

NÓTULAS SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA

GRAÇA TRINDADE*

É reconfortante saber que os professores continuam preocupados com as dificuldades por todos experimentadas no ensino da língua e da literatura. O importante é sempre fazer algo que minimize os problemas. Assim, iniciativas como esta, promovida pela Universidade Aberta, com o empenho muito especial do Dr. Dionísio Vila Maior, ou a realização de Jornadas Científico-Pedagógicas, como as que decorreram na Faculdade de Letras da Univ. de Coimbra, a semana passada, são exemplo do interesse pelo intercâmbio de ideias e experiências sustentadas numa pluralidade de saberes. A pergunta a fazer e considerando, agora, o assunto da minha comunicação é: qual o papel do **estudo da Literatura** e da **leitura de textos literários** na escola face a tantos problemas?

A leitura literária realizada na escola destina-se sobretudo à formação do leitor pela explicitação de um sentido que a ela se atribui. Por isso se lê literatura para aprofundar o conhecimento sobre uma época, ou um autor, para estabelecer relações entre épocas e autores diversos ou ainda para reflectir sobre diferenças de géneros e/ou estilos.

Claro que a recepção do texto literário pelo jovem leitor **nem sempre** é compreendida como tal e se reveste de sucesso, porque os pré-requisitos exigidos constituem por si certos obstáculos, tanto para o aluno quanto para o professor: a saber - ao aluno pede-se uma experiência prévia de leitura e um relativo conhecimento do mundo, em especial do contexto em que a obra se situa; ao professor o domínio aprofundado da história literária e de técnicas de abordagem fundamentadas num sólido conhecimento da teoria literária. Um professor de literatura tem que dominar História, Língua, Psicologia, etc, pois a ele cabe orientar, explicar, fornecer ao leitor/aluno os mecanismos/as metodologias para a recepção do texto. No entanto,

"o meio escolar nem sempre favorece a adesão à prática da leitura." – como nos é referido por Celeste Gama e Jaqueline Teixeira, num trabalho apresentado no *V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, com o título "Leitura(s) e Leitor(es) no contexto do Ensino Secundário" (Gama; Teixeira, 2000: 991-998). As mesmas autoras dizem: "Na maioria das vezes, esta actividade – a prática de leitura – surge aos olhos do aluno como uma tarefa confusa, opaca, destituída de finalidades globalizadoras claramente explicitadas e por isso desprovidas de significação. (...) quando se trata da leitura, começam a ler sem fazerem ideia de onde querem chegar ou de onde o professor quer que eles cheguem. (...) Mesmo no contexto do Ensino Secundário – e pondo em causa o conceito de uma maior "autonomia" do aluno baseada numa construção de conhecimentos decorrente de um esforço pessoal – a leitura – quer se trate de uma actividade exercida sobre uma obra integral ou sobre um texto curto – deverá, julgamos, ser orientada por propósitos que, caso o aluno não esteja apto a concebê-los, caberá ao professor fornecer, de modo a que esta não se transforme num trabalho vão."

A análise do texto em geral, e do literário em particular, encarada como o resultado de um acto comunicativo, é a prática privilegiada na aula de língua materna. A análise de texto deve ser, assim, o ponto de partida para o desenvolvimento de várias competências – linguística, literária, cultural, entre outras – contribuindo, acima de tudo, para a **Formação e Afirmação** do aluno como sujeito activo na sociedade.

É importante reconstruir a partir da leitura do texto, a "caminhada interpretativa do leitor" descobrir por que razão este sentido foi construído a partir de "pistas" fornecidas pelo texto – pistas que resultam de variáveis sociais, culturais e linguísticas accionadas pelo leitor/aluno para produzir essa leitura...

Carlos Reis, no Prefácio da obra *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros*, de Cristina Mello, refere "um acto de leitura [...] configurando um processo desejavelmente silencioso, recolhido, voluntário e lúdico, a leitura parece ser o momento em que o texto e leitor se completam reciprocamente, num encontro que pode ser encarado como acontecimento irrepetível: em relação a outros leitores, a outros textos e até em relação ao mesmo texto, que dificilmente voltará a ser lido pelo mesmo leitor (e, noutra altura, será ele efectivamente o mesmo?) de forma rigorosamente idêntica [...] parece legítimo perguntar: até que ponto e em que medida pode o texto literário ser submetido aos requisitos e aos métodos de um acto pedagógico, de feição interactiva e transindividual? Noutros termos mais directos: é possível ensinar alguma coisa, tomando o texto literário como fulcro de atenção? A resposta não é simples e sobretudo não é unívoca" (Mello, 1998: 1).

Citando Cristina Mello sobre o entendimento actual da leitura literária na escola: "As certezas da filologia tradicional, respondem, hoje, hermenêuticas que

estão longe de acreditar numa verdade possível. São contra a fixação do texto num tema, numa ideia, em palavras que o aprisionem. Em diversos níveis de ensino, fala-se da liberdade de interpretação e dos direitos do leitor. Daniel Pennac, por exemplo, numa abordagem anticonvencional da leitura, em "Comme un roman", apresenta um decálogo dos direitos do leitor que nos faz pensar na necessidade de estratégias de ensino da literatura que contemplem exactamente o pólo da recepção" (*Id.*: 91)

Não sendo este nosso trabalho sobre os géneros e modos literários, não podemos, contudo, deixar de referir a importância dos mesmos, concordando com a perspectiva da autora da obra supracitada, no contexto da leitura escolar, em que "constituem um aspecto da racionalidade da literatura e são de natureza convencional, contratual e pragmática. Isso significa que o estudo das obras literárias pode beneficiar do conhecimento que os géneros e modos nos proporcionam e que se reflecte na leitura. Como instrumentos teóricos, aplicamo-los para melhor apreender a racionalidade da literatura." (*Id.*: 93)

Interessando-me clarificar a natureza do processo cognitivo e interpretativo da leitura, cito Michel Otten, que num artigo intitulado "Sémiologie de la lecture" afirma: "L'acte de lecture est donc une opération d'application: le lecteur-texte, à partir de ses connaissances, de ses codes (mais aussi de son désir), réagit à certaines configurations du texte qu'il reconnaît ou croit reconnaître; cette reconnaissance est suivie de tout un travail d'ajustement d'où sortira l'interprétation définitive" (Otten, 1987: 342).

Segundo este autor, quando falamos de um texto, implicitamente falamos de leitura, pois é extremamente difícil falar do texto fora da leitura que é feita. A interpretação começa logo que o leitor "agarra o texto". De uma maneira geral, o que convém reparar no texto gira sempre à volta de dois pólos que Otten designa, simplesmente, por os lugares de certeza e os lugares de incerteza. Os primeiros são os aspectos mais explícitos do texto, de que resulta uma interpretação; os segundos podem ir do "ligeiro nevoeiro" até à sequência mais hermética, colocando algum embaraço ao leitor, que pode intervir propondo hipóteses, de forma a resolver/a posicionar-se face às virtualidades que as várias interpretações do texto oferecem.

Como lugares de certeza podemos referir, por exemplo, o título, os subtítulos e os títulos de capítulos de uma obra, que constituem a partida para uma leitura; os géneros e os subgéneros (romance, conto, biografia, melodrama, etc.), que apelam à competência linguística, retórica e cultural do leitor e propõem um pacto de leitura. Tudo isso determina um horizonte de expectativa que pode ser confirmado.

Os lugares de incerteza, geradores da plurissignificação do texto, podem ser de vários tipos: ambiguidades, símbolos obscuros, alusões implícitas, associações

enigmáticas, contradições, etc. A tradição, guiada por uma preocupação excessiva de racionalismo e de coerência, teve sempre a tendência para reduzir esses enigmas directamente inscritos no texto, apoiando-se antes sobre os lugares de certeza (análise imanentista do texto). Como sabemos, a moderna pedagogia da leitura procura justamente explorá-los.

Sem dúvida que a dialéctica da "certeza" e da "incerteza", em que está implicada, nos conduz a uma dimensão pedagógica, subsidiária, como sabemos, da estética da recepção.

De um ponto de vista pedagógico, a estética da recepção tem como marco inicial a consideração da experiência prévia do leitor, o que condiciona o seu horizonte de expectativa, na medida em que objectiva e amplia esse horizonte actualizando-o. Deste modo, qualquer que seja o texto lido, a sua interacção com o leitor só estará completa no momento em que este atribuir algum sentido a essa experiência. Cabe ao professor, que considera úteis métodos de leitura oriundos da estética da recepção, **propor situações** que propiciem a atribuição de sentidos ao texto e a ampliação da experiência do leitor.

A historicidade da literatura reforça-se a partir da leitura actualizada, pois a estética da recepção pressupõe que a vida histórica da obra literária só tem sentido pela participação do seu destinatário. Jauss, em *Pour une esthétique de la réception*, ao apresentar as teses para a reformulação da história da literatura estabelece a interacção da literatura com o leitor e a atribuição de sentidos ao texto literário (cf. Jauss, 1978). Assim, e à semelhança de Bakhtin, o leitor e o texto vivem em relação dialógica; e a actualização da obra mediante a leitura nada mais é do que o sinal da sua vitalidade.

Pelo que até agora expusemos, pode-se concluir que cabe à escola multiplicar as oportunidades de compreensão prévia das tipologias textuais recentes ou ligadas à tradição dos géneros literários, das formas e temáticas de obras já conhecidas, da oposição entre linguagem prática e linguagem poética, entre muitos outros percursos possíveis, a fim de que se amplie o horizonte de leitura do aprendiz e se invista no alargamento das condições de recepção do texto.

Tanto o aluno como o professor devem ter consciência de que o saber prévio implicado na leitura está inscrito nas próprias obras, isto é, a obra evoca o horizonte de expectativas do leitor implícito, tomado enquanto parâmetro colectivo de compreensão de um texto, tanto para alterá-lo como para reproduzi-lo. E é a reconstituição do horizonte que abre possibilidade para a determinação do carácter artístico de uma obra a partir da sua interacção com o público.

Num trabalho publicado, com o título "A Criação de hábitos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa", da autoria de Graça Magalhães, podem ler-se algumas respostas, bastante interessantes, de alunos, relativamente à questão "o que é ler?", que passo a citar:

Ler é viver a história que o livro conta, é ser o herói, viajar por um mundo de magia e fantasia, mas também é aprender, ver a vida com outros olhos. Tudo depende da imaginação da história ou da própria pessoa que lê. Ler é sonhar, é viver;

Ler é alargar os horizontes da imaginação, é deixar as emoções escorregarem pelo corpo de uma maneira única que só o livro proporciona. Ler é viver na pele de outra pessoa, um herói que ganha vida de cada vez que se abre o livro, é sentir o mesmo que as personagens, é aprender a viver e lidar com a vida de uma maneira mais sensata e adulta;

Ler ajuda-nos a entender certos sentimentos e acções inesperadas que não sabemos resolver, enfim, ler é ter o mundo a nossos pés (Magalhães, 1996: 25).

Dadas estas definições tão interessantes, é caso para dizer que o ideal seria podermos ouvir frequentemente relatos deste género.

No que diz respeito a uma metodologia adequada para uma investigação com base na estética da recepção, segundo Ana Mariza Filipovski, pode-se contemplar três aspectos: **diacrónico** – “propõe situar uma obra na sucessão histórica e leva em conta a experiência literária que a propiciou, sobretudo a história dos seus efeitos”; **sincrónico** – “examina o sistema de relações da literatura numa dada época, bem como a sucessão desses sistemas”; e, o nível **relacional** – “propõe-se dar conta dos pontos de contacto entre a literatura e a vida prática, ou seja, cumpre-se uma importante função da literatura, que é formar a compreensão do mundo do leitor, o que tem repercussão no seu comportamento social. Porque existe para contrariar expectativas, a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção do seu universo, tendo potencial de actuação tanto no plano estético quanto no ético” (cf. Filipovski, 1992: 49).

Ainda segundo a mesma autora, na estética da recepção pode-se destacar três etapas importantes da leitura literária, as quais comportam implicações metodológicas evidentes. A primeira etapa é a **compreensão** – apreende-se o texto pela leitura; a segunda é a **interpretação** – aprofunda-se o acto de ler, procuram-se significados; e a terceira é a **leitura histórica** – a reconstrução, que localiza o texto na época, as mudanças por que passou, as alterações que provocou, que recupera a recepção de uma obra através dos tempos e depende da compreensão estética, uma vez que se constitui no mais complexo estágio de leitura e é capaz de explicar a importância de uma obra na história.

Assim, por via da estética da recepção, observa-se a possibilidade de, valorizando a leitura do aluno, ampliar-lhe o horizonte, torná-lo um leitor mais eficiente. Dá-se um novo sentido à leitura de textos distantes do tempo histórico dos alunos, porque se adopta um outro conceito de história, que passa a ser vista como deslocamento de problemáticas e investe-se na ampliação da empatia do leitor com o texto, o que é a primeira garantia de uma aprendizagem com prazer.

É fundamental que o aluno relacione a informação dos textos com conhecimentos que já possui sobre o assunto, sendo esta actividade um dos processos prioritários na construção da competência comunicativa.

Convoquemos ainda um outro testemunho, o de Margarida Vieira Mendes, que, num artigo sobre "A Educação literária no ensino básico", chama a atenção para a ideia da leitura praticada na escola que, segundo a mesma, não pode ser vaga, global, permitindo a saída imediata do texto. Considera esta autora que "para contornar esse afastamento são de recomendar práticas mais imediatas como memorizar, parafrasear, resumir, parodiar, sublinhar, modificar, editar, reescrever, duvidar, interrogar, comparar variantes e lições textuais divergentes" (Mendes, 1992:62-68) Ou seja: o "agarrar" um texto pressupõe actividades como sublinhar frases, fazer anotações à margem, resumir (oralmente e por escrito) parágrafos, identificar ideias principais, comparar/relacionar com outros assuntos, recorrer a dicionários e/ou enciclopédias à procura de esclarecimentos, etc.

Depois de me ter situado, acompanhada de diversos autores, no tocante a um ensino da leitura centrado **no texto** e no leitor/aluno, passo a um testemunho da prática pedagógica, ao qual tive acesso na minha condição de Formadora da Área Científico-Pedagógica de Português da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Há dois anos uma professora estagiária escreveu num texto de fundamentação científico-pedagógica à unidade didáctica "O sermão de Santo António aos Peixes", de Padre António Vieira : "O sermão (...) poderá parecer ao aluno de Português B- 11º ano algo SENSABORÃO, desfasado da sua realidade quotidiana, dos seus ídolos e dos seus gostos literários pessoais. É o que poderá representar para ele o Barroco, sabendo de antemão que a "VERBORREIA" é uma das suas características intrínsecas que melhor o definem na literatura." E concluía que, por isso, estudar o sermão em questão não lhe era agradável, até porque a própria palavra "sermão" não motiva os adolescentes, já que está associada a uma atitude paternalista de repreensão... ou tem um cunho pejorativo político... Por outro lado, acrescentava que a mancha gráfica deste texto era "uma selva", onde só por obrigação se "embrenhava"! Este "desabafo" levou-me, bem como aos demais membros do núcleo de estágio, a concluir que a "desmotivação" e o "desinteresse" era algo que acompanhava a professora e que contagiava os alunos, pois a mesma não tinha ainda conseguido LER ou **aprendido a ler** este texto; isto é, ainda não tinha experimentado, como disse Álvaro de Campos, "sentir tudo de todas as maneiras".

Como é por demais sabido, ao estudarmos um texto de Padre António Vieira, interessa conhecer o contexto sócio-cultural, económico e literário da época seiscentista; isto é, o Barroco (finais do séc. XVI / princípios do séc. XVII). Em traços muito gerais, e como indicam os Programas de Português e alguns dos manuais

com que trabalhamos, trata-se de abordar com os alunos: a crise social, económica e política, a repressão do Estado e a Inquisição e a prosa barroca. Quanto ao autor, devemos contemplar dados bio-bibliográficos e conhecer os objectivos dos seus sermões. Relativamente à estrutura externa do sermão inserida no texto argumentativo, ela pode ser abordada no início do estudo do mesmo ou (por que não?) no final da sua exploração ideológica, então, já com a participação activa dos alunos. (Nunca é demais lembrar que no 10º ano na disciplina de Filosofia, os alunos estudam o texto argumentativo).

Padre António Vieira viveu numa época de domínio consciente e esmerado da língua portuguesa, enriquecida no seu léxico e senhora já dos seus efeitos. O texto de Vieira é um exemplo perfeito da utilização da língua, do conhecimento que o autor tem do mundo e dos outros, pois através do texto Vieira **informa, comunica, argumenta, persuade e seduz**. Assim, encontramos neste texto todas as vertentes necessárias à competência discursiva: a correcção linguística, a adequação funcional e a eficiência pragmática; ou seja, coerência e coesão.

Se por coerência entendemos o modo como se combinam os significados e por coesão o modo como se combinam as regras gramaticais para organizar o texto, recordando o sermão e, a título de exemplo, proponho a leitura do excerto a seguir transcrito, relativo ao polvo:

O polvo, com aquele seu capelo na cabeça, parece um monge; com aqueles seus raios estendidos, parece tua estrela; com aquele não ter osso nem espinha, parece a mesma brandura, a mesma mansidão. E debaixo desta aparência tão modesta, ou desta hipocrisia tão santa, testemunham contestamente dous grandes Doutores da Igreja Latina e Grega que *o dito polvo é o maior traidor do mar*. Consiste esta traição do polvo primeiramente em se vestir ou pintar das mesmas cores de todas aquelas cousas a que está pegado. As cores, que no camaleão são gala, no polvo são malícia; as figuras, que em Proteu são fábula, no polvo são verdade e artifício. Se está nos limos, faz-se verde; se está na areia, faz-se branco; se está no lodo, faz-se pardo; e se está em algia pedra, como mais ordinariamente costuma estar, faz-se da cor da mesma pedra. E daqui que sucede? Sucede que o outro peixe, inocente da traição, vai passando descautelado, e o salteador, que está de emboscada dentro do seu próprio engano, lança-lhe os braços de repente, e fã-lo prisioneiro. Fizera mais Judas? Não fizera mais; porque não fez tanto. *Judas abraçou a Cristo, mas outros o prenderam; o polvo é o que abraça e mais o que prende.*

Judas com os braços fez o sinal, e o polvo dos próprios braços faz as cordas. Judas é verdade que foi traidor, mas com lanternas diante; traçou a traição às escuras, mas executou-a muito às claras. O polvo, escurecendo-se a si, tira a vista aos outros, e a primeira traição e polvo que faz, é à luz, para que não distinga as cores. Vê, peixe aleivoso e vil, qual é a tua maldade, pois Judas em tua comparação já é menos traidor (Vieira, 1959: 275-276).

Logo, pela simples leitura do texto, verifica-se que este revela uma construção geométrica de desenvolvimento progressivo. O autor começa por caracterizar/descrever o Polvo estabelecendo comparações que vão do concreto ao abstracto: "O polvo com aquele capelo...parece um monge ...com aqueles raios...parece ùa estrela ...com aquele não ter osso nem espinha... parece brandura e mansidão..."; e, aos poucos, vai realçando a hipocrisia inerente ao animal: "aparência tão modesta... hipocrisia tão santa". As sucessivas comparações atingem um tom irónico que se traduz na superlativização do adjectivo: "(...) é o maior traidor do mar." O paralelo estabelece-se, então, com Judas, o homem que do ponto de vista humano e religioso, define a traição. Esta leitura, intuitiva, compreensão do texto, constitui a primeira etapa de leitura do texto e decorre em função da nossa vivência, do nosso contexto. É a leitura de hoje, tendo em conta as etapas definidas por Ana Mariza Filipovski (cf. Filipovski, 1992: 49).

Como se sabe, nem sempre tudo o que parece ser é... e a capacidade de dissimulação do polvo está representada nas "cores, que no camaleão são gala," mas "no polvo são malícia (...) verdade e artifício"; isto é, reflectem o instinto do mal de predador, em que até "verdade" e "artifício" se confundem. Assim, a capacidade de dissimulação deste animal surge representada através de um paralelismo estrutural, marcado por um ritmo binário, que confere sentido ao texto, nas expressões: "Se está nos limos, faz-se verde; se está na areia, faz-se branco; se está no lodo, faz-se pardo; e se está em algúia pedra, (...) faz-se da cor da mesma pedra." - as palavras isoladamente não têm pertinência; as imagens que elas constituem é que adquirem um sentido especial.

Segue-se, então, uma interrogação: "E daqui que sucede?", que marca uma mudança de discurso, onde se opõe o "peixe inocente", a vítima, porque desconhece, ignora o que está para acontecer, ao polvo "salteador", o predador. E porque nos encontramos perante um texto de um autor que viveu numa época com características peculiares a que não foi indiferente, tanto pela sua maneira de ser como pela sua formação religiosa e, tendo em conta, em especial, a situação da igreja do ponto de vista político, religioso, social, sem esquecer o seu papel colonizador, a invocação da mitologia judaico-cristã através da figura de Judas revela-se fundamental. Judas, que traiu Cristo no jardim das Oliveiras, "abraçou Cristo, mas outros o prenderam" (delator), enquanto "o Polvo é o que abraça e mais o que prende" (executor). A relação entre Judas e o polvo assenta num jogo de palavras com formas verbais de *abraçar* ("abraçou", "abraça") e *prender* ("prenderam", "prende") e os substantivos *braços* e *prisioneiro*. O contraste estabelece-se entre o passado ["Judas...fez o sinal (...) foi traidor (...) tracou a traição às escuras, mas executou-a às claras"] e o presente ["... o polvo (...) faz as cordas (...) tira a vista aos outros...], tempo este que adquire um valor absoluto e, por conseguinte, o polvo é mais *traidor* que Judas.

Ao interpretarmos o texto (segunda etapa) devemos ter presente o contexto social, político e religioso, assim como o seu autor. Depois de termos levado a cabo a interpretação, podemos fazer uma leitura histórica (terceira etapa), em que partindo do contexto relacionamos as ideias-chave com o presente e, sem dúvida, ser-nos-á fácil encontrar ligações com o nosso tempo, a nossa sociedade, concluindo sobre o seu carácter, ainda hoje, didáctico.

Não é minha pretensão estudar exhaustivamente este texto; e, se seleccionei um excerto de um texto do século XVII e não um texto de um autor contemporâneo, de fim de século, foi porque o testemunho da estagiária que acompanhei a dado momento me marcou.

Estou convicta de que o ponto de vista desta professora foi determinado por uma experiência, enquanto aluna, que certamente terá sido bastante infeliz, de tal forma que na sua actividade como docente se revelou incapaz de manifestar qualquer interesse pelo texto de Padre António Vieira.

Como esperar que os alunos gostem de ler quando sentem que o professor não se identifica com "aquilo" que lhe cabe ensinar?

Ou como pensar em motivar os alunos quando o próprio professor se sente desmotivado por esse texto?

Penso que esta questão é das mais delicadas no tocante ao ensino da literatura.

Tratando-se de um artefacto estético, o texto literário não pode ser objecto de uma leitura que remeta apenas para o domínio linguístico, estilístico, formal, ou para o conhecimento do contexto de produção e ideologia. A sua interpretação depende, também, de um **alto grau de sensibilidade** e de **intuição** assentes em múltiplos **Conhecimentos**.

Nota

* Graça Maria da Costa Matias Trindade, licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Inglês, é professora do 8.º Grupo A da Escola Secundária da Quinta das Flores (Coimbra). Exerceu as funções de Formadora do Ramo de Formação Educacional da área científico-pedagógica de Português, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Referências bibliográficas

- Didáctica da Língua e da Literatura* (2000) – *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, Coimbra, Almedina, 2 Vols., pp. 991-998.
- FILIPOVSKI, Ana Mariza (1992) – «O Ensino da Literatura», in Revista *O Professor*, n.º 26, Lisboa, Editorial Caminho.
- JAUSS, H.R. (1978) – *Pour une esthétique de la réception* – Paris, Gallimard.
- MAGALHÃES, Graça (1996) – «A criação de hábitos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa», in Revista *O Professor*, n.º 51, Lisboa, Editorial Caminho.
- MELLO, Cristina (1998) – *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra, Almedina.
- MENDES, Margarida Vieira (1992) – «A Educação literária no ensino básico», in Revista *O Professor*, n.º 26, Lisboa, Editorial Caminho.
- Obras Completas do Padre António Vieira* (1959) – *Sermões*, Vol. III, Tomo VII, Porto, Lello & Irmãos Editores.
- OTTEN, Michel (1987) – «Sémiologie de la lecture», in *Méthodes du Texte*, Paris, Éditions Duculot.