



Departamento de Humanidades

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa - Investigação e Ensino

Ler por Prazer

Contributos para a promoção da leitura literária em contexto escolar

Maria Clara Marques Barreto

Lisboa, 2014

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa - Investigação e Ensino

Ler por Prazer

Contributos para a promoção da leitura literária em contexto escolar

Maria Clara Marques Barreto, estudante número 1102787

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em

Estudos de Língua Portuguesa – Investigação e Ensino

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Mendes Coelho

Lisboa, 2014

Dedicatória

Para a Avó Maria Maia, com uma enorme saudade das estórias que contava.

Para o Filipe, Miguel, Catarina e João Pedro.

Agradecimentos

À minha família, pela paciência e infinita compreensão reveladas e pelo apoio incondicional.

Aos amigos e colegas que me apoiaram, pela disponibilidade e afabilidade constantes.

A toda a comunidade escolar da Escola Secundária/3 Professor Doutor Flávio Pinto Resende, em Cinfães: à Direção que autorizou o estudo e disponibilizou meios para que o trabalho se concretizasse e aos alunos que nele aceitaram participar.

Aos responsáveis pelas livrarias e bibliotecas a que recorremos, em reconhecimento da prestimosa colaboração e profissionalismo: Livraria Bertrand, situada no Largo da Portagem, em Coimbra; Livraria da Universidade de Aveiro; Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos da Escola Secundária/3 Prof. Dr. Flávio Resende; Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos da Escola Profissional de Fermil – Celorico de Basto; Biblioteca Municipal Almeida Garrett; Biblioteca Municipal de Celorico de Basto; Biblioteca Municipal de Marco de Canaveses; Biblioteca Municipal de Mira; Biblioteca Municipal de Ribeira de Pena; Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra.

Finalmente, um agradecimento especial à nossa orientadora, Professora Doutora Maria Paula Mendes Coelho, pela disponibilidade e constante incentivo.

ÍNDICE

Resumo do estudo.....	VII
<i>Résumé</i>	VIII
<i>Abstract</i>	IX
INTRODUÇÃO	1
1. Motivações do estudo	1
2. Objetivos e organização do trabalho	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo I – os primórdios	5
1. O surgimento da escrita	5
2. Os escribas da Mesopotâmia	6
3. A Epopeia de Gilgamesh	7
4. A tradição oral	8
Capítulo II – A Leitura	13
1. Conceitos de leitura	13
1.1. A leitura em sentido lato.....	13
1.2. A leitura enquanto atividade linguística e cognitiva.....	14
2. Tipologias das situações de leitura	16
3. A leitura literária enquanto processo interativo.....	18
3.1. O leitor	21
4. Promoção da leitura literária.....	25
4.1. Por que urge promover a leitura literária.....	26
4.2. Estratégias e atividades de promoção da leitura literária.....	29
4.2.1 Os primeiros contactos com o texto literário.....	34
5. A leitura em voz alta: prática corrente até ao século X	35
6. A leitura em voz alta e a figura do <i>lector</i> cubano	38
7. Poderes da literatura e benefícios da leitura literária.....	40

Capítulo III – A Literatura Comparada	53
1. Literatura Comparada – o surgimento de uma nova disciplina	53
2. Literatura Comparada – conceito e preceitos.....	59
3. O contributo de Wolfgang Von Goethe	64
4. Conceitos-chave em Literatura Comparada.....	66
4.1. Intertextualidade	67
4.2. Comunidade textual	71
4.3. Temas e motivos	73
4.4. Mitos	76
4.5. <i>Imagologia</i>	79
4.6. Estudos de receção e horizonte de expectativa	81
 PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	85
Capítulo I – Introdução.....	85
1. Apresentação do estudo empírico	85
2. O público-alvo	86
3. Seleção da amostra e recolha de dados.....	87
4. Análise dos resultados – conclusões.....	87
5. Criação do <i>Clube de Leitura</i>	88
6. Propostas de atividades a desenvolver.....	88
 Capítulo II – Atividades a desenvolver pelo <i>Clube de Leitura</i>.....	91
 CONCLUSÃO.....	93
BIBLIOGRAFIA	94
ANEXOS	I

Resumo do estudo

Cientes de que o hábito de ler, contribuindo decisivamente para a formação global do indivíduo, para uma melhor qualidade de vida, e condição essencial para o exercício da cidadania, constitui um forte indicador do nível de desenvolvimento de uma sociedade, sentimos vontade pessoal e necessidade profissional de aprofundar conhecimentos relativamente à promoção da leitura literária e aos benefícios que dela decorrem. Também à Escola – não o esqueçamos – compete trabalhar no sentido de desenvolver as competências leitoras, motivar para a leitura literária e formar leitores competentes. Levar os alunos a desfrutar do texto literário enquanto objeto estético plurissignificativo, catalisador de sensibilidade, criatividade, imaginação e bom gosto deve, assim, constituir uma das prioridades da Escola.

A competência leitora – como muito bem sabemos – está intrinsecamente ligada ao conhecimento escolar e ao sucesso educativo, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades das nossas crianças e jovens. Há, no entanto, para além destas premissas, outra merecedora de consideração: a leitura literária enquanto atividade enriquecedora e gratificante, simultaneamente fonte de conhecimento, prazer e evasão.

Assim, este estudo, desenvolvido junto de alunos da Escola Secundária Professor Doutor Flávio Pinto Resende, única escola secundária do concelho de Cinfães, visa dois objetivos essenciais: conhecer, por um lado, os hábitos de leitura literária da população discente matriculada no Ensino Secundário Regular e, por outro, delinear, em função do perfil traçado, um conjunto de atividades de promoção da leitura literária para, numa fase posterior, desenvolver junto dessa mesma população. Saliente-se o facto de o *corpus* textual proposto incidir essencialmente sobre a literatura portuguesa, pois acreditamos que temos excelentes autores, cuja obra urge dar a conhecer aos nossos jovens. Para tal, propomos que algumas das atividades a desenvolver se baseiem em conceitos-chave da literatura comparada que, como é sabido, oferece um campo de trabalho tão vasto quanto aliciante.

Palavras-chave: leitura literária, formação de leitores, literatura, literatura comparada, educação.

Résumé

Nous savons que l'habitude de la lecture littéraire, contribuant de façon indiscutable à la formation globale de l'individu et à une meilleure qualité de la vie, est un indicateur du niveau de développement de toute société. C'est pourquoi nous avons ressenti le désir personnel et le besoin professionnel d'approfondir nos connaissances en ce qui concerne la promotion à la lecture littéraire et les bénéfices qui s'en suivent. Comme enseignants nous devons nous engager à l'amélioration des compétences lectorales, à la motivation à la lecture littéraire et à la formation des lecteurs. Il faut faire voir aux enfants et aux jeunes que le texte littéraire est un objet esthétique qui renferme plusieurs sens, qui stimule la sensibilité, l'imagination, l'intelligence et le goût.

Les compétences lectorales – nous ne cessons de le répéter – sont étroitement liées aux connaissances scolaires et au succès éducatif, ce qui contribue à une plus grande égalité en ce qui concerne les opportunités des enfants et des jeunes. Toutefois, cela mis à part, la lecture littéraire peut également être envisagée comme source de plaisir, c'est-à-dire, comme activité délassante, enrichissante et gratifiante.

Cette étude, menée auprès d'adolescents de Escola Secundária Professor Doutor Professor Doutor Flávio Pinto Resende, à Cinfães, a pour objectifs, premièrement, de connaître, leurs habitudes en ce qui concerne la lecture littéraire et de leur faire voir les bénéfices qui résultent de celle-ci et, par la suite, leur proposer des activités d'encouragement et de promotion à la lecture littéraire. Le corpus textuel englobera des oeuvres littéraires portugaises, puisque nous avons d'excellents écrivains et qu'il faut que les jeunes les connaissent. Pour cela, nous prendrons en considération quelques concepts appartenant au domaine de la littérature comparée qui, comme nous le savons, offre un champ de travail aussi vaste que séduisant.

Mots-clés: lecture littéraire, formation de lecteurs, littérature, littérature comparée, éducation.

Abstract

Having in mind that the habit of reading, contributing significantly to the overall formation and improved quality of life of the individual, is a strong indicator of the level of development of a society, we feel a personal wish and professional need to deepen our knowledge about the promotion of literary reading and the benefits that come from it, because school – let's not forget – also has the obligation to improve reading skills, to encourage literary reading and educate readers.

The reading competence - as we well know - is inextricably linked to school knowledge and academic success, contributing to improve the equality of opportunities for our children and youth. There is, however, besides this evidence, another which is worth considering: reading as a recreational, enriching activity and as a source of evasion and pleasure.

Thus, this study, developed with the students from Escola Secundária Professor Flávio Pinto Resende, the only secondary school in the municipality of Cinfães, pursues two key goals: to know, on the one hand, the habits of literary reading of the student population enrolled in the secondary school and, on the other hand, to outline a set of activities to promote literary reading in order to, in a later stage, propose and develop with this same population.

Keywords: literary reading, educating readers, literature, comparative literature, education.

INTRODUÇÃO

Um livro é feito de uma árvore. É um conjunto de partes lisas e flexíveis (que ainda se chamam folhas) impressas em caracteres de pigmentação escura. Dá-se uma vista de olhos e ouve-se a voz de outra pessoa – talvez alguém que tenha morrido há milhares de anos. Através dos milénios, o autor está a falar, com clareza e silêncio, dentro da nossa cabeça, directamente para nós. A escrita foi talvez a maior das invenções humanas, ligando as pessoas, cidadãos de épocas distantes que nunca se chegaram a conhecer. Os livros quebram as cadeias do tempo, provam que os seres humanos são capazes de exercer a magia.

Carl Sagan, *Cosmos* (2003: 323)

1. Motivações do presente estudo

Este trabalho representa, por um lado, para nós, como que a continuação das inúmeras, enriquecedoras e gratificantes descobertas feitas ao longo da frequência dos vários seminários que integram a componente curricular do Curso de Mestrado em Língua Portuguesa – Investigação e Ensino. Trata-se, no fundo, agora, de dar seguimento a essas aprendizagens realizadas, alargando-as, aprofundando-as e integrando-as nas nossas competências e práticas profissionais. Por outro lado, perspetivamos a formação e as aprendizagens ao longo da vida enquanto estímulo, espaço de saudável crescimento e renovação interior.

Deste modo, o presente estudo, versando essencialmente a temática da promoção da leitura literária, nasceu fundamentalmente da conjugação de diversos fatores: interesses e gostos pessoais, consciência de necessidades de atualização em termos profissionais e a convicção de que é urgente motivar os nossos jovens para a leitura literária. Assim, propomo-nos contribuir, em contexto escolar, para a formação de leitores proficientes, capazes de compreender e apreciar a obra literária enquanto criação estética, simbólica e plurissignificativa. Incutir-lhes o gosto pela leitura e o hábito de ler constituem os principais objetivos deste trabalho.

De facto, como bem sabemos, há muito tempo que a comunidade científica defende as competências de leitura como um bem essencial, determinante na formação da personalidade dos indivíduos, na inclusão social, no exercício dos direitos de

cidadania e níveis de desenvolvimento das sociedades. Além disso, a nossa experiência nessa matéria, enquanto pais e professores, diz-nos que é urgente intervir.

No tocante ao tema concreto da leitura – e, por inerência, também ao da escrita - foram várias as descobertas que, ao longo das inúmeras pesquisas realizadas, nos deixaram fascinados, quer pelo facto de constituírem autênticas surpresas, quer pelo sentimento de reverência e de gratidão para com Homens e Mulheres que, ao longo dos tempos, foram, de uma forma ou de outra, dando o seu contributo para que a escrita e a leitura surgissem, para que a literatura florescesse.

Interessa-nos, por isso, começar por fazer uma incursão aos primórdios da escrita – enquanto condição *sine qua non* para o surgimento da leitura – pois a questão da génese e dos primeiros passos do fenómeno, talvez por estarem ainda envoltos em mistério e incerteza, suscitam-nos particularmente curiosidade e interesse. Daremos igualmente conta, neste primeiro capítulo, de alguns aspetos ligados à forma como a leitura foi evoluindo e foi sendo perspectivada ao longo dos tempos.

A este propósito, referir-nos-emos, a título de exemplo, à relevância da tradição oral, fonte de ensinamentos e de partilha, tantas vezes injustamente esquecida ou relegada para segundo plano. À leitura em voz alta, pelo facto de ter precedido a leitura silenciosa, e de constituir, a vários níveis, uma mais-valia extraordinária – como, por exemplo, permitir a inclusão de todos quantos, por motivos vários, não conseguem ler – dedicaremos, de igual modo, parte do nosso trabalho.

Versando este estudo o tema da promoção da leitura literária, sentimos igualmente o desejo de conhecer os pontos de vista de pensadores e filósofos de várias épocas, sobre os poderes que reconhecem à literatura e aos benefícios que atribuem à leitura literária. Os pontos de vista que mais nos tocaram serão aqui explanados e, posteriormente, reportadas aos alunos no sentido de os sensibilizar para as vantagens da leitura literária. Também às estratégias e atividades de promoção da leitura dedicaremos especial atenção, pois consideramos fundamental que os jovens desenvolvam hábitos de leitura literária e leiam com prazer.

A literatura comparada, por sua vez, campo de investigação relativamente novo, mas que tem vindo, progressivamente, a ganhar projeção e prestígio, sobretudo pelo vasto leque de perspectivas de estudo que abre, mas também pelas ideias humanista em que se sustenta – ideais esses, aliás, com os quais nos identificamos plenamente – despertou em nós interesse e desejo de aprofundar conhecimentos, razão pela qual lhe dedicamos um capítulo do nosso trabalho.

2. Objetivos e organização do trabalho

O nosso trabalho divide-se, fundamentalmente, em duas partes. A primeira, designada por *Enquadramento Teórico*, é constituída por três capítulos, ao longo dos quais se abordam questões essencialmente teóricas. Esta primeira parte tem como principal objetivo situarmo-nos relativamente ao trabalho que nos propomos desenvolver subsequentemente, bem como atualizar e aprofundar conhecimentos em áreas e questões essenciais que, quer por motivos pessoais quer por necessidades profissionais, nos motivam imensamente.

A segunda parte é constituída por um estudo empírico, realizado junto de alunos da Escola Secundária/3 Professor Doutor Flávio Pinto Resende, em Cinfães, onde exercemos funções docentes. Tem como objetivos primordiais conhecer os hábitos de leitura literária da população que frequenta o décimo e o décimo primeiro anos do ensino regular e, posteriormente, apresentar uma proposta de um conjunto de atividades - algumas das quais baseadas em conceitos-chave da literatura comparada - que visem a promoção da leitura literária junto dessa mesma população, fora do âmbito da sala de aula e através da criação de um clube de leitura.

De referir que as atividades de promoção da leitura propostas implicarão desafio, trabalho e esforço, pois não cremos que o tratamento da leitura literária numa perspetiva transversal e séria seja compatível com atividades de caráter meramente lúdico, prática corrente, como sabemos, em algumas das nossas escolas e bibliotecas. Além do mais, tendo em conta a faixa etária para a qual o trabalho será estruturado, o recurso ao ludismo parece-nos um tanto inadequado.

Quanto ao *corpus* textual a estudar, ele incidirá sobre a literatura portuguesa - essencialmente sobre a literatura contemporânea - uma vez que temos excelentes escritores e é urgente que os nossos alunos os conheçam, leiam e desfrutem da sua obra, valorizando-a e homenageando-a. É urgente elevarmos o nosso património, aquele que estrutura a nossa identidade cultural e do qual nos devemos orgulhar.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – os primórdios

Esta difícil relação entre escritor e leitor tem um início; estabeleceu-se para sempre numa tarde misteriosa na Mesopotâmia. (...) Desde o início, a leitura é a apoteose da escrita.

Alberto Manguel, *Uma História da Leitura* (1998: 187)

1. O surgimento da escrita

O ato de ler implica o ato prévio de escrever e devemos reconhecer que pouco sabemos ainda acerca dos primeiros passos da escrita. No entanto, no ensaio *Uma História da Leitura*, Alberto Manguel refere ter sido na Babilónia que a escrita surgiu:

“Aqui, (...) segundo os arqueólogos, começou a pré-história dos livros. (...) A fim de organizar uma sociedade cada vez mais complexa, com as suas próprias leis, éditos e regras de comércio, perto do final do quarto milénio antes de Cristo, os novos habitantes urbanos desenvolveram uma arte que mudaria para sempre a natureza da comunicação entre os seres humanos: a arte da escrita.” (Manguel, 1998: 186).

Assim, as duas simples placas pictográficas, de argila, que remontam ao quarto milénio antes de Cristo, descobertas em 1984, na Síria, constituem certamente os exemplares mais antigos de escrita. Tendo em conta as pequenas incisões representando animais – cabras ou ovelhas – bem como outra mais profunda, que os arqueólogos acreditam corresponder ao número dez, supõe-se que a escrita tenha surgido por razões de natureza puramente pragmática: “O mais provável é que a escrita tenha sido inventada por razões comerciais, para registar o facto de um certo número de cabeças de gado pertencer a determinada família ou o seu transporte ter sido feito para um dado lugar.” (Manguel, 1998: 186).

A partir de então, a presença física do emissor deixou de ser condição para que a comunicação se concretizasse. De uma só vez, eram abolidas, entre emissor e recetor, barreiras geográficas, temporais e até as resultantes da morte. Esta nova realidade, porém, implicava uma outra: a existência ou a pressuposição de existência de um recetor, isto é de um leitor: “O escritor era um produtor de mensagens, o criador de

signos, mas estes signos e mensagens necessitavam de um mágico que os decifrasse, lhes reconhecesse o sentido e desse voz. A escrita requeria um leitor”. (Manguel, 1998: 187).

George Steiner, por sua vez, no ensaio *O silêncio dos Livros*, corroborando a opinião de Manguel relativamente à falta de clareza que rodeia o surgimento da escrita diz-nos o seguinte:

“Na China, textos de natureza ritual ou didática remontam com certeza ao segundo milénio da nossa era. Quer os escritos administrativos e comerciais produzidos na Suméria, quer os pro-alfabetos e alfabetos nascidos no Mediterrâneo oriental são testemunhos de uma evolução complexa, cuja cronologia rigorosa ainda está por determinar. Na nossa tradição ocidental, os primeiros “livros” foram tabuinhas de leis, registos comerciais, prescrições médicas, ou previsões astronómicas. As crónicas historiográficas, intimamente associadas a um tipo de arquitectura triunfalista e a comemorações de vingança precederam, com toda a certeza, tudo aquilo a que chamamos literatura; ou seja, a epopeia de Gilgamesh, já que os mais antigos fragmentos datados da Bíblia dos Hebreus são tardios, muito mais próximos do *Ulisses* do James Joyce do que das suas próprias origens, que se relacionam como canto arcaico e a narrativa oral.” (Steiner, 2007: 7- 8)

2. Os escribas da Mesopotâmia

A escrita não tardou a ser reconhecida como uma aptidão cheia de poder e, das fileiras da sociedade mesopotâmica salientou-se o escriba. (...) Ele era a mão, a vista e a voz através das quais se estabeleciam comunicações e se decifravam mensagens.

Alberto Manguel, *Uma História da Leitura* (1998: 187)

Não tardou o Homem a aperceber-se das múltiplas vantagens da escrita e daí o elevado estatuto social atribuído ao escriba na sociedade mesopotâmica: “seria difícil exagerar o papel do escriba na sociedade mesopotâmica” (Manguel, 1998: 188). Ao escriba, mais do que ler, competia essencialmente:

“Enviar mensagens, transmitir notícias, anotar as ordens do rei, registar as leis, anotar a informação astronómica necessária para manter o calendário, calcular o número necessário de soldados, trabalhadores, produtos ou cabeças de gado, manter registo de

transacções económicas ou financeiras, registar diagnósticos médicos e receitas, acompanhar expedições militares e escrever despachos e crónicas de guerra, calcular impostos, redigir contratos, preservar os textos religiosos sagrados e entreter as pessoas com leituras da epopeia de Gilgamesh.” (*Ibidem*).

Assim, crianças de tenra idade – quase sempre do sexo masculino – eram seleccionadas e ensinadas em escolas particulares, para mais tarde exercerem o cargo de escriba: “Depois de ter adquirido as técnicas de produção de placas de argila e manejo do estilete, o estudante tinha de aprender a desenhar e a reconhecer os signos básicos”. (Manguel, 1998: 188 - 189).

Ainda segundo Manguel, a escrita e a leitura começaram por se aprender praticando a ligação de signos, geralmente para formar um nome:

“Há inúmeras placas que nos mostram estes primeiros estádios pouco sofisticados, com gravações feitas por mão pouco segura (...) Depois de o aluno ter ultrapassado esta fase, era-lhe dada uma placa de argila de tipo diferente, uma placa redonda, em que o professor tinha inscrito uma frase curta, um provérbio ou uma lista de nomes. O aluno estudava a inscrição e, em seguida, voltava a placa do outro lado, onde reproduzia o texto lido.” (Manguel, 1998: 189 - 190).

No segundo milénio antes de Cristo, na Mesopotâmia, a escrita evoluiu, deixando de ser pictográfica – constituída por imagens mais ou menos fiéis aos objetos que as palavras representavam – e passando a ser cuneiforme, (termo que deriva do latim *cuneus* e significa “prego”). Deste modo, “signos em forma de cunha passam a representar sons e já não objectos. (...) A escrita cuneiforme sobreviveu (...) aos Impérios Sumério, Acadiano e Assírio, permitindo o registo de quinze línguas diferentes e abrangendo uma área ocupada hoje em dia pelo Iraque, a parte oeste do Irão e a Síria.” (Manguel, 1998: 189)

3. A Epopeia de Gilgamesh

Segundo defendem vários autores, nomeadamente, George Steiner e Alberto Manguel, e o artigo em linha disponibilizado pela *Infopédia*, da Porto Editora, confirma, a *Epopeia de Gilgamesh*, constituída por doze cantos, cada um dos quais com cerca de

trezentos versos, será provavelmente o mais antigo texto literário conhecido. Encontrada numas ruínas, na Mesopotâmia, por volta de 1890, a epopeia terá sido redigida em Sumério, em placas de argila, em caracteres cuneiformes, por volta do final do terceiro milénio antes de Cristo. Nela, Gilgamesh - que significa “o velho que rejuvenesce”- rei da Suméria e fundador da antiga cidade de Uruk, situada a sul da atual cidade de Bagdade, cerca de 2700 antes de Cristo, assume protagonismo ao revelar superior coragem, valentia e sucesso nas iniciativas que toma, nomeadamente nas conquistas amorosas e nas lutas que trava contra os seus rivais e inimigos. A epopeia começa da seguinte maneira:

“Quero ao país dar a conhecer aquele que tudo viu, que conheceu os mares, que soube todas as coisas, que analisou o conjunto de todos os mistérios, Gilgamesh, o sábio universal que conheceu todas as coisas: ele viu as coisas secretas, trouxe o que estava escondido e transmitiu-nos o saber mais antigo que o Dilúvio.”

(Tábua I, 1-6).

Segundo a lenda, Gilgamesh teria dois terços de origem divina, pelo facto de ser filho da deusa Ninsun e do sacerdote Lugalbandan. Em aventuras maravilhosas, o herói sumério procura alcançar a imortalidade, privilégio que lhe é negado.

A epopeia de Gilgamesh surpreende e deixa os estudiosos intrigados, sobretudo pela descrição do dilúvio, bastante parecido com o referido na Bíblia.

4. A tradição oral

Milhares de anos antes do processo de desenvolvimento das formas escritas já se contavam histórias, já se transmitiam por via oral ensinamentos de carácter religioso e mágico, já se compunham e se transmitiam fórmulas encantatórias de amor, ou então anátemas.

George Steiner, *O Silêncio dos Livros* (2007: 8)

George Steiner relembra o papel importantíssimo e primordial da oralidade nos seguintes termos: “ A escrita constitui um arquipélago na imensidade oceânica da oralidade humana. A escrita (...) configura um caso à parte, uma técnica específica de entre um todo semiótico maioritariamente oral.” (Steiner, 2007: 8) Deixando antever a

importância de que a comunicação oral e, por inerência, a literatura oral se revestiram no passado refere: “as crônicas historiográficas, intimamente associadas a um tipo de arquitectura triunfalista e a comemorações de vingança, precederam, com toda a certeza, tudo aquilo a que chamamos “literatura”, ou seja, a epopeia de Gilgamesh.” (*Ibidem*).

. Este grande comparatista destaca também a importância que o contacto direto, olhos nos olhos, assume aquando da situação de comunicação oral. Referindo-se a duas figuras que marcaram - e continuam a marcar - a cultura ocidental, Jesus e Nazaré e Sócrates, George Steiner afirma:

“Ainda hoje a nossa sensibilidade ocidental e as nossas mais comuns referências interiores provêm de uma dupla origem: Jerusalém e Atenas. Ou, para sermos mais exatos, a nossa herança intelectual e ética, bem como a leitura que fazemos da nossa identidade e da morte, vêm-nos directamente de Sócrates e Jesus de Nazaré. Nenhum deles, contudo, fez questão de ser autor e muito menos de ser publicado.” (Steiner. 2007: 9).

Mais adiante, refere ainda que Sócrates não escreveu nem ditou, pois o método usado pelo filósofo baseava-se principalmente na oralidade e na comunicação em espaços públicos, direta, olhos nos olhos: “ O método socrático vive acima de tudo da oralidade, na qual o encontro factual, a presença e o acto da presença de um interlocutor são indispensáveis.” (*Ibidem*). Também em Platão, cuja arte Steiner considera “perfeitamente comparável à de Shakespeare ou de Dickens” os diálogos “actualizam a mediação corporal de todo o discurso articulado.” (*Ibidem*).

Por outro lado, a oralidade tem a vantagem de possibilitar o questionamento imediato, a correção e a contradecaração: “ permite a todo aquele que se propõe fazer marcha atrás, se for caso disso, e expor as suas teses à luz de uma pesquisa comum e de uma investigação partilhada. A oralidade exige a verdade, a honestidade necessária à autocorreção (...). (Steiner, 2007: 15).

Aguiar e Silva refere que a enorme riqueza da literatura oral se deve essencialmente ao facto de pressupor a existência de signos paraverbais e extraverbais extremamente relevantes na sua constituição e na sua dinâmica. Esses signos, cuja organização semântica e sintática é regulada por códigos inexistentes no sistema semiótico da literatura escrita, interagem com signos literários verbalmente concretizados. Distingue, assim, quatro códigos:

“ O código musical, porque grande parte dos textos da literatura oral (...) é cantada ou entoada, podendo ser acompanhada de música produzida por instrumentos diversos; o código cinésico, regulador dos movimentos rítmicos corporais executados apenas pelo emissor do texto ou conjuntamente pelo emissor e pela sua audiência e que constituem elementos importantes do texto literário oral, quer como complemento de signos verbais ou verbalizados, quer como signos não-verbais; o código proxémico, que regula a utilização das relações topológicas entre seres e coisas como signos integrantes dos textos de literatura oral; o código paralinguístico, que regula os factores vocais, convencionalizados e sistematizáveis, que acompanham a emissão dos signos verbais, mas que não fazem parte do sistema linguístico, e que podem desempenhar importante função como signos constitutivos do texto da literatura oral (entoação, qualidade de voz, riso, etc.) “ (Aguiar e Silva, 1984: 136 -137).

Ainda a propósito da riqueza da oralidade e de elementos essenciais que a constituem, como a qualidade da voz e a entoação, Paula Mendes Coelho, apoiando-se em Steiner, para quem “a voz humana não é prosaica” (*Apud* Coelho, 2011: 290), relembra que “ na grande maioria das culturas do nosso planeta, o poema é transmitido pela voz, de voz para voz.” (Coelho, 2011: 290). Este facto, comprovando o carácter primevo e universal da oralidade, realça a sua vertente mais pura e fecunda.

Retomando o pensamento de Aguiar e Silva, também sob o ponto de vista da receção, a literatura oral se distingue profundamente da literatura escrita. O texto oral existe potencialmente na memória do emissor e, eventualmente, em grau variável, na memória da audiência. Para que o texto literário oral aconteça, é imprescindível que, num espaço e tempo determinados, emissor e recetor (es) se encontrem, o que pressupõe, “um tipo de comunicação próxima e instantânea.” (Aguiar e Silva, 1984: 140 - 141). Ao consumir-se, o texto literário oral acontece de forma irreversível, tanto para o emissor como para a audiência, decorrendo numa linearidade temporal, mas também parcialmente espacial, se tivermos em conta os seus signos cinésicos e proxémicos. Além disso, não sendo o emissor uma máquina de debitar textos, cada realização concreta do texto literário oral pode apresentar, em função de factores diversos, variações mais ou menos vincadas, o que faz com que cada uma acabe por se tornar única. O emissor-ator, pode, inclusivamente, exercitar a sua criatividade “em cada *performance*, em sintonia com as reacções do auditório.” (Aguiar e Silva, 1984: 141)

Referindo-se, por seu turno, ao mito de Fedro, George Steiner, fazendo a apologia da oralidade, afirma:

“O recurso à escrita debilita o poder da memória. Aquilo que fica escrito e que, portanto, pode ser armazenado – como na “base de dados” do nosso computador – já não precisa de ser confiado à memória. Cultura oral é aquela que constantemente reatualiza as memórias; um texto, ou uma cultura do livro autoriza (...) todas as formas de esquecimento.” (Steiner, 2007:15)

Em contrapartida, a memória, instrumento dinâmico de transmissão, tem o poder de transformar a herança passada em presente. Por isso, conseguiam os bardos e aedos reproduzir, sem recurso a qualquer suporte escrito, narrativas épicas extremamente longas. O saber de cor – *par coeur*, em francês, isto é, com o coração – traduz-se por permitirmos ao mito, à prece ou ao poema “virem implantar-se e florir no interior de nós mesmos, enriquecendo e modificando a nossa paisagem interior (...)” Steiner. 2007: 16).

Desta forma, justifica-se plenamente que, para a estética e filosofia antigas, a memória fosse a mãe das musas. Não esqueçamos que, “durante milénios, a criação e a transmissão de saberes se fez através da oralidade e a inteligência era relacionada com a memória auditiva.” (Cadório, 2001: 11). Na Antiguidade, por exemplo, poucos dominavam a escrita, por isso, a oralidade ocupava o primeiro plano. As grandes obras, nomeadamente, a *Ilíada* e a Bíblia, foram ditas muito antes de serem escritas. (Cadório, 2001: 12)

Deste modo, Steiner considera, com imensa tristeza, que se foi deixando progressivamente de valorizar a oralidade e a memória: “quando a escrita levou a melhor e os livros facilitaram um tanto as coisas, a grande arte mnemónica caiu no esquecimento.” (Steiner, 2007: 16). Desta forma, a educação moderna cada vez mais se parece com “uma amnésia institucionalizada”, que deixa o espírito da criança ” vazio do peso das referências vividas.” (Steiner. 2007: 17).

Paula Mendes Coelho, por seu lado, foca igualmente o enorme valor da oralidade e da memória enquanto estratégias por si proficuamente usadas na promoção da leitura:

“Nas estratégias propostas, um papel privilegiado foi atribuído à memória, mãe das musas, e à dramatização. Memória daqueles pais ou avós que em casa mal sabiam/ou não sabiam ler; transmissão dessa memória aos mais novos. Que aprenderam de cor, “com o coração”, como também não se cansa de repetir Steiner. É que aprender de cor não significa uma perda de identidade na voz do outro, mas antes uma grande riqueza que transportamos connosco nesta nossa travessia. Aquilo que aprendemos de cor vai amadurecer e desenvolver-se dentro

de nós, vai interagir com a nossa própria existência, modificando as nossas experiências.“ (Coelho, 2011: 290).

Outra das grandes vantagens da oralidade e da memória é que o texto, uma vez interiorizado e decorado, permanece dentro de nós, a salvo da censura: nenhuma fogueira poderá queimá-lo, nenhuma mão poderá rasgá-lo, nenhum lápis poderá rasurá-lo. A esse propósito, baseando-se em Manguel e Steiner, Paula Coelho alude também aos “livros vivos” dos campos da morte e relembra que se a poesia de Osip Mandelstam sobreviveu, foi graças à oralidade. (Coelho, 2011: 290).

Capítulo II – A Leitura

Os que sabem ler vêem duas vezes melhor.

Menandro, poeta ático (séc. IV a. C)

(Apud Alberto Manguel, Uma História da Leitura, p.195)

1. Conceitos de leitura

1.1. A leitura em sentido lato

Como sabemos e no-lo demonstra Alberto Manguel, no ensaio *Uma História da Leitura*, os vocábulos *ler* e *leitura*, derivando ambos do latim e extremamente ricos do ponto de vista semântico, surgem em variadíssimos contextos:

“ Ler letras numa página é apenas uma das suas muitas manifestações. O astrónomo a ler um mapa de estrelas que já não existem; o arquitecto japonês a ler a terra onde uma casa vai ser construída para a proteger das forças malignas; o zoólogo a ler rastos de animais na floresta; o dançarino a ler as notações do coreógrafo e o público a ler os movimentos do dançarino no palco; os pais a lerem no rosto do bebé sinais de alegria, medo ou surpresa; o adivinho chinês a ler as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante a ler às cegas o corpo da pessoa amada, à noite, entre os lençóis; o psiquiatra a ajudar os pacientes a ler os seus sonhos confusos (...) ” (Manguel, 1998: 20 - 21).

Todavia, o autor faz questão de realçar que nas diversas situações referidas existe uma constante: todas estas pessoas partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos, isto é, de avaliar e atribuir sentidos.

Continuando, o investigador delega no leitor a missão de atribuir, em função das circunstâncias, significados diversos: “ (...) em todos os casos, é o leitor que lê o sentido; é o leitor que reconhece a um objecto, lugar ou acontecimento, uma possível legibilidade ou lha concede; é o leitor que tem de atribuir significação a um sistema de signos e em seguida decifrá-lo.” (Manguel, 1998: 21).

Assim, é de realçar que, ainda que o conceito de leitura acabado de abordar – leitura no sentido mais lato possível do termo – não implique a organização estruturada de quaisquer signos linguísticos, ele não deixa de pressupor o papel ativo, comprometido e crucial do leitor enquanto entidade responsável pela atribuição de sentidos.

1.2. A leitura enquanto atividade linguística e cognitiva

Vivemos na era da sociedade da informação, estando o analfabetismo invariavelmente associado a anacronia e estigma, e constituindo, em contrapartida, a competência da leitura – e, obviamente, da compreensão do que se lê – condição *sine qua non* para a realização pessoal do indivíduo, para a sua integração social e exercício da cidadania. Assim, implicando a comunicação quotidiana a aptidão da leitura, a sua inexistência ou fraco domínio compromete “ a nossa realização pessoal, relação com os outros, integração na sociedade e participação nos destinos do mundo.” (Silva, 2002: 25).

Todavia, num passado não muito distante, e tomando como referência, por exemplo, a nossa realidade portuguesa, *saber ler* equivalia simplesmente a identificar símbolos gráficos e associá-los aos sons respetivos. Deste modo, juntando-se um bom domínio destas habilidades ao da entoação, caso a leitura fosse em voz alta, obtinha-se um *bom leitor*. A nível das instâncias oficiais, inclusivamente, essa era a conceção de leitura que tradicionalmente vigorava: “o cidadão alfabetizado era aquele que identificava letras e as sabia juntar, para formar palavras e frases, por oposição ao analfabeto, que não tinha acedido ao conhecimento de tais técnicas.” (Santos, 2000:21). Assim, segundo realçam vários investigadores, nomeadamente Fernando Azevedo, se no passado, se esperava que o aluno do ensino básico aprendesse a ler, espera-se, hoje em dia, que compreenda igualmente o que lê. (Azevedo, 2007: 150).

Como facilmente se depreende, o conceito de *saber ler*, perspetivado à luz de uma visão tradicional, apresenta um carácter bastante redutor e, por isso, está, hoje em dia, perfeitamente ultrapassado. Espera-se atualmente que o leitor seja capaz de outro tipo de desempenho, muito mais exigente, profundo e elaborado.

O alargamento do conceito de leitura, verificado sobretudo no decorrer das quatro ou cinco últimas décadas, resulta seguramente das transformações registadas na sociedade. O desenvolvimento científico e tecnológico, a democratização e alargamento

do ensino, a batalha pelo emprego, os desafios profissionais e a necessidade de atualização constante - num mundo cada vez mais desenfreadamente competitivo - conduziram a uma reformulação do próprio conceito de leitura, quer por parte dos investigadores quer por parte do poder político. Deste modo, a valorização do ser humano pressupõe competências que vão muitíssimo além do saber ler e escrever. Com efeito, as aptidões exigidas, hoje em dia, a cada um de nós, são de carácter multidisciplinar e inserem-se numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em conta que a leitura vai ao encontro de necessidades diversas e complementares, nomeadamente, a informação, a formação, a socialização, o prazer, a evasão e a ocupação dos tempos livres, o investigador Lino Moreira da Silva identifica nela funções práticas de entre as quais, salientamos as seguintes: a resposta a questões de ordem pessoal, o desenvolvimento linguístico, a estimulação da imaginação e das emoções, a interação com os outros, a procura e a descoberta de conhecimento e de cultura e, sobretudo, a preparação para a vida (Silva, 2002: 26-30).

Assim, no ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e o bom leitor é aquele que conseguir criar hábitos de leitura para toda a vida, desenvolvendo estruturas linguísticas, cognitivas e culturais. Segundo Maria de Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim, citadas por Fernando Azevedo:

“O leitor competente é autónomo e proficiente. É o tipo de leitor que compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si (...) É um sujeito reflexivo porque monitoriza a sua aprendizagem e, perante o texto, consegue interagir com este de forma a absorver a nova informação, introduzindo-a na informação já existente.” (*Apud* Azevedo, 2007: 2)

Sendo a temática da leitura – enquanto atividade complexa e pluridimensional, envolvendo aspetos cognitivos, linguísticos e, naturalmente, metalinguísticos – hoje em dia, amplamente discutida, sobretudo em meios académicos, são diversas as definições que os investigadores propõem para os conceitos de leitura e de ler. Todavia, aceita-se, de forma relativamente consensual, que saber ler significa dominar “as técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto.” (Santos, 2000:21).

2. Tipologia das situações de leitura

Partindo do pressuposto que a leitura engloba várias modalidades ou situações e, pese embora o facto de estas se relacionarem intimamente entre si, torna-se conveniente, no âmbito deste trabalho, distingui-las e caracterizá-las.

Deste modo, partindo-se do princípio de que as competências básicas de leitura já se encontram consolidadas, identificam-se, segundo Leonor Cadório, três diferentes tipos de situações de leitura (Cadório, 2001: 26)

- Situação de leitura funcional;
- Situação de leitura analítica e crítica;
- Situação de leitura literária, denominada de prazer ou de fruição.

A primeira situação de leitura referida tem por principal objetivo localizar no texto informação e dados. Assim, recorre-se à leitura funcional sempre que se pretende, por exemplo, trabalhar, aprender ou encontrar respostas para determinadas questões. Assim, trata-se de um instrumento básico e transversal ao currículo de construção do saber.” (Amor, 1993: 92-94) Saliente-se que um bom domínio de competências nesta área é fundamental para um bom desempenho nos dois outros tipos de situação de leitura subsequentes, já que ela funciona como uma espécie de base de sustentação para as restantes. Por essa razão, deve a Escola, desde cedo, preocupar-se em desenvolver estratégias e proporcionar aos alunos atividades conducentes a uma boa preparação nesta área.

Viver em sociedade, implica, hoje em dia, o domínio de competências básicas por parte do indivíduo, sob pena de ser marginalizado e excluído. De facto, como bem sabemos, por mais simples e prosaicas que certas tarefas e rotinas nos possam parecer, elas requerem o domínio da leitura funcional. Assim, saber ler torna-se condição indispensável em variadíssimas situações do dia-a-dia, nomeadamente, para sabermos como funciona devidamente determinado equipamento que usamos; para nos orientarmos em espaços que não nos são familiares; para irmos às compras e não trazermos um produto diferente do que pretendíamos adquirir ou fora de prazo de validade; para vermos um filme legendado; para sabermos como tomar ou administrar medicação ...

Repetindo as palavras de Leonor Cadório, também nós consideramos que “um analfabeto funcional, nos dias de hoje, é um perdedor de uma cultura que cada vez mais implica a leitura.” (Cadório, 2001: 37).

Como facilmente se pode concluir, na escola, um deficiente domínio da leitura funcional compromete o sucesso do aluno, não só no que concerne à disciplina de Português, mas em todas as outras que integram o currículo: “consequentemente, surgem barreiras que obstam à obtenção de significado ou do significado correto do que foi lido. Paralelamente, o aluno sente o seu esforço gorado e vai-se desmotivando perante situações de leitura.” (Cadório, 2001: 27).

A situação de leitura analítica e crítica, por sua vez, sendo menos habitual do que a situação de leitura funcional, surge frequentemente em práticas desenvolvidas em contexto escolar. Para a investigadora Emília Amor, a leitura analítica e crítica constitui uma “actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto.” (Amor, 1993: 92). Por isso, a análise e o comentário de textos, por exemplo, implicam, para além de atividades que se podem enquadrar dentro da leitura funcional, outras mais exigentes, “como hierarquizar elementos num conjunto de dados; captar as relações lógicas entre as componentes de uma situação/texto e exercer a crítica.” (Cadório, 2001: 27). Ainda que os alunos tenham desenvolvido as aptidões básicas para este tipo de leitura, a nossa experiência diz-nos que a leitura de análise e crítica textuais requer, para ser bem-sucedida, imensa prática.

A situação de leitura literária, denominada de prazer ou de ficção, pelo teor de que se reveste o nosso trabalho, merecerá, da nossa parte, um tratamento mais profundo e privilegiado.

Assim, conforme defende Leonor Cadório, a escola tem, por enraizamento e tradição, “configurado a leitura como uma obrigação institucional.” (Cadório, 2001: 28). Isso significa que ensina a ler, mas não significa forçosamente que promova o hábito da leitura enquanto atividade continuada, estimulante, enriquecedora e gratificante, fonte de conhecimento, evasão e prazer, que acompanha o ser humano ao longo da vida: “o que a escola tem instituído é o saber ler e raramente o gosto de ler. A necessidade e o saber têm-se sobreposto ao gosto e à fruição.” (*Ibidem*).

É, por isso, urgente inverter a situação e a escola deve dar o mote. Infelizmente, por norma, nas aulas de Português, em parte devido a constrangimentos decorrentes da necessidade de cumprimento dos programas e perante a iminência dos exames e da obtenção de resultados, a leitura literária nem sempre constitui uma prioridade.

Assim, não há geralmente espaço para leituras de eleição pessoal, escolhidas livremente e de acordo com o gosto dos leitores. Coloca-se aqui a velha questão do cânone: as obras literárias estudadas nas aulas pertencem ao cânone literário que, na maior parte dos casos, pouco diz aos nossos alunos. Por isso, “ a combinação de obras do cânone literário instituído com outras que atraíam os alunos à leitura pode ser uma estratégia interessante que apela à capacidade do professor como mediador e estimulador do gosto pela leitura.” (Cadório, 2001: 28).

Pela nossa parte, cremos que esse trabalho de mediação e de motivação para a leitura literária deve e pode perfeitamente ser desenvolvido na escola, fora do contexto de sala de aula, através, por exemplo, da criação de clubes e leitura ou pequenas comunidades de leitores. Para que o trabalho seja bem-sucedido, algumas condições revelam-se fundamentais, como por exemplo: a adesão voluntária, isto é, de motopróprio, dos alunos ou outros participantes; a seleção criteriosa do *corpus* textual, de acordo com padrões de qualidade inquestionável; e a não sujeição das atividades a práticas avaliativas que, como sabemos, são geralmente encaradas como constrangedoras, inibidoras e desincentivadoras. A este tema dedicaremos a Parte II do nosso trabalho.

3. A leitura literária enquanto processo interativo

O acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente.

Javier García Sobrino, *A Criança e o Livro - A aventura de ler* (2000: 31)

Para J. A. Appleyard, “o ato de ler é, primeiramente, um encontro entre um leitor particular e um texto particular, num tempo e num espaço particulares.” (Appleyard, 1990: 9). Esta asserção remete para o conceito de leitura numa lógica interacionista. Segundo Giasson e Lerner, citados por Elvira Santos, são três os elementos que, interagindo e complementando-se, resultam no processo que designamos por *leitura*: o leitor, o texto e o contexto. E continua a autora: “ Estes elementos, presentes em qualquer acto de leitura, interagem no sentido de determinarem a

compreensão, cuja eficácia é tanto maior quanto mais as variáveis se encontrarem interligadas.” (Santos, 2000: 37).

Para Inês Sim-Sim, a leitura constitui igualmente um processo complexo individual, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo (Sim-Sim, 2006: 7 - 8). Tendo em conta que a leitura se traduz num processo interativo e que o texto literário é, por natureza, plurissignificativo, implica igualmente, a participação ativa do leitor, na decodificação do texto e na construção de significados. Por isso designa a autora o leitor por “fazedor de significados.” (Sim-Sim, 2006: 35)

Alberto Manguel aprofunda, por sua vez, o conceito de leitura enquanto processo interativo, estimulador, dinâmico e enriquecedor, que exige a participação do leitor: “o que tudo isto parece implicar é que, sentado em frente ao meu livro, tal como o al-Haytham antes de mim, não apreendo meramente as letras e os espaços em branco das palavras que constituem o texto:

“A fim de extrair uma mensagem desse sistema de signos pretos e brancos, apreendo em primeiro lugar o sistema de uma maneira aparentemente errática, através de olhares inconstantes, e, em seguida, reconstruo o código de signos por intermédio de uma cadeia de neurónios no cérebro – uma cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou a ler – e impregno esse texto com algo – emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou e de como me tornei quem sou.” (Manguel, 1998: 50).

Daqui se depreende toda a riqueza que emana do texto literário que, como bem sabemos, é plurissignificativo: o estimular da imaginação, o suscitar de emoções, o provocar sensações, o acordar da intuição e da capacidade de prever e antecipar conhecimentos, o despertar do que nos vai na alma e de que talvez apenas tivéssemos uma leve ideia.

Um pouco adiante, referindo-se ao trabalho do psicólogo e especialista em diversas questões relacionadas com a pedagogia, Merlin C. Wittrock, Manguel cita-o, reproduzindo parte das conclusões de um estudo realizado nos anos oitenta do século XX:

“Para compreender um texto, não o lemos somente no sentido literal da palavra, construímos-lhe um sentido. Neste complexo processo, os leitores prestam atenção ao texto. Criam imagens e transformações verbais para representar o seu significado. É especialmente assinalável o facto de os leitores engendram sentido à medida que vão lendo através do estabelecimento de relações entre os seus conhecimentos, as suas recordações de experiências, e as frases, parágrafos e excertos escritos.” (Apud Manguel, 1998: 50).

Deste modo, longe de ser apenas um processo automático de captar um texto, “semelhante à forma como o papel fotossensitivo capta a luz”, no dizer de Manguel, ler implica um processo elaborado de reconstrução labiríntica, pessoal, comum e, no entanto, pessoal. Apoiando-se novamente em Wittrock, o ensaísta que, em Buenos Aires, nos seus tempos de juventude, leu para Jorge Luís Borges, cita o conceituado psicólogo: “ ler não é um processo idiossincrático, anárquico. Mas também não é monolítico e unitário em que apenas um sentido está correto. É, antes, um processo generativo que reflete a tentativa organizada do leitor para construir um ou mais sentidos dentro das regras da língua.” (Apud Manguel, 1998. 50).

Para Cândido Martins, a leitura enquanto forma de comunicação diferida, exercitando diversas capacidades e aptidões do ser humano, contribui significativamente para o desenvolvimento da inteligência: Estudos mais ou menos recentes, descrevem as múltiplas facetas da leitura como atividade complexa e plural, pois trata-se de um processo simultaneamente neurofisiológico (operação de percepção de signos), cognitivo (atividade de compreensão), afetivo (emoções desencadeadas), argumentativo (potencialidade ilocutória) e simbólico (relação com a cultura e o imaginário). (Martins, 2008: 114).

Segundo Manguel, os investigadores ainda não sabem se o processo de ler “ é independente de, por exemplo, escutar, se se trata de uma única série distintiva de processos psicológicos ou se consiste numa grande variedade de tais processos, mas muitos acreditam que a sua complexidade pode ser tão grande quanto a do próprio pensamento.” (Manguel, 1998: 50)

Ainda dentro deste âmbito, o investigador norte-americano Edmund Burke Huey refere, na sua conceituada obra publicada em 1908, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, que “ analisar completamente o que fazemos quando lemos seria quase atingir o ponto máximo das realizações da psicologia, pois equivaleria a descrever muitos dos processos mais intrincados da mente humana.” (Apud Manguel, 1998: 50).

Embora o texto e o contexto não sejam, de modo algum, elementos, despiciendos, dado o teor do nosso trabalho, a nossa atenção incidirá, de momento, preferencialmente sobre o leitor.

3.1. O leitor

O exercício nunca concluído da leitura permanece o lugar por excelência da aprendizagem de si e do outro, descoberta não de uma personalidade estável, mas antes de uma identidade obstinada em devir.

Antoine Compagnon, *Para que serve a literatura?* (2010: 54)

O autor foi, durante largos anos, a entidade sacralizada no âmbito dos estudos literários e, por isso, o centro das atenções. Contudo, a partir dos anos sessenta do século XX, graças ao surgimento, sobretudo em centros universitários alemães, como a Escola de Constança, dos chamados estudos de receção literária, receção crítica ou estética da receção – estudos esses que abordaremos mais profundamente no Capítulo III do nosso trabalho – a situação alterou-se profundamente, passando o leitor - até então um tanto secundarizado – a sair finalmente da sombra e a assumir papel de relevo. (Brunel e Chevrel, 2004: 185).

Com efeito, a partir de então, as atenções de alguns investigadores, como por exemplo Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, viraram-se sobretudo para o leitor, para o texto e para interação que entre ambos se estabelece:

“Dum estrito ponto de vista literário, é (...) indubitável que o contributo de Wolfgang Iser estabelece os conceitos de base, o de *leitor implícito* e o de *indeterminação* (...) Há uma interação entre o *processus* de actualização pela leitura e o texto que, pelos seus *vazios*, forma *estruturas de apelo* para o leitor. A interpretação é, deste modo, indissociável da indeterminação, a qual é a base de toda a produção de efeito literário, estético. Por outro lado, uma atenção especial é concedida ao leitor, ao seu papel activo de receptor.” (Machado e Pageaux, 2001: 68)

Assim, a convicção, por parte dos estudiosos, da participação atenta e ativa do leitor na consumação do ato de leitura e na atribuição de significados ao texto literário, entendido enquanto criação artística imbuída de simbolismo, constitui atualmente matéria pacífica.

Deste modo, são numerosos os investigadores que se referem a esta relativamente nova competência do leitor: Umberto Eco, por exemplo, citado por Leonor Cadório, compara o texto com “uma máquina preguiçosa”, que precisa “da colaboração do sujeito para desempenhar o seu trabalho.” (*Apud* Cadório, 2001: 29); Aguiar e Silva, por sua vez, alude à interação entre texto e leitor nos seguintes termos:

“ Em todos os tempos, os escritores têm reconhecido implícita e explicitamente a importância do leitor (...) mas só recentemente, no plano da teoria da literatura, se atribui ao receptor/leitor uma função relevante no processo de comunicação literária, fazendo-se justificadamente avultar o seu papel de agente dinâmico, e não de passivo consumidor, na decodificação do texto.” (Aguiar e Silva, 1984: 292)

Cândido Martins realça o papel ativo do leitor na abordagem do texto literário, relembrando o facto de nunca repetirmos a mesma leitura do mesmo livro, pois “somos sempre diferentes no acto concreto de leitura.” Citando Vladimir Nabokov, escreve: “não se pode ler um livro: pode-se apenas relê-lo. Um bom leitor, um leitor criador e activo é um re-leitor.” (*Apud* Martins, 2008: 116).

Roger Chartier, por seu lado, aflorando os conceitos de estética de recepção e horizonte de expectativa – conceitos que abordaremos no Capítulo III do nosso trabalho – destaca igualmente, nos termos que se seguem, o papel fundamental do leitor na atribuição de significados ao texto literário:

“As obras – até mesmo as maiores, e principalmente as maiores – não têm significado estável, universal, fixo. São detentoras de significados plurais e móveis que se constroem com a união entre uma proposta e uma recepção. Os significados atribuídos às suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apoderam. É sabido que os criadores, ou os poderes, ou os “clérigos”, ambicionam sempre poder fixar o significado e enunciar a interpretação correcta que deverá constranger a leitura (ou o olhar). No entanto, e também sempre, a recepção inventa, desloca, distorce.” (Chartier, 1997: 8)

Segundo Leonor Cadório, J.A. Appleyard, baseando-se, por sua vez, em estudos e teorias de Jean Piaget, Sigmund Freud e Erik Erikson, bem como em abordagens de teor sociológico, criou uma categorização interessante da evolução do indivíduo enquanto leitor. (Cadório, 2001: 33).

Apresentam-se, no quadro que se segue, em traços gerais, as ideias do autor, recaindo a nossa atenção particularmente sobre as categorias do *leitor como pensador* e do *leitor como intérprete* pelo facto de nelas se incluírem, *grosso modo*, os indivíduos aos quais se destina prioritariamente o trabalho que abordaremos na Parte II da nossa dissertação.

Quadro 1

EVOLUÇÃO DO SUJEITO ENQUANTO LEITOR

Etapas	Características	Fases da vida
Leitor lúdico	Criança que ainda não lê, mas ouve histórias, torna-se um “jogador” confidente num mundo de fantasia.	Infância
Leitor como Herói	A criança é a figura principal dum romance que ela constantemente reescreve à medida que relaciona com a imagem que tem do mundo e do modo como as pessoas se comportam.	Do 1º. Ciclo à adolescência
Leitor como pensador	O adolescente perspectiva as histórias no sentido de encontrar significados para a vida, valores e crenças, imagens e modelos de identificação	Adolescência
Leitor como intérprete	O texto é perspectivado como levantando questões que requerem uma interpretação.	Juventude
Leitor pragmático	O leitor adulto escolhe, de forma consciente e pragmática, as suas leituras.	Idade adulta

Leonor Cadório, baseando-se ainda em estudos realizados por Appleyard, sustenta que os jovens que integram o grupo *leitor como pensador* – um dos que, de momento, mais nos interessa – costumam, perante o texto narrativo, apresentar algumas constantes nas suas reações. Concretamente, identifica quatro: o envolvimento, a identificação, o realismo e o pensar. (Cadório, 2001: 34).

Assim, o envolvimento e a identificação – constantes, como se depreende, intimamente ligadas – acontecem quando o texto lido é “compreendido e interiorizado”. (*Ibidem*). Para a investigadora, o envolvimento, decorrente da identificação, é “uma espécie de hipnose em que o leitor se vê mergulhado emocionalmente.” (Cadório, 2001: 35). Por outro lado, a identificação com personagens e/ou situações é fundamental para que o leitor se reveja, de algum modo, na história e sinta desejo e gosto em prosseguir a leitura. Para que estas constantes se verifiquem é igualmente necessário que a construção do significado seja bem-sucedida, que o texto não seja opaco mas, pelo contrário, compreensível, atrativo. Se o aluno achar o texto demasiado difícil – ou, pelo contrário, demasiado fácil – dificilmente poderá envolver-se na leitura.

A constante realismo tem a ver com o gosto manifestado por histórias que reproduzam situações e pensamentos ancorados na vida real: “para estes leitores, por vezes, o conceito de realismo postula uma parte negra da vida”. (*Ibidem*). Eles têm geralmente apetência por temas que abordem os seus desejos, medos e fantasias, como por exemplo, o amor, a morte, o suicídio, os assassinatos e os crimes violentos. Uma vez que a investigação dos gostos, necessidades e características dos jovens enquanto leitores ainda está envolta por alguma opacidade, Cadório considera conveniente proporcionar aos jovens “passeios inferenciais pelas páginas dos livros de que eles gostam e por que eles se interessam.” (*Ibidem*).

Quanto à quarta constante, o pensar, os jovens referem preferir leituras que os façam pensar. Cadório esclarece: “para eles, pensar pode apenas querer dizer que eles estão conscientes dos seus sentimentos e pensamentos enquanto lêem.” (*Ibidem*) Por outro lado, este pensar pode ter a ver com o raciocínio que o leitor faz acerca do significado da história. Baseando-se, uma vez mais, em Appleyard, Cadório salienta que, nesta fase de *leitor como pensador*, o leitor ainda não se perspetiva enquanto co-autor na construção do significado, delegando essa responsabilidade no autor e até mesmo no professor.

Desta forma, Cadório, apoiando-se na obra *La Lecture*, de Vincent Jouve, refere serem fundamentalmente quatro os domínios essenciais em que o leitor completa o texto literário: “o verosímil, a sequência das acções, a lógica simbólica e o significado geral da obra.” (*Apud* Cadório, 2001: 29).

Assim, segundo Jouve, citado por Leonor Cadório, o leitor desenvolve várias tarefas durante o ato de leitura ao realizar a antecipação, a simplificação e a previsão. A antecipação e a simplificação constituem “os reflexos básicos da leitura” (Cadório, 2001:29). Como se sabe, para compreender um texto, o leitor necessita de aí reconhecer uma intenção. Como tal, constrói, desde o início da leitura, hipóteses sobre o conteúdo do texto. Assim, o leitor assume-se como uma espécie de espectador, na medida em participa na leitura gerindo hipóteses.

Ao antecipar, o leitor simplifica automaticamente o conteúdo narrativo do texto. A necessidade de compreender a leitura revela-se através do reflexo de antecipação. Face a este tipo de reflexo, a leitura surge como “um pôr à prova, pelo texto, da capacidade de previsão do leitor.” (*Ibidem*). Através do prosseguimento da leitura, o leitor valida ou invalida as hipóteses que colocou.

Cadório sustenta que alguns investigadores, nomeadamente Umberto Eco, defendem que o leitor, à medida que vai penetrando no texto, vai construindo a sua receção por níveis, isto é, “partindo das estruturas mais simples para chegar às mais complexas”. Para que tal seja possível, é necessário, em termos ideais, que o leitor domine uma série de competências que incluem, fundamentalmente, “o conhecimento de um dicionário de base, regras de co-referência, *repérage* das selecções contextuais e circunstanciais, conhecimento dos códigos retórico e estilístico, dos cenários comuns e intertextuais e competência ideológica.” (*Apud* Cadório, 2001: 29).

4. Promoção da leitura literária

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos

Alberto Manguel, *Uma História da Leitura* (1998: 79)

4.1. Por que urge promover a leitura literária

Consideramos conveniente, chegados a este ponto do nosso trabalho, refletir um pouco acerca da inegável perda de prestígio da obra literária e, por inerência da leitura literária, pois por mais cruel que a realidade se nos afigure, há que enfrentá-la para melhor a podermos combater. Acreditamos sinceramente – pois quer a nossa percepção pessoal, quer as inúmeras consultas realizadas apontam nesse sentido – que essa dura perda de relevância, influência e prestígio do literário não é recente e se inscreve no âmbito mais vasto da menor valorização das Humanidades.

Com efeito, já Louis de Bonald (1754 – 1840), filósofo e político francês, adversário do Iluminismo e das teorias políticas em que se baseou a Revolução Francesa, escrevia, em inícios do século XIX, vaticinando a iminente desqualificação das letras: “ tudo aponta para a queda próxima da república das letras, e para o domínio universal das ciências exactas e naturais.” Descrevia, nos seguintes termos, aquilo que considerava ser “a guerra das ciências e das letras”:

“Temo-nos apercebido desde há algum tempo dos sintomas de desinteligência entre a república das ciências e a das letras (...) As ciências acusam as letras de terem ciúmes dos seus progressos. As letras censuram nas ciências a altivez e uma ambição desmedida.”

(*Apud* Compagnon, 2010: 25)

Deste modo, o tema das duas ou três culturas tornou-se um lugar-comum desde essa época: o físico e romancista inglês, Charles Percy Snow (1905-1980), por sua vez, aquando de uma memorável conferência proferida em Cambridge, em 1959, realçou a rivalidade irrevogável que se havia instalado entre a “cultura científica” e a “cultura literária.” (*Apud* Compagnon, 2010: 25). Ainda segundo Compagnon, Wolf Lepenies, economista e escritor alemão, defendeu, em 1985, que a contenda envolvia então não duas, mas antes três culturas, uma vez que a “cultura sociológica”, fortemente reabilitada, também competia com as outras duas. Deste modo, conclui Compagnon: “Snow e Lepenies davam como adquirida a expropriação moderna da literatura, a qual teria perdido as suas prerrogativas seculares face às ciências da natureza e da vida, e depois face às ciências do homem e da sociedade.” (Compagnon, 2010: 26)

Também Paula Mendes Coelho, por sua vez, refere a perda de primazia da literatura em termos concordantes com os anteriormente expostos: “ pensar a literatura no século XXI para aquele que a vive ensinando-a, investigando-a, divulgando-a, implica equacioná-la no âmbito mais lato das Humanidades, cuja perda de influência, de prestígio, é dado assente.” (Coelho, 2011: 287).

Esta constatação levanta uma série de questões para as quais urge encontrar respostas: o que fazer perante este quadro não muito risonho da perda de preponderância da literatura, de falta de entusiasmo pela leitura literária e de indiferença, apatia e desprezo perante as Humanidades? Por outro lado, como se esta desvalorização da cultura não bastasse, assiste-se, atualmente, a vários níveis, ao culto do desregramento, do estapafúrdio e do mau gosto: “ quando o aparelho de repressão cede aos valores veiculados pelos *mass media* ou ao matraquear da publicidade, como acontece hoje em dia na Europa ocidental, assistimos ao triunfo da mediocridade.” (Steiner, 2007: 37).

O que fazer para inverter esta tendência perversa para minorar e espezinhar a cultura? Não será certamente com atitudes de comiseração, de autocomiseração, sentimentos de culpa ou lamentações que mitigaremos esta questão crucial.

O tempo de que dispomos, geralmente perspetivado como útil e produtivo, nem sempre se compadece com a leitura, atividade aparentemente desprovida de benefício imediato. Com efeito, na sociedade em que atualmente vivemos – marcadamente consumista, ostentadora e hedonista – tudo quanto não sirva para ascender rapidamente ou, pelo menos, para disso dar sinais exteriores, é visto como supérfluo e prescindível; daí que a já referida perda de prestígio da cultura e das humanidades esteja talvez relacionada com o sentido pragmático – e, em certa medida, mercantilista – que se atribui ao saber.

Mas, se por um lado, ainda existe quem aprecie a leitura literária e tenha consciência da imensa riqueza que ela nos oferece, como poderemos, nos tempos que correm, entregar-nos ao ato de ler, se a nossa vida se tornou um “perpétuo entrave à leitura”? (Pennac, 2001: 119). Como ler, se “não há pura e simplesmente tempo para o amadurecimento ou para o gosto da aventura exploratória a que tantas obras ficaram a dever a sobrevivência”? (Steiner, 2007: 41).

Por isso, sustenta Juan Mata ser “ el tiempo de la lectura un tiempo arrebatado a las urgencias cotidianas en beneficio del ensueño o el simple regocijo. Estimular la lectura es una forma de instruir en la suspensión del tiempo, del deber.” (Mata, 2004:

24). Inverter prioridades, adiar compromissos, suspender o tempo: eis algumas das habilidades a que o leitor que efetivamente gosta de ler, qual prestidigitador, recorre para saciar a sua sede de leitura. Segundo o autor, muitos são aqueles que dizem ter despertado para a leitura durante um período de convalescença, período esse marcado, em maior ou menor grau, por um imobilismo forçado. Não querendo com isto afirmar que este tipo de situações conduza forçosamente ao desejo de ler, o facto é que pode propiciá-lo, uma vez que a leitura séria implica geralmente a suspensão de toda e qualquer outra atividade. A este propósito, relacionadas com a ilusão da suspensão temporal, vêm-nos à lembrança as palavras sábias de Manguel:

“Também eu leio na cama. Na longa sucessão de camas onde passei as noites da minha infância, em quartos de hotel (...), em casas cujos cheiros e sons me eram estranhos, em casas de férias pegajosas com o ar salsuginoso ou onde o ar da montanha era tão seco que tinham que me pôr uma bacia de água a ferver para me facilitar a respiração, a combinação de cama e livro concedia-me uma espécie de lar ao qual podia regressar, noite após noite, sob os mais variados céus. Ninguém me chamava para fazer fosse o que fosse; o meu corpo não precisava de mais nada, imóvel sob os lençóis. O que acontecia era nos livros que se passava, e era eu o contador da história. A vida acontecia porque eu voltava as páginas. Acho que não consigo recordar-me de um júbilo absoluto maior do que o de chegar às últimas páginas, pousar o livro, de forma que o final acontecesse apenas no dia seguinte, e afundar-me na almofada com a sensação de ter na verdade parado o tempo.” (Manguel, 1998: 160).

Porém, realidade bem diferente é aquela que grande parte dos nossos jovens atualmente conhece. Muitas e diversas são as tentações, como por exemplo, as novas tecnologias, que lhes roubam tempo, de que rapidamente se tornam dependentes, e os afastam da leitura: “ (...) acima de tudo, é preciso ter tempo para ler.” (Steiner, 2007: 27). Por outro lado, “ um dos requisitos fundamentais é, também, o silêncio. À medida que a civilização urbana e industrial foi prevalecendo, o nível de ruído conheceu um aumento exponencial, estando hoje muito próprio da loucura.” (Steiner, 2007: 26). Assim, nos dias de hoje, extraordinário seria ver-se um jovem, refugiado à sombra de uma árvore ou de uma cabana, munido do livro que está a ler.

“Ao rapazinho dos nossos dias nem sequer lhe passa pela cabeça entrar no quarto para devanear, abrir um romance numa página qualquer e deixar-se hipnotizar pelo mistério dos caracteres. Estão à

espera dele em toda a parte, a tribo chama por ele sem parar, na lição de judo ou de viola, no clube de teatro e até na biblioteca! “ (Steiner, 2007: 66).

Cremos, todavia, que é possível despertar, pelo menos em alguns desses jovens, o interesse pela leitura literária, proporcionando-lhes a oportunidade de ser tornarem leitores para toda a vida.

4.2. Estratégias e atividades de promoção da leitura literária

“ Una democracia no es digna de ese nombre si no consigue proporcionar a todos, como lectores, el acceso a la literatura (...) Además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar, en fin, ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos a esse território de refinados placeres.” (Machado, 2001: 64)

Baseando-se em estudos desenvolvidos por José Díaz, Leonor Cadório refere serem fundamentalmente três os aspetos que estimulam a leitura, e que devem, preferencialmente verificar-se na infância, o que não significa, porém, que o individuo que com eles não tenha tido contacto prematuramente não venha a desenvolver o gosto pela leitura e tornar-se um leitor proficiente. (Cadório,2001: 43 – 44).

O primeiro aspeto concerne ao exemplo recebido e às experiências vividas em torno do livro e da leitura, pois uma criança habituada a observar os seus familiares, amigos e professores lendo e/ou partilhando experiências de leitura desenvolverá certamente mais apetência para a leitura do que outra não familiarizada com essas práticas. Ou seja, neste caso, o indivíduo começa a ler graças a um processo de imitação.

O segundo, prendendo-se com a necessidade pessoal e/ou a curiosidade, traduz-se numa aproximação, de moto-próprio, ao texto, livro ou a qualquer outro tipo de material impresso porque o sujeito precisa de aceder a informação aí contida – ou supostamente contida.

O terceiro aspeto tem essencialmente a ver com a expressão, o que significa que o sujeito incentivado a falar sobre as suas leituras, ao perceber que existe, da parte

de quem o rodeia, empatia e reconhecimento, sentir-se-á certamente cada vez mais motivado para a leitura. A este propósito, vem-nos à memória uma afirmação de Alberto Manguel, segundo o qual a ânsia de partilhar uma descoberta constitui “um desejo habitual em quem lê.” (Manguel, 1998: 70).

Embora admitamos que tal possa, por vezes, acontecer - pois cada leitor possui um conjunto de características muito próprias que o individualizam e tornam único - não nos parece que o prazer de ler seja inerente ao ato em si, ou seja, não basta ler para se gostar de ler e apreciar, do ponto de vista estético, o texto literário, simbólico e plurissignificativo por natureza: “ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização (...). Criar sentido a partir de um texto não consiste apenas em descodifica-lo e é por isso que saber ler não basta para ter prazer de ler.” (Poslaniec, 2006: 9).

Por outro lado, se é possível quantificar o domínio técnico da leitura, o mesmo não acontece no que concerne ao prazer que dela resulta, pois entramos num campo estritamente subjetivo – sobretudo tratando-se de leitura literária – uma vez que entre e leitor e texto se estabelece uma relação marcada pela afetividade, cumplicidade e intimidade. O escritor argentino Ezequiel Martínez Estrada defende que “ há quem, ao ler um livro, lembre, compare, reviva emoções de leituras prévias. Esta é uma das formas mais delicadas de adultério.” (*Apud* Manguel, 1998:32-33).

Perante esta situação, consideramos que poderemos sempre fazer algo para aproximar o individuo da leitura literária e/ou para proporcionar a descoberta – ou a redescoberta, nalguns casos – do prazer de ler. Para que tal aconteça, consideramos proveitoso recorrer a atividades de mediação e promoção da leitura.

Tal como acontece com a afirmação do leitor e do livro, também a promoção da leitura começa a afirmar-se a partir da segunda metade de século XX. Na atualidade, a promoção da leitura constitui uma prioridade política nacional de vários países, entre os quais o nosso. Embora a promoção da leitura diga, de uma forma ou de outra, respeito a toda a sociedade, essa responsabilidade continua essencialmente uma atribuição da Escola.

De entre as numerosas estratégias e atividades propostas por vários autores, referir-nos-emos essencialmente, sem preocupação de exaustividade, às que melhor se adaptam, do nosso ponto de vista, aos alunos com quem nos propomos trabalhar, isto é, a alunos do décimo e décimo primeiro anos do Ensino Regular.

Assim, cremos que o contacto com acervo de livros, recorrendo, por exemplo, a uma visita à biblioteca escolar e/ou livraria, constitui uma das primeiras estratégias a desenvolver, visto que muitos dos nossos alunos não estão muito familiarizados com livros ou outros materiais impressos. O simples ato de pegar num livro, folheá-lo, identificar o título e o autor, perceber se se trata ou não de uma obra literária, se tem ilustração ou apenas texto, se está escrito em prosa ou em verso ... tem a grande vantagem de desmistificar o livro enquanto objeto, de modo a que o aluno não o considere “um corpo estranho” ou um “ovni” (Pennac, 2001: 134).

Deveremos igualmente aceitar, pelo menos numa primeira fase, as propostas dos alunos em matéria de leitura, de modo a que se sintam minimamente livres nas suas escolhas. É possível – inclusivamente bem provável – que os livros por eles selecionados não coincidam com aqueles que identificamos como sendo obras de qualidade ou pertencentes ao cânone. Todavia, o respeito pelas suas opções poderá constituir um dos primeiros passos para leituras mais profundas e de qualidade inquestionavelmente reconhecida.

Ancorar conteúdos de leitura nas experiências, quer curriculares quer extracurriculares, dos alunos pode igualmente constituir uma boa estratégia de motivação para a leitura, uma vez que o discente, ao rever-se no que lê, se sente implicado no texto e, por isso, encorajado a prosseguir com a leitura: “ (... para que a leitura seja significativa, devem-se proporcionar aos alunos hipóteses de relação entre o que se lê, o que se sabe e se vive, para que ele se aproprie da informação e a interiorize. “ (Cadório, 2001: 48).

São inúmeros os autores que defendem que as atividades de promoção da leitura – sobretudo as realizadas fora do contexto da sala de aula, isto é, aquelas em que os alunos ou, de forma mais abrangente, os indivíduos, participam de moto-próprio – deverão preferencialmente não envolver práticas avaliativas, uma vez que estas podem funcionar como fatores constrangedores e inibidores, levando-os a não aderir aos projetos. (Cadório, 2001:45).

Optar, sempre que possível, pela leitura integral de uma obra constitui uma excelente estratégia: “ (...) a leitura integral apresenta mais coerência e coesão, levanta mais questões e tem mais possibilidades de proporcionar identificação com as situações escritas.” (Cadório, 2001: 48). Este ponto de vista é, diga-se em abono da verdade, partilhado por todos os investigados por nós consultados. Segundo, por exemplo, Emília Amor, a apologia da leitura extensiva, correspondendo à “leitura de obras de maior

envergadura e na sua versão integral” (Amor, 1993:93), surgiu como reação ao descontentamento perante o recurso a fragmentos textuais descontextualizados e empobrecedores. De igual modo, consideram vários investigadores ser o prazer da leitura incompatível não só com o recurso a extratos textuais mas também com certos questionários que os acompanham e que limitam, enquanto pequenos ditadores detentores de verdades absolutas, diferentes interpretações. Todavia, sempre que a leitura integral, por qualquer motivo, não seja possível, deveremos ter o cuidado de selecionar “excertos significativos da globalidade da obra, susceptíveis de aguçar a apetência pela leitura integral.” (Cadório, 2001: 48).

Dar tempo para a leitura é essencial, de forma a respeitar os ritmos individuais, proporcionando a oportunidade de saborear o texto. Sendo, como sabemos, a falta de tempo um dos fatores mais frequentemente invocados para a ausência de hábitos de leitura – o que, na nossa modesta opinião, não passa, pelo menos nalguns casos, de uma mera desculpa – o ato de leitura, “individual, voluntário, silencioso, que exige calma, quietude, esforço e atenção” (Bastos, 1999: 291) não se compadece, obviamente, com celeridade e impaciência. Desta forma, percebe-se que crianças e jovens nem sempre tenham, de livre iniciativa, apetência para a leitura.

A criação ou a seleção de um espaço físico adequado reveste-se igualmente de grande importância quando se trata de promover a leitura. Assim, fatores como a luminosidade, o silêncio e um mínimo de conforto convidam geralmente à leitura.

Sendo a leitura normalmente silenciosa, poder-se-ão introduzir, pontualmente, momentos de leitura em voz alta como estratégia de promoção. A leitura em voz alta, realizada pelos alunos e, principalmente pelo professor, constitui um meio de os alunos captarem o ritmo, a entoação e a emoção de quem lê. É também uma forma de o professor mostrar fruição e intimidade com o texto, contagiando os auditores. “ Já Dostoievsky lia e escrevia em voz alta e aconselhava vivamente esta modalidade de leitura.” (Cadório, 2001: 51). À leitura em voz alta – pela importância de que se revestiu no passado e pelas potencialidades que continua a oferecer – dedicaremos especial atenção mais adiante.

A solicitação dos jovens, como colaboradores ou mediadores em atividades de promoção da leitura pode igualmente funcionar como uma excelente estratégia, sobretudo se estes tiverem algum tipo de influência sobre os outros: “aproveitar a leitura dos alunos e criar condições para a sua expressão aos colegas pode ser estimulante para

o emissor e atractivo para os receptores. Verificando que um jovem aderiu à obra, é mais fácil os colegas acreditarem no sucesso da sua leitura.” (Cadório, 2001: 49)

“A escola deve preparar sujeitos activos e responsáveis.” (Cadório, 2001: 51). Por isso, a atribuição de responsabilidades aos alunos como, por exemplo, supervisionar a circulação de textos e livros ou a obtenção de obras, constituem estratégias altamente motivadoras, uma vez que se traduzem no reconhecimento, por parte do professor, da confiança que deposita nos alunos, daí resultando um maior envolvimento na leitura.

O contacto com escritores, ou figuras de algum modo ligadas ao mundo da literatura, constitui, segundo a nossa própria experiência, uma das estratégias mais motivadoras e gratificantes. Contudo, conforme defende António Prole, há que ter em conta que o importante é proporcionar ao público momentos de leitura e de troca de experiências em torno da leitura. Com efeito, quem conhece a realidade das nossas bibliotecas – tanto escolares como públicas – sabe que, por vezes, como refere o investigador:

“Todas as energias de uma equipa dedicada se canalizam para os aspectos logísticos da recepção ao autor e para a divulgação da sua obra, desmultiplicando-se em actividades: concepção de cartazes sobre a iniciativa (...), organização de um escaparate com a obra completa do autor (...), concepção de uma exposição sobre a vida e obra do autor e a organização da sua visita (...). No final, poder-se-á concluir que centenas de crianças visitaram a exposição, que a sessão com o escritor foi um êxito, dada a afluência de alunos e professores, mas em nada se contribuiu para a criação de hábitos de leitura. A atividade esgotou-se em si mesma porque faltou o essencial: a leitura.” (Prole, 3).

Por isso, há que otimizar os contactos com os escritores que se disponibilizam para colaborar em iniciativas destinadas a promover a leitura, mas nunca esquecendo ou secundarizando o essencial: a leitura.

A esse propósito, relembramos, em jeito de sincera homenagem, reconhecimento e gratidão, autores que conosco colaboraram entre 2007 e 2011, época em que exercemos o cargo de professora bibliotecária na Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos da Escola Secundária/3 Professor Doutor Flávio Pinto Resende, em Cinfães: José Oliveira, Ana Maria Magalhães, António Torrado, Ana Saldanha e Luandino Vieira. Foi um autêntico privilégio receber estes autores que conosco partilharam experiências de vida, de escrita, e de leitura.

Difundir junto da comunidade escolar o trabalho realizado constitui uma atividade igualmente motivadora. São várias as possibilidades de divulgar o que se faz e

se projeta fazer, como por exemplo: elaboração e exposição de cartazes, publicação de artigos no jornal da escola, ou criação de um jornal de parede.

4.2.1. Os primeiros contactos com o texto literário

“É durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura e isso faz da escola, enquanto espaço e tempo de formação, o mais directo mediador entre a criança e o livro, dependendo muito da sua ação positiva ou negativa, o carácter da relação que se estabelece e a dimensão que o acto de ler adquire para o jovem.” (Herdeiro, 1980: 43)

Todos os autores por nós consultados defendem que a escola deve, desde o ensino pré-escolar, proporcionar o contacto entre o texto literário e a criança.

Desta forma, Rui Veloso, para quem “ as sociedades evoluem e a Escola estará sempre na base do seu sucesso ou subdesenvolvimento”, reflectindo, de forma lúcida e crítica, acerca das enormes transformações que esta tem vindo a sofrer – principalmente ao longo dos últimos trinta ou quarenta anos – alerta para as novas responsabilidades que lhe são atualmente imputadas em matéria de promoção da leitura literária. Assim, de forma categórica, defende “ a leitura literária desde o pré-escolar, de forma a promover a imaginação e o pensamento divergente.” Por tal razão, considera que “ a hora do conto e a leitura extensiva surgem como estratégias que podem conduzir ao amor pela literatura, peça fundamental para a aquisição de competências literárias por parte das crianças.” (Veloso, 2006: 1).

Cândido de Oliveira Martins realça, de igual modo, a importância que a adoção de “salutares hábitos de leitura”, por parte de todos os cidadãos que constituem uma sociedade, representa na assunção do exercício dos direitos de cidadania. Assim, tal como Veloso, defende que o contacto com o texto literário aconteça desde bem cedo: “É indispensável que se gere, desde a aprendizagem mais elementar, uma verdadeira educação do gosto pela leitura, à luz da activa valorização do rico património literário e de uma dinâmica cultura da literacia.” (Martins, 2008: 118).

Semelhante ponto de vista assume António Prole: “ a leitura literária não pode ser dissociada da aprendizagem leitora e deve ser introduzida logo na pré-primária.” (Prole, 1).

De modo veemente e assertivo, reprova ainda Rui Veloso – sobretudo a nível do primeiro ciclo – o “enfeudamento” aos manuais escolares, alguns dos quais de qualidade dúbia, apresentado, inclusivamente, erros graves, que se traduzem em prejuízo para os alunos. Como alternativa, advoga que a escola deve, desde muito cedo, proporcionar às crianças a leitura de versões integrais de obras literárias de boa qualidade:

“Considero inadmissível que uma criança entre no segundo ciclo desconhecendo textos integrais de autores portugueses incontornáveis; considero inaceitável que as crianças não contactem com textos líricos, dramáticos e narrativos que lhes possibilitem uma visão multifacetada da vida, ao lado de textos informativos que lhes oferecem uma percepção tendencialmente objectiva do mundo.” (Veloso, 2006: 4)

Ainda segundo Veloso, as leituras de livre escolha – partindo, obviamente de um acervo literário bem definido e de inquestionável qualidade – estimulam a curiosidade das crianças, a imaginação e o espírito crítico.

5. A leitura em voz alta: prática comum até ao século X

Até à Idade Média e durante esse período, os escritores partiam do princípio de que os seus leitores ouviriam o texto (...). Visto que relativamente poucas pessoas sabiam ler, as sessões de leitura em público eram habituais e os textos medievais exortavam repetidamente a audiência a “dar ouvidos” a uma história.

Alberto Manguel, *Uma História da Leitura* (1998: 55)

As palavras escritas destinavam-se, desde os tempos remotos das placas de argila sumérias, a serem proferidas em voz alta. Por isso, a expressão latina *scripta manent, verba volant*, que significa “o que está escrito permanece, o que é dito evola-se no ar” era usada como forma de homenagear a palavra pronunciada em voz alta, “que tem asas e pode voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que é imóvel, morta.” (Manguel, 1998: 57).

Daqui se depreende que, na Antiguidade, a frase *scripta manent, verba volant* assumisse um sentido exatamente oposto ao que, nos dias de hoje, lhe concedemos. Com efeito, como bem sabemos, a palavra escrita pressupõe geralmente, pelo menos

nas sociedades ocidentais, uma promessa de perenidade, um grande peso e, inclusivamente, um cariz normativo, ligados, de certo modo, à ideia de poder: “ o simples facto de escrever, de lançar mão de uma transmissão escrita, significa reivindicar para si o estatuto do discurso magistral, do canónico.” (Steiner, 2007:12).

Como facilmente podemos verificar, a mesma sentença presta-se, conforme o tempo, o espaço e as idiossincrasias do sujeito – do leitor – a leituras múltiplas. Assim, a leitura foi, durante muito tempo considerada uma competência oral. Por isso, até à Idade Média, as sessões públicas de leitura em voz alta constituíam uma prática corrente.

Santo Ambrósio (340-397), que veio a exercer o cargo de bispo da cidade de Milão era, segundo refere Santo Agostinho nas suas Confissões,

“Um leitor extraordinário. Quando ele lia, os seus olhos esquadrihavam a página e o seu coração procurava o sentido, mas a sua voz mantinha-se em silêncio e a sua língua não se movia. Qualquer pessoa podia chegar até ele livremente e as visitas não eram normalmente anunciadas, de forma que, muitas vezes, quando o vínhamos visitar, encontrávamo-lo a ler assim, em silêncio, pois nunca lia em voz alta.” (*Apud* Manguel, 1998: 54).

O facto de Santo Agostinho referir as leituras silenciosas de Santo Ambrósio significa que, na época em que viveram, este modo de ler não era ainda, de modo nenhum, comum. Na verdade, segundo afirma Manguel, a descrição, por parte de Agostinho, da leitura silenciosa de Ambrósio, incluindo a referência ao facto de ele nunca ler em voz alta, constitui “o primeiro caso indiscutível registado na literatura ocidental.” (Manguel, 1998: 54). Existem referências a casos anteriores de leitura silenciosa, que Manguel considera, no entanto, “ muito mais duvidosos.” Manguel, 1998: 55).

Deste modo, por mais estranho que nos possa parecer, a leitura em voz alta era norma desde os primórdios da palavra escrita. Desta forma, “Embora se possam encontrar exemplos de leitura silenciosa em datas anteriores, foi somente no século X que esta maneira de ler se tornou usual no Ocidente”. (*Ibidem*).

Perante esta realidade, ficamos um tanto perplexos ao imaginarmos o ambiente rumoroso que caracterizava as grandes bibliotecas da Antiguidade. Manguel confirma:

“ O erudito assírio a consultar uma das trinta mil placas na biblioteca do Rei Assurbanípal, no século VII a.C., os desenroladores de pergaminhos nas bibliotecas de Alexandria e Pérgamo, o próprio Agostinho à procura de determinado texto nas bibliotecas de Cartago e de Roma devem ter trabalhado num ambiente de ruído constante.” (*Ibidem*).

Relativizando a esta questão, conjetura:” talvez não ouvissem o ruído; talvez não soubessem que era possível ler de outra forma. Seja como for, não há notícia de casos de leitores que se queixassem do barulho nas bibliotecas gregas ou romanas.” (Manguel, 1998: 56).

Ler em voz alta na presença de alguém implicava, quer se se quisesse ou não, uma leitura partilhada. Em contrapartida, a leitura silenciosa permitia finalmente ao leitor estabelecer, com o livro e as palavras, uma relação sem restrições. O contacto direto com as palavras implicava economia de tempo, pois elas já não requeriam pronúncia:

“ Podiam existir num espaço interior, atropelando-se umas às outras ou mal começadas, completamente decifradas ou apenas meias-ditas, enquanto o pensamento do leitor as inspeccionava à sua vontade, retirando delas novas ideias, comparando-as com outras na sua memória ou em livros abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras, cujos sons – sabia-o então – podiam ecoar tanto dentro como fora de si. E o próprio texto, protegido de forasteiros pela capa, tornava-se um bem do leitor, um seu caminho íntimo, tanto no movimentado *scriptorium* como na rua ou em casa.” (Manguel, 1998: 62).

Davam-se assim os primeiros passos para que a leitura se tornasse uma prática realizada em privado, que convida à reflexão, enquanto os olhos vagueiam pelo texto. A clarificação do sentido pode agora esperar. Por outro lado, a leitura silenciosa - sem testemunhas e, por isso, liberta da censura - possibilita uma comunicação direta entre o texto e o leitor, aproximando-os um do outro.

As primeiras ordenações requerendo o silêncio por parte dos escribas no *scriptorium* monástico datam do século IX. Os textos que os escribas copiavam eram-lhes, até então, ditados ou liam-nos eles em voz alta. Todavia,

“Logo que a leitura em silêncio se tornou norma no *scriptorium*, a comunicação entre os escribas passou a fazer-se por sinais: quando um escriba queria um novo livro para copiar, fazia de conta que estava a virar páginas imaginárias; se requeria especificamente um saltério, colocava as mãos na cabeça imitando uma coroa (em referência ao rei David); um leccionário era indicado através do gesto de limpar a cera caída de velas; um missal, pelo sinal da cruz; uma obra pagã, coçando o corpo como um cão.” (Manguel, 1998: 62).

Aos poucos, a prática da leitura silenciosa foi-se tornando comum, abrangendo, a partir do século XII, “ os hábitos universitários e, mais tarde, os aristocratas laicos”. (Cadório, 2001: 12)

Até à invenção da imprensa, poucas eram as pessoas que sabiam ler. A posse de livros, apanágio das classes abastadas, era vista como sinal de riqueza, prestígio e poder. Todavia, sensivelmente a partir do século XIV, também junto da burguesia se difundiu o hábito de possuir livros, deixando assim de ser privilégio exclusivo do clero e da nobreza.

O hábito da leitura foi-se desenvolvendo e consolidando, essencialmente no seio das classes sociais abastadas. No século XVIII, esse hábito secularizou-se, pois até então constituía sobretudo uma prática mais comum junto do clero.

6. A leitura em voz alta e a figura do *lector* cubano

“Iniciou-se entre nós a leitura nas oficinas, pertencendo a iniciativa aos honrados trabalhadores de El Fígaro. Constitui um passo gigante na marcha do progresso e do avanço geral dos trabalhadores, visto que, desta forma, eles virão gradualmente a familiarizar-se com os livros, fonte de amizade eterna e de grande entretenimento.”

La Aurora, 7 de janeiro de 1866

Curiosamente, o fabrico de charutos, constituindo, desse o século XVII, uma das principais indústrias de Cuba, esteve na origem do aparecimento e da institucionalização da figura do *lector*: “ em 1865, Saturnino Martínez, operário da indústria de charutos e poeta, lembrou-se de publicar um jornal para os operários da indústria, que incluiria não só artigos de índole política, mas também peças sobre ciência e literatura, assim como poemas e contos. Com o apoio de vários intelectuais cubanos, Martinez publicou o primeiro número de *La Aurora*, em 22 de Outubro desse ano.” (Manguel, 1998: 122). O nobre objetivo de Martínez era, tal como escreveu no editorial da primeira edição do jornal: “ esclarecer de todas as formas possíveis a classe da sociedade a que se destina.” (*Apud* Manguel, 1998: 122). Tornar a leitura e a cultura acessíveis aos trabalhadores constituía um grande desafio e uma nobre causa, por isso,

“ ao longo dos anos, *La Aurora* foi publicando obras dos principais escritores cubanos da época, assim como traduções de autores europeus, tais como Schiller e Chateaubriand, resenhas de livros e de peças de teatro e denúncias da tirania do patronato e do sofrimento dos trabalhadores. “ (Manguel, 1998: 122).

Todavia, o analfabetismo constituía um enorme entrave à popularidade do jornal, pois em meados do século XIX, menos de 15% do operariado cubano sabia ler.

No entanto, Martínez, inconformado e movido pelo desejo de partilha de um bem que considerava precioso, pensou num leitor público. Assim, solicitou apoio ao liceu de Guanabacoa, no sentido de colaborar na promoção de leituras em voz alta no local de trabalho. Deste modo, na sequência da autorização dada pelo proprietário, iniciaram-se as leituras em voz alta, na fábrica El Fígaro. O *lector* oficial foi seleccionado entre os operários, que se cotizavam para lhe pagar. O sucesso foi tal que, em sete de janeiro de 1866, o jornal *La Aurora* noticiava: “ iniciou-se entre nós a leitura nas oficinas, pertencendo a iniciativa aos honrados trabalhadores de El Fígaro. Constitui um passo gigante na marcha do progresso e do avanço geral dos trabalhadores, visto que, desta forma, eles virão gradualmente a familiarizar-se com os livros, fonte de amizade eterna e de grande entretenimento.” (*Apud* Manguel, 1998: 123).

Perante o sucesso da iniciativa e da adesão em massa dos operários, outras fábricas seguiram o exemplo de El Fígaro. Não tardou, porém, muito tempo que o poder político considerasse subversivas as leituras, pelo que foram expressamente proibidas. Durante algum tempo, realizaram-se de forma clandestina; em 1870, porém, haviam praticamente desaparecido de Cuba. Acabariam, no entanto, por ser reabilitadas, em solo americano, pelos trabalhadores imigrados. Os textos e as obras para leitura em voz alta, “panfletos políticos e livros de História até romances e colectâneas de poesia, tanto modernos como clássicos” (Manguel, 1998: 124), eram previamente escolhidos pelos trabalhadores, que não escondiam as suas preferências. O romance *O Conde de Monte Cristo* tornou-se de tal forma predileto que um grupo de trabalhadores achou por bem dar o nome da obra a um dos charutos, tendo o autor, Alexandre Dumas, autorizado.

7. Poderes da literatura: benefícios da leitura literária

“Ler é um acto que se reveste de grande importância a nível pessoal, social e cultural. É um acto que enriquece o pensamento, intensifica as emoções, estimula o sonho, a imaginação e a criatividade. Desenvolve-nos também a capacidade crítica, aumenta os níveis de informação e constitui uma forma de participação activa na sociedade. Ler é essencial para a articulação do pensamento e consequente aperfeiçoamento da expressão escrita. É ainda vantagem da leitura o facto de nos permitir ser coetâneos de todas as gerações e membros de uma memória cultural. Todos estes benefícios da leitura não lhe conferem exclusividade numa sociedade onde proliferam outros meios. Mas, indubitavelmente, também não se lhe pode conferir esquecimento e alheamento.”

Leonor Cadório, *O Gosto pela Leitura* (2001:8)

Tendo em conta o tipo de sociedade em que vivemos, marcadamente competitiva, hedonista, consumista e em constante devir, é essencial – ou, pelo menos, desejável – que tenhamos flexibilidade suficiente para nos adaptarmos a realidades sempre renovadas e a um ritmo cada vez mais acelerado.

Sabemos bem até que ponto a evolução científica e tecnológica vieram – para o bem e para o mal – alterar e acelerar o nosso dia-a-dia. Sabemos bem até que ponto as

obrigações, sobretudo as de caráter profissional e social – comumente tidas como impreteríveis e estruturantes – nos absorvem, condicionam e, em certa medida, agridem.

Deste modo, perante uma sociedade possuída de frenesim, obcecada pelos bens materiais e altamente dependente das novas tecnologias e do audiovisual – “ da gigantesca parafernália tecnológica”, no dizer de Steiner (Steiner. 2007: 28) – os hábitos culturais, de entre os quais, a leitura literária – geralmente tidos por supérfluos e dispensáveis por não servirem para ascender rapidamente do ponto de vista económico e social – são relegados para segundo plano. Como relembra Steiner, “ tempo acelerou espantosamente, como Hegel e Kierkegaard foram os primeiros a fazer notar.” (Steiner, 2007: 28). Assim, os momentos de tempo livre que qualquer leitura séria, silenciosa e responsável implica tornaram-se prerrogativa quase exclusiva dos universitários e dos investigadores.

Revemo-nos, deste modo, perfeitamente no retrato traçado por Paula Coelho, quando alude à atração que os jovens sentem relativamente à ditadura da imagem e das novas tecnologias: “ constatei o problema real com que se debatem os bibliotecários para desviarem os jovens potenciais leitores dos computadores, dos jogos (...) ” (Coelho, 2011: 289).

No entanto – e do nosso ponto de vista, com toda a razão – T.S. Eliot (1888 – 1965) defendia que “a cultura pode ser meramente descrita como o que torna a vida digna de ser vivida.” (*Apud* Compagnon, 2010: 45). Deste modo, acreditava o poeta que a condição humana, pela complexidade que lhe é inerente, não poderia ser entendida sem a ajuda da literatura. Como tal, os indivíduos que lessem os melhores escritores saberiam mais acerca do mundo e viveriam melhor. (Compagnon, 2010: 45).

Assim, por acreditarmos que podemos – e, sobretudo, devemos – fazer algo para inverter a situação, sentimos necessidade e desejo de conhecer opiniões de pensadores e escritores sobre os poderes da literatura e sobre os benefícios que advém da leitura literária.

Deste modo, Antoine Compagnon, Professor Catedrático de Literatura Francesa Moderna e Comparada: História, Crítica, Teoria, no Collège de France, no seu ensaio *La Littérature, pour quoi faire?* começando por referir-se, metaforicamente, a uma certa desinteligência entre a literatura e a modernidade: “as núpcias da literatura e da modernidade (...) nunca deixaram se ser combativas” (Compagnon, 2010: 18), levanta uma série de questões que consideramos muitíssimo interessantes e

extremamente atuais sobre o papel e a pertinência da literatura e da leitura literária nas sociedades contemporâneas.

De facto, se, no passado, se colocava essencialmente a questão da definição do conceito de literatura, em termos teóricos e históricos, temática que, na verdade, muito preocupou homens ligados às letras, como por exemplo, Alphonse de Lamartine (1790-1869), Charles du Bos (1882-1939) e Jean-Paul Sartre (1905-1980), Compagnon considera que, hoje em dia, faz muito mais sentido colocar a pergunta crítica e política: “o que pode a literatura?” (Compagnon, 2010: 7). Com efeito, Compagnon deixa bem clara a ideia de que, nos dias que correm, importa refletir-se sobre o papel que a literatura desempenha na sociedade atual, sobre o poder que detém e sobre os benefícios que a literatura e a prática continuada da leitura literária oferecem ao ser humano.

Assim, Compagnon defende que a literatura deve, desde logo, ser lida e estudada

“Pelo facto de proporcionar um meio – alguns dirão mesmo o único – de preservar e de transmitir a experiência dos outros, os que estão afastados de nós no espaço e no tempo, ou que divergem de nós pelas condições de vida. Ela sensibiliza-nos para o facto de os outros serem muito diversos e de os seus valores se afastarem dos nossos.” (Compagnon, 2010: 44-45).

Diga-se, em abono da verdade, que implícitos nas entrelinhas deste argumento, se encontram vestígios dos ideais humanistas que caracterizam os estudos literários comparados, campo de investigação sobre o qual nos debruçaremos de modo mais profundo no Capítulo III do nosso trabalho. Compagnon Justifica o seu ponto de vista com um exemplo irrefutável: “deste modo, um funcionário conhecedor daquilo que torna sublime o desfecho de *A Princesa de Clèves*, estará mais aberto à estranheza dos costumes do público que atende.” (Compagnon, 2010: 45).

Francis Bacon, autor inglês, no seu ensaio *Of Studies*, escrito em 1597, igualmente citado por Compagnon no ensaio *Para que serve a literatura?* afirmava:

“A leitura torna um homem completo, a conversação torna um homem desenvolto, e a escrita torna um homem preciso. É por isso que, se um homem escreve pouco, necessita de uma boa memória; se conversa pouco, necessita de um espírito vivo; se lê pouco, necessita de muita astúcia, para parecer saber o que não sabe.” (*Apud* Compagnon, 2010: 28).

Segundo a perspectiva de Bacon, o hábito da leitura torna o homem mais verdadeiro e melhor. Neste sentido, caberia à literatura e à leitura literária humanizar, espezinhar o espírito crítico, reeducar para os valores. Deste modo, também Bacon cria que a literatura contribuiria para o equilíbrio e saúde mental do ser humano, atribuindo-lhe igualmente uma vertente terapêutica: “segundo Bacon, próximo de Montaigne, a literatura evita-nos ter de recorrer ao fingimento, à hipocrisia e à astúcia; ela torna-nos, pois, mais sinceros e verdadeiros, ou simplesmente melhores.” (Compagnon, 2010: 28)

Convenhamos, no entanto, que a questão do reconhecimento, por parte do ser humano, dos imensos benefícios que advém da literatura e da leitura literária é muito antiga. Com efeito, já na *Poética*, Aristóteles (384-322 a.C.) defendia constituir a poesia um meio de aprender, um remédio para o medo e para o sofrimento, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida. Seria pois graças à mimesis – traduzida atualmente por *representação* ou por *ficção* em vez de *imitação* – que o homem aprenderia:

“Representar é (...) uma tendência natural nos homens – e eles diferenciam-se dos outros animais por serem seres muito propensos a representar e por começarem a aprender mediante a representação – tal como é também tendência comum a todos de terem prazer nas representações.” (*Apud* Compagnon, 2010: 29).

Assim, já este filósofo grego prespetivava na literatura duas grandes vantagens: a transmissão do conhecimento, por um lado, e o prazer estético, a fruição, por outro. Referindo-se concretamente ao atenuar do sofrimento humano, Aristóteles defende que “ a própria catarse, purificação ou depuração das paixões pela representação, resulta num melhoramento da vida quer privada, quer pública.” (*Apud* Compagnon, 2010: 29).

Desde os escritores latinos Horácio (65 a. C. – 8 a. C.) e Quintiliano (35 d. C – 95 d. C) ao classicismo francês, a principal mais-valia atribuída à literatura e à leitura literária continuará a mesma: elas instruem e deleitam, segundo a tradicional teoria do *dulce et utile*. A este propósito, Jean de la Fontaine (1621-1695), invocando o manancial educativo da fábula, refere que, o animal, por mais simples que seja, assume frequentemente o papel de mestre. (Compagnon, 2010: 29):

*Uma moral nua provoca o tédio;
O conto faz passar consigo o preceito.
Sob a forma de fingimento há que instruir e deleitar,
E contar por contar parece-me coisa pouca.*

Jean de La Fontaine

Já no século XVIII, o abade francês Antoine François Prévost (1697- 1763), por sua vez, ao escrever o romance *L'Histoire du Chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, ou simplesmente *Manon Lescaut*, como também é conhecida a obra, defende a ideia de que o fingimento e a ficção, proporcionando ao leitor simultaneamente entretenimento e prazer, não deixam, no entanto, de assumir um forte papel pedagógico: “Para além do prazer de uma leitura agradável, encontrar-se-á poucos factos que não possam servir para a instrução dos costumes e instruir o público, deleitando-o simultaneamente e, quanto a mim, prestar-lhe um serviço considerável.” (*Apud* Compagnon, 2010: 29-30). Assim, Prévost considera que no romance *Manon Lescaut*,

“Cada facto (...) referido é um grau de luz, uma instrução que acaba por suprimir a experiência; cada aventura é um modelo mediante o qual nos podemos formar; apenas há que ajustá-lo às circunstâncias em que nos encontremos. A obra toda é um tratado de moral, agradavelmente reduzido a exercício.” (*Apud* Compagnon, 2010: 30).

O escritor austríaco Robert Edler von Musil (1880 – 1942) viria, mais tarde, já no século XX, a defender uma posição relativamente próxima da de Prévost ao afirmar que a arte “representa, não abstracta, mas concretamente, não o geral, mas casos particulares cuja sonoridade complexa engloba também vagas notas gerais.” (*Apud* Compagnon, 2010: 30). Deste modo, no caso concreto da literatura, o concreto substitui o abstrato e o exemplo substitui a experiência, para inspirar preceitos gerais ou, no mínimo, condutas em conformidade com esses preceitos.

Paul Ricoeur, filósofo francês do século XX, integrando e renovando a teoria tradicional do *dulce et utile*, salientou igualmente a relevância da narrativa, chamando principalmente a atenção para o seu carácter “inventivo”. Na sua perspectiva, a narrativa é “insubstituível para configurar a experiência humana, a começar pela experiência do tempo. Assim, o conhecimento de si pressupõe a forma narrativa.” (Compagnon, 2010: 31)

Todavia, com o advento da Época das Luzes e, com maior ênfase ainda, durante o Romantismo, à literatura e à leitura literária – inicialmente em França, país onde os movimentos culturais desabrocharam – foram atribuídos, respectivamente, novos poderes e novos benefícios. Muito mais do que meios para instruir deleitando, teoria do *dulce et utile*, tão cara a poetas como Horácio e Quintiliano, a literatura e a leitura literária passaram a ser perspetivadas como remédios, como meios de evasão e válvulas de escape através dos quais o Homem se libertava, assumindo-se e afirmando-se:

“ Ela liberta o indivíduo da sujeição às autoridades (...), cura-o em particular do obscurantismo religioso. A literatura, enquanto instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura enquanto experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo, valores esses das Luzes, que presidiram à fundação da escola republicana e que explicam o privilégio que esta conferiu ao estudo do século VXIII, em detrimento do século VXII, católico e monárquico, a Voltaire contra Bossuet. “ (Compagnon, 2010, 31)

Esta faceta insubmissa, contestatária e rebelde da literatura e da leitura literária – espaços de criação e de recriação artísticas e, por isso, de liberdade absoluta – viria, mais tarde, a servir de mote a muitos e acesos debates. Assim, em 1964, na *Maison de la Mutualité*, em Paris, aquando do encontro *Que peut la Littérature?* organizado pelo *Clarté*, jornal da *União dos Estudantes Comunistas*, o filósofo e escritor francês, Jean-Paul Sartre, realçava a vertente libertadora da literatura, afirmando que apesar de nenhum livro ter tido o poder de evitar a morte de uma criança, ele tem o poder de nos fazer escapar “às forças da alienação ou da opressão.” (*Apud* Compagnon, 2010: 32).

Nesta perspetiva, a literatura, assumindo-se como que um grito de revolta, é, por natureza, de oposição, uma vez que tem o poder de contestar o poder instituído. Curiosamente, como refere Compagnon, enquanto instrumento de questionamento e de contra-poder, ela revela-se mais forte quando é perseguida. Daí resulta, como refere o investigador francês, “um paradoxo irritante”: a liberdade não lhe é propícia, uma vez que ela a priva das servidões contra as quais há que se insurgir. Deste modo, conclui Compagnon: ”o enfraquecimento da literatura no espaço público europeu no final do século XX poderá estar ligado ao triunfo da democracia: lia-se mais na Europa, e não só no Leste, antes da queda do muro de Berlim.” (Compagnon, 2010: 32).

Émile Zola, filósofo e escritor francês, realçava, por seu lado, o poder revelador e didático da literatura ao afirmar: “ A verdade é que as obras-primas do

romance contemporâneo dizem muito mais acerca do homem e da sua natureza do que sérias obras de filosofia, de história e de crítica”. (Apud Compagnon, 2010:24). Neste sentido, através da literatura e da leitura literária, o Homem tem a possibilidade de se confrontar consigo próprio e, adotando uma postura auto-reflexiva, poderá ter um conhecimento mais verdadeiro e profundo acerca de si próprio, dos seus semelhantes e do mundo que o rodeia.

A este propósito, podemos asseverar que Vítor de Aguiar e Silva corrobora o pensamento de Zola:

“O romancista poderá caracterizar-se, portanto, como um escritor para o qual o mundo externo existe, solicitando a sua atenção e análise. Zola, por exemplo, recolhe os elementos de natureza psico-sociológica com que há-de construir os seus romances mediante o estudo e a observação direta e intencional da realidade: para escrever *Germinal*, veste-se de mineiro e frequenta o ambiente das minas, de modo a conhecer com exactidão as condições de trabalho, os anseios e os dramas das suas personagens. Esta análise intencional e quase científica da realidade representa o desenvolvimento extremo de uma atitude de espírito comum a todo o romancista: o olhar do romancista sobre o mundo e sobre os homens jamais é distraído ou gratuito, já que ele perscruta sempre por detrás dos rostos, dos gestos, dos actos e dos hábitos, a vida secreta ou oculta dos outros, as marcas do seu passado, as suas servidões e as suas ambições sociais.” (Aguiar e Silva, 1984: 571).

Ora, o autoconhecimento é fundamental, pois prepara-nos para a vida. Esta é uma das razões que nos levam a acreditar que a Escola tem o dever de investir seriamente na formação de leitores. Neste contexto, as palavras de Rui Veloso fazem todo o sentido: “ (...) as sociedades evoluem e a escola estará sempre na base do seu sucesso ou do seu subdesenvolvimento” (Veloso, 2006: 1).

Também Marcel Proust, no século XX, viu, por sua vez, na arte e, concretamente na literatura, uma forma de o ser humano se encontrar consigo mesmo, de se superar a si próprio e de se aproximar daquilo que vulgarmente nós designamos por *realização pessoal*: no romance *A la Recherche du Temps Perdu*, diz: “ A verdadeira vida, a vida por fim desvendada e esclarecida, a única vida por conseguinte realmente vivida é a literatura”. (Apud Compagnon, 2010: 19). E continua Antoine Compagnon: “A realização da pessoa, pensava Proust, ocorre não na vida mundana, mas por meio da literatura, não só para o escritor que a ela se dedica por inteiro, mas

também para o leitor que ela comove enquanto a ela se entrega” (Compagnon, 2010; 19). Um pouco mais adiante, o autor, citando novamente Proust, afirma: “Só pela arte podemos sair de nós, saber o que outra pessoa vê deste universo que não é o mesmo que o nosso, e cujas paisagens nos teriam ficado tão desconhecidas quanto as que pode haver na lua.” (Apud Compagnon, 2010; 20). Mas o contributo de Proust, no que concerne à explanação dos benefícios da literatura, da leitura literária e do seu carácter terapêutico, não se fica por aqui: na obra *Sur la Lecture*, alude implicitamente ao moderno conceito de *biblioterapia* ao afirmar:

“Existem, todavia, alguns casos, alguns casos patológicos, digamos assim, de depressão espiritual, em que a leitura pode transformar-se numa espécie de disciplina curativa (...). Os livros desempenham então junto deles um papel análogo ao dos psicoterapeutas junto dos neurasténicos.” (Proust, 43- 44).

O psicólogo norte-americano James Hillman, falecido em 2011, e citado por Alberto Manguel defende a ideia de que os adultos que, na infância, leram histórias ou a quem foram lidas histórias “ estão em melhor forma e têm um prognóstico mais favorável do que aqueles que têm ainda de ser familiarizados com a ficção (...) Chegando ao início da vida, já é uma perspectiva sobre a vida”. (Apud Manguel, 1998; 24). Para Hillman, as primeiras leituras – lidas ou ouvidas – têm o valor de “algo vivido e experimentado, uma forma através da qual a alma se situa na vida” (Apud Manguel, 2000: 24). O professor e crítico literário Harold Bloom, por seu turno, respondendo à questão “Para quê ler?”, defende que só a leitura aprofundada e constante é capaz de construir plenamente e de fortalecer uma personalidade autónoma. (Apud Compagnon, 2010: 46). O pensador e filósofo francês Paul Ricoeur (1913 – 2005) defendia um ponto de vista muito próximo dos anteriormente citados ao considerar que “a identidade narrativa – aptidão para narrar, de forma concordante, os acontecimentos heterogéneos da existência – era indispensável à constituição ética.” (Apud Compagnon, 2010: 46 - 47).

Para Rui Veloso, a leitura literária, para além da sua função utilitária, constitui “um factor de socialização e de reconhecimento social” (veloso, 2006: 4). Relativamente ao prazer desencadeado pela leitura literária, apoiando-se em estudos desenvolvidos pela investigadora francesa Violaine Merot-Houdard, Veloso refere diferentes tipos de prazer resultantes da leitura literária: o de escaparmos ao real e de nos identificarmos com uma personagem; o prazer decorrente do contacto com a linguagem – prazer esse que acontece tanto numa primeira leitura como em sucessivas

releituras; e o prazer que advém da interpretação, ou seja, a apreensão do sentido. Segundo Veloso, alcançar a dimensão simbólica da literatura e fruir do prazer estético implica, antes de mais, uma correta interpretação textual. (Veloso, 2006: 5).

O escritor italiano Italo Calvino (1923-1985) fazia, nas *Lições Americanas: Seis Propostas para o Próximo Milênio*, a apologia da literatura – e por inerência, da leitura literária – invocando a confiança que nelas depositava: “ se confio no futuro da literatura, é porque há coisas, sei-o bem, que só a literatura pode oferecer pelos seus meios próprios.” (*Apud* Compagnon, 2010: 19).

O escritor Milan Kundera, referindo-se especificamente ao romance, sustenta que ele detém o poder de “rasgar a cortina dos preconceitos” (Kundera, 2005: 145), isto é, de questionar ideias e juízos generalizados e tidos como naturais e certos por uma maioria; de pôr em causa o senso comum; de romper com uma visão estereotipada – e forçosamente limitada e redutora – do mundo e da vida. Só desta forma, rompendo com a doxa e o conformismo, poderão abrir-se horizontes mais amplos e mais verdadeiros:

“A literatura liberta-nos dos nossos modos artificiais de pensar a vida – a nossa e a dos outros. Ela arruína a boa consciência e a má-fé. (...) Ela resiste à estupidez não com a violência, mas antes de forma subtil e obstinada. O seu poder emancipador permanece intacto e levar-nos-á às vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas tornar-nos-á, o mais das vezes, simplesmente mais sensíveis e mais sábios; numa palavra, melhores.” (*Apud* Compagnon, 2010: 48).

Mas os poderes da literatura e os benefícios da leitura literária não se ficam por aqui, pois segundo alguns pensadores, elas têm o dom de “corrigir os defeitos da linguagem”. (Compagnon, 2010: 34). Falando para toda a gente, “a literatura recorre à linguagem comum, mas faz desta uma língua própria – poética ou literária.” (Compagnon, 2010: 34). Deste modo, a partir da publicação de obras escritas por Stéphane Mallarmé (1842 – 1898) e Henri Bergson (1859 – 1941), a poesia é perspectivada enquanto remédio para a falta de adequação da língua, isto é, para a superação da linguagem corrente:” Dar um sentido mais puro às palavras da tribo (...) será a ambição da poesia” (Compagnon, 2010: 34). Edificando-se grande parte da obra do filósofo francês Henri Bergson sobre o processo da linguagem – cujas categorias ele considerava incapazes de traduzir o real com a fidelidade devida –, a poesia ressarcia-o do seu pessimismo relativamente à língua: “ se a inteligência conceptual não é capaz de

dar conta da vida, a literatura, essa sim, pela intuição e pela simpatia, consegue reproduzi-la.” (Compagnon, 2010: 35).

Assim sendo, para Bergson, é graças à literatura que acedemos ao que estava em nós, mas que ignorávamos por nos faltarem as palavras: “ à medida que nos falamos, surgem matizes de emoção e de pensamento que podiam representar-se em nós desde há muito tempo, mas que permaneciam invisíveis, qual imagem fotográfica que ainda não foi mergulhada no banho em que irá revelar-se.” (*Apud* Compagnon, 2010: 35). Deste modo, ao transgredir, ao brincar com a língua, “a literatura a supera as suas servidões, visita as suas margens, actualiza os seus matizes, e enriquece-a ofendendo-a simultaneamente.” (Compagnon, 2010: 36).

Esta conceção da língua aprisionada, aprisionada dentro das convenções ditadas pelo uso corrente e pelas normas – mas também capaz de se libertar quando transferida para um âmbito amplamente mais vasto e mais rico como o da literatura – é retomada por outros escritores, nomeadamente por Marcel Proust: “cada dia prezo menos a inteligência (...).Dia após dia, mais me dou conta que, só fora dela, poderá o escritor reaver algo das nossas impressões passadas, ou seja, alcançar algo de si próprio e a única maneira da arte.” (*Apud* Compagnon, 2010: 36).

Roland Barthes (1915 – 1980), por sua vez, que chegou a considerar a língua “fascista” – não por impedir que se diga, mas antes por obrigar a dizer – defendia que

“Só a literatura, ao fingir com a língua, ao fingir a língua, salvava a língua do poder e do servilismo (...). Esta artimanha salutar, esta hábil fuga, este logro magnífico, que permite ouvir a língua fora da lógica do poder (...), por mim, designo-a por *literatura*.” (*Apud* Compagnon, 2010: 38).

Desde modo, conclui Compagnon: “ao ensinar-nos a desenganarmo-nos da língua, a literatura torna-nos mais inteligentes, ou inteligentes de outra forma. O dilema da arte pela arte torna-se caduco diante de uma arte que aspira a uma inteligência do mundo liberta dos constrangimentos da língua.” (Compagnon, 2010: 36 - 37).

Implícita em todas estas considerações, encontra-se, como facilmente depreendemos, a questão essencial do desvio relativamente à norma, apanágio do texto literário.

Referimo-nos sumariamente aos três principais poderes da literatura: *placere et docere*, reunificar a experiência humana e compensar a língua.

Todavia, “tem-se, às vezes, usado erradamente e abusado deles, e a literatura nem sempre serviu causas justas.” (Compagnon, 2010: 38). De facto, seria incorrecto adotar-se uma visão linear e pensar-se que a literatura – e as humanidades em geral – têm o poder de transformar o homem num ser forçosamente melhor. Pois conforme relembra Steiner, “génios literários e filósofos fizeram a corte à parte mais sombria do homem, escutaram-na e apoiaram-na. Não é possível separar o esplendor das obras de Pound, de Claudel, ou de Céline das suas temíveis simpatias políticas.” (Steiner, 2007: 44). Ainda a este propósito – e por mais violento e doloroso que nos seja admiti-lo – não podemos ignorar que:

“A bestialidade do nazismo, tal como foi planeada, organizada e concretizada na Europa do século XX, desenvolveu-se no cerne de uma cultura altamente erudita. Nenhum país reverenciou tanto como a Alemanha ou estimulou com idêntico empenhamento a vida espiritual, a produção e o estudo dos livros, o estudo das humanidades académicas. Mas em momento algum as forças da erudição e da sensibilidade humanista se dispuseram a pôr um travão ao triunfo da barbárie. Sob o *Reich*, o ensino da filosofia, da filologia, da história antiga e medieval, da história da arte e da musicologia continuou a ser de alta qualidade.” (Steiner, 2007: 43)

Será talvez por essa tomada de consciência de que a “literatura nem sempre serviu causas justas”, por essa antevisão dos factos que, desde Charles Baudelaire (1821-1867) e Gustave Flaubert (1821- 1880), vários foram os escritores que manifestaram tendência para recusar qualquer poder da literatura que não sobre si própria. Trata-se da questão da defesa da arte pela arte. Na verdade, e tomando como referência a França, sobretudo após a Libertação, foram vários os intelectuais que se insurgiram contra a literatura empenhada, fazendo “a escolha radical do im-poder, do des-poder, ou do fora-do-poder, como negação de toda a aplicação social ou moral, do menor uso da literatura, e como afirmação da sua neutralidade absoluta.” (Compagnon, 2010: 38). Este é, para alguns autores, o quarto poder da literatura, o sagrado *im-poder* pós-moderno. (Compagnon, 2010: 41).

Depois de tudo quanto foi dito acerca dos poderes da literatura e dos inquestionáveis benefícios resultantes da leitura literária, fazemos nossas as palavras de Antoine Compagnon: “urge fazer novamente o elogio da literatura, protegê-la da

depreciação, na escola e no mundo.” (Compagnon, 2010: 42). Justificando a nossa posição, subscrevemos as palavras sábias de Italo Calvino:

“As coisas que a literatura pode investigar e ensinar não são muito numerosas, mas são contudo insubstituíveis: a forma de olhar o próximo e de olhar-se a si próprio, (...) de atribuir valor a coisas pequenas ou grandes, (...) de encontrar as proporções da vida, e nela o lugar do amor, e a sua força e o seu ritmo, e o lugar da morte, a forma de nela pensar ou não, e outras coisas necessárias e difíceis, como a dureza, a compaixão, a tristeza, a ironia, o humor.” (*Apud* Compagnon, 2010: 42)

Capítulo III – A Literatura Comparada

1. Literatura Comparada – surgimento de uma nova disciplina

Os estudos literários assentam, antes de mais, nos textos literários. Ora um texto nem sempre é puro. Ele acarrega elementos estrangeiros. Esta presença constitui o facto comparatista. Uma primeira abordagem da literatura comparada deve passar por aí, pois é ao comparatista que compete salientar essa presença e explorá-la.

Brunel e Chevrel, *Compêndio de Literatura Comparada* (2004: 21)

Pierre Brunel e Yves Chevrel, no prefácio do *Compêndio de Literatura Comparada* - que reúne ensaios de vários comparativistas - referindo-se a esta disciplina como “uma aventura nunca terminada”, associam a atividade comparativista à ideia de confronto e de cotejo. Dizem os autores:

“A nossa preocupação foi sempre a de colocar no centro do presente trabalho o que é simultaneamente o impulso original da atividade comparatista, a sua razão de ser, a sua metodologia: a abertura ao outro, àquele que não escreve como nós, que não pensa como nós – que é ele mesmo, na sua diferença e originalidade. O encontro de culturas e o encontro de pessoas não são separáveis.”

(Brunel e Chevrel, 2004: VII)

Curiosamente, o surgimento da literatura comparada aparece “vinculado à corrente de pensamento cosmopolita que caracterizou o século XIX, época em que comparar estruturas ou fenómenos análogos, com a finalidade de extrair leis gerais, foi dominante nas ciências naturais” (Carvalho, 1986; 8). No entanto, o adjetivo “comparado”, que deriva do latim *comparativus*, era já utilizado na Idade Média. Em 1598, o autor e eclesiástico inglês, Francis Meres, emprega-o no título do seu *Discurso Comparado de Nossos Poetas Ingleses com os Poetas Gregos, Latinos e Italianos*. Voltamos a encontrar o termo em denominações de obras dos séculos XVII e XVIII. Em 1602, o jurista e historiador William Fulbecke publica o seu *Discurso Comparado das Leis*, surgindo seguidamente a *Anatomia Comparada dos Animais Selvagens*, da autoria de John Gregory. (Carvalho, 1986; 8).

Todavia, é seguramente no século XIX que o emprego do vocábulo *comparado* se vulgariza nos meios académicos, graças, sobretudo, a obras como *Lições de Anatomia Comparada*, de Cuvier (1800), *História Comparada dos Sistemas de*

Filosofia, de Degérand (1804), e *Fisiologia Comparada* (1833), de Blainville.” (Carvalho, 1986; 8).

Desta forma, questiona Pierre Brunel na introdução de *Compêndio de Literatura Comparada*: “Por que razão a anatomia comparada e o direito internacional comparado teriam direito de cidadania, mas a literatura comparada não?” (Brunel e Chevrel, 2004: 1).

Helena Buescu corrobora, por sua vez, a posição dos investigadores referidos afirmando ser ao longo do século XIX que se assiste

“A uma progressiva implementação institucional da área disciplinar do comparatismo, quer através de cursos universitários que dele se reclamam quer através da publicação de obras que integram já essa designação quer ainda através da publicação de revistas em que a “literatura comparada” surge como propósito fundador.”

(Buescu, 2001: 6)

Os países que, de forma mais decisiva, contribuem para que, um pouco por toda a Europa, tal desenvolvimento se produza são a França, a Itália, a Inglaterra, a Alemanha e a Hungria e surgem associados a nomes como Abel-François Villemain, Jean-Jacques Ampère, Sainte-Beuve, De Sanctis, Arturo Graf e Hutcheson M. Posnett.

Realça, no entanto, a investigadora o facto de o reconhecimento formal e a implantação institucional e académica da disciplina acontecer na última década do século XIX, ligada aos nomes de Louis Paul Betz e Joseph Texte, “que lançarão as bases daquilo que Baldensperger, em 1921, considerará ser, de forma paradigmática, a disciplina do futuro dentro dos estudos literários.” (Buescu, 2001: 6).

Pierre Brunel relembra, por seu lado, que, mesmo em França, país que contribuiu, de forma decisiva, para o nascimento e desenvolvimento da literatura comparada, poucos, hoje em dia, associarão o nome de Charles-Claude Fauriel ao primeiro comparatista oficial francês:

“Para esse homem, que enaltece o culto da Razão no tempo da Revolução Francesa, que foi ao local recolher os cantos dos Gregos oprimidos pelos Turcos, mas que também foi íntimo de Madame de Staël e amigo de Manzoni, foi fundada, em 1830, na Sorbonne, a cátedra de “literatura estrangeira.” (Brunel e Chevrel, 2004: 1).

Mais tarde, juntamente com outros estudiosos, Antoine-Frédéric Ozanam e Edgar Quinet, nomeadamente, “trataram de temas vastos apoiando-se nas quatro grandes literaturas vizinhas: a alemã, a inglesa, a italiana e a espanhola.” (Brunel e Chevrel, 2004: 1). Deduzimos, desta forma, a presença da curiosidade e do interesse pelo estrangeiro – daí o cotejo - isto é, a aproximação com aquilo que, embora sendo diferente, apresenta aspetos comuns.

O desenvolvimento acelerado do comparativismo literário em França ficou, sem dúvida, a dever-se – pelo menos em parte – à ruptura com as concepções estáticas e com os juízos formulados em nome de valores até então considerados intemporais e invioláveis, em que se sustentava o historicismo dominante. Deste modo, “a difusão da literatura comparada coincide, portanto, com o abandono da primazia do chamado gosto clássico, que cede diante da noção de relatividade e do atrevimento pela fuga à norma, já estimulados, desde o século XVII, pela "Querelle des anciens et des modernes." (Carvalho, 1986: 10 -11).

Deste modo, as noções de evolução, continuidade e derivação integram-se com facilidade nos ideais "cosmopolitas" vigentes, sendo animadas, ainda, “pela visão romântica que, na sua busca de exotismo, alimentou o interesse por literaturas diferentes.” (Carvalho, 1986: 10-11).

Assim, Victor Philarète Chasles e Jean-Jacques Ampère, intelectuais que igualmente marcaram, de forma indelével, a cultura francesa do século XIX, ambos professores no Collège de France, “fizeram evoluir quase impercetivelmente o ensino da literatura estrangeira para aquilo a que hoje chamamos a Literatura Comparada.” (Brunel e Chevrel, 2004: 2). Ampère, no seu *Discours sur l'histoire de la Poésie*, proferido no Athénée de Marselha, em março de 1830, aquando da abertura do *Cours de Littérature*, alude à “história comparativa das artes e da literatura” e publica, em 1841, a obra *História da Literatura Francesa na Idade Média Comparada às Literaturas Estrangeiras*. Chasles, por sua vez, formulou, em 1835, princípios básicos do que entendia ser uma história literária comparada: “nada vive isolado, todo o mundo empresta a todo o mundo: este grande esforço de simpatias é universal e constante.” (Apud Carvalho, 1986: 10) Todavia, afirmam Brunel e Chevrel um pouco adiante: “foi necessário aguardar pelo alvorecer do século XX para que, como salientou Paul Van Tieghem, as literaturas modernas comparadas se tornassem no título oficial de certas cátedras universitárias e do certificado de licenciatura para a qual elas preparavam.” (Brunel e Chevrel, 2004: 2)

Assim, se, por um lado, é possível, como vimos, identificar marcos temporais – ainda que aproximados – relativos ao surgimento da literatura comparada e à sua progressiva institucionalização, a atitude comparativa, constitui, em contrapartida, na sua essência, uma realidade bem mais antiga e menos propensa a delimitações temporais exatas e precisas. Convém, aliás, ter bem presente que a comparação não é – obviamente – um método de pesquisa literária específico, mas tão-só um procedimento mental que favorece a generalização ou diferenciação:

“Comparar é um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso.”

(Carvalho, 1986: 6)

George Steiner, por sua vez, defende a ideia de que “ler é comparar” (Steiner, 2003: 152). Um pouco adiante, analisando a questão do ponto de vista histórico, refere o grande comparatista francês, um dos expoentes máximos da cultura europeia contemporânea: “Desde o seu início, os estudos literários e as artes de interpretação têm sido comparativos.” Justificando e exemplificando, continua:

“Os pedagogos, os comentadores de textos, os críticos e teóricos literários de Atenas e de Alexandria comparam diversos aspectos das obras de um único autor como Homero. Observam as dinâmicas da analogia e do contraste entre o tratamento de temas mitológicos idênticos por parte de diferentes autores de tragédias, como Ésquilo, Sófocles e Eurípides.” (Steiner, 2003, 152).

A questão do confronto com o estrangeiro e do cotejo entre literaturas, línguas e culturas é clara, surgindo de forma explícita: “À medida que a literatura latina evolui, comparações críticas no aspecto linguístico entre Homero e Virgílio, entre a pastoral romana e a sua fonte de inspiração helénica, entre Heródoto e os historiadores romanos, tornam-se banais no curriculum e no ensino da retórica” (Steiner, 2003: 152).

Helena Carvalhão Buescu, por sua vez, corrobora, na obra *Grande Angular*, o ponto de vista de Steiner, nos seguintes termos:

“Não é possível ler senão comparativamente (ou seja, relacionalmente). E isto significa, mais uma vez, que não se trata tanto

da opção entre comparar e não-comparar ... Não há de facto como não comparar. Toda a leitura é ativação, partilha e “cooperação interpretativa” (no sentido que Humberto Eco dá a este conceito), o que significa que o sentido reside, justamente, nesse acto de cooperação, intercâmbio e interação.” (Buescu, 2001: 23)

Justificando o exposto, refere:

“Na verdade, basta lembrar como a atitude comparativa foi central, por exemplo, para que a literatura e a cultura latinas se pensassem nas suas relações e especificidades face à literatura e cultura gregas; ou na forma como a Idade Média integrou e reformulou essa herança clássica, diversificando-a através das específicas direcções que viriam a constituir as várias literaturas nacionais; ou ainda no modo como o problema dos antigos e modernos ciclicamente reaparece, sob formulações diferenciadas, no Renascimento, no início do Iluminismo e mesmo no interior do pensamento modernista, no início do século XX.” (Buescu, 2001: 23)

Deixa, no entanto, bem clara – tal como George Steiner e Tânia Carvalhal – a ideia da distinção entre atitude comparativa e literatura comparada: “convirá reconhecer este conjunto de situações, para que não se proceda à generalização apressada de fazer remontar a disciplina da literatura comparada a todos estes gestos que, pressupondo uma comparação, não a integram, no entanto, como fundamentação epistemológica sistemática.” (Buescu, 2001: 4)

Portugal, país tradicionalmente aberto e recetivo ao estrangeiro e à novidade, que sempre soube criar espaço para as culturas estrangeiras, acarinhando-as e integrando-as – e com isso alargando e enriquecendo a sua própria cultura – não se mostrou indiferente ao novo campo de investigação literária.

Assim, Teófilo Braga é mencionado por Tânia Carvalhal como “precursor” em matéria de estudos literários comparados, seguindo-se Fidelino de Figueiredo, com o estudo “Literatura Comparada e Crítica de Fontes”, integrado no seu livro publicado em 1912, *A crítica Literária como Ciência*. Trata-se, na verdade de um “trabalho pioneiro no enfoque da questão metodológica.” (Carvalhal, 1986: 11). Machado e Pageaux referem, por sua vez, um conjunto de escritores e intelectuais pioneiros em matéria de estudos literários comparados.” E citamos, em forma de homenagem justa e sincera, Fidelino de Figueiredo, Vitorino Nemésio, Jacinto do Prado Coelho. David Mourão-Ferreira e José-Augusto França. “ (Machado e Pageaux, 2001: 9)

Podemos, atualmente, congratular-nos pelo facto de a literatura comparada ter conquistado projeção e prestígio na maioria dos países de forte tradição literária e

cultural, pois tem vindo a afirmar-se como disciplina significativa quer nas universidades quer através de associações ou centros de investigação (Machado e Pageaux, 2001: 10). Devemos, assim, regozijar-nos deste processo de mundialização, pois assume uma vertente extremamente positiva: o confronto de uma dada cultura com orientações estrangeiras traduz-se em diversidade e enriquecimento.

Helena Buescu alerta para o facto de que, se tivermos bem presente que é a “relação (sistemática e fundamental) que caracteriza a pesquisa comparatista, não será difícil perceber como a orientação culturoológica oferece aos comparatistas campos de indagação frutuosa e promissora” (Buescu, 2001: 12). Desta forma, ao alargarmos um pouco os horizontes, chegaremos a uma área de estudos que tem vindo a conquistar simpatia e projeção: os estudos interartes. Não esqueçamos que, embora constituindo uma área distinta da literatura comparada, também eles mergulham raízes no entendimento tradicional do comparatismo. A este propósito, citamos a investigadora:

“Neste contexto, a perspectiva comparatista oferece um campo particularmente fecundo para a prossecução de tais trabalhos, permitindo a relação entre diversas manifestações da prática artística, como por exemplo, as várias artes visuais, a música, a dança, o teatro ou o cinema, para lá evidentemente, da prática literária propriamente dita e das osmoses a que se encontra também ligada, como por exemplo, a questão da ekphrasis, a poesia experimental ou a poesia concreta.” (Buescu, 2001: 13).

Jean-Michel Gliksohn, por seu turno, refere: “a reflexão sobre a beleza e toda a história da estética demonstram que se pode reduzir a literatura e as artes a princípios comuns.” (*Apud* Brunel e Chevrel, 2004: 263). Realça, todavia, o lugar particular que a literatura ocupa na formação do pensamento estético: “para o filósofo, a literatura é objecto de especulação tal como as outras artes, mas parece ser ao mesmo tempo um modelo de reflexão: a analogia, tal como a praticam os pré-socráticos, tem tanto de literatura como de filosofia.” (*Apud* Brunel e Chevrel, 2004: 264).

Ainda na obra *Grande Angular*, Buescu chama a atenção para uma nova área que poderá, no futuro, constituir “uma confirmação de uma outra especificidade comparatista, e que a designação mais comum, “Estudos Leste-Oeste” (East-West studies) talvez também não permita recobrir nem descrever no seu escopo mais amplo” (Buescu, 2001: 13). O surgimento desta especificidade prende-se com a integração

galopante das culturas não-ocidentais nos estudos comparatistas. Trata-se, na realidade, da acentuação da tendência anti-eurocêntrica:

“Nas últimas décadas, e em parte por analogia com a progressiva afirmação das culturas ditas “minoritárias”, assistiu-se à emergência e à institucionalização dos estudos que têm como objectivo prioritário uma reflexão sobre conformações estético-literárias não especificamente europeias. É neste âmbito que as culturas e literaturas orientais (efectivamente recobertas pela designação Leste-Oeste) têm vindo a afirmar uma especificidade comparatista que não coincide (...) com o fundo comum europeu que a tradição comparatista já reconhecia.” (Buescu, 2001: 13 -14).

Pode assim dizer-se que a globalização, conceito originalmente ligado aos domínios da economia e da tecnologia, tem vindo, de forma progressiva e - talvez até de modo irreversível – a estender-se a áreas diversas, sendo a da cultura uma delas.

2. Literatura Comparada: conceito e preceitos

Considero que a literatura comparada é, quando muito, uma arte da leitura exata e exigente, um modo de escutar atos de linguagem orais e escritos que privilegiam determinadas componentes desses atos. Essas componentes não são negligenciadas em nenhum método de estudo da literatura, mas, na literatura comparada, são privilegiadas.

George Steiner, *Paixão Intacta*, (2003: 157)

Na introdução da obra *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*, os autores, Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux, propõem-se oferecer ao leitor português do terceiro milénio as possibilidades de confronto da sua cultura com as várias orientações estrangeiras que a enriqueceram – uma vez mais o enfoque é colocado na questão do enriquecimento cultural.

Delineiam, seguidamente, um conceito de literatura comparada, enquanto disciplina ainda recente no campo da investigação literária universitária. Começando por realçar a ideia de que não têm a pretensão de lhe delimitar as fronteiras – pois a própria literatura comparada questiona frequentemente as fronteiras entre formas, géneros, temas e motivos – alertam para a essência desse então relativamente jovem campo de investigação em matéria de estudos literários, sublinhando o facto de “ o

aparecimento e desenvolvimento desta disciplina sempre ocorrer a partir do ensino duma literatura dita nacional ou em relação com uma tradição literária e cultural bem definida.” (Machado e Pageaux, 2001:10) E exemplificam:

“A literatura comparada na China ou no Japão põe, com razão, no centro das suas preocupações e investigações, as tradições nacionais perante o Ocidente. É óbvio que essas interrogações não são prioritárias para os comparatistas dos vários países europeus. (...) A literatura comparada na América Latina orientou as suas reflexões para dimensões inter ou intracontinentais. Até a literatura comparada hispano-americana se dedica ao estudo de duas ou mais literaturas de fala hispânica.” (Machado e Pageaux, 2001:10)

Deste modo, pode concluir-se que existem tantas situações e conteúdos de literaturas comparadas quantas tradições literárias e culturais, o que adensa a complexidade da disciplina. Por esse motivo – e apesar de frequentemente, como já se referiu, questionar as fronteiras entre formas, géneros, temas e motivos – a literatura comparada pressupõe a definição clara de alguns preceitos preliminares, bem como de limites quanto ao seu campo de reflexão e investigação, cuja compreensão se revela de importância extrema para o nosso estudo. Assim, Machado e Pageaux associam três preceitos fundamentais à literatura comparada.

O primeiro preceito prende-se com o seu *modus operandi*. Assim, e contrariamente ao que poderíamos, inicialmente, ser levados a crer, a literatura comparada designa uma forma de investigação literária que não se sustenta somente na comparação: de facto, trata-se essencialmente, com muitíssimo maior frequência, de relacionar. Concretamente, relacionam-se ”duas ou mais literaturas, dois ou mais fenómenos culturais; ou restritamente, dois autores, dois textos, duas culturas de que dependem esses autores e esses textos. E trata-se também, obviamente, de justificar de maneira sistemática essa relação estabelecida.” (Machado e Pageaux, 2001:11). A este propósito, Helena de Carvalhão Buescu realça igualmente, por seu lado, a diferença existente entre a atitude comparatista e a literatura comparada em termos bastante próximos dos de Álvaro Machado e Daniel-Henri Pageaux:

“Talvez devamos começar por uma hipótese: a da distinção entre a atitude comparativa e a disciplina que recebe o nome de literatura comparada. Esta distinção hipotética não pretende

argumentar o facto de que ambas não se relacionam entre si, bem pelo contrário: é evidente que a literatura comparada pressupõe a existência e a prática de uma atitude comparativa que, no entanto, apresenta um âmbito e um escopo muito mais amplos e ambiciosos, se bem que metodologicamente menos consistentes. Por outro lado, a atitude comparativa é (...) de consideração basilar para o entendimento do que (...) se costuma designar como “literaturas nacionais.” (Buescu, 2001: 4).

Tânia Carvalhal defende, por sua vez, que a comparação, não sendo um método específico, é antes um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação. Trata-se, na realidade, de um ato lógico-formal do pensar diferencial (processualmente indutivo) análogo a uma atitude totalizadora (dedutiva). Para a autora, comparar constitui um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento humano e da organização da própria cultura:” por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso.” (Carvalhal, 1986: 6)

O segundo preceito preliminar enunciado por Álvaro Machado e Daniel-Henri Pageaux tem a ver com a constatação da inexistência de um método comparativista, isto é, não existe, segundo estes dois estudiosos, especificidade no método a seguir. Assim, a partir de uma abordagem interdisciplinar, a literatura comparada possibilita “ o diálogo não só entre as literaturas e as culturas, mas também entre os métodos de abordagem do facto e do texto literários, segundo a natureza da questão levantada pelo investigador.” (Machado e Pageaux, 2001:11). Todavia, se é, por um lado, verdade que não existe especificidade no método a seguir, é igualmente verdade que, para o comparatista existe uma forma específica de questionar, isto é, “ uma maneira específica de estabelecer a relação entre os elementos que escolhe para investigação.” (*Ibidem*). Tânia Franco Carvalhal, por sua vez, corrobora esta ideia nos seguintes termos:

“À primeira vista, a expressão literatura comparada não causa problemas de interpretação. (...) Ela designa uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas. No entanto, quando começamos a tomar contacto com trabalhos classificados como estudos literários comparados, percebemos que essa denominação acaba por rotular investigações bem variadas, que adotam diferentes metodologias e que, pela diversificação dos objetos de análise, concedem à literatura comparada um vasto campo de

atuação. Aos poucos torna-se mais claro que literatura comparada não pode ser entendida apenas como sinónimo de “comparação”. (Carvalho, 1986: 5-6).

Helena Buescu reconhece igualmente o facto de à literatura comparada se ter vindo a apontar “um efectivo potencial de imprecisão (...)”. Ressalva, no entanto, que, em termos de conformação de um campo de reflexão, o importante é que “se manifeste e torne explícito, de modo sistemático, o projecto relacional que qualquer estudo do fenómeno literário deve comportar.” (Buescu, 2001: 23)

Deste modo, estando nós perante uma disciplina de investigação literária algo complexa e bastante *sui generis*, depreende-se, pelo anteriormente exposto, que compete ao comparativista, de acordo com o estudo que pretende desenvolver, definir a relação dos elementos que seleciona para investigação. Por essa razão, a primeira hipótese de trabalho do investigador comparativista consiste na definição, tanto mais exata quanto possível, do campo de investigação que se propõe explorar: “delimitação de um *corpus* textual, formulação, sob forma de hipótese, do relacionamento que opera (daí que os estudos comparativistas se baseiem quase sempre numa articulação de tipo binário).” (Machado e Pageaux, 2001: 11)

Para Helena Buescu, a literatura comparada pode apresentar-se enquanto um

“Espaço reflexivo privilegiado para a tomada de consciência do carácter histórico, teórico e cultural do fenómeno literário, quer insistindo em aproximações caracterizadas por fenómenos transtemporais e supranacionais quer acentuando uma dimensão especificamente cultural, visível, por exemplo em áreas como os estudos de tradução ou os estudos intersemióticos.” (Buescu, 2001: 14).

Daqui decorrem três dimensões fundamentais para o entendimento do fenómeno comparatista na actualidade: uma dimensão multidisciplinar (ou mesmo interdisciplinar); uma dimensão interdiscursiva, resultante do diálogo com disciplinas como, por exemplo, a história, a filosofia e a antropologia; finalmente uma dimensão intersemiótica que tenta enquadrar o fenómeno literário no âmbito mais vasto da criação artística. Todas estas dimensões apresentam, no entanto, um traço comum: a literatura comparada situa-se “na área particularmente sensível da fronteira entre nações, línguas, discursos, práticas artísticas, problemas e conformações culturais.” (Buescu, 2001: 14).

Esta questão da fronteira, tão difícil de determinar, não é para nós uma novidade: basta lembrar, a este propósito, a recusa expressa por Machado e Pageaux: “não pretendemos determinar as fronteiras imutáveis dum campo de investigação bastante recente e ainda menos as fronteiras duma nova ciência.” (Machado e Pageaux, 2001: 10) Temos, assim, a prova evidente de que não estamos – felizmente – perante uma ciência exata, o que acresce, do nosso ponto de vista, à literatura comparada, interesse e valor.

Ainda segundo Helena Buescu, um dos aspetos mais aliciantes e motivadores dos estudos comparatistas prende-se com o facto de o comparatista ser constantemente convidado “a articular perguntas com respostas que levam a outras perguntas, num movimento de constante dinamismo interno (...).” (Buescu, 2001: 19).

Constituindo, assim, a literatura comparada, antes de mais, o estudo dos elementos estrangeiros que existem em todas as literaturas, as noções de troca, retoma, intercâmbio e influência assumem enorme importância. Deste modo, importa realçar que na base da literatura comparada encontra-se o princípio dialógico bachtiniano, isto é, o cotejo, o confronto entre literaturas e, por inerência, entre culturas. Compete ao comparatista explorar e revalorizar esse princípio dialógico, estudando-o, analisando-o, dissecando-o e dando-o a conhecer.

Finalmente, o terceiro e último preceito preliminar – decorrente, até certo ponto, dos dois anteriores - concerne à criação, por parte da literatura comparada, ao longo de décadas – praticamente um século, se nos reportarmos a França – de um “verdadeiro programa de estudos” (Machado e Pageaux, 2001:11), caracterizado por “um certo eclectismo metodológico” (Carvalho, 1986: 6) no qual se incluem “as seguintes orientações fundamentais: conhecimento do estrangeiro (reflexões sobre os contactos literários e culturais); estudo teórico da dimensão estrangeira de um texto, de uma cultura, questões de poética comparada; enfim, a síntese que faz passar da literatura comparada à literatura geral ou teoria da literatura” (Machado e Pageaux, 2001: 11).

Assim sendo, facilmente se depreende que o conhecimento de línguas estrangeiras constitui frequentemente condição essencial para o desenvolvimento do trabalho do comparatista. Do ponto de vista do pensador, escritor e tradutor alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832), de que falaremos mais adiante e cujo contributo foi decisivo para o surgimento da literatura comparada, “todas as formas de enunciação literária, oral ou escrita, são de capital relevância para que o homem compreenda a sua história, a sua condição civil e, surpreendentemente, a sua própria

língua. “Aquele que não conhece línguas estrangeiras”, sentencia Goethe, “não sabe nada da sua”. (*Apud* Steiner: 2003: 154).

3. O contributo de Johann Wolfgang Goethe

O contributo de Goethe foi, na verdade, sob vários aspetos, essencial para o desenvolvimento da prática da atividade comparativa e para o surgimento da literatura comparada. Com efeito, a este génio devemos a palavra *Weltliteratur*: “encontramo-la pela primeira vez num registo do seu diário de 1827.” (Steiner, 2003: 153). Goethe usou o termo a propósito da tradução francesa do seu drama *Torquato Tasso*: essa literatura universal irradiava a partir dele. (Brunel e Chevrel, 2004: 18). Assim, o conceito de *Weltliteratur* corresponderia à ideia de literatura mundial:

“Embora se tenha prestado a várias interpretações, esse termo foi utilizado por Goethe, em oposição à expressão “literaturas nacionais”, para ilustrar sua concepção de uma literatura de fundo comum, composta pela totalidade das grandes obras, espécie de biblioteca de obras-primas. Mas, além desse significado, podemos entender ainda o termo, de acordo com o pensamento de Goethe, como a possibilidade de interação das literaturas entre si, corrigindo-se umas às outras.” (Carvalho, 1986: 8-9)

A este propósito, citamos Brunel e Chevrel: “Goethe, e antes dele, Madame de Staël, viam na convivência com os livros estrangeiros, uma forma de se corrigirem mutuamente.” (Brunel e Chevrel, 2004: 18). Isto significa que ambos defendiam, tal como Michel de Montaigne (1533 – 1592) já havia feito, o contacto e a abertura ao *outro* enquanto exercício de saúde mental, enquanto ideal humanista.

Consciente da incomensurável riqueza das línguas e literaturas, Goethe dedicou-se apaixonadamente à tradução:

“(…) Traduziu dezoito línguas, incluindo o gaélico, o árabe, o chinês, o hebraico e o finlandês. (...) O conhecimento europeu deve a Goethe alguns dos seus momentos seminais de tradução: a da autobiografia de Cellini, a de Mahomet, de Voltaire, a de Neveu de Rameau, de Diderot. (...) O programa teórico para o tradutor registado na introdução do *Divan* é um dos mais exigentes e influentes na longa história desse ofício.” (Steiner, 2003: 153)

A *Weltliteratur* goethiana assenta em bases filosóficas e políticas. Goethe vivia obcecado pela questão das unidades elementares. Procurava alcançar, de modo obstinado e quimérico, a *Urpflanze*, a forma vegetal a partir da qual todas as outras evoluíam. Tal como os alquimistas, que leu avida e atentamente, Goethe cria nas inter-relações, nas harmonias ocultas da matéria. Acreditava que a voz da natureza seria mais audível em grandes acordes e em uníssono, daí o surgimento – que alguns certamente classificarão como utópico – do conceito de *weltliteratur*, uma literatura à escala mundial, para a qual todos os escritores contribuiriam e que englobaria toda a produção literária. (Steiner, 2003: 154).

No entanto, “o estudo e a prática da tradução constituem apenas uma parte do conceito de *Weltliteratur*. Por detrás desta palavra encontra-se a *Weltpoesie*”, uma expressão enraizada nas concepções da linguagem e da literatura, segundo os estudos desenvolvidos por Johann Gottfried von Herder e Friedrich Alexander von Humboldt. A faculdade, o impulso para a criação verbal, para a organização de palavras e de sintaxe em modelos formais de métrica e musicalidade é universal”. (Steiner, 2003: 153)

Goethe acreditava firmemente que, muito mais do que “um animal de linguagem” o homem nasce dotado da capacidade da imaginação formal e da comunicação estilizada e que, por essa razão, todas as formas de literatura contribuem para que se afirme e assumam enquanto ser inteligente e sensível. Tanto a *Weltliteratur* como a *Weltpoesie* pressupõem que, na génese de todas as línguas – ainda que estas se encontrem formalmente afastadas umas das outras e que aparentemente se afigurem diversas – existem bases universais e afinidades estruturais que determinam o seu surgimento e desenvolvimento. Goethe defendia ser possível, através do estudo de diferentes línguas e tradições literárias, poder alcançar-se um certo ecumenismo linguístico e literário. Por detrás desta aspiração de reencontro, à escala universal, da essência das línguas e literaturas, erguem-se ideais superiores e humanistas: o conhecimento e a aceitação do *outro*, a concórdia e a comunhão:

“No final da década de 1820, o Olímpico envelhecido (...) tinha uma nítida percepção das novas forças do nacionalismo, do chauvinismo militante que alastrava na Europa pós-napoleónica, e principalmente na Alemanha. Ele conhecia e receava o palavreado teutónico e o fervor arcaizante da nova filologia e historiografia alemãs. Por isso, a última palavra inventada, *Weltliteratur*, procura articular ideias e atitudes de sensibilidade próprias das civilizações universalizantes, da maçonaria internacional dos espíritos liberais

característicos do Iluminismo. O estudo de outras línguas e das tradições literárias, a apreciação não só do seu valor intrínseco como daquele que as entretém com a súpula da condição humana “enriquece” essa condição. Este estudo integra o “comércio livre”, num sentido intelectual e espiritual. Na vida da mente, como na da política, o isolacionismo e a arrogância nacionalista são o caminho para a ruína brutal.” (Steiner, 2003: 154).

E, de facto, a História da humanidade está – como infelizmente bem sabemos – tragicamente marcada por períodos negros e absurdos, como por exemplo, as duas guerras mundiais, em que a arrogância e o nacionalismo falaram mais alto, conduzindo à destruição, à barbárie e ao sofrimento atroz.

Tal como Steiner, também Helena Buescu, defende que o conceito de *Weltliteratur* proposto por Goethe está intimamente ligado ao desejo de evitar o isolacionismo literário, “sublinhando ainda a continuidade relativamente ao modelo anterior de uma “república das letras”, no interior do qual os pressupostos nacionalistas eram relativamente pouco actantes “ (Buescu, 2001: 5). Nele surge, assim, implícito, um conceito de literatura à escala mundial, resposta alternativa ao “seccionamento nacional/ista do fenómeno literário (...)” (Buescu, 2001: 5).

Brunel e Chevrel, por sua vez, referem o facto de René Etiemble ter escrito em *Comparaison n'est pas raison*: “A literatura comparada é o humanismo.” (Apud Brunel e Chevrel, 2004:16) Asseveram seguidamente os investigadores: “E era na *Weltliteratur* que ele então pensava. Este humanismo, com a tentação de um conhecimento total, mas optando por ser uma cultura, assenta numa prática de intercâmbio.” (Brunel e Chevrel, 2004. 16)

4. Conceitos-chave em Literatura Comparada

Quando se trata de literatura comparada, são vários os conceitos envolvidos e são inúmeras as conexões que estes estabelecem entre si. Por essa razão, e não querendo, de forma alguma, fechar em compartimentos estanques conceitos que decorrem uns dos outros - pois sobretudo em matéria de estudos literários, como bem sabemos, o estabelecimento de fronteiras revela-se, por vezes, artificial e promotor de equívocos - optámos, por uma questão de método, por uma abordagem individualizada

dos conceitos que consideramos fundamentais em literatura comparada e cuja compreensão se revela indispensável para o enquadramento do nosso trabalho.

4.1. Intertextualidade

O texto literário é um palimpsesto. O autor antigo escreveu uma primeira vez, depois a sua escrita foi apagada por algum copista que recobriu a página com um novo texto, e assim por diante. Textos primeiros existem tanto quanto as puras cópias; o apagar não é nunca é tão acabado que não deixe vestígios, a invenção, nunca tão nova que não se apoie sobre o já escrito.

Michel Schneider, *Ladrões de palavras. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento* (1990: 71)

Foi Julia Kristeva quem, em 1966, no ensaio “Le mot, le dialogue et le roman”, fundamentando-se nos estudos desenvolvidos pelo pensador e escritor russo, Michail Bachtin – estudos esses praticamente desconhecidos no Ocidente até ao final da década de sessenta do século XX – “designou o fenómeno do dialogismo textual com um termo destinado a conhecer uma fortuna excepcional na teoria e na crítica literárias contemporâneas: intertextualidade.” (Aguiar e Silva, 1984: 593). Mais adiante, referindo-se ainda aos ensaios de Kristeva sobre as teorias linguísticas e poéticas de Bachtin, Aguiar e Silva cita-a”: tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d’un autre texte. A la place de la notion d’intersubjectivité, s’installe celle d’intertextualité, et le langage poétique se lit au moins comme double” (*Apud* Aguiar e Silva, 1984: 593).

Para Aguiar e Silva, “ o texto é sempre, sob modalidades várias, um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências”. (Aguiar e Silva, 1984: 593). Compete, deste modo, ao comparatista aproximar os textos, esmiuçando os aspetos que os unem e também os que os separam. Encontrar elos de ligação entre eles e aspetos divergentes é o grande desafio.

Seguindo esta linha de pensamento, facilmente se compreende a razão pela qual o conceito de intertextualidade assume tamanha relevância nos estudos literários

comparados, pois permite analisar, comparar, confrontar, estabelecer pontes entre textos. Princípio básico da teoria textual, a intertextualidade constitui um recurso fundamental para todo e qualquer trabalho comparativista: “Para los comparatistas, el concepto de intertextualidade, desarrollado de unos quinze años a esta parte, es especialmente beneficioso. He aquí un medio (...) con que disipar las ambigüedades y los equívocos que la noción de influencia traía consigo” (Guillén, 1985: 287).

Deste modo, os estudos temáticos, que abordaremos mais pormenorizadamente adiante, representam um importante centro de gravidade em literatura comparada:

“ A análise (...) confirmou a notável economia de temas, as técnicas de narrativa recorrentes e sujeitas a regras que prevalecem nas mitologias, nos contos populares e na transmissão de histórias por via oral, na literatura mundial. Histórias de tentações e opções triádicas, como por exemplo, entre três caminhos, três castelos, três filhos, três filhas, ou três noivas possíveis, relacionam Édipo com o rei Lear, Lear com a família Karamazov, e variantes sem conta desta estrutura-raiz com a história de Cinderela.” (Steiner, 2003: 161).

Convém sobretudo realçar o facto de que embora privilegiando a literatura comparada especificamente fenómenos literários, ela mantém-se, no entanto, atenta a outras formas de expressão artística, assumindo-se como disciplina de visão cultural englobante. Assim, extrapolando o campo da literatura e avançando para o da arte em geral, afirma Steiner: “ no ocidente, a arte, a música, o cinema e a literatura do século XX têm regressado incessantemente à mitologia clássica: a Édipo, a Electra, a Medeia, a Ulisses, a Narciso, a Hércules, a Helena de Tróia.” (Steiner, 2003: 161). Que outros argumentos – perguntamos nós – aduzir para comprovar a omnipresença das relações intertextuais nas várias artes?

Segundo o conceito de comunidade textual – ao qual dedicaremos tratamento mais profundo no ponto 4.2. do nosso trabalho – e que, por sua vez, decorre do conceito de dialogismo textual bachtiniano, “ a literatura surge como um espaço abrangente e interactivo onde o texto é concebido enquanto diálogo entre três elementos primordiais: o sujeito da escrita, o destinatário e os textos a ele exteriores.” (Kristeva, 1969: 84).

Assim sendo, cada texto pressupõe propostas de significação não inteiramente construídas. A significação dá-se, por isso, no jogo de olhares entre o texto e o leitor, assumindo este último um papel ativo e crucial no processo de significação do objeto estético e simbólico.

Deste modo, ao projectar o texto literário numa ampla rede textual, isto é, num contexto infinitamente vasto, a intertextualidade como que convida o leitor a ampliar sucessivamente significados, entrosando e integrando num texto concreto com que se depara outros textos, outros saberes, outras crenças, outras experiências e outros sentimentos. Não podemos esquecer que a sua leitura já se encontra, *a priori*, imbuída de cambiantes e investida de saberes, saberes esses que o leitor foi acumulando e agora convoca na aproximação ao novo texto. Como refere Roland Barthes: “ce ‘moi’ qui s’approche du texte est déjà lui-même une pluralité d’autres textes, de codes infinis, ou plus exactement perdus (dont l’origine se perd).” (Barthes, 1970: 16). Esta citação remete igualmente para uma visão dinâmica e interativa do leitor e da própria leitura, pois há um trabalho que ambos estão incumbidos de fazer: a integração do novo texto nos anteriormente lidos: “olhamos, intuitivamente, para a analogia e para o precedente, como para os traços fisionómicos de uma família, (portanto familiares), que relacionam a obra que é nova para nós com um contexto reconhecível.” (Steiner, 2003:150).

Para Helena Buescu, o reconhecimento do leitor enquanto “parceiro atuante no interior do sistema literário, com o concomitante reconhecimento dos seus direitos de cidade” (Buescu, 2001: 11), isto é, enquanto ser inteligente e sensível, dotado de capacidade de interagir com o texto atribuindo-lhe significados, contribuirá certamente para novas abordagens das questões comparatistas, perspectivadas na receção sociocultural do fenómeno literário.

Com efeito, é sobretudo a partir da década de 60 do século XX que o papel ativo do leitor enquanto recetor do texto literário – sintomaticamente designado, por alguns autores, por *leitor-criador* – começa a interessar a crítica moderna. Assiste-se, deste modo, ao surgimento, principalmente sob impulso da Escola de Constança e de Hans Robert Jauss, da teoria da receção, também conhecida por estética da receção, sobre a qual nos debruçaremos adiante.

Michel Riffaterre enfatiza igualmente o papel crucial do leitor no processo de receção e de atribuição de significado ao texto. Definindo a intertextualidade como “un phénomène qui oriente la lecture du texte, qui en gouverne éventuellement l’interprétation, et qui est le contraire de la lecture linéaire” (Riffaterre, 1981: 5-6), coloca a tónica “na multiplicidade de relações e significações que o texto proporciona, afirmando-se enquanto espaço de entrosamento de escritas e de leituras anteriores.

O conceito de intertextualidade pressupõe, segundo alguns investigadores, entre os quais, Aguiar e Silva, o de *intertexto*. Deste modo,

“ Em termos de ontologia e de cronologia, o intertexto é um texto (ou um *corpus* de textos) que existe antes e debaixo de um determinado texto e que, em amplitude e modalidades várias, se pode “ler”, decifrar, sob a estrutura de superfície deste último. Assim se justifica a designação de subtexto utilizada por diversos autores como equivalente à de intertexto. Aquele termo remete, sob os pontos de vista temporal e espacial, para uma espécie de texto palimpséstico, isto é, um texto absorvido e apagado por outro texto, para uma “camada” textual anterior que interfere na “estratificação” de outro texto e que aflora, sob forma latente ou sob forma explícita, na estrutura de superfície de outro texto.” (Aguiar e Silva, 1984: 594).

De uma forma simplificada, poderemos afirmar que o conceito de intertextualidade, surgido no século XX por influência de Julia Kristeva, remete para as relações que os textos, enquanto criações estéticas, plurissignificativas e simbólicas, estabelecem entre si. Na verdade, a intertextualidade está, de forma mais ou menos explícita, presente em grande parte – se não em toda – a produção artística humana. Isto porque o Homem, animal social, influenciável e influenciado do ponto de vista cultural, acaba sempre por lançar mão do que já foi feito em termos de produção artística.

Mais: a intertextualidade constitui um fenómeno de tal forma rico e complexo que acontece tanto no processo de criação artística, quando o escritor - consciente ou inconscientemente - integra o já feito em matéria de produção simbólica, como acontece no próprio ato de recepção, quando o leitor se depara com um objeto estético e lhe atribui significados, significados esses inevitavelmente marcados por sensibilidades diversas, anteriores leituras e vivências: “ (...) o fenómeno da intertextualidade desempenha, quer na produção, quer na recepção literárias, uma função relevante (...). (Aguiar e Silva, 1984: 596).

Deste modo, “todo o ato de recepção de uma forma significativa, em linguagem, em arte, em música, é comparativo. O conhecimento é reconhecimento (...) procuramos compreender, “colocar” o objecto diante de nós – o texto, o quadro, a sonata – atribuindo-lhe o contexto inteligível, informativo, de uma experiência anterior e afim.” (Steiner, 2003: 150)

É certamente por essa razão que Antoine Compagnon defende que “escrever (...) é sempre reescrever, não difere de citar. A citação, graças à confusão metonímica a que preside, é leitura e escrita, une o ato de leitura ao de escrita. Ler ou escrever é realizar um ato de citação.” (Compagnon, 1966: 31).

Para Tânia Carvalho, “Toda apropriação é (...) uma "prática dissolvente". (...) O recurso não é novo, utilizou-o Marcel Proust e muitos outros autores. A imitação é um procedimento de criação literária. Sabiam-no os clássicos, que estimulavam a imitação como prática necessária, tanto que a converteram em norma.” (Carvalho, 2006: 54).

Assim, em sentido lato - isto é, extravasando o âmbito específico da criação literária e saltando para a imensidade que constitui a criação artística humana - verificamos igualmente a intertextualidade noutras manifestações artísticas: “ (...) filmes que retomam filmes, quadros que dialogam com outros, (...) poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais. Tudo isso são textos em diálogo com outros textos: intertextualidade.” (Carvalho, 1986: 10).

Por essa razão – e sem que tal facto retire mérito a qualquer objeto estético ou a qualquer criador – nenhum poderá ser completa e absolutamente original: a intertextualidade é inerente à criação humana: “ Não há ‘singularidades’ perfeitas, nem mesmo no pico mais acutilante do revolucionário. Depressa aprendemos a ouvir o que existe de Brahms em Schoenberg, a observar as sombras iluminadas de Manet em Rothko” (Steiner, 2003: 151).

Pelo que ficou exposto, a intertextualidade pode e deve ser colocada ao serviço de atividades que visem a promoção da leitura literária, como teremos oportunidade de verificar mais pormenorizadamente na Parte II do nosso trabalho. Com efeito, analisar e confrontar textos, aferir os aspetos que os aproximam, atribuir-lhes significados, apreciar a sua dimensão simbólica e desfrutar do prazer estético que deles emana constituem, do nosso ponto de vista, atividades tão aliciantes quanto enriquecedoras.

4.2. Comunidade textual

Tânia Franco Carvalho, referindo-se aos comentários críticos de Roland Barthes que antecedem e fundamentam a leitura da obra *Sarrazine*, de Honoré de Balzac, cita o professor e crítico francês nos seguintes termos: “le texte unique vaut pour tous les textes de la littérature non en ce qui les représente (les abstrait et les égalise) mais en ce que la littérature elle-même n’est jamais qu’un seul texte.” (*Apud* Carvalho, 2006: 125)

Esta breve citação encerra um dos conceitos igualmente cruciais no âmbito da reflexão teórica sobre literatura e do comparativismo literário: o de comunidade textual. Nela se expressa a convicção de que os textos literários contêm elementos comuns – como por exemplo, temas, motivos e mitos – e que, colocados em diálogo permanente sem que, todavia, isso os uniformize, sustenta a atuação da teoria da Literatura e da literatura comparada. Um pouco mais adiante, Tânia Franco Carvalhal defende:

“A vinculação da literatura comparada com a teoria da literatura recupera para os estudos comparativistas a noção de *weltliteratur* em novas bases, sem as marcas da inclinação cosmopolita de inícios do século XIX ou da visão utópica de Goethe, quando empregou e difundiu o termo, em 1827. Na perspectiva goethiana, a noção de “literatura mundial” pressupunha a existência de nações com entidade própria e com comunicação no plano literário.” (Carvalhal, 2006: 126).

Surge, assim, o conceito de *comunidade textual*, isto é, a concepção da literatura e do espaço literário como uma totalidade, um património universal onde cada autor surge como elemento de uma imensa rede textual. Desde logo, o texto apresenta-se simultaneamente como sujeito e objecto, na medida em que se mostra, dando-se a conhecer, mas também se constitui como fonte de reapropriação.

Neste âmbito e sendo o campo literário perspetivado enquanto globalidade, surgem a ele associados os conceitos de comunidade e de continuidade, “sendo esta entendida como um processo que alterna memória e esquecimento” (Carvalhal, 2006: 126). Por outro lado, associado ao conceito de comunidade textual, surge a noção de perda da propriedade privada: “pois neste grande conjunto tudo se torna propriedade de todos, património comum a que os escritores recorrem consciente ou inconscientemente” (Carvalhal, 2006: 126).

Todavia, se é verdade que Johann Wolfgang Goethe imaginou, como já referimos, uma literatura à escala mundial, para a qual todos os escritores contribuiriam, não será menos verdade que a concepção da literatura enquanto uma totalidade, marcada pela ideia de dinamismo e interatividade, perpassa a obra de muitos escritores modernos: “Na de Jorge Luís Borges, por exemplo, essa ideia configura-se como uma biblioteca interminável que, ao ser percorrida por um eterno viajante em qualquer direção, comprovaria, no final dos séculos que os mesmos volumes se repetem em igual desordem.” (Carvalhal, 2006: 125)

4.3. Temas e motivos

Em virtude da sua abundância e riqueza extremas, a temática constitui, nos programas de literatura comparada, um dos domínios mais frequentemente estudados. Justifica-se, por isso, que a ela dediquemos especial atenção.

Além disso, a questão fulcral das migrações dos temas – tanto da literatura oral para a literatura erudita como desta para aquela – constitui um dos aspetos mais interessantes e estimulantes dos estudos comparatistas. Essas migrações materializam-se num vaivém, por vezes meramente imitativo, mas mais frequentemente crítico, irónico e paródico de temas, motivos, metáforas, personagens, mitos ou figuras históricas.

Enquanto a pesquisa sobre receção literária levava o investigador a repensar a literatura nos seus aspetos gerais ligados à história social, às correntes estéticas dominantes, ou seja, a observar a literatura e o texto literário no seu prolongamento histórico e social (Machado e Pageaux, 2001: 89), a questão da temática literária convida-o, em contrapartida, a debruçar-se atentamente sobre o texto literário, examinando-o com minúcia. O contexto, todavia, não é ignorado: passa apenas para segundo plano:

“ O domínio agora abordado obriga o investigador a dirigir alternativamente a sua reflexão, ora para o texto literário como sistema, ora para o período cultural em que o texto foi produzido, de maneira a compreender mais globalmente, não o funcionamento dum determinado elemento do texto, mas sim toda a sua função, isto é, a função dum texto portador dum elemento ou conjunto de elementos textuais (tema/temática) que pode apresentar-se sob uma dupla forma: tema e motivo.” (Machado e Pageaux, 2001: 89).

São vários os investigadores que consideram o conceito de *tema* um tanto ambíguo. Philippe Chardin, por exemplo, na obra *Compêndio de Literatura Comparada*, organizada por Brunel e Chevrel, coloca a questão nos seguintes termos: “os problemas de terminologia, bem como as interferências entre o vocabulário da crítica literária e o da crítica artística, principalmente musical, complicam de sobremaneira qualquer reflexão sobre a noção de tema em literatura.” (*Apud* Brunel e Chevrel, 2004: 167). Baseando-se em estudos realizados pelo investigador belga, Raymond Trousson, Chardin refere ainda “a ambiguidade, a confusão, a embrulhada” que envolvem o conceito de tema. (*Ibidem*).

Machado e Pageaux, por sua vez, concordando com o ponto de vista apresentado, consideram o conceito de *tema* “controverso” (Machado e Pageaux, 2001: 89) e alertam para o facto de frequentemente se confundir com o de *motivo*. Para estes autores, o motivo encontra-se no âmago “de uma investigação já antiga, representada por investigadores alemães: chama-se-lhe *Stoffgeschichte*.” (*Ibidem*) A *Stoffgeschichte* começa a firmar-se no século XIX, na linha da tradição goethiana da *Weltliteratur*.

Raymond Trousson, na obra *Temas e mitos – questões de método*, estabelece, por sua vez, distinção entre mito, *tema* e *motivo*, bem como entre o que considera *tema de herói* (Prometeu, Narciso) e tema de situação (Édipo, Antígona, Medeia). Atribui um âmbito mais abrangente ao motivo, que acredita abarcar áreas diferentes da literatura, como por exemplo, a psicanálise: “ em suma, o motivo, elemento não literário, mas delimitando algumas situações e atitudes fundamentais é matéria da literatura (...) O tema, cristalização e particularização de um motivo, é logo de início objeto literário, porque ele não existe senão a partir do momento em que o motivo se exprimiu numa obra (...) ” (Trousson, 1989: 22) Por outras palavras, segundo Trousson, o motivo passa a tema ao transferir-se para o campo da literatura: “ o motivo, enfim, particulariza-se no tema (torna-se literário), e este é que estrutura, com a sua especificidade, a obra literária (...) ”. Por outras palavras, o tema concerne “ a expressão particular de um motivo, a sua individualização ou, se se quiser, a passagem do geral ao particular.” (Trousson, 1989: 19-20). Assim, o motivo da sedução, por exemplo, transforma-se em tema ao encarnar na personagem de Don Juan, retomada ao longo dos tempos, por vários escritores.

Álvaro Machado e Daniel-Henri Pageaux defendem um ponto de vista bastante próximo do de Trousson: partindo do folclore e da etnografia, “ o motivo representa uma unidade ainda não investida de forma literária.” (Machado e Pageaux, 2001: 90). São, no entanto, mais cautelosos relativamente à questão da abrangência dos conceitos: “mas a questão volta a pôr-se quando se trata de saber qual dos dois conceitos, *tema* e *motivo*, é mais englobante.” E continuam:

“Admite-se, em geral, que o motivo é mais restrito do que o tema. Fala-se de motivo quando se trata de um elemento concreto, enquanto o tema se define pela sua abstracção e pela sua generalidade.” (Machado e Pageaux, 2001: 90). Recusando, porém, ceder à tentação de uma definição essencialista e forçosamente redutora, consideram os investigadores “ ser mais simples e eficaz partir da função destes elementos no interior do texto.” (Machado e Pageaux, 2001: 90).

Deste modo, Machado e Pageaux consideram o *tema* enquanto estrutura e princípio organizador do texto: “tudo aquilo que é elemento constitutivo e estruturante do texto literário, elemento que ordena, gera e permite produzir o texto.” Em contrapartida, consideram o motivo como elemento quase “acidental ou decorativo” (Machado e Pageaux, 2001: 90). A distinção entre os dois conceitos representa uma mais-valia para a literatura comparada, pois alerta para a relação existente entre tema e estrutura de uma obra. Deste modo, o tema, distinguindo-se do motivo, relaciona-se mais intimamente com o mito: “tema e mito são elementos que tendem a estruturar um texto.” (Machado e Pageaux, 2001: 91). Assim, Machado e Pageaux perspetivam o tema enquanto “elemento mediador e fundador”: mediador entre o homem e a sua cultura, fundador do texto, do qual constitui as estruturas profundas (relacionando assim o texto ao imaginário colectivo e/ou individual).” (Machado e Pageaux, 2001: 91). Para os dois investigadores, o mito é um tema “muito especial”, pois existem vários tipos de mito: literário, histórico e bíblico.

Os dois investigadores mostram-se, todavia, cépticos quanto a uma suposta “existência insofismável de temáticas universais” (Machado e Pageaux, 2001: 91). Citam, a título exemplificativo: a morte, o mar, o amor, o medo, a guerra ... realçando a ideia de que, em literatura comparada, tais conceitos - pretensamente reputados de universais - carecem de esclarecimento. Mostram-se, inclusivamente, bastante críticos:

“ É de lamentar que, numa determinada cultura ou numa determinada literatura, não se delimitem com rigor os pretensos temas “universais”. Esta comodidade de linguagem é, de facto, pouco satisfatória e poder-se-ia mesmo falar dum certo vazio terminológico comparativista: a incapacidade de definir nas suas componentes essenciais o que seria um “imaginário” poético.” (Machado e Pageaux, 2001: 91).

Justificando o seu ponto de vista, questionam se, por exemplo, a árvore, a montanha, a figura do pai ou da mãe, ou a morte serão temas de tal maneira universais que tenham “a mesma natureza e a mesma função (...) na literatura francesa do século XVII (...) como na tradição oral duma cultura africana ou numa qualquer literatura da América ou do Oriente nos séculos XIX ou XX? “ (*Ibidem*) A resposta é, evidentemente, uma total negação.

Assim sendo, em alternativa aos “temas universais”, os investigadores acham preferível falar-se em “elementos recorrentes” sujeitos a reinvestimentos simbólicos, consoante o espaço cultural e a época histórica em causa.

Afirmam Machado e Pageaux, baseando-se num excerto do prefácio de Georges Poulet de *Trois essais de mythologie romantique* que o tema engloba, no fundo, simultaneamente três aspetos:

“A matéria histórica, cultural que está na base dos textos a analisar; a abordagem poética que permite compreender de que maneira se elabora uma forma literária, que relações se estabelecem entre o tema e a estrutura formal; o fio condutor do estudo comparativista, o que permite passar de um texto a um outro”. (Machado e Pageaux, 2001: 93).

Deste modo, o tema, pela função ordenadora que pressupõe, assume importância extrema nos estudos comparativistas, pois representa a base e a finalidade da comparação literária sempre que ela contempla vários textos. (Machado e Pageaux, 2001: 93)

Todavia, não assumindo, de forma alguma, um ponto de vista taxativo e redutor – pois num campo tão vasto e tão rico quanto a literatura comparada seria absurdo – reconhecem, implícita nos termos, uma certa ambiguidade, abrindo perspectivas para pontos de vista não consensuais. A este propósito, vem-nos à memória um ponto de vista de Helena Buescu que não resistimos em lembrar: segundo a investigadora, um dos aspetos mais aliantes e motivadores dos estudos comparatistas prende-se com o facto de o comparatista ser constantemente convidado “a articular perguntas com respostas que levam a outras perguntas, num movimento de constante dinamismo interno (...)” (Buescu, 2001: 19).

4.4. Mitos

“O mito tem, antes de mais, uma carga poética: a história contada não é qualquer história. Não há mito que não seja mito das origens. Isto quer dizer que o mito conta, em definitivo, o que aconteceu num tempo imemorial, *in illo tempore*, mas que se mantém, ainda e sempre, válido. Ou antes: o facto de contar, de proferir o mito e, portanto, de o actualizar pela palavra confere-lhe a sua plena validade.” (Machado e Pageaux, 2001: 102).

Contrariamente aos temas e às imagens, os mitos constituem uma conquista recente nos estudos literários comparativos, pois há cerca de cinquenta anos atrás falava-se, por exemplo, a propósito de Don Juan, não de *mito*, mas sim de *lenda*: “então, a literatura comparada limitava-se a seguir o caminho dos folcloristas, que estudam os contos, as lendas e os mitos em geral.” (Machado e Pageaux, 2001: 100). Deste modo, foi essencialmente graças à *Histoire des Légendes* – número 670 da coleção “Que sais-je?” que Fausto e Don Juan se tornaram “pilares da mitologia comparativista.” (*Ibidem*).

Assim, foram os folcloristas, os antropólogos, os historiadores das religiões e os sociólogos que primeiramente se interessaram pelos mitos. Com efeito, ao comparativista viria a caber, mais tarde, o papel de estudar “esquemas considerados essenciais” porque constituem, antes de mais, “fábulas já estruturadas na altura em que surgem as primeiras versões literárias, que variam de uma cultura a outra, de um século a outro” (Machado e Pageaux, 2001: 101).

Segundo André Dabezies, o conceito de mito “primitivo”, muito caro aos etnólogos e antropólogos, e constantemente retomado em literatura, tem a ver com “situação fundamental” ou “situação humana exemplar para uma colectividade.” (*Apud* Machado e Pageaux, 2001: 100). Assim, referimo-nos a “situações fundamentais” a propósito “do pacto com o diabo (Fausto), do castigo divino (Don Juan), do sacrifício (Ifigénia), do desafio à morte por parte de Antígona (bem como de Don Juan).” (Machado e Pageaux, 2001: 100). Fácil é, desta forma, compreender como matéria de religiões e crenças transitam naturalmente para a literatura.

Enquanto o antropólogo francês, Claude Lévi-Strauss, um dos grandes intelectuais do século XX, considera o mito literarizado “le dernier murmure de la structure expirante” (*Apud* Machado e Pageaux, 2001: 101), Pierre Brunel, em contrapartida, enfatiza o papel crucial da literatura – e das artes em geral, nomeadamente o cinema, – enquanto “reservatório de mitos” (Machado e Pageaux, 2001: 101). Assim, considera Brunel que o facto de a literatura ter integrado o mito contribui para a sua continuidade. O mito literário acrescenta ao mito primitivo significados novos, alargando-o e enriquecendo-o. Deste modo, Brunel reconhece ao mito três funções essenciais: a primeira tem a ver com o seu cariz narrativo, pois conta uma história; a segunda prende-se com o seu lado explicativo e etiológico, pois constitui uma fábula explicativa; finalmente, a terceira, diretamente decorrente da segunda, diz respeito ao seu lado revelador. A este propósito, vem-nos à memória o poema *Ulisses*, de Fernando Pessoa, principalmente o primeiro verso: “O mito é o nada que é tudo”: por

um lado, o mito é “nada” porque é apenas crença e fé; passa, no entanto, a ser “tudo” quando, através da narrativa, da explicação e da revelação, oferece ao Homem respostas às suas interrogações e dúvidas, aliviando a sua angústia e sofrimento. Neste sentido, ele assume uma função terapêutica, na medida em que preenche um vazio, uma frustração de tipo existencial.

As considerações tecidas ajustam-se igualmente, na perfeição, ao mito português do Sebastianismo: “traumatismo inicial, frustração, tentativa de reescrita da história, projecção do grupo nessa nova história e valor compensatório e possibilidade de reunificação moral e social do grupo através deste mito histórico-cultural.” (Machado e Pageaux, 2001:104).

Deste modo, constituindo fonte de crença e sabedoria, o mito, que segundo Machado e Pageaux, é, no fundo, “uma narrativa que dá um sentido ao universo. A formulação de um mito coincide com a constituição de um grupo em sociedade que pretende tornar o mundo inteligível e organizado, dando um sentido às relações interindividuais.” (Machado e Pageaux, 2001:102). Neste sentido, ele contribui frequentemente para a coesão de uma determinada coletividade. Ainda na perspectiva de Machado e Pageaux, o mito implica a festa, o tempo ritualizador: ele é vida, acção, antes de ser pensamento, dado que há, como se sabe, um “pensamento selvagem” no dizer de Lévi-Strauss, que não é inferior ao pensamento dito civilizado.” (*Apud* Machado e Pageaux, 2001:102).

Um dos aspetos que distingue o mito antropológico do literário é que enquanto o primeiro se perspectiva, como vimos, numa dimensão coletiva, o segundo é forçosamente uma história contada por certo um autor: “(...) isso constitui justamente matéria de renovação do estudo literário: o escritor encontra-se perante o mito numa situação de dependência, ele vai buscar ao mito a matéria da sua obra. Quer dizer: o escritor vai inserir-se, voluntariamente, note-se, numa tradição mítica; mas, noutro plano, o escritor é tentado, por vezes obrigado, a modificar esse fundo mítico, dando-lhe uma feição pessoal, apropriando-se assim da história colectiva.” Machado e Pageaux, 2001:104).

Considerando o mito nesta perspectiva, facilmente concluímos que as vertentes antropológica e literária, em vez de se oporem, se complementam, daí resultando benefícios consideráveis para ambas.

4.5. Imagologia

A *imagologia* – tradução do termo francês *imagologie* – tem a ver com o estudo das imagens do estrangeiro num determinado texto, numa determinada literatura ou, inclusivamente, numa determinada cultura. Constitui, segundo Machado e Pageaux, “um dos métodos de investigação mais antigos, ou melhor dito, tradicional, em literatura comparada, tendo caracterizado muito especialmente a escola francesa de Jean-Marie Carré em, por exemplo, *Les écrivains français et le mirage allemand (1947)*.” (Machado e Pageaux, 2001: 48).

Trata-se, na realidade, de um campo de investigação extremamente fértil. Ainda segundo Machado e Pageaux, “no livro branco” sobre a obra *La Recherche en littérature générale et comparée*, editada pela Société Française de Littérature Générale et Comparée, em Paris, em 1983, Michel Cadot “faz um balanço optimista sobre este campo de investigação, sobretudo na medida em que se mostra convencido da necessidade duma tendência mais pluridisciplinar e duma aliança ampla entre a literatura e as questões de ordem social e cultural.” (Machado e Pageaux, 2001: 49).

Isto significa que, para um estudo mais amplo e mais exato da questão da *imagologia*, deverá o comparativista perspetivá-la num contexto alargado – e forçosamente mais rico - trabalhando de forma interdisciplinar e tomando em consideração os contributos de estudiosos que trabalham em áreas próximas da sua, como por exemplo, historiadores das mentalidades, antropólogos, etnólogos e sociólogos. Por outras palavras, deverá enquadrar a reflexão literária num âmbito mais amplo, de forma a considerar aspetos relacionados com uma ou mais culturas. Só depois de identificar, no texto literário, temas, motivos e imagens que remetem para o *Outro*, estará em de medida de compreender como se constrói um discurso crítico sobre a literatura desse *Outro*.

Segundo Daniel-Henri Pageaux, a imagem constitui seguramente uma segunda língua, uma “língua”. De entre todas as linguagens simbólicas de que dispõe uma sociedade para “se dizer e se pensar”, a imagem constitui uma das mais ricas e originais, pois compete-lhe “dizer as relações interétnicas, interculturais, as relações menos efectivas que repensadas, sonhadas, entre a sociedade que fala (e que “observa”) e a sociedade “observada”. (Machado e Pageaux, 2001: 139).

Relativamente a esta questão não resistimos a aludir a um traço cultural que, cremos, é muito nosso, tipicamente português e frequentemente referido na nossa

literatura: trata-se do oferecimento, sobretudo por uma questão de delicadeza, por parte de quem toma uma refeição ou se prepara para tomá-la, de comida e bebida aos que se encontram próximos, ainda que sejam desconhecidos. Tradicionalmente, faz-se essa franqueza, perguntando-se: “são servidos?” Em *Memorial do Convento*, de José Saramago, esse traço tão nacional e tão popular surge no seguinte extrato: “Uma mulher que calhou ir sentada ao lado de Sete-Sóis, com o marido, desatou o farnel do almoço, e se à vizinhança ofereceu por comprazer, mas nenhuma vontade de repartir, com o soldado insistiu tanto que ele aceitou.” (Saramago, 1994: 51). Também na música, esse traço - tão lusitano e popular - reaparece, por exemplo, no fado *Uma Casa Portuguesa*, imortalizado por Amália: “Numa casa portuguesa fica bem / pão e vinho sobe a mesa / e se à porta humildemente bate alguém,/ senta-se à mesa co a gente. / Fica bem esta franqueza, fica bem,/ que o povo nunca desmente. /A alegria da pobreza /está nesta grande riqueza / de dar e ficar contente.”

A imagem do estrangeiro deve ser perspectivada como parte de um todo mais complexo: o imaginário. A imagem literária, num processo de literarização e socialização, traduz-se, em termos práticos, como sendo um conjunto de ideias sobre o estrangeiro. A imagem poderá eventualmente revelar o modo como funciona uma determinada ideologia, como por exemplo, o racismo. A imagem comparativista poderá delinear o tipo de imaginário que está na base dessa ideologia. Assim sendo, não deverá o comparativista preocupar-se com o facto de uma determinada imagem reproduzir mais ou menos fielmente o real observado, mas sim aferir o grau de conformidade da imagem com um modelo cultural previamente existente.

Existe uma tipologia específica de imagem que, pela riqueza de que se reveste, merece uma atenção particular: trata-se concretamente do estereótipo. “O estudo do estereótipo, encarado como uma forma elementar, caricatural mesmo, da imagem é obscurecido pela questão da falsidade e dos seus efeitos perniciosos no plano cultural.” (Machado e Pageaux, 2001: 140). Neste caso, defendem os autores, o estereótipo, apresenta-se não como um “signo” gerador de significações, mas apenas como um “sinal” que remete, de modo inevitável e automático, para uma única interpretação. Assumindo-se claramente como uma espécie de síntese, o estereótipo acaba por ser a expressão emblemática de um sistema ideológico e cultural.

O processo de produção do estereótipo é relativamente simples e baseia-se geralmente na confusão entre o atributo e o essencial, “tornando possível a extrapolação do particular para o geral, do singular para o colectivo. (...) Daí a formulação mais

frequente: este povo é... aquele povo não é... este povo sabe... aquele povo não sabe...” (Machado e Pageaux, 2001: 140).

Tendo em conta o explanado, facilmente se deduz que o estudo das imagens, constituindo um campo tão vasto quanto rico e complexo - simultaneamente objeto de estudo da literatura comparada e da história das mentalidades - merecerá certamente uma abordagem interdisciplinar.

4.6. Estética da receção e horizonte de expectativa

Sejam quais forem as circunstâncias que levam o autor a escrever: o impulso confessional, a necessidade de autocatarse ou a procura de reconhecimento, ele “ não ignora que o seu texto, sob pena de se negar como texto literário, tem de entrar num circuito de comunicação em que a derradeira instância é o receptor/leitor.” (Aguiar e Silva, 1984: 292). Assim sendo, é natural que, ao longo dos tempos, os escritores venham reconhecendo a importância do leitor – mesmo quando pretendem ignorá-la – no processo de comunicação literária “ fazendo-se justificadamente avultar o seu papel de agente dinâmico, e não de passivo consumidor, na decodificação do texto.” (Aguiar e Silva, 1984: 292).

A expressão *estudos de receção literária*, também designada por *receção crítica* ou *estética da receção*, que estuda e valoriza, entre outros aspetos, essencialmente o papel ativo do leitor/recetor na consumação da leitura literária não tem, no entanto, uma longa tradição nos estudos literários comparados. Surgiu sobretudo a partir dos anos sessenta do século XX, principalmente em centros universitários alemães, gozando, desde então, “de um bom acolhimento, indicação de que talvez tenha vindo colmatar um vazio conceptual que fora temporariamente mascarado pelas noções de *influência* ou de *fortuna*, que o termo substitui, englobando-as numa perspectiva mais vasta”. (Brunel e Chevrel, 2004: 185).

Assim, o desenvolvimento da teoria da estética da receção surge indelevelmente associada à Escola de Constança, concretamente aos nomes do romancista Hans Robert Jauss e do anglicista Wolfgang Iser. Desde que surgiu, a estética da receção tem vindo a ganhar projeção, suscitando debates frequentemente polémicos:

“Em Agosto de 1979, uma das quatro grandes sessões do Congresso organizado em Innsbruck pela Associação Internacional de Literatura Comparada é inteiramente consagrada à “Comunicação literária e recepção”: são apresentadas mais de cento e vinte exposições. A partir de então, e sem que as polémicas cessem, a recepção adquiriu o direito de ser citada entre os grandes conceitos da investigação comparatista.” (Brunel e Chevrel, 2004: 187).

O leitor alvo dos estudos de recepção não poderia ser, naturalmente, “o leitor fictício que surge em números romances europeus do século XVIII (*geneigter Leser, gentle reader, aimable lecteur...*)” (Brunel e Chevrel, 2004: 210). Trata-se, pelo contrário, de um leitor real, histórico, com identidade própria, de carne e osso que, adotando um comportamento observável e recorrendo aos seus conhecimentos e crenças, inteligência e sensibilidade, se projecta no texto, com ele interagindo e marcando-o de forma indelével.

“Na perspectiva da estética da recepção, tanto o texto literário, enquanto “artefacto”, enquanto “objecto artístico”, como o seu emissor e o seu código possuem uma historicidade própria, mas a historicidade do receptor não é anulada, nem desqualificada, antes é entendida e valorada como factor essencial na constituição do texto-objecto estético.”

(Aguiar e Silva, 1984: 294).

Hans Robert Jauss “ evoca a questão do leitor desde a sua primeira “tese”; escreve inclusivamente que “ a historicidade da literatura (...) repousa sobre a experiência primeira que os leitores têm das obras. Esta relação dialéctica (...) é também para a história literária o dado primordial. Porque o historiador da literatura deve sempre converter-se em leitor antes de poder situar a obra, isto é, basear o seu próprio juízo na consciência da sua situação na cadeia histórica dos leitores sucessivos.” (Apu^d Brunel e Chevrel, 2004: 210)

Deste modo, Jauss assevera que, de um ponto de vista histórico, o texto – quer seja literário ou não – “ só tem existência na medida em que é lido”. (Brunel e Chevrel, 2004: 210).

A Hans Robert Jauss se deve igualmente um conceito que viria a revelar-se fundamental em literatura comparada: o de *horizonte de expectativa*. Como tal sucedeu

relativamente demais conceitos, Jauss foi busca-lo à filosofia. (Brunel e Chevrel, 2004: 211). Definiu-o como sendo:

“O sistema de referências objectivamente formulável que, para cada obra no momento histórico em que surge, resulta de três factores principais: a experiência prévia que o público tem do género a que a obra pertence, a forma e a temática de obras anteriores de que ela pressupõe o conhecimento, e a oposição entre linguagem poética e linguagem prática, mundo imaginário e realidade quotidiana.”(Apud Brunel e Chevrel, 2004: 211)

Como se depreende, o objetivo de Jauss revela-se bastante ambicioso. Trata-se, na verdade, de refletir sobre o papel histórico desempenhado pelo destinatário da obra literária, sobre as suas reações perante o texto literário enquanto objeto estético plurissignificativo. Esse desígnio surge sobretudo na sua obra, *Literaturgeschichte als Provokation*, publicada em 1970. Segundo Jauss, o estudo literário deveria ter em atenção “ as normas e as categorias estéticas (em particular o género) do texto em questão; os conhecimentos do leitor e também a sua capacidade de se reconhecer num “novo” texto, qualidades novas a partir das suas categorias de juízo estético.” (Machado e Pageaux, 2001: 69). Assim sendo, o texto literário deveria corresponder a uma resposta mais ou menos nítida de uma expectativa por parte do leitor. Daí uma espécie de afastamento estético entre um texto literário inovador e o horizonte de expectativa do leitor. Opondo-se, assim, ao biografismo e à história literária ultra-tradicional, Jauss condenou simultaneamente “uma total autonomia do texto literário e uma sobrevalorização da relação texto-autor.” (Machado e Pageaux, 2001: 69).

A definição de *horizonte de expectativa*, enquanto “sistema de normas e de atitudes de um público determinado num momento histórico preciso”, apresentada por alguns estudiosos, embora revelando-se, na opinião de Machado e Pageaux, “útil”, afigura-se, no entanto, para os dois investigadores, “um tanto exagerada, dado que Jauss fala mais propriamente de leitor do que de público” (Machado e Pageaux, 2001 69). Deste modo, para Machado e Pageaux, tal definição poderia levar a pensar que o *horizonte de expectativa* extravasa o âmbito literário, *stricto sensu*, quando, na realidade, os elementos que o estruturam integram-no no âmago “do fenómeno literário estudado, ou seja: a noção de “género” literário, as normas estéticas familiares ao leitor

num determinado momento; enfim, a noção de distância linguística (*écart*) entre a norma e a linguagem poética (...)” (Machado e Pageaux, 2001: 69).

Foquemos agora a nossa atenção no leitor enquanto entidade privilegiada em matéria de estudos de recepção. Em termos práticos, à questão colocada por Brunel e Chevrel, “ que leitores é que as investigações sobre recepção podem atingir e como? “ respondem perentoriamente os mesmos autores dever considerar-se, logicamente, “ os materiais disponíveis e exploráveis” E explicitam:” devido à orientação dos estudos literários, são, evidentemente as personalidades criadoras que nos fornecem a maioria dos documentos: notas, memórias, correspondência, declarações (...) ” (Brunel e Chevrel, 2004: 210).

A este propósito, referem concretamente o exemplo do Centro de Estudos sobre Zola, do CNRS, que tem visto o seu acervo documental enriquecido, graças a um elevado número de cartas recebidas pelo escritor, provenientes de tradutores, escritores, editores, jornalistas e “simples leitores” dos quatro cantos do mundo. Trata-se, na realidade, de documentos valiosíssimos, verdadeiros testemunhos do que significa, em finais do século XIX, a leitura de, por exemplo, *Germinal*, *La Faute de L’abbé Mouret*, *Nana* ou *La Bête Humaine*. Para se apurar o real alcance dos documentos, conferindo rigor científico ao estudo, os métodos de levantamento e investigação literária aliam-se aos da história das mentalidades, num trabalho verdadeiramente interdisciplinar.

Brunel e Chevrel acrescentam que este trabalho de investigação fica a ganhar quando, paralelamente, se estudam as práticas culturais da vida privada. Deste modo, afirmam:

“Consoante os casos e as épocas, era conveniente interessarmos pelas bibliotecas privadas, os gabinetes de leitura, as bibliotecas de empréstimo de livros, os arquivos das alfândegas e da censura, as decisões judiciais (condenando a venda ou empréstimo de certas obras), as intervenções políticas (proscurendo, por exemplo, das bibliotecas municipais tais livros ou revistas).” (Brunel e Chevrel, 2004: 211).

Concluem os autores referindo o vastíssimo domínio de investigação, mas reconhecendo que os métodos necessitam ainda de “definição e ajustamento” (Brunel e Chevrel, 2004: 21).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo I

1. Apresentação do estudo empírico

Propusemo-nos, fundamentalmente, nesta segunda parte do nosso trabalho, estruturar um conjunto de atividades destinadas a promover a leitura literária junto de alunos que frequentam o Ensino Secundário na Escola Secundária/3 Professor Doutor Flávio Resende, em Cinfães. Assim, julgámos conveniente começar por conhecer os hábitos de leitura literária do público visado para, numa fase posterior, proceder à criação de um clube de leitura, uma pequena comunidade de leitores, que nos propomos dinamizar, na qualidade de mediador. As atividades desenvolver-se-ão prioritariamente nas instalações da escola, como por exemplo, na Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, mas sempre fora do contexto de aula. Cremos, desde modo, libertando os alunos do peso a que as atividades letivas estão geralmente associadas, obter maior adesão e maior empenhamento. Para além desse fator, acreditamos sinceramente que os indivíduos que aderem a iniciativas de promoção da leitura, embora cientes do esforço e do trabalho que deles se espera, devem fazê-lo de moto-próprio e livres de constrangimentos decorrentes, nomeadamente, de práticas avaliativas.

“A promoção da leitura é da responsabilidade de toda a sociedade; no entanto, há instituições que a podem efectuar de um modo efectivo e activo. Recordam-se os organismos nacionais e distritais de educação e, obviamente, a escola que, nos dias de hoje, se torna cada vez mais um importante agente educacional. Uma das primeiras funções que desde sempre foi reconhecida à instituição escolar foi o ensino da leitura. Foi a escola que a institucionalizou e lhe conferiu um carácter de obrigatoriedade. Também pode ser ela a dar-lhe um carácter de libertação e de prazer. Independentemente das emanações ministeriais, a escola pode e deve organizar programas de leitura, estabelecer relações de colaboração com autarquias, livrarias, bibliotecas e dar espaço e dar espaço e tempo para que a leitura seja uma realidade, o que não é frequente em muitas escolas.”

Leonor Cadório, *O Gosto pela leitura* (2001: 42-43)

2. O público-alvo

O estudo começou por envolver, numa fase inicial, os alunos que integram, no ano letivo 2013/2014, as turmas de décimo e décimo primeiro anos do Ensino Secundário Regular da Escola Secundária/3 Professor Doutor Flávio Pinto Resende. Concretamente, foram duzentos e doze os discentes que aceitaram participar no estudo, através do preenchimento do inquérito (anexo 2 deste trabalho): cento e oito frequentam o décimo ano e cento e quatro integram turmas de décimo primeiro e cento.

Optámos por não envolver as turmas do décimo segundo ano uma vez que, encontrando-se a grande maioria dos alunos que as integram prestes a deixar escola e ingressar no ensino superior, dificilmente poderiam participar no projeto de promoção de leitura, cujo início se prevê para inícios do próximo ano letivo.

As razões pelas quais optámos por cingir o estudo aos alunos do Ensino Secundário prendem-se com as seguintes premissas: são estes os discentes que melhor conhecemos pois trabalhamos com eles diariamente, daí ser mais fácil entender os seus gostos e motivações, compreendê-los enquanto jovens em busca de modelos de identificação, respeitá-los enquanto seres humanos, isto é, chegar até eles. Por outro lado, tendo em conta o nível etário e o grau de ensino em que se encontram, estes alunos terão já consolidado as técnicas de leitura, estando por isso, livres das barreiras decorrentes de uma deficiente leitura elementar, aptos para iniciar ou aprofundar hábitos de leitura literária.

3. Seleção da amostra e recolha de dados

Uma vez que o estudo incide apenas sobre a Escola Secundária Professor Doutor Flávio Resende, única escola secundária do concelho de Cinfães, optámos por solicitar o preenchimento do questionário aos alunos que integram as oito turmas de décimo e décimo primeiro anos. Assim, obtivemos um total de duzentos e doze questionários, tendo os dados sido por nós recolhidos em de Janeiro de 2014, em contexto de sala de aula.

4. Análise dos resultados – conclusões

Segundo os principais dados recolhidos cento e quinze inquiridos, isto é, 54% dos alunos, afirmam gostar de ler (questão 6). Destes, noventa e seis alunos, isto é, 83%, atribuem o gosto pela leitura ao prazer, enquanto doze, ou seja, 10% acreditam que a leitura contribui para melhorar os resultados escolares. Apenas três e quatro dos alunos consideram, respectivamente, que a leitura contribui para melhorar a sua auto-estima e a imagem que projetam nos outros.

Dos noventa e sete alunos que afirmam não gostar de ler, cinquenta e seis apontam como motivo direto o facto de a leitura lhes causar aborrecimento; doze consideram que a leitura não lhes traz conhecimentos novos; onze acham que não contribui para melhorar o seu rendimento escolar; nove assumem terem dificuldades em compreender o que lêem; quatro referem que os familiares e amigos também não lêem e cinco não especificam o motivo pelo qual não lêem.

Quanto à frequência da Biblioteca Escolar /Centro de Recursos Educativos (questão sete), cento e oitenta e sete alunos afirmam frequentar regularmente o espaço; vinte e três afirmam não o fazer e dois não respondem à questão. Cinquenta e seis alunos referem recorrer à Biblioteca Escolar para requisição de obras literárias diferentes das que integram os programas curriculares, enquanto cento e cinquenta e seis afirmam não o fazer. De entre os cinquenta e seis que responderam afirmativamente, trinta e nove dizem fazê-lo uma vez por período; nove uma vez por mês; três duas vezes por mês; dois uma vez por semana e três não referem a frequência de requisição. Relativamente ao tipo de obra requisitada (questão 8.2), vinte e oito alunos afirmam preferir o conto ou o romance, doze optam por obras de ficção científica/ histórias que envolvam magia, sete preferem livros policiais, quatro optam pela poesia e cinco pela banda desenhada. À questão 9, que diz respeito à participação em atividades promovidas pela Biblioteca Escolar, responderam afirmativamente cento e setenta e quatro alunos, isto é, 82%, tendo os restantes afirmado não costumar participar. Relativamente à questão 10, as atividades que mais motivam os alunos são sobretudo os encontros com escritores, referidos por cento e trinta alunos; os debates sobre livros e autores, referidos por cento e três alunos e as sessões de leitura em voz alta, referidas por oitenta alunos.

Relativamente à questão 11, verificou-se que apenas seis alunos têm por hábito ler obras literárias em suporte digital.

Quanto à frequência da Biblioteca Municipal de Cinfães, (questão 12) apenas dez alunos dizem costumar frequentá-la. Esta realidade deve-se, sem dúvida, ao facto do espaço só recentemente ter sido inaugurado e ser ainda relativamente pouco conhecido.

Quanto a visitas a livrarias e aquisição de livros (questão 13), apenas doze alunos responderam afirmativamente.

Relativamente à questão 15, quarenta e um alunos afirmaram estar, aquando do preenchimento do inquérito, a ler um livro. Quando interrogados sobre os autores, verificou-se que a maioria (vinte e oito alunos) referia autores estrangeiros, principalmente: Nicholas Sparks, J.K. Rowling, Veronica Roth, George Martin, Danielle Steel, Dorothy Koomson, Sveva Casati Modignani e Isabel Allende; enquanto onze afirmavam estar a ler autores portugueses: Mário de Carvalho, Miguel Torga, José Rodrigues dos Santos, José Luís Peixoto, Margarida Rebelo Pinto, Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães e Maria João Lopo de Carvalho; quanto a autores lusófonos, dois alunos referem José Eduardo Agualusa e Ondjaki.

No que concerne ao número de livros lidos nos últimos doze meses (questão 14), noventa e três alunos afirmam não terem lido qualquer obra; oitenta e um afirmam ter lido entre uma e três obras; vinte e três alunos referem ter lido entre quatro a sete obras; e treze afirmam ter lido entre oito a dez livros; finalmente, dois alunos afirmam ter lido entre oito e dez livros.

Finalmente chegados à questão 14, uma das quais se reveste certamente de grande importância para o prosseguimento do nosso trabalho, há a referir que cento e onze alunos responderam não estarem interessados em participar em atividades de promoção da leitura fora do contexto de aula; setenta e oito mencionaram “talvez” e vinte e três manifestaram esse interesse.

5. Criação do *Clube de Leitura Literária*

Na sequência do que temos vindo a defender, é nosso propósito começar por criar um clube de leitura literária, prioritariamente constituído pelos alunos que manifestaram, à partida, esse interesse. Contudo, uma vez que os questionários foram preenchidos anonimamente, começaremos por divulgar, junto das turmas já referidas, a criação do clube, solicitando aos interessados uma inscrição. De referir que o clube não deverá, por questões que se prendem com a gestão de recursos e a própria dinâmica das atividades a desenvolver ser constituído por um elevado número de elementos, o que

comprometeria a qualidade do trabalho. Assim, pensamos que o número ideal de elementos deverá, à semelhança, cremos, das comunidades de leitores, situar-se sensivelmente entre os doze e os vinte elementos.

Uma vez constituído o *Clube de Leitura*, definido o local habitual de funcionamento, bem como o horário – cremos que seria benéfico encontrarmo-nos uma vez por semana e trabalharmos durante cerca de noventa minutos – daremos início às atividades.

Apesar de ainda não conhecermos os alunos que farão parte do Clube, é nosso firme propósito levá-los a ler poesia, bem como uma obra integral. De entre a narrativa de José Saramago duas hipóteses se colocam: *Levantado do Chão* ou *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Tudo dependerá da receptividade do público perante os excertos que formos trabalhando. Todavia, antes de trabalharmos uma das obra do nosso Prémio Nobel da Literatura, deveremos começar por abordar textos literários que, embora correspondendo a critérios de qualidade, se revelem mais acessíveis.

Capítulo II - Propostas de atividades a desenvolver pelo *Clube de Leitura*

Ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização (...) Criar sentido a partir de um texto não consiste apenas em descodifica-lo e é por isso que saber ler não basta para ter prazer de ler.

Christian Poslaniec, *Incentivar o prazer de ler* (2006: 9)

Prevemos, na primeira sessão, após as apresentações e uma breve reflexão partilhada sobre as motivações que nos movem, começar com uma visita à Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos. O objetivo fundamental desta atividade será estabelecer um contacto com o acervo literário aí existente. Os alunos serão incentivados a observar as obras, folheando-as, lendo pequenos excertos e percebendo a lógica da sua arrumação nas estantes.

Seguidamente, serão convidados a selecionar, de acordo com preferências pessoais, uma obra literária escrita em português. Posto isto, já fora da biblioteca para não perturbar o ambiente de silêncio que supostamente aí deve reinar, serão convidados a expor oralmente, perante o grupo de trabalho, as principais motivações da escolha. Caso já tenham lido a obra – essa seria, pois, a situação ideal – deverão apresentá-la ao grupo de trabalho, invocando razões para a sua leitura.

De referir que também nós, enquanto mediadora da atividade, procederemos de igual modo: levaremos connosco o livro: *Histórias para Ler à Sombra*, coletânea de contos das Edições Dom Quixote, e explanaremos as razões que nos levam a recomendar a sua leitura. Tratando-se de uma primeira sessão, parece-nos conveniente realçar as vantagens da leitura do conto, texto narrativo geralmente não muito extenso e, por isso, convidativo à leitura.

Nas duas sessões seguintes, prevemos ler o conto *O Gémeo e a Sombra*, de João de Melo (anexo 3). Começaremos por ler o início em voz alta, de forma a motivar os alunos. Seguidamente, lê-lo-emos todos em silêncio. Desenvolveremos depois um conjunto de atividades de entre as quais destacamos: a identificação dos principais temas que estruturam o conto; a presença constante do “eu” ao longo do texto; a utilização simbólica da língua, nomeadamente ligada aos sentidos, estimulados pelas referências cromáticas, auditivas e tácteis. Abordaremos igualmente a questão da prosa poética, para que os alunos percebam que o conto, apesar do seu cariz narrativo, pode

perfeitamente aproximar-se do texto poético, prova de que, em literatura, as fronteiras entre géneros são por vezes extremamente ténues.

A sessão seguinte será essencialmente dedicada à poesia. Tencionamos ler e trabalhar *Poema à Mãe*, de Eugénio de Andrade (anexo 5) e *Poema*, de Nuno Júdice (anexo 6). As razões das nossas preferências devem-se essencialmente a três fatores: o gosto pessoal, pois acreditamos ser mais fácil levarmos os alunos a gostarem daquilo que nós próprios mais apreciamos; o segundo fator prende-se com a necessidade de combater uma espécie de preconceito segundo o qual o texto poético, apresentando dificuldades acrescidas de descodificação, dificilmente cativa os alunos; finalmente o terceiro motivo diz respeito aos temas dos poemas e às relações intertextuais que os ligam ao conto de João de Melo, *O Gémeo e a Sombra*. Com efeito, é nossa intenção levar os alunos a verificar que os temas da maternidade, da perda da mãe, e da perda da infância coexistem no conto de João de Melo e no poema de Eugénio de Andrade. Por outro lado, levaremos os alunos a verificar que o tema do desejo de mar surge tanto no conto *O Gémeo e a Sombra* como no poema de Júdice.

As sessões seguintes serão dedicadas à narrativa de José Saramago. Uma vez que a biblioteca da escola possui obras autografadas pelo nosso Prémio Nobel, é nossa intenção mostrá-las aos alunos, alertando-os para o valor que representam. Posto isto, passaremos à leitura e ao estudo de extratos significativos de *Levantado do Chão* e de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, como por exemplo, os anexos sete e oito.

O extrato da primeira obra referida será por nós lido em voz alta. Tal como no conto de João de Melo, nele se aflora o tema da maternidade, desta feita através da personagem Sara da Conceição. É nossa intenção que os alunos prestem especial atenção à personagem feminina, procedendo, nomeadamente, à sua caracterização e colocando hipóteses acerca do papel que assume na obra e do estatuto que lhe é atribuído. É igualmente suposto que revelem sensibilidade relativamente ao estilo, identificando e explicitando recursos como, por exemplo, metáforas e comparações.

O anexo oito constitui um dos extratos de obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis* que tencionamos ler e analisar ao longo de uma das nossas sessões de motivação para a leitura literária. As razões da nossa escolha têm sobretudo a ver com o facto de suscitar curiosidade nos leitores. Todo o fragmento está envolto num ambiente de mistério, *suspense* e sensualidade que prende o leitor: “o deslizar macio dos pés no corredor”, “o silêncio (...) sobre os ombros como um duende malicioso”, o papel que “avançava muito devagar” e que, “depois com um movimento brusco foi projectado

para diante.” Além desse facto, a referência à “quinta das lágrimas”, remetendo para os amores de Pedro e Inês adensa esse ambiente simultaneamente romântico e trágico.

A leitura integral de *Levantado do Chão* ou de *O Ano da Morte de Ricardo Reis* constitui, como já tivemos oportunidade de referir, um dos nossos principais objetivos. Seremos nós a mediar a leitura; caberá, em contrapartida, aos alunos decidir qual das obras desejam ler e trabalhar ao longo das sessões do *Clube de Leitura*.

CONCLUSÃO

Eis-nos finalmente, sem dúvida, chegados ao final de uma parte essencial do nosso trabalho. No entanto – e apesar de tudo quanto fizemos e aprendemos – cremos que o mais importante e o maior desafio ainda está para acontecer: o despertar nos alunos do gosto pela leitura literária de qualidade.

Se é, por um lado, inegável que a leitura literária têm vindo, ao longo dos tempos, como vimos, consequência da conjugação de uma infinidade de fatores, a perder prestígio e projeção, não será menos verdade que continua, para aqueles que dela sabem desfrutar, a oferecer conhecimento, prazer, liberdade, evasão, aconchego, tranquilidade e segurança. Há, por isso, que ensinar os jovens a gostar de ler!

Espevitadora das consciências – quantas vezes adormecidas! – incita igualmente, por vezes, à ação: a História é desse facto testemunha. Mas o melhor é que, nunca satisfeita consigo própria, quer sempre mais, transformando-se, por isso, em desejo de novas leituras.

BIBLIOGRAFIA:

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora;

ANDRADE, Eugénio de (1978). *Os Amantes sem Dinheiro*: Porto: Limiar;

APPLEYARD, J.A. (1990). *Becoming a Reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge Press;

AZEVEDO, Fernando (2007) *Formar Leitores – das Teorias às Práticas* Lisboa: Editorial Lidel;

BARTHES, Roland (1970) *S/Z*. Paris: Éditions du Seuil;

BASTOS, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta;

BUESCU, Helena Carvalhão (2001) *Grande Angular. Comparatismo e práticas de comparação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

BRUNEL, Pierre; CHEVREL, Yves (org). (2004) *Compêndio de Literatura Comparada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CADÓRIO, Leonor (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte;

CARVALHAL, Tânia Franco (2006) “Intertextualidade: a migração de um conceito”, in *Via Atlântica*, nº 9, Junho, Lato Senso – Editora de Textos, São Paulo;

CARVALHAL, Tânia Franco. (1986). *Literatura Comparada* - 4.ed. revista e ampliada. São Paulo: Ática;

CHARTIER, Roger (1997). *A Ordem dos Livros*. Lisboa: Vega Editora;

COELHO, Paula Mendes (2011). *Ensinar poesia no século XXI: do comparatismo à escrita cosmopolita de Maria Gabriela Llansol*". In *Pensar a Literatura no séc. XXI*. Braga: Publicações Faculdade de Filosofia Universidade Católica Portuguesa;

COMPAGNON, Antoine (1974). *O Trabalho da Citação* (1974). São Paulo: Perspectiva

COMPAGNON, Antoine. (2010) *Para que Serve a Literatura?* São Paulo: Deriva Eres; Porto;

GUILLÉN, Cláudio (1985). *Entre lo uno y lo diverso – Introducción a la Literatura Comparada*: Barcelona, Editorial Crítica;

HERDEIRO, Maria Bernardete (1980) “Dimensão pedagógica da leitura”, in Jacinto do Prado Coelho *et alii*, *Problemática da leitura - Aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica;

JÚDICE, Nuno (1996). *Meditação sobre Ruínas*: Lisboa: Quetzal;

KRISTEVA, Julia (1969). “Le mot, le dialogue et le roman”, in *Séméotiké: Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil;

KUNDERA, Milan (2005). *Le Rideau*. Paris: Gallimard;

MACHADO, Álvaro Manuel e PAGEAUX, Daniel-Henri (2001). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Editorial Presença;

MACHADO, Ana Maria (2001). “Entre Gansos y vacas: escuela, lectura y literatura”. In Enrique Gil Calvo *et alii*, *La educación lectora*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez, p.. 57- 66;

MANGUEL, Alberto (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença;

MARTINS, Cândido Oliveira (2008). “Elogio do Livro e da Leitura”, In *Ofícios do Livro*. Aveiro: Universidade de Aveiro;

MATA, Juan Anaya (2004). *Como Mirar a la Luna – Confesiones de una Maestra sobre la Formación del Lector*. Barcelona: Editorial Graó;

MELO, João de (et alii.) (2003). *Histórias para ler à sombra: Dom Quixote*: Lisboa;

PENNAC, Daniel (2001). *Como um Romance*: Asa Editores: Porto;

POSLANIEC, Christian (2006). *Incentivar o Prazer de Ler: atividades de leitura para jovens*. Asa Editores: Porto;

PROLE, António. “Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura” - http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf (acedido em 18/04/2014);
PROUST, Marcel, *Sur la Lecture*

http://beq.ebooksgratuits.com/vents/Proust_Sur_la_lecture.pdf; (acedido em 05/03/2014)

SAGAN, Carl (2003). *Cosmos*: Gradiva Publicações: Lisboa;

SANTOS, Elvira Monteiro (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*: Quarteto Editora: Coimbra;

SARAMAGO, José (2003). *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Editorial Caminho: Lisboa;

SARAMAGO, José (2008). *Levantado do chão*: Editorial Caminho: Lisboa;

SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho;

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1984). *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina;

SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa Editores;

SOBRINO, Javier Garcia (2000). *Acriança e o Livro: a Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora;

RIFFATERRE, Michel (1981) “L’intertexte inconnu”, in *Littérature*, nº 41, février, Paris: Larousse.

SCHNEIDER, Michel (1990) *Ladrões de Palavras. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Campinas: Editora da Unicamp;

STEINER, George (2007). *O Silêncio dos Livros*: Lisboa: Gradiva;

STEINER, George (2003). *Paixão Intacta*: Lisboa: Relógio d’Água;

TROUSSON, Raymond (1989). *Temas e Mitos - Questões de método*: Lisboa: Livros Horizonte;

VELOSO, Rui (2006) “A Leitura Literária”, in A.A.W., *Educação e leitura – Actas do Seminário, Esposende, C.M. Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura*, pp. 23-29,

A Epopeia de Gilgamesh. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-03-29]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$a-epopeia-de-gilgamesh](http://www.infopedia.pt/$a-epopeia-de-gilgamesh)>.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização à direção da Escola Sec./3 Prof. Dr. F. P. Resende para realização do estudo;

Anexo 2 – Inquérito realizado junto dos alunos;

Anexo 3 – Conto “O Gémeo e a Sombra”, de João de Melo;

Anexo 4 – Página de *A Viagem do Elefante*, de J. Saramago, autografada;

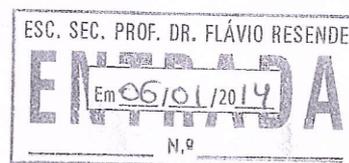
Anexo 5 – *Poema à Mãe*, de Eugénio de Andrade;

Anexo 6 – *Poema*, de Nuno Júdice;

Anexo 7 – Excerto de *Levantado do Chão*, de José Saramago;

Anexo 8 – Excerto de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago;

(Anexo 1)



Exmo. Senhor Diretor da Escola Secundária /3 Prof. Dr. Flávio Pinto Resende,

No âmbito da frequência do Curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa – Investigação e Ensino, ministrado pela Universidade Aberta e homologado através do Despacho n.º 4529/2012, preparo atualmente, sob orientação da Professora Doutora Maria Paula Mendes Coelho, uma dissertação versando a temática da promoção da leitura literária recreativa em contexto escolar. Deste modo, venho, por este meio, solicitar autorização para aplicar um questionário junto dos alunos das turmas de 10º, 11º, e 12º anos. Os dados recolhidos, confidenciais e anónimos, destinam-se a servir de base ao trabalho empírico que constitui a segunda parte da dissertação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Clara Marques Barreto

Maria Clara Marques Barreto

Cinfães, 6 de janeiro de 2014

(Anexo 2)

Inquérito

Este inquérito tem por principal objetivo conhecer os hábitos de leitura literária dos alunos que frequentam o Ensino Secundário na Escola Secundária/3 Professor Doutor Flávio Pinto Resende, em Cinfães. As respostas são confidenciais e anónimas, destinando-se os dados recolhidos a integrar um trabalho académico, no âmbito do *Curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa – Investigação e Ensino*, da Universidade Aberta.

Contamos com a sua colaboração!

Para responder às questões, basta, na maioria delas, assinalar com X a opção correspondente à resposta que pretende dar.

Tenha o cuidado de responder a todas as questões.

1. Indique o ano que frequenta.

10.º.

11.º.

2. Indique o curso que frequenta.

Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias

Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades

3. Indique a sua idade.

___anos

4. Indique o seu género.

Feminino

Masculino

5. Imagine que ia passar uma semana fora de casa, na companhia de um ou dois amigos. Selecione, de entre os objetos da lista, dois que levaria consigo.

- Telemóvel
- Computador
- Alguns livros
- Uma bola
- Televisão

6. Gosta de ler?

- Sim Não

6.1. Se respondeu sim, indique a razão. Porque ...

- Me dá prazer
- Melhora o meu aproveitamento escolar
- Contribui para a minha auto-estima
- Melhora a minha imagem junto dos outros
- Outro (s) motivo (s) _____

6.2. Se respondeu não, indique a razão. Porque ...

- Me provoca aborrecimento
- A leitura não me traz conhecimentos novos
- A leitura não contribui para melhorar o meu aproveitamento escolar
- Tenho dificuldade em entender o que leio
- Os meus amigos e familiares também não lêem
- Outro (s) motivo (s) _____

7. Costuma frequentar a biblioteca/centro de recursos educativos da sua escola?

- Sim Não

8. Para além dos livros de leitura obrigatória, costuma requisitar outras obras literárias, em suporte de papel, na Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos da escola?

- Sim Não

8.1. Se respondeu sim, indique a frequência média com que o faz.

- Duas/ três vezes por semana
- Uma vez por semana
- Duas vezes por mês
- Uma vez por mês
- Uma vez por período

8.2. Se respondeu sim, indique o tipo de obras que costuma requisitar.

- Romance/conto
- Poesia
- Peças de teatro
- Policiais/espionagem
- Ficção científica/histórias com magia
- Banda desenhada

9. Costuma participar em atividades dinamizadas pela BE/CRE relacionadas com a promoção da leitura literária?

- Sim Não

10. Imagine que a BE/CRE lhe proponha as atividades abaixo indicadas. Selecione as três em que participaria com mais entusiasmo.

- Sessões de leitura em voz alta
- Encontros com escritores
- Concursos literários
- Debates sobre livros e autores

11. Costuma ler obras literárias em suporte digital, isto é, em ecrã?

- Sim Não

11.1. Se respondeu sim, indique a frequência média.

- Todos os dias
- Duas/ três vezes por semana
- Uma vez por semana
- Duas vezes por mês
- Uma vez por mês

12. Costuma frequentar a biblioteca municipal de Cinfães?

- Sim Não

12.1. Se respondeu sim, indique a frequência média.

- Todas as semanas
- Todos os meses
- Uma vez por período letivo
- Duas vezes por ano

12.2. Se respondeu sim, indique o tipo de obras que costuma requisitar.

- Romance/conto
- Poesia
- Peças de teatro
- Policiais/espionagem
- Ficção científica/histórias com magia

13. Tem por hábito deslocar-se a livrarias e adquirir obras literárias?

- Sim Não

13.1. Se respondeu sim, indique a frequência aproximada com que o faz

- Todas as semanas
- Todos os meses
- Uma vez por período letivo

Duas vezes por ano

13.2. Se respondeu sim, indique a obra mais recentemente adquirida.

Título _____

Autor _____

14. Indique o número aproximado de obras literárias – excetuando as que fazem parte do programa da disciplina de Português – que leu nos últimos doze meses.

- Nenhum
- Um /três livros
- Quatro/sete livros
- Oito/dez livros
- Mais de dez livros

15. Anda a ler algum livro atualmente, para além dos que constam do programa de português?

- sim não

15.1. Se respondeu afirmativamente, indique o título e o autor da obra

Título _____

Autor _____

16. Se a escola lhe proporcionasse, fora do contexto de sala de aula, atividades de promoção de leitura literária, gostaria de participar?

- Sim
- Talvez
- Não

Obrigada pela sua colaboração!

O Gémeo e a Sombra

Eu, que gosto tanto do mar e da sua voz que por vezes adivinho até o encadeamento obscuro dos meus sonhos, tenho por hábito passear sozinho ao longo da praia, de onde posso admirá-lo ou ficar a ouvi-lo sob a luz branca dos fins de tarde. Vou por ali fora, sozinho, entregue aos meus pensamentos, caminhando ao rés das fímbrias de água que as ondas baldeiam sobre a areia húmida, tornando-a plana e lisa como vidro. Recebo do mar a sua paz azul que me entra pelos olhos e que enche de inconfessáveis segredos o meu coração. Sinto-a como um suspiro na pele. A voz do mar traz até mim essa música do indefinido que por certo existe por detrás do silêncio, nas regiões da alma e no limite extremo do ser. Ouço a minha mãe cantar e a sua voz é a mesma que quando outrora, ensonada, ela me embalava o berço, que puxava para si até o encostar à sua grande cama de ferro forjado. Ouço-a de novo cantar, como se também ela passeasse na brisa caminhando sobre as ondas. Não sei que outras coisas escuto: se o infinito que se foi para sempre embora com ela, se o princípio de mim mesmo no corpo materno, se tão-só as já longínquas histórias da minha infância.

Desde que ela morreu, creio absolutamente no meu regresso ao mar. Porque a vida da minha mãe não terminou ainda; apenas se mudou do júbilo vivo da terra para as tais regiões do espírito que agora caminha sobre as águas. O mar passou a ser não a morada, mas a natureza branca, o círculo luminoso, a essência da minha mãe. De certo modo, o mar é ela em mim, e sou eu nela. Numa espécie de hegemonia mística da sua alma sobre a minha ...

Penso nisso todas as vezes que o mar me chama para junto de si e eu me ponho a passear na praia, de cá para lá, e de lá para cá, à frente das ondas. Perdem-se-me os olhos na contemplação das grandes inchas que se cavam ao longe; das vagas que depois se armam no seu eixo rolante, de carro marinho, e que logo a seguir, vibrando nas vergas escondidas da água, desabam sobre a praia.

Inundam-se-me então os pés de espuma e areia. Só o mar é grande. E só ele me transmite o sentimento da sua grandeza a perder de vista: uma paz cansada e tranquila, o tempo numa única mistura de mágoa, alegria e água, da qual se sustenta a minha alma. Todo ancorado em mim, e comigo, o mar. No coração, nas veias. Como uma seiva que, em árvore, irrigasse de sal e de paz a minha cabeça.

(Hoje então, esta enormíssima dor de mar! ... Algo como uma saudade muito antiga, mas em presença dele. Como quando enfim, estando nós perante a pessoa amada de que vamos ter de separar-nos, o coração se enche de uma dor ausente e futura, de uma melancolia que ainda está para chegar. Na hora da despedida, todos os amores se tornam maiores do que a própria vida: esse, precisamente, o meu caso).

Enquanto caminho pela areia adiante, o som dos meus passos entra no ruído e no movimento das ondas, extingue-se na sonatina do mar. Leva-o consigo a brisa. Porque a brisa é tão-só um elemento de mistura, o lugar de duas vozes que não se dissolvem nem se fundem uma na outra. A minha voz é o silêncio. E a voz do mar transforma-se numa substância líquida e sonora que se expande por cima da minha cabeça. Sempre que assim acontece, deixam de existir para mim o céu, as cores da paisagem, os ruídos do

mundo que passa na estrada, lá muito ao cimo da praia. E não há mais ninguém sobre a face da Terra. Só eu perante esse mar aéreo e superior que me fecha por dentro da sua abóbada. Torno-me nele eterno e universal.

Saindo de mim, vou até ao limite de uma dimensão que não me pertence. Em volta, fica a pairar o silêncio todo do Mundo. E então deixam de passar nuvens e aves no céu. Também o firmamento não existe. Mesmo o vento já não é aquele ser vivo que viaja de um continente para o outro. Apenas o azul e eu perante esse absoluto de mar que será talvez o princípio e o fim das coisas criadas por Deus. Ou pelo Diabo, nunca o soube ao certo.

Pela areia adiante, caminharei até ao infinito de mim mesmo. Sozinho, com os meus pensamentos. Mas pensar cansa tanto como levar um peso morto dentro da cabeça. E dói como um espinho encravado num calcanhar. Toda a vida me tem doído pensar. Paro, afasto de mim os pensamentos. Sem eles, os olhos ficam mais lúcidos; e o sofrimento deixa de pesar sobre o coração.

Olho depois a sombra, a minha própria sombra, esta que o sol projecta à minha frente, sobre a areia da praia. De pronto me reconheço todo nela. Em regra, as sombras são muito maiores e bem mais disformes do que os corpos que as produzem. Mas a minha, não. Parece-se demasiado comigo.

“Será isto o meu corpo?”, pergunto-me. Não, não pode ser. Eu sou um outro dentro do meu corpo. A minha própria evidência revelada, o enigma decifrado do um ser. Esta não é a minha sombra deitada na areia. Pode talvez estar a acontecer-me uma estranheza de mim para comigo. Ou uma alucinação. Ou tão-só o sonho de um sonho, não sei. Na verdade, ninguém pode separar-se da sua sombra, do seu nome, da sua honra. Quando o sol lança sobre a areia algo de tão profundamente nosso que ainda não conhecemos, isso só pode só pode representar um prolongamento da pessoa, não o que nela se estranha, nem o que não nos pertence nela. Quem sabe se uma sombra de nós mesmos!

Olho-a de novo, e de novo a sombra se move em cada gesto ou movimento do meu corpo. Vendo bem, não se trata de uma simples projecção de mim, mas antes da minha pessoa em duplo, como num decalque, numa sobreposição. A sombra é sempre uma caricatura da pessoa. Mas esta, repito, parece-se excessivamente comigo. O que me intriga é que tal semelhança vale tanto para o geral como para os mais ínfimos pormenores da minha fisionomia. A boca, o nariz, a testa, o jeito do cabelo. Não há que tirar nem pôr: um duplo de mim, um outro eu por dentro da minha pessoa. É quando me recordo de algo que se tem mantido omisso e até imemorial em mim: a presença, a realidade do meu irmão gémeo.

Os meus pais e os meus irmãos mais velhos sempre me fascinaram com a história da vida e da morte do meu gémeo. Segundo eles, ambos estivemos tão doentes que a família rezou para que Deus (ou o Diabo, não sei ao certo!) se lembrasse do nosso sofrimento e nos levasse para junto de si. Como eu era dos dois o mais desgraçado, conta-se que a família se foi habituando à ideia de que mais dia menos dia passaria pela nossa casa um anjo nocturno para me fechar os olhos, tomar-se nos braços e voar comigo da Terra para o Céu.

Por conseguinte, nunca nada me perturbou tanto como esse desejo de morte da família a meu respeito. Com os anos passei a estar a mais em mim, na casa dos meus pais e dos meus irmãos, mesmo até na minha própria vida. Comecei a sobrar, a pender nem eu sei bem do quê. Rendi-me à ideia desse comércio da família com o Poderoso e com o Cornudo. Por obra e graça de ambos, devo a minha sobrevivência tanto ao lado divino de um, como aos poderes luciferinos do outro.

Apesar de mais forte e mais saudável, o meu gémeo acabou por sucumbir ao fim de uma lenta e penosa agonia – ao passo que eu ganhei genica, berrei, mamei no seio abundante da minha mãe, e lá sobrevivi. Não posso lembrar-me de nada, é certo, porque quase não existe memória nesse tempo difuso que não chega a constituir-se em idade. Não sei mesmo se passaram semanas, meses ou anos. A família é que se deu ao zelo de me acusar dos seus próprios remorsos, sem atinar com o facto de eu ter sobrevivido ao outro, o mais forte, o menos doente, e não o contrário. Ao longo da minha infância, nos dias de festa, de finados ou de aniversário, por qualquer pequenina maldade minha (se estava doente ou, pelo contrário, tinha a saúde de por quase nada deste mundo ser feliz; isto é, a uma simples exuberância da minha existência), alguém aludia logo à morte do meu gémeo como uma injustiça praticada sobre um menino duplamente inocente. Fui-me assim cingindo à condição de um sobrevivente e de um indesejado em família.

Ouçõ dizer que muita gente se perde por isso, por ter outra pessoa imanente em si. Como se por ela estivesse possuída. Quando assim é, perde-se facilmente o pé na corrente dos rios, tem-se medo de andar nas alturas, dorme-se mal. E vai-se a gente distanciando de tudo o que sabe, das coisas em que acredita, até mesmo dos mecanismos da vontade que se manifestam nos seus sonhos mais bonitos.

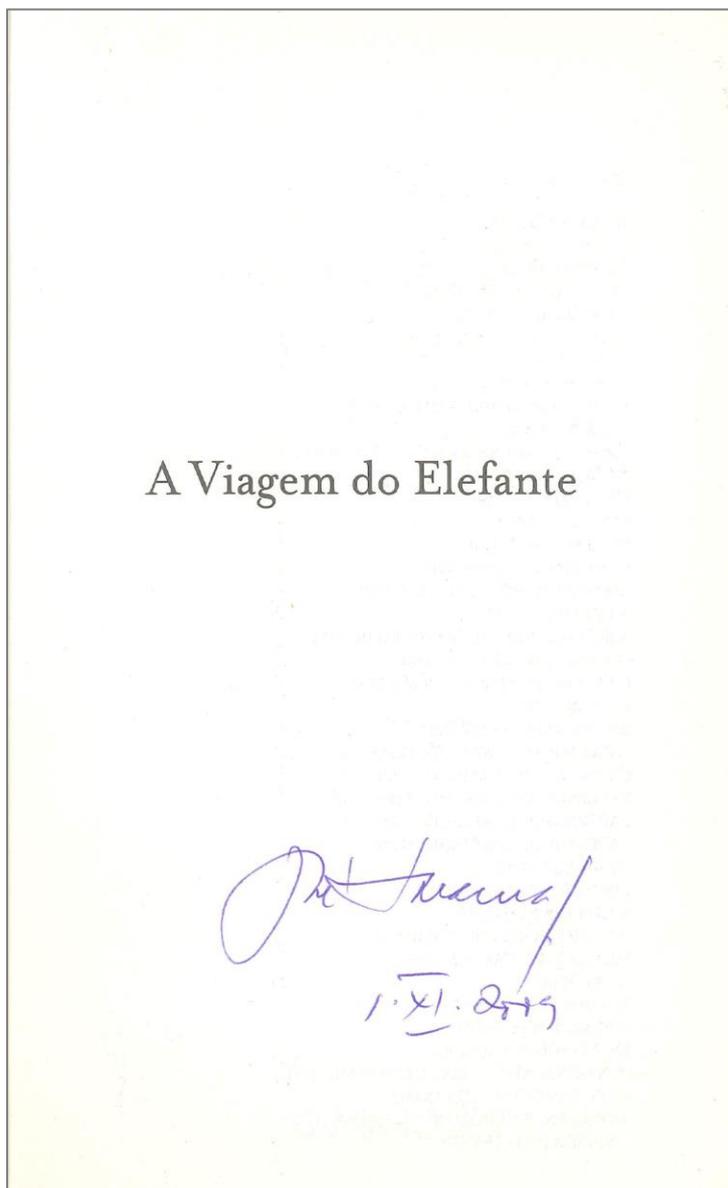
Durante toda a vida estive perante esse duplo de mim que agora se projecta na minha sombra. Uma sombra sólida, densa, nada volátil, corpo do meu corpo na areia, cor da minha carne de criança. É nela que identifico agora, um por um, todos os órgãos do corpo do meu irmão morto. Pior do que isso, eu mesmo me projecto nela, num tempo anterior, como se voltasse ao tal limbo difuso que não se confunde nem com a consciência nem com as memórias da idade. E talvez que esta seja a minha segunda e última oportunidade: reaver a pessoa do meu gémeo, devolver-lhe a minha vida, morrer por ele. Para que possa enfim chamar a si o mundo em que, decerto por engano, me foi permitido sobreviver.

Estendo a mão à minha sombra, vejo que ela corresponde ao meu gesto: a mão do meu irmão une-se logo à minha, como se desde sempre fosse a parte que lhe faltava. De mãos dadas, caminhamos ambos para o mar. Vamos pela água, vamos sobre as águas, e depois pousamos nelas como pousam os anjos ou as aves ao caírem do céu com a tarde. Logo a seguir, entramos no doce imaculado silêncio do mar – cada vez mais silêncio, e mais silêncio, e mais doce à medida que descemos ao fundo dele. Além do silêncio, o escuro. Mas é do fim das trevas do mar que de novo se ergue, vindo direita a nós, a canção da nossa mãe. A sua voz é outra vez tão nítida como aquela laranja de Lua que nos envia o luar nas noites de Setembro. Sentimos as mãos dela em volta do nosso corpo-sombra, e depois a afagarem-nos a cabeça. Por fim, a mãe abraça-nos contra o seu imenso seio oceânico, o mesmo de outrora, pegando-nos de novo a ambos ao colo, um em cada braço – e nós lá vamos com ela não sei bem para onde, talvez para um

lugar marinho qualquer, um lugar de ausência que é suposto ser o sítio das mães mortas que perduram cantando sob o mesmo sol branco do mar – o qual acende agora toda a luz sobre a praia e aquece na minha alma a dor, única esperança de me salvar.

João de Melo, conto extraído de *Histórias para ler à sombra* – Publicações Dom Quixote.

(Anexo 4)



(Anexo 5)

Poema à Mãe

No mais fundo de ti,
eu sei que te traí, mãe

Tudo porque já não sou
o retrato adormecido
no fundo dos teus olhos.

Tudo porque tu ignoras
que há leitões onde o frio não se demora
e noites rumorosas de águas matinais.

Por isso, às vezes, as palavras que te digo
são duras, mãe,
e o nosso amor é infeliz.

Tudo porque perdi as rosas brancas
que apertava junto ao coração
no retrato da moldura.

Se soubesses como ainda amo as rosas,
talvez não enchesses as horas de pesadelos.

Mas tu esqueceste muita coisa;
esqueceste que as minhas pernas cresceram,
que todo o meu corpo cresceu,
e até o meu coração
ficou enorme, mãe!

Olha - queres ouvir-me? -
às vezes ainda sou o menino
que adormeceu nos teus olhos;

Ainda apertado contra o coração
rosas tão brancas
como as que tens na moldura;

ainda oiço a tua voz:

*Era uma vez uma princesa
no meio de um laranjal ...*

Mas – tu sabes – a noite é enorme,

e todo o meu corpo cresceu .
Eu saí da moldura
Dei às aves os meus olhos a beber,

Não me esqueci de nada, mãe.
Guardo a tua voz dentro de mim
E deixo-te as rosas.

Boa noite. Eu vou com as aves.

Eugénio de Andrade, *in Os Amantes sem Dinheiro*

(Anexo 6)

Poema

Quero de volta o mar, esse mar
escuro quando o sangue do poente
o mancha; e branco com as
indecisões de setembro.

Mas o mar não existe, aqui,
onde o papel pousado na mesa
repeliu a maré de uma
última inspiração;

nem o rumor da maresia
se confunde com a
hesitação obscura de uma
luz tardia.

O mar, porém, entrou por
aqui dentro: inundação
de que restam as algas
abstractas do sonho.

Nuno Júdice, *in Meditação sobre Ruínas*

(Anexo 7)

A nuvem grossa desmanchara-se um pouco, quebrara-se o primeiro ímpeto de chuva. O homem saiu ao caminho, interrogou os ares, virou-se aos quatro pontos cardiais, e disse à mulher, Temos de ir, não podemos ficar aqui até à noite. E a mulher respondeu, Vamos. Puxou o bico do peito à boca do filho, a criança sugou em falso, pareceu que ia chorar, mas não, esfregou a cara no seio já recolhido e, suspirando, adormeceu. Era um menino sossegado, de bom feitio, amigo de sua mãe. Agora iam juntos, calhados com a chuva, tão molhados que nem mesmo um palheiro confortável os faria parar, só em casa. A noite precipitava-se, vinha depressa. A ponte apenas havia uma última luz baça que enfim se avermelhava, e ainda lá estava já se apagara, tornou-se a terra como um poço negro, silenciosa e cheia de ecos, como é grande o mundo nesta hora do anoitecer. O ranger das rodas ouviu-se melhor. A respiração do animal, sacudida, era tão inesperada como um segredo subitamente dito em voz alta, e até o roçar das roupas molhadas parecia uma conversação seguida, murmurada, sem pausas, um falar de boa companhia. Em todas aquelas léguas ao redor, não se via uma luz. A mulher persignou-se, fez o sinal da cruz sobre o rosto do filho. A estas horas é melhor que se defenda o corpo e se proteja a alma, começam a vir aos caminhos as assombrações, passam num remoinho ou sentam-se numa pedra á espera do viajante a quem farão as três perguntas para que não há resposta, quem és, donde vens, para onde vais. O homem que segue ao lado da carroça gostaria de cantar, mas não pode, todo o esforço se lhe gasta em fingir que não o assusta a noite. Já falta pouco, disse, chegando à estrada, é tudo a direito e melhor caminho.

Em frente deles, muito distante, um clarão iluminou as nuvens, ninguém adivinharia que estavam tão baixas. Depois, a pausa, e enfim o atroar surdo do trovão. Só faltava isto. Disse a mulher, Valha-nos Santa Bárbara, mas a trovoada, se não era um resto da que por muito longe andara, parecia seguir outro rumo ou Santa Bárbara aqui invocada a espantara para lugares de menos fé. Estavam já na estrada, sabiam-no porque era mais largo caminho, que outras diferenças só com grande paciência e luz do dia se encontrariam, de buracos e lama vinham, sobre buracos e lama andavam, e agora, tão escuro fazia, nem se podia ver onde os pés pousavam.

José Saramago, *Levantado do Chão* (Edições Caminho, p. 18-19)

(Anexo 8)

(...) Estava sentado no sofá, virado para a porta, o silêncio pesava-lhe sobre os ombros como um duende malicioso. Então ouviu um deslizar macio de pés no corredor, é Lúdia que aí vem, tão cedo, mas não era, por baixo da porta apareceu um papel dobrado, branco, avançava muito devagar, depois com um movimento brusco foi projectado para diante. Ricardo reis não abriu a porta, compreendeu que não o deveria fazer. Sabia quem viera, quem escrevera aquela folha, tão seguro estava disso que nem teve pressa de levantar-se, ficou a olhar o papel, agora meio aberto, Foi mal dobrado, pensou, vincado à pressa, escrito a correr, numa letra nervosa, aguda, pela primeira vez via esta caligrafia, como será que escreve, talvez coloque um peso na parte superior da folha para a manter segura ou se sirva da mão esquerda como pesa-papéis, ambos inertes, ou uma dessas molas de aço usadas nos cartórios para juntar documentos, Tive pena de não o ver, diz, mas foi melhor assim, meu pai só quer estar com os espanhóis, e porque, mal chegámos, logo lhe disseram da sua chamada à polícia, fugirá a que o vejam consigo. Mas eu gostaria de lhe falar, nunca poderei esquecer a sua ajuda. Amanhã, entre as três e as três e meia, passarei no Alto de Santa Catarina, se quiser, conversaremos um pouco. Uma donzela de Coimbra marca, em furtivo bilhete, encontro com um médico de meia-idade que veio do Brasil, talvez fugido, pelo menos suspeito, que quinta das lágrimas se estará preparando aqui.

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis* (Edições Caminho, p. 174-175)