

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

A Literatura e a Cidadania em Sala de Aula

Pedro Fernando Gaspar Clemente Ouro

M

2021



Pedro Fernando Gaspar Clemente Ouro

A Literatura e a Cidadania em Sala de Aula

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Prof.^a Doutora Maria Luísa Malato da Rosa Borralho Ferreira da Cunha.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Pedro Fernando Gaspar Clemente Ouro

A Literatura e a Cidadania em Sala de Aula

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Prof.^a Doutora Maria Luísa Malato da Rosa Borralho Ferreira da Cunha.

Membros do Júri

Professora Doutora Maria Luísa Malato da Rosa Borralho Ferreira da Cunha

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

A todos aqueles que foram lidos.

Índice

Declaração de honra	3
Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Resumen.....	6
Índice de Ilustrações	7
Lista de abreviaturas e siglas	8
I – Introdução	10
II – Estudo de Caso	16
1.Contextualização do projeto.....	16
a) Aurélia de Sousa: uma mulher deslocada	16
b) Aurélia de Sousa: uma escola pioneira	19
2.Fundamentação teórica	20
2.1. O(s) Leitor(es).....	21
2.2. A Língua(gem).....	24
2.3. A(s) Cultura(s)	26
2.4. A(s) Literatura(s)	31
2.5. O(s) Cânone(s).....	36
3.Projeto de Investigação-ação.....	38
3.1. Ciclos de investigação-ação	43
a) 1.º Ciclo de investigação	43
b) 2.º Ciclo de investigação	44
c) 3.º Ciclo de Investigação	45
d) 4.º Ciclo de Investigação	46
e) 5.º Ciclo de Investigação	47
3.2. Análise dos dados	48
a) Inquéritos.....	48
b) Comentários.....	53
III – Considerações Finais	56
Referências Bibliográficas.....	59
Anexos.....	64
Anexo A	65
Anexo B	66
Anexo C	67
Anexo D.....	68
Anexo E.....	69
Anexo F.....	71

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 2021

Pedro Fernando Gaspar Clemente Ouro

Agradecimentos

Aos leitores, sem os quais tudo teria sido impossível.

À minha primeira leitora.

Resumo

Neste projeto de investigação-ação, após refletirmos acerca das noções de *leitor*, *língua*, *cultura*, *literatura* e *cânone*, daremos a conhecer as impressões suscitadas a vários alunos de uma turma de 9.º ano da Escola Secundária Aurélia de Sousa a partir da leitura de diferentes géneros textuais (conto, auto, epopeia e romance), ao longo de cinco ciclos pedagógicos. Partindo dos textos, e após as suas análises, os alunos debateram alguns temas desencadeados pelas suas leituras; os resultados obtiveram-se através de inquéritos e comentários. Deste modo, pretendemos mostrar como a Literatura, em sala de aula, aguça o pensamento crítico dos alunos, necessário para o pleno desenvolvimento de uma cidadania que se quer ativa nos adultos do amanhã.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Cidadania.

Resumen

En este proyecto de investigación-acción, después de reflexionar sobre las nociones de *lector*, *lengua*, *cultura*, *literatura* y *canon*, daremos a conocer las impresiones despertadas a varios alumnos de una clase de 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Escola Secundária Aurélia de Sousa desde la lectura de diferentes géneros textuales (cuento, auto, epopeya y novela), a lo largo de cinco ciclos pedagógicos. Desde los textos, y después de sus análisis, los alumnos debatieron algunos temas motivados por sus lecturas; los resultados se obtuvieron mediante consultas y comentarios. De esta forma, presentaremos cómo la Literatura, en clase, agudiza el pensamiento crítico de los alumnos, necesario para el repleto desenvolvimiento de una ciudadanía que se quiere activa en los adultos del mañana.

Palabras-clave: Lectura; Literatura; Ciudadanía.

Índice de Ilustrações

Ilustração 1. ^a – <i>Autoretrato</i>	17
Ilustração 2. ^a – O signo de uma «árvore»	24
Ilustração 3. ^a – Esquema comunicativo jakobsiano	25
Ilustração 4. ^a – Organização dos textos culturais	28
Ilustração 5. ^a - Esquema do ato comunicativo do texto cultural	33

Lista de abreviaturas e siglas

MEP	MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS PARA O 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ESAS	ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA
RP	REPÚBLICA PORTUGUESA
CRP	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA
LBSE	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA
PMCs	PROGRAMAS E METAS CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO
APs	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
PASEO	PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
UE	UNIÃO EUROPEIA

“O que é preciso é importar-se com a aventura da espécie humana,
usar o pensamento e o talento
para tornar a vida melhor para nós e para os outros”

Amin Maalouf, em entrevista no *Expresso*, Maio de 2021

I – Introdução

“Tinham aprendido a falar e, assim, haviam conquistado a sua maior vitória contra o tempo. O conhecimento de uma geração podia ser passado à seguinte, para que cada era pudesse ser beneficiada pelas anteriores”

Arthur C. Clarke, 2001 – *Odisseia no Espaço*.

Este projeto de investigação-ação foi concretizado ao longo de um estágio pedagógico numa turma de 9.º ano da Escola Secundária Aurélia de Sousa, situada na cidade do Porto, ao longo do ano letivo de 2020/2021. Esse projeto concebeu-se como integrado na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, inserida no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo e Ensino Secundário, curso de 2.º Ciclo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Seguidamente, adentra-se no conteúdo mais autónomo que lhe dá forma.

Achamos necessário começar pelas palavras do Professor Vitor Aguir e Silva, que definem as áreas científicas das Letras, mais comumente designadas por Humanidades ou Ciências humanas, pois este texto parte do que elas nos dizem: elas são “conjuntos organizados e coerentes de saberes, de princípios e de normas, que têm uma finalidade [...] num âmbito transdisciplinar de ordem antropológica e ética [...] [:] a educação e a formação do ser humano” (Silva, 2010: 11). De modo poético, poderemos afirmar que às Ciências humanas compete a função dos vigiantes olhos, perscrutadores do remador que dirige a sua barca no meio de uma revoltante tempestade chamada Vida.

Estas disciplinas, pelo seu âmbito, por vezes encontram fundamentos próprios nas Ciências naturais; assim sendo, não parecerá estranho que se cite António Damásio, professor e neurocientista, simplesmente relembrando que os “sentimentos naturais emergiram durante a evolução e aí vingaram porque contribuíram para a vida ou para a morte dos organismos com a sorte de os terem” (Damásio, 2018: 277). O ser humano, objeto de estudo das Ciências humanas, é, como se sabe, pela sua origem biológica, o resultado de uma evolução orgânica em que os sentimentos ocuparam e ocupam destaque, unidos à razão: “[o]s sentimentos e a razão estão comprometidos num abraço inseparável” (Damásio, 2018: 236), como se sequência desoxirribonucléica em escada

circular e infinita fosse. Graças a esta associação logrou o ser humano criar duas realidades que, por mais distintas que sejam, se cruzam, imbuindo-o de uma identidade própria: a Cultura e a Língua que a consubstancia em discurso. Estas duas, aliás, surgem enquanto resposta do *Homo sapiens* a um princípio inerente a todos os seres vivos, dos mais simples aos mais complexos: a homeostasia. Podendo ser imaginada como vontade iluminada de uma força física que a Vida tem em sobreviver frente a toda e qualquer adversidade do seu contexto, a homeostasia define-se como a “presença de imagens [que] levou a que cada organismo pudesse criar *representações internas* baseadas em descrições sensoriais de acontecimentos *tanto internos como externos*” (Damásio, 2018: 93). O ser humano, dando significância a essas representações, transformou-as em sistemas de signos, que, ao contrário do que sucede com os sistemas de signos usados pelos animais, são recriáveis individual e coletivamente. Ora, são precisamente esses signos potencialmente redefinidos que identificam uma Língua e uma Cultura, a nível individual e social, e são, também eles, os responsáveis pela continuidade inabalável destas duas realidades. Ambas, sofisticadamente trabalhadas por um só indivíduo, compõem signos artísticos comunicantes e edificadores da Linguagem, quotidiana ou literária. No seu ensino, por herança ou legitimação helénico-latina, tem a Poesia ou Literatura, ou o Mito noutras culturas, ocupado especial destaque, reconheça-se-lhe ou não um valor ou função particulares; por propósito, como indicado no título paratextual, também neste projeto dela nos ocuparemos, já que nos parece fundamental realçar o que a Literatura treina na Linguagem, quotidiana ou científica.

Tratar-se-á aqui de uma escola específica, num tempo e num lugar bem específicos. A Escola será, assim, enquadrada num plano institucional, em que o Estado, os Professores, os Educadores e os Estudantes são inseridos num sistema de Língua e de Cultura que devem conhecer e, sentindo-se (des)confortáveis, poderão questionar. Veremos estas questões não só no nome daquela escola como também, e desde logo, nos regulamentos a que os vários elementos que constituem a Escola se devem submeter para cumprir a sua missão.

A Escola, como decorre do que vimos dizendo, é muito mais do que um lugar de encontro, estipulado por determinados horários, e deve apresentar-se enquanto espaço institucional da República Portuguesa onde “[t]odos têm direito à educação e à cultura” (CRP, 1976: art. 73.º al. 1.ª), “ao ensino com garantia do direito à igualdade de

oportunidades de acesso e êxito escolar” (CRP: art. 74.º al. 1.ª) e ao “direito à fruição e criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural” (CRP: art. 78.º al. 1.ª); um local onde os alunos têm direito às “condições para que a educação [...] contribua para a igualdade de oportunidades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (CRP: art. 73.º al. 2.ª). Se a Educação é fomentada pela Escola é porque, além de ser um reconhecido direito a todos comum, deve ajudar a “promove[r] o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (LBSE: art. 2.º al. 5.ª). Deste modo, a ela compete “[a]ssegurar a formação cívica e moral dos jovens [...] [e] [a]ssegurar o direito à diferença, mercê de respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (LBSE: art. 3.º al. c), tendo em conta que o seu objetivo é, sempre, “[a]ssegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (LBSE: art. 7.º al. a), nos ciclos básicos, e “[a]ssegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa” (LBSE: art. 9.º al. a), no ciclo secundário.

Nenhum destes deveres da Educação acontece abstratamente: a par de determinadas exigências que variam de ano para ano e, mais distintamente, de aluno para aluno, ocorrem num espaço e tempo particulares. Fala-se, portanto, do espaço contextual na seguinte parte, antes de se fundamentar os cinco ciclos do projeto. Do tempo contextual da sua realização adiantou-se que decorreu durante o ano letivo de 2020/21, e já também o seu número de ciclos; adianta-se agora que teve uma duração de 6 aulas de

Português, em que se trabalharam 4 textos literários, num total de quatrocentos e quarenta minutos (440’).

Neste período, o autor deste relatório foi professor: teve sobre ele tanto as expectativas que legitimamente tiveram e têm os restantes intervenientes da Escola, Educadores e Estudantes, como as responsabilidades de um professor. A um professor da disciplina de Português requerem-se sólidos conhecimentos da Língua e da Cultura portuguesas. Caracterizando-a, e condicionando-a, estão os documentos emanados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), que a sustenta, fundamentalmente, a partir de três pilares: os *Programas e Metas Curriculares* (PMCs), as *Aprendizagens Essenciais* (AEs) e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Talvez a mais importante das Humanidades, a disciplina de Português define que é através da “produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento)” (AE, 2018: 1) que se realiza o ensino e a aprendizagem do que é a Língua Portuguesa. Através dela compete ensinar os alunos a “[p]roduzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos” (PMC, 2015: 5), a compreensão, interpretação de “textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas” (*Ibidem*). Na “construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (*Ibidem*), os alunos deverão, por valor democrático, “[c]onsolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento” (*Ibidem*). Assim, através da leitura dos mais variados géneros e graus de complexidade de textos, os alunos poderão “[a]preciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (*Ibidem*). Enquanto frutos da globalização neste século, os alunos devem ainda “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (PASEO, 2017: 21) e “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação [...] nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (*Ibidem*).

Lendo e escrevendo devem aprender os alunos sobre os textos que existem e de que modo se produzem; e aprender a agir melhor face às necessidades que o contexto social

lhes solicita, inserindo-se nele, através do orientado ensino que ao professor compete pela crença de “uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar [...] [e] promotora de equidade e democracia” (PASEO, 2017: 13).

Exercitar todas as competências reclamadas para a disciplina de Português, durante o tempo letivo, não é tarefa fácil, para nenhum elemento da Escola; todavia, ao querer-se exequível, ainda que indefinida em muitas das suas estratégias, almeja-se a promoção da abertura do espírito crítico e do prazer de pensar. Se escrevendo, reconheçamos, é que ocorre a organização individual dos signos do escritor, quando falamos de leitura devemos lembrar as palavras de Maria José Ferraz, pois é este um “processo cognitivo pessoal, como ato criativo, [que] pressupõe uma relação do sujeito com a cultura.” (Ferraz, 2007: 37). Aprendendo a ter um maior e melhor contacto com textos diversos é que o aluno constrói a sua identidade individual e social, constantemente atualizando os signos que em si detém.

Assim, tornam-se claras as palavras que o humanista Edward Said utiliza para descrever a ação da leitura na Cultura: a leitura é “um ato modesto de emancipação e esclarecimento humanos, que muda e realça o conhecimento para fins que não sejam o reducionismo, o cinismo ou o distanciamento.” (Said, 2004: 96). Mais emancipação e esclarecimento certamente terão os textos caracterizados artisticamente como literários, ainda que, repetindo o que atrás se disse, não se ache ser este o espaço ideal para tais indagações, reconhecendo-lhe ou não valor e função, já que todos eles mais não são do que de um conjunto de leituras únicas, criadas pelo artesanal trabalho de um autor sobre a Língua e a Cultura humanas, num só contexto histórico, e ainda hoje lidos.

Um texto literário, quer sirva intencionalmente para algo ou não, traduzindo-se as ficcionadas palavras de uma romântica personagem, é como “um jogo jogado por diversão, na qual o leitor *pretende* viver como vida. Mas *não* é vida. É uma simulação. Quando se lê uma estória simula-se uma inverdade”¹ (*apud* Sousa, 1990: 116). A Literatura, leitor, assenta em inverdades comunicadas: sem si, os textos, “[cuj]os

¹ “Literature is a GAME played for FUN, in which the reader *pretends* that he is playing at life. But it is *not* life. It is a pretence. When you read a story you are pretending a lie”, palavras da personagem Morgan, em *Breaktime*, da autoria de Aidan Chambers (1978: 8).

significados são sempre necessariamente coproduzidos pelo recetor” (Silva, 2010: 197), não existiriam. A Literatura, face a uma Vida previamente definida nas suas funções e problemas, treina a sua abertura.

A subjetividade do aluno enquanto leitor, a significância que ele imprime a um dado texto, é constante atualizada, como reconhece a Didática da Literatura, disciplina responsável pelo ensino dos textos literários dentro da sala de aula de língua portuguesa, durante a leitura em turma. A dupla função desta disciplina, é a “de fazer adquirir conhecimentos sobre um determinado fenómeno histórico-cultural [...] [e] de alargar a competência discursiva do aluno pelo desenvolvimento de capacidade e treino de competências ligadas à receção – fruição do texto literário” (Fonseca, 2002: 43).

A esta disciplina recorreremos para a realização deste projeto, já que em si contém conhecimentos de todas as áreas que são focadas pelos documentos que regem a disciplina: não se trata só de ensinar uma Língua, mas de ensinar com ela um espírito crítico, uma sensibilidade estética, não só ao belo mas também ao justo, já que promove uma atitude ética e democrática. A Linguística e a Teoria da Literatura são, pois, ciências fundamentais da disciplina, que, respetivamente, estudam a Língua e a Literatura, e nelas nos baseámos para estimular, compreender e analisar as impressões que os alunos puderam dar sobre os 4 textos trabalhados em aula, no cumprimento do programa em vigor: “Um dia destes”, conto do premiado «Gabo», as cenas III e XII do satírico *Auto da Barca do Inferno* vicentino, o épico “Episódio do Adamastor” camoniano, e excertos de *Além do Maar* de Miguel Medina.

O método que tentámos usar foi básico e comum: contextualizando a obra literária, criaram-se, por atividades de pré e pós-leitura em voz alta e, depois, individualizada, as impressões de cada aluno que, debatidas depois em construção cooperativa, se recolheram de duas formas: inquérito ou comentário. As conclusões do projeto, apresentar-se-ão na parte final deste relatório.

II – Estudo de Caso

Nesta segunda secção far-se-á, primeiramente, a contextualização do projeto de investigação-ação, centrando-nos agora no seu espaço. Antes de apresentar os cinco ciclos nele executados, e os dados recolhidos, apresentar-se-ão os fundamentos que cientificamente constroem e tratam a figura do(s) leitor(es) e das suas circunstâncias de leitura.

Em Platão encontraram-se palavras para poder continuar um caminho que julgamos em aberto, não só porque as palavras e os atos se encontram sujeitos a interpretações múltiplas, mas porque nunca plenamente se pode realizar a sua execução, como ocorre numa narrativa:

“Eduquemos estes homens em imaginação, como se estivéssemos a inventar uma história” (Platão, 2017: 86).

1. Contextualização do projeto

a) Aurélia de Sousa: uma mulher deslocada

Era uma vez uma pintora que se quis retratar num casaco vermelho-encarnado, de colarinho largo e redondo, por cima de uma camisa azul escura cujas golas formam um primoroso “T” branco, corpo crucificado de um dourado e hagiografado broche nelas colocado. Estas vestes, que dão corpo a uma iluminada face, séria nos contornos e de olhar atento, diante de uma imensidão de escuro fundo como a ignorância, mostram, numa postura frontal, a sempre invulgar e impressionante Aurélia de Sousa.

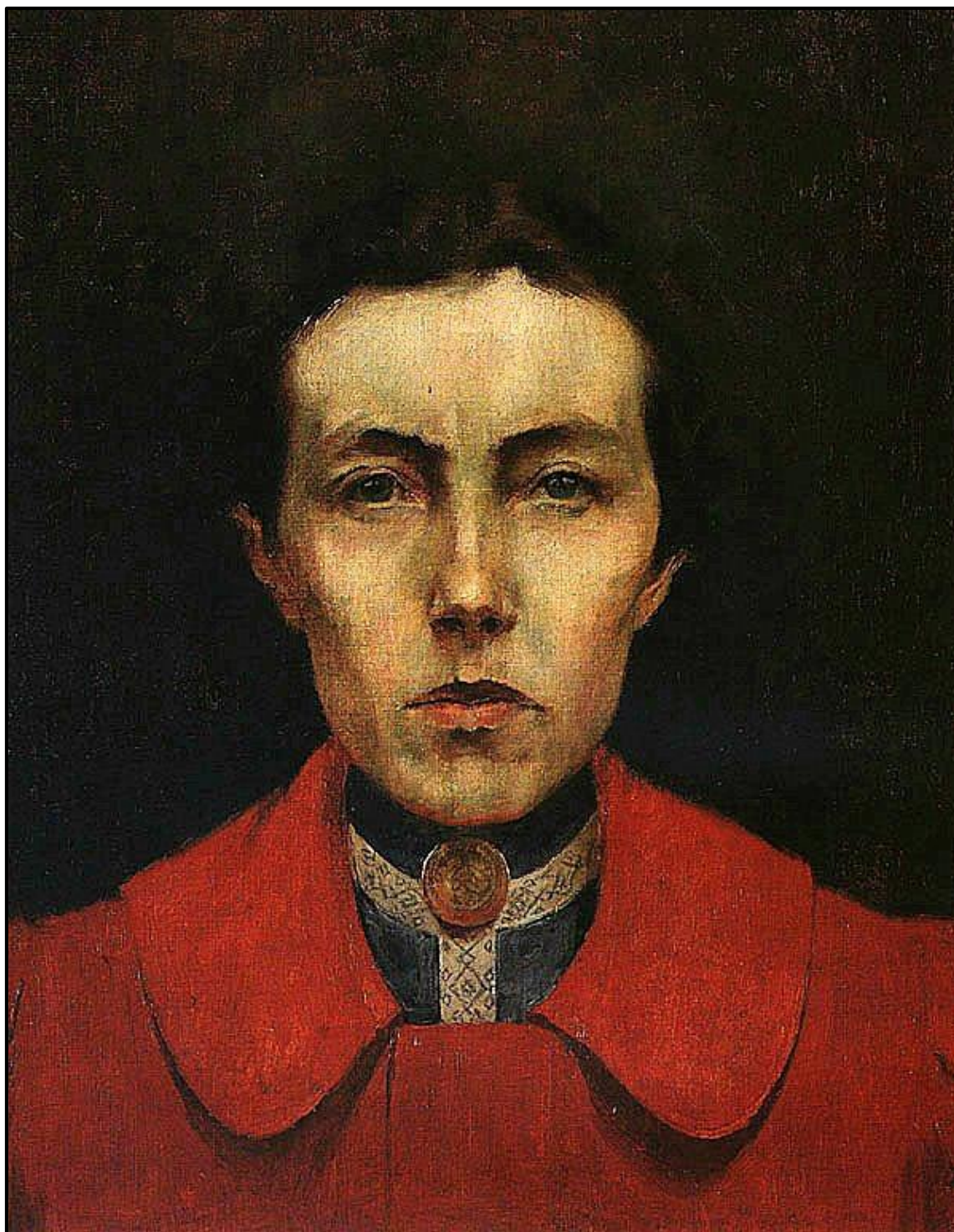


Ilustração 1 – *Autoretrato*, óleo sobre tela, 45x36 cm, Museu Nacional Soares dos Reis.

Aurélia de Sousa, a artista portuguesa, tinha no sangue e no rosto outras raízes: de ascendência brasílico-chilena, nascera lá onde a última língua de terra verde cobre a costa sul-americana do Pacífico, em Valparaíso, no Chile, no ano de 1866. Deste lugar, certamente não lembrado mas que mais tarde a artista evocaria com o nome de «Paraíso», parte com a sua família, aos três anos de idade, rumo à cidade do Porto, passando a habitar uma propriedade sobre o rio Douro, curiosamente chamada Quinta da China, que será “a principal morada de Aurélia de Sousa até ao fim da vida, em 1922” (Vicente, 2016: 14). Nesta morada, que depois da morte de seu pai passará a ser um lar essencialmente feminino, Aurélia recebe aulas particulares de desenho e pintura, o que lhe permite alcançar a oportunidade de, com apenas vinte e sete anos, ingressar em algumas disciplinas da Academia Portuense de Belas-Artes, juntamente com a irmã, também artista, Sofia de Sousa, “ao lado de uma maioria de alunos masculinos, e com o grau de exigência que antecipava uma profissionalização artística” (Vicente, 2016: 21). Falamos de uma época, e de um país, em que eram muito estranhas, até mal vistas, as mulheres-pintoras, que quisessem mais do que ter aulas em casa e desenhar os filhos e pintar miniaturas. Os tempos estavam mudando, como cantaria mais tarde Bob Dylan, e talvez já fosse disso sinal a Revolta de 31 de Janeiro no Porto, dois anos antes, em 1891, a primeira revolução republicana portuguesa: ainda que fracassada, era a manifestação de uma burguesia que se queria impôr por novos parâmetros de igualdade. A evolução do meio portuense não foi decerto muito brusca, mas Aurélia permaneceu no Porto, estudando na Academia até aos trinta e dois anos, pintando telas grandes que saíam amíúde dos temas domésticos. Partiu, em 1898, para a capital francesa, e Paris não era o Porto. Passa pela Academia Julian, antes de voltar, tempo depois, e derradeiramente, para a sua Quinta da China, não sem antes viajar, na companhia da sua irmã, pela Europa. Aurélia chega a expôr as suas telas, o que era ainda mais raro que pintar, sobretudo no Porto. Fá-lo também em Lisboa, pela primeira vez, no ano de 1916, ao lado da sua irmã Sofia, e mais quinze mulheres, em 71 artistas. Nunca casou, foi convidada para presidir à Sociedade de Belas-Artes do Porto, mas recusou, passando os seus últimos dias, esquecida por uma recente Primeira República portuguesa, entre o seu atelier e laboratório de fotografia. A irreverente mulher-artista, que na perseguição de si fora mudando, a par de uma sociedade que a consideraria como *desviante* do que fosse um suposto *normal*, viria a ter como última tela um pôr-do-sol, a praia do Areinho e a

última pequena curva que o Douro faz antes de no mar entrar, no seu lar, aos cinquenta e cinco anos.

b) Aurélia de Sousa: uma escola pioneira

Não chegou a saber, obviamente, esta nossa heroína, que seis anos após ter partido, a ditadura do Estado Novo se ergueria em Portugal. Nem nunca este soube realmente o valor simbólico emancipador da *invicta* Aurélia de Sousa, quando em 1948 renomeou a antiga Escola Industrial Faria Guimarães com o nome da artista, de forma a concentrar nela o alunato feminino portuense, em resposta ao crescente número de mulheres que trabalhavam nas indústrias têxteis, ensinando-lhes as técnicas de bordadeira-rendeira, modista de vestidos, chapéus e roupa branca. Pouco foi mudando, nesta visão da mulher que trabalha para mulheres, em coisas de mulheres.

Sem dúvida foi por não corresponder já a esta visão que, após um libertário dia de Abril, a Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS) é reorganizada: os aurelianos dispõem de uma vasta oferta educativa que lhes permite seguir, além do ensino regular, várias formações vocacionais, e recorrer a vários clubes escolares ligados à fotografia, teatro, desporto, jornal escolar, e União Europeia (UE).

O atual edifício escolar, que se situa na rua homónima, entre a Praça Marquês de Pombal e o parque que nomeia um santo francês protetor das doenças contagiosas, S. Roque, abarca atualmente mais de 1200 alunos, e é bastante diferente do seu original, erguido durante a ditadura: três antigos paralelepípedos separados e dispostos em “U”, cada um de distinto tamanho, entre os quais se destaca o maior, que serve de fachada numa das pontas, colocados em redor de um pátio exterior, estão, hoje, unidos por uma estrutura moderna que aproveita a natural luz que trespassa o vidro. No seu interior, logo à entrada, uma Pandora agarrada à sua jarra, uma bordadeira e uma tecedeira rodeiam uma Sabedoria alada, frente a um templo, alto-relevadas. Nas salas, a clara cor de três paredes faz, numa quarta, a vez de ambiente de trabalho da turma. Tal como atores gregos num anfiteatro, todos os elementos constitutivos da Escola andaram mascarados; não atuavam num palco, protegiam os seus pares.

2. Fundamentação teórica

“A literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmesurados, até mesmo para além das suas possibilidades de realização.”

Italo Calvino, *Seis propostas para o próximo milénio*.

Tal como os alunos, os leitores não são todos iguais. Existem aqueles que se aconchegam sentados enquanto outros deitam o seu corpo para ler, uns que abominam sons externos e opostos àqueles que os preferem, os que vincam as lombadas dos livros e os que afugentam qualquer conspurcamento aos mesmos. Há ainda quem leia os atemporais poemas, os que elegem os corpulentos romances e os que escolhem os curtos contos, os que optam por dramatizar mentalmente os teatros. Adotam-se, como leituras de cabeceira, tanto os canónicos «clássicos» em edição de bolso como os sequenciais quadrinhos das bandas-desenhadas. Lê-se – passando as páginas, impressas em papel ou em formato eletrónico.

“Mediante a leitura, vai-se criando uma personalidade independente capaz de ir ao encontro do outro” (Compagnon, 2010: 46-47), principalmente quando se leem textos literários, como os que a Escola cultiva e, a nosso ver, deve cultivar. Na disciplina de Português, além de variados textos de autores estrangeiros, ganham especial importância nos *curricula* os textos da literatura portuguesa que, como qualquer outra literatura nacional, nas palavras de Goethe, “é dupla: particular na sua linguagem e nas suas formas, universal no que do humano através dela se exprime” (*apud* Malato & Reis, 2021: 94). No entanto, antes de podermos analisar a Literatura em sala, e de assim prosseguirmos na apresentação do projeto de investigação-ação, observaremos tanto a figura daqueles que leem, como a das suas linguagens, das culturas em que crescem e dos cânones que nelas se podem encontrar.

2.1. O(s) Leitor(es)

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”

José Saramago, *Ensaio Sobre a Cegueira*.

Todos os organismos vivos, desde o mais simples bacteriano até ao mais complexo humano, são leitores. Não se imagine, claro, uma singular célula personificada, que após um dia de esgotante trabalho, chega a casa e, em sentando-se num aconchegante sofá, acende um candeeiro próximo para prosseguir a sua leitura da darwiniana *Origem das Espécies*. Sendo, como quase tudo na linguagem, uma metáfora que gera determinadas imagens, a nossa afirmação deve, no entanto, ser levada a sério, porque nos leva a refletir sobre o quanto temos em comum, nós, os leitores.

O que foi escrito parte, como já na secção anterior afirmámos, de reflexões oriundas da Neurobiologia. Ela hoje nos informa, com novos dados mensuráveis, que todos os seres vivos estão providos de um importante e único princípio: a homeostasia. Esta inerência da própria vida expressa-se na capacidade que um organismo tem de se poder alterar, equilibrando-se, de modo a reagir às alterações do contexto em que se insere; é, como relembra, António Damásio, “uma ordem precisa: resistir e projetar-se para o futuro, aconteça o que acontecer” (Damásio, 2018: 50). A ação da homeostasia, por muito cientificamente complexa que seja na sua especificidade é, afinal, simples e traduzível na seguinte imagem comparativa: tal como a célula bacteriana, que se afasta do contexto que pressente ser danoso à sua sobrevivência, mais tarde podendo unir-se a mais células da sua espécie, ou a uma outra por simbiose, de maneira a poder sobreviver, age, assim também o complexo celular humano (que, inconscientemente, ao sentir o aumento da temperatura exterior) elimina líquidos pelos epidérmicos poros, de modo a reagir e poder equilibrar-se no seu todo. Ambos os organismos mostram uma compreensão do contexto.

Dentro dos cinco sentidos detetados por Aristóteles – pequena parte dos que condicionam o ser humano, como também os sentidos da fome ou do equilíbrio, por exemplo – é o sentido da visão aquele que mais consideração tem tido, não só porque graças a ele foi o ser humano valorizando a sua posição ereta, como é através deste

sentido que adquire ele grande parte dos seus conhecimentos. Ver possibilita-lhe não só a aquisição de imagens como a sua comparação e alteração, caso sejam capazes de as memorizar, e não sofram de afantasia. São raros os animais fecundos numa memória longa que estabeleça uma relação causal entre duas imagens, sendo, ao que parece, só o ser humano capaz de ter uma memória que narre e recrie, num original estratagema, as imagens vistas, comparadas e alteradas. A Neurolinguística debruça-se atualmente sobre a memória e a sua capacidade para gerar imagens: foi “[a] capacidade de gerar imagens [que] possibilitou que os organismos *representassem o mundo em seu redor*, um mundo com todos os tipos de objetos e com outros organismos; e, o que foi igualmente importante, permitiu que os organismos *representassem o mundo no seu interior*” (Damásio, 2018: 112). Sabendo como agir melhoradamente, cada vez mais, face às alterações do contexto, porque compreendendo-as, os organismos melhoraram a sua capacidade de sobrevivência quando colocados face a uma nova. Evoluíram.

Esta circunstância distingue todos os seres vivos. O ser humano, na verdade, particulariza-se porque a sua memória humana guarda só imagens e outras informações sensoriais: recria-as constantemente, elabora narrativas, inventa. O ser humano, o mamífero bípede e bímano, compreendendo-as, dá-lhes significância, racionaliza-as, e, finalmente, compreende que o seu “sistema nervoso não cria a mente por si só, mas sim em colaboração com o resto do organismo” (Damásio, 2018: 45). A Língua e a Cultura revelam-se incindíveis: “do poder inerente às imagens – o poder de representar algo e simbolizar –, a natureza desenvolveu as linguagens verbais” (Damásio, 2018: 114). Verbalizando as suas ideias, os seus signos, o ser humano arou os terrenos para a Cultura e a Língua.

Ambas as realidades, nascidas daquele ser hilomórfico, já intuído por Aristóteles e pelo empirismo filosófico em geral, estão imbuídas com leis semelhantes àquelas que se observam na Natureza, como se pode ver na teoria chomskiniana da Gramática Generativa, ou na dinâmica social complexa, quando ainda falamos de bactérias desprovidas de mente. Newton, que frequentemente lê as leis físicas como legíveis a um nível subjetivo, adaptando-as não só a um corpo, mas também ao conhecimento de um ser vivo, define três conhecidas leis da força, que podem ser observadas na leitura de um texto: estando um organismo vivo e em equilíbrio no seu contexto, à alteração deste, é atingido por uma força homeostática, que o leva a “mudar aquele estado por forças

aplicadas sobre ele” (Borrvalho, 2018: 47) numa alteração “proporcional à força motora impressa” (*Ibid*, 50) e com uma resposta de “reação oposta e de igual intensidade” (*Ibid*, 52).

Sem o leitor, nada funciona. Mas se um leitor existe é porque existe um texto. Portanto, se existem leitores em todos os organismos vivos é porque, na Natureza sua emissora, existem textos naturais. Estes deverão ser, segundo o expectável, de número finito, já que, lendo-a, alguns organismos, por leituras semelhantes do contexto, desenvolveram respostas idênticas face às alterações sentidas. Por exemplo, tanto as aves, como os insectos ou os mamíferos desenvolveram asas, ou, ainda, certas plantas partilham com seres do reino animal a formação de espinhos; talvez nem fosse possível descobrirem-se matematicamente explicáveis galáxias que no profundo-escuro espaço gravitam: se a Natureza não fosse finita não se reconheceria nela um sistema nem leis, ainda que algumas destas possam, a qualquer momento, ser (re)descobertas.

E se, concluindo, as reações aos textos naturais, “dependiam de moléculas químicas para *sentir e responder*, ou seja, para detetar certas condições nos seus ambientes [lendo-as], [...] [e] para orientar as suas ações necessárias para organizar e manter a sua vida num ambiente social” (Damásio, 2018: 34-5), o *Homo sapiens*, reagiu animalmente, produzindo significados sons que, intelectualizados, tinham uma dada significância associada, mas apurou este conhecimento animal com uma invulgar competência crítica, que o leva a (des)construir permanentemente o significado das coisas, transformando o inútil no útil e o mal no bem. Isto faz com que uma Natureza percebida como tendencialmente finita se tenha de entender como potencialmente infinita.

2.2. A Língua(gem)

²”كُتِبَتْ وَ قَدْ اَبْقَيْتَهُ لَشَكْلِيَّتِي سَتَغْنَا يَدِي يَوْمًا وَ يَبْقَا كَبْرُ“

Inscrição árabe na Sé Velha de Coimbra

Os alvéolos incham e produzem, no seu conjunto pulmonar, um leve sopro de ar que pela traqueia sobe até se tornar – através da vibração das cordas vocálicas, da modulação dos músculos faríngeos, labiais, da úvula e da língua, e da utilização dos dentes e do nariz – num som.

Este som, realizado através do sistema vocálico do ser humano, que recebe o nome de linguagem quando se inclui num sistema de significação, implica a produção de uma oscilação física do ar através de variações de pressão entre as suas partículas constitutivas que, comprimindo-se ou rarefacionando-se, se propagam numa onda longitudinal e circuncêntrica, com dada altura ou frequência, intensidade ou energia, e timbre, à velocidade de 331 m/s.

Podem-se citar alguns organismos que, a par do ser humano, são capazes de produzir sons: tanto a variação de notas cantadas pelas aves como os diferentes latidos que um cão realiza frente ao dono ou a um estranho. Embora possam parecer «comunicativos», e tendo em conta que o dono de um cão facilmente identificará a diferença entre um e outro ladrar, não poder-se-á dizer que são linguagens, ou códigos.

A linguagem é uma habilidade humana, uma resposta ao princípio homeostático, e desde cedo que a criança é com ela confrontada; através da união de significantes sons aos sentidos textos vai ela crescendo e aprendendo-se no seu contexto. Primeiro, produzindo-os: tanto o riso indicador de prazer como o choro, de dor, são leituras que a criança realiza dos textos que recebe, e aos quais responde, através de sons.

² Trad. António Borges Coelho: “Escrevi isto como recordação permanente do meu sofrimento. A minha mão perecerá um dia, mas a grandeza ficará” (Coelho, 2019: 12). Transcrição da inscrição original em NIKL, A. R., (1946) “Arabic Inscriptions in Portugal” in *Ars Islamica*, vol. 11/12; Michigan: Freer Gallery of Arte/The Smithsonian Institution and Department of the History of Art/University of Michigan; pp. 167-183.

Seguidamente, porque crescendo, atualiza os signos de «prazer» e «dor», além de criar outros que já em si vai tendo, inserindo-se num contexto, individual e socialmente.

Imagine-se um momento em que, passeando na rua ouve uma criança perguntar *o que é aquilo* e a mãe lhe aponta a uma árvore, nomeando-a: à árvore, compreendida através das sensações, mescla-se um conjunto sonoro – um significante para um significado – e cria-se um signo. Ilustra-se:

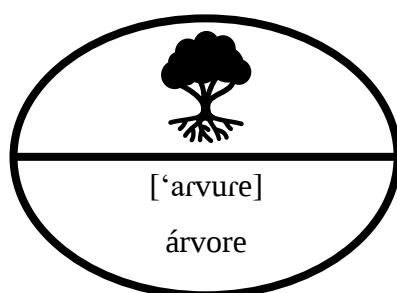


Ilustração 2 – O signo de uma «árvore»

Tentando assinalar a presença daquele objeto natural, uma simples árvore, através dos cinco sentidos biológicos, e compreendendo-o enquanto nomeável realidade, as crianças “organizam traduções contínuas de representações não-verbais em representações verbais, e criam desse modo narrativas paralelas” (Damásio, 2018: 95) que as identificam, e ao seu contexto. Embora os signos possam ser individuais, inventando a criança vocábulos próprios a partir de uma das partes sensitivas do objeto, depressa são eles atualizados por outros que, impostos em substituição, são reconhecidos e partilhados pela comunidade em que a criança se insere. Criando signos, de idealizações criadas pela leitura de um texto, pôde o ser humano ler(-se) realmente (n)o mundo, e pensá-lo, inserindo-se no(s) seu(s) contexto(s) como, aliás, bem afirma o linguista Antonino Pagliaro: “[s]e faltasse o veículo da língua, cada geração receberia da precedente coisas mas não ideias, e encontrar-se-ia na condição penosa de ter sempre de recomeçar de princípio” (Pagliaro, 1983: 38).

Assim, a linguagem humana serve dois propósitos: a identificação e a comunicação. O ato comunicativo é, se utilizarmos o esquema comunicacional do linguista Roman Jakobson, formado por seis elementos: uma mensagem, transmitida de um emissor a um recetor, é produzida, num dado contexto, recorrendo a um código e um canal. Por

sinonímia perceber-se-á que uma «mensagem», ou «texto», com «origem» num «emissor», é sempre apreendida por um «recetor» ou «leitor». Assim, um texto, escrito num dado contexto é passível de ser transmitido, por vezes, com alteração do código (evolução da língua, tradução, adaptação) e do canal. Tem uma dada partida/produção e uma outra chegada/leitura. Seguidamente, ilustra-se o esquema do ato comunicativo:

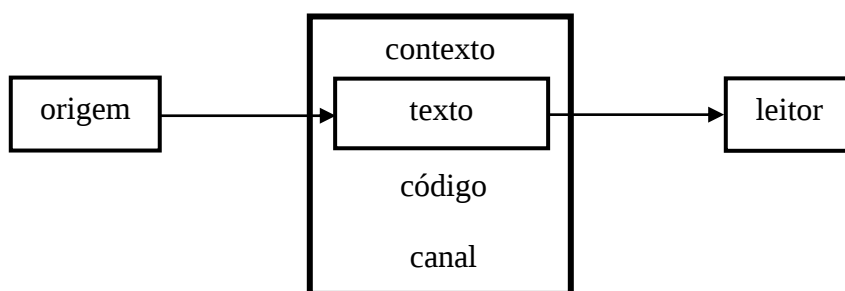


Ilustração 3 – Esquema do ato comunicativo jakobsoniano

É através da linguagem, de uma Língua que, como sintetiza Vítor Aguiar e Silva, “um ser humano pensa o mundo e pensa-se a si, confessa os seus afetos e emoções, manifesta a sua vontade, narra acontecimentos históricos; ela particulariza uma região, como dialeto; ela caracteriza um grupo social, enquanto socioleto; [...] é a marca de uma personalidade, enquanto idioleto” (Silva, 2010: 172). Esta resposta homeostática permitira que o ser humano criasse signos próprios, lendo, nas palavras de Goethe, “cómo la Naturaleza es un libro vivo, / Incomprendido pero no incomprensible” (*apud* Manguel, 2014: 165).

2.3. A(s) Cultura(s)

“A nossa língua materna é como um fato que se ajusta perfeitamente ao corpo”

Erwin Schrödinger, *Vida, Espírito e Matéria*.

No início disto tudo foi, de certeza, ideia e emoção num som. Uma semente: um signo, com significado, significante. Até agora observou-se como a possibilidade de

atribuir significância aos objetos cria signos que transmitem não só a ideia do objeto (denotação) mas também as emoções ligadas a essa mesma ideia (conotação). A Cultura não são só ideias sobre objetos ou signos: consubstancia-se nas emoções associadas às ideias e aos signos que as representam.

Umberto Eco propôs uma definição de Cultura: o “conjunto de textos que a humanidade produziu e produz não para efeitos práticos [...] mas antes *gratia sui*, por amor a si própria” (Eco, 2003: 9). Produzidos pelas leituras do ser humano aos textos naturais, estes textos designam-se por culturais.

Os textos culturais são pois soluções criativas do ser humano, constantemente recriadas no plano denotativo e conotativo, que, através dele, no mundo agem e interagem, de modo a equilibrar de forma mais rápida e eficaz o *Homo sapiens* quando se altera o seu contexto. Eles incluem as “artes, o pensamento filosófico, as crenças religiosas, as faculdades morais, a justiça, a governação política e as instituições económicas – mercados, bancos –, a tecnologia e a ciência [...] [a]s ideias, as atitudes, os usos e costumes, as práticas e instituições utilizadas para distinguir grupos sociais” (Damásio, 2018: 29); *i.e.*, aquilo a que as Ciências humanas designam por Cultura.

“Foi graças à inteligência criativa que [os textos]³ e os comportamentos vieram a ser combinados intencionalmente de modo a desenvolver soluções inovadoras para os problemas detetados pelos seres humanos e a edificar novos mundos para as oportunidades imaginadas pela Humanidade” (Damásio, 2018: 108). As sucessivas gerações, lendo-os, os atualizaram como novos signos, por neles verem funcionalidade adaptativa no seu contexto.

A palavra que designa a Cultura virá muito depois da sua existência. Todos os povos a têm, ainda que haja povos sem um signo que a designe. Quando o ser humano se apercebeu da sua existência já a Cultura há muito que se apegara a si e à Língua: ao ter sede, sentido a boca tão seca que se lhe cola língua ao bocálico teto, naturalmente lê o ser humano o texto de ausência de equilíbrio de óxido de hidrogénio (H₂O) no seu organismo e culturalmente reage procurando, duma fonte torneira, encher o vítreo copo; ou quando, colocado que é o olhar numa janela, e reparando nas cinzas-negras nuvens

³ No original, “as imagens mentais”.

naturais, agarra ele, minutos antes de fechar a porta de casa e sair para a rua, num cultural guarda-chuva; ou ainda quando, por curiosidade própria, lê um texto, uma obra ou mensagem, previamente sabendo dele pela lombada de um livro ou a partir de uma página digital informações sobre a sua autoridade e a estima em que é tido; em todos estes momentos o ser humano está a agir culturalmente através de textos que outros homens lhe deixaram. A Cultura permite-nos não começar do nada e continuar dados que nos são apresentados como adquiridos, mas nunca definitivos, porque afinal “Deus quer, o ser humano sonha, a obra nasce” (Pessoa, 2009: 49).

Relembra-se que “a atividade cultural teve início nos sentimentos e deles continua a depender” (Damásio, 2018: 15) porque, observável ainda hoje, tanto a textos naturais como culturais vai a criança, foi o ser humano, criando gosto ou aversão à realidade sentida do seu contexto. Seguramente que o primeiro homínido a ter esculpido um biface teria sido litófilo: lendo uma Pedra, nela agiu e dela um signo criou. Um outro, mais tarde, lendo aquele objeto cultural, achou ver um signo de um Machado e, ensinando-o como novo texto aos seus descendentes, permitiu-lhes criar não só um signo novo daqueles da Natureza lidos, como atualizar também outros já existentes signos, como o de «Árvore», que passava a significar, certamente, «material eficazmente formatado pela ação do Machado».

O ser humano com o signo sabe nomear a realidade e sabe agir perante ela, alterando-a de uma forma que nenhum outro ser vivo faz. Obviamente que a produção de textos culturais é tão extensa geograficamente como o são em número as culturas. Consoante o texto cultural criado e escolhido por um grupo social para, ao longo dos contextos, ir perdurando, mais se ia um conjunto deles criando no Núcleo da Cultura. Se até a esta subsecção o leitor se foi apercebendo de sistemas constitutivos na Natureza, e até na Língua (como se pode conferir através da Linguística estruturalista), então também certamente a aperceberá na Cultura.

Imagine-se a seguinte «célula»:

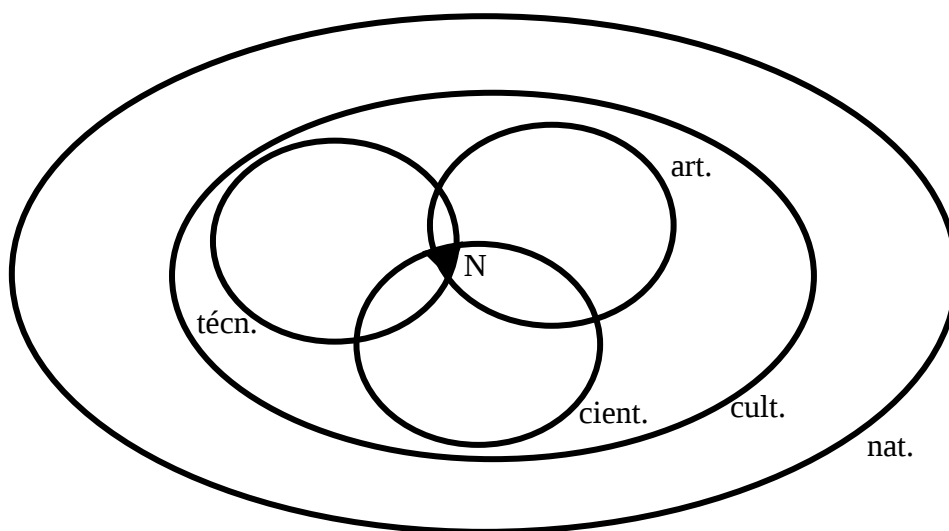


Ilustração 4 – Organização dos textos culturais

Por muito que o ser humano apresente um sistema nervoso invejável aos demais organismos vivos, não poderá nunca manter na sua memória todos os textos, e por isso seleciona socialmente aquele que, por mais afeto, e criação contextual enquanto resposta homeostática, foi transmitindo ao longo dos tempos ou pessoalmente mais o marcou. Exemplifiquemos, narrando:

«Um dia, num mesmo momento, às 04h50’ um ser humano num dado local geográfico, lendo 2 naturais galhos, e estando com fome, neles viu uma resposta cultural, designada por *hashi*, diferente da que, em igual estado de apetite, um outro ser humano, num outro local geográfico, às 22h50’, viu num espeto de pau bicornio, e designou por *garfo*».

No caótico mundo da Natureza, cada ser humano desenvolveu, a par da sua Língua, e com a sua Língua, uma determinada Cultura, mais ou menos fechada. Mesmo caótico, os textos dela originados apresentam-se, como se disse, previsivelmente finitos; mas o ser humano, através da linguagem, a estes respondeu em número potencialmente infinito. Veja-se, por exemplo, como o anúncio do final das quentes e secas cores outonais tanto se pode observar numa simbólica visita dos vivos aos lugares onde dormem os mortos, como no hábito de cortar em abóboras disformes caras. A um mesmo texto natural correspondem múltiplos discursos culturais.

É através de um Núcleo comum, constituído por um dado conjunto de textos culturais criados num grupo social humano, que aquilo a que chamamos Cânone se vai

erguendo, e uma dada cultura se distingue de outra. Certamente que o leitor poderá observar uma semelhança da anterior «Ilustração 3» com uma possível célula biológica vista ao microscópio; no entanto, a mesma imagem, imbuída de tridimensionalidade, mostraria esse mesmo conjunto como uma árvore, assente num natural espaço, crescendo a sua copa, a partir do seu tronco nuclear, em ramos tripartidos.

A Cultura é uma árvore, ou um conjunto delas, pela Humanidade agricultada: planta-se, cuida-se e reproduz-se. Não se achará, claro, estranho que o seu signo apresente uma ciceriana leitura relacionada com o plantio agrícola. Os textos, como as milhentas fotossintéticas folhas de uma planta, encontram nos extensos braços ramificados da Cultura humana união ao cuidado que as formou: a natureza humana é, como um oxímoro, feita de contraditórios artifícios, cuidados e escolhas. A cultura tem de ser cultivada. Mas esta, como no-lo ensina o ensaísta Fidelino de Figueiredo, só existe porque “enche a cabeça de um homem ou de uma geração, como valor vivo e necessário para a sua arrumação social, para a sua instalação sobre a terra e para o seu comportamento em meio das dúvidas de cada hora” (Figueiredo, 1944: 88). Portanto, o ser humano de cada geração, de cada contexto, aprendendo um Núcleo cultural comum, acede aos textos culturais que o farão adaptar-se às alterações a que constantemente é exposto. Dentro dos seus sociais textos culturais, criadores de um Cânone, o leitor de cada geração dispõe ainda de uma vastidão de outros que, não só pela curiosidade como pela necessidade, cada um lhe suscita: cada um escolherá ser quem é, ainda que escolha não escolher quem é.

A Cultura, sinteticamente concluindo com as palavras de Vitor Aguiar e Silva, é o conjunto dos textos culturais das comunidades humanas: “consubstancia-se e transmite-se em textos e através de textos, não sendo pensáveis o ser humano e a história à margem da tradição textual” (Silva, 2010: 14). Um texto cultural tem uma dada origem contextual. Se aos que o ser humano recebeu pela Natureza se designam naturais, já ao falar dos demais, por diferente criação de origem, veementemente se afirmará que é humana. Os textos culturais, cultivados ao longo de vários contextos, foram formando o Núcleo de qualquer Cultura, ainda que se possa ter perdido a sua origem concreta. Concorde-se-á que, mesmo havendo a possibilidade de não acreditar na factual autoria de Homero na criação de duas pilástricas epopeias, é de um ser humano a sua origem textual; o mesmo não se pode dizer acerca da autoria do instrumental taco.

Culturalmente todo o ser humano sabe que, agarrando-o pelo manípulo, com ele pode agir, aproximando de si o fruto da árvore; mas o taco é também usado por outros hominídeos, não sendo exclusivo dos mamíferos com polegar oponente. Lendo textos culturais o ser humano foi sabendo fazendo, sendo e pensando: a agir civicamente. Embora não se conheçam algumas das origens humanas de muitos dos textos culturais, estes perduraram, e muitos se tornaram textos que, microscópicamente vistos, de forma crua nada mais são do que sozinhas vozes dos seus contextos, falando hermeticamente aos leitores que lhes encontraram: tudo o que o ser humano é, individual e coletivamente contextualizado. Coletivamente, enquanto cidadão, cada indivíduo define-se pela gaiola social de textos que o formam enquanto ser humano. Tal é exemplificável por um excerto de um poema retirado do inacabado romance de Jorge de Sena.

2.4. A(s) Literatura(s)

“Como paredes através das quais
o mundo vemos pelo ser dos outros,
quem vamos conhecendo nos rodeia,
multiplicando as faces da gaiola
de que se tece em volta a nossa vida.”

Jorge de Sena, *Sinais de Fogo*.

Todos os textos artísticos foram conjuntos de signos cuja arte combinatória teve, nas palavras de Walter Benjamin, uma “existência única no lugar onde se encontra (Benjamin, 2017: 210).

Uma obra artística é criada através de um saber-fazer técnico, ou seja, um dado conjunto de signos é feito, por uma “reprodução técnica [que] é mais independente do original” emissor (*Ibidem*) e pela alteração dos códigos e dos canais em que se comunica, transmite *mimésis* da realidade. Um só ser humano, numa leitura dos signos culturais do seu contexto, produzira um signo; o mesmo, com o maquinário avanço da reprodução técnica, gradualmente “pode pôr a cópia do original em situações que não

estão ao alcance do próprio original” (*Ibid*: 211) numa força, se não maior, ao menos equivalente, de reação àquele texto-signo único do seu contexto, pela 2.^a lei da força newtoniana, aplicada à leitura.

A Cultura pode subdividir-se em três funcionalidades que podem ajudar a perceber a existência de três tipos de textos culturais: um saber-fazer, um saber-pensar e um saber-estar/ser, respetivamente formando textos culturais técnicos, textos culturais científicos e textos culturais artísticos. Foi tão necessária a mestria técnica da pincelada dada n’*A Grande Onda de Kanagawa* como o traço a tinta que Da Vinci utilizou para representar o modelo de proporções ideais de ser humano, no *Homem Vitruviano*, descrito por Vitruvius Polião em *De Architectura*; o mesmo se pode dizer da conceção estruturada de um discurso político ou de um poema, de uma conceção do que pode ou não ser permitido a um cidadão, ou como deve ser tratado um animal – indícios de uma forma de estar e ser. Cada um dos diferentes tipos de texto, apresenta, num trabalho único de uma só origem, através de vários códigos e canais, exemplo de verdadeira admiração enquanto modo de expressão (técnica, científica, filosófico-artística) das leituras feitas, até à sua finalização/concretização. Como se vê, regem-se os textos culturais, e mais consideravelmente os artísticos, pela 3.^a lei da força aplicada à leitura: os textos comunicam-se, criam entropias e inércias numa labiríntica intertextualidade.

Como relembra Claus Clüver, um “leitor nunca vai produzir o mesmo texto” (Clüver, 2006: 16): Virgílio, na *Eneida*, recriava por imitação as epopeias gregas, reverenciando Homero; Camões recriou uma epopeia mítico-histórica; lendo o Barroco de Velásquez, do século XVII, Picasso recriou no Cubismo do século XX o *Las Meninas*. Tal como linhas de uma teia entre cada folha-texto da árvore cultural, os fios tecidos são inúmeros, indefinidos. Modulando código(s), a linguagem, e o seu canal de transmissão, cria-se um texto artístico cujo fim, facto já atentado por Fidelino de Figueiredo, é “duplo e contraditório: comunicação e cerceamento. Leva-nos para fora de nós, mas reentra-nos em nós pela vida de fraternidade e entendimento com aqueles que são nossos iguais ou próximos” (Figueiredo, 1944: 37).

Por razões que às disciplinas da Arte unicamente competem, esse texto, com o passar dos contextos, ganhou importância, porque afetava a Cultura. Observa-se a existência de textos artísticos que, pela modulação do código se podem considerar pictóricos,

musicais, cinéticos, linguísticos, espaciais ou mórficos, enquanto pela modulação do canal podem ser visuais, auditivos, táteis, olfativos ou palatais. Todavia, muitas vezes as criações são sinestésicas, passam de um para outro sentido: desenha-se uma música, descreve-se por palavras uma paisagem ou uma tela. Ainda assim, aqueles textos que, com o passar de vários contextos, se classificam como artísticos, seguem o mesmo esquema que o ato comunicativo cultural, numa derivada proposta da jakobsiana, e que seguidamente surge:

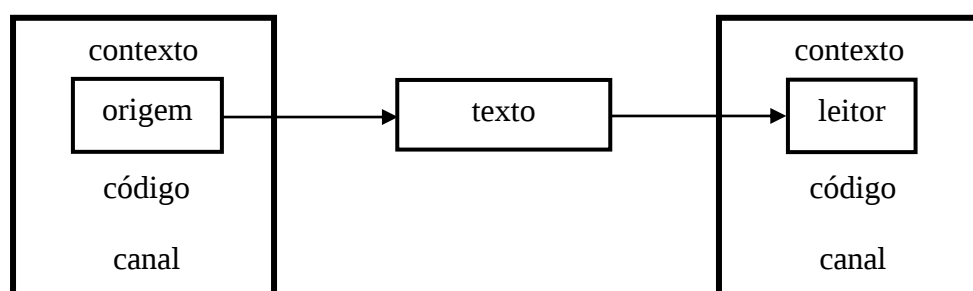


Ilustração 5 – Esquema do ato comunicativo do texto cultural

Como se vê, a centralidade do ato comunicativo do texto cultural está no próprio texto cultural. No entanto, o texto artístico forma-se pela união de várias obras comunicantes numa única leitura tecnicizada de um só indivíduo e dos textos por ele lidos, num só signo, transmissível através da modelização de código(s) e canal(is); um texto que, por norma, poderá vir a ser linha de um outro qualquer tipo de texto cultural, através de uma capacidade interartística e intermedial.

Deixa-se uma linha de pausa gráfica no texto para o retomar, lembrando que, como se disse, segundo o código modelizado, existem diferentes tipos de textos artísticos. Os textos artísticos criados pela combinação prevalente de um código linguístico são designados como textos literários, ainda que sejam também produto de estímulos plurisensoriais e possam ser transmitidos através de soluções diversas, encontradas na modulação de diversos canais (auditivos, visuais e, finalmente, táteis), assim como dos diversos códigos que os acompanham. Enfim, o texto artístico literário, como observou Aristóteles, “imita apenas com palavras em prosa ou em verso” (Aristóteles: 2008, 38).

Numa dada língua cada ser humano cria inverdades: a representação de um cachimbo não é um cachimbo (“Ceci n’est pas une pipe”, escreve Magritte na sua tela *La trahison des mots*). Como se citou na parte introdutória, há uma característica singular da Língua humana que, ao contrário da que reconhecemos nos restantes animais, vive de uma «polissemia», que muitas vezes ganha o afeto dos demais falantes, por permitir jogos de palavras, ironias, ambiguidades voluntárias e ambivalentes. Atentamente ouvindo de um aedo, por um rapsodo ou *compact disc*, a textual queda de Tróia, certamente dela se sentirá o leitor distante, pese embora haja contextualização prévia, mas sempre por ela será afetado porque é incitado pelo próprio texto linguístico, cada vez mais. O Professor Carlos Reis realça essa faculdade de “apreender, no discurso literário, efeitos surpreendentes e sentidos múltiplos” (Reis, 2013: 92). Relembrem as Professoras Maria de Lourdes Dionísio de Sousa e Isabel Duarte, respetivamente, que os textos literários, além das “suas componentes formais [...] [são,] sobretudo, entendidos e vividos como expressões do humano a que se deve primeiramente reagir” (Sousa, 1990: 116) e que ajudam a “perceber que a linguagem não tem apenas uma função externa, a de comunicar, mas também uma função interna, a de nos permitir pensar.” (Duarte, 2008: 20). Através das traduções de diferentes códigos linguísticos noutros, a multitude de textos artísticos foi exponencialmente aumentando.

Da contextualização da sua criação original, ao contrário dos demais textos culturais, científicos ou técnicos, já que sem ela não se reconheceriam estilos ou períodos artísticos dos grandes períodos históricos, “transforma-se todo o modo de existência das sociedades humanas, e com ele o seu modo de perceção” (Benjamin, 2017: 212). A polissemia, imitando a realidade, atualiza os signos dos seus leitores que, por sua vez, a eles e a mais recorrem para criar uma narrativa da sua identidade. Como bem relembra Reinhold Viehoff, a identidade encontra-se sempre associada a uma narrativa dos factos e não somente a um conjunto de factos:

“[...] as pessoas constroem identidades – por mais múltiplas e variáveis – equipando o seu mundo com estórias. [...] As pessoas tomam sentido do que lhes

aconteceu e acontece tentando uni-las ou, de qualquer outro modo, integrá-las com uma ou mais narrativa(s)”⁴ (Viehoff, 1996: 312, tradução nossa)

A polissemia decorre desde logo desta possibilidade de interpretar o mesmo conjunto de factos numa mesma narrativa e não somente da alteração dos factos ou das narrativas: um leitor de contextualizados textos artísticos linguísticos, como afirmam Óscar Lopes e António José Saraiva, “quer como ficção, quer como estilo, esboça-se no texto das mais elementares relações humanas; as mais simples e constantes mudanças das coisas e dos propósitos sociais estimulam transferências” (Lopes & Saraiva, 1996: 10), através de um horizonte de expectativas do texto, que vão interpelando os seus leitores e mantendo, assim, a sua leitura ativa.

Se os textos artísticos se assemelham aos demais textos culturais é porque também crescem em redor de um nuclear ramo mais ou menos canónico de textos que preenchem esse horizonte de expectativas. Com o passar dos contextos, dos contextos históricos e espaciais, o ser humano foi transmitindo, e eliminando, várias leituras que, foram recriando o sistema semântico de leitura. Ainda quando, como relembra Irina Rajewsky, o sistema “pressupõe fronteiras discerníveis entre as diferentes formas de arte” (Rajewsky, 2013: 53), há sempre uma intermedialidade cultural, ou capacidade que o ser humano tem de modificar a sua leitura dos textos através de vários códigos e suportes que condicionam o leitor: pode este tanto copiar à mão ou reproduzir mecanicamente grafemas, pictogramas e ideogramas, ou recriar um (novo?) texto linguístico, pictórico e semântico. Na página de um conto infantil, uma assustadoramente peluda cabeça de lobo, e de boca aberta, confirma a mensagem que o leitor pode, ou ainda não, conseguir ler: «É para te comer!». A imagem apela a uma maior imersão do leitor-alvo na mentira da imagem, no mundo imaginado em que a frase faz sentido. Do mesmo modo, o leitor, que pode visivelmente ler um texto linguístico, semelhante efeito pode ter auditivamente quando alguém lhe lê o conto em voz alta. Pode, também, novamente dar a oportunidade de um novo leitor o ouvir ou até de o tatear, civicamente corrigindo as necessidades dos que, biologicamente equipados com ausência de visão, anteriormente não puderam lê-los. Se popularmente se diz que

⁴ No original: “people construct identities – however multiple and changing – by furnishing their world with stories. [...] People make sense of what has happened and its happenings to them by attempting to assemble or in some way to integrate these happenings with one or more narratives”.

vale uma imagem por mil palavras, a Literatura prova também o contrário: uma palavra ou uma narrativa vale mil imagens.

2.5. O(s) Cânone(s)

“Quem lê tem de escolher, pois não há literalmente tempo que chegue para ler tudo,
mesmo que se não faça mais nada a não ser ler”

Harold Bloom, *O Cânone Ocidental*

Aquilo a que chamamos o Cânone, palavra que surge da terminologia musical por ser a música que se ouve quando se cantam músicas diferentes ou com entradas variáveis de forma unida, como nos explica Bloom na citação em epígrafe, não é uma estrutura fixa e inquestionável: deve ser mutável e questionada. No entanto, não devemos esquecer o valor que tem um Núcleo comum de referências culturais para que uma comunidade comunique entre si e se entenda, pois, ao não tratarmos (d)esse Núcleo comum, o que restará é uma luta entre nós e os outros, os que não nos entendem. Quanto mais alargado for esse Núcleo mais alargada será a nossa concepção de humanidade, e por isso um Cânone tem um valor comunitário, cada vez mais útil em sociedades multiculturais.

Aquela dimensão musical do Cânone, a várias vozes e com diferentes tempos, assegura também uma certa forma de resistência comum: a obra canónica, por ter resistido a vários tempos, a várias comunidades e a várias interrogações, assegura uma certa solidez face à adversidade do tempo. Também por isso Bloom valoriza o Cânone: “uma palavra religiosa nas suas origens, tornou-se uma escolha entre textos em luta uns com os outros pela sobrevivência” (Bloom, 2020: 33), numa dada Cultura. É, sem sombra de dúvida, uma realidade viva. É o que se tem designado por Núcleo, tanto de uma Cultura como de um seu grupo textual. Não queremos aqui discutir os pressupostos culturais de Bloom como eles foram discutidos pelos Estudos Culturais, mas reforçar o que Ítalo Calvino afirma em palavras menos polémicas:

“Chama-se clássico um livro que se configura como equivalente do universo, tal como os antigos talismãs. Com esta ideia aproximamo-nos da ideia de livro total,

como o sonhava Mallarmé. Mas um clássico pode estabelecer uma relação igualmente forte de oposição, de antítese. [...] O nosso clássico é o que não pode ser-nos indiferente e que nos serve para nos definirmos a nós mesmos em relação e se calhar em contraste com ele.” (Calvino, 1994: 11)

Através de um Núcleo de textos, literários ou não, cada indivíduo humano vai-se construindo, vai-se identificando no meio de grupos sociais, que impulsionaram, de certeza, a importância cada vez maior da linguagem. Através dele, afinal, o ser humano, cada vez mais capacitado racionalmente, conhecia-se no contexto envolvente. Foi sabendo fazer, sabendo ser e sabendo pensar, depois de lidos os seus textos culturais, que interagiu no seu contexto e criou o que, até sempre, como divino castigo, sempre o acompanhará: a sua identidade.

Um Núcleo é mutável e, como alguns formalistas russos apontaram, é coordenado por uma sobrevalorização de uns textos sobre outros e que ao longo dos vários contextos se vai entre eles alterando. Esta ordem de importância se cria porque o ser humano nunca na sua mente poderá manter todos os textos, e o seu núcleo “corresponde à necessidade sentida e expressa em todos os tempos, de cada comunidade cultural preservar, organizar e ordenar a sua memória, o seu passado e a sua herança linguístico-literária” (Silva, 2010: 243). A sua desconstrução sobrevalorativa, claro, “pode revelar-se uma forma de estimular o seu reforço, bem como de conduzir (de modo algo paradoxal) à gradual canonização de obras e autores utilizados como instrumentos daquela desconstrução” (Reis, 2013: 50), mas é a partir de um conhecido Núcleo que se pode ir contra ele, passando a ser, depois, parte dele um dia.

Todos os textos artísticos vão-se “plasmando, num processo interminável, no diálogo com as culturas de outros povos e de outras nações. [...] Os grandes textos [...] religam-nos à Europa e ao mundo” (Silva, 2010: 215). Fazem o ser humano pensar que é, afinal, nada mais do que um coletivo que há muito vem construindo um maravilhoso mentiroso mundo a par de um conhecimento científico do seu tão extraordinário conhecimento do mundo mental.

Os textos culturais levaram o ser humano a alterar o contexto em que se insere. Recriando textos, e as suas leituras transformadas em novos textos criados, teve o ser

humano oportunidade de, pela imagem da árvore, pelo corte da numa árvore, pela idealização de quatro paredes que suportem um abobadado telhado, ou pela escrita com um pequeno lápis, deixar algo de maior para si, possível de ser ensinado, aos seus vindouros. Assim que a semente está na cabeça do ser humano enterrada, esta, à semelhança do que acontece na Natureza, pode crescer, ainda que perecer, se não tiver condições. O conhecimento que a criança adquire com os textos culturais ficará nela impressa, mentalmente; poderá não vir a ser lenhadora, pedreira ou arquiteta, mas sendo uma semente deixada que seja bem desenvolvida. Afinal, um dia um macaco nu imaginou um instrumento multifuncional, mais tarde designado por biface, criado através de uma expressão litotécnica, e dava lugar a um texto cultural. Os consumidores imediatos daquele texto cultural há muito que desapareceram e, hoje, o que nos resta deles é um texto artístico, mórfico, visual e tátil; um texto mais antigo que qualquer um outro e que, mesmo assim, visto a esta distância, parece sublimemente humano.

3. Projeto de Investigação-ação

“O significado de uma palavra depende
das palavras que a rodeia. Deste modo, as palavras são como notas musicais.”

Peter Mendelsund, *O que vemos quando lemos*

O projeto de investigação-ação, a seguir apresentado, concretizado ao longo de um estágio pedagógico numa turma de 23 alunos do 9.º ano de escolaridade, na ESAS, situada na cidade do Porto, durante o ano letivo de 2020/2021, desenvolveu-se em 5 ciclos pedagógicos, seguidamente descritos, realizados em blocos, 4 de 90 minutos e 1 de 80 minutos, divididos por uma pequena pausa de 5 minutos, iniciados às 13:30h, após a hora de almoço dos alunos, e antes de outra aula, às quartas e/ou às quintas-feiras.

Um projeto de investigação-ação é, como sabido, um modelo reflexivo, de método científico que, partindo dos conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, coloca a figura do professor enquanto agente investigativo da sua própria prática, através da

planificação, execução, observação, recolha e interpretação de dados ao longo de vários ciclos, de modo a monitorizar a sua ação face ao(s) problema(s) que uma turma apresente, em toda a sua dimensão. Couberam-nos para lecionar determinados textos literários que só em pequena parte podíamos escolher. Mas todo o grão é o começo de uma seara.

A disciplina pedagógica da Didática da Literatura foi a que nos deu base a tudo o que foi sustentado anteriormente. Como afirma Carlos Ceia, ela “ocupa-se do ensino do modo de ser da literatura [...] [e] concentra-se em problemas aprioristicamente pragmáticos da literatura, que envolvem tanto a definição daquilo que se ensina como de quem ensina e, sobretudo, como é que se ensina” (Ceia, 2009). Parecem-nos exemplares as palavras da Professora Fernanda Irene Fonseca: nesta disciplina “coexistem e complementam-se, sem se confundirem, dois tipos de objetivos diferentes: o de fazer adquirir conhecimentos sobre um determinado fenómeno histórico-cultural, as suas regras convencionais e as suas realizações e o de alargar a competência discursiva do aluno pelo desenvolvimento de capacidades e treino de competências ligadas à receção – fruição do texto literário” (Fonseca, 2002: 43).

Um texto literário é, como vimos, um texto cultural entre muitos outros, mas em geral distingue-o um reconhecimento artístico. Dentro de uma dada cultura, união de todo um espaço unido pelo uso da língua portuguesa, os textos literários têm, já há muito tempo, desde logo por herança clássica dos *curricula* helénico-latinos, um espaço privilegiado dentro dos *curricula* escolar. Reconhecemos que *Os Lusíadas* sejam um pilar da base cultural de qualquer nosso aluno, filho, neto ou irmão, porque lhe admiramos o épico engenho narrativo. Dependendo do ciclo do aluno, e do ano a que pertence, o aluno vai tendo um leque mais aberto de escolha, consoante os seus gostos e interesses, nos textos literários que lhe são disponibilizados: não podendo nunca esquecer que o aluno deve, sempre, como objetivo principal, e somente, com mais e melhor construção linguística, ir adquirindo ferramentas que lhe permitam a leitura de textos não só literários, mas também culturais, científicos, e técnicos, do quotidiano.

A Literatura, aqui, funciona a dois níveis: a nível pessoal e a nível social. O primeiro é inerente a qualquer leitor, como o leitor mais ou menos intuído por este relatório. A nível pessoal, os leitores são imprevistos. Mas, ainda no maior dos acasos, os leitores,

(im)previstos, regulam-se sempre por um continuado interesse: o texto não funciona se não lido, se não provocar nunca qualquer reação ao leitor, e o aluno tem de ser aproximado ao texto com algumas bases, de modo a alcançar os dois objetivos desta disciplina na aula de Português. Quanto ao segundo, o nível social da leitura, deixará mais expressão nuns e noutros, consoante a importância que terá em cada grupo social existente através do que é por ele considerado Cânone, ou nuclear. A Literatura, não se esqueça, “deve, desde logo, ser lida e estudada pelo facto de proporcionar um meio [...] 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” (Compagnon, 2010: 44-5).

Se o mais importante desta disciplina de Português é a leitura de textos, primeiro, e bem antes da leitura literária, então não se poderá duvidar dos bons números que Portugal revelou no relatório de 2018 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Nele se comprova que apresentávamos “uma evolução positiva e significativa em literacia de leitura (mais 4,3 pontos) – acima da variação média da OCDE” (PISA, 2018: V). Interessa, pois, que o aluno leia, e só depois que vá construindo a sua noção do que é Literatura a par do que é canónico. E aquela, como vimos, pode abarcar uma variedade de textos que, além de textos linguisticamente trabalhados, a par se coloca de muitos outros tipos de textos artísticos que, pela modulação de código(s) e canal(is) diferentes, àqueles se podem unir interartisticamente e intermodalmente.

Além de uma inicial sede de curiosidade, que leva ao ato primeiro de toda e qualquer leitura, o aluno, durante esta ação, é atropelado com símbolos que, unidos numa boa mentira, criam mundos, obrigando-o, aos poucos, a ler o texto literário. Através de três graus diferentes, “todos igualmente válidos e complementares: a leitura ingénua, a leitura crítica e a leitura teórica [...] [que] não são excludentes; ao contrário, se somam e se devem realizar nessa ordem” (*Ibid*: 20), realiza a criança a sua leitura de um texto. O professor acompanha o aluno nos primeiro e segundo graus, tendo em vista a aquisição de uma leitura teórica, que lhe permita ler semelhanças ou transgressões entre textos comparáveis.

Os professores de Português, avisam as palavras de Vitor Aguiar e Silva, “pela sua responsabilidade social e institucional no âmbito dos sistemas educativos, [...] não podem nem devem rasurar ou ocultar [as] dimensões textuais e contextuais, sob pena de empobrecerem e desfigurarem irremediavelmente os textos literários” (Silva, 2010: 223). O professor, tendo em conta o que dá forma a cada uma das disciplinas, deverá dar aos alunos “o direito de participarem como recetores e como potenciais emissores na esfera da comunicação cultural” (Silva, 2010: 21) a par do direito de cidadãos ativos, que pensem de forma crítica e criativa face à entropia do mundo. As bases da Pedagogia encontram-se na Cidadania: porque é difícil dizer o que é, em cada ser humano, a “sua” natureza, pois se nela acreditássemos, nada precisaríamos de ensinar, a criança, que, “comparável ao ser humano primitivo no seu ponto de partida, logo dele se aparta pela pronta assimilação da cultura do seu tempo” (Figueiredo, 1944: 56).

A Didática da Literatura não deve partir de diferentes pressupostos. Através da contextualização textual, à obra “(*precedendo-a* e *acompanhando-a*) [n]a aquisição de outras competências implicadas numa mais ampla receção/interpretação da obra literária na sua representatividade histórica e cultural plurifuncional” (Fonseca, 2002: 44-5) o aluno terá a “capacidade de continuar a agir [e] a suscitar sucessivas recontextualizações” (Fonseca, 2002: 44) sígnicas que o ajudarão a construir o seu mundo. Além disso, “[o] professor é responsável por apresentar, num processo de ensino-aprendizagem coerente, quer os usos literários, quer os usos quotidianos da língua” (Duarte, 2008: 16), não só porque, além do uso quotidiano que dela se faz, “[o]s textos literários afinam a sensibilidade e o gosto”, “educam também os valores estéticos e éticos e dão aos alunos a possibilidade de ler por prazer e necessidade interior e assim conhecerem outros mundos e escaparem às contingências que são as suas” (Duarte, 2008: 16). Com efeito, a disciplina de Português, “apoia-se com frequência [...] na literatura, na medida em que nela recolhe textos que, entendendo-se como linguisticamente normativos, são também representativos de uma identidade cultural que se retende apurar e aprofundar” (Reis, 2013: 30).

Mas “lê-se de modos muito diferentes dos usados há uma década” (Costa, 1996: 70): ou porque as massas, que “são uma matriz a partir da qual se renovam presentemente todas as velhas atitudes perante a obra de arte” (Benjamin, 2013: 237), em qualquer lado podem ler, por um vidro hoje, papel ou pedra outrora, ou ainda porque o que leem não é

sempre tido por «bom» ou adequado. No entanto, também aqui devíamos confiar nos clássicos: um clássico, como explica Italo Calvino, “é uma obra que provoca incessantemente uma vaga de discursos críticos sobre si, mas que continuamente se livra deles” (Calvino, 1994: 10). Por isso ele é fundamental numa sociedade multicultural: permite que se pense.

Ora criticando os seus signos ora, utilizando-os, ora os imaginando novos, ora os tendo por inúteis, ambos pensamento crítico e pensamento criativo dos alunos são pelos textos artísticos ativados. Como afirmam os Professores José Pinto Lopes e Helena Santos Silva, a literatura estimula “uma qualidade do pensamento que impulsiona qualquer esforço intelectual” (Lopes & Silva, 2019: 1) e que permite “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários” (*Ibid*: 8). Ambas as situações desenvolvem “uma competência que todos os alunos devem desenvolver” (*Ibid*: vii) pois, deste modo, os alunos “formulam questões e problemas vitais com clareza, reúnem e avaliam informações relevantes, usam ideias abstratas, pensam de maneira aberta e comunicam de maneira eficaz com os outros” (*Ibidem*). Além disso, por se inserir em contexto de sala de aula, onde “[a] cooperação precisa de dominar o ambiente de aprendizagem” (*Ibid*: ix), o aluno vê “ambas potenciadas pela cooperação” (*Ibidem*).

Para que um texto literário funcione, por muitos textos que os alunos (felizmente) leiam por gosto ou interesse, ou até obrigação, é necessário que haja um conhecimento que transponha a exclusão recíproca dos códigos: “o policódigo do emissor, tal como se manifesta no texto sob leitura, e o policódigo do recetor, tal como se configura no decurso de um mesmo ato de leitura, se intersectam mutuamente” (Silva, 2011: 314). Contextualizando o texto na sua original criação, os alunos desenvolvem três diferentes níveis de ação lúdica da Literatura: “no primeiro estado, o do «interesse irrefletido na ação», o interesse dos leitores [é] pelas personagens” (Sousa, 1990: 118), depois, “[n]um segundo nível, o da «empatia», os leitores estão já mais interessados nas personagens enquanto abstrações do humano” (*Ibidem*), e, finalmente, “reconhece-se o papel criativo do autor real [...] por referência a conhecimentos literários, os leitores deixam de estar interessados apenas em analisar o texto como uma construção para,

sobretudo, considerar as implicações estéticas e ideológicas desse constructo” (*Ibidem*: 119).

Ora, “[d]e acordo com uma concepção eminentemente formativa da leitura literária em contexto escolar, as escolas procuram, pois, na dependência direta ou indireta do Estado, reter do cânone os fatores de formatividade e de continuidade histórico-cultural” (Reis, 2013: 49). Formando “a inteligência, a sensibilidade, o imaginário, o pensamento, a capacidade de julgar, argumentar, deliberar, assumir responsabilidades culturais e cívicas” (Silva, 2010: 52) nos alunos através de textos literários, cumpre o “aperfeiçoamento intelectual do aluno, sobretudo, nos usos atuais que o aluno poderá fazer das obras literárias” (Sá Júnior, 2014: 129). No entanto, avisa-se, “[o] ato interpretativo [...] não é cientificamente determinável” (Silva, 2010: 214).

Como neste projeto se poderá observar, analisar-se-á como é que o texto literário permite que as obras desta espécie sejam “mediador[a]s da interação social, de interpretação do mundo e de compartilhamento de conceitos, informações e críticas” (Sá Júnior, 2014: 129); se “[o] gosto da leitura é um dos mais valiosos presentes que a vida nos pode oferecer” (Lisboa, 2021: 46), é porque um texto literário, como metaforiza Walt Whitman, “não é um livro, / Quem nele tocar, toca num homem” (Whitman, 2010: 462).

3.1. Ciclos de investigação-ação

Dos 5 ciclos de investigação, a seguir apresentados, 4 foram aplicados num só bloco, de 90 e 80 minutos, enquanto 1 se expandiu em dois de 90 minutos; também 4 foram os ciclos aplicados em aula presencial, enquanto 1 deles se realizou em aula digital.

a) 1.º Ciclo de investigação

Realizado no dia 29 de outubro de 2020, este ciclo de investigação teve como eixo central a leitura e análise de um conto de Gabriel Garcia Márquez, intitulado “Um dia destes”, incluindo no manual dos alunos, além do preenchimento de um inquérito que procurou auferir os gostos e regularidade de leituras dos alunos. Dos 23 jovens, unicamente se encontravam presentes 21.

O conto, de 1962, apresenta-nos, principalmente, duas personagens, um dentista e um alcaide. O primeiro, recusa-se a atender o segundo, até que este ameaça aquele com um tiro; o diálogo estabelecido entre os dois, além de simples, curto e direto, narra-se em tom frio e equidistante. A desconfiança do dentista no paciente que recebe é notória quando se faz acompanhar da presença de um revólver. Do mesmo modo, o alcaide acompanha com o seu olhar todos os movimentos do médico, enquanto este prepara os instrumentos para a remoção do dente do doente. Embora esteja concentrada a atenção do narrador nos gestos corporais que cada uma das personagens realiza, é com a fala do dentista, imediatamente antes de desalojar o queixal, que o conto atinge o clímax: “— Aqui paga-nos vinte mortos, tenente”. No final, o alcaide obriga o dentista a enviar-lhe os custos da remoção; pagar-lhe-ia do seu próprio bolso: o erário municipal.

Antes de ter sido lido e analisado o conto de Gabriel Garcia Márquez, entregou-se e realizou-se o 1.º inquérito aos alunos (cf. 3.2., al. a, n.º 1.º; e anexo A), que permitiu obter dados sobre os gostos e hábitos de leitura da turma, e contextualizou-se brevemente tanto o autor como o seu texto, o autor muito conhecido e premiado, o texto nem tanto. O espaço do conto, a Colômbia, era ali caracterizado num dado tempo histórico, ditatorial, em que se vivia o medo à expressão livre de pensamento, e onde, portanto, a censura existia pressuposta. Foram estes conceitos os tratados durante a análise oral e posterior debate que se realizou depois de lida a passagem do conto. De certo modo, como ficou expresso no sumário escrito por nós, atuantes deste ciclo, realizou-se um “relacionamento com os nossos dias”.

b) 2.º Ciclo de investigação

Este ciclo de investigação realizou-se no dia 20 de janeiro. Além da leitura e análise da cena III do *Auto da Barca do Inferno*, da autoria de Gil Vicente, que introduz a personagem do Onzeneiro, os alunos, partindo da mesma, escreveram um comentário pessoal.

Como se sabe, este texto teatral vicentino, que apresenta um rol de personagens alegóricas em cómica passarela, condenados à barca do Inferno ou salvos na barca celestial, representativas dos vícios humanos de inícios do século XVI renascentista português, na cena III, trata do Onzeneiro. Esta personagem, pintada como avarenta já

que recebe 11% do valor por ela emprestado, e daí o seu nome (onzena + -eiro, «fazedor de»), é, logo de início, reconhecida como parente do próprio Diabo, e cedo se mostra pesarosa por tão cedo ter deixado o mundo mortal, e real; para pagar a passagem na barca não tem dinheiro suficiente, mas nem a vontade de voltar para junto dos vivos, de modo a recolher o resto endividado como pagamento da entrada divina, lhe rouba lugar no dantesco inferno seiscentista.

O texto, após ter sido lido na turma de forma dramatizada, foi analisado, tendo em conta que, previamente, se havia discutido alguns conceitos economicamente falados no nosso mundo, fora da sala de aula: «empréstimos», «juros», «moratórias», e por extensão da cena a ser trabalhada, «usura» e «avareza». Ler um texto, dramatizá-lo, já pressupõe interpretá-lo, e por isso, a interpretação começou bem antes dos alunos terem consciência. Foi desta personagem, e da sua cena, que se fez o 1.º comentário (cf. 3.2, al. b, n.º 1.º; e anexo B): no primeiro parágrafo, os alunos referiram tanto a sua estrutura externa como interna; no segundo, apresentaram os argumentos de acusação e defesa da personagem; e no terceiro deram a conhecer à turma as suas impressões pessoais e a importância da mesma para cada um deles.

c) 3.º Ciclo de Investigação

Realizado de forma digital, num bloco de 80 minutos, este ciclo de investigação, ocorrido a 24 de março, teve como foco a cena final do *Auto da Barca do Inferno*, em que são apresentados os Quatro Cavaleiros. Também aqui foi pedido aos alunos que redigissem um comentário pessoal sobre a cena lida e analisada.

As finais personagens vicentinas são os Quatro Cavaleiros. Vêm das santas guerras que, como contextual-historicamente se ensinou aos alunos a partir de um mapa, se arrastaram várias décadas, e depois durante séculos, como resultado do interesse dominativo de vários povos, unidos por uma religião comum, a um dos múltiplos lugares peregrinativos do mundo: Jerusalém. Claro que estes, de origem lusa, belicosamente se alegorizam naqueles que, pela encarnada cor da cruz de Cristo, haviam reclamado terras retiradas aos árabes peninsulares e, à época, defendiam as cidades norte-africanas ao reino anexadas, surgindo em cena cantando um memorando à cristã plateia: perante a curta vida, os pecadores que se vigiassem. Além do louco Parvo, são

os cavaleiros os que diretamente em casa de Deus Pai entram, por terem pelejado em defesa da jesuítica mensagem: «Amai-vos uns aos outros como eu vos amei».

Realizou-se, digitalmente, um pequeno inquérito aos alunos, com 9 perguntas, prévia e posteriormente à leitura, de modo a entender a sua compreensão. No final, foi pedido a composição de um comentário (cf. 3.2., al. b, n.º 2.º) no qual, no primeiro parágrafo, se referissem as estruturas externa e interna da cena XII, e os alunos dessem a sua opinião acerca do valor da guerra, se valeria a pena lutar por algum(s) valor(es) e qual(is), no segundo, concluindo depois no terceiro parágrafo.

d) 4.º Ciclo de Investigação

Nos dias 5 e 6 de maio realizou-se um novo ciclo de investigação, com uma unidade didática de dois blocos de 90 minutos cada, que teve como objetivo a leitura e análise do «Episódio do Adamastor» d’*Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Puderam-se recolher dados tanto da redação de comentários pessoais dos alunos como de um inquérito realizado aos mesmos.

Já tudo parece ter sido dito acerca do épico renascentista, luso autor; e, ainda assim, e por pouco que seja conhecido da sua vida parece que mais a sua obra sempre tem para nos dizer. Simbólica época histórica esta, em que modernamente o ser humano descobriu o mundo que o rodeava, descobrindo-se também cada vez mais solitário nessa ação. Na viagem marítima de Vasco da Gama à Índia, se houve gentes que ao mundo novos mundos deram (audazes navegantes em viagem), metaforicamente elas representam todos aqueles que, descobrindo luas em Júpiter, plantas medicinais no Oriente ou cidades que para lá dos mapas se encontravam, é na voz do poeta que se espelha a maneira de ver o mundo alterado, amarguradamente falando dos seus, internamente de si, colocando em ambos os pratos da mesma balança presença e ausência de esperança no bicho-ser humano que a tanto alcançava menosprezando, ao mesmo tempo, os altos custos nisso gastos.

Dentro d’*Os Lusíadas* de Camões, no Canto V, tornou-se o Gigante Adamastor, por central. No antigo cabo das Tormentas, o mitológico titã monstruoso alegórico dos medos, ele, ao ser enfrentado, falando de si e dos seus profanáveis amores, converte-se conhecimento próprio e coletivo.

A leitura do seu episódio, foi, no entanto, alterada, neste ciclo: logo de início, os alunos tomaram contacto com a caracterização psicológica do titã, enquanto ser vingativo, inseguro, chorando de amores o seu reconhecido destino, e pela sua autobiografia mitológica, apresentadas entre as estâncias 50.^a e 59.^a, e, de seguida, com a sua caracterização física, dada pelas vozes do Narrador e de Gama, entre as estâncias 37.^a e 40.^a, para finalmente conhecerem as profecias que o monstro profere.

O debate que se realizou depois de analisada a adamastórica estória levou a que, primeiramente sensibilizadas, as raparigas sentissem «pena» daquele Cabo, passando a odiá-lo quando finalmente colocadas perante a pele de Tétis, designando-o por «abusador»; os rapazes, na sua maioria, permaneceram calados, e reflexivos, atrevo-me a dizer, pois, quando interpelados, apoiavam a argumentação das colegas. Finalmente redigiram um comentário (cf. 3.2., al. b., n.º 3.º; e anexo C), apoiados na escrita do terceiro parágrafo de um inquérito (cf. 3.2., al. a., n.º 2.º; e anexo D), sobre as suas impressões acerca do episódio trabalhado. Pensou-se fornecer o texto em intermedial banda desenhada (cf. *Os Lusíadas em quadrinhos*, Fido Nesti, 2006; São Paulo: Editora Peirópolis) aos alunos. No entanto, o contacto com o texto projetado no quadrado ambiente de trabalho forneceria, dentro do curto tempo disponível, um apoio fundamental à semantização de conceitos desconhecidos ou à análise linguística nas estâncias, que por vezes é necessário realizar para efeitos de compreensão dos alunos.

e) 5.º Ciclo de Investigação

A 9 de junho, no último ciclo deste projeto de investigação-ação, os alunos entraram em contacto com excertos escolhidos da obra *Além do Maar*, de Miguel Medina, de 1990 (cf. anexo E). Além da leitura e análise dos mesmos, os alunos responderam a um questionário.

Além do Maar relata, como muitos textos literários, uma história baseada na verdade histórica: intertextualizámos o género da crónica, que vai da Idade Média à Pósmodernidade, colocando-o a par do *Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama à Índia*, de Álvaro Velho, d'*Os Lusíadas*, de Camões, da *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, e até d'“O Mostrengo”, de Pessoa, dos possíveis homens que participaram ou assistiram aos aspetos menos épicos da viagem marítima à Índia, atos

de reles marinheiros, árabes, indianos e africanos, daqueles que a História não reza. Há um *outro* olhar acerca de uma façanha tão vezes reclamada como símbolo de um dos pilares nacionais. De todo o texto, os alunos tiveram contacto com alguns excertos, divididos em três blocos distintos: «A nossa ‘realidade’ histórica vista pelo(s) *outro(s)*», que incluía dois excertos com uma visão crua da Reconquista e outra realista dos alvares dos Descobrimentos, «A verdade que moveu os franges», com quatro excertos sobre as diferentes visões entre distintas classes sociais acerca das verdadeiras intenções das navegações, pensamento religioso à época e possíveis alterações do discurso oficial conhecido pela História, e «A tolerância de *outros* para a intolerância de uns», com dois excertos sobre o choque cultural e religioso entre cristãos e hindus.

Depois da leitura de cada bloco, separados por um pequeno debate entre os alunos, realizou-se um inquérito (cf. 3.2., al. a. n.º 3.º; e anexo F) em que, deparados com várias perguntas de escolha múltipla, relacionadas com cada unidade de excertos, e depois de escolhida a opção, os alunos deveriam de explicitar, se possível, a sua preferência.

3.2. Análise dos dados

Neste apartado dar-se-á conta dos resultados obtidos durante o projeto de investigação-ação, dividindo-os consoante o meio utilizado: apresentam-se, primeiramente, os dados recolhidos através dos inquéritos e questionários, e, por último, algumas das considerações que os alunos redigiram nos seus comentários pessoais aos textos analisados.

a) Inquéritos

1.º – Um inquérito, aplicado no dia 29 de outubro a 21 alunos, apresentava 13 questões: 7 de escolha múltipla e 6 de resposta direta.

As primeiras seis questões dedicavam-se a auscultar os gostos e regularidade de leituras dos alunos. À primeira, “Gostas de ler?”, 13 dos jovens responderam negativamente, afirmando, na segunda as suas razões: “Têm muitas descrições”, “Acho aborrecido”, “Porque é muito cansativo”, “É um bocado seca” ou simplesmente porque “É chato!”. À terceira questão, só 2 responderam que

regularmente liam livros não obrigatórios ou inseridos no PNL ao contrário dos 8 e dos 9 que quase nunca e poucas vezes o faziam, respetivamente. Seguidamente, era-lhes questionada a idade aproximada da sua primeira leitura: 2 não sabiam dizer, 5 alunos haviam-na feito por volta dos quatro e/ou cinco anos, 3 com seis anos, 5 com sete, 5 com oito e/ou nove anos e 1 com dez. A quarta questão visava conhecer há quanto tempo os alunos haviam lido o seu último livro: com menos de uma semana eram 4, há menos de seis meses 9, há menos de um ano 7 e apenas 1 há mais de doze meses. Era-lhes pedido, depois, que referissem qual tinha sido, e o porquê: 5 não se lembravam do título, mas havia sido para apresentar oralmente na aula de Português do ano anterior; 3 haviam escolhido as aventuras dos Cinco ou dos Sete de Enid Blyton; 2 o mágico mundo de J. K. Rowling; 1 a adaptação gráfica d'*O Diário de Anne Frank*, havendo ainda quem lesse *A Pérola*, de John Steinbeck, *O Perfume – História de um Assassino*, de Patrick Süskind, *O Rapaz de Pijama às Riscas*, de John Boyne ou ainda *Charlie e a Fábrica de Chocolate* de Roald Dahl; porque conheciam “muita gente que tinha lido e gostado”, o título “despertou interesse”, ou tinham sido obrigados “pela mãe”.

As três questões seguintes pretenderam saber os hábitos digitais quotidianos e a frequência com que os alunos os realizavam: 15 dos alunos recorriam a páginas *web* para procurar aumentar o seu conhecimento em cultura geral, 11 viam e/ou ouviam vídeos para o mesmo efeito; só 1 aluno admitia praticar muitas vezes ambas atividades; 9 faziam-no regularmente e outros 9 poucas vezes.

Finalmente, confrontados com palavras de Tzevan Todorov, que afirma que o leitor, se lê obras literárias é “para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o ser humano e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça a sua existência” (Todorov: 2010, 33), 18 alunos concordavam com aquelas, ainda que 12, pelo contrário, não sentiam compreender-se melhor ao ler textos literários. Os que liam admitiam que “aprende-se sempre alguma coisa que nós não sabemos” ou que as leituras literárias os ajudavam “a saber lidar melhor com os problemas”, “Porque o livro por vezes passa uma informação que nós não saberíamos se não tivéssemos lido”. Na pergunta final

era-lhes pedido que dissessem se guardavam na memória alguma personagem: 17 alunos responderam negativamente.

2.º – Aplicado, no dia 6 de maio, a 22 alunos, no final da unidade didática acerca do «Episódio do Adamastor» n’*Os Lusíadas*, este inquérito apresentava 5 questões de escolha múltipla que não só permitiriam ajudá-los à escrita do 3.º parágrafo do comentário realizado no 4.º ciclo de investigação, como também obter com melhor eficiência as impressões pessoais dos alunos.

Com unanimidade, a turma afirmou, na primeira pergunta, ter gostado deste episódio camoniano; no entanto, seguidamente questionados sobre a importância de uma imagem personificada dos medos, 16 foram os alunos que a negaram, enquanto só 6 a confirmaram. Tentando que os alunos se aproximassem do ponto de vista dos marinheiros deste episódio, à terceira pergunta, “Tal como os navegantes portugueses, quando confrontas o(s) teu(s) medo(s) e o(s) conhece(s) a fundo, este(s) desaparece(m)?”, foram 15 os que responderam afirmativamente, enquanto 6 o negaram e 1 escreveu “mais ou menos”. Na quarta questão, obtiveram-se quatro tipos de resposta diferentes: 17 alunos afirmaram ser-lhes importante a descoberta do que lhes era ainda desconhecido, 3 negaram; além disso, 1 não sabia e 1 outro escreveu que dependia dos seus interesses. Finalmente, perante a pergunta “Achas que o «Episódio do Gigante Adamastor» te ajudou a entender melhor como enfrentares o(s) teu(s) próprio(s) adamastor(es)?”, 15 foram os alunos que responderam negativamente enquanto 7 confirmaram.

3.º – No dia 9 de junho, aplicou-se este último inquérito aos 23 alunos da turma, no final da aula, após a leitura e análise de alguns excertos da obra *Além do Maar*, de Miguel Medina, divididos em três partes. O inquérito era composto por 12 questões, 7 de escolha múltipla e 5 de resposta direta. Excetuando-se duas perguntas de escolha múltipla, pediu-se para que os alunos explicassem porque razão elegeram uma resposta em deterioramento da(s) outra(s). Alguns estudantes não esclareceram as suas escolhas. Um aluno não respondeu a nenhuma das questões.

A primeira parte, que constava de 4 perguntas, pretendeu conhecer as opiniões dos alunos, partindo dos excertos, acerca de dois momentos históricos de Portugal. À primeira pergunta, tendo em conta os excertos referentes à Reconquista cristã, foram 19 os alunos que os creram verosímeis, ao contrário de 2 que achavam não o serem, e de 1 que não respondeu. Dos 19 alunos, unicamente 13 responderam à segunda pergunta: um indicou a sua escolha afirmando que “a Reconquista aos árabes foi violenta”, outro que este tempo histórico “já está estudado e foi isso que aconteceu”, e ainda um outro que “para «reconquistar» territórios é usada a força e não uma simples «conversa»”. Já dos 2 alunos que não achavam verosimilhança nos excertos, somente 1 explicou a sua escolha acreditando que a Reconquista, descrita “como sendo algo que destruiu tudo à sua passagem e como sendo algo bastante cruel e sangrento”, contrasta com a imagem “[d]os portugueses, que tanto lutam de forma pacífica”. Na terceira pergunta, e tendo em conta os excertos referentes às preparações que o reino realizara para proceder aos Descobrimentos, 12 alunos neles acharam verosimilhança, 7 negaram-na e 3 não responderam; seguidamente, na quarta pergunta, dos primeiros somente 7 explicaram a sua resposta, afirmando que “Estas viagens foram preparadas de forma minuciosa para evitar o mínimo de perdas”, “Porque se os preparativos não tivessem sido tão minuciosos e estudados, não seria possível navegar de forma mais prática, simples e funcional” ou “está documentado pelos historiadores”, e 3 os que, não acreditando na verosimilhança, afirmaram que “a descrição feita é um pouco exagerada”.

Na segunda parte, tentou-se entender qual a opinião dos alunos face aos reais motivos que levaram os portugueses à Índia, sendo que 5 acharam ser a expansão da fé cristã e 17 as oportunidades de riqueza, assim como as suas posições políticas, tendo em conta os excertos em que se refere a alteração da verdade na crónica oficial da viagem marítima àquele lugar. Assim, acharam verosimilhante a possível modificação do relato 17 alunos, 4 negaram-na e 1 não respondeu. Dos primeiros, 12 justificaram a sua resposta porque assim os episódios “enalteciam os marinheiros e todos os que fizeram a viagem”, “elevariam o estatuto dos portugueses”, “Por questão de defender a sua honra”,

porque os portugueses “queriam que as pessoas acreditassem que tinha sido pela fé cristã” que tinham ido à Índia, ou porque o cronista “como pertencia a uma classe social mais baixa, tinha de respeitar as ordens dos que pertenciam a classes mais altas”; dos segundos, 2 alunos justificaram a descrença na verosimilhança porque “o que acontecera não foi tão exagerado/abusivo como foi descrito”, pese embora 1 deles reconheça que, mesmo que “naquela época se tenta[sse] propagar a fé cristã [...]”, não concordava com essa atitude “pois todos devemos ter acesso à realidade”.

A terceira parte apresentava duas questões, tendo em conta os excertos que descrevem atitudes intolerantes dos portugueses num templo hindu. 13 dos alunos consideravam poderem estes ser verosímeis, ao contrário de outros 5. Não responderam 3 alunos. Daqueles primeiros, 9 justificaram a sua resposta afirmando, por exemplo, que “Pode ter havido algum distúrbio entre religiões” ou simplesmente “Porque eles [os portugueses] queriam convertê-los [hindus] em cristãos e naquela altura aquelas ações eram comuns quando se tentava converter um povo”. Dos segundos, todos fundamentaram a sua escolha escrevendo que “mesmo tendo sido usada força, que não iam ser tão desrespeitosos para com outra religião”, nos excertos, “as ações são um bocado «selvagens»” ou porque “não estava ninguém presente nesse momento”.

Pedia-se, seguidamente, que os alunos escolhessem, e depois justificassem, qual o texto literário que acreditavam relatar de forma mais verosímil a viagem marítima à Índia, escolhendo entre *Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama à Índia*, de 1497, *Os Lusíadas*, de 1572, ou *Além do Maar*, de 1990: 4 alunos acharam que nenhum destes, 8 escolheram o primeiro texto, 3 o segundo e 6 o terceiro; 1 aluno não respondeu. Dos primeiros, só 2 alunos justificaram a sua resposta porque “cada uma tem os seus pontos mais e menos verosímeis”. Dos segundos, responderam 6, afirmando que o *Roteiro* “mostra a história da viagem sem o plano mitológico, que era fantasioso” e “é a única obra cujo escritor esteve presente na viagem, logo deve ser a que contém mais factos reais”. Dos que escolheram como mais verosímil o épico camoniano, unicamente 2 legitimaram a sua resposta por ser este texto “o que mais escreveu com mais detalhe” a viagem de Vasco da Gama; e, dos que preferiram a

verosimilhança do texto de Miguel Medina, unicamente 4 argumentaram a seu favor, “Porque é o mais provável de ter realmente acontecido” ou porque “era normal saquear e matar os povos quando os conquistavam”.

Finalmente, os 22 alunos que responderam ao inquérito, acharam útil o contacto estabelecido com um texto de diferente visão da viagem marítima à Índia com o que houvera sido previamente estudado n’*Os Lusíadas*.

b) Comentários

- 1.º – Este comentário, realizado no 2.º ciclo do projeto, pretendeu conhecer as impressões individuais e importância que a personagem do Onzeneiro imprimiu a cada um dos 22 alunos presentes. Para tal, pediu-se que, além das suas leituras individuais, os alunos redigissem, num primeiro parágrafo, as estruturas externa e interna, de seguida, os argumentos de defesa e acusação utilizados para descrição da personagem e só, finalmente, a sua opinião.

Situada que foi a cena III do *Auto da Barca do Inferno* dentro da estrutura externa e interna, sucintamente referida a alegoria que a personagem representa e o seu símbolo cénico, seguidamente os alunos, parafraseando e citando, destacavam os quatro versos em que se acusava o pecado do Onzeneiro, e o único da sua defesa. Finalmente, redigiriam a sua opinião.

Da totalidade dos alunos destacam-se 7, que afirmaram ter-se assim feito, naquele julgamento, justiça às más ações do Onzeneiro porque, por exemplo, “apesar de ter sido enganado pelo Satanás, ele não é uma boa pessoa, o que podemos ver pelo facto de ele pensar que pode comprar a sua entrada para o Paraíso”, ou porque “este sabia o que estava a fazer e que se estava a aproveitar do dinheiro das pessoas”, e outros 2 alunos que acharam a condenação da personagem como injusta, defendendo que “não é a mais acertada pois estava só a fazer o seu trabalho” e que “mesmo sendo ganancioso (...) ele não roubou”. Além destes, 5 alunos unicamente referiram a importância da cena porque lhes permitira pensar acerca da avareza, mas sem explicitar de que modo o fizeram ou o texto lhes permitiu fazer. Entre os alunos, 1, a partir da cena, “cheg[ou] à conclusão que [...] muitas vezes, responsabilizamos os trabalhadores que dão a

cara pelo seu trabalho, como é o caso do onzeneiro, quando estes, na verdade, são meras pessoas que apenas se esforçam para ter uma vida estável” e, finalmente, 1 outro achou a cena “irrelevante nos dias de hoje porque a avareza, mesmo que se tente «lutar» contra ela, irá sempre existir”.

2.º – Redigido após a ação do 3.º ciclo investigativo, este comentário foi realizado digitalmente, a 24 de março, por 20 alunos. Foi tripartido, tal como no comentário anterior. Um primeiro parágrafo o aluno apresentava sinteticamente as estruturas externa e interna da cena XII do vicentino auto. No segundo, os alunos opinavam sobre o (des)necessário esforço na defesa de um qualquer valor para eles, e qual. Deviam ainda escrever uma conclusão num terceiro parágrafo. A maioria dos alunos afirmou não valer a pena guerrear por qualquer valor, “pois criar conflitos, mortes e estragos só vai piorar a situação dos dois lados”, pese embora quem a defendia conclua que “as guerras podem ser necessárias ou desnecessárias devido ao motivo que as causou”. Dos primeiros alunos, alguns achavam que, ao invés de guerrear, é necessária a luta, que é, “por exemplo, tentar criar um acordo ou fazer uma manifestação ou greve sem magoar ninguém”, em alguns valores como, por exemplo, a igualdade de género, raça e orientação sexual. Destacaram-se, no entanto, 2 alunos: o primeiro afirmou, no seu segundo parágrafo, “que não vale a pena lutar pelo racismo porque na [sua] opinião o racismo nunca vai parar de existir assim como a desigualdade social pois as pessoas não vão mudar e porque a sociedade de hoje em dia não querem [sic] saber dos problemas das outras [sic] pois estão bem da vida”; o segundo por ter sido o único aluno a “Pens[ar] que vale a pena lutar pela purificação do planeta [...] de alta importância escolha que será tomada pela Humanidade: lutar para sobreviver; ou deixar a ignorância (pois só os ignorantes ignoram o problema) tomar conta do nosso planeta”.

3.º – Redigido a 6 de maio, o último comentário pretendia, a par do 2.º inquérito realizado, conhecer as impressões deixadas nos alunos pelo «Episódio do Adamastor» d’*Os Lusíadas*. Ajudando-se daquele para escrever o terceiro parágrafo do comentário, aos alunos foi-lhes também pedido que, no primeiro e

segundo parágrafos, referissem as estruturas externa e interna do texto analisado e o significado da figura do Gigante na epopeia camonianiana.

Na íntegra, todos os alunos referiram que, dentro do episódio que “é algo diferente do hoje em dia, algo que não acontece sempre”, simbolicamente o Adamastor “mostra o receio, a dúvida de algo, a desconfiança de algo que não se conhece”. O Gigante, “vital para o decorrer da história e que esta não faria sentido sem a sua existência”, como afirma um aluno, é, no entanto, uma horrenda aberração, não só por personificar o terror dos marinheiros, mas porque “esta personagem é extremamente abusiva e depois mostrou-se fraca e não se culpabilizou e vitimizou-se mesmo que se tenha comportando como um louco”. A maioria, partindo da leitura e análise deste excerto épico, entendeu que “mesmo que [se] tenh[a] um medo enorme se [se] conhecê-lo a fundo ele desaparece”; 1 aluno chegou mesmo a admitir tê-lo visto como “estratégia para a superação dos medos, que por maiores que sejam, não são invencíveis”.

III – Considerações Finais

É finalmente chegado o leitor às considerações finais deste projeto de investigação-ação. Não as consideramos conclusões.

Resumidamente comprovou-se que a espécie humana, dentro das demais espécies biológicas, se tornou única porque, através de um duplo mecanismo evolutivo que surgiu como resposta homeostática própria, unindo Língua(gem) e Cultura, conseguiu criar textos que guiariam os vindouros em três saberes: saber-fazer, saber-ser e saber-pensar. Dentro destes últimos encontram-se os textos artísticos.

A Literatura, o conjunto dos textos artísticos que usa as características da Língua, tem sido, desde cedo, utilizada nas aulas de Português, e na Didática da Língua, porque seguramente nela se atentarão certas funcionalidades próprias da linguagem, ainda que use estratégias não unicamente lógicas ou transparentes. A sala de aula, como se sabe, apresenta um espaço único para que a turma, em debate reflexivo, possa trabalhar “[o] pensamento colaborativo, juntamente com o pensamento crítico e criativo, [que] são componentes do pensamento interrelacionadas e fundamentais para a aprendizagem no século XXI” (Lopes e Silva, 2019: viii).

No entanto, se ler textos literários se torna fundamental para desenvolver o aluno, principalmente no seu saber-pensar, é na Escola que o aperfeiçoamento da leitura, de qualquer texto, como seu principal objetivo, se realiza. Não se estranharão, assim, os dados obtidos por Portugal, em 2018, ao afirmar-se que “a proporção de alunos portugueses de 15 anos que «Gosta de falar de livros com outras pessoas» foi superior à observada para a média da OCDE. Contudo, a percentagem de jovens portugueses que mantém esse gosto diminuiu [...] [e [a] percentagem de alunos portugueses que «Só lê se for obrigado» e que considera a leitura um «Perda de Tempo» aumentou” (PISA, 2018: ix). Só aquele aluno que lê por curiosidade e é, do mesmo modo, incitado a ler o que pela sua curiosidade lhe é despertado é que, irrefletidamente, lerá textos literários.

Nesse sentido, falou-se sucintamente das duas características inerentes a quaisquer textos artísticos, a intertextualidade e a intermedialidade, que permitem não só entender a comunicação que cada texto realiza com outros precedentes como também as soluções

encontradas ao longo dos contextos para, alterando através de novo(s) código(s) e canal(is), criar novos textos.

Lendo textos de natureza diversa chegará o aluno a literariamente ler o que uma dada Cultura considera ser o seu Cânone, ou o seu Núcleo. No entanto, o próprio leitor de textos é, em si, um Núcleo formativo já que, escolhendo os textos aos quais pretende dar resposta, construir-se-á identitariamente.

Por nisso se ter falado: ocorre, atualmente, uma crise de identidade, individual e solitária em cada adodescente, coletiva e gritante numa época em que tanta coisa mudou. Análoga à daquele ser humano de Quinhentos que, ouvindo como uma nova máquina prensa palavras através de tintados tipos móveis para criar um livro em menos tempo do que os olhos pelo diabo são esfregados, pôs em causa a eficácia do belo manuscrito, desenhado e copiado ao longo de uma vida humana, também é esta nossa crise. Face a um momento contextual em que ao ser humano, pela sua própria criação cultural, é fornecido o acesso mais eficaz e rápido a todos os textos até agora produzidos, numa distância de um digital *clic*, franze ele as sobrancelhas e, no caso da Literatura, afirma que o mesmo texto num livro impresso é, dentro de um iluminado vidro, completamente distinto. Unicamente nos relembra o ensaísta Mikhail Bakhtin: “[t]udo o que é tecnológico, quando divorciado da unidade única da vida e entregue à vontade da lei imanente do seu desenvolvimento, é assustador; pode de tempos em tempos irromper neste unidade única como uma força terrível e irresponsavelmente destrutiva” (Bakhtin, 2014: 24).

Os diferentes textos a que os alunos têm acesso, ou deveriam⁵, fazem com que eles entendam que “Não podemos deixar nada para trás. Nenhuma região do mundo,

⁵ Cf. Relatório n.º 9/2021, 2.ª Secção, do Tribunal de Contas, onde se afirma que, no ano letivo 2020/21, “Não foi recolhida informação relevante sobre o impacto da pandemia das escolas”, p. 26; no entanto, sabe-se que “O E@D expôs insuficiências inerentes ao ensino, mas o seu impacto mais relevante foi a perda de aprendizagens”, p. 37, que “acentuou as desigualdades, em especial junto dos alunos sem meios digitais e com maiores fragilidades, e perspetivam-se prejuízos para o futuro”, p. 40; e que, “Apesar da fala de experiência de professores, alunos e pais/encarregados de educação, o E@D [...] [deu-se numa] transição brusca do ensino presencial com a abordagem de conteúdos em sala de aula, para um ensino que, em razão de distância, exigia adaptação, trabalho autónomo e esforço de todos os intervenientes”, p. 39. Documento disponível *online*, e acedido a 22 de Julho, em <https://www.tcontas.pt/pt-ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2021/rel009-2021-2s.pdf>

nenhum país, nenhuma parte da sociedade”⁶, deve sofrer as angústias de que o ser humano tem de padecer ainda, com os «Objetivos de Desenvolvimento Sustentável» da ONU estabelecidos no ano de 2015 e, tendo em vista a meta de 2030, estando cada vez mais longínquos do horizonte próximo, pese embora “[o] sofrimento e o florescimento, os lados opostos do espectro, terão sido os principais motivadores da inteligência criativa que produziu culturas” (Damásio, 2018: 32).

Aliás, não se esqueça que não nos deve preocupar tanto a *quantidade* de leitura que impomos aos alunos, mas sim a *qualidade* dessa leitura: é possível fazer muito com pouco. E nisso também a Literatura é prática e eficaz, como a sua história comprova.

Citando Almeida Garrett, após esta frase e depois de uma linha de mancha gráfica deixada propositadamente sem palavras, o nosso texto termina, mas é como se chegássemos a um porto de onde queremos voltar a partir.

“Bem ou mal, estamos onde estamos; bons ou maus, somos o que somos; aonde e como achámos a humanidade, aí e assim a havemos de tomar, desse ponto havemos de partir” (Garrett, 2020: 65).

⁶ Palavras do Presidente da República Portuguesa, Marcelo Rebelo de Sousa, a 7 de Novembro de 2019, segundo texto jornalístico da Expresso, Ângela Silva, disponível *online*, e acedido a 22 de Julho, em <https://expresso.pt/web-summit/2019-11-07-Marcelo-deixa-aviso-na-Web-Summit-Nao-podemos-deixar-ninguem-para-tras>

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Aires (2005) *O Valor Cognitivo da Arte*; Dissertação de Mestrado; Lisboa: Faculdade de Letras.
- AMARAL, Rosa Maria Baptista (2009) *A Metáfora na Compreensão e Interpretação do Texto Literário*; tese de doutoramento; Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ARENDT, Hannah (1995) *Verdade e Política*; Lisboa: Relógio D'Água.
- Aristóteles (2008) *Poética*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AZEVEDO, Fernando Fraga de (coord.) (2003) *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas – atas do I encontro internacional*; Braga: Universidade do Minho.
- BAKHTIN, Mikhail (2014) *Para uma filosofia do ato*; Porto: Deriva.
- BARTHES, Roland (1993) *O prazer do texto seguido de Variações sobre a escrita*; Coimbra: Edições 70.
- BASTO, Maria Pinto & PEDROSA, Mafalda (coords) (2014) *Presente e Futuro: A Urgência da Literatura*; Lisboa: CCB.
- BENJAMIN, Walter (2017) “A Obra de Arte na época da sua possibilidade de reprodução técnica” in *Estética e Sociologia da Arte*; Belo Horizonte: Autêntica; pp. 209-241.
- BERNARDES, José Cardoso & MATEUS, Rui Afonso (2013) *Literatura e Ensino*; Lisboa: FFMS.
- BERNARDO, Gustavo (2014) “O Professor de Literatura” in *Literatura e Ensino: Reflexões e Propostas*, Lucrécio Araújo de Sá Júnior & Andrey Pereira de Oliveira. Natal: EdUFRN; vol. VII da coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino.
- BLOOM, Harold (2020) *O Cânone Ocidental*; Lisboa: Temas&Debates/Círculo de Leitores.
- BORRALHO, Maria Luísa Malato (2018) “A Literatura em Perigo?” in *Textualidade e Memória: permanência, rotura, controvérsia*, John Greenfield & Francisco Topa (eds.); Porto: CITCEM; pp. 37-56. Disponível online: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17162.pdf>

- CALVINO, Italo (1994) *Por que ler os clássicos*; Lisboa: Teorema.
- CALVINO, Italo (1998) *Seis propostas para o próximo milénio*; Lisboa: Teorema.
- CARRETER, Fernando Lázaro & CALDERÓN, Evaristo Correa (1994) *Cómo se comenta un texto literario*; México: Publicaciones Cultural.
- CEIA, Carlos (2008) “O poder da leitura literária (contra as formas de impoder) in *ABZ da Leitura – Orientações teóricas*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CINATTI, Rui (1996) *Um Cancioneiro para Timor*. Lisboa: Presença.
- COMPAGNON, Antoine (2010) *Para que serve a literatura?*; Porto: Deriva/ILC.
- COSTA, Maria Armanda (1992) “O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico in *Para a didáctica do português – seis estudos de linguística*, Raquel Delgado Martins *et alii*; Lisboa: Edições Colibri; pp. 75-118.
- COSTA, Maria Armanda (1996) “Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?” in *Formar professores de português, hoje*, M^a Raquel Delgado Martins *et alii*. Lisboa: Colibri; pp. 63-74.
- CLÜVER, Claus (2006) “Inter textus / inter artes / inter media” in *Aletria*, 14; Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- DAMÁSIO, António (2018¹) *A Estranha Ordem das Coisas – A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas*; Lisboa: Temas & Debates/Círculo de Leitores.
- DAMÁSIO, António (2018²) *A Estranha Ordem das Coisas – As Origens Biológicas dos Sentimentos e da Cultura*; São Paulo: Companhia das Letras.
- DUARTE, Isabel Margarida (2008) “Ensino do Português: no cruzamento da Literatura e da Linguística” in *Livro de Atas de Conferência Nacional*; Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto; pp. 11-33; acedido online a 10 de Março e disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75466/2/10864.pdf>
- ECO, Umberto (2003) *Sobre Literatura*; Algés: Difel.
- ECO, Umberto (2019) *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*; Lisboa: Gradiva.
- EISNER, Elliot E. (2008) “O que pode a educação aprender das arte sobre a prática da educação?” in *Currículo sem Fronteiras*, 8, (2), pp. 5-17.
- FEIJÓ, António & FIGUEIREDO, João & TAMEN, Miguel (eds.) *O Cânone*; Lisboa: Tinta-da-China.
- FIGUEIREDO, Fidelino de (1944) *A Luta pela Expressão – Prolegómenos para uma Filosofia da Literatura*; Coimbra: Editorial Nobel.

- FLUSSER, Vilém (2012) *Língua e Realidade*; Coimbra: Annablume/Imprensa da Universidade de Coimbra.
- FONSECA, Fernanda Irene (2002) “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” in *Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*, Carlos Reis et alii (orgs.); Coimbra: Almedina; vol. I; pp. 37-45.
- FREIRE, Paulo (1989) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*; São Paulo: Cortez Editora/ Editora Autores Associados.
- GARRETT, João Batista de Almeida (2020) *Da Educação*; Lisboa: A Bela e o Monstro; ed. fac-similada da 1.^a ed., 1829, Londres.
- INGARDEN, Roman (1965) *A Obra de Arte Literária*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JAUSS, Hans Robert (1974) *História Literária como Desafio à Ciência Literária. Literatura Medieval e Teoria dos Géneros*; Vila Nova de Gaia: José Soares Martins.
- LISBOA, Eugénio (2021) *Vamos Ler! – um cânone para o leitor relutante*; Lisboa: Guerra&Paz.
- LOPES, José Pinto & SILVA, Helena Santos & DOMINGUEZ, Caroline & NASCIMENTO, Maria Manuel (coords.) (2019) *Educar para o Pensamento Crítico na sala de aula*; Lisboa: Pactor.
- LOPES, José Pinto & SILVA, Helena Santos (2019) *Pensamento Crítico e Criativo – 100 fichas para trabalhar na sala de aula*; Lisboa: Pactor.
- MAALOUF, Amin (2021) “Viemos numa verdadeira selva”, entrevista por Luciana Leiderfarb in *Revista E – Expresso*, 26 de Maio, 2526, pp. 48-55.
- MALATO, Maria Luísa & REIS, José Eduardo (2021) *An Examined Life: Para uma Filosofia do Caminho*, in *Ab initium – EJICOMP II*, Ana Paula Coutinho & Maria Luísa Malato (orgs.); Porto: ILCML; col. Cassiopeia, 6; pp. 89-104.
- MANGUEL, Alberto (2014) *Una Historia de la Lectura*; Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MENDELSUND, Peter (2015) *O que vemos quando lemos*; Amadora: Elsinore.
- MENDES, Margarida Vieira (1992) “A educação literária no ensino básico” in *O Professor*, 26, (3), Maio/Junho; Lisboa: Caminho; pp. 62-68.

- MOÇO, Mafalda Gaspar Dias Mendes (2011) *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*; dissertação de mestrado; Lisboa: Faculdade de Letras.
- NUSSBAUM, Martha (2010) *Not for profit: why Democracy needs the Humanities*; Princeton/Oxford: The Public Square/Princeton University Press.
- ORDINE, Nuccio & GOUVEIA, Regina (2017) *A Utilidade dos Saberes Inúteis*; Lisboa: FFMS.
- PAGLIARO, Antonino (1983) *A Vida do Sinal – Ensaaios sobre a Língua e outros Símbolos*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PENNAC, Daniel (2000) *Como um romance*. Lisboa: Asa.
- PLATÃO (2017) *A República*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RAJEWSKY, Irina (2013) “A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade” in *Intermedialidade e Estudos Interartes: desafios da arte contemporânea*, Thaïs Flores Nogueira Diniz (org.); Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; pp. 51-71.
- RAMOS, Raquel (2015) *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*; Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- REIS, Carlos (1981) *Técnicas de Análise Textual*; Coimbra: Almedina.
- REIS, Carlos (2015) *O Conhecimento da Literatura*; Coimbra: Almedina.
- RICO, Francisco (1990) “Prólogo” in *Textos y Contextos*; Barcelona: Editorial Crítica.
- SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de (2014) “O ato de ler: possibilidades e perspectivas para ensino de literaturas no ensino médio” in *Literatura e Ensino: reflexões e propostas*, Lucrécio Araújo de Sá & Andrey Pereira de Oliveira; Natal: EDUFRN; pp. 127-36.
- SAID, Edward W. (2004) *Humanismo e Crítica Democrática*; São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTAELLA, Lúcia (1992) “Texto” in *Palavras da Crítica – Tendências e Conceitos no Estudo da Literatura*, José Luís Jobim (org.); Rio de Janeiro: Imago; pp. 391-409.
- SILVA, Vítor Aguiar e (2010) *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*; Coimbra: Almedina.
- SILVA, Vítor Aguiar e (2011) *Teoria da Literatura*; Coimbra: Almedina.

- SILVA, Maria Helena Damião da (2017) «Prefácio» in *A Utilidade dos Saberes Inúteis*; Lisboa: FFMS.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1990) “Agora não posso. Estou a ler!” in *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 3; Braga: Universidade do Minho; pp. 115-127.
- TODOROV, Tzvetan (2010) *A Literatura em Perigo*; Porto: Deriva.
- VICENTE, Filipa Lowndes (2016) “Aurélia de Sousa, mulher artista (1866-1922)” in *Aurélia de Sousa – Mulher Artista (1866-1922)*, Filipa Lowndes Vicente (coord.); Lisboa: Tinta-da-China; pp. 13-32.
- VIEHOFF, Reinhold (1996) “Literature and Cultural Identity: A Social-Constructivist Approach to the Constitution of Social Identity through Literature” in *Literatura Comparada: os novos paradigmas*, Margarida Losa & Isménia de Sousa & Gonçalo Vilas-Boas (orgs.); Porto: FCG/FLUP; pp. 309-315.
- VILELA, Maria Graciete (2005) “Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade” in *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*; Porto: UP - FLUP; vol. 2, pp. 633-641.
- WHITMAN, Walt (2010) *Folhas de Erva*; Lisboa: Relógio D’Água.

Anexos

Anexo A



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA



INQUÉRITO DIAGNÓSTICO ANÓNIMO

Género: ☐ Feminino ☐ Masculino

1. Gostas de ler? ☐ Sim ☐ Não
2. Porquê? _____

3. Com que regularidade costumavas ler livros não obrigatórios?
☐ Nunca ☐ Quase nunca ☐ Poucas vezes ☐ Regularmente ☐ Muitas vezes
4. Com que idade, aproximadamente, leste o teu primeiro livro? _____
5. Há quanto tempo, aproximadamente, leste o teu último livro? _____
6. Qual foi, e porquê? _____

7. Costumas ler *sites* (p. ex.: Wikipédia) para procurar saber algo novo (sobre literatura/arte/ciência/história)?
☐ Sim ☐ Não
8. Costumas ver vídeos (p. ex.: Youtube) para procurar saber algo novo (sobre literatura/arte/ciência/história)?
☐ Sim ☐ Não
9. Costumas surfar na internet para procurar algo novo (sobre literatura/arte/ciência/história)?
☐ Nunca ☐ Quase nunca ☐ Poucas vezes ☐ Regularmente ☐ Muitas vezes
10. Lê o seguinte excerto:

«É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras (...) para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça a sua existência; ao fazê-lo, ele compreende-se melhor. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias grandiosas que conduzem à realização pessoal de cada um.»

Tzevan Todorov – *A Literatura em Perigo*, Senhora da Hora: Deriva Editores, 2010, pp. 32-33.
11. O autor do excerto afirma que, lendo livros, se compreende melhor o mundo. Concordas?
☐ Sim ☐ Não
12. Achas que te compreendes melhor quando lês livros de literatura? ☐ Sim ☐ Não
13. E porquê? _____

14. Guardas na memória algum personagem de um romance que já tenhas lido?

MUITO OBRIGADO

Anexo B

COMENTÁRIO

Nome: _____

No texto que irás escrever, deverás ter em atenção a seguinte estrutura:

- 1º parágrafo: **estrutura externa** (qual a obra?, qual a cena?, em que verso a cena se inicia e em que verso termina?) e **interna** (quais as personagens que entram na ação?, qual é o símbolo cénico da personagem-tipo?).
- 2º parágrafo: **argumentação de acusação e de defesa e versos**.
- 3º parágrafo: **impressão individual** da cena, do julgamento da personagem-tipo e **importância** que esta tem, para ti, nos dias de hoje.

[illegible]

Anexo C

Comentário

Planificação do texto:

- 1º. A estrutura externa e a estrutura interna do Episódio do Adamastor;
- 2º. O significado da figura do Gigante Adamastor n'Os Lusíadas;
- 3º. A importância da figura do Gigante Adamastor para ti;
- 4º. A conclusão.

[illegible]

Anexo D

Questionário (apoio à escrita do 3º parágrafo)

1. Gostaste do episódio do Gigante Adamastor?
☐ Sim ☐ Não
2. Para ti é importante ter uma imagem personificada do(s) teu(s) medo(s)?
☐ Sim ☐ Não
3. Tal e como os navegantes portugueses, quando confrontas o(s) teu(s) medo(s) e o(s) conhece(s) a fundo, este(s) desaparece(m)?
☐ Sim ☐ Não
4. É importante, para ti, descobrir o que te é, ainda, desconhecido?
☐ Sim ☐ Não
5. Achas que o episódio do Gigante Adamastor te ajudou a entender melhor como enfrentares com o(s) teu(s) próprio(s) adamastor(es)?
☐ Sim ☐ Não

Anexo E

A nossa “realidade” histórica vista pelo(s) outro(s)

pp. 46 e 47: “descera[m] dos seus castelos nortenhos, onde aguentara[m] a pressão dos povos araves⁸ durante centenas de anos, e aos poucos fora[m] tomando cidades, aldeias e portos, desbaratando exércitos, rapinando, destruindo reinos, dizimando dinastias, acabando por vencer a resistência do crescente [...]. O avanço da cruz acendia fogueiras à sua passagem, sem reconhecer usos antigos, respeitar estirpes nobres, e obrigando tudo e todos a aceitar o seu jugo sangrento. Os locais de culto foram destruídos, e, no mesmo chão, e com as mesmas pedras, nasceram depois os volumes sombrios e acastelados dos seus templos. A parte da população submetida que não era necessária aos conquistadores fora logo passada pelas armas; a restante [...] fora empurrada para bairros e povoações próprias, muradas e vigiadas, donde não podia sair sem motivo e autorização expressa. Marcaram-lhe[s] ainda nas roupas um crescente disforme, no lugar do coração, e provaram-nos dos livros sagrados e de todos os seus hábitos e costumes.”

pp. 80 e 83: “Os mestres da ribeira faziam um trabalho minucioso. As naves que lhes saíam das mãos, transmudavam-se com o passar dos tempos e com a experiência ganha. Finalmente, parecia terem encontrado o tipo ideal de navio para a navegação [...] Juntavam panos do norte com outros do sul [...] Aos poucos tudo se tornara mais prático, mais simples e mais funcional. Foram adaptando, ao mínimo espaço possível, toda a enorme quantidade de coisas e materiais que uma centena e meia de homens necessitava para sobreviver um bom par de anos [...]. Tripulações bem escolhidas partiam regularmente para sul, década após década, desbravando o mar, confirmando dados e informações, estudando as melhores enseadas e locais”.

A verdade que moveu os franges⁹

p. 411: “– Temos a obrigação de repor tudo outra vez no seu devido lugar; relembrar a forma dos ritos; as obrigações da crença; a ovidiência a irmão-santo da Capital-da-fé... É a razão primeira dos perigos que passámos. [...]

– O ouro... o ópio... a pimenta... Isso sim – troçou o meirinho. – São eles que nos movem.”

pp. 504 e 505: “– A mal, se se recusarem a ouvir a palavra do único e verdadeiro deus. Que é o nosso!... Esta missão é sagrada. Todos os meios são legítimos para se expandir a fé no Crixto... A fogueira espera os pecadores! O céu, os justos!... Assim está escrito, e assim deverá ser...

[...] Os restos da Rafael arderam toda a noite. Quando o dia raiou, só restavam na praia dois madeiras, desenhando na bruma a marca duma cruz negra, calcinada e disforme.”

p. 519: “a estadia em Qualectut demonstrara que era remota a possibilidade duma qualquer comunhão de fé com os brâmanes, tão irreal como as imagens veneradas por eles. No entanto, o comandante e os irmãos religiosos pareciam negar esta evidência e não quiseram que tais dúvidas constassem no relato oficial da expedição.”

p. 555 e 556: “atacou tudo aquilo que achava mal, pediu-lhe para alterar algumas afirmações, e chegou mesmo a sugerir-lhe que acrescentasse determinadas ideias da sua lavra. Era, sobretudo, o tom geral da crónica que o incomodava; e disse-lhe que um nauta frange nunca sentia medo ou angústia, que um comando frange nunca falhava nem desaparecia do convés, e que toda aquela

Glossário

⁸ Arave(s): Árabe(s).

⁹ Frange(s): nome dado ao(s) português(es) (e a todos os europeus ocidentais) pelos árabes, desde as Cruzadas.

grande empresa, na qual ambos participavam, não estava suficientemente honrada, enaltecida, exaltada, no seu texto.”

A tolerância de outros para a intolerância de uns

p. 215: “Era-lhes já evidente que os estrangeiros alvos adoravam um sinal em cruz, porém muito diferente daqueles que eles próprios costumavam espalhar nas paredes e nas cantarias trabalhadas dos seus templos. A cruz jndea¹⁰ tinha os quatro braços do mesmo tamanho, dobrados ao meio em ângulos retos, e transmitia uma sensação de movimento rotativo; não era estática como aquela e representava os caminhos do conhecimento que transcende os homens, mostrando que este só pode ser adquirido por vias indiretas e sinuosas.”

p. 300: “Mas esta não era a morada do senhor que ele adorava; brutal, austero, repressor; pai, mãe e filho ao mesmo tempo; que impunha grilhetas à alma; que apontava um caminho estreito que ia da terra ao céu; íngreme e tão cheio de tentações que, ao mínimo descuido, um homem era atirado sem remédio para as profundezas do inferno, ainda mais aterrador do que as próprias águas negras do mar em noite de temporal.”

pp. 477 a 479: “A ilha estava toda coberta de vegetação luxuriante [...]; as árvores estavam cheias de frutos; quando se despegavam caíam no mar e serviam para dar de comer aos milhares de peixes e caranguejos que habitavam os fundos. [...] Em terra viam-se flores de todos os feitios e tonalidades, folhas lisas e dentadas, [...] e um rol infinito de bichos estranhos. [...] Uma hora depois de terem deixado a praia, deram com [...] ruínas. Era bastante fácil de reconhecer nelas a estrutura dum velho templo jndeo. [...] Só aos templos da sua fé é que costumava[m] associar a mesma serenidade que este sítio emanava; e a percepção de tal sentimento perturbou-o[s] [...]. Lentamente aproxim[aram]-se dos frescos das paredes, e medi[ram] bem as formas generosas das mulheres, talvez deusas, e o porte viril dos homens, alguns talvez demónios. Capt[aram] os impulsos sensuais que todos emanavam, admirando, ao mesmo tempo, as cores sumidas de imagens de pássaros e bichos. Uma estátua coberta de pó vermelho chamou-lhe[s] a atenção [...] Quando regressaram ao ar livre, [...] [e]stavam já todos calmos, bem-dispostos [...]; um grupo de macacos sentara-se no muro à espera da saída deles; estranhavam ainda nada terem recebido; os outros visitantes habituavam-nos a oferendas trazidas de terra firme, ou apanhadas pelo caminho só para os satisfazerem; [...] aos devotos cumpria servi-los. Contudo, os alvos desiludiram-nos; para se aliviarem da tensão do templo, puseram-se a atirar-lhes pedras, rindo, e acabaram por expulsá-los aos gritos **prò** fundo da selva.”

p. 512: “Os estrangeiros tinham-lhe partido a tromba, os quatro braços e a única presa que lhe restava intacta, num reflexo selvagem de medo supersticioso. [...] Rogaram-lhe que protegesse os alvos no regresso a casa; que afastasse das proas das suas naves as tempestades mortais do largo; que não os deixasse morrer de fome, de sede ou de maleita no longo caminho para o poente. Ganapati¹¹ sorriu- -lhes como doçura [...] Uma delas chegou mesmo a implorar-lhe que perdoasse aos forasteiros as barbaridades cometidas contra si e contra os outros deuses da ilha. Rezando, disse-lhe que os alvos não passavam de fracas crianças, com corpo de homem, perdidas no mundo, em lutas absurdas com fantasmas, monstros e terríveis espíritos.”

Glossário

¹⁰ Cruz jndea: cruz suástica (suástica, do sânscrito svastika: felicidade, boa sorte, prazer).

¹¹ Ganapati: deus hindu Ganesha, símbolo do intelecto das soluções lógicas e da sabedoria, é chefe do exército celestial e proporcionador do sucesso, representado com cabeça de elefante, de uma só presa, num corpo humano com quatro braços sentado sobre um rato.

Anexo F

1. Tendo em conta os excertos em **A nossa ‘realidade’ histórica vista pelo(s) outro(s)**:
 - 1.1. Crês ser verosímil a descrição que aí se faz da Reconquista aos árabes?
☐ Sim ☐ Não
 - 1.2. Porquê? _____

 - 1.3. Crês ser verosímil a descrição que aí se faz dos preparativos que Portugal executou de modo a alcançar lugares desconhecidos até então?
☐ Sim ☐ Não
 - 1.4. Porquê? _____

2. Tendo em conta os dois últimos excertos em **A verdade que moveu os franges**:
 - 2.1. Qual crês ser a razão principal que levou a armada de Vasco da Gama à Índia?
☐ A expansão da fé cristã ☐ As riquezas aí existentes
 - 2.2. Crês ser verosímil a atitude dos clérigos e do comandante de alterar, na crónica, o que de verdade ocorrera na Índia?
☐ Sim ☐ Não
 - 2.3. Porquê? _____

3. Tendo em conta os dois últimos excertos em **A tolerância de outros para a intolerância de uns**:
 - 3.1. Crês serem verosímeis as ações realizadas pelos portugueses no templo hindu?
☐ Sim ☐ Não
 - 3.2. Porquê? _____

4. Qual crês ser a obra literária que relata de forma mais verosímil a viagem marítima à Índia?
☐ *Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama à Índia*, 1497 ☐ *Os Lusíadas*, 1572
☐ *Além do Mar*, 1990 ☐ Nenhuma das anteriores
 - 4.1. Porquê? _____

5. Achaste útil teres tido contacto com outro texto que trata da Viagem de Vasco da Gama à Índia de forma diferente da d’*Os Lusíadas*?
☐ Sim ☐ Não