

A literacia da leitura literária no ensino universitário

Rita Salomé Varela Andrade Rodrigues Baleiro

**Tese de Doutoramento em Línguas, Literaturas e Culturas
Especialidade de Estudos Literários**

Julho, 2011

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Línguas, Literaturas e Culturas, na Especialidade de Estudos Literários realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia, Professor Associado do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

R. de Rodrigues, Belén

Lisboa, 14 de junho de 2011.

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O orientador,

Carlyle

Lisboa, 14 de junho de 2011

Para a minha irmã, Marta (1974-1995)

Agradecimentos

Consciente de que a concretização de uma investigação desta natureza implica a acumulação de um extenso número de dívidas de gratidão, recordo as palavras de John Donne quando escreveu que «No man is an island, entire of itself.». É uma verdade inquestionável de que sozinha jamais teria conseguido terminar este projeto. Por este motivo, não posso deixar passar a oportunidade de expressar o meu agradecimento a todas as pessoas que estando, ou não, perto de mim, me ajudaram na realização desta tese. Começo por agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor Carlos Ceia, por assumir comigo esta tese e confiar, desde o primeiro momento, na minha capacidade de a concluir.

Agradeço igualmente aos meus colegas da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT) da Universidade do Algarve pelo apoio e ajuda. Agradeço à Ana Paula Correia, por me ter ajudado a apagar os incêndios da alma que me assolaram em diversos momentos do processo de realização deste projeto, à Rosária Pereira, à Kate Torkington e à Helena Reis, pela força e pelo carinho, à Elisabete Pereira, pela meiguice que suavizou alguns dos meus dias, à Lara Noronha-Ferreira, pelas orientações técnicas no tratamento estatístico dos questionários e à Sílvia Quinteiro, pelos olhos de lince com que leu e detetou as gralhas do meu texto. À Margarida Viegas, também ela uma ajuda valiosa no tratamento estatístico dos questionários, mas fundamentalmente pela sua amizade e pelas palavras de incentivo que sempre me deu ao longo de todo este processo. Agradeço muito especialmente à Filipa Perdigão, pelo exemplo e pelo valioso apoio técnico e afetivo sem o qual não teria conseguido ultrapassar alguns momentos de particular desânimo nem teria chegado a apresentar esta investigação tal como ela é aqui apresentada. Quero deixar ainda registado o agradecimento ao Diretor da ESGHT, o Professor Doutor Paulo Águas, por me ter possibilitado a oportunidade de estar um ano sem atividade letiva, ao gerir os recursos humanos da ESGHT de modo a preencher a bolsa de dispensa letiva parcial financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, em setembro de 2010.

À minha família dirijo uma palavra de gratidão sem fim. Aos meus pais, pelo apoio e amor que dão sempre, e por me fazerem acreditar que eu iria conseguir terminar o que começara. À Patrícia Andrade por manter vivos o amor e a amizade, mesmo quando eu impunha a distância e o isolamento indispensáveis à realização deste projeto. E ao Bruno Andrade pelo ânimo emprestado na última fase da investigação quando o cansaço e os momentos de frustração e ansiedade pareciam ter chegado para se instalarem a longo prazo.

Por último, agradeço a todos aqueles que me incentivaram a arranjar força para esticar as horas dos meus dias e para aguentar a dor física que, consequência de jornadas infinitas sentada em frente ao computador, quase me fez desistir. Eles próprios saberão quem são.

Resumo da Tese

A literacia da leitura literária no ensino universitário

Palavras-chave: literacia, leitura literária, ensino superior

Esta tese apresenta uma definição do conceito de literacia da leitura literária no ensino superior. Simultaneamente, neste estudo identificam-se e analisam-se as competências ou capacidades de literacia da leitura literária ativadas nos ensaios sobre textos literários escritos por alunos que frequentaram a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no ano letivo 2006/2007. A tese apresenta também os resultados de um inquérito por questionário aplicado a noventa e quatro alunos desta licenciatura. Este inquérito foi aplicado com o objetivo de obter informação sobre as razões para a escolha da licenciatura e os hábitos de leitura extracurriculares dos alunos; de identificar as perceções que revelam sobre os métodos de ensino, de avaliação e de estudo do texto literário; de identificar os parâmetros que definem um texto como literário, na opinião dos alunos; de identificar as preferências genológicas deste grupo de estudantes, bem como o seu grau de conhecimento de textos literários do cânone clássico português e do cânone clássico inglês. Neste estudo foram utilizadas quatro fontes de dados (quarenta e seis ensaios escritos pelos alunos, um inquérito por questionário, doze entrevistas a professores de literatura e catorze programas de unidades curriculares de literatura de quatro universidades portuguesas) e dois métodos (análise de conteúdo e inquérito por questionário). Quanto aos resultados da investigação, uma das principais conclusões é a de que no ato de interpretação do texto literário, a maioria dos alunos opta mais frequentemente por se focar no conteúdo semântico dos textos (personagens e núcleos temáticos) e menos nos seus pormenores formais e na informação extratextual (dados biográficos do autor, contextualização histórico-sociocultural do texto ou intenção autoral). Outra das principais conclusões a retirar é a reduzida importância atribuída ao estudo da bibliografia de autoridade sobre os textos literários. Por último, este estudo revelou que, no momento de estudar um texto literário, a maioria dos alunos está muito dependente dos comentários dos professores sobre os textos literários.

Thesis Abstract

Literary reading literacy in higher education

Keywords: literacy, literary reading, higher education

This thesis presents a definition of literary reading literacy in higher education. This study also identifies and analyses the literary reading literacy skills or abilities activated in essays about literary texts written by students who majored in Languages, Literatures and Cultures, Portuguese and English studies, at the Faculty of Social and Human Sciences at the Universidade Nova de Lisboa, in the academic year 2006/2007. The thesis also presents the results of a questionnaire survey applied to ninety four students enrolled in this degree course. This survey was applied to obtain information about the reasons for choosing this course, the students' extracurricular reading habits and to identify their perceptions about the teaching and studying of literary texts and assessment methods. The survey also aimed to identify the parameters by which the students define a text as literary, and to identify the literary genre preferences of this group of students as well as their knowledge of the Portuguese and English classical literary canon. Overall, this study uses four data sources (forty-six essays written by the students, a questionnaire survey, twelve interviews with university lecturers in literature and fourteen syllabuses of Portuguese and English literature from four Portuguese universities) and two methods (content analysis and questionnaire survey). A major conclusion from the results of the study is that in the act of interpretation of the literary text, most students choose to focus more on the semantic content of the text (characters and thematic nucleus) and less on the formal details or the extratextual information (author's biographical data, the historical and sociocultural context of the text or authorial intention). Another main conclusion drawn is the low degree of importance given to the study of reference bibliographies about the literary texts. Finally, this study revealed that, when studying a literary text, most students are heavily dependent on the lecturers' input.

Índice

Declarações	i
Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo da tese	iv
Thesis abstract	v

PARTE I	1
1. Introdução	1
1.1 Do contexto aos objetivos da investigação	2
1.2 As motivações para a realização da investigação	4
1.3 Relevância da investigação	5
1.4 Apresentação das perguntas de investigação	6
1.5 Estrutura da tese	7
2. Literacia e investigação	9
2.1 Investigação Internacional	9
2.1.1 Estudos internacionais na área da literacia e da leitura no ensino superior	17
2.2 Investigação em Portugal	19
2.2.1 Estudos sobre a literacia, os hábitos de leitura e os manuais escolares	20
2.2.2 Estudos sobre a literacia da leitura e o ensino da literatura na infância e na adolescência	24
2.2.3 Estudos sobre os hábitos de leitura e a literacia dos estudantes universitários	26
2.3 Conclusão	31
3. Quadro teórico de referência e conceitos	32
3.1 Quadro teórico de referência	32
3.2 Literacia	35
3.2.1 Literacia académica	38
3.3 Competência	45
3.4 Contexto	50
3.5 Leitor	52
3.6 Conclusão	53

PARTE II - Metodologia	55
2.1 Introdução	55
2.2 Desenho e natureza da investigação	55
2.2.1 Estudo de caso	57
2.3 O inquérito por questionário	58
2.3.1 A validade do questionário	60
2.3.2 Objetivos do questionário	61
2.3.3 A construção das perguntas	64
2.3.4 A aplicação dos questionários	66
2.4 Os ensaios escritos pelos alunos	67
2.4.1 As obras literárias sobre as quais os alunos escreveram os ensaios	68
2.4.2 Metodologia de análise dos ensaios	68
2.5 A amostra	73
2.5.1 Caracterização da amostra	74
2.6 Conclusão	76
 PARTE III - Literatura e o ato de leitura literária: representações e métodos de estudo	 77
3.1 Introdução	77
3.2 O objeto da literacia da leitura literária	79
3.2.1 Como os alunos definem um texto literário	89
3.3 Leitura e interpretação	100
3.3.1 A questão da validade da interpretação	112
3.4 O ato de leitura do texto literário: análise dos resultados do inquérito por questionário	113
3.5 Conclusão	137
 PARTE IV - Literacia da leitura literária	 140
4.1 Introdução	140
4.2 O que é a literacia da leitura?	141
4.2.1 A construção do sentido	142
4.2.2 O que é um leitor?	148
4.3 Análise dos programas das unidades curriculares de literatura	159
4.4 O conceito de literacia da leitura literária	170
4.5 Conclusão	175

PARTE V - O processo interpretativo do texto literário	179
5.1 Introdução	179
5.2 A escrita	180
5.2.1 A prática da escrita no contexto acadêmico	181
5.2.2 O ensaio	184
5.3 O que caracteriza um ensaio sobre uma obra literária: análise das respostas dos professores	186
5.4 Descrição do <i>corpus</i>	188
5.5 As preferências de leitura dos alunos	190
5.6 Análise dos ensaios dos alunos	195
5.6.1 Dimensão crítica da literacia da leitura literária	196
5.6.2 Dimensão cultural da literacia da leitura literária	237
5.6.3 Dimensão operacional da literacia da leitura literária	247
5.7 Conclusão	253
 PARTE VI - Considerações finais	 257
6.1 Principais conclusões da investigação	257
6.2 Contributos da investigação	261
6.3 Limitações do estudo	262
6.4 Sugestões para trabalhos de investigação futuros	263
 Referências bibliográficas	 265
 Lista de figura	
Figura 1: As três dimensões da literacia académica (Green, 1999)	43
 Lista de tabelas	
Tabela 2.1: Objetivos das questões do questionário	64
Tabela 2.2: Opções de resposta incluídas no questionário original	65
Tabela 2.3: Opções de resposta incluídas no questionário aplicado na investigação	65
Tabela 2.4: Opções de resposta às perguntas III.3 e III.4 do questionário	66
Tabela 2.5: Grelha inicial de análise dos ensaios	69
Tabela 2.6: O <i>codebook</i> para análise dos ensaios	71

Tabela 2.7:	Exemplo da apresentação dos excertos dos ensaios de acordo com as competências ou capacidades definidas no <i>codebook</i>	72
Tabela 2.8:	As três razões mais frequentes para a escolha da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, da FCSH-UNL	75
Tabela 3.1:	Respostas à pergunta III.6 «Explicita o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações sobre o texto literário, o ato de leitura literária e o ensino do texto literário»	83
Tabela 3.2:	Respostas à pergunta III.1 «Selecione os factores que considera essenciais para a classificação de um texto como literário»	90
Tabela 3.3:	Resposta à pergunta II.2 «O que considera mais importante para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura»	115
Tabela 3.4:	Respostas à pergunta II.1 «Na sua opinião o que contribui para o sucesso escolar em disciplinas da área da literatura?»	116
Tabela 3.5:	Os métodos considerados «importantes/muito importantes» para o estudo do texto literário na sala de aula (respostas à pergunta II.3 do questionário)	122
Tabela 3.6:	Os métodos considerados «não importantes/pouco importantes» para o estudo do texto literário na sala de aula (respostas à pergunta II.3 do questionário)	123
Tabela 3.7:	Respostas à pergunta II.4 «Como prepara a leitura ou estuda um texto literário para uma disciplina de literatura?»	124
Tabela 3.8:	Respostas à pergunta II.7 «Em cada par, escolha o elemento que considera mais importante para uma boa compreensão e interpretação de um texto literário?»	126
Tabela 3.9:	Respostas à pergunta II.5 «Avalie a sua forma de ler os textos literários indicados nas disciplinas de literatura»	128
Tabela 3.10:	Respostas à pergunta II.6 «Quais as razões que o levam a rejeitar um texto literário indicado pelo professor?»	129
Tabela 3.11:	Respostas à pergunta I.7 «Por sua iniciativa, independentemente do trabalho escolar recomendado, lê»	131
Tabela 3.12:	Respostas à pergunta III.3 «Indique o seu grau de conhecimento de textos canónicos da literatura portuguesa»	134
Tabela 3.13:	Respostas à pergunta III.4: «Indique o seu grau de conhecimento de textos canónicos da literatura inglesa»	136
Tabela 4.1:	As definições de leitor e de texto literário de acordo com Louise M. Rosenblatt e Wolfgang Iser	152
Tabela 4.2:	Listagem dos programas das unidades curriculares de literatura analisados	160
Tabela 5.1:	Competências ou capacidades da dimensão crítica da literacia da leitura literária identificadas nas respostas dos professores	187
Tabela 5.2:	Competências ou capacidades da dimensão cultural da literacia da leitura literária identificadas nas respostas dos professores	187
Tabela 5.3:	Competências ou capacidades da dimensão operacional da literacia da leitura literária identificadas nas respostas dos professores	187

Tabela 5.4: Os textos literários analisados nos ensaios	189
Tabela 5.5: Respostas à pergunta III.2 «Indique, livremente, o(s) seu(s) gênero(s) literário(s) preferido(s)»	190
Tabela 5.6: Os autores de teatro do século XX preferidos pelos alunos (respostas mais frequentes à questão III.5)	192
Tabela 5.7: Os autores de ficção narrativa do século XX preferidos pelos alunos (respostas mais frequentes à questão III.5)	192
Tabela 5.8: Os autores de poesia do século XX preferidos pelos alunos (respostas mais frequentes à questão III.5)	193
Tabela 5.9: Competências ou capacidades da dimensão crítica da literacia da leitura literária presentes nos ensaios escritos pelos alunos	196
Tabela 5.10: Competências ou capacidades da dimensão cultural da literacia da leitura literária presentes nos ensaios escritos pelos alunos	237
Tabela 5.11: Competências ou capacidades da dimensão operacional da literacia da leitura literária manifestadas nos ensaios escritos pelos alunos ...	247
Tabela 5.12: Síntese dos erros formais na bibliografia dos ensaios dos alunos	252

Anexos

Anexo A: O questionário aplicado aos alunos	292
Anexo B: Ensaios dos alunos	305

Parte I

Every generation produces amongst its wider agenda of concerns one or two issues which defines its fundamental anxieties. Literacy is fast becoming a favoured candidate for one of these. The reasons aren't all that hard to find. The technologically developed societies of the world – no longer just the West – are moving from an era defined by industrial production into an era, defined by “information”. It is the new raw material and the new commodity. [...] Information comes dressed in many clothes: in numbers, in images, in the binary code of current electronic technologies, and, still, in language. Language is the medium we all understand. [...] It is no surprise that worries about this new age find their focus in information, and in that medium of information which most of us know and all of us use – language in its written form: literacy.

G. Kress, 1997: 1

Although debates in the media have identified literacy problems and crisis in society in general, or in the teenagers or school children of today, little has been said about students in tertiary institutions. Indeed, it is often assumed that tertiary students can cope with any literacy demands that are made from them.

M. Allan et al., 2004: 66

1. Introdução

Esta tese apresenta uma definição do conceito de literacia da leitura literária no contexto do ensino universitário português das licenciaturas em Letras. Simultaneamente, identifica e analisa as competências ou capacidades de literacia da leitura literária ativadas nos ensaios sobre textos literários escritos por um grupo de alunos que frequentou a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), no ano letivo 2006/2007. Esta primeira parte está dividida em três pontos. No primeiro, enunciamos os objetivos e a relevância deste estudo, bem como as motivações inerentes à sua realização. Apresentamos também as perguntas de investigação e explicamos como a tese está estruturada. No segundo, apresentamos alguns estudos internacionais e nacionais sobre literacia de modo a fundamentar a pertinência do desenvolvimento desta investigação. No terceiro, enunciamos o nosso quadro teórico de referência e, ainda, os conceitos-chave deste estudo.

1.1 Do contexto aos objetivos da investigação

No contexto europeu do ensino superior, a recente implementação da Declaração de Bolonha veio obrigar a que, mais uma vez, se repensassem as competências ou as capacidades que os alunos universitários revelam e aquelas que deverão manifestar de modo a conseguirem obter o grau de autonomia intelectual e de excelência deles esperados. De facto, em resultado das diversas mudanças que a sociedade ocidental hoje experimenta (enormes avanços tecnológicos, rapidez da informação, maior acesso ao conhecimento, entre outras) registam-se também alterações na universidade e no perfil do aluno: espera-se nomeadamente que o aluno não seja um mero recetor passivo da informação transmitida pelo professor na sala de aula ou daquela que é consultada na Internet, ambicionando-se para o aluno um maior protagonismo e capacidade crítica na aquisição e aplicação do conhecimento. Na verdade, o acesso à informação (a nova matéria-prima por excelência, tal como afirma Gunther Kress na epígrafe escolhida para introduzir este trabalho), sendo atualmente muito facilitado pela existência da Internet, pode criar no aluno a ilusão de aquisição (quase) instantânea de conhecimento.

A este propósito, sucede com frequência ouvirem-se as expressões «sociedade da informação» e «sociedade do conhecimento» como conceitos sinónimos; todavia, não o são: a primeira é exterior ao indivíduo (apesar de criada por ele), mas pode ser-lhe indiferente se este não conseguir ativar competências ou capacidades, nomeadamente, de literacia da leitura¹, que lhe permitam processar, avaliar, comentar, selecionar, comparar e resumir a informação. A segunda decorre da primeira, pois, só através de um acesso refletido à informação se pode aspirar à existência real de uma «sociedade do conhecimento». Colocando a questão de outro modo, ao passo que a informação é um conjunto externo e informe de dados, o conhecimento é interiorizado e estruturado, e deverá conduzir a um tipo de ação consciente do leitor, sendo para isso necessário que o indivíduo consiga manifestar determinadas competências ou capacidades. É exatamente neste ponto que se enquadra a importância do tema da literacia da leitura e se justifica, em grande parte, a atenção que tem merecido dos investigadores, nas últimas três décadas. Esta atenção foi também impulsionada pela constatação, cada vez mais clara -

¹ Por analogia com a estrutura das expressões que designam outras formas de literacia, nomeadamente, literacia da informação ou literacia da imagem, optou-se por usar, neste estudo, a expressão «literacia da leitura» tal como surge no estudo de Maria L. Cabral (2007), por contraste com as expressões «literacia em leitura» e «literacia de leitura» por vezes utilizadas (ex. Sequeira, 2002 e nos relatórios sobre os estudos PISA, ver GAVE 2001, GAVE 2004, GAVE 2007).

pelo menos no mundo ocidental - que mesmo aqueles que eram alfabetizados, no sentido que haviam recebido escolarização formal, revelavam dificuldades na concretização das competências ou capacidades de leitura (Candeias, 2000).² Ou, como afirma, Alberto Manguel (2010), começámos a estudar a literacia da leitura e o que significa ser leitor porque esta atividade começou a ser ameaçada, tão ameaçada como algumas espécies animais:

Estamos a interrogar-nos sobre essa atividade simplesmente porque ela está ameaçada. Antes de o urso polar entrar na lista das espécies em perigo, ninguém falava dos ursos polares – não era um tema de conversa corrente. Surgiu porque os ursos polares estão em perigo. É porque os leitores sentem um perigo que começaram a refletir sobre o que significa o ato de ler.

Estes pontos de partida, juntamente com a constatação de que são raros os estudos sobre literacia da leitura literária na universidade quer em Portugal quer fora do nosso país (como veremos nas secções 2.1.1 e 2.2.3 desta parte I) contribuíram para que realizássemos um estudo cujos objetivos são (i) apresentar uma definição do conceito de literacia da leitura literária no contexto da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas (LLC), variante de Estudos Portugueses e Ingleses da FCSH-UNL, e a partir dele (ii) identificar e analisar as competências ou capacidades de literacia da leitura literária manifestadas nos ensaios escritos pelo grupo de alunos que frequentou a referida licenciatura no ano letivo 2006/2007. É, igualmente, nosso objetivo revelarmos e comentarmos (iii) as suas convicções sobre o texto literário, (iv) as suas convicções sobre como alcançar o sucesso nas unidades curriculares de literatura, (v) as suas convicções sobre os métodos utilizados no estudo dos textos literários nas salas de aula de literatura, (vi) os seus gostos pessoais de leitura literária e (vii) o seu grau de conhecimento e de apreciação de textos clássicos canónicos ingleses e portugueses.

Definidos os objetivos da nossa investigação, apresentamos de seguida as motivações para a realização deste estudo.

² A investigação sobre literacia da leitura desenvolveu-se nas últimas décadas, mas o estudo dos múltiplos fatores quer psicológicos quer fisiológicos implicados no ato de leitura recua ao final do século XIX e início do século XX, quando diversos autores (Alderman, 1925; Gray, 1925; Thorndike, 1917; entre outros) se dedicaram a tentar descobrir os mecanismos da mente humana que possibilitavam a leitura: «And so to completely analyze what we do when we read would almost be the acme of a psychologist's achievements for it would be to describe many of the most intricate workings of the human mind, as well as unravel the tangled story of the mostly remarkable specific performance that civilization has learned in all its history.» (Huey [1908] 1968: 6). Uma resenha do percurso da investigação sobre a leitura é realizada por Richard L. Venezky (2002), «The History of Reading Research».

1.2 As motivações para a realização da investigação

Não obstante o aparecimento de um progressivamente maior número de investigações na área da literacia, são poucas as que se centram na literacia no contexto da educação terciária ou na literacia da leitura literária, tal como aludimos acima, e foi exatamente essa escassez de estudos uma das principais motivações para a realização da investigação que aqui se apresenta. Como forma de ilustrar este facto, referimos, a título de exemplo, que no 16º Congresso da *International Reading Association* que teve lugar na Universidade do Minho, em julho de 2009, as comunicações sobre literacia académica no ensino superior representaram apenas 5% do total de textos apresentados (Dionísio e Fischer, 2010: 290). Isto sucede apesar de haver a noção, formal e informalmente enunciada, de que alguns dos alunos universitários não manifestam, no processo de aquisição e produção de conhecimento, um grau de independência intelectual que lhes permita pensar crítica e criativamente sobre o que lhes é apresentado nas salas de aula (Antonacci e Colasacco, 1995: 259-274; Henderson e Hirst, 2006: 25-38).

Esta constatação de que os alunos que frequentam o ensino superior têm sido objeto de raras investigações em Portugal foi o ponto de partida e a principal motivação para a realização desta tese. Motivação reforçada pelo facto de esta lacuna na investigação sobre o ato de leitura literária na universidade ser reconhecida também fora do nosso país, tal como é referido por Lisa Scade Eckert (2008) num artigo sobre a interseção das estratégias de leitura praticadas no ensino secundário e no ensino universitário. A escassez de estudos sobre os alunos a frequentar o ensino superior poderá ser justificada pelo facto de ser no ensino secundário que os alunos adquirem as competências ou capacidades de literacia da leitura necessárias para um eventual percurso académico na universidade. São, porém, os alunos deste nível de ensino quem representa o resultado da aquisição dessas competências ou capacidades ensinadas nos níveis de ensino anteriores e de quem se espera serem capazes de manifestar competências ou capacidades de leitura ou de pesquisa e aplicação de informação, por exemplo. A opção por alunos do ensino superior foi também encorajada pela opinião de W. John Harker (1994: 204), segundo a qual a melhor maneira de analisar os movimentos interpretativos dos textos literários é estudar aqueles que o fazem recorrentemente, i.e., os alunos de literatura.

Outra das motivações para a escolha deste tema foi o desejo de dar respostas às questões que colocamos desde os tempos em que frequentámos a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses na FCSH-

UNL, entre 1989 e 1993, e que persistem como consequência da nossa atividade docente no ensino superior politécnico. Questões que sempre nos acompanharam e que se transformaram numa forte motivação para iniciarmos esta investigação: Que mecanismos são requisitados no ato de leitura literária? Como se chega ao sentido do texto sem correremos o risco de o ofuscar completamente com os nossos sentimentos e emoções? Como reconhecer e como definir a validade de uma interpretação de um texto? Como é que os alunos estudam literatura? Que aspetos das obras literárias são mais analisados pelos alunos quando estes escrevem sobre o texto literário? Quais as fontes de informação mais recorrentemente usadas pelos alunos? Como fazem pesquisa? Será que durante os três anos da licenciatura conseguem encontrar vontade e espaço para criar um discurso próprio, maduro e refletido sobre os textos literários que interpretam? Será que as interpretações dos textos literários na universidade são semelhantes entre os vários alunos ou, pelo contrário, são diversas umas das outras?

Estas e outras questões, que nos acompanharam ao longo destes anos, foram sem dúvida uma força propulsora para a realização desta investigação. Muito embora neste estudo não respondamos a todas elas, esperamos apresentar respostas para algumas destas perguntas com o objetivo de contribuir com dados para a área de estudo da literacia literária na universidade.

1.3 Relevância da investigação

Na sequência do que afirmámos até este momento, e como poderemos ver, com maior detalhe, no ponto 2 desta primeira parte do nosso estudo, a investigação que se tem realizado, quer em Portugal quer fora do nosso país, sobre literacia e sobre leitura, em contexto escolar, centra-se primordialmente nos estudantes dos ensinos básico e secundário. Isto sucede apesar de ser frequente ouvir os professores do ensino superior referirem que existe uma crise de competências ou capacidades entre os alunos universitários no que se refere à leitura e à escrita (Henderson e Hirst, 2006: 25). Comentários que se podem resumir da seguinte forma: «Students are not reflecting on their own learning; neither are they becoming self-regulated learners. Furthermore, not all students are problem solvers, engaged in critical and creative thinking; nor are they graduating with the multiple literacies that are required in this information age.» (Antonacci e Colasacco, 1995: 259). Não obstante a distância temporal entre estas

afirmações e a nossa investigação, na nossa opinião, estas asserções apresentadas em *Thinking apprenticeships* mantêm-se atuais.

Na realidade, no que respeita aos alunos do ensino superior ainda são muitas as questões que permanecem sem resposta. É nesta medida que o nosso estudo ganha relevância, uma vez que vem preencher uma lacuna na investigação nacional sobre a literacia da leitura literária no contexto do ensino universitário português.

Apesar de a nossa intenção não ser a de generalizar as conclusões a que chegaremos a toda a população universitária, uma vez que nos circunscrevemos ao segmento de alunos que frequentou a licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, na FCSH-UNL, no ano letivo 2006/2007, acreditamos que os dados que aqui apresentamos poderão servir de base a comparações com futuros grupos de estudantes universitários, bem como poderão ser úteis para os professores de literatura na definição de estratégias de leitura literária na sala de aula, por exemplo.

1.4 Apresentação das perguntas de investigação

A nossa pergunta principal de investigação é «Quais as competências ou capacidades de literacia da leitura literária ativadas pelos alunos quando elaboram uma interpretação de um texto literário cujo resultado é apresentado num ensaio?»

No sentido de operacionalizar esta primeira pergunta de investigação, foi necessário definir o conceito de literacia da leitura literária. Deste modo, surgiram as seguintes perguntas: «O que é a literacia da leitura literária?» e «Quais são as competências ou capacidades de literacia da leitura literária?».

Para respondermos a estas duas questões analisámos programas das unidades curriculares de literatura, analisámos as entrevistas aos professores universitários de literatura e ainda convocámos alguns princípios da teoria da literatura (uma descrição mais pormenorizada das nossas opções metodológicas será realizada na parte II).

A estas duas questões - «O que é a literacia da leitura literária?» e «Quais são as competências ou capacidades de literacia da leitura literária?» - sucede-se um conjunto de cinco perguntas específicas que serão respondidas após a análise e interpretação dos dados do inquérito por questionário, de modo a que possamos cumprir os outros objetivos desta investigação:

- (i) Na opinião dos alunos, o que define um texto como texto literário?
- (ii) Na opinião dos alunos, o que contribui para o sucesso escolar nas unidades curriculares de literatura?
- (iii) Na opinião dos alunos, quais são os métodos mais importantes para o estudo dos textos literários nas disciplinas de literatura?
- (iv) Qual é o seu grau de conhecimento e de apreciação de textos clássicos canónicos ingleses e portugueses?
- (v) Quais são os autores e os géneros preferidos deste grupo de estudantes?

1.5 Estrutura da tese

Esta primeira parte deste trabalho contempla dois pontos. No primeiro, que termina agora, descrevemos o objeto e os objetivos da investigação, esclarecemos quais foram as nossas motivações para a realização deste estudo, apresentamos os argumentos que explicam a relevância do tema deste trabalho e o contributo que traz, e terminamos, com a apresentação das perguntas de investigação. No segundo, referimos os principais trabalhos realizados na área da leitura e da literacia da leitura. Em primeiro lugar, aqueles que se realizaram fora de Portugal e, em segundo lugar, os que se realizaram no nosso país. De seguida, esclarecemos qual é o quadro teórico de referência desta investigação e apresentamos os conceitos centrais desta tese: o conceito de literacia, o conceito de literacia académica, o conceito de competência, o conceito de leitor e o conceito de contexto.

A parte II é dedicada à metodologia. Nela descrevemos o desenho e a natureza da nossa investigação, o objetivo das perguntas do inquérito por questionário, o processo de aplicação do inquérito, a metodologia de análise dos ensaios e a razão pela qual os escolhemos para identificar e analisar as competências ou capacidades de literacia da leitura literária manifestadas pelos alunos no ato de interpretação de um texto literário.

O objetivo da parte III é apresentar e comentar as respostas ao inquérito por questionário aplicado aos alunos, no que concerne às suas representações da literatura, às suas convicções sobre os fatores que contribuem para o sucesso nas unidades curriculares de literatura, às suas convicções sobre os métodos para o estudo do texto literário nas salas de aula de literatura, às razões que os levam a rejeitar um texto literário, aos seus hábitos de leitura extracurricular e ao seu grau de conhecimento de textos literários

canónicos, portugueses e ingleses. Ainda nesta parte do trabalho, detemo-nos numa breve discussão sobre o conceito de literatura, bem como refletimos sobre os conceitos de leitura e de interpretação. A propósito deste último apresentamos algumas considerações sobre a questão da validade da interpretação.

Na parte IV, definimos o conceito de literacia da leitura, tecemos considerações sobre o processo de construção do sentido de um texto literário, bem como desenvolvemos o conceito de leitor entretanto já apresentado no ponto 3.5 da parte I. Por fim, analisamos os programas das unidades curriculares de literatura de quatro universidades portuguesas e apresentamos o nosso conceito de literacia da leitura literária bem como o conjunto das competências ou capacidades que o integram.

Na parte V, para além de refletirmos, brevemente, sobre o ato da escrita na universidade, apresentamos o resultado da análise das respostas dos professores à questão sobre o que deve caracterizar um (bom) ensaio sobre uma obra literária escrito por um aluno de Línguas, Literaturas e Culturas. Por último, descrevemos e analisamos as competências ou capacidades de literacia da leitura literária que os alunos convocaram quando interpretaram um texto literário e apresentaram essa interpretação na forma de um ensaio.

Finalmente, na parte VI, reunimos as principais conclusões da investigação, salientando o seu contributo para o estudo da literacia da leitura literária no ensino superior. Apresentamos também as limitações da nossa investigação bem como sugestões para trabalhos de investigação futuros.

2. Literacia e investigação

Para que fique explícito como são poucos os estudos que se centram nos estudantes a frequentar o ensino superior, dedicamos as próximas páginas à apresentação, não exaustiva, da investigação na área da literacia realizada quer em Portugal quer fora do nosso país. Esta apresentação é também uma forma de acompanhar a evolução da definição do conceito de literacia que, como veremos, deixou de estar associado linear e estavelmente à escolarização para passar a ser entendido (quase) independente desta.

2.1 Investigação internacional

Pela importância que merece a literacia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declarou a década de 2003-2012 como a Década da Literacia, caracterizando literacia como um «direito humano» e como um «aspeto-chave» para que cidadãos e países consigam atingir objetivos de desenvolvimento (Lind, 2008: 11). Nesta perspetiva, a literacia é um direito universal que promove a participação livre dos cidadãos e o desenvolvimento das sociedades.

Relativamente ao percurso da investigação internacional sobre literacia, sabemos que os primeiros estudos foram realizados nos séculos XVIII e XIX. Nestes, literacia era redutoramente definida como a capacidade das pessoas saberem ou não assinar o seu nome (Monaghan e Hartman, 2000: 112). Na primeira metade do século XX, houve uma mudança no entendimento do conceito que passou a estar diretamente associado à escolaridade. Deste modo, o estudo dos níveis de literacia - para definir a taxa de literacia de cada país - era realizado segundo metodologias de avaliação indireta que tinham como única variável os «níveis formais de escolaridade», informação que era recolhida a partir dos censos às populações.

Foi só a partir da década de 60 do século passado que nos Estados Unidos da América, tanto em reação aos crescentes problemas de literacia como em resultado da crescente preocupação com a questão da igualdade de oportunidades, centrada sobretudo no tema das minorias raciais, que surgiu um estudo, coordenado por um sociólogo, que definiu uma nova linha de investigação sobre a avaliação de literacia nas escolas: o *Equality of educational opportunity* (Coleman et al., 1966). Este estudo, solicitado pelo governo norte-americano, envolveu 600 mil crianças em quatro mil escolas e revelou, entre outros

factos, que as diferenças de desempenho dos estudantes não dependiam somente das características das escolas, mas sobretudo das condições socioeconómicas e culturais nas quais as suas famílias viviam, e que afetavam a população negra de forma especialmente pronunciada. O *Relatório Coleman*, como ficou conhecido este estudo, deu origem a muitos outros sobre a relação entre o desempenho das crianças na escola e o contexto socioeconómico e cultural no qual estavam inseridas e, em 1969, por decisão do Congresso foi criado o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) para acompanhar a evolução da qualidade da educação norte-americana nos diferentes Estados.

Assim, a partir da década de 70 do século XX, os norte-americanos tornaram-se os pioneiros nos estudos de avaliação dos níveis de literacia com o objetivo de identificar os segmentos da população que não revelavam as competências ou as capacidades mínimas para uma participação plena na vida da sociedade da época, quer ao nível do trabalho quer ao nível da cidadania. A título de exemplo referem-se aqui dois estudos. O primeiro foi o *The 1971 national reading difficulty index: A study of functional reading ability in the United States* (Harris et al.) que aplicou um teste de capacidades funcionais de leitura a uma amostra representativa de adultos norte-americanos; o segundo foi o *The adult performance level study* realizado, em 1977, por Norvell Northrup, um investigador da Universidade do Texas. Quer o primeiro quer o segundo estudo foram realizados sob o pressuposto de que havia uma relação direta entre os níveis de literacia da leitura e os graus de escolarização formal.

Uma das primeiras investigações responsáveis por associar o conceito de literacia a aspetos mais práticos da vida em sociedade, colocando em destaque o que atualmente se designa por literacia funcional³, foi a que deu origem ao relatório *A nation at risk: The imperative for educational reform* tornado público em abril de 1983 e que resultou do conjunto de estudos realizados pela *National Commission on Excellence in Education* (em Cambridge, Massachussets). Neste relatório desenhava-se um quadro (alarmante, daí o título: *A nation at risk*) de perda de competitividade provocada por um declínio nos padrões educacionais ao revelar-se a falta de competências básicas dos norte-americanos, em geral, e dos jovens, em particular, para conseguirem de modo produtivo cumprir as exigências da

³ A literacia funcional assume frequentemente o sentido de um conjunto universal de competências aplicável a todos os domínios de atividade do indivíduo (Barton, 2009: 190). Deste modo, literacia funcional tem o sentido de se ser capaz de participar eficazmente nas tarefas nas quais a literacia é normalmente invocada como, por exemplo, na compreensão e na utilização de diversos documentos escritos na vida diária dos seres humanos (extratos bancários, notícias de jornal, instruções de máquinas, etc.) (ver Benavente, 1996).

maioria dos empregos o que, em última análise, tornava o futuro dos Estados Unidos da América incerto, como ilustra o seguinte parágrafo extraído do relatório:

Our Nation is at Risk. Our once unchallenged preeminence in commerce, industry, science, and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world. This report is concerned with only one of the many causes and dimensions of the problem, but it is one that under grids American prosperity, security, and civility. We report to the American people that while we can take justifiable pride in what our schools and colleges have historically accomplished and contributed to the United States well-being of its people, the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people. What was unimaginable a generation ago has begun to occur – others are matching and surpassing our educational attainments. (1983: 7) [maiúsculas no original]

Os resultados desta investigação demonstraram que 30.000.000 cidadãos norte-americanos tinham problemas de literacia, o que se revelou uma surpresa e um choque dado que este país detinha, na época, um dos maiores índices de desenvolvimento económico e uma das maiores coberturas escolares, a nível mundial. Na frase que se segue ao excerto acima transcrito, chega-se mesmo a afirmar que este recém-diagnosticado fenómeno da iliteracia é uma ameaça de tal modo grave para o país que se tivesse sido, hipoteticamente, causado por uma qualquer nação estrangeira, constituiria uma razão, mais que justificada, para uma declaração de guerra: «If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might have viewed it as an act of war.» (id.ibid.).

O impacto deste relatório, bem como de outros aos quais se fará referência mais adiante, contribuiu para que, nas últimas três décadas do século passado, a educação formal deixasse de ser vista apenas como uma forma de transmissão de conhecimentos e de valores dominantes para passar a ser considerada como um fator de produção de riqueza dos países. Daí que tenha sido por esta altura que se começaram a veicular termos como *survival literacy* e *basic literacy*, com o sentido da posse de um conjunto de competências ou capacidades que possibilitam ter a confiança e os conhecimentos suficientes para garantir o sucesso do indivíduo, numa primeira instância, e do país, em última instância. Foi igualmente nesta fase que o debate sobre o progresso económico dos países veiculou os preceitos da «teoria do capital humano» – teoria desenvolvida pelo economista norte-americano Theodore W. Schultz, no início dos anos sessenta do século

passado, e impulsionada pelo também economista norte-americano Gary S. Becker (1964). Sucintamente, o capital humano é entendido como o conjunto de competências ou capacidades que os indivíduos adquirem através da educação e que impulsionam o progresso de um país.⁴ Nesta ótica, a evolução económica, política e social de um país está diretamente associada ao investimento nas pessoas que nele vivem e trabalham. Esta visão apelidada de tecnocrata, por Suzanne de Castell, Allan Luke e David MacLennan (1986a: 6ss), coloca a ênfase na transmissão de competências ou capacidades quantificáveis de «eficácia» e surgiu, em parte, como consequência da preocupação, fundamentalmente, da classe governante face à garantia da obtenção de uma boa educação em troca do dinheiro que nela investiam.

Na realidade, a partir do final da década de 80 do século XX, a associação direta entre desenvolvimento económico e literacia passou a ser frequente quando se começa a verificar que nos países com maior índice de desenvolvimento existem também níveis mais altos de literacia.

Os resultados do estudo internacional *Reading literacy study* - realizado entre novembro de 1988 e julho de 1990, pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) com coordenação de Warwick B. Elley - vieram confirmar essa tendência: «For most countries, the levels of reading literacy are closely related to their national indices of economic development, health, and adult literacy.» (1992: xi). Neste estudo avaliaram-se, também, os níveis de literacia da leitura das crianças portuguesas (com nove e catorze anos) em conjunto com os das crianças de outros trinta e um países. Os nossos resultados surpreenderam os investigadores que não conseguiram encontrar uma ligação entre o nível de literacia das crianças portuguesas (que foi considerado bom) e os índices nacionais de desenvolvimento económico e de saúde (avaliados menos positivamente). Por essa razão, podemos ler em *How in the world do students read?* – o livro que compila os resultados deste estudo – que «fourteen-year-olds in Hungary, Portugal and Singapore [...] achieved well above the scores expected on the basis of developmental indices.» (id.ibid.). Neste estudo, os alunos portugueses, com nove anos de idade, tiveram um desempenho médio de 478, e os de catorze anos um desempenho médio de 523⁵ (Elley, ibid.: 14, 24). Um desempenho que ultrapassou as

⁴ «The economic value of education rests on the proposition that people enhance their capabilities as producers and as consumers by investing in themselves and that schooling is the largest investment in human capital.» (Schultz, 1963: 10); ver também Becker (1964: 26ss).

⁵ O valor de referência foi 500, tal como aconteceria no *Programme for International Student Assessment* (PISA). Este programa é descrito na nota de rodapé nº 7.

expectativas quando comparado com os valores do CDI⁶ do nosso país, daí que se leia no estudo que: «Portugal achieved well above the scores predicted by their CDI» (Elley, *ibid.*: 27). Todavia, resultados como os de Portugal não abalaram a convicção internacional de que havia uma relação inequívoca entre níveis de literacia e desenvolvimento económico.

Em 1995, com o apoio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o instituto de estatística canadiano elabora outro estudo internacional de literacia – o *Literacy, economy and society: Results of the first international adult literacy survey* (IALS), coordenado por Albert Tuijnman. Neste estudo, cujo principal objetivo foi a definição de medidas que tornassem possível descrever e comparar o desempenho literário dos indivíduos de diferentes países (recorrendo a um mesmo teste e a um inquérito por questionário), definiu-se literacia como: «a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios» (Tuijnman et al., 1995: 13).

Assim, se até à década de oitenta do século XX, imperou uma forte convicção de que índices elevados de desenvolvimento económico estavam associados a níveis igualmente altos de literacia, essencialmente porque se presumia que os níveis de escolarização eram um forte indicador dos níveis de literacia, a partir de 1980 os resultados dos diversos estudos realizados forçaram um olhar diferente sobre esta questão.

O efeito deste tipo de constatações foram as diversas definições que o conceito de literacia ganhou, nas últimas décadas, que vão desde literacia como um pilar da promoção do conhecimento entre as elites e a população em geral: «literacy constitutes the primary interface and access prevailing between advanced knowledge and sociopolitical conditions, between seminal work accomplished in the arts and sciences and the public.» (Sussman, 1989: x), até literacia como um aspeto basilar do desenvolvimento cívico do indivíduo e da sua herança cultural coletiva:

The use of elementary schooling and learning one's letters, for example, for political and civic functions such as moral conduct, respect for social order, and participant citizenship begins in the Greek city-states during

⁶ O CDI - *Composite Development Index* - inclui o valor produto interno bruto, os níveis de literacia da população adulta, o número de jornais vendidos, o número de bibliotecas públicas, o estatuto económico dos professores, o investimento na educação, a taxa de mortalidade infantil e a esperança de vida (Elley, 1992: 35-36).

the 5th century B.C. and constitutes a classical legacy regularly rediscovered in the West. (Graff, 1986: 73)

Com as conclusões dos estudos acima apresentadas, a associação direta entre alfabetização e literacia (termos equivalentes até à segunda metade do século passado) (Candeias, 2000: 210) foi sendo, progressivamente, questionada. E tal como enunciámos previamente começou a registar-se uma nova forma de analfabetismo que afetava, inclusiva e surpreendentemente, aqueles que tinham concluído com êxito todos os anos de escolarização. Com os diversos estudos realizados sobre literacia, nomeadamente nos Estados Unidos da América (como por exemplo o *Adult literacy in America* (1993), ao qual voltaremos a fazer menção) foi-se progressivamente verificando que determinados segmentos da população «alfabetizada», na medida em que haviam frequentado a escolarização formal, partilhavam de dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo e, como tal, não revelavam as competências ou as capacidades consideradas mínimas para uma participação plena e produtiva na sociedade. Foi esta ênfase na medição quantitativa dos resultados que fez surgir, durante as duas últimas décadas do século XX, a certeza de que não poderia haver uma associação direta entre os níveis de alfabetização e a aquisição das competências ou capacidades necessárias a um funcionamento pleno do indivíduo na sociedade a que pertence. Esta constatação fez com que se confirmasse a existência de um «“novo analfabetismo”» (Benavente et al., 1996: 4) – própria daqueles que não são analfabetos, uma vez que tinham aprendido a ler e a escrever nas instituições escolares – mas que não conseguem usar a informação escrita na vida quotidiana. Assim, atualmente, o termo literacia tem, sem dúvida, um significado mais abrangente do que alfabetização, designando o processo contínuo de aquisição e aplicação de competências ou capacidades em contextos específicos, ao passo que alfabetização se restringe ao conjunto estável de conhecimentos que se obteve numa determinada fase da escolarização.

Perante este «novo analfabetismo» - apelidado também de analfabetismo funcional - o conceito de literacia afasta-se definitivamente da categorização bipolar que dividia a sociedade em indivíduos alfabetizados e indivíduos analfabetos, para passar a ser entendido como a «capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo.» (id.ibid.). Isto é, literacia passa a ser definida como as «capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana» (id.ibid.) e o enfoque passa a ser a aplicação e não a aquisição das capacidades de leitura, de escrita e de cálculo.

O mesmo sucede no relatório do terceiro ciclo do PISA⁷ - *Resultados do estudo internacional Pisa 2006* – no qual se reforça a noção de que o enfoque da avaliação é na aplicação das competências ou capacidades de literacia, nos diversos contextos nos quais os jovens se movem, e não na aquisição dessas competências ou capacidades de literacia: «O aspeto essencial do PISA é o de assentar numa avaliação incidindo nas competências que evidenciem o que os jovens de 15 anos sabem, valorizam e são capazes de fazer em contextos pessoais, sociais e globais.» (GAVE, 2007: 6). Nesta perspetiva, literacia é definida como «a capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas.» (GAVE, 2001). Sobre os primeiros resultados do PISA, a OCDE elaborou, em 2002, o relatório *Reading for change-performance and engagement across OECD countries: Results report from PISA 2000*, no qual identificou alguns dos fatores subjacentes às diferenças de desempenho de literacia da leitura dos estudantes. As conclusões a que se chegou foram as seguintes: (i) mesmo nos países que revelam um bom nível de desempenho de leitura, há alunos que não detêm as competências de leitura necessárias para viver na sociedade moderna; (ii) os bons níveis de desempenho de leitura estão fortemente associados ao tempo que os alunos despendem a ler no seu tempo livre e à diversidade desse material de leitura; (iii) os alunos que mais leem têm um melhor desempenho de leitura incluindo aqueles alunos que vivem em meios sociais desfavorecidos; (iv) um meio social economicamente favorecido não é condição única para um bom desempenho de leitura e, por último, (v) a quantidade de tempo dedicada à leitura é uma das principais condições para um bom desempenho de leitura.

Entre outras observações que se podem fazer sobre estas conclusões do PISA 2000, salientamos que a atitude dos jovens e a vontade de aprender conseguem ser tão ou

⁷ O PISA que em língua portuguesa se designa por *Programa para Avaliação Internacional de Estudantes* foi lançado em 1997 pela OCDE como um estudo periódico e comparativo a nível internacional das competências de cálculo, ciências e leitura dos alunos com 15 anos, ou seja, os alunos que se aproximam do fim da escolaridade obrigatória na maioria dos países participantes. O objetivo geral é avaliar a capacidade que os alunos têm para aplicar as competências adquiridas na escola na resolução de problemas do quotidiano e não exclusivamente de acordo com o currículo escolar. O PISA é realizado de três em três anos; o primeiro ocorreu em 2000, o segundo em 2003 e o terceiro em 2006. Em cada uma destas avaliações é dada ênfase a uma das três áreas de competência acima referidas, ou seja, cálculo, ciências e leitura. As duas restantes áreas são alvo de avaliação, mas com uma menor incidência e com um processo de avaliação menos detalhado. O PISA 2000 teve como domínio principal a literacia da leitura, contou com a participação de trinta e dois países (entre eles Portugal) e abrangeu 265,000 alunos. Em 2009, a leitura voltou a ser o domínio mais analisado.

mais determinantes para um bom desempenho de leitura do que fatores económicos favoráveis.

No relatório da UNESCO - *Literacy for all: Making a difference* (Lind, 2008) - o tópico da distinção entre as competências ou capacidades que foram ensinadas na escola e aquelas que são, com êxito, aplicadas na vida diária é de novo referido quando se afirma que:

The challenge of literacy for all must also take into account the increasing numbers of children, youth and adults who have learned to read and write but who do not make active or meaningful use of their literacy skills. In brief, the problem of functional illiteracy is much bigger than the literacy statistics indicate. (Lind, 2008: 26).

Sobre a certeza de que a aplicação das competências de literacia necessárias a uma participação plena em sociedade envolve mais do que a simples frequência ou conclusão dos graus de escolaridade formais, no dia 19 de maio de 2008, podia-se ler no site da UNESCO (a propósito de uma Conferência sobre Literacia Global que teve lugar no Azerbaijão, entre 14 e 16 de maio desse mesmo ano) que saber ler e escrever já não é suficiente para encontrar um emprego no mundo atual. Na cerimónia de abertura, o então Diretor-Geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura, referiu que não obstante a escolaridade na Europa ser virtualmente universal, estimava-se que a maioria das pessoas não tinha as competências ou capacidades necessárias para uma participação plena na sociedade. Por outras palavras, e ao contrário do que se verificara no estudo *How in the world do students read?* (1992), ao qual já fizemos menção, confirma-se que não existe, de facto, uma associação direta entre escolarização e desempenho literário, o que faz crescer a convicção de que são condicionalismos pessoais, sociais, económicos e culturais que em maior grau o podem definir.

Outro dos estudos que contribuíra, em 1993, para este novo conceito de literacia foi o previamente mencionado *Adult literacy in America* (Kirsch et al.), a partir do qual o grau das competências adquiridas deixa de estar monoliticamente associado aos graus de escolarização e consolida-se a definição de literacia como um conjunto de competências ou capacidades que permite a participação plena do indivíduo na sociedade. De facto, o conceito de literacia aponta para uma realidade na qual o indivíduo é capaz de relacionar e aplicar os conhecimentos previamente adquiridos e compreendidos e não para a simples aquisição desses conhecimentos.

Outra das conclusões a que se chega é que a literacia enquanto um dos objetivos da sociedade, pretende contribuir não só para o desenvolvimento económico (Stevens, 1988) mas para a participação cívica e para o julgamento crítico, dois dos caminhos para a emancipação do indivíduo e para a solidificação da base moral das democracias:

A formação de uma consciência cívica equilibrada, que estabeleça a convergência entre os interesses dos outros, com base na ponderação e no esforço, é fundamental à moralização da política e à instauração de uma autêntica cultura cívica, base moral das democracias. (Branco, 2003: 370).

Por estas razões, a literacia tem, como vimos, merecido nas últimas décadas a atenção de muitas investigações internacionais, embora a literacia no ensino superior tenha ficado para segundo plano. Isto terá sucedido porque apesar de progressivamente se ter começado a recusar a relação direta entre níveis de escolarização e desempenho literário, ainda se acredita que os indivíduos que frequentam a universidade estão à partida equipados com um conjunto de competências que mais dificilmente é colocado em questão ou que se considera não ser necessário avaliar.

2.1.1 Estudos internacionais na área da literacia e da leitura no ensino superior

Como afirmámos previamente, a investigação internacional sobre literacia (e a nacional, como veremos no ponto 2.2.3, mais adiante) raramente se debruça sobre os alunos universitários, tal como podemos ler no parágrafo introdutório selecionado para epígrafe desta primeira parte do nosso estudo:

Although debates in the media have identified literacy problems and crisis in society in general, or in the teenagers or school children of today, little has been said about students in tertiary institutions. Indeed, it is often assumed that tertiary students can cope with any literacy demands that are made from them. (Allan et al., 2004: 66)

Contudo, tal como referem os autores deste mesmo texto, nos últimos anos esta tendência tem-se alterado em consequência da massificação do ensino que leva os professores universitários a questionarem-se, frequentemente, se os seus alunos trazem a

bagagem de conhecimentos e as práticas necessárias para terem sucesso na universidade (id.ibid.).

Terá sido com este tipo de motivação em mente que, em 2008, o *American College Testing Program* (ACT) realizou o estudo *Act high school profile report*, envolvendo cerca de um milhão e quatrocentos alunos norte-americanos do ensino secundário, com o objetivo de analisar até que ponto os alunos estavam preparados para ingressar no ensino superior. Embora o estudo tivesse testado diversas áreas (composição em língua inglesa, matemática, leitura e biologia), apresentam-se aqui, somente, os resultados relativos à leitura por serem os que se relacionam com a nossa investigação. Assim, e de acordo com a investigação do ACT, apenas 53% dos alunos estão verdadeiramente preparados para ter um bom desempenho no ensino superior (2008: 7).

Efetivamente, a transição do ensino secundário para o ensino superior parece ser uma das áreas mais frequentes de investigação. Outros exemplos deste tipo de estudos são o de Kristin Dombek e Scott Herndon (2004), *Critical passages: Teaching the transition to college composition*; o de Craig McInnis e Richard James (1995), *First year on Campus* e o de M. Lee Upcraft et al. (1989), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*.

O primeiro - *Critical passages: Teaching the transition to college composition* - é um manual no qual se apresentam estratégias para escrever textos académicos, mas não se avalia nem descreve o modo como os alunos os escrevem de facto. O segundo resulta da análise de conteúdo de 4000 entrevistas feitas a alunos que frequentavam os primeiros anos das universidades australianas. É um livro no qual se revelam as principais preocupações dos alunos (e também dos professores) relativamente às políticas e aos programas associados ao ensino superior. O terceiro e último exemplo é um livro repleto de conselhos práticos (programas de apoio, seminários para alunos do primeiro ano, por exemplo) dirigido aos alunos que chegam às universidades norte-americanas. Estes livros têm uma vertente muito prática ao oferecerem aos alunos conselhos - quer ao nível da escrita quer ao nível dos comportamentos e políticas - que os ajudam a adaptar-se mais rapidamente e com sucesso à universidade, mas nenhum deles observa as competências ou capacidades reveladas pelos estudantes universitários.

Nicholas Karolides (2000) é um dos poucos autores que apresenta casos práticos de aplicação de estratégias de leitura, na sala de aula, enfatizando o papel do leitor na produção do sentido dos textos literários. Karolides compila dezoito artigos de diversos autores nos quais a ênfase é colocada na apresentação de metodologias de ensino e

aprendizagem que abram maior espaço para as interpretações realizadas pelos alunos. À semelhança deste estudo, o nosso também se apoia em alguns dos pressupostos teóricos da *reader-response*. Aliás, o modelo transaccional da leitura de Louise M. Rosenblatt que sustenta teoricamente os artigos do livro de Karolides será também por nós utilizado, embora a nossa intenção não seja utilizá-lo para apresentar sugestões de estratégias de leitura, como faz o autor de *Reader-response in secondary and college classrooms*, mas sim usá-lo como pano de fundo, juntamente com os princípios de outros teóricos da literatura, para a análise das respostas ao inquérito por questionário, para a identificação das competências ou capacidades de literacia da leitura literária e para a análise das competências ou capacidades de literacia da leitura literária ativadas pelos alunos no processo de interpretação de um texto literário.

Posto isto, chegamos à conclusão que não obstante o reconhecimento da relevância do tema da leitura e da literacia, refletido no aumento do número de investigações empíricas nesta área, ainda são poucas as investigações no contexto específico do ensino superior, o que reforça, mais uma vez, a nossa convicção sobre o contributo do nosso estudo.

Depois de um olhar sobre a investigação realizada fora do nosso país, observemos agora os resultados da investigação sobre literacia realizada em Portugal.

2.2 Investigação em Portugal

Nesta secção da nossa tese, vamos apresentar alguns exemplos de trabalhos de investigação realizados em Portugal sobre a literacia da população portuguesa, sobre os seus hábitos de leitura, sobre os manuais escolares utilizados no ensino secundário, sobre a literacia da leitura, sobre o ensino da literatura na infância e na adolescência e, por fim, os estudos que se dedicaram a investigar os hábitos de leitura e a literacia dos alunos universitários portugueses.

2.2.1 Estudos sobre a literacia, os hábitos de leitura e os manuais escolares

Os trabalhos realizados em Portugal na área da literacia têm um passado recente que se limita às últimas três décadas. Antes delas a investigação terá sido nula por razões que interessavam ao Estado Novo que tinha na literacia um parceiro pouco bem-vindo.

Na consecução da análise da investigação realizada em Portugal, a primeira constatação foi a de que a maioria dos estudos se centra nos alunos a frequentar os ensinos básico e secundário e não na população adulta. A segunda constatação é a de que predominam os estudos de natureza quantitativa, aqueles que se baseiam em resultados que podem ser medidos e em dados que, na maioria dos casos, são gerados pela aplicação de um inquérito. A terceira constatação é a de que, na quase totalidade dos casos, os estudos sobre leitura são realizados por investigadores da área da sociologia ou das ciências da educação.

A última década do século passado marcou, no nosso país, o início da investigação sobre a literacia da leitura e sobre as práticas de leitura dos portugueses. O primeiro estudo de avaliação da literacia da população adulta portuguesa - o *Estudo nacional de literacia* – foi realizado, em 1995, coordenado por Ana Benavente, e no ano seguinte foi publicado com o título de *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Nesta investigação aplicou-se uma metodologia quantitativa de avaliação direta, ou seja, a avaliação da demonstração das capacidades através da resolução de tarefas específicas, como sejam: a leitura e interpretação de textos em prosa, nomeadamente, artigos de imprensa; a identificação de informação localizada em documentos impressos, concretamente, em horários e em anúncios, e a execução de operações numéricas, tal como, realizar o balanço de um livro de cheques (1996: 7).

Seguindo a tendência já iniciada noutros países, concretamente no Canadá e nos Estados Unidos da América (ver ponto 2.1, acima), neste estudo português, definiu-se literacia como «as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana» (Benavente et al., *ibid.*: 13), centrando-se o conceito de literacia sobretudo na utilização das competências e menos na sua obtenção. A definição de literacia passa a incluir a capacidade de dar resposta às flutuações das exigências de uma dada sociedade, numa dada situação e num dado contexto, e perde a dimensão una e estável da mera aquisição das competências. Segundo Ana Benavente et al. podemos ler que:

[...] falar de literacia implica que se tenha presente que: a) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante, ou seja, que possa ser extrapolado a partir de uma medida temporalmente localizada; b) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser deduzido a partir, simplesmente, dos níveis de escolaridade formal atingidos; c) a literacia não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo o sempre; e d) os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e, nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas. (ibid.: 4-5)

Aplicando um inquérito por entrevista direta a uma amostra representativa da população entre os quinze e os sessenta e quatro anos residente em Portugal, constituída por 2449 indivíduos, esta investigação revelou que a grande parte dos inquiridos se situa em níveis de literacia⁸ baixos ou muito baixos, sendo bastante reduzidas as percentagens correspondentes aos níveis superiores de literacia (Benavente et al., ibid.: 122-140).

Neste estudo pioneiro em Portugal, literacia é entendida, tal como enunciámos anteriormente, como a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos). Este conceito, entretanto muito difundido no nosso vocabulário, define-se por duas características nucleares: (i) por permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, de escrita e de cálculo e (ii) por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus distintos. Com esta definição, não existe uma relação evidente ou direta entre os níveis de instrução formal e o perfil de literacia de uma população e confirma-se que a literacia é um conceito não estático, considerando-se que as competências de uma população num determinado domínio tendem a alterar-se, quer por via da evolução (positiva ou negativa) das capacidades individuais quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade quer por via da escolarização. Neste tipo de estudos, o objetivo é identificar o perfil de literacia de uma população traduzindo-o em níveis que reflitam graus diferenciados de competências acionadas em vários contextos.

Um outro exemplo de um trabalho desta natureza é o estudo realizado por António Firmino da Costa e Patrícia Ávila: *Problemas da/de literacia: Uma investigação na*

⁸ «O nível de literacia de um indivíduo é o resultante do cruzamento do seu nível de aptidão com o grau de dificuldade das tarefas que conseguiu resolver corretamente.» (Benavente et al., 1996: 65).

sociedade portuguesa contemporânea, no qual se propõe «um conceito de literacia enfatizando o processamento de informação escrita na vida quotidiana contemporânea, com as suas infinitas variantes, mas também, com a crescente transversalidade social de suportes e situações, de práticas de literacia e de competências necessárias para as desenvolver.» (1998: 135). Ainda sobre a questão da literacia na sociedade portuguesa, encontramos o estudo de Maria do Carmo Gomes (2003) cujo objetivo é compreender como as pessoas com baixas qualificações escolares formais lidam com a informação escrita no seu dia a dia. As conclusões de ambos os estudos são pouco animadoras: de um modo geral, a população portuguesa tem um desempenho literácito baixo, o que por sua vez tem um impacto real no fenómeno da exclusão social e da pobreza.

Mencionamos aqui também a investigação *A leitura em Portugal* coordenada por Maria de Lourdes Lima dos Santos (2007) e realizada no âmbito do Plano Nacional de Leitura. Trata-se de uma investigação, cujo único instrumento foi um inquérito por questionário aplicado a cerca de 2550 indivíduos, que teve o propósito de oferecer dados sobre (i) a prática de leitura dos portugueses, (ii) a posse e compra de livros e (iii) as representações dos portugueses sobre a prática de leitura.

Sobre a prática de leitura dos portugueses, os resultados revelaram que a leitura de jornais de informação é a que tem mais expressão (78% da amostra) e que os livros, sobretudo os de autores portugueses contemporâneos, são lidos por 57% da amostra. Como veremos no ponto 3.4 da parte III, estas percentagens relativas à leitura de jornais de informação e à leitura de autores portugueses contemporâneos são semelhantes às da amostra da nossa investigação.

Anteriores ao estudo *A leitura em Portugal*, realizaram-se algumas investigações sobre os hábitos de leitura, como, por exemplo, o projeto coordenado por José Machado Pais e Adérito Sedas Nunes (1989), *A juventude portuguesa: Situações, problemas, aspirações*, cujo volume IV é dedicado aos *Usos do tempo e espaços de lazer*, onde se incluem os hábitos de leitura dos jovens portugueses; as investigações de Eduardo de Freitas e Maria de Lourdes Lima dos Santos (1991), «Inquérito aos hábitos de leitura» e (1992), «Leituras e leitores: Reflexões finais em torno dos resultados de um inquérito»; o estudo de Eduardo de Freitas, José Luís Casanova e Nuno de Almeida Nunes (1997), *Hábitos de leitura em Portugal: Um inquérito à população portuguesa* e, ainda, os estudos de João Teixeira Lopes e Lina Antunes (1999), *Bibliotecas e hábitos de leitura: Balanço de quatro pesquisas e bibliotecas*; (2000), *Hábitos de leitura: Instituições e agentes. Relatório síntese* e (2001), *Novos hábitos de leitura: Análise comparativa de estudos de caso*. De entre os trabalhos aqui referidos, o de Eduardo de

Freitas, José Luís Casanova e Nuno de Almeida Nunes (1997) é o que contempla uma amostra mais extensa, composta por 2506 indivíduos com idade igual ou superior a quinze anos. Porém, tal como sucede com as investigações anteriormente mencionadas, não se focava especificamente nos estudantes, razão pela qual nos escusamos de o apresentar em pormenor.

Há ainda estudos sobre a leitura realizados segundo uma perspetiva histórico-sociológica nos quais os investigadores analisam, fundamental mas não exclusivamente, fontes como registos, diários, relatórios e/ou artigos de imprensa. Deste tipo de investigação em Portugal, são exemplo trabalhos como o de Daniel Jorge Seixas de Melo (2004), *A leitura pública no Portugal contemporâneo (1926-1987)*, no qual se apresenta e caracteriza o perfil do leitor português das diversas bibliotecas portuguesas com o objetivo principal de analisar o surgimento e a consolidação das bibliotecas públicas no nosso país; o estudo de Carlos Alberto Rebelo (1998), *A difusão da leitura pública: As bibliotecas populares (1870-1910)* e o de Isilda Garraio (1994), *Bibliotecas escolares: Situação atual e perspetivas*.

Foram ainda realizados estudos que se centram na análise de conteúdo. Nestes os próprios textos, como por exemplo aqueles incluídos nos manuais escolares, são o objeto de estudo, tal como sucede na investigação de Maria de Lourdes Dionísio (2000), ou os textos de literatura infantil, como é o caso da investigação de Maria Emília Traça (1998).

Apresentámos alguns exemplos do resultado da investigação em Portugal sobre a leitura e a literacia. Mais uma vez se recorda que este levantamento não pretende ser exaustivo, tendo acima de tudo o objetivo de ilustrar como é recente a investigação sobre literacia e sobre leitura no nosso país e como ainda há muito para estudar ao nível do ensino terciário. Um facto que foi uma das principais motivações para a realização da nossa investigação, tal como referimos anteriormente.

Da análise destes estudos retiramos também a certeza de que, ao contrário do conceito de alfabetização, o conceito de literacia não é estático, uma vez que as capacidades de processamento da palavra escrita dos indivíduos sofrem alterações (positivas ou negativas) ao longo do seu percurso de vida. Noção que temos bem presente na apresentação da definição do conceito literacia da leitura literária que, por este motivo, se limita a um contexto e a um tempo particulares: o contexto universitário das licenciaturas em Letras, em Portugal, na primeira década do século XXI. Da análise destes estudos, confirmámos igualmente a utilidade de um dos instrumentos de recolha de dados que utilizamos – o inquérito por questionário – um instrumento que permite,

com poucos recursos humanos e temporais, recolher informação sobre um grupo alargado de pessoas.

Observemos de seguida alguns dos exemplos da investigação realizada em Portugal sobre literacia da leitura e o ensino da literatura. Começamos por apresentar aqueles que estudam estes temas nos ensinos básico e secundário, dado que são em considerável maior número.

2.2.2 Estudos sobre a literacia da leitura e o ensino da literatura na infância e na adolescência

É um facto que a maioria dos estudos sobre leitura foram realizados no contexto do ensino básico e do ensino secundário e na generalidade dos casos as investigações centram-se nos alunos até aos quinze anos por serem aqueles que estão a terminar a escolaridade obrigatória. Alguns exemplos desses estudos são: Inês Sim-Sim e Glória Ramalho (1993), *Como leem as nossas crianças*; José Augusto Silva Rebelo (1993), *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*; Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1994), *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*; o *Relatório nacional das provas de aferição do ensino básico* (2000); o *Relatório de avaliação integrada das escolas* (2001) sobre as competências dos alunos que terminam a escolaridade obrigatória, i.e., o 9º ano; Fátima Sequeira (2002), *A Literacia em leitura*; Ângela Vítor (2005) *Linguagem e educação em ciência: Um estudo sobre a compreensão da leitura*, que teve como objetivo principal estudar a literacia da leitura dos alunos, no final da escolaridade obrigatória, na área das Letras/Humanidades e na área das Ciências, e Inês Sim-Sim e Fernanda Leopoldina Viana (2007) *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Este último estudo foi realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL)⁹ com o objetivo de proceder à «identificação de materiais de avaliação de leitura utilizados com a população portuguesa», a partir de um levantamento dos instrumentos utilizados na avaliação de leitura do 1º ao 6º ano de escolaridade, em Portugal (Sim-Sim e Viana, 2007: 8). Este estudo teve o mérito de criar níveis de referência que irão permitir, simultaneamente, a definição nacional de parâmetros que

⁹ O PNL foi lançado em junho 2006 pelos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares com «o objetivo central de aumentar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. [...] Destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.» <www.planonacionaldeleitura.gov.pt> consultado a 17 de novembro de 2008.

determinem o desempenho mínimo imprescindível para um percurso escolar de sucesso e a realização de análises comparativas que revelem a evolução do desempenho de leitura quer a nível nacional quer internacional. Um outro estudo desenvolvido no âmbito do PNL foi *Os estudantes e a leitura* (2007) coordenado por Mário F. Lages. Na introdução deste estudo, que envolve os alunos dos ensinos básico e secundário, podemos ler que o objetivo foi «detetar, medir e avaliar o que a população estudantil portuguesa lê e como lê, analisando os mecanismos, percursos e circunstâncias que levam a frequentar o livro e outros suportes de aquisição de conhecimentos.» (Lages et al., 2007: 9)

Recordamos que, em Portugal, os resultados do PISA, iniciado, como referimos, no ano 2000, alertaram as consciências dos políticos e dos educadores para o tema da literacia, em geral, e da literacia da leitura em concreto, uma vez que esta primeira fase do estudo teve um enfoque na avaliação da literacia da leitura e os resultados nacionais (obtidos a partir da avaliação de uma população-alvo pertencente a quarenta e nove escolas portuguesas) não corresponderam ao cenário idealizado. Na realidade, o PISA 2000 revelou que os alunos portugueses que terminam a escolaridade obrigatória demonstram défice de capacidades no domínio da extração da informação e da interpretação de textos sendo o resultado médio global da literacia da leitura destes estudantes 470, quando a média internacional é 500. O PISA 2003 revelou que 48% dos alunos portugueses possuem apenas os conhecimentos básicos de leitura que lhes permite localizar uma peça de informação no texto ou identificar o tema principal do texto e 22% são classificados «maus leitores». Um valor que contrasta com os 19,4% da União Europeia. O PISA 2006 apresentou um valor de 472 na literacia da leitura, o que demonstra uma evolução, embora ligeira, relativamente ao estudo anterior. E o PISA 2009, no qual a leitura volta a estar em foco, o valor foi 489, uma subida que coloca os alunos portugueses na média do desempenho da OCDE, no domínio da leitura.¹⁰

No conjunto dos estudos sobre a literacia da leitura e o ensino da literatura na infância e na adolescência, muitos são aqueles que se desenvolvem na área das ciências da educação, como por exemplo: José António Gomes (2000), *Da nascente à voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*; Maria de Lurdes Alarcão (2001), *Motivar para a leitura – Estratégia de abordagem do texto narrativo*; Maria Almira Soares (2003), *Como motivar para a leitura* ou Neli Rodrigues (2006), *A leitura de literatura no ensino secundário: Discursos e representações*. Neste último, no qual se utilizou um inquérito por questionário, os alunos revelaram a perceção que tinham sobre as aulas de português e a relação que estabeleciam

¹⁰ Sobre os resultados do PISA 2000, PISA 2003, PISA 2006 e PISA 2009 ver GAVE, 2001; GAVE, 2004; GAVE, 2007 e Anabela Serrão, Carlos Pinto Ferreira e Hélder Diniz de Sousa, 2010.

com os textos literários. Embora realizado anteriormente, sobressai pelo grau de profundidade da investigação, nesta área de estudo sobre o ensino da literatura, o trabalho desenvolvido por Cristina Mello (1998), *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Nesta investigação, a autora propõe-se «provar que os géneros literários, na sua articulação com os modos literários, constituem um saber teórico relevante para o ensino da literatura, em particular nos anos terminais do Ensino Secundário.» (Mello, *ibid.*: 12), tendo por base os testes de tipo somativo realizados por 163 alunos do ensino secundário sobre a leitura integral de três obras literárias (*Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, *Os Maias* de Eça de Queirós e *Orfeu Rebelde* de Miguel Torga).

Não vamos tecer considerações exaustivas sobre estes estudos. O elenco apresentado tem o único propósito de mostrar como a investigação na área da literacia e da leitura, em Portugal, se tem dedicado principalmente aos alunos que frequentam os ensinos básico e secundário. Esta opção de investigação explica-se, na nossa opinião, por ser nestes níveis de ensino que os alunos adquirem as competências ou capacidades-chave de literacia que irão aplicar e/ou desenvolver no ensino superior.

2.2.3 Estudos sobre os hábitos de leitura e a literacia dos estudantes universitários

Referimos, neste ponto, alguns exemplos de investigações que analisam estes mesmos temas com enfoque nos alunos do ensino universitário e que, como veremos, são em número mais reduzido.

O primeiro estudo ao qual fazemos referência intitula-se *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Este estudo, coordenado por Casimiro Balsa (2001), tem como principal objetivo analisar «as relações que se estabelecem entre as diversas dimensões e indicadores do inquérito, construir tipologias de perfis [dos estudantes universitários] e ao mesmo tempo os quadros que permitam a sua compreensão e interpretação.» (Balsa et al., *ibid.*: 10). O universo de 5065 alunos estudado engloba aqueles que frequentam o subsistema universitário público e privado e ainda o subsistema politécnico; os alunos distribuem-se por áreas de estudo como as Ciências Sociais, as Letras ou as Ciências Exatas. Neste estudo, com uma dupla natureza quantitativa e qualitativa, a questão da leitura é inserida no quadro maior das práticas culturais e «tenta explicar as práticas culturais através das desigualdades sociais.» (Balsa et al., *ibid.*: 113) - ao mesmo tempo que se comparam os resultados atuais com os do

inquérito à juventude portuguesa realizado em 1987-88 e com os do inquérito socioeconómico aos estudantes do ensino superior, de 1997.

Sobre os resultados relativos à leitura de livros, aqueles que são mais relevantes para o nosso estudo, lemos o seguinte: «a percentagem de leitores de livros entre os estudantes do ensino superior é bastante mais baixa do que a verificada entre a juventude portuguesa na sua globalidade (15-29 anos), respetivamente 36% e 51%» (Balsa et al., *ibid.*: 101). Uma das outras conclusões, a que se chega a propósito destes resultados, envolve uma questão por nós já abordada: a relação entre escolaridade formal e a prática da leitura. Na realidade, a frequência de mais anos de escolaridade formal não se revela sinónima de mais hábitos de leitura. Assim, no estudo coordenado por Casimiro Balsa podemos ler que «se atendermos à diferença percentual encontrada [nos referidos inquéritos de 1987-88 e 1997], a escolaridade revela-se pouco eficaz para explicar diferenças entre a população do Ensino Superior [...] e a juventude portuguesa na sua globalidade.» (Balsa et al., *ibid.*: 112).

No que toca à prática de leitura literária, conclui-se que o género literário mais lido pelos estudantes do ensino superior são os romances (20,4%), seguidos das aventuras (18,8%) e o menos lido é o teatro (1,2%) (Balsa et al., *ibid.*: 111). O investigador não apresenta explicações para estes resultados. No ponto 4.3 da parte IV, a propósito dos hábitos de leitura extraescolar, comparamos estes valores com os do inquérito aplicado por nós.

No conjunto dos poucos estudos dedicados aos alunos do ensino superior no domínio da leitura é, ainda, de referir o de Ana Paula da Silva Cabral, *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico* (2003), no qual a ênfase é colocada na análise das estratégias para alcançar o sucesso académico, procurando-se, entre outros objetivos, apontar as estratégias de leitura e de escrita utilizadas com mais frequência durante as tarefas de aprendizagem. Relativamente às conclusões desta tese de doutoramento, salientamos o facto de os alunos revelarem um nível de competência mais elevado na leitura e na compreensão do que na escrita.

Ainda sobre os alunos universitários, realizou-se em 2007 uma outra investigação, desta vez na área da didática das línguas e das literaturas, da autoria de Maria de Lurdes Cabral, intitulada *Competência de leitura e consciência metalinguística em alunos do ensino superior*, tendo como amostra cerca de 100 alunos dos três anos das licenciaturas de gestão, economia, informática, matemática, física, educação, psicologia e línguas de uma universidade portuguesa. Esta investigação teve como objetivo principal a análise da

competência metalinguística - «a capacidade de usar uma língua para pensar e explicitar conhecimentos sobre essa mesma língua.» (Cabral, *ibid.*: 25).

Para concretizar os objetivos propostos, utilizou-se um questionário de caracterização dos sujeitos e dois testes. O primeiro integrava um texto de divulgação científica seguido de dez perguntas de resposta de escolha múltipla, dois excertos de textos de informação turística seguidos de vinte perguntas de resposta fechada (verdadeiro ou falso) e uma tabela de informação climatológica seguida de seis perguntas de resposta curta. O segundo teste teve como objetivo «a colheita de informação sobre a competência metalinguística dos sujeitos.» (Cabral, *ibid.*: 31).

Em relação aos resultados que sustentam a reflexão sobre as competências de língua e de leitura, concluiu-se que, de um modo geral, os alunos de ciências têm mais facilidade na identificação e no relacionamento da informação numérica presente numa tabela e os alunos das humanidades têm mais facilidade em lidar com perguntas que visam a compreensão da ideia principal contida num parágrafo ou num texto e em fazer inferência de sentidos não explícitos nos textos (i.e., o leitor é capaz de antecipar sentidos durante o processo de compreensão da leitura) (Cabral, *ibid.*: 64-66).

A autora conclui com afirmações, que subscrevemos na totalidade, sobre o que constitui o percurso para o sucesso académico, dizendo:

Particularmente no Ensino Superior, o caminho para o sucesso académico passa, independentemente da área de estudos frequentada, pela capacidade de ler criticamente e compreender os conteúdos propostos, pela capacidade de sobre eles refletir e pela disponibilidade para a apropriação e para a transformação desses conteúdos em conhecimento pessoal. Isto é, a compreensão do que se lê e a capacidade de interagir eficazmente com a informação escrita constituem competências de literacia altamente valorizadas pelas escolas de Ensino Superior. (Cabral, *ibid.*: 67)

Sobre a população universitária, em particular, mas não especificamente sobre o tema genérico da leitura, realizaram-se em Portugal investigações sobre a transição do ensino secundário para o ensino superior (tal como se realizaram nos Estados Unidos e Austrália – ver ponto 2.1.1, acima), sobre o (in)sucesso académico e sobre os processos de integração na universidade: Ângela Sá Azevedo (2005), *Motivação e sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior*; Ana Paula Silva Cabral e José Tavares (2005), *Competências de aprendizagem na transição para o ensino superior: Leitura, compreensão e escrita*; Luís M. A. Horta (2003), *Adaptação e rendimento académico de alunos do ensino superior*; Ana Paula

Soares, António Osório, José Viriato Capela, Leandro S. Almeida, Rosa Maria Vasconcelos e Susana M. Caires (2000), *Transição para o ensino superior*; José Tavares e Rui Santiago (2000), *Ensino superior. (In)Sucesso académico*; José Tavares, Rui Santiago e L. Lencastre (1998), *Insucesso no 1º ano do ensino superior. Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*; sobre a integração no mercado de trabalho, Albertino Gonçalves, Leandro S. Almeida, Rosa Maria Vasconcelos e Susana M. Caires (2001), *Da universidade para o mundo do trabalho*; e sobre as vivências académicas, Susana M. Caires (2003), *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho* e Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira e Ana Paula Soares (1997), *Questionário de vivências académicas*. Quer estes estudos quer os que se realizaram em universidades estrangeiras (que destacámos no ponto 2.2.1, acima) revelam que, genericamente, falta aos alunos métodos de estudo, motivação e empenho na aprendizagem, de modo a que consigam ser bem-sucedidos academicamente.

Por fim, uma especial referência a uma obra de 1980 coordenada por Jacinto do Prado Coelho, *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos* que se revelou pioneira, em Portugal, no tratamento do tema da leitura do ponto de vista da sociologia da leitura¹¹ e no debate das relações entre produção e receção do texto literário. Este livro resulta de uma compilação de textos de diversos autores dedicados a alguns dos subtemas da problemática da leitura, como sejam, a atividade livreira e os hábitos de leitura de algumas comunidades de leitores. Dois dos artigos incluídos neste livro revelaram-se fundamentais para o enquadramento teórico da nossa investigação: «Introdução à sociologia da leitura literária» de Jacinto do Prado Coelho (1980a: 9-33) e «Os estudantes universitários e a leitura literária: Breves resultados do lançamento de um inquérito» de Ana Mafalda Leite (1980: 167-173).

Apesar de o nosso estudo não ser um exemplo de investigação em sociologia da leitura, porque não pretendemos aferir e explicar as preferências leitoras, invocando elementos de ordem social, etária, económica, cultural, entre outras, o nosso enquadramento teórico foi, em muito, influenciado pelo artigo de Jacinto do Prado Coelho. Em primeiro lugar, pelo facto de Jacinto do Prado Coelho sublinhar como a partir da segunda metade do século passado se começou a focar a atenção para a questão da receção das obras literárias pelos leitores (ibid.: 17). Em segundo lugar, porque foi o

¹¹ Apesar de em 1973, José Tengarrinha ter realizado uma investigação fundada nos princípios da sociologia da leitura sobre a receção das obras literárias pelos leitores portugueses, não associou esse tema ao ensino, como o faria Jacinto do Prado Coelho, em 1980. Sobre os estudos de sociologia da leitura em Portugal no século XX, foi publicado, em 2006, um livro sob a direção de Diogo Ramada Curto.

primeiro texto de um autor português, cuja leitura foi realizada nos momentos iniciais desta investigação que, para além de focar os modos de ler a obra literária e a valorização da função do leitor, apontava para conceitos que tencionamos aqui focar, como sejam o conceito de «horizonte de expectativas», o da leitura como construção ou o do prazer da leitura estética (ibid.: 20). E em terceiro lugar, porque aponta o exemplo do inquérito por questionário como um bom instrumento para «render um conhecimento mais perfeito [...] dos diferentes modos de ler um texto literário.» (ibid: 32). Afirmção que nos deu segurança quanto ao caminho metodológico que havíamos escolhido para esta investigação.

O segundo artigo, de Ana Mafalda Leite, confirmou o caminho a seguir na nossa investigação quer pela metodologia aplicada - o inquérito por questionário - quer pelo objetivo do inquérito: a leitura literária realizada por alunos universitários de quatro faculdades da universidade de Lisboa: a de Letras, a de Direito, a de Farmácia e a de Economia. O questionário, aplicado a cerca de 1000 alunos, para além da recolha de dados relativos à idade, sexo, estado civil, curso e ano frequentados, incluía as seguintes perguntas (apresentadas por esta ordem): «como escolhes os livros que lêst?»; «que tipo de livros preferes ler?»; «que obra ou obras estás a ler neste momento, ou acabaste de ler?»; «indica duas ou três obras de que mais tenhas gostado»; «indica os dois ou três autores que mais gostas de ler» e «és membro de algum clube do livro (Círculo de Leitores, etc.)?». No final, o questionário apresentava um quadro com alguns títulos de obras literárias (ex: *Papillon*, *Retalhos da vida de um médico*, *Hamlet*, *A condição humana*) sem indicação do autor e o aluno teria que assinalar uma das duas primeiras colunas: «conhece o título?» ou «leu o livro?» e na terceira coluna, caso soubesse, deveria escrever o nome do autor do livro. Como se verá no ponto 2.3.2, parte II, dedicado à descrição do desenho do questionário aplicado na nossa investigação, há aspetos em comum com o questionário construído por Ana Mafalda Leite.

Focando as respostas dos alunos que frequentavam os Cursos de Românicas e Germânicas da Faculdade de Letras as conclusões foram: 97% leem «Ficção»; 96% leem «Crítica e Ensaio»; 86% leem «Poesia»; 32% leem «Banda Desenhada» e 40% leem «Teatro» (ibid.: 168). No que se refere à pergunta «indica os dois ou três autores que mais gostas de ler», as respostas são apresentadas tendo em conta a totalidade dos alunos e não apenas os dos Cursos de Românicas e Germânicas da Faculdade de Letras. Assim sendo, de entre os «autores de língua portuguesa contemporâneos» sobressai Fernando Namora (10,2%) seguido de Jorge Amado (8,4%) e de Fernando Pessoa (7,3%). De entre os

«autores de língua portuguesa não contemporâneos» a percentagem maior é relativa a Eça de Queirós (31,2%) e a menor a Camilo Castelo Branco (2,5%). De entre os «autores de outras línguas contemporâneos», as percentagens são John Steinbeck (5,2%), Jean-Paul Sartre (4,8%), Irving Wallace (3,6%), Agatha Christie (2,1%), Albert Camus (1,7%) e Bertolt Brecht (1,3%). De entre os «autores de outras línguas não contemporâneos», o estudo revelou os seguintes resultados: Fyodor Dostoiévsky (3,9%); Leon Tolstói (2,9%); Maksim Gorky e William Shakespeare (ambos com 1,2% das respostas). O artigo de Ana Mafalda Leite termina com a seguinte conclusão:

[...] a leitura literária do estudante universitário, embora revele um conhecimento de autores e obras ligeiramente acima da média, não é tão diversificada e fecunda como seria desejável. Mas qualquer conclusão seria prematura. Até que ponto estarão os universitários alheados de toda uma intensa renovação que se produz no âmbito da moderna literatura, eis o que só inquéritos posteriores poderão dizer. (ibid.: 171)

Na nossa investigação foram feitas perguntas semelhantes cujos resultados apresentamos no ponto 5.5 da parte V.

2.3 Conclusão

Neste ponto revelámos alguns exemplos de trabalhos realizados na área da literacia da leitura e sublinhámos a existência de uma lacuna na investigação sobre literacia da leitura literária no ensino superior que justifica a relevância da realização do nosso estudo.

No próximo ponto, apresentamos o nosso quadro teórico bem como cinco conceitos centrais nesta investigação: o conceito de literacia, o de literacia académica, o de leitor, o de competência e o de contexto.

3. Quadro teórico de referência e conceitos

Nesta secção, apresentamos o quadro teórico de referência do nosso estudo bem como cinco dos conceitos centrais na nossa investigação.

3.1 Quadro teórico de referência

Tendo em conta que o nosso objetivo é definir o conceito de literacia da leitura literária e identificar as competências ou capacidades manifestadas nos ensaios escritos pelos alunos sobre os textos literários, colocando a ênfase no papel do leitor como produtor do sentido do texto literário, optámos por ancorar este estudo na perspetiva transacional ou interaccional da *reader-response criticism*¹² da qual são exemplares os seguintes autores: Wolfgang Iser ([1972] 1996, [1974] 1978, [1978] 1980, 1980, 1993, 2000)¹³ e Louise M. Rosenblatt ([1938] 2005, [1978] 1993, 1994, 1998, 2005). Esta opção foi também motivada pelo facto de nas últimas décadas serem cada vez mais os trabalhos de investigação que sublinham a importância do papel desempenhado pelo aluno na construção do sentido dos textos (Graff, 2003; Hynds, 1997; Karolides, 2000). De acordo com a perspetiva transacional ou interaccional da *reader-response criticism*, o texto é o lugar da transação ou interação entre as palavras do autor e uma atitude específica do leitor, sendo que a informação nele contida só ganha sentido após esse processo de transação

¹² No «Prefácio» de *Reception theory: A critical introduction* (1984), Robert C. Holub apresenta a expressão *reader-response criticism* como «an umbrella term» que engloba as diferentes teorias que a partir da década de 60 do século XX desviam a atenção do autor da obra literária para o binómio leitor-texto. O mesmo se pode verificar no capítulo 3 de *The critical tradition: Classic texts and contemporary trends*, dedicado à *reader-response criticism*, onde se pode ler que apesar de as diferenças entre os seus diversos teóricos, todos eles defendem o valor da importância do leitor na construção do sentido de um texto literário: «The critics grouped together as reader-response theorists [...] have in common the conviction that the audience plays a vitally important role in shaping the literary experience and the desire to help explain that role.» (Richter, 1998: 917).

¹³ Tal como acontece no nosso estudo, Holub apresenta Iser como um dos teóricos da *reader-response criticism* (1984: xii). Por seu turno, e em contraste com Holub, Susan Suleiman (1980) coloca-o, juntamente com Hans Robert Jauss, no movimento da estética da receção (*Rezeptionsästhetik* ou *Rezeptionsgeschichte*) - movimento teórico alemão iniciado na Universidade de Konstanz, nos anos 60 do século XX. Há, no entanto, uma diferença entre a *reader-response criticism* e a estética da receção. Genericamente, os teóricos da *reader-response criticism*, como Iser, centram-se acima de tudo nas respostas individuais ao texto e menos no momento histórico da produção textual, ao passo que a estética da receção de Jauss se foca na dialética da produção do texto e da receção do texto num determinado momento histórico (ver Jauss; 1982: 20, 25). Para resolver esta ambiguidade de designações, Susan Suleiman (1980: 6) aplica a expressão *audience-oriented criticism* para englobar a multiplicidade de perspetivas teóricas que defendem a soberania do leitor na construção do sentido do texto, como sejam a perspetiva transacional ou interaccional de Iser e Rosenblatt ou a perspetiva psicológica ou subjetiva de Norman Holland (1973, 1975 e 1980) e David Bleich (1975), por exemplo.

ou interação, em função do objetivo da leitura e do repertório do leitor. Nesta perspectiva, o texto literário funciona como um conjunto de instruções, algumas determinadas e outras por determinar, que o leitor tem de realizar a fim de construir um sentido para o texto literário. A opção por uma contextualização assente na perspectiva transaccional ou interaccional da *reader-response criticism* justifica-se pelo facto de os críticos que dela partilham realçarem, como referimos, os efeitos da leitura literária no leitor e a soberania deste no processo de construção do sentido do texto literário (rejeitando a autonomia do texto e a ausência dos efeitos do texto no leitor¹⁴), procurando definir a natureza do ato de interpretação literária a partir da relação do leitor com o texto e do texto com o leitor, o que quando se estuda a literacia da leitura literária é fulcral ter em conta. Muito mais fulcral do que aquilo que é preconizado pelo *new criticism*, por exemplo, que isola o texto do leitor: «by militantly [...] emphasising the autonomy of the “poetic” object ended up divorcing the text from the life of the mind.» (Suleiman e Crosman, 1980: 39).

Optámos, como já referimos, por nortear a investigação pela teoria transaccional da leitura de Rosenblatt por dois motivos. O primeiro reflete uma admiração particular pelo trabalho desta autora que antecipou em cerca de trinta anos o que, na década de 70 do século passado, nomeadamente, Iser viria a propôr: a construção do sentido do texto como resultado da transação individual entre o leitor e o texto. O segundo motivo prende-se com o facto de Rosenblatt atribuir igual importância à voz do leitor e à voz de cada texto.¹⁵ Este pressuposto de Rosenblatt é fundamental neste estudo pois, apesar de nos centrarmos na descrição do modo como os alunos interpretam os textos literários, não negligenciamos a importância do trabalho do autor que por vezes é relegado para segundo plano na *reader-response criticism*.

¹⁴ Os teóricos da *reader-response criticism* não rejeitam a «falácia afetiva» (i.e., a resposta individual do leitor ao texto literário) apontada pelos *new critics* que insistiam no estudo exclusivo da estrutura e tensões internas do texto, i.e., na autonomia do texto, negligenciando a importância de elementos como a biografia do autor ou os efeitos do texto no leitor. Nas palavras de William K. Wimsatt e Monroe C. Beardsley: «The report of some readers [...] that a poem or story induces in them vivid images, intense feelings, or heightened consciousness, is neither anything which can be refuted nor anything which it is possible for the objective critic to take into account. The purely affective report is either too physiological or it is too vague.» ([1949] 2001: 1397).

¹⁵ In *Poems in persons* (1973) e *Five readers reading* (1975), Norman Holland, outro teórico da *reader-response criticism*, utiliza, tal como Rosenblatt, o termo transação para descrever o encontro do leitor com o texto, todavia foi Rosenblatt quem primeiro utilizou este termo em *Literature as exploration* ([1938] 2005: 27). Não obstante a coincidência terminológica, Holland coloca a ênfase na psicologia do leitor ao passo que Rosenblatt atribui igual valor ao leitor e ao texto, acreditando que cada um deles condiciona o outro. Em *Five readers reading*, por exemplo, Holland estuda, detalhadamente, as respostas que cinco leitores dão a um mesmo conjunto de textos e conclui que «the way one puts a story together derives from the structures in the mind one brings to the story.» (1975: 39), ou seja, embora reconheça que os leitores se sustentam no texto para criar um sentido, ele atribui grande parte do processo de construção de sentido aos «identity themes» de cada leitor e menos ao texto.

A opção de incluir o trabalho de Iser prende-se diretamente com um dos nossos objetivos, uma vez que, serão os seus pressupostos teóricos sobre a resposta do leitor ao texto literário, juntamente com os resultados da análise dos programas das unidades curriculares de literatura e da análise das entrevistas aos professores de literatura, que nos irão ajudar a definir as competências ou capacidades de literacia da leitura literária.

Outros autores serão invocados ao longo deste estudo, nomeadamente aqueles que se dedicaram às estratégias de estudo do texto literário (Brumfit e Carter, 1987; Kern, 2000, 2002; Showalter, 2003), ao conceito de literacia (Barton, 2009; Street, 1984), ao conceito de literacia no contexto académico (Graff, 1987, 2000, 2003; Green, 1999; Green e Durrant, 2001), ao conceito de competência e ao contexto académico (Eraut, 1994, 1997).

Nesta fase é importante sublinhar cinco afirmações sobre a nossa investigação. A primeira é a de que o objetivo deste trabalho é descrever a receção do texto literário por um grupo específico de alunos situado num tempo e contexto específicos e não apresentar aspetos gerais sobre a receção do texto literário na universidade. A segunda é a de que a opção pela *reader-response criticism* foi feita por serem os seus fundamentos teóricos aqueles que atribuem uma maior soberania ao leitor, como referimos previamente, uma perspetiva que nos interessava, dado que temos como objetivo identificar quais as competências ou capacidades de literacia da leitura literária ativadas pelos alunos no processo de interpretação de um texto literário. A terceira é a de que nesta investigação não há qualquer ambição de confirmar os pressupostos teóricos da *reader-response criticism*; eles servem aqui de plataforma para a descrição do ato de leitura literária deste conjunto de leitores universitários. A quarta é a de que a ênfase dada ao desempenho do leitor nesta investigação, não significa que se negligencie a importância do autor, como afirmámos anteriormente, já que em última instância não haveria leitores se não houvesse autores ou textos para serem lidos. A quinta, e última afirmação, é que esta é uma investigação interdisciplinar na qual o campo mais pragmático dos estudos de literacia se intersecciona com o campo teórico dos estudos literários.

Estudar a literacia da leitura literária a partir da perspetiva transaccional ou interaccional da *reader-response criticism* é considerar que a leitura literária resulta da transação ou da interação do leitor com o texto, e do texto com o leitor, numa determinada situação e num determinado contexto, nos quais o leitor ativa determinadas competências ou capacidades.

Por tudo isto, importa agora apresentar cinco conceitos centrais nesta investigação: o conceito de literacia, o de literacia académica, o de competência, o de contexto e o de leitor.

3.2 Literacia

The attempt to define literacy is like a walk to the horizon: as one walks towards it, it continuously recedes.

D. Harman, 1977: 44

While we carry on as if we understand in a general sense what this thing, *literacy*, is all about, when pressed for a precise definition we appear to be less certain about it.

J. Willinsky, 1990: 14 (Itálico no original).

Numa investigação que tem como objeto de estudo a literacia é fundamental defini-la claramente, principalmente, porque este conceito, recentemente introduzido no nosso país, tem assumido diversas definições. A causa da existência de diferentes definições de literacia é, de acordo com Peter Hannon (2000: 26), uma consequência direta das mudanças tecnológicas que exigem alterações permanentes das capacidades ou competências de processamento da informação escrita na vida quotidiana. Por esta razão, a área de estudo da literacia é uma área em rápida expansão (Barton, 2009: ix), caracterizando-se por ser «ampla e heterogénea» (Collins e Blot, 2003: xvii). Como tal, as definições deste conceito devem ser consideradas temporárias e sempre associadas a um determinado contexto.

A constatação de que a maioria dos estudos sobre literacia se tem desenvolvido nos domínios da investigação em psicologia (Rumelhart, 1980), em sociologia (Benavente

et al., 1996; Costa e Ávila, 1998; Gomes, 2003, 2005), em antropologia (Collins, 1995; Goody, 1968, 1977, 1986, 1987), em etnografia (Basso, 1974; Boyarin, 1993), em ciências da educação (Bizzell, 1988; Dionísio, 2000; Sequeira, 2002; Villas-Boas, 2001; Willinsky, 1990) ou em neurologia (Castro-Caldas et al., 1998) e não no dos estudos literários – um facto sublinhado por Richard Kern (2002) quando refere que o termo «literacia» não é frequentemente aplicado nos estudos sobre receção do texto literário¹⁶ – foi outra das motivações para a realização desta tese, como já afirmámos. Efetivamente, a literacia e os estudos sobre literatura estão associados, apesar de alguns registarem a distância entre estes dois campos de investigação: «literacy and literary have grown apart in an almost deliberate distancing of elite culture and mass culture.» (Barton, 2009: 167). Estão associados porque quer a literacia quer os estudos literários se centram tanto no processo de produção de sentido dos textos como nas respostas a esses textos. E é exatamente por este facto que podemos desenvolver uma investigação na qual se unem os dois. Ao associarmos o campo teórico dos estudos literários com o, genericamente entendido como pragmático, campo da literacia¹⁷ foi necessário, contudo, expandir a definição corrente de literacia, i.e., a capacidade de ler e escrever, da qual são sinónimas as expressões literacia funcional e literacia básica:

We have passed beyond the stage of wanting functional literacy for all – a set of relatively simple abilities to comprehend and produce written text at home, in the streets and in the workplace. (Green, 2001: 7)

Na definição de literacia funcional e de literacia básica sobressai a ênfase na natureza individual e transversal da literacia, uma vez que ambas estão associadas à capacidade de processamento de informação em língua materna que permite ao indivíduo resolver os problemas e situações da vida quotidiana. Nesta perspetiva, sobressai a noção de literacia

¹⁶ Um dos poucos exemplos de estudos que associa a literacia e o texto literário é o realizado por Lisa Scade Eckert (2008), no qual a autora analisa as interseções entre o ensino da teoria literária e o ensino de estratégias de leitura.

¹⁷ Na língua portuguesa, o termo «literacia» é uma tradução do termo utilizado nos países anglo-saxónicos – «literacy» (Candeias, 2000: 210) onde surgiu no final do século XIX (Amarelo, 1992: 1). No entanto, na língua inglesa já no século XVI havia registos da palavra «illiterate» associado ao desconhecimento da língua grega e da língua latina (Houston, 1988: 4). O mesmo sucedia no século XVII, quando a língua inglesa «was struggling to gain respectability. Latin was still the language of official documents and of serious works of literature and learning.» (Bryson, 2009: 114). Parece assim que antes da palavra literacia, surgiu o seu antónimo «illiteracia»: «Its origin [literacy's] is given as being from the word “illiteracy”» (Barton, 2009: 20).

como um conjunto de competências ou capacidades transversais a diferentes contextos. Contrariamente a este ponto de vista, a literacia, na nossa opinião, caracteriza-se por ter, acima de tudo, uma natureza situacional porque está necessariamente situada num contexto. Um contexto coletivo específico que, por sua vez, influencia o desempenho literário individual. Por estas razões, na nossa investigação definimos literacia como um conjunto de competências ou capacidades que, quando ativadas, permitem ao indivíduo utilizar a linguagem escrita de modo a dar resposta às tarefas específicas de um dado contexto (no nosso estudo, trata-se do contexto académico), e numa dada situação (no nosso caso, a realização de um ensaio sobre uma obra literária) (Barton, 2009; Kern, 2000; Street, 1984).

Consequentemente, a literacia caracteriza-se por ter um carácter situacional e contextual, é um conceito relativo e culturalmente variável que designa um trabalho contínuo e até criativo da palavra escrita revelado tanto na leitura de uma obra literária como na escrita de uma carta de candidatura a um emprego, sempre com o objetivo de produzir algo com sentido, tendo em conta as convenções do contexto dentro do qual as competências ou capacidades são ativadas.

Ao transportar este conceito para o contexto de um curso universitário de Línguas, Literaturas e Culturas, podemos associá-lo com o conceito de «comunidades interpretativas» de Stanley Fish (1980), no qual é expresso serem as comunidades/contextos nos quais os indivíduos se inserem que definem as estratégias interpretativas dos textos literários.¹⁸ Neste prisma, o leitor não é entendido como uma entidade independente mas como um produto social/institucional que atua de acordo com as estratégias interpretativas da comunidade a que pertence: «these strategies exist prior to the act of reading and therefore determine the shape of what is read rather than, as is usually assumed, the other way around.» (1980a: 171). Na mesma linha, Steven Mailloux apresenta o seu modelo social da leitura como sendo: «temporal and convention-based», no qual as convenções interpretativas são «shared ways of making sense of reality [...] communal procedures for making intelligible the world, behavior, communication, and literary texts.» (1982: 149).

¹⁸ Relativamente ao conceito de «comunidades interpretativas», não o encontramos nos primeiros ensaios da coletânea *Is there a text in this class?* (Fish, 1980). Na realidade, nos seus primeiros textos, Fish afirmava que o leitor era a única fonte de sentido por oposição ao texto. Mas em «*Interpreting the variorum*» (1980a: 147-173), apresenta o conceito de «interpretative communities» como estando acima do leitor e do texto. Nesta perspetiva, o leitor é um «produto» de uma comunidade e interpreta o sentido dos textos de acordo com as estratégias definidas por essa mesma comunidade. Nesta medida, haverá tantas interpretações como tantas as comunidades interpretativas que, resumidamente, são definidas por aspetos como a cultura, o contexto e as estratégias interpretativas.

A literacia da leitura literária, tal como outros tipos de literacia¹⁹, deverá, no entanto, ir mais além do que a interiorização e repetição do conjunto das convenções estabelecidas por determinada comunidade. Os alunos podem e devem reconhecer a existência das convenções da comunidade interpretativa na qual estão inseridos e que determinam as suas conceções de leitura e de literatura, por exemplo, mas deverão, igualmente, estabelecer uma relação crítica e pessoal com os textos literários, de modo a que não se limitem a perpetuar as orientações interpretativas veiculadas na comunidade académica na qual se inserem.

Em síntese, assumimos uma aceção de literacia como um conjunto de competências ou capacidades associado a uma dada situação e a um dado contexto, onde atividades de literacia específicas vão implicar a ativação de competências ou capacidades também específicas.

Uma vez que existem diferentes tipos de literacia, tal como referimos acima, no próximo ponto vamos apresentar o conceito de literacia académica, tendo em conta que o grupo de alunos cujos atos de interpretação do texto literário pretendemos analisar e descrever se situa no contexto universitário.

3.2.1 Literacia académica

É importante referir que a nossa investigação não pretende definir exhaustivamente o que se entende por literacia académica. A menção à literacia académica é justificada pelo facto de os alunos que inquirimos e os que redigiram os ensaios estarem inseridos no contexto universitário, é motivada pela convicção de que as competências ou capacidades de literacia são moldadas pelos contextos nos quais são adquiridas e ativadas, e pelo facto de termos escolhido adaptar o modelo tridimensional de literacia académica de Bill Green (1999) – descrito mais adiante – para operacionalizar o nosso conceito de literacia da leitura literária.

¹⁹ Existem diferentes tipos de literacia que podem ser identificados em diferentes contextos sociais (Lankshear e Knobel, 2004). Exemplos de diversos tipos de literacia são: a literacia computacional ou digital (o conjunto de competências que permitem ao indivíduo utilizar a tecnologia informática); a literacia mediática (o conjunto de competências que permitem ao indivíduo analisar criticamente aquilo que é transmitido pelos meios de comunicação); a literacia visual (o conjunto de competências que permitem ao indivíduo interpretar, utilizar, apreciar e criar imagens) e a, muito atual, literacia financeira (o conjunto de competências que permitem ao indivíduo gerir os recursos financeiros dos quais dispõem), entre outras. Cada um destes tipos de literacia corresponde a um conjunto de competências específico ativado numa dada situação e num dado contexto.

Sobre a literacia académica afirmamos, desde logo, que a própria existência deste conceito pressupõe que se acredite na ligação entre literacia e contexto. Há, todavia, estudos nos quais isso não sucede (ex: Lind, 2008), persistindo-se numa leitura do conceito de literacia, como literacia universal, que não tem em consideração o contexto social, histórico e cultural no qual o indivíduo se insere e que define a natureza das atividades de literacia. David Barton (2009) e Gunther Kress (2003), bem como o conjunto de teóricos que integram o grupo que se apresenta sob o nome de *New Literacy Studies* (e no qual se incluem autores como James Paul Gee, Collin Lankshear, Allan Luke e Brian V. Street, entre outros) criticam este modelo de literacia que apelidam de «autónomo». Criticam-no por ser uma ideia vaga - «universal literacy is not meaningful» (Barton, 2009: 209) - que não pode conduzir à análise das concretizações reais de literacia porque negligencia as particularidades dos contextos específicos que afetam e determinam o desempenho ou a ativação das competências ou capacidades de literacia. A propósito do conceito vago de literacia apresentado em alguns estudos, Kress afirma o seguinte: «“Literacy”, like “liberty” seems to be something that exists because a social group has decided that it does, and has given it a name whose grammatical status as noun suggests a real existence.» (2003: 25).

Na verdade, tal como afirma Brian V. Street, o significado de literacia está agregado a um contexto particular e é exatamente por essa razão que há diversos tipos de literacia: «The meaning of literacy depends on the social institutions in which it is embedded.» (1984: 8).

Em contraponto ao caráter uniformizante do modelo autónomo de literacia, os autores que integram o grupo os *New Literacy Studies* conceptualizam o modelo ideológico de literacia que tem em conta que o uso da linguagem escrita varia de contexto para contexto e é dependente da ideologia, ou seja, do conjunto de ideias, de pensamentos e de visões do mundo próprio de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Nesta perspetiva – a que adotamos neste estudo - literacia não é universal e neutra (no sentido em que o uso da linguagem escrita não é igual em todos os contextos), mas sim uma atividade subordinada a uma dada estrutura social como, por exemplo, a universidade na qual o modo como as pessoas leem e escrevem reflete uma dada visão do mundo.

Nesta linha de pensamento, transcrevemos as palavras de Mary J. Schleppegrell e M. Cecilia Colombi, segundo as quais literacia é uma forma de ação social na qual a linguagem e o contexto interagem a fim de se construírem sentidos. Nesta ótica, o sentido não é inerente aos textos, mas sim resultante da interação entre os leitores e os

textos, e como tal os primeiros têm de estar na posse das competências ou capacidades necessárias para o definirem e construírem. Daí que, frequentemente, o desenvolvimento da literacia possa ser entendido como um processo de aculturação, uma vez que o indivíduo tem de se apropriar dos valores e práticas das comunidades nas quais se insere para conseguir criar um sentido para o texto que tem à sua frente:

At the level of society, new kinds of literacy are constantly evolving. We have seen in recent history the development of new material means of making meanings (electronic, video, and others) along with new contexts of meaning-making in all domains of enquiry. Every discipline is continually evolving new ways of seeing, discussing, and evaluating knowledge, creating new contexts and new ways of doing literacy. These new ways of doing literacy that evolve at the level of society also put new demands on individuals. An individual's growth and development and ability to participate in the powerful institutions of our society require ever expanding knowledge and control over meaning-making in new contexts and through new semiotic resources. This means that control over the basic resources of print (learning to read and write) is only the first step in developing the complex set of understandings, skills, and social forms that enable participation in the many institutions of our world that are partially constructed and maintained through the process of literacy. (Schleppegrell e Colombi, 2002: 2)

Com esta perspetiva em mente, quando se pensa em literacia no universo do ensino superior, as competências ou capacidades estão relacionadas com as atividades de literacia específicas do contexto no qual elas são desempenhadas (Willinsky, 1990: 153). E foi exatamente por este motivo que, para a análise dos ensaios escritos pelos estudantes, fomos entrevistar professores universitários de literatura e consultar programas das unidades curriculares de literatura, de maneira a que contribuíssem para a identificação das competências ou capacidades de literacia da leitura literária que a tarefa de redigir um ensaio, neste contexto, pede serem manifestadas.

No contexto académico, são as atividades de leitura e de escrita que, em larga medida, definem quais as competências ou as capacidades que são necessárias revelar, bem como definem o que significa literacia (Gee, [1990] 1996: 42). Por outras palavras, a definição de literacia, tal como o conjunto de competências ou capacidades a ela associados, estão permanentemente a ser modificados pois dependem dos contextos nos quais visões particulares do mundo estão enraizadas. Neste sentido, o contexto académico, no qual os professores e os seus alunos circulam, afeta quer as conceções

sobre literacia que têm os participantes quer as competências ou capacidades de literacia. Daí a criação do conceito de literacia académica.

Apesar de reconhecermos não haver uma correspondência linear entre os graus de escolarização formal de uma população e o seu perfil literácito, no contexto da população universitária esperamos que o seu desempenho literácito corresponda às exigências e especificidades do contexto, tanto mais porque estamos perante uma população que já adquiriu um «*continuum* de competências», para utilizarmos a expressão de Ana Benavente et al. (1996: 4), que lhe permite, potencialmente, um desempenho que revele as capacidades de interpretar, de descrever, de resumir, de justificar, de avaliar, de comparar e de contrastar. Esta é, na realidade, a essência da natureza (complexa) da literacia académica (Williams e Snipper, 1990), dado que, para além de contemplar o desempenho de atividades de leitura e de escrita tem também em conta que elas deverão ser manifestadas atendendo às convenções discursivas da comunidade universitária (Carlino, 2005). Esta visão aproxima-se do que Street conceptualizou como modelo ideológico de literacia, ao qual aludimos anteriormente, dado que os alunos têm de se adaptar às práticas ideológicas definidas pela instituição universidade, na qual «jogam papel determinante as relações de poder e identidade constituídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos.» (Dionísio e Fischer, 2010: 290). É como se se tratasse de um processo de aculturação (ou de «socialização», na terminologia de Lea e Street, 2006) ao discurso de cada unidade curricular:

Every time a student sits down to write for us, he has to invent the university for the occasion – invent the university, that is, or a branch of it, like History or Anthropology or Economics or English. He has to learn to speak our language, to speak as we speak, to do as we do, to try the peculiar ways of knowing, selecting, reporting, concluding, and arguing that defines the discourse of our community. (Bartholomae, 1986: 4)

Cada unidade curricular tem as suas especificidades, o que tem como consequência que na universidade, as atividades de leitura e de escrita não sejam homogéneas, mas sim múltiplas e diversas. Literacia académica refere-se assim a um vasto repertório de competências ou capacidades que quando convocadas permitem desenvolver atividades de leitura e de escrita especializadas e convencionadas que os alunos têm de realizar como condição para o sucesso. Como apreendem os alunos estas especializações e convenções? Regressaremos a esta questão no ponto 3.3 da terceira parte, no entanto, fica aqui

expressa a certeza de que, se por um lado se exige aos alunos que se adaptem à cultura da universidade onde estudam, por outro é importante que não percam a sua autonomia e criatividade intelectuais, como ficou claramente exposto nas entrevistas que realizámos aos professores do ensino superior que lecionam literatura.

Na literacia académica, Green identifica três dimensões que se interligam e complementam: a crítica, a cultural e a operacional (1999: 43).²⁰ Em cada uma destas dimensões incluem-se as competências ou capacidades-chave para a concretização do sucesso académico de qualquer licenciatura ou mesmo de qualquer grau de ensino (Green, 1999).

É de ressaltar que na perspectiva de Green, estas três dimensões podem não ser aprendidas e ensinadas de uma forma linear, podendo-se aprender uma antes das outras, embora só o seu conjunto seja responsável pelo sucesso académico:

It's important to resist the temptation and the tendency to approach these dimensions developmentally, incrementally, or in a linear step-by-step fashion. Rather they must be understood within an integrated framework and taught accordingly. (Green, 1999: 43)

Associando esta perspectiva integrada das competências ou capacidades de literacia académica com o conceito de «situated literacies» de Kern (2000: 16), como aquelas que se desenvolvem para dar resposta às necessidades de determinado contexto: «Literacy is the use of socially-, historically-, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts.», assumimos na nossa investigação a seguinte definição de literacia académica: é um trabalho contínuo e criativo das possibilidades oferecidas pela linguagem escrita exposto em atividades específicas de leitura e de escrita que convocam competências ou capacidades de literacia (também) específicas que se manifestam num contexto com regras e expectativas próprias com o objetivo de descobrir, estabelecer ligações, responder e confrontar interpretações seja de um texto informativo seja de um texto literário. Literacia académica pode ser, assim, visualizada como um conjunto de dimensões que se interseccionam, dentro do qual nenhuma tem prioridade sobre as outras, como ilustra a imagem que a seguir apresentamos:

²⁰Em 1990, Peter Freebody e Allan Luke haviam sugerido uma taxonomia das competências ou capacidades necessárias ao sucesso académico nos diversos graus de ensino: o «four resources model» - descodificação, semântica, pragmática e crítica. Neste modelo, tal como no modelo tridimensional de Green, as competências ou capacidades não devem ser entendidas separadamente, uma vez que, todas elas concorrem para a interpretação da palavra escrita. Ver também Luke e Freebody, 1999.



Figura 1: As três dimensões da literacia académica. Fonte: Green, 1999: 43.

Em 2001, Bill Green, em parceria com Calvin Durrant, escreve um artigo no qual desenvolve este conceito tridimensional de literacia académica, cuja súmula expomos de seguida:

1. **Dimensão crítica** – Esta dimensão está relacionada com a competência ou capacidade de perceber quais os pressupostos ideológicos que são veiculados nos textos. Nesta dimensão também se inclui a competência ou capacidade de compreender que as informações transmitidas em contexto escolar são sempre «partial and selective» (Green e Durrant, 2001: 154) e moldadas por relações de poder: «They are always someone’s “story”, in the sense that the curriculum always represents some interests rather than others and that it is a complex socio-historical construction.» (id., ibid).
2. **Dimensão cultural** – Esta dimensão está associada à competência ou capacidade de utilizar os recursos que se têm, de modo a desenvolver atividades de literacia com sentido e eficazes, em diversas situações e circunstâncias: «the cultural involves using “it” to do something meaningful and effective, in particular situations and

circumstances (for example a Geography lesson, a workplace, etc.)» (Green, 1999: 43).

3. **Dimensão operacional** – Esta dimensão está relacionada com a correção da linguagem. Refere-se fundamentalmente ao conhecimento e à utilização eficiente da linguagem escrita que vão permitir revelar as competências ou capacidades da dimensão cultural e da dimensão crítica: «the issue here becomes how – literally – to operate the language system; how to make it work for one’s meaning-making purposes; how to “turn it on”» (Green e Durrant, 2001: 153). No fundo, as competências ou capacidades incluídas nesta dimensão permitem operacionalizar as competências ou capacidades da dimensão crítica e da dimensão cultural.

De acordo com este modelo, nesta fase de rápido desenvolvimento tecnológico, os alunos deverão desenvolver um discurso próprio e informado, reconhecer as ideologias presentes nos textos e apresentar um discurso, formalmente, correto, de modo a ter um desempenho bem-sucedido nas diversas atividades de literacia que desenvolvem, quer na sala de aula quer fora dela.

Já em 1938, Rosenblatt sugerira o mesmo quando apresentou o modelo transacional da leitura, ao transformar o aluno num dos protagonistas da criação do sentido dos textos literários. Nesta medida, o aluno apesar de atender às convenções comunicativas do contexto académico a que pertence, não apaga a sua interpretação da palavra escrita em favor das convenções interpretativas. Uma perspetiva que contraria os resultados de algumas investigações que revelaram que as convenções escolares determinam, profundamente, aquilo que os alunos consideram ser a resposta correta aos textos literários (Marshall, 1996: 393).

Na opinião de Green (1999: 36), as três dimensões da literacia académica constituem, acima de tudo, um desafio para os professores, uma vez que são eles quem devem preparar os estudantes para estarem na posse de competências ou capacidades que lhes permitam escrever corretamente, escrever de acordo com as convenções discursivas da comunidade académica, identificar os traços específicos de cada texto e, ainda, desenvolver um pensamento crítico.

Na linha de Green, a investigadora argentina Paula Carlino (2005), refere que em grande medida são as opções dos professores as responsáveis pela maioria das

dificuldades reveladas pelos alunos (i.e., participação passiva nas aulas, falta de estudo da bibliografia, erros na escrita).

Discordamos de Green e Carlino. Na nossa opinião, a aquisição e manifestação das competências ou capacidades não é maioritariamente da responsabilidade dos professores. A atitude dos alunos é também ela determinante quer na aprendizagem quer na ativação dessas competências ou capacidades.

John Willinsky (1990) apresenta uma proposta para contradizer os que pensam como Green ou Carlino: o programa «New Literacy».²¹ O principal objetivo deste programa é estimular no aluno uma atitude que não seja a do recetor neutro e passivo e de melhorar e/ou desenvolver as competências ou capacidades de literacia académica implicando um maior envolvimento dos alunos (Willinsky, *ibid.*: 22). Nesta ótica, na qual assistimos a uma maior soberania do aluno-leitor, há uma clara influência dos preceitos teóricos da *reader-response criticism*.

Vamos apresentar de seguida um dos conceitos que surge frequentemente associado à literacia: o conceito de competência.

3.3 Competência

O conceito de competência aparece frequentemente associado ao de literacia, revestindo-se, porém, de uma natureza polissémica que dificulta a sua definição. Será exatamente por esse motivo que lhe são associados os epítetos de «nómada», «volátil» e «bastardo» (Jonnaert, 2002: 26), «ambíguo» (Pires, 2005: 262) ou «confuso» (Smith, 1996, 2005). Importa por isso esclarecer em que aceção ele é usado nesta investigação.²²

Antes de o fazermos, recordamos que o conceito surge pela primeira vez em trabalhos científicos, em meados do século passado, apresentado pela gramática generativa chomskiana (1957, 1964, 1965, 1968), que o definia como um sistema interiorizado de regras, ou seja, como o conhecimento implícito que os falantes adquirem

²¹ Este programa foi inspirado no programa «new education» de John Dewey (1900) – sustentado na psicologia cognitiva e no qual se assumia que os alunos eram agentes ativos e não passivos na construção do conhecimento – e na teoria transacional de Rosenblatt (1938) – na qual o leitor é um agente ativo no processo de construção do sentido.

²² Sublinhamos que não é nossa intenção fazer um levantamento exaustivo da história do conceito nem apresentar todas as suas definições. Embora invoquemos definições de outros campos, como o da linguística, por exemplo, e façamos referência a alguns momentos da história do conceito, o nosso objetivo é apenas esclarecer o sentido no qual a palavra «competência» é usada nesta investigação.

e que lhes permite produzir e compreender um número infinito de frases, reconhecer relações entre frases, resolver ambiguidades e identificar e interpretar os desvios e os erros. Neste ponto de vista, competência é distinta de desempenho («performance»), sendo a primeira aquilo que o indivíduo pode idealmente realizar devido ao seu potencial biológico inato e o segundo, o comportamento observável, como refere Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1977: 45).

Foi, sobretudo, a partir dos anos oitenta do século XX que o conceito de competência começou a ser mais frequentemente veiculado, quando as organizações, numa primazia de lógica economicista, passaram a exigir uma sucessiva e crescente especialização de funções dos seus recursos humanos (Robbins, 1998). Como tal, nesta fase, competência designava a ideia de «fazer ou saber-fazer» e uma vez que o essencial era a flexibilidade e a produtividade, competência e desempenho não se distinguiam (Becker e Huselid, 1998). Nesta perspetiva, o conceito surgia associado acima de tudo ao coletivo, e o contexto onde eram mobilizados os recursos do sujeito não era relevante.

Atualmente, a palavra competência tem vindo a ganhar cada vez mais terreno em diferentes domínios, com destaque para a área da educação na qual a «aquisição de competências», quer por via de processos formais quer não-formais, se tornou uma expressão corrente, ajudando, assim, a resolver diversos tipos de problemas como sejam o de creditação e o de transferência de qualificações, o de compatibilidade e o de comparabilidade. Não obstante a sua frequente ocorrência, nomeadamente, em relatórios de avaliação dos níveis de literacia, uma definição clara do conceito de competência raramente é apresentada. Perante isto, surgiram-nos as seguintes dúvidas: «as competências são objetivos?», «as competências são capacidades?», «as competências são conhecimentos?», «as competências vêm ocupar o espaço dos conteúdos?».

A confusão é grande; para além de que, tal como afirma Mike K. Smith (1996, 2005), tudo aponta para que no panorama atual do ensino tudo se resuma a uma lista de competências definida no início do ano escolar. O que, por sua vez, pode levar a entender o processo de ensino e aprendizagem como sendo uma espécie de «shopping list»: «when all items are ticked, the person has passed the course or has learnt something.» (id., ibid.). Apesar de a ênfase atual nas competências adquiridas ou nos «learning outcomes» (ver Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2004), não é com facilidade que se percebe o sentido do conceito de competência. Daí que, em 2009, o Grupo de Trabalho do Processo de Bolonha tenha claramente afirmado o seguinte: «developing, describing and using learning outcomes is considered the perhaps

most difficult aspect [...] and one of the greatest challenges with which the European Higher Education Area will continue to be confronted over the next few years» (2009: 10, 25). Esta dificuldade prende-se, em parte, com o facto de o conceito de competência estar associado a um novo objetivo da escola que já não se limita a ser o saber-fazer (ler, escrever e contar) da escolaridade obrigatória do século XX (Rychen e Tiana, 2005), mas sim o de preparar os alunos para realizar aprendizagens significativas por si mesmos, num vasto conjunto de situações e circunstâncias (Dias, 2010: 76). Neste paradigma, a meta principal da escola não é ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. A partir deste pressuposto, «ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos suplementares [...], mas sim, compreender a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento» (Dias, *ibid.*: 77). Assiste-se assim a uma valorização do processo de aprendizagem em detrimento da transmissão de conhecimentos, da mobilização de conteúdos em lugar da sua aquisição e do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem em prejuízo do professor como figura central desse processo (Costa, 2004).

Em síntese, a escola e os seus objetivos mudaram no sentido de uma maior autonomia dos alunos que deverão ser ensinados a adotar uma atitude atenta e refletida perante a informação, de modo a que consigam utilizá-la quando surgem problemas para resolver, quando há ideias para comentar e/ou quando há conteúdos para procurar, ou seja, quando têm de lidar com a informação de acordo com as suas motivações (i.e., o conjunto de fatores que afeta o comportamento de um indivíduo) e necessidades (i.e., as carências e desejos que o indivíduo tem). É nesta perspetiva, na qual o aluno está no centro do processo de aprendizagem, que surgem os atuais elencos de competências presentes nos programas das unidades curriculares, nomeadamente, nos do ensino superior.

Sucede sobejas vezes encontrar o conceito de capacidade como um dos conceitos-satélite em torno da noção de competência, associado ao de aptidão. Sendo que a capacidade não se manifesta em estado puro ou abstrato; ela, tal como a competência, é uma revelação que se manifesta na execução de uma tarefa. Nesta medida capacidade é sinónimo de competência e, por esse motivo, utilizamo-las simultaneamente na nossa investigação. Optando por operacionalizar desde já o conceito no nosso estudo, um aluno pode saber quem foi determinado autor, pode saber caracterizar e situar cada um

dos movimentos estético-literários, ou seja, pode ter «skills»²³ - «which can be broken into parts and taught and tested» (Barton, 2009: 161), mas pode sabê-lo apenas teoricamente, em abstrato, e não ter a competência ou a capacidade de invocar e aplicar esses conhecimentos com sucesso numa dada situação (quando está, por exemplo, a realizar uma frequência ou a escrever um ensaio) e num dado contexto (a sala de aula, por exemplo).

Assim, parece claro que a noção de competência pressupõe o recurso a uma decisão racional de invocar e aplicar os conhecimentos adquiridos, numa dada situação e num dado contexto. O conhecimento é outro dos recursos da competência, juntamente com a atitude²⁴, e pode ser definido como:

[...] what people bring to practical situations that enable them to think and perform. Such personal knowledge is acquired not only through the use of public knowledge but is also constructed from personal experience and reflection. It includes propositional knowledge [the one that is codified and stored in publications, libraries, databases, etc.]. (Eraut, 1997: 552)

É ainda relevante mencionar que há quem faça a distinção entre «competence» (no plural, «competences») e «competency» (no plural, «competencies»). Nestes casos, «competence» refere-se à competência num sentido mais amplo: «[competence is] a relatively permanent quality of personality which is valued by the community we belong to» (Brezinka, 1988: 76), um atributo humano sobre o qual a sociedade pode emitir um juízo de valor. O segundo – «competency» – tem um sentido mais restrito e é usado para designar a capacidade de desenvolver tarefas específicas: «competency implies the *capacity* to produce effective, goal-directed behavior or demand.» (Rhodewalt e Vohs, 2005: 548. *Itálico no original*). No nosso estudo, o termo competência aproxima-se mais do sentido atribuído a «competency», embora nós o façamos expandir de modo a que (i) não se reduza o sujeito a um operador que se limita a executar determinadas tarefas como lhe são prescritas, e

²³ A palavra *skill* da língua inglesa é frequentemente traduzida como «competência», daí a recorrência do termo nos textos sobre literacia o que, no entanto, pode contribuir para aumentar a confusão em torno da definição de competência. No relatório *United Nations literacy decade: International strategic framework for action*, onde a palavra competência também não é claramente definida, encontram-se as palavras «competence» e «skill» na mesma frase: «[...] there are different levels of literacy competences and skills.» (2009: 6), como sendo duas realidades diferentes. Neste estudo optámos, como referimos previamente, por utilizar os termos competência e capacidade.

²⁴ Atitude pode ser definida como «uma disposição interna do indivíduo face a um elemento do mundo social (grupo social, problema social, etc.) que orienta a conduta que ele adota em presença, real ou simbólica, desse elemento.» (s.v. «Atitude», Doron e Porot, 2001).

que (ii) não se negligencie a presença de uma atitude específica como, por exemplo, a iniciativa do sujeito, ou se negligenciem as condicionantes mutáveis e singulares da situação e do contexto onde as competências ou capacidades são manifestadas.

Posto isto, nesta investigação competência corresponde a um conjunto de conhecimentos prévios, adquirido ao longo do tempo quer por via formal quer por via não-formal, que se opta por aplicar e/ou mobilizar em contextos e situações específicos.

Esta utilização do termo pressupõe que a competência seja uma construção pessoal que depende também da adoção de uma atitude específica que predispõe a convocação e aplicação dos conhecimentos adequados para desempenhar determinada tarefa apresentada num determinado contexto.

Nesta ótica, a competência emerge da ação e é permanentemente reconstruída e recontextualizada a partir de uma combinação de elementos: os processos de convocação e confrontação dos conhecimentos adquiridos previamente com a informação nova; os dados recolhidos na situação – a leitura de um texto literário durante uma frequência, por exemplo – e outras operações mentais levadas a cabo, como sejam, os raciocínios, as decisões conscientes, as hesitações, entre outras.

As competências podem ser de diversa ordem, como por exemplo, competência de leitura ou competência de escrita, no sentido em que a competência é a manifestação de diversos recursos de modo a conseguir ler dado texto ou escrever determinado texto. Neste sentido, literacia pressupõe a manifestação de competências ou de capacidades da compreensão e da utilização da palavra escrita. Por seu turno, as competências ou capacidades de literacia são cumulativas, visto que, em cada situação, se aplicam ou evocam as anteriores e a essas se adicionam outras novas.

Nesta investigação, na qual o contexto - conceito ao qual dedicaremos o próximo ponto - assume o mesmo grau de importância que o indivíduo, competência é assim ilustrada pela mobilização/ativação de um conjunto de conhecimentos/recursos de acordo com o contexto no qual o aluno se situa num dado momento:

[...] a produção de competências corresponde a um processo multidimensional [...] e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um determinado projeto de ação. Assim entendido, o conceito de competência corresponde a “saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto de realização de um projeto”. É na medida em que as competências são da ordem do “saber mobilizar” (pode-se armazenar informações, mas não competências) que elas não podem ser dotadas de universalidade e existir independentemente dos sujeitos e dos contextos. (Canário, 1999: 47)

Na definição que apresentamos de competência e que vai ao encontro da apresentada acima, competência é: pessoal e singular e é a mobilizada em função do contexto no qual o indivíduo se insere. O que significa que um aluno pode manifestar uma dada competência numa determinada situação e num determinado contexto, mas nada garante que o volte a demonstrar noutra situação ou noutro contexto diferentes. Isto sucede porque, como afirma James Paul Gee «We are different *situated selves*.» (2007: xiii *Itálico no original*).

3.4 Contexto

Quer na perspetiva transacional ou interaccional da *reader-response criticism* quer na nossa definição de literacia, o aluno, ao convocar as suas capacidades ou competências, desempenha um papel ativo na produção do sentido de um texto literário que resulta da relação recíproca que estabelece com o texto numa determinada situação e num determinado contexto. A situação refere-se ao contexto específico - a sala de aula onde se realiza uma frequência ou a redação de um ensaio para uma dada unidade curricular, por exemplo. O contexto é o pano de fundo sobre o qual a atividade de literacia se manifesta. Assim, nesta investigação entendemos que o contexto poderá ser simultaneamente extrínseco e intrínseco aos indivíduos (Cook, 1994: 24). Dito de um outro modo, o contexto, por um lado, influencia o indivíduo ao impor-lhe o conhecimento de determinadas convenções e, por outro, é influenciado, produzido e ativado pelo indivíduo quando este traz para o contexto as suas competências manifestadas numa determinada situação. Este caráter recíproco do contexto – visto que influencia o indivíduo e é também influenciado por ele – sobressai quando o aluno, durante o ato de leitura literária, opta por convocar e ativar determinadas competências ou capacidades que dele são esperadas (aquelas definidas pelos professores, por exemplo) e outras que ele manifesta em resultado da relação idiossincrática que estabelece com o texto.

No caso do contexto académico, aquele onde está inserido o grupo de alunos por nós inquirido, os elementos exteriores incluem, por exemplo, as convenções específicas - de comportamento, de comunicação e de interpretação (Fish, 1980; Mailloux, 1982). São estes elementos extrínsecos aos indivíduos que estes necessitam conhecer de modo a que saibam agir em determinada situação, convocando o conhecimento desses elementos.

Sobre as características do contexto académico, Michael Eraut (1994: 30) apresenta um elenco que inclui: (i) uma linguagem especializada (na oralidade e na escrita); (ii) o valor atribuído à teoria; (iii) a promoção do confronto de ideias sobre um dado assunto e (iv) uma autoridade epistemológica que é reforçada pela autoridade exercida pela avaliação.

De acordo com Eraut (1994), esta última característica pode ter consequências importantes na aquisição do conhecimento, uma vez que alguns alunos têm dificuldade em ir para lá da replicação das ideias dos professores (Eraut, *ibid.*: 30, 34). Um problema que confirmámos com as respostas ao inquérito (ver secções 3.3 e 3.4, parte III).

Segundo Barton, as convenções do contexto académico podem destruir o papel ativo do aluno enquanto intérprete criativo e autónomo, transformando-o num recipiente passivo ao qual não se reconhece (ou, por vezes, é negado) o poder de agir sobre a construção do sentido dos textos literários:

At school and colleges students study a canon of great writers. In studying literature by developing criticism of literature, people are learning a literacy which is not available to them and which is intended as not being available. They are taught to be passive observers of others' greatness, to observe but not to participate in literate culture. (Barton, 2009: 168)

Embora tenhamos presente a noção de que o estudante é um elemento do contexto académico e, como tal, fica natural e inevitavelmente permeável às convenções do contexto, não subscrevemos, à partida, esta total passividade dos alunos face às interpretações canónicas. Subscrevemos, porém, a noção de que cada resposta ao texto literário (como as que analisaremos nos ensaios escritos pelos alunos) é também necessariamente contextualizada por fatores extratextuais (como os sociais ou os psicológicos) que têm, por exemplo, o poder de definir a atitude de leitura (Rosenblatt, [1978] 1993: 79). Definiremos, em maior detalhe, os tipos de atitude de leitura no ponto 3.2 da parte III.

3.5 Leitor

Um bom leitor é aquele que fala para o livro; [...] num diálogo de gritos.

A. Lobo Antunes
(entrevista de
Soromenho e
Silva, 2010)

Mais tarde, como decerto sucede com todos os leitores, percebi que o meu papel era o principal e que a existência da história dependia da minha receptividade e interpretação crítica.

A. Manguel, 2010a: 39

O leitor é uma das peças centrais nesta investigação. Por esse motivo, no ponto 4.2.2 da quarta parte do nosso estudo dedicar-lhe-emos maior atenção. Todavia, avançamos aqui algumas considerações sobre o indivíduo leitor.

Em primeiro lugar, o leitor é o sujeito da receção do texto literário. É o leitor que, ao assumir uma atitude específica, vai ativar as suas competências ou capacidades de modo a conseguir interpretar uma obra literária. Esta receção do texto literário pode ser mais orientada pelo texto ou mais pela atitude do leitor ou, ainda, por ambos. Mas, sem dúvida, que ao leitor cabe um papel ativo e determinante na construção do sentido de uma obra literária, como refere Alberto Manguel na epígrafe acima. No ato de leitura literária, é o leitor quem pode decidir refletir sobre si mesmo e a sua vida ou escolher criar um distanciamento, optando por centrar-se unicamente nos elementos textuais. Mas em qualquer dos casos, «a obra literária só está concluída quando é apropriada pelos seus leitores.» (Correia, 1999: 227) Sem esta apropriação «por parte de uma subjetividade recetora» (id.,ibid.), não existe o diálogo com o texto sem o qual a obra permanece fechada em si mesma. Um diálogo que António Lobo Antunes afirma ser «cheio de gritos», por exigir que o leitor responda (por vezes) com muita emotividade ao texto que, por sua vez, emana também expressões de emotividade e que tem o poder ora de distanciar o leitor ora de o fazer refletir sobre a sua vida e os seus valores, como referimos. É nesta interação que o texto literário emerge: «Le texte ne devient oeuvre que

dans l'interaction entre texte et récepteur.» (Ricoeur, 1983: 117). Uma interação que ocorre num contexto, como vimos no ponto anterior.

3.6 Conclusão

Aproveitamos a conclusão da primeira parte do nosso estudo, para oferecer uma panorâmica mais ampla sobre a opinião dos teóricos da literacia. A maioria dos teóricos é unânime em relação ao facto de a literacia ter transformado a consciência humana e a relação do ser humano com a linguagem, uma vez que a palavra escrita e os usos que dela se fizeram tornaram possíveis a organização, a sistematização e a preservação do pensamento (Goody, 1977, 1986, 1987; Graff, 1986; Ong, 1982, 1986). Por outras palavras, no cenário mais vasto da história do ser humano, a criação de um sistema de escrita significou uma mudança lenta mas determinante, não só na comunicação entre indivíduos mas no modo como acelerou o processo pelo qual uma geração pôde passar a crescer tendo também como base os registos dos conhecimentos e dos acontecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Registos estes que promoveram o desenvolvimento da ciência e do pensamento sistemático que de outro modo teriam sido mais difíceis, ou mesmo impossíveis, de realizar (Finnegan, 1988; Havelock, 1976).

Há, no entanto, duas correntes de opinião quanto ao contributo da literacia. Por um lado, aqueles que veem na invenção e na utilização da palavra escrita um contributo positivo para o desenvolvimento intelectual das sociedades (Finnegan, 1988; Goody, 1977; Havelock, 1976; Olson, 1994), por outro lado, aqueles que partilham uma visão menos positiva desse contributo, lembrando que as sociedades orais eram tão sofisticadas como as letradas (Scribner e Cole, 1981; Gough, 1968; Heath, 1982; Pattison, 1982) e que a utilização da palavra escrita poderá ter concorrido, em muito, para a aniquilação da memória (Havelock, 1988) e, até, para a desumanização das sociedades ao isolar o indivíduo em frente das palavras (Ong, 1992).

Sobre o conceito de literacia fica, mais uma vez, expressa a nossa convicção de que, tal como refere Gunther Kress (2003: 23), é mais do que a capacidade de usar letras e registar mensagens. Literacia é um conceito culturalmente variável que designa um trabalho contínuo e criativo da palavra escrita, revelado tanto na leitura de uma obra

literária como na escrita de uma carta de reclamação, por exemplo, balizado pelas convenções do contexto no qual as competências e as capacidades são ativadas.

Em conclusão, literacia: (i) é um conceito mutável porque se altera de acordo com o contexto onde determinadas práticas são desenvolvidas e valorizadas (ii) envolve mais do que a capacidade de decodificar as palavras do texto; (iii) está intimamente associada à palavra escrita; (iv) não é neutra nem transversal a diferentes contextos e (v) é um conjunto de competências ou capacidades associado a um domínio específico da vida do ser humano, como por exemplo, a escola, o trabalho ou a casa.

Tendo em conta que existem diversos conjuntos de competências ou capacidades que se desenvolvem e aplicam em domínios específicos da vida do ser humano (Barton, 2009: 38), podemos justificadamente falar em diferentes tipos de literacia, como, por exemplo, a literacia informática, a literacia académica ou a literacia da leitura literária. Esta última, que nos propomos apresentar, equivale ela também a um conjunto de competências ou capacidades que são mobilizadas por uma atitude particular do aluno, no contexto específico de uma Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas. Um conjunto de competências ou capacidades que se manifesta de modo a dar resposta aos «eventos de literacia» («literacy events») e às «práticas de literacia» («literacy practices») do contexto universitário de uma dada licenciatura em Letras. Os primeiros correspondem às diversas atividades nas quais se utiliza a linguagem escrita e as segundas designam os padrões de uso da linguagem escrita utilizados em atividades e situações semelhantes e numa mesma cultura (Barton, 2009: 37).

Parte II - Metodologia

2.1 Introdução

Delimitados os objetivos, as perguntas de investigação e o quadro conceptual do nosso estudo, apresentados alguns dos trabalhos de investigação na área da literacia, da leitura, da literacia da leitura e da literacia da leitura literária, quer no nosso país quer fora dele que contribuíram para situar e justificar a pertinência do nosso estudo, abrimos agora espaço à caracterização metodológica da investigação.

Assim sendo, nesta segunda parte, vamos apresentar o desenho e a natureza da nossa investigação, descrever o questionário e os seus objetivos e, ainda, o processo de aplicação do inquérito por questionário aos alunos. Vamos também explicitar as razões que nos levaram a escolher os ensaios para identificar e analisar as competências de literacia da leitura literária deste grupo de alunos, descrever a metodologia aplicada na análise dos ensaios escritos pelos alunos, bem como o elenco das obras literárias sobre as quais os estudantes escreveram os ensaios. Por último, caracterizamos a amostra deste estudo.

2.2 Desenho e natureza da investigação

No desenho desta investigação incluem-se quatro fontes de dados e dois tipos de análise: a qualitativa e a quantitativa. Estes dois tipos de análise são, por vezes, apresentados como dicotómicos (Bogdan e Biklen, 1982; Sherman e Webb, 1987), mas na realidade podem ser combinados (Newman e Benz, 1998: 9ss), uma vez que, tal como sucede no nosso estudo, a análise quantitativa é utilizada como um dos pontos de partida para a análise qualitativa.

As perguntas de investigação frequentemente definem a natureza metodológica de um estudo (Newman e Benz, 1998; Stake, 1995). O mesmo sucede no nosso trabalho, dado que as perguntas que colocámos (ver ponto 1.4, parte I) nos guiaram e contribuíram para a opção de utilizar um inquérito por questionário, para a opção de analisar programas de unidades curriculares de literatura e para a opção de entrevistar professores de literatura do ensino superior.

Assim, por um lado, aplicámos um inquérito por questionário, um método frequentemente apontado como um dos traços particulares das investigações quantitativas, mas por outro, realizámos entrevistas e analisámos os programas de literatura que nos forneceram dados para a definição das competências ou capacidades da literacia da leitura literária que, por sua vez, nos ajudaram a identificar as competências ou capacidades da literacia da leitura literária nos ensaios escritos pelos alunos, fornecendo-nos dados empíricos sobre a leitura literária. Opções que concorrem para a definição da natureza qualitativa da investigação, tendo em conta que os estudos qualitativos se caracterizam por ser «data-driven and context-sensitive» (Mason, 2002: 4).

Tanto Robert C. Bogdan e Sari K. Biklen (1982: 27-30) como Robert B. Sherman e Rodman B. Webb (1987: 5-8) afirmam que se pode comparar o desenho de uma investigação qualitativa a um viajante que se limita a definir o destino da sua viagem e não planeia rigorosamente cada dia das suas férias. Este retrato não se aplica *ipsis verbis* a este estudo, no qual as perguntas de investigação, como referimos acima, definiram os métodos, as fontes de dados e, inclusivamente, a estrutura do trabalho.

A nossa investigação caracteriza-se também pela interdisciplinaridade, ao sustentarmo-nos não só na área de estudo mais pragmática da literacia, mas também na área de estudo da teoria da literatura. Este carácter transdisciplinar, para além de justificar a pontual tensão entre objetividade e subjetividade que existe ao longo do nosso estudo (já que temos, por um lado, a objetividade dos dados de um inquérito por questionário, dos programas das unidades curriculares e das respostas dos professores e, por outro, a subjetividade inerente à interpretação desses dados e à análise das interpretações dos textos literários concretizada nos ensaios), aponta para a realização de uma investigação essencialmente qualitativa ou «qualitativa/interpretativa», como é designada por Norman Blaikie (1993), tendo em conta que nos movemos constantemente entre a análise gerada pelos dados e a análise da teoria.

Embora se reconheça, em Portugal, uma ausência de valores de referência precisos que possam, posteriormente, ser usados como medidas válidas para aferir a nível nacional as competências ou capacidades de literacia da leitura do texto literário (Sim-Sim e Viana, 2007: 5), registamos novamente que o objetivo da nossa investigação não foi preencher essa lacuna. Como tal, a análise quantitativa aqui concretizada²⁵ serve apenas o propósito de ser um dos pontos de partida para a descrição do modo como este grupo de

²⁵ Na análise quantitativa dos dados utilizámos o programa informático para as ciências sociais: o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

alunos define, estuda e interpreta o texto literário. Ao tomarmos esta opção, atribuímos maior prioridade à exploração dos dados e menos à sua mensuração. Uma opção que contribui igualmente para definir a natureza desta investigação como predominantemente qualitativa (Denzin e Lincoln, 1994: 3).

Uma das críticas frequentes à abordagem qualitativa é a falta de neutralidade. Sucede, no entanto, que quer nas investigações quantitativas quer nas qualitativas, a neutralidade pode ser difícil de alcançar, pois tanto na seleção como na interpretação dos dados interferem os valores e as opiniões do investigador que orientam a investigação numa determinada direção.

Uma das formas de atenuar a questão da ausência de neutralidade e de garantir a fiabilidade dos resultados é a triangulação, porque permite ao investigador validar as conclusões a que chegou. A triangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados, e como a combinação de análise qualitativa e de análise quantitativa com o objetivo de estudar um mesmo fenómeno a partir de prismas diferentes (Moran-Ellis et al., 2006).

Consequentemente, a nossa investigação assegura a sua validade e fiabilidade fazendo triangulação de métodos - o inquérito por questionário e a análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares de literatura e das entrevistas aos professores - e triangulação de dados de diferentes fontes - o inquérito por questionário, os ensaios escritos para a disciplina de Literatura Inglesa Contemporânea, os programas das disciplinas de literatura e as entrevistas aos professores.

2.2.1 Estudo de caso

O termo «estudo de caso» refere-se mais a uma estratégia de investigação do que a um método (Titscher et al., 2005: 43). Com este pressuposto em mente, a nossa investigação pode ser definida como um estudo de caso por quatro razões que expomos de seguida. A primeira, porque a nossa estratégia de investigação consiste em estudar um segmento, em particular, da população universitária com o objetivo de descrever os seus hábitos de leitura extracurricular, o modo como definem um texto como literário, os métodos que consideram mais importantes e menos importantes para o estudo dos textos literários indicados nas unidades curriculares de literatura, as preferências de leitura literária, o grau de conhecimento e de apreciação de textos clássicos dos cânones português e inglês e, ainda, as competências ou capacidades de literacia da leitura literária

ativadas na sua produção escrita sobre os textos literários. A segunda, porque recorremos a mais do que um método de recolha de dados, tal como explicitámos anteriormente. E isto acontece porque para descrevermos o fenómeno da leitura literária no seu contexto, foi necessário envolver diferentes fontes (i.e., os alunos e os professores). A terceira, porque a nossa estratégia de investigação consistiu em focarmo-nos num objeto em particular, não havendo qualquer intenção de generalizar as conclusões a que chegámos a outros segmentos de estudantes ou, mesmo, de construir uma definição de literacia da leitura literária que se aplique homogeneamente a toda a população universitária de Letras (Stake, 1995: 236). E a quarta, e última, razão, porque não temos qualquer controlo sobre o fenómeno estudado (Cohen e Manion, 1998: 106-125).

Relativamente à possibilidade de generalizar os resultados, podemos avançar que esta é mais rapidamente conseguida nos trabalhos quantitativos do que na pesquisa qualitativa, através, por exemplo, da estatística inferencial (i.e., do conjunto de técnicas analíticas usado para identificar e caracterizar relações entre opções de resposta). Nos trabalhos de natureza qualitativa, nos quais é mais relevante descrever as convicções, gostos e atitudes de um grupo específico de pessoas, o valor da generalização é bastante mais limitado.

2.3 O inquérito por questionário

Mesmo cientes do carácter fundamentalmente descritivo do inquérito por questionário, definimos que o iríamos aplicar ao universo de 198²⁶ estudantes da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses da FCSH-UNL, essencialmente, por duas razões. A primeira prendeu-se com o facto de este ser um instrumento fácil, rápido e pouco dispendioso de recolha de informação sobre um número alargado de pessoas. A segunda esteve relacionada com a possibilidade do anonimato das respostas, o que oferece uma maior certeza da honestidade das respostas (Frazer e Lawley, 2000).

A finalidade deste questionário foi obter dados que permitissem caracterizar a amostra, no que diz respeito aos seguintes itens: idade e sexo dos alunos, número de matrículas efetuadas, motivações para frequentar esta licenciatura, hábitos de leitura

²⁶ Número fornecido pelos Serviços Académicos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

extraescolar, convicções sobre o texto literário, convicções sobre como alcançar o sucesso nas unidades curriculares de literatura, convicções sobre os métodos para o estudo dos textos literários nas salas de aula de literatura, gostos pessoais de leitura literária e grau de conhecimento e de apreciação de textos clássicos canónicos ingleses e portugueses.

Mais adiante, descreveremos em maior detalhe a construção e o objetivo de cada uma das questões do questionário.

O questionário aplicado neste estudo foi construído por uma equipa de investigadores portugueses como um dos instrumentos do projeto *Literacias, Contextos, Práticas, Discursos* coordenado por Maria de Lourdes Dionísio. Este instrumento foi criado com o objetivo de recolher, junto de estudantes universitários portugueses, informação sobre os seus hábitos culturais, os seus hábitos de leitura, as suas representações da literatura e as suas representações do ensino da literatura (Branco, 2005). Neste projeto de 2003, os inquiridos foram 469 alunos das Licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas (da variante de Estudos Portugueses) de cinco Universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade do Algarve).

A opção por este questionário surgiu por duas razões: (i) porque se ganha em tempo e em qualidade quando se aplica um questionário que já foi testado e (ii) porque a grande maioria das questões incluídas neste questionário construído pelos elementos do projeto *Literacias, Contextos, Práticas, Discursos* dava resposta aos objetivos por nós definidos.²⁷

²⁷ À exceção das perguntas relativas à: (i) identificação das práticas culturais, (ii) identificação das atividades extraescolares organizadas pela universidade e nas quais os alunos participavam e (iii) identificação das atividades de tempos livres dos alunos, as restantes perguntas, do questionário elaborado pela equipa do projeto *Literacias, Contextos, Práticas, Discursos*, respondiam aos objetivos por nós estabelecidos. Ressalvamos o facto de termos incluído uma questão sobre o grau de conhecimento e de apreciação de obras e textos canónicos ingleses, uma vez que os alunos por nós inquiridos são estudantes de Línguas, Literaturas e Culturas, na variante de Estudos Portugueses e Ingleses.

2.3.1 A validade do questionário

Um instrumento é considerado válido quando mede o que visa medir (Hill e Hill, 2002; Tuckman, 2000). Ou seja, um determinado instrumento é válido quando é definido como uma medida segura em termos dos objetivos a alcançar.

Apesar de estarmos a trabalhar com um questionário que já fora aplicado, decidimos proceder à sua validação, tendo em conta que introduzimos algumas alterações no questionário (algumas destas alterações são mencionadas na nota de rodapé nº 27, mas iremos descrevê-las em detalhe, mais adiante). Assim, na fase inicial deste projeto, aplicámos um questionário-piloto a um grupo de dez alunos do 4º ano da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses, da Universidade do Algarve, no dia 8 de dezembro de 2006.

A opção pelos alunos desta licenciatura e por esta universidade foi feita por uma questão de conveniência de proximidade do local e de disponibilidade da professora da disciplina na qual aplicámos o questionário-piloto. Para além do mais, estes alunos encaixavam no perfil geral de respondentes que se pretendia para a futura aplicação do questionário, pois eram também alunos de Letras, tal como os estudantes do nosso estudo.

A propósito da aplicação de um questionário-piloto, recordamos as palavras de J. Charles Alderson e Allan Beretta quando referem que as intenções originais do investigador podem ser forçadas a mudar perante a realidade: «however careful the design of the study, however many controls and however well designed the data collection devices and procedures, the real world can still conspire to thwart the evaluator.» (1992: 99). Com esta advertência em mente, impôs-se a aplicação de um questionário-piloto cujos objetivos fundamentais foram verificar: (i) quanto tempo era, de facto, necessário para preencher o questionário; (ii) se alguma das perguntas ou opções de respostas eram ambíguas; (iii) se as opções de resposta para cada pergunta eram exaustivas e mutuamente exclusivas; (iv) quantos alunos iriam responder na opção de resposta «outro(a). Qual?»; (v) se haveria necessidade de incluir opções de resposta novas ou diferentes; (vi) se o questionário era demasiado longo e, como tal, se se tornava cansativo para quem estava a responder e, por último, (vii) se a ordem das perguntas era a mais correta, na opinião dos alunos.

Cada uma destas dúvidas foi esclarecida numa conversa informal com todos os inquiridos, logo após a aplicação do questionário-piloto. No final da conversa com este

grupo de alunos, ficou a garantia de que: (i) o questionário demorava cerca de trinta minutos a ser respondido; (ii) todas as questões se compreendiam facilmente; (iii) as opções incluíam aquilo que os alunos queriam responder; (iv) nenhum dos dez alunos respondeu na alínea «outro(a)»; (v) o questionário apesar de longo não foi «aborrecido de se preencher» (palavras textuais de uma das alunas); (vi) nenhuma pergunta fora rejeitada e (vii) a ordem das perguntas era coerente.

Uma das preocupações centrais associadas à dimensão do questionário era o tempo que demoraria a preencher. Todavia, aplicado o questionário-piloto, verificámos que os alunos demoraram em média cerca de trinta minutos, como referimos acima, o que garantia a sua utilização eficaz, uma vez que, de acordo com as teorias de construção de questionários compostos na sua maioria por respostas fechadas (como é o caso daquele aplicado na nossa investigação), o tempo de resposta não deve ser superior a quarenta e cinco minutos, período após o qual o interesse e a concentração do respondentes esmorecem (Ghiglione e Matalon, 2005: 113).

2.3.2 Objetivos do questionário

O questionário foi aplicado com o objetivo de reunir um conjunto de informações sobre o grupo de alunos que participou neste estudo, no que diz respeito:

- (i) Aos dados pessoais (questões do grupo I);
- (ii) Aos tipos e frequência de leitura extraescolar (questões do grupo I);
- (iii) Aos métodos de estudo e de leitura dos textos literários nas salas de aula das disciplinas de literatura (questões do grupo II)
- (iv) Às convicções que revelam sobre como obterem uma classificação positiva nas disciplinas de literatura (questões do grupo II);
- (v) Às convicções que revelam sobre a literatura (questões do grupo III);
- (vi) Aos géneros literários preferidos (questões do grupo III);
- (vii) Ao grau de conhecimento e de apreciação de textos canónicos clássicos quer da literatura portuguesa quer da literatura inglesa (questões do grupo III).

Observemos, de seguida, os objetivos de cada grupo de questões:

Grupo I:

Questões I.1 a I.7:

- (i) Recolher os dados necessários para a identificação dos respondentes. Por exemplo, quando perguntamos se este curso foi, ou não, a primeira opção de escolha no momento da candidatura à universidade e quais foram as razões que levaram cada aluno a optar por este curso, ficamos com dados sobre a motivação para a frequência desta licenciatura;
- (ii) Identificar os tipos de leitura voluntária extracurricular.²⁸

Grupo II:

Questões II.1 e II.2:

- (i) Recolher informação sobre as convicções dos alunos no que respeita ao modo de alcançar o sucesso escolar nas disciplinas de literatura.

Questões II.3 a II.7:

- (i) Identificar as convicções individuais dos alunos sobre os melhores métodos para o estudo dos textos literários nas unidades curriculares de literatura;
- (ii) Recolher informação sobre os métodos de estudo do texto literário quer quando os alunos os estudam sozinhos quer quando os estudam numa sala de aula. Por exemplo, ao verificarmos que a principal fonte de informação sobre o texto literário utilizada pelos estudantes são «os apontamentos tirados na aula» em detrimento da «consulta de bibliografia sobre o texto», por exemplo, poderemos concluir que estamos perante uma atitude pouco autónoma no momento de estudar um texto literário;
- (iii) Identificar as razões que levam os alunos a rejeitar um texto literário proposto pelo professor;
- (iv) Identificar as estratégias de estudo que os alunos associam a um melhor desempenho nas disciplinas de literatura.

²⁸ De entre as perguntas deste grupo, estava a pergunta I.6: «Na lista das unidades curriculares fornecida, indique a classificação obtida nas que concluiu». Optámos por não tratar esta pergunta uma vez que a taxa de resposta foi diminuta (11%). Em futuros trabalhos desaconselhamos a utilização desta questão que se revelou demasiado exaustiva para além de que, possivelmente, a maioria dos alunos não se recorda da classificação que obteve em cada uma das unidades curriculares que realizou durante a licenciatura.

Grupo III:

Questão III.1: Identificar as convicções dos alunos sobre o texto literário, ou seja, os parâmetros que, na opinião destes estudantes, caracterizam um determinado texto como literário. As respostas a esta pergunta são de particular interesse para este estudo, uma vez que indicam as representações que os alunos têm sobre o que define um texto como literário. Pelo facto de esta pergunta incluir opções de respostas como «a atitude de leitura adotada pelo leitor» ou «a atitude de leitura que o texto exige», por exemplo, esta questão tem o potencial de revelar quais os pressupostos teóricos que os alunos partilham relativamente à sua posição no ato de leitura literária do texto. Adicionalmente, opções de respostas como «a inclusão nos programas das disciplinas escolares» ou «a inclusão na História da Literatura» ou «o valor literário atribuído por jornais, revistas, críticos da especialidade», por exemplo, fornecem informação no que concerne quer às convicções que os alunos têm do poder institucional do cânone quer das autoridades que o selecionam;

Questão III.2: Identificar os géneros literários preferidos pelos alunos;

Questões III.3 e III.4: Recolher dados sobre o grau de conhecimento e de apreciação dos textos do cânone clássico português e inglês;

Questão III.5: Identificar os autores do século XX preferidos pelos alunos (independentemente destes serem consagrados ou não). À semelhança das questões III.2, III.3 e III.4, o objetivo é contribuir para a caracterização do grupo de alunos inquirido;

Questão III.6: Conhecer o grau de concordância ou discordância dos alunos em relação a um conjunto de afirmações sobre o ato de leitura, sobre a literatura e sobre o estudo dos textos literários.

A seguinte tabela apresenta uma síntese dos objetivos das questões incluídas no questionário descritas anteriormente:

Grupo	Questão	Objetivo
I	1 - 6	Caracterizar genericamente os alunos.
I	7	Identificar hábitos (e frequência) de leitura extracurricular dos alunos.
II	1 - 7	Identificar a opinião dos alunos sobre os métodos de estudo e de leitura do texto literário nas salas de aula de literatura.
III	1	Identificar as convicções dos alunos sobre o texto literário.
III	2	Identificar as preferências genológicas dos alunos.
III	3 - 4	Identificar o grau de conhecimento e de apreciação dos textos do cânone clássico português e inglês.
III	5	Identificar os autores do século XX preferidos pelos alunos.
III	6	Avaliar o grau de concordância do aluno relativamente a afirmações sobre a leitura, a literatura e o estudo dos textos literários.

Tabela 2.1: Objetivos das questões do questionário.

2.3.3 A construção das perguntas

Tendo em consideração que o questionário iria ser administrado em sala de aula e num espaço de tempo limitado, analisámos com especial atenção a redação das perguntas, a formulação das instruções para preenchimento e a própria apresentação das perguntas do questionário original de modo a garantir que os alunos não encontrassem qualquer obstáculo ao seu preenchimento.

À exceção da pergunta III.5 (i.e., «Indique o nome dos autores – portugueses ou estrangeiros – do século XX da sua preferência, independentemente de serem autores consagrados ou não»), na qual seria impossível prever a totalidade das opções de resposta, todas as outras são perguntas fechadas (tal como acontece no questionário original), embora se reconheçam as seguintes desvantagens nesta opção: (i) pode perde-se informação; (ii) limita-se os respondentes ao leque de respostas oferecido e, por último, (iii) o elenco das opções de resposta pode não incluir aquela que o inquirido desejava dar (Farrall et al., 1997; Foddy, 1993). Para colmatar estas potenciais desvantagens, mantiveram-se as opções de resposta do questionário original que se pretendiam ao mesmo tempo mutuamente exclusivas e exaustivas e, em algumas das perguntas fechadas permaneceu a opção aberta «Outro. Qual?» para que não se perdesse informação que se poderia revelar importante (embora na aplicação do questionário-piloto nenhum dos

alunos tivesse sentido a necessidade de responder nesta opção, como enunciámos anteriormente).

Não obstante as desvantagens apontadas às perguntas fechadas, este tipo de pergunta também tem vantagens: (i) respondem-se mais rapidamente; (ii) não requerem tanto trabalho de memória; (iii) permitem poupar papel; (iv) possibilitam uma análise mais rápida dos dados, e (v) permitem a comparação de dados com estudos futuros que utilizem o mesmo questionário (Groves et al., 2004: 203). Com estas vantagens em mente, as perguntas fechadas do questionário original surgiram como a opção mais apropriada.

Quanto às opções de resposta, parece não haver consenso quanto ao número de categorias oferecido numa escala de Likert (Foddy, 1993: 164). A nossa escolha recaiu sobre escalas de duas, quatro e seis opções de resposta (por oposição a três ou cinco) rejeitando-se, conscientemente, a opção «não sei» para evitar uma resposta neutra (Foddy, 1993: 122).

As opções de resposta foram um dos aspetos que modificámos em relação ao questionário original. Fizemo-lo por considerarmos que havia a necessidade de tornar as opções ainda mais claras. Assim sendo, em vez das escalas originais, apresentadas em A e em B:

A.

Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre

B.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente

Tabela 2.2: Opções de resposta incluídas no questionário original.

Utilizaram-se, respetivamente:

C.

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes

D.

Discordo	Concordo

Tabela 2.3: Opções de resposta incluídas no questionário aplicado na investigação.

No primeiro dos casos - (A) - fizemos a alteração por considerarmos que as opções de resposta «bastantes vezes» e «quase sempre» eram praticamente sinónimas. Como tal, alterámos a escala, incluindo as opções para «algumas vezes» e «muitas vezes» (C). No segundo dos casos – (B) – não considerámos haver uma distinção assinalável entre «discordo» ou «concordo» e «discordo totalmente» ou «concordo totalmente», razão pela qual optámos pela escala dicotómica «discordo» e «concordo» (D).

A opção «não sei» na escala B foi também retirada de modo a evitar respostas neutras, tal como afirmámos anteriormente. Esta alteração no questionário original foi também motivada pelo facto de nos questionários mais longos - como é o utilizado neste estudo – ser aconselhado evitar a apresentação de um número ímpar de opções de resposta, visto que por vezes resulta num maior número de respostas neutras (Foddy, 1993: 122).

Nas perguntas III.3 e III.4 mantivemos as opções de resposta do questionário original:

E.

Não conheço	Conheço	Já li	Não gosto	Gosto	Gosto muito

Tabela 2.4: Opções de resposta às perguntas III.3 e III.4 do questionário.

As opções de resposta «Conheço» e «Já li», já presentes no questionário original, justificam-se pelo facto de poder haver alunos que apesar de conhecerem uma determinada obra ou texto, não os tenham lido.

2.3.4 A aplicação dos questionários

Aplicámos os questionários no final do primeiro semestre do ano letivo 2006/2007, nas salas de aula das unidades curriculares de língua inglesa e após autorização dos docentes. Cada um dos questionários foi respondido individualmente no espaço de tempo de aula concedido pelos professores. Os alunos foram informados, oralmente, acerca dos objetivos do questionário antes de iniciarem o seu preenchimento.

2.4 Os ensaios escritos pelos alunos

A primeira razão que nos levou a escolher os ensaios escritos pelos alunos foi o facto de este tipo de textos ser um instrumento de avaliação frequentemente utilizado no contexto universitário.

A segunda razão está associada ao facto de os ensaios serem uma forma de produção escrita e, como tal, constituem-se como um dos «convites» possíveis, para usarmos a expressão de I.A. Richards (1968: 5), para entrar no espaço mental do leitor; permitindo, desse modo, a identificação das competências ou capacidades de literacia da leitura literária que os alunos manifestaram quando lhes foi pedido que interpretassem um texto literário.

O terceiro motivo para a escolha da análise de ensaios, em vez de testes ou exames, por exemplo, prende-se com o facto de o ensaio, ao contrário dos testes ou exames onde a escassez de tempo concorre para a apresentação de um comentário menos refletido, ser por natureza um espaço de maior reflexão e, consequentemente, proporcionar uma imagem mais completa das competências ou capacidades de literacia da leitura literária convocadas pelos alunos no ato de interpretação de uma obra literária.

A quarta razão prende-se com o facto de a escrita ser um dos meios privilegiados de acesso à resposta do leitor ao texto literário, numa dada situação e contexto:

Any response to literature, whether viewed as passive or active, will remain largely invisible to those studying it until is represented by the reader in some verbal or material form. A reader's response to literature, in other words, is never directly accessible: It is always mediated by the mode of representation to which the reader has access (e.g. talk, writing, drawing). (Marshall, 1996: 382)

De facto, por si só, o ato de leitura não deixa marca visível para que o investigador o possa descrever. A escrita, por seu turno, é um modo tangível de ter acesso às escolhas feitas pelo leitor e às competências ou capacidades de literacia da leitura literária que ele opta por ativar quando tem de escrever um ensaio no qual elabora uma interpretação de um texto literário.

Os ensaios escritos pelos alunos constituem o *corpus* do nosso trabalho (um *corpus* com cerca de 114.000 palavras).

2.4.1 As obras literárias sobre as quais os alunos escreveram os ensaios

Tal como enunciámos previamente, os ensaios analisados nesta investigação foram escritos para a unidade curricular de Literatura Inglesa Contemporânea no final do segundo semestre do ano letivo 2006/2007 e têm como ponto de partida obras de três modos literários: dramático, narrativo e lírico. O motivo pelo qual analisámos os ensaios escritos para esta unidade curricular em particular prende-se com o facto de ter sido o professor desta unidade curricular, aquele que se disponibilizou de imediato para nos entregar os ensaios dos alunos. As obras estudadas foram definidas pelo professor da disciplina: *Changing Places*, de David Lodge (1975), *Lucky Jim*, de Kingsley Amis (1954), *Alentejo Blue*, de Monica Ali (2006), *The End of the Affair*, de Graham Greene (1951), *The Portrait of the Artist as a Young Man*, de James Joyce (1916), *Waiting for Godot*, de Samuel Beckett (1952), *Look Back in Anger*, de John Osborne (1956) e textos líricos de Carol Ann Duffy e de Seamus Heaney.²⁹

2.4.2 Metodologia de análise dos ensaios

Numa primeira fase, transcrevemos os quarenta e seis ensaios como forma de nos familiarizarmos com o seu conteúdo. Numa segunda fase, criou-se uma grelha bipolarizada pelos parâmetros de resposta «sim» e «não» cuja principal função foi obter uma descrição geral de cada um dos ensaios. Construída a grelha (ver tabela 2.5, abaixo) preenchemos uma para cada ensaio. Nela registámos a presença de elementos como: o título do ensaio, o tema do ensaio, a obra literária escolhida, as fontes consultadas, o grau de correção linguística com que o ensaio foi escrito, a presença clara do objetivo do ensaio, a referência ao contexto histórico-sociocultural da obra, entre outros.

Uma vez que a grelha se limitava, fundamentalmente, a oferecer dois parâmetros de respostas («sim» e «não»), permitindo registar a presença ou a ausência de alguns elementos bem como de algumas características gerais dos ensaios, numa terceira fase, redigimos comentários sobre cada um dos ensaios de modo a complementar a fase da pré-análise.

²⁹ Os estudantes podiam interpretar uma só destas obras ou fazer exercícios de literatura comparada a partir de um destes textos.

Esta fase de exploração do material, composta pelas três fases anteriormente descritas, revelou-se longa, mas imprescindível para que nas seguintes fases - a da codificação e a da análise – estivéssemos na posse de um conhecimento mais profundo do conteúdo dos textos escritos pelos alunos.

Grelha inicial de análise dos ensaios		
1. O título do ensaio		
2. O tema do ensaio		
3. A obra literária escolhida		
4. As fontes consultadas		
5. Correção linguística	Insuficiente (erros graves que dificultam a compreensão do ensaio); suficiente (ausência de erros graves, pouca amplitude vocabular); bom (ausência de erros e vocabulário diversificado e coerente). Pontuação: insuficiente/suficiente/boa.	
	Sim	Não
6. O título corresponde ao tema do ensaio		
7. Há uma definição clara daquilo que se pretende analisar no ensaio		
8. Referência a outras obras do mesmo autor	Quais?	
9. Referência a outras obras do autor, conseguindo associar essa informação à obra analisada		
10.Referência a outras obras literárias ou a outras produções artísticas (cinema, pintura, ...)	Quais?	
11.Referência a outras obras literárias ou a outras produções artísticas, conseguindo associar essa informação à obra analisada		
12. Apresentação de uma abordagem original do texto	Qual?	
13. Incorporação correta das citações no ensaio		
14. Referência a aspetos da biografia do autor		
15. Referência ao contexto histórico-cultural do autor e/ou do texto		
16. Referência à intenção do autor		
17. Referências bibliográficas formalmente corretas		
18. Presença de plágio		
19. As ideias estão coerentemente ligadas		
20. Apresentação de evidências daquilo que afirma		
21. Chegamos ao final da leitura com uma ideia clara sobre a tese que o aluno quis apresentar no ensaio		

Tabela 2.5: Grelha inicial de análise dos ensaios.

As entrevistas aos professores, os programas das unidades curriculares de literatura e a criação de um codebook

Uma resposta de um leitor a um texto literário – que na nossa investigação é apresentada na forma de um ensaio - não pode ser estudada independentemente do contexto na qual ela é construída e comunicada. Tanto mais, que as competências ou capacidades de literacia da leitura literária se desenvolvem e se aplicam num contexto específico, no nosso caso, no contexto universitário.

Foi por esta razão que após as três fases descritas acima, optámos por entrevistar doze professores de literatura do ensino superior (uma súpula das respostas é apresentada no ponto 5.3 da parte V) e por consultar e analisar catorze programas de unidades curriculares de literatura de quatro universidades portuguesas (Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra e Universidade de Lisboa) (os resultados desta análise são apresentados no ponto 4.3 da parte IV).

Fizemo-lo de modo a identificar as competências ou capacidades de literacia da leitura literária.

Relativamente às entrevistas aos professores, colocámos a seguinte questão aberta:

Como caracteriza um (bom) ensaio sobre uma obra literária escrito por um aluno de Línguas, Literaturas e Culturas?

A pergunta foi enviada por correio eletrónico, e respondida do mesmo modo, para ultrapassar obstáculos como a eventual recusa ou a parca disponibilidade dos professores para responder numa situação de comunicação face-a-face. Para além do mais, o facto de responderem via correio eletrónico deu a estes professores mais tempo de reflexão e liberdade para responder à questão colocada.

Analisámos cada uma das respostas dos professores e identificámos dezassete competências ou capacidades de literacia da leitura literária que, por sua vez, foram agrupadas nas três dimensões da literacia, já enunciadas no ponto 3.2.1 da parte I, e descritas com maior pormenor na quarta parte do nosso estudo: a dimensão crítica, a dimensão cultural e a dimensão operacional. Nas tabelas 5.1, 5.2 e 5.3 (ponto 5.3 da parte V) são apresentadas as respostas dos professores, bem como as frequências das suas respostas.

Em relação aos programas das unidades curriculares de literatura, o processo foi semelhante. Após a análise das competências ou capacidades esperadas dos alunos no final de cada unidade curricular, agrupámo-las igualmente de acordo com o modelo tridimensional proposto por Green (1999) (ver ponto 4.3, parte IV). Apesar de Green (1999: 43) sublinhar o facto de que as três dimensões não devem ser entendidas independentemente, tendo em conta que todas se interseccionam, para efeitos da sua análise e apresentação, no nosso estudo apresentamo-las separadamente.

Após a análise dos programas e da análise das entrevistas e, como forma de preparar a análise de conteúdo dos ensaios, construiu-se um *codebook*³⁰, no qual se incluíram as competências ou capacidades comuns à análise de conteúdo das respostas dos professores, à análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares de literatura e à análise dos textos dos teóricos da perspectiva transaccional da leitura. A cada uma das competências ou capacidades atribuiu-se um código numérico (ver tabela 2.6, abaixo).

Esta codificação permitiu não só agrupar os excertos dos ensaios pelas diversas competências ou capacidades, como obter dados sobre a sua frequência nos ensaios.

Dimensão cultural	
1.0	Contextualização histórica e sociocultural da obra literária
1.1	Convocação de outros textos literários e/ou outras formas de manifestação artística
1.2	Apresentação de aspetos biográficos do autor
Dimensão crítica	
2.0	Identificação do género
2.1	Identificação do tema
2.2	Identificação da intenção do autor
2.3	Registo de traços de singularidade da obra
2.4	Comentários sobre as personagens
Dimensão operacional	
3.0	Construção de um texto coerente
3.1	Apresentação correta das referências bibliográficas

Tabela 2.6: O *codebook* para análise dos ensaios.

³⁰ O *codebook* consiste numa tabela construída no *word for windows* a partir de uma técnica desenvolvida e aplicada por Araujo, 1995; Crabtree and Miller, 1992; Dey, 1993; MacQueen et al., 1998; Miles and Huberman, 1994. Ver La Pelle (2004) onde se explicam em detalhe todos passos a percorrer para a construção de um *codebook*.

Após esta fase, lemos novamente os ensaios, numerámo-los e transportámos para o *codebook* os excertos dos ensaios que correspondiam à manifestação das competências ou capacidades, e às quais havíamos atribuído um código numérico, como se pode ver na tabela 2.6, acima. Após este momento, ordenámos o *codebook* por ordem crescente da coluna do código numérico das competências, o que resulta na visualização dos excertos dos ensaios por cada uma das diversas competências ou capacidades. Na tabela 2.7, abaixo, apresentamos um exemplo para melhor ilustrar a técnica aplicada.

Número do ensaio	Código da competência ou capacidade	Excerto do ensaio
1	1.0	Este romance académico reconta certos acontecimentos da década de 60.
3	1.0	Uma vez que a ação se passa no final da década de 60, a revolução estudantil estava em alta nos Estados Unidos, e é aí que os personagens conseguem a libertação através do sexo.
31	1.1	Já «Finding the Words» investe na tese da linguagem, intermediária de declarações sentimentais, como algo que se gasta. As palavras, no amor, perdem a sua força por via da repetição. Evocando Eugénio de Andrade, leia-se «Adeus», poema que insiste nesta mesma ideia de repetição como banalização, de necessidade de renovação para se atingir um estrépito fundador, primordial.

Tabela 2.7: Exemplo da apresentação dos excertos dos ensaios de acordo com as competências ou capacidades definidas no *codebook*.

A primeira coluna corresponde ao número do ensaio, a segunda coluna ao código da competência ou capacidade e a terceira apresenta o excerto do ensaio. Na tabela acima, que replica parte do nosso *codebook*, apresentamos alguns dos excertos que correspondem à manifestação da competência ou capacidade de «contextualização histórico-sociocultural da obra literária» codificada com o número 1.0, e da competência ou capacidade de «convocação de outros textos literários e/ou outras formas de manifestação artística» codificada com 1.1. Esta codificação permitiu-nos visualizar em quantos e em quais ensaios, os alunos optaram por contextualizar histórico-socioculturalmente o texto literário estudado e em quantos e em quais ensaios, os alunos optaram por convocar outros textos literários ou outras formas de manifestação artística para a interpretação que elaboram.

Assim sendo, na tabela 2.7, acima, a primeira linha corresponde a um extrato do ensaio número 1, no qual o aluno escreve que «este romance acadêmico reconta certos acontecimentos da década de 60.» Neste ensaio, o aluno, para além de contextualizar historicamente o enredo do texto, identifica o género do texto literário, neste caso, de *Changing Places*, de David Lodge. Na segunda linha, apresentamos um excerto do ensaio número 3, no qual o aluno escreveu: «Uma vez que a ação se passa no final da década de 60, a revolução estudantil estava em alta nos Estados Unidos, e é aí que os personagens conseguem a libertação através do sexo.». Este excerto revela o modo como o aluno contextualizou histórica e culturalmente o mesmo romance, apesar de o fazer de um modo algo superficial e a expressão da língua não ser a mais cuidada. Na terceira linha transcreve-se um excerto do ensaio número 31, no qual encontramos a manifestação da competência ou da capacidade de convocar outro texto literário para a interpretação de um texto, quando o aluno estabelece uma relação de semelhança entre o poema «Finding the Words» de Carol Ann Duffy e o poema «Adeus» de Eugénio de Andrade.

Esta sistematização, a partir do agrupamento dos excertos dos ensaios em função das competências ou capacidades de literacia da leitura literária manifestadas, contribuiu, em muito, para a realização da análise textual dos quarenta e seis ensaios.

2.5 A amostra

As investigações empíricas pressupõem a recolha de dados e esses são fornecidos por um conjunto de casos a partir do qual se ambiciona retirar conclusões. O «conjunto total de casos que, na prática, estão disponíveis para amostragem» corresponde ao «universo inquirido» (Hill e Hill, 2002: 44), que nesta investigação tem a dimensão de 198 pessoas. A amostra é constituída noventa e quatro alunos – o número de alunos que responderam ao questionário. Na aplicação do inquérito por questionário, utilizámos uma amostra por conveniência, tendo em consideração que recorremos ao grupo de estudantes que estava disponível para responder ao inquérito nos dias em que visitámos a faculdade.

Quanto à escolha do grupo de alunos a ser estudado, esta foi naturalmente seleccionada a partir do momento que se definiu o tema desta tese: a literacia da leitura literária de um grupo de estudantes universitários de uma Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas. A opção pelos alunos que frequentaram esta licenciatura na

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa deveu-se à qualidade académica desta instituição do ensino superior e à facilidade de acesso.

2.5.1 Caracterização da amostra

A amostra é composta, como afirmámos no ponto anterior, por noventa e quatro alunos. Destes, 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Os alunos que compõem a amostra têm uma idade média de vinte anos.

O número de matrículas realizado pelos alunos até ao momento que responderam ao questionário foi: uma matrícula (33% dos inquiridos), duas (20%), três (25%) e quatro matrículas (22%). Na análise do questionário, optámos por não apresentar os resultados em relação ao número de matrículas porque nos interessava estudar este grupo no seu todo e não em função da variável «número de matrículas». Tanto mais que, à semelhança do que sucedeu no projeto de 2003 (*Literacias, Contextos, Práticas, Discursos*) não se registaram diferenças assinaláveis entre as respostas dos alunos inscritos nos diversos anos de matrícula (Branco, 2005).

Pelo facto de estarmos interessados em analisar este grupo de estudantes na sua globalidade, como já referimos, também não analisámos os dados em função de outras variáveis demográficas, como a idade ou o género.

Num contributo para a caracterização da amostra, afirmamos que dos 94 alunos-respondentes, 82% escolheram esta licenciatura como primeira opção, quando se candidataram à universidade, sendo que para 18% esta foi uma segunda escolha (respostas à questão I.4).³¹

Na próxima tabela 2.8, apresentamos as três razões mais frequentes para a escolha desta licenciatura:

³¹ Relativamente aos 18% dos alunos que não escolheram, em primeiro lugar, a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, sabemos que as suas primeiras opções foram Comunicação Social (4%), Turismo (3%), Psicologia (2%), Linguística, Publicidade e Marketing, Antropologia, Marketing, Estudos Europeus, Tradução, Sociologia, Relações Públicas e Administração Pública (cada uma destas últimas oito opções foram apresentadas apenas por um aluno).

As três razões mais frequentes para a escolha da Licenciatura em LLC, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, da FCSH-UNL			
	1ª Razão	2ª Razão	3ª Razão
Sempre revelei boas competências na disciplina de Inglês	45%	12%	6%
Gostava de Literatura Inglesa	4%	18%	12%
Adorava ler	3%	17%	18%

Tabela 2.8: As três razões mais frequentes para a escolha da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, da FCSH-UNL.³²

Tal como podemos ver na tabela, no que respeita à primeira razão para a escolha desta licenciatura, sobressai o facto de os alunos «sempre terem revelado boas competências na disciplina de Inglês», presume-se que durante o ensino secundário. Esta razão - a mais frequente - revela-nos um grupo de estudantes que optou por estudar a área científica de Línguas, Literaturas e Culturas, na variante de Estudos Portugueses e Ingleses, na qual calculava vir a obter bons resultados e não necessariamente por gostarem, especificamente, de literatura, uma opção de resposta que, na primeira razão para a escolha do curso, surge apenas com 4% das respostas. No entanto, e uma vez que aos alunos eram pedidas as três razões que motivaram a escolha desta licenciatura, sabemos que em segundo lugar surge o facto de gostarem de literatura inglesa, com 18% das respostas. A terceira razão - «adorava ler» - surge com o mesmo valor percentual que a segunda, i.e., 18%.

Ainda no que concerne às razões que motivaram a escolha deste curso, sabemos que 16% dos alunos escolheram a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, por considerarem não ter aptidão para outras áreas, como por exemplo as ciências naturais ou a matemática. Estes 16% surgem, todavia, apenas na terceira razão, e não na primeira ou na segunda razões, nas quais os valores percentuais são consideravelmente mais baixos: 5 e 3%, respetivamente. A partir da análise destes resultados, podemos deduzir que a maioria dos alunos que compõe a nossa amostra escolheu esta licenciatura porque sentia uma genuína preferência pela área das línguas, literaturas e culturas.

Sobre a complexidade das motivações que precedem a escolha de estudar literatura, J. A. Appleyard afirma o seguinte:

³² A tabela apresenta as respostas mais frequentes à questão I.5: «Indique até três razões para a escolha do curso que frequenta. Ver anexo A.

Why someone decides to major in literature or any other subject is inevitably a mysterious matter. Love of reading, the influence of a particular teacher, the thought of being a writer or maybe just doing well in this one subject – these and other motives might lead someone to this choice. (1994: 136)

Na realidade, as motivações são diversas e até, como sugere, Appleyard são um assunto misterioso. É interessante que o gosto pela leitura ao qual este autor faz menção, logo em primeiro lugar, seja a terceira razão mais frequentemente apontada pelos alunos, como vimos na tabela 2.8, acima.

Ainda a propósito da escolha de uma determinada licenciatura é importante lembrar que este processo é, por vezes, realizado em função de um exercício aritmético de ponderação da média que os alunos alcançaram à saída do ensino secundário com a média exigida pela universidade. O que também justifica o facto de a resposta mais frequentemente seleccionada tenha sido a «revelação de boas competências na disciplina de Inglês».

2.6 Conclusão

Em síntese, afirmamos que a nossa investigação é predominantemente qualitativa, conta com uma amostra de noventa e quatro estudantes, inclui quatro fontes de dados (o inquérito por questionário, os quarenta e seis ensaios, os catorze programas das unidades curriculares de literatura de quatro universidades portuguesas e as entrevistas a doze professores universitários de literatura) e dois métodos (o inquérito por questionário e a análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares de literatura e das entrevistas). Esta triangulação de dados e de métodos garante uma maior garantia da validade dos resultados.

A análise dos programas, a análise das respostas dos professores e o estudo dos princípios teóricos da teoria transaccional da leitura literária permitiram-nos construir uma definição de literacia da leitura literária e identificar as competências ou capacidades que nela se incluem. Após este processo, foi possível identificarmos quais as competências ou capacidades de literacia da leitura literária convocadas pelos alunos no processo de interpretação dos textos literários, cujo resultado foi materializado nos ensaios.

Parte III – Literatura e o ato de leitura literária: representações e métodos de estudo

3.1 Introdução

Sucintamente, podemos afirmar que ao longo dos anos os textos literários têm sido estudados e ensinados segundo dois eixos: o eixo horizontal ou instrucional e o eixo vertical ou curricular. No primeiro, privilegia-se a posição central do professor como transmissor e criador de sentido, sendo o aluno um recetor, relativamente, passivo, das opiniões e interpretações expressas pelo professor. No segundo, o eixo vertical ou curricular, o foco é centrado no aluno como produtor autónomo de sentido, assumindo o professor a função de facilitador ou guia (Dressman, 2004: 34).

No primeiro caso, há um processo de transmissão do conhecimento (Barnes e Barnes, 1984) que genericamente é entendido como um bem que o professor transmite ao aluno; no segundo, há um processo inspirado no paradigma comunicacional, como aquele que se regista na *reader-response pedagogy*, centrado numa construção mais autónoma do conhecimento (Hynds, 1997, Karolides, 2000), no qual o aluno desempenha um papel mais ativo, a partir não só do que o professor transmite na sala de aula, mas das suas competências ou capacidades, das suas experiências de leitura e até das suas experiências de vida. Nestas salas de aula, nas quais se desenvolvem práticas inspiradas na *reader-response*, atribui-se especial atenção ao processo de interação/transação³³ do aluno-leitor com o texto literário acreditando-se que ambos se influenciam mutuamente. O diálogo neste tipo de sala de aula de literatura começa «where the student readers are (not where

³³ O termo *interação* foi, inicialmente, sugerido pela epistemologia pragmática de John Dewey e Arthur F. Bentley (1940) associado ao fenómeno estímulo/resposta. A interação pressupõe que o sujeito observador e o objeto observado sejam duas entidades independentes que se influenciam mutuamente. Em 1974, Wolfgang Iser aplica este termo afirmando, ao contrário de Dewey e Bentley, que o observador é já parte integrante do processo de observação, simultaneamente provocando os efeitos no objeto observado e reagindo aos efeitos emanados do objeto observado. O termo *transação*, aquele que Louise M. Rosenblatt escolheu para designar o seu modelo de leitura, é também da autoria de Dewey e Bentley (1940). A transação pressupõe, tal como sucede no modelo teórico de Iser, que os elementos intervenientes numa dada situação condicionam e são condicionados uns pelos outros (Rosenblatt, [1978] 1993: 17). Ou seja, os termos interação e transação, tal como os usam Iser e Rosenblatt têm significados semelhantes pelo que nesta investigação utilizaremos ambos. Para um aprofundamento da influência da epistemologia de John Dewey na teoria de Rosenblatt, ver o artigo de M. Jeanne Connell (1996).

the teacher is), focusing on their initial reactions and understandings.» (Karolides, 2000: 20).

Através da análise das respostas ao inquérito por questionário aplicado nesta investigação, ficamos na posse de informação sobre que tipo de relação predomina entre este grupo de alunos e o texto literário e, consequentemente, sobre qual dos processos – o de transmissão e aquele centrado na *reader-response pedagogy* – tem prevalecido no seu percurso académico. O nosso objetivo não é tecer juízos de valor sobre os métodos de leitura e de estudo aplicados nas salas de aulas de literatura, mas, com efeito, a relação dos alunos com os textos literários é influenciada por diversas dinâmicas contextuais. Logo, quando descrevemos a relação dos alunos com o texto literário e as suas convicções sobre o ensino da literatura, a partir dos dados obtidos com o inquérito, temos acesso, mesmo que indiretamente, ao tipo de processo de ensino que eles têm recebido e às características do estudo e da leitura do texto literário realizados por este grupo de estudantes.

Nesta parte do trabalho, o nosso objetivo é descrever os métodos de estudo do texto literário dos alunos inquiridos bem como as suas representações sobre a literatura. Antes de o fazermos, porém, detemo-nos numa breve discussão sobre o objeto destas representações.

Considerando que estamos a refletir sobre o ato de interpretação dos textos literários, num segundo momento discutimos o conceito de leitura e o conceito de interpretação, bem como uma questão que surge associada a este último: a da validade da interpretação.

Por último, nesta terceira parte da investigação, descrevemos os métodos de estudo e de leitura do texto literário que os alunos consideram ser mais e menos importantes quer para o estudo dos textos literários, nas salas de aula de literatura, quer para serem bem-sucedidos nas unidades curriculares de literatura; analisamos como os alunos autoavaliam o modo como leem os textos literários; identificamos as razões que os levam a rejeitar um texto literário; assinalamos os tipos de leitura extracurricular que realizam e, por último, apresentamos o grau de conhecimento de textos literários canónicos portugueses e ingleses que estes alunos revelam.

3.2 O objeto da literacia da leitura literária

Segundo Gunther Kress (2003), a noção de literacia é bidimensional o que, por outras palavras, significa que a literacia pode ser simultaneamente entendida como um recurso que se adquire para fazer uso da linguagem escrita nas suas diversas formas, e como a competência ou a capacidade de utilizar esse recurso. Nesta perspetiva, é imprescindível interiorizar o conhecimento para se conseguir aplicá-lo numa fase posterior. Literacia é, assim, uma «tecnologia» - de acordo com Kress - para construir o sentido da linguagem escrita, mas para que isso suceda é fundamental conhecer o material com que se trabalha. Tal como o escultor precisa de conhecer a pedra para a esculpir, também o leitor precisa de conhecer o tipo de texto que lê para conseguir produzir sentido:

If 'literacy' is both a resource and a skill in the use of the resource, a technology for 'handling' meaning, then I need to know at least as much about the materials I wish to use as the sculptor needs to know about the materials for sculpting. (Kress, 2003: 33)

O mesmo é válido para a literacia da leitura literária. Para saber quais as competências ou capacidades a ativar e a desenvolver é necessário conhecer o material com que se trabalha, neste caso particular, o texto literário.

No entanto, a construção da definição de literacia da leitura literária complica-se, desde logo, pelo facto de o seu objeto ser difícil de definir e as suas fronteiras fluidas.

De acordo com Silvina Rodrigues Lopes, no mundo ocidental, o conceito moderno de literatura surgiu na última metade do século XVIII, tendendo-se «a restringir a sua utilização à designação da escrita artística, em detrimento de um sentido anterior de acordo com o qual compreendia toda a produção escrita, incluindo a da área da ciência.» (1994: 119). Ou seja, a partir desta época, literatura é sinónimo de escrita artística ou de um estilo de linguagem próprio: a linguagem literária; começando-se a recusar a tendência de olhar a literatura como uma base para a racionalidade com propósitos sociais, políticos e morais com o objetivo de promover o conhecimento da dimensão humana (Abrams, 1989). O fenómeno da literatura (fenómeno no sentido em que pode ser percebido pelos sentidos e pela consciência) começa a ser entendido como uma fonte de experiências sensoriais, aprofundando-se assim a cisão entre ética e estética, entre literatura como uma criação que promove a reflexão moral sobre os comportamentos do ser humano e literatura como uma experiência estética – vivida pelo leitor – que, ainda assim, contém

em si o elemento humano (Abrams, 1989: 138)³⁴. Efetivamente, é possível que tanto a ética como a estética se interseccionem quando se fala de literatura, embora a ênfase numa ou noutra mude naturalmente a perspetiva que se tem de literatura.

Sobre a definição de literatura, Terry Eagleton afirma que tudo pode ser literatura e que não há características específicas nos textos que os definam como literários:

[...] drop the illusion that the category “literature” is “objective”, in the sense of being eternally given and immutable. Anything can be literature, and [...] any belief that the study of literature is the study of a stable, well-definable entity, as entomology is the study of insects, can be abandoned as a chimera. Some kinds of fiction are literature and some are not; some literature is fictional and some is not; some literature is verbally self-regarding, while some highly-wrought rhetoric is not literature. Literature, in the sense of a set of works of assured and unalterable value, distinguished by certain shared, inherent properties, does not exist. (Eagleton, 1996: 9)

Segundo esta afirmação, a literatura enquanto construção estável de valor inalterável e construção que se define por um estilo de linguagem específico não existe; e por essa razão, Eagleton (1996) reforça a inutilidade do empreendimento de definir o que é a literatura.

A posição de Rosenblatt partilha pontos em comum com a de Eagleton, nomeadamente, quando afirma que os textos literários não existem de facto, nem se definem por características específicas. O que existe são potenciais realizações de textos literários resultantes da transação, numa determinada situação e num determinado contexto, com um determinado leitor. O texto literário é assim como um «evento» («event») situado que surge quando o leitor, condicionado pelos elementos do texto e por uma sua disposição particular, opta por ler um texto *como* literatura (Rosenblatt, [1978] 1993: 16). Expressando de outro modo, literatura não corresponde a um tipo específico de texto, mas a uma realização que se manifesta na transação entre leitor e texto: «The

³⁴ Em 1924, I. A. Richards (viii) reforçara a ideia de que a arte oferece um contributo importante para a edificação do desejável sistema moral, entendendo a arte como um registo da «apreciação da existência» feito a partir de experiências pessoais de vida. Esta conceção da arte como «base de moralidade» é inspirada em Matthew Arnold («The function of criticism at the present time» ([1864] 1954), segundo o qual a singularidade das respostas idiossincráticas que o artista consegue construir a partir das suas experiências de vida devem resultar em reflexão atenta e informada e no fortalecimento moral dos indivíduos.

literary work exists in the live circuit set up between reader and text.» (Rosenblatt, [1938] 2005: 24).

Nesta ótica, o que transforma um texto num texto literário é o produto de uma transação entre o texto e o leitor, na qual o leitor opta por observar as características de um dado texto como traços de um texto literário. Quarenta anos mais tarde, Louise M. Rosenblatt reforça a mesma ideia quando afirma que um texto literário não é um objeto ou uma entidade exterior ao leitor ou mesmo ao autor, mas sim o resultado de um processo que ocorre num dado momento entre o leitor e o texto:

[a literary text] should not be thought of as an object, an entity, but rather as an active process lived through the relationship between a reader and a text. This experience may be the object of thought, like any other experience in life, but it should not be confused with an object in the sense of an entity existing apart from author or reader. ([1978] 1993: 20-21)

Partindo deste princípio, poderemos afirmar que cada obra de arte literária (Rosenblatt, *ibid.*: 12) se multiplica em vários objetos únicos e individuais, uma vez que resulta desse processo de transação entre o leitor e o texto num determinado tempo e espaço. Esta afirmação recorda Iser (1993) quando refere que os textos literários são os mediadores entre o mundo externo e real dos objetos e o mundo interno das experiências do leitor.

Segundo Rosenblatt, nesta mediação, é o elemento humano - presente nos textos literários - o que atrai o leitor para o texto literário. Para além da experiência estética que a literatura promove (sendo que é essa mesma experiência de leitura estética que faz emergir o próprio texto literário), é o elemento humano presente, através das escolhas do autor ([1938] 2005: 34), que, em grande parte, prende o leitor e faz com que este, por exemplo, atribua às personagens o estatuto de seres humanos quando pensa ou escreve sobre elas:

Whatever the form – poem, novel, drama, biography, essay – literature makes comprehensible the myriad ways in which human beings meet the infinite possibilities that life offers. And always we seek some close contact with a mind uttering its sense of life. [...] No matter how much else art may offer, no matter how much the writer may be absorbed in solving the technical problems of his craft, in creating words new forms of aesthetic experience, the human element cannot be banished. (Rosenblatt, *ibid.*: 5- 6)

Esta posição está em consonância com a opinião dos alunos inquiridos nesta investigação, se tivermos em conta que 72% discordam da afirmação de que a ficção narrativa, por exemplo, seja uma forma de expressão literária mais adequada ao entretenimento do que à reflexão (afirmação nº2; ver tabela 3.1, abaixo)³⁵ que pode ajudar o leitor a compreender «the myriad ways in which human beings meet the infinite possibilities that life offers» (id., ibid.). Essa reflexão não tem de ser, no entanto, apenas sobre a vida pessoal do leitor, tal como sublinham 60% dos alunos quando discordam da afirmação «Gosto mais dos textos literários que se relacionam comigo e com a minha vida» (afirmação nº 11; ver tabela 3.1, abaixo). Rosenblatt refere a este propósito que para surpreender o leitor e, desse modo, o faça refletir, não é necessário que as situações narradas no texto sejam semelhantes às experiências dos leitores. Na opinião de Rosenblatt, o verdadeiro impacto do texto literário reside na sua estrutura emocional subjacente e na sua representação dos sentimentos, instintos e atitudes do ser humano, sendo essas que forcem o leitor a realizar também uma leitura do mundo (ibid.: 41). Na realidade, a reflexão e a autorreflexão são duas das consequências mais diretas da leitura do texto literário. Sendo estas resultantes de um processo complexo que impele o leitor a dar algo de si, quer perante a exigência imposta pelo texto que não diz, mas promete, sugere ou indicia (Eco, 1979: 11, 37) quer pelo facto de a literatura refletir sobre o que é humano, estimulando deste modo o leitor a ler-se a si mesmo e aos outros (Steiner, 2011: 31).

³⁵ A tabela 3.1 mostra as percentagens das respostas à questão III.6, na qual era pedido aos alunos que expressassem o seu grau de concordância em relação a um conjunto de vinte afirmações sobre o texto literário, o ato de leitura literária e o ensino do texto literário (ver anexo A). Ao longo do estudo comentaremos estas afirmações.

Afirmações sobre o texto literário, a leitura literária e o ensino do texto literário	Discordo %	Concordo %
1) A análise dos textos literários diminui o prazer da leitura.	73	27
2) A ficção narrativa é uma forma de expressão literária mais adequada ao entretenimento do que à reflexão.	72	28
3) A forma como se estuda e ensina a literatura na universidade reforça a vontade de ler.	51	49
4) A leitura de um bom texto literário provoca a vontade de escrever.	29	71
5) A literatura é essencialmente um produto da imaginação.	37	63
6) A literatura só tem interesse se espelhar a vida e o mundo.	80	20
7) A poesia é uma forma de expressão literária mais adequada à introspeção do que ao entretenimento.	48	52
8) Cada autor tem o seu estilo de escrita.	3	97
9) Tirar prazer de um texto literário implica esforço.	73	27
10) Faz-se a análise dos textos literários para descobrir o seu sentido oculto.	37	63
11) Gosto mais dos textos literários que se relacionam comigo e com a minha vida.	60	40
12) Gosto de compreender a forma como os textos estão construídos.	22	78
13) Ler para estudo e ler por prazer são duas formas de ler incompatíveis.	78	22
14) Nada de realmente objetivo se pode dizer sobre os textos literários.	86	14
15) Nas aulas de literatura, deveria ser fornecida uma definição objetiva do conceito de «literatura».	51	49
16) O mais interessante nos romances, novelas e contos é a história.	53	47
17) Nos poemas, o poeta exprime as suas emoções.	29	71
18) O sentido de um texto literário pode ser explicado.	18	82
19) O texto de teatro só tem interesse quando representado.	78	22
20) Os conhecimentos transmitidos e/ou adquiridos numa aula de literatura são essencialmente subjetivos.	51	49

Tabela 3.1: Grau de concordância com vinte afirmações sobre o texto literário, o ato de leitura literária e o ensino do texto literário (respostas à questão III.6 do questionário).

Retomando a questão sobre o que é literatura, Northrop Frye (1957) confirma a ausência de padrões objetivos que permitam definir o que é a literatura:

We have no real standards to distinguish a verbal structure that is literary from one that is not, and no idea what to do with the vast penumbra of books that may be claimed for literature because they are written with “style”, or are useful as “background,” or simply got into a university course of “great books”. (ibid.: 13)

Na sua contribuição para a definição do objeto literário, Frye avança a convicção de que não há regras definidas que permitam identificar uma dada estrutura verbal como literária e outra como não literária. Na sua opinião, literatura também não é um conjunto de textos que se convencionou ser «literatura». Literatura é antes uma forma de apresentação das palavras que consegue produzir um efeito no leitor (Frye, ibid.: 17).

Iser faz eco desta premissa ao afirmar que a literatura é uma construção feita a partir das palavras que se caracteriza, essencialmente, por oferecer múltiplas possibilidades de interpretação, ou seja, por possuir diferentes camadas de sentido. Só num texto literário, por oposição a um texto informativo ou «didático», como lhe chama Wolfgang Iser, existe «an overflow of possibilities» ([1978] 1980: 126); um leque de possibilidades de sentido a partir do qual o leitor vai estabelecer as ligações necessárias entre os elementos que estão no texto e aqueles que não estão – os «espaços em branco» e os «vazios» («blanks» e «gaps») – de modo a produzir um sentido, mas não o único sentido possível. Nesta perspetiva, o texto literário é aquele que oferece múltiplas possibilidades ao leitor e essas revelam-se em cada ato de leitura quando no processo de tornar coerente um texto literário, o leitor preenche esses vazios realizando, assim, a primeira tarefa do trabalho de receção e a base da interpretação de um texto literário.

Numa linha semelhante à de Iser, Umberto Eco afirma que um dos atributos distintivos do texto literário é a possibilidade de oferecer ao leitor «iniciativas interpretativas» (Eco, 1979: 37). Assim sendo, é a própria natureza inacabada do texto literário «entremeado de espaços brancos, de interstícios» (id., ibid.) que ao fazer apelo ao leitor promovem a sua entrada no universo ficcional.

Invocando de novo Iser, recordamos que o trabalho literário caracteriza-se não só pela oferta de «an overflow of possibilities» ([1978] 1980: 126), mas por ter um caráter virtual e por possuir dois pólos: o pólo artístico e o pólo estético. O primeiro equivale ao texto do autor e o segundo à realização do texto literário feita pelo leitor. O texto literário situa-se no espaço virtual entre estes dois pólos, ficando deste modo claro que o texto

literário não se situa nem na realidade objetiva dos enunciados que compõem o texto do autor nem na subjetividade do leitor, mas numa dimensão virtual, após ter exigido ao leitor que execute as tarefas de colocar o texto a funcionar, produzindo as ligações ainda por realizar, de maneira a cooperar na produção de sentido (Iser, *ibid.*: 106). Esta definição da realização do trabalho literário transporta a definição do texto literário como o resultado de uma interação recíproca entre o texto e o leitor.

Ao distinguir entre «textos escrevíveis», nos quais o leitor assume a função de produtor/autor, e «textos legíveis», aqueles que pressupõem um leitor/consumidor mais passivo, Roland Barthes também sublinhara, em 1970, esta relação interativa entre o leitor e o texto e a noção do texto literário como uma produção que se situa entre o texto real do autor e o trabalho de leitura executado pelo leitor.³⁶ Barthes reafirma a sua convicção de que o texto literário é uma construção do leitor quando diz que no ato de leitura cabe a este último estabelecer idiossincraticamente as pontes entre as ligações múltiplas que o texto lhe propõe ([1970] 1999: 13).

Em comparação com o que preconiza Iser ([1978] 1980: 21), Rosenblatt coloca maior ênfase no leitor e menos no texto. Apesar de Iser reconhecer o papel ativo do leitor na realização de um texto literário, o teórico alemão defende que é o texto e os seus vazios que orientam e promovem o papel ativo do leitor na construção do texto literário. Nesta ótica, o texto, como referimos anteriormente, orienta o ato de leitura, uma vez que contém os vazios que necessariamente têm de ser preenchidos pelo leitor, ao passo que para Rosenblatt, o texto e o leitor participam em medidas iguais nessa produção. Assim, para esta autora, o traço distintivo do literário está menos no texto, embora reconheça que a presença de certos elementos estilísticos ou formais possam ser uma forma de alertar o leitor para adotar uma dada atitude de leitura, e muito mais na atitude de leitura que pode ser predominantemente «eferente» ou «estética» ou um *continuum* das duas, como explicitaremos mais adiante ([1978] 1993: 34; ver também 1994: 11).³⁷ No primeiro caso, o leitor centra-se apenas «on what is to be extracted and retained after the reading

³⁶ «[...] o texto escrevível somos *nós ao escrever*, antes que o jogo infinito do mundo (o mundo como jogo) seja atravessado, cortado, interrompido, plastificado por qualquer sistema singular (Ideologia, Género, Crítica) que reprima a pluralidade das entradas, a abertura das redes, o infinito das linguagens. O escrevível é o romanesco sem o romance, a poesia sem o poema, o ensaio sem a dissertação, a escrita sem o estilo, a produção sem o produto, a estruturação sem a estrutura. Mas, e os textos legíveis? São produtos (e não produções) e formam a grande massa da nossa literatura.» (Barthes, [1970] 1999: 12. *Itálico no original*)

³⁷ Tal como Rosenblatt, Iser também refere dois modos diferentes de ler. O primeiro associado a uma perspetiva referencial, em voga no século XIX, na qual a ênfase da leitura literária é colocada na aquisição de conhecimento. Este modo de leitura produz um sentido referencial e promove uma divisão entre o leitor e o texto. A segunda perspetiva, e aquela na qual Iser acredita, implica uma relação de interseção entre o leitor e o texto, na qual o texto é «an effect to be experienced» ([1978] 1980: 10).

event.», ou seja, o leitor retira informação do texto produzido por um autor. No segundo, o da leitura estética, «the reader adopts an attitude of readiness to focus attention on what is being lived through during the reading event», isto é, o leitor constrói um objeto estético na transação com o texto, focando-se principalmente nos efeitos da leitura. De acordo com a autora, a diferença não está no texto, mas sim na atitude e no objetivo da leitura ([1938] 2005: 32-33). Tal como afirma em *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (1978), antes de o leitor iniciar o processo de transação com «the black marks on the page», o objeto literário não se constrói. Consequentemente, é só a partir do momento em que o leitor se envolve ativamente com esse conjunto de símbolos verbais na página que o texto se transforma num «trabalho de arte literária» (Rosenblatt, [1978] 1993: 12). Por outras palavras, um texto literário deve ser entendido como um evento no tempo e no espaço, uma vez que ele só emerge quando existe uma «compenetração» («compenetration») de um dado leitor e de um dado texto (id., ibid.).

Posto isto, na perspetiva transacional da leitura, o que determina o tipo de texto é o tipo de atitude de leitura adotada e que pode ser predominantemente «eferente», isto é, uma «nonaesthetic reading, [during which] the reader's attention is focused on what will remain as the residue *after* the reading – the information to be acquired, the logical solution to a problem, the actions to be carried out.» (Rosenblatt, ibid.: 23. Itálico no original), ou predominantemente estética, uma atitude de leitura na qual o leitor se centra acima de tudo naquilo que acontece «*during* the atual reading event.» (Rosenblatt, ibid.: 24. Itálico no original). Evidentemente que uma combinação das duas atitudes de leitura perante um mesmo texto é possível, sendo que a predominância de uma ou de outra depende do objetivo da leitura. Na atitude de leitura estética, na qual se produz um trabalho de arte literária, o leitor deve ter em atenção cada uma das palavras, a ordem pela qual elas surgem, o seu ritmo e o seu som, os contextos literários e não literários nos quais encontrou essas palavras, as emoções que as palavras e os enunciados evocam, os pensamentos que se produzem e os estados de espírito que emergem (Rosenblatt, [1938] 2005: xvii). Numa leitura estética, na qual o texto literário é realizado, o leitor deve absorver tudo o que ocorre no processo de leitura, devendo concentrar-se na complexidade da experiência que está a ser vivida durante este processo e que, em última análise, atribuirá ao texto a sua natureza literária. Será exatamente aquilo que é construído durante a leitura estética o que constituirá o texto literário: «meaning, shaped and experienced during the aesthetic transaction, constitutes the “literary work”, the poem,

the story, or play.» (Rosenblatt, 1994: 11). Salientamos novamente o facto de Rosenblatt não apresentar a atitude eferente e a atitude estética como opostas, mas como complementares. Sendo essa a razão pela qual a autora utiliza a expressão «efferent-aesthetic continuum», tendo em conta que num mesmo texto, o leitor pode assumir, alternadamente, um olhar eferente e um olhar estético, conforme seja o objetivo da leitura. Todavia, fica a certeza, como confirmaremos mais adiante neste trabalho, que é a opção pela prevalência de um destes olhares que determina quer a natureza do tipo de leitura quer do texto quer ainda a impossibilidade de haver duas leituras iguais (Rosenblatt, *ibid.*: 12-14).

Neste ponto de vista, é durante o ato de leitura³⁸ que o texto literário ganha existência e valor; quando o leitor «brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition.» (Rosenblatt, [1938] 2005: 30). Silvina Rodrigues Lopes afirma algo semelhante quando refere que na impossibilidade de «julgar em definitivo» o que é o literário, tendo em consideração que «à literatura se reconhece o direito ao improvável», «a decisão é então imanente à leitura, não tem expressão fora dela.» (1994: 479).

Em síntese, o texto literário é uma construção que não se caracteriza, necessariamente, por traços específicos de linguagem (Brumfit e Carter, 1987; Eagleton, 1996; Frye, [1957] 1973); o texto literário é a manifestação da transação/interação entre o leitor e o texto (Iser, [1978] 1980; Rosenblatt, [1938] 2005); o texto literário é aquele que é determinado por uma atitude de leitura específica (Barthes, [1970] 1999; Culler, 1997; Lopes, 1994; Pratt, 1977; Rosenblatt, [1938] 2005); o texto literário é aquele que oferece ao leitor múltiplas possibilidades de sentido e de iniciativas interpretativas, uma vez que tem uma estrutura que potencializa esse efeito no leitor, concretamente, quando este assume a tarefa de preencher os espaços em branco nele contidos (Eco, 1979; Iser, [1978] 1980). O texto literário é também aquele que é assim reconhecido, coletiva e consensualmente, pelas comunidades interpretativas («interpretative communities»):

³⁸ No nosso estudo, referimo-nos à leitura tanto como um «ato», como um «processo», uma vez que atendemos à terminologia utilizada na apresentação dos fundamentos da teoria transacional da leitura onde estes dois termos são usados como sinónimos. Veja-se a título de exemplo dois títulos de textos de Wolfgang Iser: «The reading process: A phenomenological approach» (1972) e *The act of reading: A theory of aesthetic response* (1978).

[...] the act of recognising literature is not constrained by something in the text, nor does it issue from an independent and arbitrary will; rather, it proceeds from a collective decision as to what will count as a community of readers or believers continues to abide by it. (Fish, 1980: 11)

Ou, ainda, como escreve Nuno Júdice, o «objeto literário – nascido de um mundo subjetivo constituído por elementos que vão do consciente ao inconsciente do sujeito» encontra-se «escondido ou oculto, para lá do que é visível à primeira leitura» (2010: 13-14) e, por essa razão, cabe ao leitor crítico³⁹ esclarecer o texto, iluminá-lo e apresentá-lo de modo subjetivo, evidentemente, porque a «objetividade é um mito» quando estão em jogo duas subjetividades: a do livro e a do leitor (ibid.: 15).

Não obstante a existência de premissas teóricas que ajudam a definir o que é literatura, confirma-se ainda assim a dificuldade de apresentar uma definição do que é o texto literário. Perante esta constatação, compreende-se que metade dos alunos inquiridos neste estudo responda que «nas aulas de literatura, deveria ser fornecida uma definição objetiva do conceito de “literatura”» (afirmação nº 15; ver tabela 3.1, acima). A mesma ausência de objetividade no ensino e aprendizagem da literatura é confirmada por 50% dos alunos quando respondem que «os conhecimentos transmitidos e/ou adquiridos numa aula de literatura são essencialmente subjetivos.» (afirmação nº 20; ver tabela 3.1, acima). Estes resultados confirmam a dificuldade, também sentida pelos alunos, em descrever a natureza do texto literário, ao mesmo tempo que reforçam o caráter ambíguo do que «singulariza cada obra literária como universo de irredutível originalidade», tal como ilustram as palavras de Jacinto do Prado Coelho (1976: 55).

No próximo ponto do nosso estudo focamo-nos no modo como os alunos inquiridos classificam o texto literário.

³⁹ Nuno Júdice refere claramente que «o lugar do crítico é o lugar do leitor» (2010: 17), ou seja, quem ocupa esse lugar tem sempre a função de encontrar as perguntas que o texto coloca e de lhes dar uma resposta, principalmente quando se sabe, de antemão, que «cada texto nos é à partida estranho, no sentido em que muito do que ele nos apresenta não nos é perceptível de forma imediata, nem o será se não houver o esforço crítico de abrir esse universo fechado que constitui a realidade literária.» (ibid.: 73). Aliás, para Nuno Júdice é, exatamente, essa estranheza - que o leitor crítico procura desvendar e esclarecer - o traço distintivo do literário (id.ibid).

3.2.1 Como os alunos definem um texto literário

Na afirmação nº 5 da questão III.6 do questionário aplicado neste estudo (ver tabela 3.1, acima), 63% dos alunos concordam que «a literatura é essencialmente um produto da imaginação» e 78% respondem «gostar de compreender a forma como os textos estão construídos» (afirmação nº 12; ver tabela 3.1, acima). À partida, estas respostas revelam uma conceção do texto literário como uma construção artística na qual se acredita que a imaginação desempenha um papel decisivo. Imaginação que subjaz a um uso criativo da linguagem e ao modo como se constrói o texto que, por sua vez, é passível de ser desconstruído de forma a identificar as opções do autor. Daí que a maioria dos alunos goste de compreender a forma como os textos estão construídos. De facto, para 73% destes alunos, gostar de compreender a forma como o texto está construído e analisá-lo, não diminui o prazer da leitura (afirmação nº1, ver tabela 3.1, acima); uma opinião consonante com a de Jacinto do Prado Coelho, quando este afirma que analisar um texto literário não significa de modo algum retirar-lhe o seu encanto (1976: 47).

Atentemos agora nas respostas à questão III.1⁴⁰, na qual os alunos selecionavam «os cinco fatores que consideravam essenciais para a classificação de um texto como texto literário». Na tabela 3.2, abaixo, apresentamos os cinco fatores mais frequentemente e os cinco fatores que menos definem um texto como literário de acordo com as respostas deste grupo de estudantes universitários.

⁴⁰ A questão III.1 é uma pergunta de escolha múltipla, na qual os alunos assinalavam os cinco parâmetros que consideravam essenciais para a classificação de um texto como texto literário. Não lhes era pedido que os hierarquizassem, tinham apenas de os assinalar. Ver anexo A.

Parâmetros de classificação de um texto como literário	
Os 5 parâmetros mais escolhidos pelos alunos	
Um enredo bem construído	65%
Originalidade discursiva e linguística	62%
Assunto/tema	49%
Originalidade temática	43%
Atitude de leitura que o texto exige	38%
Os 5 parâmetros menos escolhidos pelos alunos	
Atitude de leitura adotada pelo leitor	14%
Inclusão nos programas das disciplinas escolares	13%
Linguagem figurativa	12%
Notoriedade do autor	11%
Dimensão confessional e/ou testemunhal	9%

Tabela 3.2: Os cinco fatores mais escolhidos e os cinco fatores menos escolhidos pelos alunos, para a classificação de um texto como literário (respostas à questão III.1 do questionário).

As respostas à pergunta III.1 revelam, tal como podemos observar na tabela 3.2, acima, que o principal fator registado por 65% dos alunos é «um enredo bem construído», o que vai ao encontro do facto de 50% dos alunos concordarem com a afirmação: «o mais interessante nos romances, novelas e contos é a história» (afirmação nº16; ver tabela 3.1, acima). Definir o texto literário como aquele que apresenta um enredo bem construído, no sentido em que a ordem dos acontecimentos na história é apresentada de forma coerente é, porventura, atribuir a este tipo de texto a função principal de contar uma história que entusiasme o leitor quer pela surpresa dos acontecimentos nele contidos quer, eventualmente, pela identificação com esses mesmos acontecimentos.⁴¹ Trata-se provavelmente da resposta à presença do elemento humano do texto – o texto literário como revelador e depositário da experiência humana – que, tal como afirma Rosenblatt, não pode ser afastado ([1938] 2005: 6) e que, ao mesmo tempo, permite a imersão do leitor no mundo ficcional, possibilitando-lhe escapar «for a moment from his direct concern with the various problems and satisfactions of his life.» (Rosenblatt, *ibid.*: 34).

Um enredo, um dos mais importantes elementos constitutivos do texto literário (Spanos, 1972: 155), e «the most important guiding fator» (Rosenblatt, [1938] 2005: 35)

⁴¹ Já no século XVIII, Laurence Sterne, em *The life and opinions of Tristram Shandy* (1759-1767), ao repreender uma leitora por estar desatenta, parodia esta tentação do leitor de seguir acima de tudo os acontecimentos da história sem se deter no modo como o texto está construído: «Foi minha intenção repreender uma perversa inclinação, que além desta senhora tem tomado conta de milhares, a de ler sempre a direito, mais em busca de aventuras do que da profunda erudição e conhecimento que um livro desta espécie, se for lido por inteiro como deve ser, infalivelmente lhes transmitiria.» ([1759] 1998, vol. I, cap.xx: 121).

no ato de leitura literária pode ser, na realidade, o elemento que mais rapidamente prende um leitor, já que é aquele que lhe permite também «escapar» da sua vida presente, para usar a terminologia de Rosenblatt (ibid.: 39, 200ss). Um bom enredo tem também o poder de provocar uma atitude reflexiva no leitor. Convicção que vai ao encontro do facto de 72% dos alunos considerarem que a ficção narrativa é uma forma de expressão literária mais adequada à reflexão do que ao entretenimento (afirmação nº 2; ver tabela 3.1, acima). O mesmo não sucede, porém, quando os alunos se referem à poesia. Em relação a esta forma de expressão literária, apenas 52% consideram ser mais adequada à introspeção do que ao entretenimento (afirmação nº7; ver tabela 3.1, acima).

É de notar que apenas 20% dos alunos concordam que «a literatura só tem interesse se espelhar a vida e o mundo» (afirmação nº 6; ver tabela 3.1, acima), sendo eventualmente possível deduzir que a maioria destes alunos (80%) seja da opinião de que mesmo que o elemento humano não esteja presente o texto literário pode, ainda assim, cativar o leitor.

Por essa razão, apenas 9% caracterizam o texto literário como aquele que contém uma «dimensão confessional e/ou testemunhal» (ver tabela 3.2, acima) e menos de metade dos alunos (40%) concordam gostar mais dos textos literários que se relacionam consigo e com a sua vida (afirmação nº 11; ver tabela 3.1, acima), como referimos anteriormente. Assim, para a maioria destes alunos, nem a presença do registo de uma vivência pessoal do autor nem a identificação com o conteúdo do texto são determinantes para classificar um texto como literário. Posto isto, devemos focar a nossa atenção na resposta «um enredo bem construído» - o fator número um que caracteriza um texto como literário, na opinião deste grupo de estudantes -, não como a possibilidade que o texto literário oferece de identificação com os acontecimentos narrados, mas apenas como a apresentação lógica da sequência dos acontecimentos da história que facilita a imersão do leitor no texto literário.

Prosseguindo na observação dos aspetos que definem um texto como literário, verificamos que 62% dos alunos apontam a «originalidade discursiva e linguística» como o segundo fator essencial para classificar um texto como literário (ver tabela 3.2, acima). Assim sendo, a maioria destes alunos entende que o texto literário resulta de um uso particular da linguagem e da forma como ela é apresentada; parâmetros que se enraízam numa conceção teórica do tipo formalista. No entanto, tal como podemos ver ainda na tabela 3.2, acima, apenas 12% dos alunos consideram a «linguagem figurativa» como um traço distintivo do literário.

Estes resultados conduzem-nos à conclusão de que a maioria dos alunos reconhece o uso particular de formas de linguagem como o segundo principal traço identificativo do texto literário, mas não necessariamente a inclusão de uma linguagem que ultrapassa o valor literal ou denotativo das palavras, na qual são incluídas figuras de estilo, por exemplo, como indica a reduzida percentagem de respostas. Dito de outro modo, os alunos classificam o texto com um dos parâmetros do paradigma formalista do estudo da literatura – a originalidade discursiva e linguística – mas não reconhecem nessa originalidade, a presença da linguagem figurativa.

Os terceiro e quarto traços que caracterizam o texto literário são o «assunto/tema» (49% das respostas) e a «originalidade temática» (43% das respostas). Relativamente ao «assunto/tema», podemos afirmar que é um traço vago de definição do texto literário, uma vez que os textos têm um assunto ou tema: uma ideia central que se pode abstrair do texto literário que «remete normalmente para o domínio das preocupações fundamentais que afetam não só uma obra (e através dela quem a escreveu), mas muitas vezes a própria época que a inspirou e lhe deu vida.» (Reis, 1982b: 44). O «assunto/tema», como traço particular do texto literário, pode estar aqui associado à dimensão semântica que tem o poder de conferir unidade ao texto. Assim sendo, nesta perspetiva, para alguns destes alunos, um texto literário é o que tem uma unidade, nomeadamente, uma unidade de caráter semântico. Quanto à «originalidade temática», podemos afirmar que para este grupo de jovens universitários estudantes de literatura, o texto literário é aquele que tem um tema original que atravessa todo o texto e que tem o efeito de surpreender o leitor pela novidade que oferece.

Em resumo, se se olhar para a primeira, segunda e quarta respostas mais frequentes, isto é, «um enredo bem construído», «originalidade discursiva e linguística», «originalidade temática» - bem como as três menos frequentes - «linguagem figurativa», «notoriedade do autor» e «dimensão confessional e/ou testemunhal» - fica, à primeira vista, evidente que mais de metade destes alunos têm um entendimento da literatura como um trabalho criativo, caracterizado pela excelência no tratamento do assunto/tema e das palavras, mas no qual a «linguagem figurativa», um dos elementos de literariedade apresentado pelos formalistas russos, por exemplo, não ganha peso. Por outras palavras, os alunos reconhecem a presença de uma linguagem original e específica que define um texto como literário, mas o reconhecimento da existência desta característica não equivale a afirmarem que existe uma linguagem figurativa que se designa de literária e que determina a natureza literária de um texto.

Esta caracterização do texto literário expressa pelos alunos vai no sentido da anteriormente citada posição de Iser, quando este afirma que o texto literário é aquele que oferece múltiplas possibilidades de interpretação impulsionadas pelos «vazios» e «indeterminações textuais». Uma perspectiva partilhada também por Stanley Fish, quando refere que um texto literário não tem de se caracterizar pela linguagem figurativa, já que esta nada afetará a experiência da leitura literária ou o processo de construção de sentido. O texto literário, nas palavras de Fish, é «an experience; it occurs; it does something; it makes us do something.» (1980: 32). Na mesma linha, Jonathan Culler afirma que a literatura é um evento textual que estimula um tipo específico de atenção no leitor. Neste ponto de vista, o texto literário é o que se caracteriza por «ambiguidades da linguagem» que têm o efeito de levar o leitor a concentrar a sua atenção de modo a explorar e a dar sentido «àquilo que não é claro» (1997: 26, 24).

A questão da existência de uma linguagem literária - uma proposta formalista - é igualmente rejeitada por Rosenblatt, na convicção de que é a atitude de leitura adotada pelo leitor que, em muito, define o literário e não as características específicas da linguagem. A autora reconhece, todavia, que alguns elementos estilísticos podem funcionar como sinais para que o leitor adote uma atitude de leitura estética:

[...] various verbal elements – metaphor, stylistic conventions or divergence from linguistic or semantic norms, even certain kinds of content have been said to constitute the “poeticity” or “literariness” of a text. Such verbal elements, actually, do often serve as cues to the experienced reader to adopt an aesthetic stance. (1994: 12)

Rosenblatt reflete aqui a convicção de Mary Louise Pratt, uma das primeiras autoras a defender que aquilo que normalmente se designa como específico da linguagem dos textos literários está igualmente presente na linguagem de todos os dias (1977: 91).

Nesta ótica, o que define o texto literário é predominantemente a atitude de leitura adotada pelo leitor na qual os «processes of selection and elimination play a central role in defining and bringing into being the institution we call Literature.» (Pratt, *ibid.*,: 87, 117. Maiúscula no original). As respostas dos alunos não vão no sentido das afirmações de Pratt e Rosenblatt, uma vez que apenas 14% apontam «a atitude de leitura adotada pelo leitor» como um fator que determina a classificação de um texto como literário. Dito de um outro modo, apesar de terem a noção de que o texto exige determinado tipo de atitude de leitura, sendo esse o quinto parâmetro classificador do texto literário (apontado por 38% dos alunos), estes estudantes não colocam a ênfase da

produção do sentido do texto em si mesmos, mas no texto (uma perspetiva mais próxima dos princípios teóricos de raiz formalista).

O facto de somente 14% selecionarem «a atitude de leitura adotada pelo leitor», como um dos fatores que contribui para classificar um texto como literário, vem confirmar que, na sua maioria, estes alunos não consideram que o texto literário seja determinado pela atitude (interativa e estética) de leitura adotada pelo leitor, na qual este «adopts an attitude of readiness to focus attention on what is being lived through during the reading event.» (Rosenblatt, 1994: 11).

Com a baixa percentagem de respostas no parâmetro «a atitude de leitura adotada pelo leitor» e com o facto de 62% dos alunos indicarem a «originalidade discursiva e linguística» como o segundo traço específico do texto literário, não estará a maioria dos alunos a definir o texto literário de acordo com um dos preceitos teóricos centrais do formalismo - o da definição do texto literário por características distintas dos textos ditos não literários? Ficamos sem uma resposta definitiva para esta pergunta; pois, se por um lado, somente 12% apontam a linguagem figurativa como específica do texto literário, por outro, 62% distinguem-no pela originalidade discursiva e linguística que os diferencia de outros textos e apenas 14% acreditam que é uma atitude específica de leitura que determina a natureza literária de um texto.

Ao contrário de Rosenblatt e Pratt, que colocam a ênfase da construção do texto literário, predominantemente, na atitude de leitura adotada pelo leitor, Iser coloca igual ênfase no texto e no leitor. Como afirmámos previamente, para Iser, o objeto literário é aquele que por conter indeterminações e espaços em branco exige uma atitude específica do leitor (tal como apontam 38% dos alunos; ver tabela 3.2, acima), forçando o leitor a situar-se numa dimensão diferente daquela a que está habituado. Efetivamente, se normalmente os objetos se percecionam a partir de um ponto de observação exterior (mais denotativo), o objeto literário é entendido a partir de dentro: o leitor está situado dentro do texto literário e o seu «ponto de observação» («the wandering viewpoint») vai percorrendo todo o objeto por dentro:

We always stand outside the given object, whereas we are situated inside the literary text. The relation between text and reader is therefore quite different from that between object and observer: instead of subject-object relationship, there is a moving viewpoint which travels along *inside* that which it had to apprehend. This mode of grasping is unique to literature. (Iser, [1978] 1980: 109. Itálico no original)

Para a construção do «wandering viewpoint», o leitor tem de redefinir os elementos contidos no texto, uma vez que estes surgem fora do seu contexto pragmático, o que pode perturbar o quadro original de referência do leitor:

The reader's wandering viewpoint is, at one and the same time, caught up in and transcended by the object it is to apprehend. Apperception can only take place in phases, each of which contains aspects of the object to be constituted, but none of which can claim to be representative of it. Thus the aesthetic object cannot be identified with any of its manifestations during the time-flow of the reading. The incompleteness of each manifestation necessitates syntheses, which in turn bring about the transfer of the text to the reader's consciousness. The synthesizing process, however, is not sporadic - it continues throughout every phase of the journey of the wandering viewpoint. (Iser, id., *ibid.*)

Em cada situação de leitura, o leitor, impulsionado pela atitude de leitura que o texto exige, tem de elaborar «sínteses» que envolvem simultaneamente as expectativas que cria em relação àquilo que está para vir, bem como a memória do que ficou para trás, construindo um movimento dialético entre o passado e o futuro que se caracteriza pela confirmação ou modificação das expectativas, formulações e memórias que se constroem durante o ato de leitura, sendo que o «wandering viewpoint» lhe permite estabelecer ligações entre as expectativas e as memórias que vai construindo.

Para descrever a atitude de leitura adotada pelo leitor de um texto literário, e não a atitude de leitura que o texto exige, Rosenblatt recorreu a um conceito de William James: a «atenção seletiva» («selective attention»). A atenção seletiva⁴² opera durante o ato de leitura do texto literário e caracteriza-se como uma «atividade de escolha» («choosing activity»), tendo em consideração que o leitor vai construir o sentido a partir do seu «linguistic-experiential reservoir» (Rosenblatt, 1994: 6-7), isto é, da sua bagagem de conhecimentos e experiências prévios na qual se incluem os conhecimentos e as experiências linguísticas, textuais, enciclopédicas e de vida. Este «linguistic-experiential

⁴² Este conceito recorda o de «horizonte de expectativas» (*Erwartungshorizont*), proposto pela fenomenologia de Edmund Husserl e pela hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, que Hans Robert Jauss ([1970] 1993: 18), um dos colegas de Iser na Universidade de Constanza, define como o conjunto de expectativas culturais, éticas e literárias (estilísticas e temáticas) com que o leitor recebe dado texto num dado momento. A distância entre o horizonte de expectativas e o texto literário, ou seja, o «the horizon change» exigida pela resposta ao novo texto determina a natureza artística e, até, a qualidade do texto literário. Quando essa distância é pequena, não se registam mudanças na consciência do leitor, não se altera o horizonte, e o texto entra no «realm of "culinary" or "light" reading.» (*ibid.*: 15).

reservoir» caracteriza-se naturalmente por não ser estanque e por sofrer modificações constantes:

This activity [selective attention] is sometimes termed “the cocktail party phenomenon”: In a crowded room where many conversations are in progress, we focus our attention on only one of them at a time, and the others become a background hum. We can turn our selective attention toward a broader or narrower area of the field. Thus, while language activity implies an intermingled kinesthetic, cognitive, affective, associational matrix, what is pushed into the background or suppressed and what is brought into awareness and organized into meaning depend on where selective attention is focused. (Rosenblatt, *ibid.*: 6)

Na teoria transacional da leitura de Rosenblatt, este conceito de atenção seletiva é central na caracterização da leitura literária ([1978] 1993: 43). De facto, desde o início do processo de leitura, e por vezes até antes de este ter início, uma expectativa, uma ideia, um sentimento ou um objetivo acompanham o leitor que, à medida que o processo de leitura evolui, orienta a sua atenção, através de impulsos não lineares e autocorretores, de modo a fazer emergir a síntese e a organização da informação.

O mesmo sucede com a memória que é permanentemente transformada quando as expectativas são modificadas por novas associações criadas na relação do leitor com o texto (Iser, [1978] 1980: 110, 115).

Jean-Paul Sartre já enunciara este aspeto quando afirmara a propósito do ato de leitura literária que o leitor antecipa, projeta o que irá acontecer e coloca hipóteses, confirmando-as, transformando-as ou destruindo-as:

In reading, one foresees; one waits. One foresees the end of the sentence, the following sentence, the next page. One waits for them to confirm or disappoint one's foresights. The reading is composed of a host of hypotheses, of dreams followed by awakenings, of hopes and deceptions. Readers are always ahead of the sentence they are reading in a merely probable future which partly collapses and partly comes together in proportion as they progress, which withdraws from one page to the next and forms the moving horizon of the literary object. ([1948] 1993: 29-30)

Neste momento do estudo, podemos afirmar que para o grupo de alunos por nós inquirido, o conceito de literatura está associado a fatores como a coerência da construção textual, a originalidade no uso da palavra, o tema tratado, a imaginação (um

aspecto ao qual regressaremos no ponto 4.2.1, da próxima parte do nosso trabalho) e uma atitude particular de leitura imposta pelo texto (muitos dos parâmetros que contribuem para manifestar a categoria do literário, ou seja, a literariedade, como afirmavam os formalistas russos). O que estes alunos estão a afirmar é que a natureza literária de um texto resulta de uma atitude de leitura que o texto exige e não de uma atitude de leitura adotada pelo leitor. Lembramos que, esta última tem o poder de estabelecer a coerência textual, pois, tal como refere Iser, é o leitor quem a constrói, no processo de interpretação. E isto acontece porque o texto literário se pode pontuar exatamente pela incoerência; uma característica que permite que a obra se mantenha perpetuamente aberta a diversas interpretações.

Com efeito, segundo os teóricos citados ao longo destes parágrafos, o texto literário é aquele que oferece múltiplas possibilidades de interpretação, é aquele que obriga a uma leitura não linear, uma vez que se registam avanços e recuos provocados pela confirmação ou pela destruição das expectativas criadas, é aquele que exige uma atitude específica do leitor, no sentido de iniciar um trabalho de cooperação com o texto de modo a resolver as incoerências (Iser, [1978] 1980) e é aquele que obriga o leitor a uma atitude de leitura prevalentemente estética com o objetivo de construir o próprio texto literário (Rosenblatt, [1938] 2005).

Atentemos agora nos parâmetros «notoriedade do autor» e «inclusão nos programas das disciplinas escolares» apontados como determinantes para classificar um texto como literário, por apenas 11 e 13% dos alunos, respetivamente (ver tabela 3.2, acima). A propósito destas percentagens de resposta, recordamos uma afirmação de Culler sobre a definição de literatura, na qual se lê serem os fatores externos ao texto os que determinam a natureza literária de um texto:

Most of the time what leads readers to treat something as literature is that they find it in a context that identifies it as literature: in a book of poems or a section of a magazine, library, or bookstore. (1997: 26)

Implícita nestas respostas dos alunos está a questão do cânone, i.e., o resultado da escolha de um conjunto de autores e textos realizada por grupos sociais dominantes, instituições de educação e tradições de crítica (Bloom, 1994: 20; Verdaasdonk, 1983), e que é «hoje aceite ser a institucionalização de um certo número de autores e textos que se tomam como fundamentais para a compreensão de uma dada história e tradição literárias.» (Ceia; 1999: 117. *Itálico no original*).

A inclusão de determinada obra no cânone é, para alguns, exclusivamente impulsionada por questões ideológicas (Herrnstein-Smith, 1988). Nesta ótica, o cânone é frequentemente entendido como um instrumento de estabilização do equilíbrio político e de promoção da desigualdade social. Iser, reconhecendo de igual modo a formação do cânone como um meio de estabilizar a autoridade de determinados sobre outros, afirma o seguinte:

[...] canonization is a process of choosing the texts that will become the object of interpretation, which simultaneously elevates them into a position of censorship over other texts, whose study and interpretation may even be forbidden, because the cancellation of their claims to validity helps to stabilize the authority of the texts that are chosen. (Iser, 2000: 13)

Para Fish, a força institucional daqueles que definem o cânone pode pontualmente ser desafiada pelas comunidades interpretativas que independentemente da forma ou conteúdo do texto podem considerá-lo e interpretá-lo como literário:

[...] the act of recognising literature [...] proceeds from a collective decision as to what will count as literature, a decision that will be in force only so long as a community of readers and believers continues to abide by it. (1980: 11)

Estas comunidades interpretativas, às quais Fish numa primeira fase atribui alguma autonomia e individualidade, passam depois a ser definidas por este teórico como «a bundle of interests, of particular purposes and goals, its perspective is interested rather than neutral» (ibid.: 14) e têm o poder de determinar à partida o valor de cada obra literária.

Sem dúvida, que a questão do cânone é ampla, diversa e controversa – mas por fugir ao âmbito da nossa investigação não a debateremos aqui em profundidade – limitamo-nos a confirmar que o cânone é a institucionalização de um *corpus* de textos catalogado sob expressões como «literatura portuguesa» ou «literatura inglesa» que é ensinado nas escolas e universidades, contribuindo em muito para a notoriedade pública de determinados autores e de determinados textos.

O que é interessante registar aqui é que não obstante a historicamente reconhecida força institucional do cânone na definição dos textos como literários, somente 13% dos alunos inquiridos classificam um texto como literário pelo facto de este estar incluído nos programas das unidades curriculares (ver tabela 3.2, acima), uma vez

que esta inclusão é uma das formas mais comuns de selecionar as obras que passam a ser representativas de determinada tradição literária. Sobre os programas das unidades curriculares, John Guillory afirma que as obras aí apresentadas são sempre selecionadas a partir do cânone. Cânone que este autor define como uma «imaginary list» ou «the sum total of works supposed to be “great”» (1993: 32, 29).

Em síntese, definir o que é literatura não é uma tarefa fácil e a questão do cânone não é menos complexa. Por estas razões, certamente muito mais haveria para dizer sobre estes temas. É importante, no entanto, lembrar que o objetivo deste estudo não é contribuir para a definição do conceito de literatura, o que por si só, poderia ser objeto de uma tese de doutoramento, mas sim identificar e comentar as convicções do grupo de alunos inquiridos sobre o texto literário. Por essa razão, regressamos à conceção que estes alunos têm do que é um texto literário, para lembrar que para mais de metade dos alunos, a literatura define-se, acima de tudo, por fatores intrínsecos ao texto como o enredo (a ordem dos acontecimentos na história) e a originalidade discursiva e linguística (a forma do texto e o uso da linguagem), por um tratamento formal de um tema e pela atitude de leitura que o texto exige.

No ponto seguinte, oferecemos uma sistematização dos conceitos de leitura e de interpretação do texto literário, tendo em conta que ocupam posições centrais nesta investigação.

3.3 Leitura e interpretação

Then he went on till he came at the house of the Interpreter, where he knocked over and over. At last one came to the door, and asked who was there [...]

Sir, said Christian, I am a man that am come from the city of Destruction, and am going to the Mount Zion; and I was told by the man that stands at the gate at the head of this way, that if I called here you would show me excellent things, such as would be helpful to me on my journey.

Then said Interpreter, Come in; I will show you thee that which will be profitable to thee.

J. Bunyan, 1678, «The interpreter's house», Part I: Second Stage, *The pilgrim's progress*.

Interpretation is an act of translation, the execution of which depends on the subject matter to be interpreted as well as on the context within which the activity takes place. Consequently there are only variables of interpretation [...] and there can never be such a thing as *the* interpretation.

W. Iser, 2000: 145. Itálico no original.

Neste ponto, vamos identificar o que é o ato de leitura e o que é o ato de interpretação. Vamos fazê-lo confrontando os comentários dos teóricos da literatura com as respostas dos alunos ao inquérito por questionário.

A leitura é, como refere Iser, o principal requisito para a interpretação literária: «One thing that is clear is that reading is the essential precondition for all processes of literary interpretation.» ([1978] 1980: 20). Nesta perspetiva, a interpretação não existe sem a leitura, nem a leitura sem a interpretação, embora o grau de reflexão intelectual sobre o que se lê possa variar.

Esse grau de reflexão pode ser menor, e nesse caso estaremos perante uma leitura que se pode apelar de «inocente» (Vendler, 1988: 14). Ou, pelo contrário, o grau de reflexão pode ser maior e nessa circunstância estaremos perante uma leitura crítica que, ao envolver a elaboração, a seleção e a confirmação de hipóteses numa constante interação entre o leitor e o texto, se transforma em interpretação. Neste ato de

interpretação, o leitor retira algo de «útil» para si («will be profitable to thee»), mesmo que para isso tenha de se esforçar – «knocked over and over» – como lemos na primeira epígrafe extraída de *The pilgrim's progress*. No ato de interpretação, o leitor não pode estar desatento, cansado ou distraído (ver Sartre, [1948] 1993: 31), caso contrário, não estabelece as relações entre os elementos dentro do texto nem as associações entre os elementos do texto e outros que lhe são exteriores.

No ato de interpretação, o leitor deverá avançar para lá do que é o sentido linear, primário, literal para o sentido secundário, indireto, figurado que não pode ser apreendido senão através do primeiro, ou seja, o leitor decifra «o sentido escondido no sentido aparente» (Ricoeur, [1969] 1988: 14). No ato de interpretação, o leitor tem a oportunidade de habitar o mundo do texto no qual pode inclusivamente projetar as situações do seu próprio mundo:

What must be interpreted in a text is a *proposed world* which I could inhabit and wherein I could project one of my ownmost possibilities. That is what I call the world of the text, the world proper to *this* unique text. (Ricoeur, [1986] 1991: 86. Itálico no original)

No ato de interpretação, vamos para «além daquilo que é uma reação primária, “acrítica”, de uma leitura de superfície, que mais não faz do que suscitar “sentimentos”» (Júdice, 2010: 12-13) e avança-se para uma atitude de «especulação» necessariamente crítica (Ceia, 1999: 100).

A interpretação de um texto literário é a revelação do potencial do texto, e para essa revelação concorre necessariamente a intervenção do leitor, sem a qual o texto não se concretiza (Iser, [1978] 1980: 18). Aliás, na visão transacional da leitura, na qual se parte do pressuposto de que sem o leitor o texto não se realizará e permanecerá uma presença virtual, o leitor é o elemento essencial. Tal como escreve Rosenblatt, é o leitor quem «makes the poem happen by calling it forth from the text» ([1978] 1993: 340). E isto sucede quando no processo de interpretação, o leitor (re)cria o texto literário.

O ato de interpretação corresponde à fase de clarificação do sentido, i.e., à «evocação» («evocation»). Nesta medida, a interpretação é como se se tratasse de uma segunda leitura, na qual se relacionam as partes com o todo e isso implica «the recall, the reactivation of some aspects of the process carried on during the reading» (Rosenblatt, 2005: 15).

No contexto de uma Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, esperamos que o aluno produza uma leitura de um texto na qual assuma uma atitude consciente de

reflexão e de interação/transação com o texto sustentada em estratégias de leitura nas quais interaja com o material textual e extratextual, isto é, que faça uma interpretação do texto. Esta atitude de leitura, adotada pelo leitor, possibilita olhar para o texto como algo ao qual é necessário conferir coerência a partir do jogo da imaginação e da reflexão do leitor que expande o que é dito no texto e completa aquilo que não é dito (Iser, [1978] 1980: 168). Por outras palavras, no processo de interpretação do texto literário, espera-se que os alunos desenvolvam um trabalho que decifre o sentido latente no sentido patente, (Costa, 1988: iv). Considerando que o texto literário nunca tem um só sentido, porque não existe um sentido estável, é necessária a intervenção ativa do leitor que através de um conjunto de ações, ocorridas numa dada situação e num dado contexto, impõe um determinado padrão de sentido. Isto não significa, porém, que o leitor tenha de resolver todas as ambiguidades e indeterminações do texto literário. Ele deve tematizar as implicações dessas indeterminações, considerá-las na argumentação que apresenta e, deste modo, salientar o caráter ambíguo do texto literário (por oposição ao caráter pragmático do texto informativo). Ou seja, o objetivo da interpretação «não é neutralizar a indeterminação», mas reduzir a contingência do texto literário a uma ambiguidade controlável (Varga, 1981: 159).

No ato de interpretação, é necessária a presença de um leitor que não leia o texto como se este fosse «transparente», como refere J.A. Appleyard, a propósito daqueles leitores que assim olham para o texto:

[...] they read the words on the page, but they do not focus any attention on them as the place where a problem of interpretation is to be encountered. Instead they look through them, at the characters and at the actions the characters are engaged in, at the world depicted in the story. The text – the words and their arrangement on the page – has the transparency of a window; it is not what these readers are looking at when they read a story. (1994: 127)

Passar da fase da leitura do texto «transparente» - na qual predomina uma atitude de leitura pouco atenta - para uma leitura do texto mais atenta e especulativa - sucede quando o leitor toma consciência de que o sentido de um texto não é absoluto e objetivo, que não é unicamente o texto que determina o tipo de leitura, e que é possível assumir uma atitude atenta como ponto de partida para a construção de uma leitura crítica (Appleyard, *ibid.*: 130, 134).

Deste modo, compreende-se que, apesar de 50% dos alunos-respondentes considerarem que «o mais interessante nos romances, novelas e contos é a história»

(afirmação 16; ver tabela 3.1, acima), existe uma percentagem superior (78%) que respondem que «gostam de compreender a forma como os textos estão construídos» (afirmação nº 12; ver tabela 3.1, acima), tal como mencionámos previamente. Esta resposta dada pela maioria dos alunos revela que este grupo de estudantes partilha da noção de que o texto é mais do que uma história narrada e que a leitura envolve mais do que a imersão no mundo ficcional do texto.⁴³ A leitura de um texto literário enquanto ato crítico exige, tal como nos diz Jacinto do Prado Coelho, «um esforço de conscientização» de modo a apreender «a mensagem do homem para o homem» que também é a literatura (1976: 47).

Robert Scholes, um dos teóricos que se tem dedicado ao estudo do ato de leitura, distingue claramente entre leitura e interpretação, definindo a primeira como «a largely unconscious activity [during which] a reader constructs a whole world from just a few indications [...] all without hesitation or difficulty» (1985: 21–22), e a segunda como «a higher skill than reading» (ibid.: 22). Interpretação, segundo Scholes, «can be the result of either some excess of meaning in a text or some deficiency of knowledge in the reader» (id. ibid.). Neste pressuposto, para interpretar, o leitor tem de aplicar competências ou capacidades específicas. Contudo, se de acordo com Scholes, a interpretação é uma competência ou capacidade mais elevada do que a leitura, o que subentende a utilização de mais recursos e a adoção de uma atitude interpretativa, seria mais natural afirmar que o leitor está na posse de mais conhecimentos, nomeadamente, de conhecimentos e experiências prévios, em vez de «some deficiency of knowledge».

Em *Protocolos de leitura*, Robert Scholes retoma a definição do ato de leitura comparando-o ao ato de apreciação de um quadro pendurado numa parede e afirma que ler é ficar sempre fora do texto e que «ler corretamente» - interpretar, diríamos nós - implica um trabalho-extra de construção idiossincrática do texto:

[...] é impossível penetrar no mundo deste ou de qualquer outro quadro. O leitor permanece sempre fora do texto. Ler significa em parte isso mesmo, ou seja, situar-se no exterior. [...] Ler corretamente exige que principiemos por redigir-nos a nós mesmos. Para ler um texto, teremos de acrescentar-lhe algo. (1989: 21).

⁴³ Segundo Coleridge, esta imersão total no mundo ficcional envolve a noção de *willing suspension of disbelief* que pressupõe tanto a participação do recetor do trabalho literário, como do próprio trabalho literário, cuja organização mantém o leitor no mundo ficcional (s.v. «Illusion» in Shipley, 1943: 152).

É durante esse processo de acrescentar «algo» ao texto que se «constitui uma nova redação do texto.» (ibid.: 65). Scholes afirma, ainda, que «se quisermos ler de facto [interpretar], temos de ler o nosso próprio livro no texto que temos diante de nós; há que torná-lo pessoal, trazê-lo à nossa própria vida e pensamento, ao nosso juízo e ação pessoais.» (ibid.: 22). Esta afirmação aproxima-se de uma das premissas centrais da perspectiva transacional da leitura, segundo a qual «the reader infuses intellectual and emotional meanings into the pattern of verbal symbols, and those symbols channel his thoughts and feelings.» (Rosenblatt, [1938] 2005: 24). Este processo tem de ocorrer durante o ato de leitura de modo a que o leitor construa o sentido do texto e o interprete. Nesta ótica, confunde-se o ato de leitura com o da interpretação, uma vez que ler nunca é simplesmente decodificar. Interpretar é trazer para o texto os conhecimentos e experiências prévios (textuais, linguísticos, enciclopédicos e de vida), de modo a descortinar um dos sentidos (mas não todos os sentidos) do texto.

Em *The range of interpretation*, Iser faz igualmente confluir o ato de leitura com o ato de interpretação, ao considerar que o primeiro é sempre mais do que a «mere identification of individual linguistic signs.» (2000: 120). Ao implicar mais do que a decifração de significantes linguísticos, a leitura/interpretação é uma atividade cognitiva complexa que resulta num produto que nasce da interação entre o texto e o leitor (Iser, ibid.: 72). Com efeito, ler não é um ato natural, na medida em que são sempre necessárias estratégias teóricas para o fazer. Para produzir uma interpretação e ao mesmo tempo construir o texto, o leitor tem de preencher «vazios», o que faz com que a tarefa da interpretação se caracterize pela sua dualidade: o que está presente e o que está ausente (Iser, id., ibid.). Ao apresentar-se simultaneamente incompleto e sob a forma de um conjunto de instruções, o texto literário vai acionar o trabalho de imaginação e de reflexão do leitor, uma vez que o leitor vai completar o texto e preencher os espaços em branco com projeções daquilo que considera poder preenchê-los, de modo a cumprir o ato de interpretação. Como veremos mais adiante neste trabalho, este processo não é linear, tendo em conta que as projeções vão levar o leitor por um percurso de avanços e recuos, confirmações e negações, orientado pelo próprio texto.

Deste modo, a interpretação pode ser sinónima da descoberta do «hidden meaning»⁴⁴ do texto, como refere Iser. Um sentido escondido que pode ser diferente de leitor para leitor. Sendo, aliás, por essa razão que Iser afirma o seguinte: «there can never be such a thing as *the* interpretation» (ibid.: 145. Itálico no original). Isto sucede porque cada interpretação nasce do processo de realização do texto que é único de cada ato de leitura individual.

Observando novamente as respostas ao inquérito, sobressai o facto de 63% concordarem que se «faz uma análise dos textos literários para descobrir o seu sentido oculto» (afirmação nº 10; ver tabela 3.1, acima), como se o texto e o seu sentido fossem entidades exteriores aos alunos, como se o texto por si só contivesse um sentido que é independente do leitor que o lê.

Ainda a propósito da questão da interpretação, registamos que a maioria dos alunos (82%) concorda que «o sentido de um texto literário pode ser explicado» (afirmação nº 18; ver tabela 3.1, acima) o que pressupõe que naturalmente o leitor tem de o criar. Primeiramente o intérprete cria o sentido para o texto, depois explica-o. Esse ato de interpretação – que ocorre num espaço que Iser chama de «liminal» (2000: 149) – é o que permite a realização do texto. O espaço «liminal» é criado pela interpretação, não pertence exclusivamente à esfera do leitor nem apenas à do texto, situando-se entre o que está registado no texto – o pólo artístico – e a realização feita pelo leitor – o pólo estético (ibid.: 6). No ato de interpretação, o leitor tem de resolver as ambiguidades inerentes à linguagem escrita e resolve-as quando lhes atribui um sentido. Para resolver algumas das dificuldades que possam advir desse elevado grau de indeterminação, de contingência semântica, Rosenblatt sugere que o ensino da leitura dos textos literários seja realizado de maneira a contribuir para melhorar a capacidade individual de produzir um sentido para o texto, e isso consegue-se quando se estimula o aluno a refletir atentamente sobre o seu processo de interação com o texto literário:

⁴⁴ Sobre a descoberta do sentido escondido do texto, Susan Sontag afirma que não se deve apresentá-la como equivalente do ato de interpretação, uma vez que este estilo de interpretação, na sua opinião, destrói o texto: «The modern style of interpretation excavates, and as it excavates, destroys.» ([1964] 1966: 6). Deste modo, em vez da busca do sentido escondido, Sontag propõe que o ato de interpretação seja uma experiência estética pessoal e não mediada por critérios exteriores ao texto. Sontag não rejeita a interpretação (como sugere o título do ensaio: «Against interpretation»). Pelo contrário, para Sontag «There are no facts, only interpretations», ou seja, toda a experiência estética da arte é já interpretação (ibid.: 70).

Teaching [is] a matter of improving the individual's capacity to evoke meaning from the text by leading him to reflect self-critically on this process. The starting point for growth must be each individual's efforts to marshal his resources in relation to the printed page. The teacher's task is to foster fruitful interactions – or, more precisely, transactions – between individual readers and individual literary texts. ([1938] 2005: 25-26)

A investigação empírica revela, contudo, que nas salas de aula de literatura, nomeadamente nas da universidade, os professores esperam que os alunos apliquem eficazmente estratégias de leitura e de interpretação, pedindo-lhes que leiam o material textual com uma atitude interpretativa, sem, no entanto, explicarem, explicitamente, como os alunos deverão fazê-lo (Flippo e Caverly, 2000: xvi).

Gerald Graff partilha da mesma opinião, ao recordar tanto o que sentia quando se encontrava na mesma situação dos alunos atualmente no ensino superior, como a dificuldade de assimilar a metalinguagem crítica:

[...] being alone with texts only left me feeling bored and helpless, since I had no language with which to make them mine. On the one hand, I was being asked to speak a foreign language – literary criticism – while on the other hand, I was being protected from that language, presumably for my own safety. [...] If teachers cannot avoid translating the literature they teach into some critical language or other, neither can students, for criticism is the language students are expected to speak and are punished for not speaking well. Inevitably the students who do well in school and college are those who learn to talk more or less like their teachers, who learn to produce something resembling intellectualspeak. (2000: 45, 47)

A questão que Graff coloca a seguir é a de como os alunos aprendem a passar da leitura enquanto simples descodificação, para a leitura enquanto ato de interpretação, quando não há debate na aula que os ajude realmente a compreender o que é o ato de leitura crítica e o que se espera da subsequente produção escrita na qual expõem a interpretação:

Choose a topic that interests [you]; organize your paper logically around a central idea and remember to support your thesis with specific illustration and evidence. Such advice is usually more paralyzing than helpful because it factors out social conversation that reading, writing, and arguing must be part of in order to become personally meaningful. (Graff, *ibid.*: 48)

A propósito da acusação de Graff sobre a ausência de debate entre professores e alunos, podemos adiantar que nas respostas à questão II.3, na qual os alunos assinalavam os métodos que, na sua opinião, são mais importantes e aqueles que são menos importantes para o estudo do texto literário na sala de aula, 97% dos alunos responderam que é exatamente o debate entre professores e alunos (ver tabela 3.5, mais adiante).

De um modo geral, no ensino do estudo dos textos literários tem prevalecido a adoção da perspectiva do *new criticism* norte-americano (Cahalan e Downing, 1991), de acordo com a qual se ambiciona estudar autonomamente o texto literário sem a influência dos efeitos do texto no leitor, do contexto histórico ou da história pessoal do autor.⁴⁵ Nesta perspectiva, o sentido do texto fica associado à análise da estrutura do texto, tendo em consideração que interessa demonstrar (objetivamente) como os elementos formais e semânticos de um texto interagem de modo a manifestarem a estrutura de sentido. Terá sido esta possibilidade de objetivar a interpretação do texto literário que fez com que a hermenêutica do *new criticism* se tornasse tão popular nas salas de aula de literatura nas universidades.

De acordo com James M. Cahalan e David B. Downing (1991), o método interpretativo do *new criticism* - nomeadamente o da «leitura cerrada» («close reading») que não se afasta do texto «para não incorrer na deriva semântica» (Júdice, 2010: 95) - foi e é correntemente utilizado nas salas de aula porque oferece ao professor o poder de estar na posse da interpretação correta:

New Criticism was attractive for teachers because once its method (involving preeminence of the textual form and the literary devices within it) was “mastered”, classroom teaching became an art at which teachers enjoyed being better “bankers”⁴⁶ than students and could avoid doing

⁴⁵ Kenneth Burke (1957, 1962), um dos teóricos do *new criticism*, não limitava de modo tão perentório a discussão crítica de um texto às suas dimensões internas, como propunham W.K. Wimsatt e M.C. Bearsley (1946), por exemplo. Para Burke era possível alargar os parâmetros dessa discussão de modo a incluir a influência do autor ou outros fatores histórico-culturais. Apesar de a análise da estrutura objetiva do texto permanecer central no processo de interpretação, o uso de material histórico ou autoral pode ser convocado pelo leitor quando contribui para a compreensão da estrutura do trabalho de arte literária (Burke, 1962: 451).

⁴⁶ Esta é uma referência àquilo que Paulo Freire apelidou de modelo de educação bancária (1970: 60ss). Uma conceção da educação caracterizada por um sujeito emissor – o professor – que transmite informação aos objetos recetores – os alunos. Nesta perspectiva, o conhecimento é algo estático, compartimentado e alheio à experiência individual de cada aluno e a educação é vista como um ato de depositar – daí a metáfora do universo das instituições bancárias – conhecimento sem o recurso à individualidade e criatividade do aluno ou mesmo do professor. Mas atente-se no facto de que apesar de reconhecer este uso «domesticador» da literacia, Freire não o subscreve, propondo, em vez dele, a importância do reconhecimento da individualidade quer dos sujeitos quer dos contextos quer ainda dos efeitos libertadores da literacia.

much extratextual homework. [...] But students quickly learned that they were mostly incapable of playing the interpretative game as well as their professors and that their own responses were very often “wrong” (even if that Word was not used in class). (Cahalan e Downing, 1991: 6-7. Maiúscula no original)

A propósito do método da leitura cerrada, Eagleton refere que o texto não deve ser entendido como autónomo, pois «[it] seemed to imply that every previous school of criticism had read only an average of three words per line» e «it encouraged the illusion that any piece of language [...] can be adequately studied or even understood in isolation.» (1996: 38). No entanto, a aplicação deste método pode na prática ajudar os alunos (e os professores) a encontrar os limites da interpretação e até mesmo contribuir para que os alunos não produzam uma interpretação que seja demasiado subjetiva ou demasiado superficial. Nesta ótica, a objetividade do *new criticism*, das décadas de trinta e quarenta do século XX, pode ser ainda hoje útil nas salas de aula de literatura, tal como afirma Cristina Mello: «De facto, não podemos recusar, de todo, contributos teóricos como os do estruturalismo, por exemplo, embora possam parecer inadequados a uma moderna pedagogia da leitura.» (1998: 107). A adoção do método da leitura cerrada pode ajudar os alunos a focarem-se e a entenderem os elementos formais do texto, uma vez que as palavras no texto são tão importantes como as respostas individuais ao texto (Showalter, 2003: 56).

Apesar de alguns teóricos, como é o caso de Cahalan e Downing (1991), citados anteriormente, tenderem a encarar a leitura cerrada como estando associada a uma abordagem crítica que pretende afastar a subjetividade do estudo da literatura, ao eliminar o contexto histórico e sociocultural do texto, a biografia e a intenção do autor, definindo o ato de leitura como um método quase científico (no sentido da primazia da objetividade), concentrando a atenção do leitor na análise da ligação entre a forma e os elementos semânticos para que o sentido se manifeste, este método do *new criticism* pode ser, como já referimos, útil no ensino e na aprendizagem da literacia da leitura literária. Tanto mais que, na realidade, no ato de interpretar um texto literário têm de conviver «a singularidade objetiva do texto e a singularidade subjetiva do leitor», tal como refere Jacinto do Prado Coelho (1976: 10).

Aliás, um dos traços do modelo transacional da leitura é, tal como sucede no *new criticism*, uma atenção especial à justaposição das palavras do texto. Embora, no modelo transacional, ao contrário do *new criticism*, haja uma igual atenção aos efeitos que essa

justaposição de palavras provoca no leitor (Rosenblatt, [1978] 1993: 137). Recordemos, contudo, que I.A. Richards, um dos primeiros *new critics*, não rejeitava a importância dos efeitos psicológicos do leitor na interpretação, tal como Iser e Rosenblatt não negam a importância dos elementos no texto no processo de construção do sentido do texto literário.

Existem, porém, teóricos, como por exemplo Robert Scholes, que criticam a prática da leitura cerrada por ser um tipo de leitura que afasta o leitor do texto: «close reading is distant reading – reading as if the words belonged to a person at some distance from ourselves in thought or feeling». (2002: 166) e que, poderemos afirmar, em alguns contextos universitários submete os alunos ao poder (não necessariamente explícito) da comunidade interpretativa na qual estão inseridos. Sendo certo que os alunos se adaptam para serem bem-sucedidos, é como se essa comunidade interpretativa aplicasse de modo mais ou menos consciente uma censura à qual os alunos não fazem frente, pois querem ser avaliados positivamente.

Esta suspeição é confirmada por nós nas respostas à questão II.2: «O que considera mais importante para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura?», na qual 76% dos alunos afirmam ser «a reprodução das ideias do professor sobre os textos literários» (ver tabela 3.3, mais adiante). Este tipo de atitude reflete uma prática de leitura na qual o leitor afasta os efeitos da experiência da leitura literária por si vivida durante o processo de interação/transação com o texto quando, na verdade, o oposto deveria suceder.

Na linha do que afirma Carlos Ceia, o principal «afetado» pela interpretação é o leitor, visto que é ele quem se modifica com o ato de leitura de determinado texto; o texto, pelo contrário, permanecerá sempre igual e inalterado seja qual for a interpretação que o leitor faça (1999: 13). Ideia semelhante é expressa por Stanley Fish quando afirma o seguinte:

[...] the text as an entity independent of interpretation and (ideally) responsible for its career drops out and is replaced by the texts that emerge as the consequence of interpretative activities. (1980: 13)

Isto sucede porque, acima de tudo, o texto não é um objeto autossuficiente e só se realiza no ato de leitura; o texto é, tal como afirma Fish, uma «ilusão», uma «dangerous illusion, because it is so physically convincing.» (ibid.: 43) que só «comes into being during the transaction with the signs on the page» (Rosenblatt, 1994: 8).

Ainda sobre a discussão em torno do ato de interpretação e do ato de leitura, recordemos que, em 1936, Walter Benjamin enfatizou a importância do papel desempenhado pelo leitor, registrando que no ato de interpretação o abismo entre o autor e o leitor se esbate e o leitor deverá estar «sempre pronto a tornar-se um escritor.» (97).⁴⁷

É esse papel ativo do leitor que a perspectiva transacional da leitura evidencia, ao abrir espaço quer para o pensamento quer para as emoções do leitor como componentes legítimas da interpretação literária.⁴⁸ Existe principalmente a convicção de que é na interação com o texto que o leitor constrói e liberta um dos diversos sentidos do texto literário. Sendo essa multiplicidade de sentidos que lhe confere o estatuto de texto literário, tal como escrevemos no anterior ponto 3.2.

Quer na leitura eferente quer na leitura estética, o leitor tem de decifrar as imagens, os conceitos e as afirmações para os quais as palavras apontam, mas no modo de ler «estético», o leitor deve ir para além do enredo e deve igualmente focar:

[...] the associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him. "Listening to" himself, he synthesizes these elements into a meaningful structure. *In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text.* (Rosenblatt, [1978] 1993: 25. Itálico no original)

Nesta perspectiva, a leitura é a «constructive, selective process over time in a particular context» e a interpretação resulta da «relation between reader and signs on the page [that] proceeds in a to-and-fro spiral, in which each is continually being affected by what the other has contributed.» (Rosenblatt, [1938] 2005: 26). Por outras palavras, não há uma separação real entre um e outro e o próprio ato de leitura já implica uma atitude interpretativa que pode ser mais eferente ou mais estética ou um *continuum* das duas.

⁴⁷ Quase sessenta anos depois de Walter Benjamin, George Landow, a propósito do leitor das hiperficcões – textos literários escritos para serem lidos num ecrã de computador - cria o neologismo *nreader* que designa a complexa dupla tarefa do leitor que é simultaneamente escritor (1994: 9, 14).

⁴⁸ Já em 1929, I. A. Richards sugerira a aplicação de novas técnicas de leitura do texto literário que abrissem espaço para as emoções do leitor. Em *Practical Criticism*, Richards, fundando-se em resultados das investigações em psicologia, atribui uma base empírica ao estudo da literatura na universidade. De acordo com as suas próprias palavras, Richards pretendia «[to] provide a new technique for those who wish to discover for themselves what they think and feel about poetry (and cognate matters) and why they should like or dislike it,» e «to prepare the way for educational methods more efficient than those we use now in developing discrimination and the power to understand what we hear and read» (1929: 3). Numa das experiências que fez com os seus alunos, Richards retirou os nomes dos autores dos poemas que ensinava em Cambridge e pediu aos seus alunos que escrevessem sobre eles. Como resultado desta experiência, Richards descobriu que não só os alunos preferiam ler os textos de poetas considerados inferiores pela comunidade académica, mas que as leituras que fizeram desses textos (em muito divergentes das interpretações feitas por Richards) eram muito heterogêneas.

Apesar de também reconhecer esta bipolaridade entre as palavras no texto e as emoções trazidas pelo leitor, Iser afirma que é o texto que em grande parte define o tipo de leitura de que se faz:

Practically every discernible structure in fiction has this two-sidedness: it is verbal and affective. The verbal aspect guides the reaction and prevents it from being arbitrary; the affective aspect is the fulfillment of that which has been prestructured by the language in the text. ([1978] 1980: 21)

Assim se no ato de leitura/interpretação, Rosenblatt coloca maior ênfase na atitude do leitor, Iser afirma que essa atitude é orientada pelo próprio texto, principalmente por aquilo que está ausente no texto, como já referimos previamente:

[...] the reader's activity must be controlled in some way by the text [...] what is said only appears to take significance as a reference to what is not said; it is the implications and the statements that give shape and weight to the meaning. But as the unsaid comes to life in the reader's imagination, so the said "expands" to take on greater significance than might have been supposed: even trivial scenes can seem surprisingly profound. (Iser, *ibid.*: 167, 168)

Ao contrário destes dois teóricos, Fish, em «Interpreting the *variorum*», afirma que a leitura é constituída por um conjunto de estratégias interpretativas exteriores ao texto:⁴⁹

[...] a set of interpretive strategies, which, when they are put into execution, become the large act of reading. That is to say, interpretive strategies are not put into execution after reading (the pure act of perception in which I do not believe; they are the shape of reading, and because they are the shape of meaning, they give texts their shape, making them rather than, as it is usually assumed, arising from them). (1980a: 168)

Em resumo, leitura e interpretação são duas faces de um mesmo processo ou, como afirma David Lodge, «to read a poem is to interpret its meaning» (2002a: 95).

⁴⁹ Como referimos na nota nº18 da parte I, nos primeiros ensaios de Stanley Fish, como o «Literature in the reader» ([1970] 1980: 22-67), o leitor era o único detentor do sentido do texto, em oposição ao texto: «there is no direct relationship between the meaning of a sentence (paragraph, novel, poem) and what its words mean.» (*ibid.*: 32). Nesta fase, Fish encontra o sentido de um texto na experiência do «informed reader» e menos no texto em si (*ibid.*: 48). O conceito de «interpretative strategies» surge em ensaios posteriores como o «Interpreting the *variorum*» (1980a: 147-173), e está acima quer do leitor quer do texto. Neste sentido, o leitor é entendido como um produto da comunidade na qual se insere e as interpretações variam não em função do leitor mas de acordo com uma entidade pela qual ele é absorvido - a comunidade interpretativa.

Consequentemente, não é possível ler sem interpretar, tal como não é possível interpretar desrespeitando os limites do próprio texto. O ato de leitura/interpretação é que pode ser definido de modos diversos, como vimos anteriormente: pode ser orientado pelos elementos no texto ou pelos elementos que nele estão ausentes, tal como afirma Iser; pode ser informado por estratégias interpretativas específicas da comunidade interpretativa à qual se pertence, tal como afirma Fish; ou pode resultar essencialmente de uma atitude particular do leitor na sua interação com o texto, tal como sugere Rosenblatt.

A propósito dos limites que o texto impõe ao ato de leitura/interpretação, de seguida, detemo-nos brevemente sobre a questão da validade da interpretação.

3.3.1 A questão da validade da interpretação

É certo que o texto literário oferece diversas possibilidades de sentido. Também é certo que mesmo quando o leitor formula hipóteses e as estabiliza num sentido particular, dificilmente pode afirmar que todas as possibilidades de sentido estão esgotadas e que a sua interpretação é a definitiva. Nenhuma interpretação é a definitiva (Reis, 1981: 25). Por esse motivo, parece haver sempre espaço nas «indeterminações» e «espaços vazios» no texto para uma segunda ou terceira interpretação. Sendo por essa razão que dificilmente haverá duas interpretações exatamente iguais de um mesmo texto literário, tal como recorda Ramón Saldivar (1979: 478) e que o sentido de um texto seja estabilizado. Mas isto não equivale a afirmar que os textos literários são «unlimited opportunities for organic free play.» (Rabinowitz, 1989: 81). Efetivamente, a polissemia do texto literário é «regrada», uma vez que a expansão de novos sentidos tem de caber no «interior do sistema» do texto, no qual a «sobrecarga» de sentido chega a um ponto em que tem de parar. Ela para exatamente pela «limitação mútua dos signos no interior do sistema». Ou seja, em paralelo com a expansão de novos sentidos, há um processo de limitação da expansão – o que faz com que «as palavras [tenham] mais do que um sentido, mas não têm um sentido infinito.» (Ricoeur, [1969] 1988: 95).

Deste modo, mesmo quando a hegemonia do leitor é valorizada e o contexto pessoal e situacional considerado revelante, a questão da validade coloca-se. Com efeito, o leitor não deve ignorar as palavras do texto projetando nele expectativas que não sejam suscetíveis de serem coerentemente incorporadas no ato de interpretação (Rosenblatt, [1978] 1993: 11).

Assim, no contexto académico, como aquele em que está o grupo de alunos por nós estudado, para que uma interpretação seja válida é necessário que esta preencha dois requisitos: (i) a interpretação deve ser realizada tendo em consideração o contexto em que é realizada (aqui entra, por exemplo, com muito peso, o conjunto de competências ou capacidades da literacia da leitura literária esperadas dos alunos e que estão registadas nos programas das unidades curriculares de literatura); (ii) a interpretação deve ser balizada pelos símbolos verbais na página, sendo que o aluno deverá estar consciente de que há um limite para a expansão do sentido desses símbolos (Rosenblatt, 2005: 23-24; [1978] 1993: 105). Nesta medida, no ato de leitura literária, o leitor constrói um sentido coerente, sustentando-se quer no texto quer, caso seja necessário, naquilo que está fora do texto (Brumfit e Carter, 1987a: 14). Só deste modo uma dada interpretação é válida, ou seja, quando se baliza pelos limites impostos pelo texto.

Avançamos agora para a análise das restantes respostas dos alunos inquiridos.

3.4 O ato de leitura do texto literário: análise dos resultados do inquérito por questionário

Neste ponto atentamos nas respostas ao inquérito por questionário que dizem respeito às opiniões que os alunos partilham sobre os fatores que contribuem para o sucesso nas unidades curriculares de literaturas e sobre os métodos de estudo e de leitura do texto literário nessas unidades curriculares. Iremos igualmente comentar as razões que levam os alunos a rejeitar um texto literário proposto por um professor, os seus hábitos de leitura extracurricular mais e menos recorrentes e, ainda, o grau de conhecimento que detêm sobre os textos literários canónicos portugueses e ingleses.

Para isso, iremos basear-nos nas respostas às questões I.7, II.1, II.2, II.3, II.4, II.5, II.6, II.7, III.3 e III.4 do questionário.

O sucesso nas unidades curriculares de literatura

Sobre a questão do insucesso dos alunos nas unidades curriculares de literatura, Jian Zhang, na linha definida por Graff (2000), refere que frequentemente o problema se resume à falta de preparação e não à falta de capacidades: «the problem is not lack of ability, but lack of preparedness» (2003: 14). Esta falta de preparação foi confirmada por Herminia Vicentelli (2004: 31) no final de uma investigação sobre sucesso escolar, envolvendo 150 estudantes universitários de instituições de ensino superior públicas e privadas da Venezuela, o país de origem desta investigadora.

Com esta informação em pano de fundo, poderemos supor que o mesmo se passará nas universidades portuguesas e avançar com a hipótese de que talvez seja a falta de preparação para o tipo de ensino/aprendizagem universitário que cria nos alunos o receio de apresentar uma interpretação mais idiossincrática de um texto literário, por exemplo. Um receio que se adivinha na análise das respostas à questão II.2⁵⁰ do questionário - «O que considera mais importante para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura» - na qual 76% dos alunos apontaram, como havíamos referido no ponto anterior, «a reprodução das ideias dos professores sobre os textos literários» como o segundo parâmetro mais importante para obter uma classificação positiva nas disciplinas de literatura (ver tabela 3.3, abaixo). Relativamente ao primeiro parâmetro «articulação das ideias/estruturação do pensamento/correção linguística», na nossa opinião, ilustra bem a grande importância que os alunos atribuem à expressão escrita de modo a serem capazes de transmitir ao professor as suas interpretações dos textos literários.

⁵⁰ A questão II.2 é uma pergunta de escolha múltipla na qual era pedido aos alunos que assinalassem os cinco parâmetros que consideravam mais importantes para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura. Os alunos não tinham de hierarquizar os cinco parâmetros, tinham apenas de os assinalar. Ver anexo A.

Parâmetros para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura	Sim	Não
Articulação das ideias/estruturação do pensamento/correção linguística	94%	6%
Reprodução das ideias do professor sobre os textos literários	76%	24%
Atenção aos pormenores estilísticos e formais do texto	53%	47%
Relacionamento do texto com outros tipos de produções culturais	52%	48%
Dimensão pessoal e subjetiva da interpretação	50%	50%
Domínio dos códigos simbólicos utilizados no texto literário	47%	53%
Domínio da metalinguagem teórica e técnica	40%	60%
Relacionamento do teor do texto com a experiência pessoal	31%	69%
Citações de textos teóricos sobre o texto literário em análise	23%	77%
Relacionamento do texto com outros textos literários	15%	85%
Relacionamento do texto com o seu contexto histórico-cultural	11%	89%
Paráfrase do texto literário	5%	95%

Tabela 3.3: Os primeiros cinco parâmetros apresentados a negrito na tabela foram os mais frequentemente apontados na resposta à pergunta II.2 «O que considera mais importante para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura».

O facto de 76% dos alunos terem selecionado o parâmetro «reprodução das ideias dos professores sobre os textos literários», está em sintonia com as respostas à questão II.1: «Na sua opinião o que contribui para o sucesso escolar em disciplinas da área da literatura». ⁵¹ Isto acontece porque, à semelhança das respostas à questão II.2, na questão II.1, 72% dos alunos concordam que para serem bem-sucedidos nas unidades curriculares de literatura é preciso «entender o que os professores esperam que os alunos saibam sobre os textos literários» e 90% consideram que o sucesso está dependente de «entender o que os professores dizem sobre os textos literários», como podemos ver na tabela 3.4, abaixo.

⁵¹ Nesta questão os alunos tinham uma escala dicotómica - «discordo» «concordo» - e era-lhes pedido que assinalassem um deles para cada alínea. Ver anexo A.

O que contribui para o sucesso escolar nas disciplinas da área da literatura?	Concordo
Estudar	95%
Entender o que os professores dizem sobre os textos literários	90%
Ler frequentemente textos literários	86%
Os professores aceitarem as ideias dos alunos sobre os textos literários	84%
Frequentar as aulas	82%
Conhecer métodos eficazes de estudar literatura	80%
Entender o que os professores esperam que os alunos saibam sobre os textos literários	72%
Compreender a bibliografia relativa aos textos literários	66%

Tabela 3.4: Respostas à questão II.1 «Na sua opinião o que contribui para o sucesso escolar em disciplinas da área da literatura?».

Nesta questão, a primeira resposta dos alunos é, sem surpresa para nós, «estudar» (95%). Devemos, porém, sublinhar os lugares cimeiros que ocupam as respostas «reprodução das ideias dos professores sobre os textos literários» e «entender o que os professores dizem sobre os textos literários». Os comentários dos professores sobre os textos literários são um dos pontos centrais na sala de aula de literatura, mas não devem ser entendidos como «products to be consumed by student readers» (Murphy, 2000: 81). Nesta medida, julgamos que a atitude dos alunos não deve ser de dependência em relação ao papel de comentador do professor. Facto que também parece não passar despercebido a este grupo de alunos, tendo em consideração que a maioria concorda que a leitura frequente de textos literários e a aceitação, pelo professor, das ideias dos alunos sobre os textos literários são fatores que contribuem para o sucesso escolar nas unidades curriculares de literatura.

Para 72% dos alunos, «entender o que os professores esperam que os alunos saibam sobre os textos literários» é determinante para um bom desempenho nas disciplinas de literatura. Sem dúvida que, em qualquer tarefa que tenhamos de fazer, é fundamental ter presente aquilo que de nós é esperado, pois só assim a conseguiremos executar. Isso não significa, contudo, que julguemos ser a reprodução das afirmações do professor, uma das primeiras condições necessárias para o sucesso académico do aluno nas unidades curriculares de literatura.

Esta tendência de resposta dos estudantes poderá estar associada ao estilo de comunicação entre professores e alunos, na sala de aula. O investigador norte-americano

Gerald Graff, já citado na anterior secção 3.3, tem-se ocupado desta questão. E, no seu ponto de vista, sucede que na maioria das ocasiões os alunos respondem às questões dos professores de modo a irem ao encontro daquilo que o professor pensa, mesmo quando o professor deseja que haja debate e confronto de ideias. Nas palavras de Graff lemos o seguinte:

For the quicker students manage to cut through the clutter of mixed messages and locate the web of agreements and disagreements that constitute the academic conversation, whereas the rest can only resort to the familiar practice of giving successive teachers whatever they seem to “want” even when those wants conflict. (2003: 28)

De facto, os problemas surgem quando no meio da tarefa de agradarem aos professores, alguns estudantes se esquecem daquilo que realmente conta: a criação de um discurso próprio, maduro, atento e informado construído a partir do debate e da leitura.

Este problema é agravado, ainda de acordo com a opinião de Graff, pelo facto de disciplina para disciplina o professor mudar, e mudar também aquilo que é esperado quando se trata de analisar uma obra literária. Por outras palavras, se um professor considera a análise do contexto histórico-sociocultural da obra e a informação biográfica do autor dois dos parâmetros mais importantes para interpretar uma dada obra literária, outro há que valoriza uma determinada interpretação canónica e outro, ainda, que enfatiza a interpretação pessoal do aluno. Sucede, com alguma frequência, os alunos desconhecerem o que os professores desejam ver na interpretação de uma obra literária. Por essa razão, compreendemos com facilidade que 72% dos nossos alunos concordem que «entender o que os professores esperam que os alunos saibam sobre os textos literários» seja um dos fatores que, na sua opinião, contribui para o sucesso académico nas unidades curriculares de literatura. Pois, provavelmente, sucederá, como refere Graff que por vezes os alunos não saibam se os professores preferem a menção a factos biográficos ou à bibliografia de referência consultada ou se, pelo contrário, preferem opiniões pessoais que reflitam o exercício de reflexão sobre o texto:

Some instructors want you to recall and give back information without interpretation or judgement, whereas others want you to express your own ideas. Some instructors think there are clear-cut answers to questions, whereas others (often in the same discipline) think there are no right answers and that those who think so are naïve or authoritarian. (Graff, 2003: 67)

Tal como mencionámos na parte II desta investigação, entrevistámos doze professores universitários de literatura, de modo a conseguirmos identificar as características de um ensaio escrito por um aluno de Línguas, Literaturas e Culturas sobre um texto literário. Com estas entrevistas ficámos a saber que nos ensaios, os professores valorizam a presença de opiniões próprias, a presença de hipóteses explicativas para os acontecimentos do enredo e para o comportamento das personagens, a menção ao momento histórico-sociocultural da produção do texto e o relacionamento crítico do texto literário com outros textos ou outras obras de arte e ainda a exposição coerente das ideias (ver tabelas 5.1, 5.2 e 5.3 apresentadas na parte V). Ou seja, os professores esperam que os alunos sejam criativos e originais, que consigam redigir um texto coerente e que apliquem determinadas estratégias interpretativas como, por exemplo, a contextualização histórico-sociocultural do texto e a associação entre o texto a interpretar e outros textos ou outras manifestações artísticas.

Algumas das respostas dos alunos indicam estas mesmas tendências, outras desviam-se do que os professores consideram ser necessário para obter uma classificação positiva nas disciplinas de literatura.

Assim, se professores e alunos estão em sintonia quanto à «articulação das ideias/estruturação do pensamento/correção linguística» (resposta dada por 94% dos alunos, ver tabela 3.3, acima), o que aponta para uma forte consciência por parte dos alunos de que o sucesso nestas disciplinas depende em muito do *modo* como escrevem os seus comentários críticos sobre os textos literários. Se ambos estão em sintonia, quanto à «dimensão pessoal e subjetiva» da interpretação, já no que toca ao «relacionamento do texto literário com outros textos literários» e ao «relacionamento do texto com o seu contexto histórico-sociocultural», os alunos atribuem-lhes menos valor do que os professores.

A partir do ponto de vista da perspetiva transacional da leitura (na qual a hegemonia do leitor é valorizada, como temos vindo a referir), é interessante registar que 50% dos alunos tenham respondido que a «dimensão pessoal e subjetiva da interpretação» é um dos cinco principais parâmetros para serem bem-sucedidos nestas disciplinas (ver tabela 3.3, acima). Esta percentagem de respostas pode sugerir que pelo menos metade dos alunos inscritos na Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, da FCSH-UNL, no ano letivo 2006/2007, estão conscientes de que o ato de leitura ao ser pessoal e subjetivo é um ato «criativo e sempre inacabado» (Ceia, 1999: 106). O que não é o mesmo que afirmar que na interpretação

deva estar apenas presente o parâmetro «relacionamento do teor do texto com a experiência pessoal» (apontado por menos de metade dos alunos - 31%; ver tabela 3.3, acima). Assim sendo, este grupo de alunos parece ter a noção de que a interpretação é um trabalho pessoal e subjetivo que resulta da interação/transação entre o aluno e o texto, como preconizam Iser e Rosenblatt, tem noção da importância da individualidade do leitor e daquilo que cada leitor pode trazer para o texto, mas também tem presente que o «relacionamento do teor do texto com a experiência pessoal» dos alunos não conduz necessariamente a uma interpretação crítica e, logo, valorizada pelos professores.

Ainda em relação aos cinco parâmetros mais importantes para ter uma classificação positiva nas disciplinas de literatura, o terceiro parâmetro foi a «atenção aos pormenores estilísticos e formais do texto», com 53% das respostas (ver tabela 3.3, acima). Uma resposta que, por um lado, pode indicar uma tradição de interpretação do texto literário sustentada nos princípios do *new criticism* segundo os quais se pretere quer os efeitos da leitura no leitor (a falácia afetiva⁵²) quer a influência da eventual intenção do autor (a falácia intencional⁵³) quer ainda a influência do contexto histórico do texto, a favor da análise dos elementos no texto. Ou, por outro lado, pode significar, tal como refere Rosenblatt, que há particularidades discursivas dos textos literários, como por exemplo a predominância de figuras estilísticas, que podem funcionar como pistas orientadoras para que o leitor assuma uma atitude de leitura mais estética do que eferente (1994: 12).

Observando ainda as respostas à questão II.2 (ver tabela 3.3, acima), comentamos o quarto parâmetro para obter uma classificação positiva nas disciplinas de literatura mais frequentemente apontado por este grupo de alunos: o «relacionamento do texto com outros tipos de produções culturais» (53%). Esta percentagem revela que os alunos têm a noção de que para interpretar um texto literário é importante sair da análise exclusiva das estruturas do texto literário e compará-lo com outras manifestações artísticas que poderão contribuir para uma leitura mais personalizada e menos institucionalizada. Curiosamente, o parâmetro «relacionamento do texto com outros textos literários»,

⁵² «The affective fallacy is a confusion between the poem and its *results* (what it *is* and what it *does*) [...] It begins by trying to derive the standards of criticism from the psychological effects of the poem and ends in impressionism and relativism. The outcome [...] is that the poem itself as an object of specifically critical judgement, tends to disappear.» (Wimsatt e Beardsley, [1949] 2001: 1388. Itálico no original).

⁵³ A falácia intencional nasce quando se analisa uma obra literária em função da suposta intenção original do autor que produziu essa obra. Nas palavras de W.K. Wimsatt e M.C. Beardsley, não é pertinente ir ao encontro da intenção autoral, uma vez que: «The poem is not the critic's own and not the author's (it is detached from the author at birth and goes about the world beyond his power to intend about it or control it). The poem belongs to the public.» (Wimsatt e Beardsley, [1946] 1998: 750). A questão da intencionalidade será discutida com maior pormenor no ponto 5.6.1 da parte V do nosso trabalho.

presente também na questão II.2 (tabela 3.3, acima), que é executado quando se reconhece a marca implícita ou explícita de outros textos no texto em análise (intertextualidade) é apontado por apenas 15% dos alunos, o que pode sugerir que sendo reduzidos os conhecimentos que possuem sobre outros textos literários, os alunos negligenciam esse parâmetro como importante para obter uma classificação positiva nas disciplinas de literatura. Este é um dos parâmetros valorizados por cinco dos doze professores entrevistados (ver tabela 5.2, parte V), sendo novamente preterido pelos alunos quando elaboram uma interpretação sobre um texto literário (ver ponto 5.6.2 da parte V).

Dimensão pessoal e reflexiva da leitura

A propósito das respostas apresentadas anteriormente, relembremos Christopher Brumfit quando afirma que um «bom leitor» deve ter a capacidade de extrapolar a partir da leitura do texto que está a ler, evocando quer outros textos literários quer experiências pessoais ou acontecimentos sociais: «the fundamental ability of a good reader of literature is [...] to generalise from the given text either to other aspects of the literary tradition or to personal or social significances outside literature.» (1987: 188). É exatamente esta atitude de leitura que Iser preconiza quando refere que a receção do texto pelo leitor literário consiste na confluência das suas experiências prévias e da nova experiência promovida pelo texto, tal como referimos anteriormente. Nesta perspetiva, a leitura literária é sempre um processo dialético de identificação daquilo que já se conhece e daquilo que não se conhece. Referimos, porém, que esse processo de «identificação» não é o objetivo último da leitura literária, mas sim um estratema do autor para despolotar atitudes de leitura no leitor:

What is normally meant by “identification” is the establishment of affinities between oneself and someone outside oneself – a familiar ground on which we are able to experience the unfamiliar. The author’s aim, though, is to convey the experience and, above all, an attitude toward that experience. Consequently, “identification” is not an end in itself, but a stratagem by means of which the author stimulates attitudes in the reader. (Iser, [1974] 1978: 291)

Confrontando estas premissas teóricas com o facto de a análise das respostas dos alunos revelar que menos de metade (40%) dos alunos «gostam mais dos textos literários que se relacionam com eles e com a sua vida» e que 20% consideram que «a literatura só tem interesse se espelhar a vida e o mundo» (afirmações nº11 e nº6; ver tabela 3.1, acima), poderemos inferir que a maioria dos alunos tende a realizar uma leitura orientada para os aspetos textuais e uma leitura menos emocional e autorreflexiva. No ponto de vista de Rosenblatt, esta última atitude de leitura é aquela que não deve prevalecer, tendo em consideração que o texto literário é um dos meios para estabelecer a ligação, muito necessária, entre sentimento, pensamento e comportamento ([1938] 2005: 227). A prevalência de uma resposta mais orientada para os aspetos formais do texto pode, eventualmente, resultar do facto de estes alunos não terem vivido experiências de leitura nas salas de aula, nas quais os professores estimulem uma relação mais pessoal com o texto, a partir da qual o aluno reflete sobre as suas próprias preocupações e pressupostos, tal como afirma a autora quando escreve o seguinte:

The teacher [...] seeks to create a situation in which the student becomes aware of possible alternative interpretations and responses and is led to examine further both his own reaction and the text itself. In this way he is helped to understand his own preoccupations and assumptions better. (ibid.: 214)

De acordo com o método proposto por Rosenblatt, este processo de reflexão é um estímulo que motiva e desperta o aluno para a realização de uma análise dos aspetos formais do texto contribuindo simultaneamente para um autoconhecimento maior e para um conhecimento mais profundo do que é a literatura ([1938] 2005: 214). Tal como veremos na parte V, no ato de interpretação concretizado nos ensaios, muitos alunos refletem sobre a natureza humana a partir dos núcleos temáticos dos textos literários e, inclusamente, expressam reflexões sobre eles mesmos enquanto indivíduos, com determinadas convicções e vivências.

Métodos de estudo e de leitura dos textos literários

O «relacionamento do texto com o seu contexto histórico-cultural» apontado por apenas 11% dos alunos como um dos parâmetros importantes para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura (ver tabela 3.3, acima), contraria a

tendência das respostas à questão II.3⁵⁴ na qual se perguntava aos alunos - «quais os métodos que consideram mais importantes para o estudo do texto literário numa sala de aula» (ver tabela 3.5, abaixo). Isto sucede porque 93% dos inquiridos responderam ser «importante e muito importante», «o professor transmitir informação histórico-literária sobre os textos literários em estudo». Ou seja, para a maioria dos alunos que frequentava esta licenciatura, no ano letivo 2006/2007, a contextualização histórico-cultural não é um dos principais parâmetros a incluir numa interpretação de um texto que se deseja ser bem-sucedida, mas curiosamente é apontado como um dos métodos mais importantes para o estudo do texto literário na sala de aula. Uma explicação para esta diferença será, eventualmente, o facto de, para a maioria destes alunos, os fatores extratextuais serem relevantes, uma vez que consistem em algo de tangível que lhes dá segurança na situação de interpretação de um texto literário. A contextualização histórico-cultural do texto é aliás uma das competências ou capacidades esperadas dos alunos mais frequentemente incluídas nos programas de literatura, como veremos no ponto 4.3 da parte IV.

Os métodos considerados importantes/muito importantes para o estudo do texto literário na sala de aula	
Professor e alunos debatem assuntos suscitados pelos textos literários e a sua interpretação	97%
O professor transmite informação histórico-literária sobre os textos em estudo	93%
O professor analisa e/ou comenta os textos literários e os alunos tomam apontamentos	87%
Os alunos apresentam trabalhos oralmente	57%

Tabela 3.5: Os métodos considerados «importantes/muito importantes» para o estudo do texto literário na sala de aula (respostas à questão II.3 do questionário).

⁵⁴ Nesta questão, os alunos tinham de assinalar numa escala de Likert os métodos que consideravam mais importantes para estudar o texto literário numa sala de aula. Ver anexo A. A análise estatística das quatro categorias tratadas isoladamente revelou não haver diferenças percentuais significativas entre elas, pelo que decidimos agrupar os resultados em apenas duas categorias: «não importante/pouco importante» e «importante/muito importante».

Os métodos considerados não importantes/pouco importantes para o estudo do texto literário na sala de aula	
Os alunos trabalham os textos literários em grupo	53%
O professor explica a bibliografia relativa aos textos literários em estudo	52%

Tabela 3.6: Os métodos considerados «não importantes/pouco importantes» para o estudo do texto literário na sala de aula (respostas à questão II.3 do questionário).

O método que os alunos consideram ser primordialmente «importante/muito importante» para o estudo do texto literário na sala de aula é o debate entre alunos e professores (97%). Tendo em consideração que na base do processo de ensino e aprendizagem o debate é uma das principais atividades, esta resposta não nos surpreende; para além de que vai no sentido da opinião de Gerald Graff (2000) que, como vimos no ponto 3.3 desta parte do nosso trabalho, afirma que esta atividade deve ser frequentemente implementada, já que é um modo de orientar os alunos na tarefa de interpretar um texto literário.

Na tabela 3.6, acima, verificamos também que 52% consideram «não importante/pouco importante» que o professor explique a bibliografia relativa aos textos literários em estudo. No entanto, na resposta à questão II.1 - «Na sua opinião o que contribui para o sucesso escolar em disciplinas da área da literatura?» - 66% concordam «que compreender a bibliografia relativa aos textos literários» é um fator que contribui para o sucesso (ver tabela 3.4, acima). Esta análise revela, por um lado, que o estudo da bibliografia não é considerado um método importante para estudar o texto literário na sala de aula e, por outro, que o estudo da bibliografia é entendido, por mais de metade dos alunos, como um dos parâmetros que concorre para o sucesso nas disciplinas de literatura.

As respostas à questão II.4⁵⁵ - na qual os alunos indicavam os três procedimentos mais frequentes na preparação da leitura ou no estudo do texto literário para uma disciplina de literatura (ver tabela 3.7, abaixo) - confirmam a menor importância do estudo da bibliografia, para este grupo de alunos, considerando que apenas 36% respondem o «estudo a bibliografia de autoridade sobre o texto».

Os três procedimentos mais comuns são o estudo pelos apontamentos (71%), a leitura integral da obra (67%) e a obtenção da informação na Internet (44%):

⁵⁵ Nesta questão, os alunos tinham de seleccionar os três procedimentos de estudo ou leitura mais frequentes sem os hierarquizar. Ver anexo A.

Procedimentos para ler ou estudar um texto literário para uma disciplina de literatura	
Estudo pelos meus apontamentos	71%
Leio o texto literário integralmente	67%
Obtenho informação sobre o texto na Internet	44%
Obtenho livros com resumos e esquemas explicativos do(s) texto(s) ou da obra	37%
Estudo a bibliografia de autoridade sobre o texto	36%
Dou importância à informação sobre a vida e obra do autor	28%
Estudo por apontamentos de um(a) colega	13%
Consulto/leio/participo em blogues literários	3%
Peço informações a um amigo, a um familiar, etc.	1%

Tabela 3.7: Respostas à pergunta II.4 «Como prepara a leitura ou estuda um texto literário para uma disciplina de literatura?».

Estas percentagens levam-nos a pensar que existirá a intenção de estudar para lá dos apontamentos tomados na sala de aula, ainda que na maioria das vezes não seja concretizada, uma vez que grande parte destes alunos negligencia a importância do contributo do estudo da bibliografia relativa aos textos literários, por exemplo. Para além do mais, também já sabemos pelas respostas à questão «o que considera mais importante para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura» que 76% dos alunos consideram «a reprodução das ideias do professor sobre os textos literários» o segundo parâmetro mais importante para serem bem-sucedidos academicamente (ver tabela 3.3, acima). E também sabemos que 87% dos alunos consideram que «o professor analisar e/ou comentar os textos literários e os alunos tomam apontamentos» é um dos métodos considerado «importante/muito importante» para o estudo do texto literário na sala de aula (ver tabela 3.5, acima).

Será por essa razão que o estudo pelos apontamentos, nos quais registam também as opiniões do professor sobre os textos, ocupa o primeiro lugar no que respeita aos métodos de estudo, surgindo antes mesmo da leitura integral da obra. Ainda que a diferença percentual entre o primeiro e o segundo método seja pequena, esperar-se-ia que a totalidade dos alunos inquiridos começasse por ler a obra literária integralmente.

O terceiro método de estudo mais frequente é a pesquisa de informação sobre o texto literário na Internet. Na Internet mas não nos blogues já que são consultados por apenas 3% dos alunos. Um estudo de 2008 concluiu que, do universo dos alunos que frequentam os primeiros ciclos das áreas das Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Ciências da Saúde e Engenharias e Tecnologias, somente 18% afirmam ler revistas académicas *online*. Se observarmos exclusivamente os alunos das Artes e Humanidades a percentagem desce para 5% (Costa, 2008: 70, 71). Apesar de não dispormos de dados que nos indiquem quais as páginas da Internet consultadas pelo grupo de alunos por nós estudado, tendo em conta os dados do estudo de 2008 e o tipo de referências bibliográficas consultadas para a redação dos ensaios escritos pelos estudantes (apresentadas no ponto 5.6.3 da parte V), podemos inferir que a consulta de informação sobre o texto literário na Internet não é feita nas páginas das revistas académicas. O que confirma que o estudo da bibliografia não é, de facto, uma prática corrente entre os estudantes.

A mesma atitude de dependência face aos apontamentos e àquilo que os professores dizem na sala de aula transparece nas respostas à questão II.7. Nesta questão, sete pares de afirmações eram apresentados e os alunos tinham de escolher um dos elementos de cada par, em função da importância que lhe atribuíam no processo de compreensão e interpretação de um texto literário (ver tabela 3.8, abaixo). Perante os elementos do par 5: «o que o professor diz na aula sobre o texto» e «o que a bibliografia de autoridade diz sobre o texto», 76% dos alunos escolhem o primeiro e 24% o segundo. Resultado que é coerente com as respostas às questões II.1, II.2 e II.3 (ver tabelas 3.3, 3.4 e 3.5, acima), nas quais 90% responderam «entender o que os professores dizem sobre os textos literários», 76% a «reprodução das ideias do professor sobre os textos literários» e 87% «o professor analisa e/ou comenta os textos literários e os alunos tomam apontamentos», respetivamente.

O mais importante para uma boa compreensão e interpretação de um texto literário

Par 1	A leitura atenta do próprio texto	67%	O que o professor diz na aula sobre o texto	33%
Par 2	A leitura atenta do próprio texto	71%	O que a bibliografia de autoridade diz sobre o texto	29%
Par 3	A leitura atenta do próprio texto	79%	As conversas mantidas com colegas, amigos ou familiares sobre o texto	21%
Par 4	O que o professor diz na aula sobre o texto	95%	O que colegas seus dizem na aula sobre o texto	5%
Par 5	O que o professor diz na aula sobre o texto	76%	O que a bibliografia de autoridade diz sobre o texto	24 %
Par 6	As conversas mantidas com colegas, amigos ou familiares sobre o texto	30%	O que a bibliografia de autoridade diz sobre o texto	70 %
Par 7	As conversas mantidas com colegas, amigos ou familiares sobre o texto	11%	O que o professor diz na aula sobre o texto	89%

Tabela 3.8: Respostas à questão II.7 «Em cada par, escolha o elemento que considera mais importante para uma boa compreensão e interpretação de um texto literário?».

Em todos os pares, os elementos «as conversas mantidas com colegas, amigos ou familiares sobre o texto» e «o que os colegas dizem em sala de aula» são preteridos; um sinal evidente de que a maioria dos alunos não reconhece nos seus colegas, amigos e familiares autoridade académica que os ajude a interpretar um texto literário (cf. resposta «peço informações a um amigo, a um familiar, etc.» dada por 1% dos alunos, ver tabela 3.7, acima).

Na questão II.5⁵⁶, na qual aos alunos autoavaliavam a sua forma de ler os textos literários, as percentagens sobem no que concerne à leitura da obra. Assim, se nesta

⁵⁶ Nesta questão era apresentada uma escala de Likert e os alunos tinham de optar apenas por uma das possibilidades que entretanto na análise estatística foram agrupadas em «nunca/raramente» e «algumas

pergunta, 93% dos alunos respondem «leio o texto integralmente» e 75% «leio o texto várias vezes» (ver tabela 3.9, abaixo), já nas questões II.4 e II.7, as percentagens são mais baixas. Na questão II.4, apenas 67% dos alunos afirmam que a leitura integral da obra é um dos procedimentos mais frequentes na preparação do estudo de um texto literário (ver tabela 3.7, acima). E na questão II.7, o elemento «leitura atenta do próprio texto» é selecionado por 79% dos alunos como uma das atividades mais importantes para uma boa compreensão e interpretação de um texto literário. É de salientar que este valor surge quando a leitura do texto está a ser comparada com as conversas mantidas com os pares. Quando a leitura atenta do texto é comparada com o que o professor diz na aula, a percentagem desce para 67% (a mesma que na questão II.4). Não encontramos facilmente uma justificação para as diferenças entre estas percentagens relativamente à frequência e importância da leitura da obra literária como procedimento de estudo. Uma das justificações que poderemos avançar é que os alunos, no momento de se autoavaliarem, registam aquilo que consideram ser o ideal: iniciar o estudo de um texto literário pela sua leitura e não pelos apontamentos, como respondem na questão II.4 (ver tabela 3.7, acima).

Com as respostas à questão II.5, ficamos também a saber que 83% afirmam ler «algumas/muitas vezes» resumos do texto literário (ver tabela 3.9, abaixo). A este propósito, recordamos que na questão II.4, apenas 37% dos alunos afirmam «obter livros com resumos e esquemas explicativos do(s) texto(s) ou da obra», no momento de ler ou estudar um texto literário para uma disciplina de literatura (ver tabela 3.7, acima).

No que se refere à leitura da bibliografia de referência como uma forma de estudar o texto literário, a tendência já revelada nas respostas às questões anteriores mantém-se, já que 51% dos alunos afirmam «nunca/raramente» «ler sobretudo a bibliografia sobre o texto literário».

Já em relação às conversas com colegas que, na questão II.7, tinham sido preteridas em benefício do que o professor transmite na sala de aula e em benefício da leitura da obra e da leitura da bibliografia de autoridade (ver tabela 3.8, acima), surgem na questão II.5 com uma percentagem mais elevada, e 77% dos alunos admitem «algumas vezes/muitas vezes» «discutir com colegas as dificuldades e/ou as conclusões da leitura»:

vezes/muitas vezes», tendo em conta que isoladamente as percentagens não se distinguem significativamente. O mesmo sucedeu na questão II.3, já apresentada, e na questão II.6, que surgirá mais adiante neste estudo.

Como os alunos avaliam o modo como leem os textos literários	
Algumas/Muitas vezes	
Sublinho expressões e faço anotações nas margens do texto	93
Leio o texto integralmente	93
Reflico livremente sobre o texto que li	88
Leio sínteses do texto, quando existem	83
Discuto com colegas dificuldades e/ou conclusões de leitura	77
Leio o texto várias vezes	75
Procuro palavras desconhecidas no dicionário	73
Organizo as minhas ideias por escrito (por ex: fichas de leitura)	55
Registo incompreensões, dificuldades, dúvidas, para apresentar em aula	50
Nunca/Raramente	
Desisto quando não entendo alguma coisa (um verso, uma estrofe, um parágrafo, etc.)	85
Dou atenção aos elementos paratextuais (capa, contracapa, prefácio, epígrafe, etc.)	53
Leio sobretudo a bibliografia sobre o texto literário	51

Tabela 3.9: Respostas à questão II.5 «Avalie a sua forma de ler os textos literários indicados nas disciplinas de literatura».

Observemos agora as respostas à questão II.6, na qual os alunos registaram as razões que os levam a rejeitar um texto literário indicado pelo professor:

Razões que levam os alunos a rejeitar um texto literário indicado pelo professor	
Algumas/Muitas vezes	
Não me identificar com personagens ou ideias do texto	80
A forma como o assunto ou o tema é tratado pelo texto	71
O género literário do texto	70
O assunto/o tema do texto	69
A obrigatoriedade da leitura	62
O grau de complexidade das ideias	60
A linguagem utilizada pelo texto	56
Nunca/Raramente	
O título do texto	91
A bibliografia sobre o texto	85
O meu cansaço físico e/ou intelectual	79
Os primeiros parágrafos do texto	69
O que o professor diz sobre o texto	67
A extensão do texto	66

Tabela 3.10: Respostas à questão II.6 «Quais as razões que o levam a rejeitar um texto literário indicado pelo professor?». Ao contrário da tabela anterior, nesta, as opções de resposta: «nunca/raramente» surgem em primeiro lugar, uma vez que foram escolhidas por um maior número de alunos.

Num primeiro olhar, verificamos que «a bibliografia de autoridade sobre o texto», um instrumento de estudo pouco valorizado pela larga maioria dos alunos, como vimos ao longo destas páginas, nas respostas a esta pergunta é indicado por 85% dos alunos como sendo um parâmetro que «nunca/raramente» os leva a rejeitar a leitura de um texto literário. Porventura isto sucede porque os alunos não têm por prática corrente a consulta e estudo da bibliografia de autoridade e, conseqüentemente, ela não lhes surge como um elemento que os leve a desistir de ler determinado texto indicado pelo professor.

Outro dado a registar é o facto de 67% dos alunos afirmarem que «nunca/raramente» aquilo que o professor diz sobre o texto os convida a rejeitar um

texto literário, uma vez que, como vimos na análise das respostas às questões II.1, II.2, II.3 e II.7, as opiniões e comentários do professor são muito valorizados.

O facto de 80% dos alunos afirmarem que desistem de ler um texto por não se identificarem com as personagens ou as ideias do texto pode ser coerente com o facto de 40% dos alunos concordarem com a afirmação «Gosto mais dos textos literários que se relacionam comigo e com a minha vida» (afirmação nº 11; ver tabela 3.1, acima). O mesmo sucede com a opção de resposta «o assunto/o tema do texto» que é apontada por 69% dos alunos como um dos fatores que os levam «algumas vezes/muitas vezes» a rejeitar um texto literário, tendo em conta que para 50% dos alunos inquiridos «o mais interessante nos romances, novelas e contos é a história» (afirmação nº 16; ver tabela 3.1, acima). A quinta razão que levaria 62% dos alunos a rejeitar um texto literário indicado pelo professor é «a obrigatoriedade da leitura».

Este último dado revela-se compatível com uma das conclusões de um estudo conduzido por David S. Miall (1996) sobre a leitura e os estudantes universitários de literatura, no qual a obrigatoriedade da leitura surgia registada como um dos maiores desincentivos ao estudo dos textos literários.

Leitura extraescolar

Na questão I.7⁵⁷ (ver tabela 3.11, abaixo) perguntávamos aos alunos o que liam «por sua iniciativa, independentemente do trabalho escolar recomendado».

⁵⁷ Nesta questão, os alunos registavam numa escala de Likert a frequência de diferentes tipos de leitura extraescolar. Ver anexo A.

Tipos de leitura extraescolar				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Diários e semanários de informação	2	16	52	30
Jornais e revistas sobre música	16	36	36	12
Jornais ou revistas culturais	17	47	30	6
Jornais ou revistas de desporto	53	21	18	7
Jornais ou revistas de espetáculos	21	46	26	7
Revistas femininas e masculinas	28	38	30	4
Revistas técnicas	44	30	20	6
Ficção de autores portugueses contemporâneos	11	31	42	17
Ficção de autores portugueses clássicos	11	30	40	29
Ficção de autores estrangeiros contemporâneos	3	17	38	42
Ficção de autores estrangeiros clássicos	9	25	34	33
Literatura policial	29	42	20	10
Literatura <i>light</i>	34	38	21	6
Ficção científica	35	30	27	9
Livros religiosos	65	22	11	2
Livros de Banda Desenhada	32	27	29	13
Livros de divulgação científica	48	30	18	4
Livros sobre esoterismo/ciências ocultas	50	30	17	3
Livros de culinária	44	33	18	5
Livros de História	17	33	40	11
Biografias/Diários	18	40	33	9
Teatro	23	38	25	14
Ensaios	34	36	18	12
Poesia	14	26	36	25
Blogues	14	30	32	25

Tabela 3.11: Respostas à questão I.7 «Por sua iniciativa, independentemente do trabalho escolar recomendado, lê».

Os dados desta pergunta permitem-nos saber que a ficção de autores estrangeiros contemporâneos é o tipo de leitura mais frequentemente realizado por 42% deste grupo de alunos. Aliás, a leitura de ficção de autores contemporâneos, quer estrangeiros quer portugueses, ocupa uma posição de destaque nos hábitos de leitura extraescolar dos alunos inquiridos. Os autores clássicos surgem com percentagens menores e são semelhantes quer se trate de ficção estrangeira quer de ficção portuguesa, uma vez que se somarmos as categorias «algumas vezes» e «muitas vezes» as percentagens são respetivamente, 67 e 69%. Se, porém, atentarmos apenas na categoria «muitas vezes», a ficção de autores estrangeiros clássicos ganha uma ligeira vantagem (33% *versus* os 29% da ficção de autores portugueses clássicos). Em síntese, a leitura de ficção de autores estrangeiros é o tipo de leitura extraescolar mais frequentemente realizada por este grupo de estudantes.

Tal como referimos no ponto 2.3.3 da parte I, Casimiro Balsa (2001: 101) coordenou um estudo sobre os hábitos de leitura extracurricular dos estudantes universitários (onde se incluíam os que estudavam literatura) e chegou à conclusão de que apenas 36% liam livros. Uma percentagem inferior à da juventude portuguesa (51%), entendida na sua globalidade.

Comparando estes dados com os do nosso inquérito, a percentagem de leitores de livros é superior, e isto acontece muito provavelmente porque estamos perante um grupo de alunos de uma Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas. O resultado semelhante entre a nossa investigação e o estudo de 2001 é o facto de a ficção narrativa ser a preferida pelos alunos do ensino superior.

No que concerne à leitura de textos de teatro, esta é realizada «muitas vezes» por 14% dos nossos alunos, uma percentagem muito superior à do estudo coordenado por Casimiro Balsa, no qual apenas 1,2% realizavam este tipo de leitura (2001: 111). É, ainda, de registar que 23% dos nossos respondentes «nunca» leem textos dramáticos e 38% raramente o fazem. Percentagens que podem ser incongruentes com o facto de 78% dos inquiridos discordarem da afirmação «o texto de teatro só tem interesse quando representado» (afirmação n.º 19; ver tabela 3.1, acima). Por outras palavras, não concordam que o texto de teatro só é interessante quando colocado em cena, mas na realidade cerca de 60% «nunca/raramente» leem este género literário.

Um outro tipo de leitura frequente é a leitura de jornais e semanários de informação: se somarmos as categorias «algumas vezes» e «muitas vezes» obtemos uma percentagem de 82%.

A leitura de poesia e a leitura de blogues apresentam curiosamente percentagens muito semelhantes e não tão elevadas como estaríamos à espera.

Já em relação ao ensaio, registamos o facto de 34% dos alunos responderem «nunca» lerem ensaios e 36% «raramente» o fazerem. Estes valores também nos surpreendem, tendo em conta que os ensaios são uma fonte de aprendizagem privilegiada sobre *como* elaborar e apresentar por escrito uma interpretação literária, ao oferecer exemplos do tipo de linguagem a utilizar, ao mesmo tempo que são modelos da estrutura de um texto no qual se apresenta uma interpretação de uma obra literária. Não obstante esta questão se debruçar sobre os hábitos de leitura extraescolar e não sobre os hábitos de leitura específicos para o estudo da literatura, é significativo que 70% destes alunos de Línguas, Literaturas e Culturas não tenham por hábito fazer este tipo de leitura.

Ainda relativamente à questão das leituras realizadas por este grupo de alunos, apresentamos de seguida o grau de conhecimento que estes estudantes de literatura têm dos textos literários canónicos.

Grau de conhecimento dos textos literários canónicos

Para averiguar do grau de conhecimento dos textos do cânone clássico português e do cânone clássico inglês, colocámos duas questões no questionário (III.3 e III.4). Nelas incluíam-se duas listas: uma do cânone clássico português e outra do cânone clássico inglês (desde a Idade Média até ao século XIX)⁵⁸ e pedíamos aos alunos que indicassem o seu grau de conhecimento (não conheço/conheço/já li).⁵⁹

⁵⁸ A lista referente ao cânone clássico português foi elaborada pela equipa que desenhou o questionário utilizado na nossa investigação (ver Branco, 2005: 11). A segunda, referente ao cânone clássico inglês, foi construída por nós a partir da consulta da *Norton anthology of English literature* (vols.I e II) editada por M.H. Abrams (1986).

⁵⁹ Nesta questão incluíam-se também parâmetros de apreciação: «não gosto», «gosto» e «gosto muito». No entanto, uma percentagem muito reduzida de alunos (8%) respondeu a estes parâmetros, pelo que nos excusamos de apresentar os dados aqui. As razões pela qual a taxa de resposta foi baixa podem ser de diversas ordens: a extensão do questionário; os alunos não têm uma ideia formada sobre as obras ou os alunos não quiseram responder à questão.

Grau de conhecimento de textos canónicos da literatura portuguesa			
Textos/obras/géneros	Já li	Conheço	Não conheço
Cancioneiro Galego-Português	10%	38%	52%
Crónicas	19%	37%	44%
Narrativas Cavaleirescas (como a <i>Demanda do Santo Graal</i>)	19%	44%	37%
Narrativas dos Livros de Linhagens	5%	13%	82%
Narrativas Hagiográficas	1%	1%	98%
<i>Menina e Moça</i>	20%	29%	51%
<i>Os Lusíadas</i>	82%	16%	2%
<i>Peregrinação</i>	27%	40%	33%
Poesia lírica de António Ferreira	10%	18%	72%
Poesia lírica de Camões	53%	38%	9%
Poesia lírica de Sá de Miranda	21%	21%	58%
Teatro de António Ferreira	20%	12%	68%
Teatro de Gil Vicente	69%	23%	8%
Poesia lírica barroca	29%	27%	44%
Prosa oratória do Padre António Vieira	62%	28%	10%
Poesia da Marquesa de Alorna	5%	17%	78%
Poesia de Bocage	56%	32%	12%
Poesia de Correia Garção	4%	5%	91%
Poesia de Filinto Elísio	4%	5%	91%
Poesia de Nicolau Tolentino	3%	4%	93%
Teatro de António José da Silva	3%	6%	91%
Narrativas de Almeida Garrett	69%	28%	3%
Narrativas de Camilo Castelo Branco	71%	21%	8%
Narrativas de Eça de Queirós	81%	19%	0%
Narrativas de Júlio Dinis	30%	33%	37%
Narrativas históricas de Alexandre Herculano	26%	43%	31%
Poesia de Almeida Garrett	60%	26%	14%
Poesia de Antero de Quental	65%	21%	14%
Poesia de António Nobre	16%	25%	59%
Poesia de Camilo Pessanha	19%	25%	56%
Poesia de Cesário Verde	70%	21%	9%
Poesia de Gomes Leal	5%	10%	85%
Poesia de Guerra Junqueiro	13%	23%	64%
Poesia de João de Deus	5%	15%	80%

Tabela 3.12: Respostas à questão III.3 «Indique o seu grau de conhecimento de textos canónicos da literatura portuguesa». Nesta pergunta, os alunos assinalavam com um X apenas um dos parâmetros de conhecimento.

Da leitura desta primeira tabela, ressaltam dois factos: 81% dos alunos responderam ter lido as narrativas de Eça de Queirós e apenas 2% destes estudantes de literatura não conhecem *Os Lusíadas*. As elevadas taxas de resposta relativamente à leitura das narrativas de Camilo Castelo Branco e de Almeida Garrett também eram expectáveis, pois fazem parte do chamado cânone literário escolar do ensino secundário. Efetivamente, de um total de trinta e quatro referências literárias canónicas, apenas onze (menos de um terço) são indicadas como tendo já sido lidas pela maioria dos alunos e essas onze referências fazem parte do conjunto de obras literárias incluídas nos programas escolares do ensino secundário.

Vejamos agora o grau de conhecimento dos textos literários do cânone clássico inglês:

Grau de conhecimento de textos canónicos da literatura inglesa			
Textos/obras	Já li	Conheço	Não conheço
<i>Canterbury Tales</i>	31%	30%	39%
<i>Caedmon's Hymn</i>	4%	11%	85%
<i>Beowulf</i>	28%	34%	38%
Teatro de William Shakespeare	61%	34%	5%
Teatro de Christopher Marlowe	25%	36%	39%
Teatro de Ben Johnson	3%	21%	76%
<i>Utopia</i>	29%	36%	35%
Poesia de Edmund Spencer	16%	22%	62%
<i>Paradise Lost</i>	12%	36%	52%
<i>Pilgrim's Progress</i>	2%	19%	79%
Narrativas de Jonathan Swift	12%	30%	58%
Poesia de William Blake	21%	39%	40%
Poesia de William Wordsworth	30%	28%	42%
Poesia de Samuel T. Coleridge	25%	25%	50%
Poesia de Lord Byron	28%	37%	35%
Poesia de Alexander Pope	17%	38%	45%
Poesia de John Keats	20%	31%	49%
Narrativas de Mary W. Shelley	44%	27%	29%
Narrativas de Laurence Sterne	2%	15%	83%
Narrativas de Sir Walter Scott	18%	32%	50%
Narrativas de Jane Austen	34%	34%	32%
Narrativas de Charlotte e Emily Brontë	27%	28%	45%
Narrativas de Lewis Carroll	27%	26%	47%
Narrativas de George Elliot	10%	33%	57%
Narrativas de Charles Dickens	40%	44%	16%
Poesia de Alfred Tennyson	3%	16%	81%

Tabela 3.13: Respostas à questão III.4 «Indique o seu grau de conhecimento de textos canónicos da literatura inglesa». Nesta questão, os alunos assinalavam com um X apenas um dos parâmetros de conhecimento.

De um total de vinte e seis referências literárias canónicas, apenas uma é assinalada como já tendo sido lida pela maioria dos alunos: as peças de teatro de William Shakespeare. Um resultado que não surpreende, uma vez que são textos frequentemente estudados nas salas de aula da universidade, para além de que tem havido diversas encenações apresentadas nas salas de espetáculo portuguesas.

A diferença entre o grau de conhecimento dos textos e obras apresentadas nas duas tabelas confirma que a maioria das obras lidas pertence ao núcleo das obras estudadas no ensino secundário.

Como já havíamos referido na secção 2.5.1, parte II, tal como sucedeu no estudo de 2003 - *Literacias, Contextos, Práticas, Discursos* - não houve diferenças assinaláveis entre as respostas dos alunos inscritos nos diversos anos de matrícula (ver Branco, 2005), sendo esta uma das razões pela qual não apresentamos a tabela com esses cruzamentos. A outra razão foi também explicitada no mesmo ponto da parte II.

3.5 Conclusão

Antes de avançarmos para a quarta parte do nosso estudo, deixamos aqui algumas considerações sobre o que escrevemos até este momento.

Tal como referem Susan Suleiman e Inge Crosman (1980: 4), após uma longa ausência de referência ao papel do leitor na construção do sentido do texto literário, este surge como um dos principais atores no processo de interpretação ou construção de sentido do texto literário, começando-se por esse motivo a estudar as suas representações do texto literário e as suas práticas de leitura e de estudo do texto literário - todas questões cuja formulação implicam uma nova consciência da função desempenhada pelo leitor como uma entidade indissociável da noção de texto literário. Foi esta, aliás, uma das razões pela qual decidimos realizar esta investigação, tal como referimos na primeira parte do nosso trabalho.

Em relação às representações que este grupo de alunos tem sobre o texto literário, ficámos a saber que o primeiro parâmetro de definição de um texto literário é um enredo bem construído. Esta resposta aponta para uma representação do texto literário como aquele que possibilita a imersão do leitor num mundo ficcional. A referência a um enredo bem construído como o primeiro traço característico de um texto literário recorda o que afirma Rosenblatt, quando refere que o enredo é o elemento constitutivo do universo textual mais importante, pois é o elemento que guia o ato de leitura literária (Rosenblatt, [1938] 2005: 35).

No que se refere aos outros dois parâmetros mais frequentemente assinalados na definição do texto literário: a «originalidade discursiva e linguística» e «a atitude de leitura que o texto exige», podemos afirmar que são parâmetros que se aproximam dos preceitos

de raiz formalista, uma vez que os alunos afirmam que o texto literário se caracteriza por um tipo de linguagem com características próprias que impõe uma atitude de leitura também específica. Atentemos, porém, no facto de esta originalidade discursiva e linguística com a qual os alunos definem o texto literário, não se caracterizar pela presença de uma «linguagem figurativa» (parâmetro indicado por apenas 12% dos alunos; ver tabela 3.2, acima). Por esta razão, não ficamos seguros de quais são os princípios teóricos que norteiam os alunos na definição de um texto literário.

Em resumo, no que respeita às representações que estes alunos têm do texto literário, é a presença de alguns parâmetros internos do texto – como sejam um enredo bem construído, a originalidade no uso da linguagem e a atitude que o texto exige – que definem um texto como literário, ganhando menor importância parâmetros como a notoriedade do autor, a inclusão do texto no cânone e a atitude de leitura adotada pelo leitor, i.e., fatores externos ao texto.

Relativamente aos métodos de estudo e de leitura do texto literário, a análise da totalidade das respostas às questões relativas a estes temas (II.1, II.2, II.3, II.4, II.5 e II.7) revelou que a maioria dos alunos não reconhece a importância do estudo da bibliografia de autoridade sobre os textos literários, recorrendo em vez dele a livros de resumos, à informação colocada em páginas da Internet e aos apontamentos que reproduzem as interpretações dos textos literários que os professores apresentam ou elaboram na sala de aula. Ou seja, tal como afirma Nicholas Karolides (2000: xii), esta atitude revela que os alunos correm o perigo de terminarem uma licenciatura em literatura com a convicção, mesmo que inconsciente, de que estudar o texto literário corresponde à memorização de informação apresentada em livros de resumos e à reprodução das interpretações elaboradas pelos professores nas salas de aula. Estas respostas anunciam também uma perceção do estudo do texto literário nas salas de aula como um ato mais passivo do que ativo, que se resume a uma procura no texto das fórmulas e opiniões que o professor expressou na aula ou que o aluno encontra na Internet.

Em lugar dos apontamentos tomados na sala de aula e das interpretações disponíveis *online*, o aluno deveria encarar a interpretação de um texto como o resultado de uma transação ou interação pessoal entre aquilo que está no texto, aquilo que o aluno descobre no texto, aquilo que traz para o texto e aquilo que leu na bibliografia crítica sobre esse determinado texto. O estudo de um texto literário, que tem como principal fonte os apontamentos tomados na sala de aula quer pelo próprio aluno quer por qualquer um dos seus colegas, é uma forma pobre de estudar, principalmente se

recordarmos que surge como um dos três procedimentos de estudo mais frequentes (71% na questão II.4; ver tabela 3.7, acima). Para além da consulta dos apontamentos e da informação na Internet, os alunos deveriam sentir-se estimulados a desenvolver hábitos de leitura extracurricular que incluíssem, não apenas a leitura de ficção de autores contemporâneos portugueses e estrangeiros, mas a leitura de ensaios críticos, uma vez que a leitura deste tipo de textos os ajudaria a aprender a realizarem e a estruturarem uma interpretação de um texto literário, como referimos previamente.

Se recordarmos que 90% dos inquiridos concordam que «entender o que os professores dizem sobre os textos literários» contribui para o sucesso nas unidades curriculares de literatura (ver tabela 3.4, acima), que 76% consideram «a reprodução das ideias do professor sobre os textos literários» como o segundo parâmetro mais importante para uma classificação positiva nestas disciplinas (ver tabela 3.3, acima) e que cerca de 90% dos alunos afirmam que um dos métodos «importantes/muito importantes» de estudo do texto literário numa sala de aula é «o professor analisar e/ou comentar os textos literários e os alunos tomam apontamentos» (ver tabela 3.5, acima), fica desenhado um quadro de dependência dos alunos pelos comentários e interpretações elaborados pelo professor no contexto da sala de aula.

Em suma, a maioria dos alunos inquiridos está mais atenta à informação proveniente dos resumos/sínteses sobre o texto literário, dos sítios da Internet e das interpretações elaboradas pelos professores, do que empenhada em estabelecer uma relação de interação/transação idiossincrática com o texto literário, cujo início mais natural seria a leitura integral do texto e o estudo da bibliografia de referência e não os apontamentos tomados na sala de aula.

Posto isto, avançamos para a terceira parte do nosso trabalho na qual respondemos a duas das perguntas de investigação: (i) o que é a literacia da leitura literária? e (ii) quais são as competências ou capacidades de literacia da leitura literária? Para o fazermos, começaremos por analisar catorze programas de unidades curriculares de literatura.

Parte IV – Literacia da leitura literária

What, then, happens in the reading of a literary work? The reader, drawing on past linguistic and life experience, links the signs on the page with certain words, certain concepts, certain sensuous experiences, certain images of things, people, actions, scenes. The special meanings and, more particularly, the submerged associations that these words and images have for the individual reader will largely determine what the work communicates to *him*.

L. M. Rosenblatt, [1938] 2005: 30. (Itálico no original)

It is clear [...] that throughout the reading process there is a continual interplay between modified expectations and transformed memories. However, the text itself does not formulate expectations or their modification; nor does it specify how the connectability of memories is to be implemented. This is the province of the reader himself [...].

W.Iser, [1978] 1980: 111

4.1 Introdução

Nos programas das unidades curriculares de literatura surgem definidas as competências ou capacidades de literacia da leitura literária que os alunos deverão desenvolver e ativar quer na situação da sala de aula quer no contexto mais alargado do espaço do ensino e aprendizagem universitário, quando têm de elaborar uma interpretação de um texto literário.

Este elenco, ao qual associamos as competências ou capacidades de literacia da leitura literária inscritas nos fundamentos teóricos da perspectiva transacional da leitura e as que sobressaíram nas entrevistas aos professores, concorre para a construção da definição do conceito de literacia da leitura literária que nos propomos apresentar no final desta parte IV. Tomámos estas opções metodológicas, tendo em conta que estas duas

fontes de informação (os programas e os professores) correspondem a elementos do contexto académico que definem quais as competências ou capacidades da literacia da leitura literária que os alunos deverão desenvolver e manifestar neste contexto particular de ensino e de aprendizagem.

Antes de expormos o resultado da análise dos programas das disciplinas de literatura e de apresentarmos o conceito de literacia da leitura literária, definimos, sucintamente, o conceito de literacia da leitura, uma vez que este conceito precede o de literacia da leitura literária. De seguida, tecemos algumas considerações sobre o processo de construção do sentido, por este constituir uma das fases mais importantes do ato de leitura literária e, por último, refletimos sobre o conceito de leitor, pelo facto de o leitor ser uma das peças-chave neste processo.

Tal como referimos no ponto 3.2.1, da parte I, recordamos que, para apresentarmos o resultado da análise dos programas, para apresentarmos o conceito de literacia da leitura literária e para apresentarmos o resultado da análise das entrevistas aos professores, adaptámos a estrutura do modelo tridimensional de Bill Green (1999) que contém uma dimensão crítica, uma dimensão cultural e uma dimensão operacional.

4.2 O que é a literacia da leitura?

Literacia corresponde a um conjunto de competências ou capacidades que, quando ativadas, permitem dar resposta às atividades desenvolvidas num determinado contexto (ver ponto 3.2 da parte I). Leitura é o processo de tratamento da informação escrita no qual se elaboram representações que, por seu turno, permitem a compreensão dessa informação escrita (Castro, 2000: 144).

Deste modo, literacia da leitura equivale a «um conjunto diversificado de conhecimentos, capacidades e estratégias que vão sendo construídas pelos indivíduos através das suas múltiplas experiências de vida.» (Cabral, 2007: 13). É a ativação desses conhecimentos, capacidades e estratégias que permite construir o sentido da informação escrita.

Esse conjunto diversificado contempla: (i) a seleção (o leitor isola a informação necessária para cumprir o objetivo específico do ato de leitura); (ii) a convocação (o leitor aciona os seus conhecimentos e experiências prévios para antecipar e/ou elaborar

representações); (iii) as inferências⁶⁰ (o leitor infere o que não está explícito no texto) e a (iv) confirmação e autocorreção (o leitor elimina ou confirma o que antecipou de modo a elaborar reflexões e a construir sínteses).⁶¹

Em síntese, literacia da leitura é um conceito que equivale à ativação dinâmica de um conjunto de competências ou capacidades de modo a estabelecer associações, quer a partir das combinações do significado das palavras dentro do texto quer a partir de conhecimentos exteriores a este, com o objetivo de construir um sentido para esse texto.

4.2.1 A construção do sentido

Meaning is a shaky edifice we build out of scraps, dogmas, childhood injuries, newspaper articles, chance remarks, old films, small victories, people hated, people loved; [...]

S. Rushdie, 1992: 12

Meaning is not a graspable entity but something that can only be shaped approximately.

W. Iser, 2000: 49

A leitura literária é um processo interativo, construtivo e seletivo que se desenvolve num contexto particular (Rosenblatt, [1938] 2005: 26). Nesta medida, o sentido de um texto literário é um evento, uma vez que ele emerge gradualmente na interação dinâmica entre o texto e o leitor, e não é uma entidade estável gerada a partir somente das unidades sintáticas no texto:

⁶⁰ As inferências são definidas como informações não explícitas linguisticamente, mas que podem ser depreendidas de um texto, mediante raciocínios dedutivos ancorados na experiência do leitor e no seu conhecimento do mundo (Kato, 1995).

⁶¹ Este conjunto é súmula do que se refere nos estudos *How in the world do students read? - IEA study of reading literacy* (Elley, 1992); *Resultados do estudo internacional PISA 2000* (GAVE, 2001) e *PIRLS: Progress in international reading literacy study* (2007). Os dois primeiros estudos foram apresentados no ponto 2.1, parte I. O terceiro avalia a literacia da leitura dos alunos que frequentam o 4ºano de escolaridade, em trinta e oito países.

The reader [is] now given joint responsibility for the production of a meaning that was itself redefined as an event rather than an entity. That is, one could not point to this meaning as one could if it were the property of the text; rather, one could observe or follow its gradual emergence in the interaction between the text, conceived as a succession of words, and the developing response of the reader. (Fish, 1980: 3)

O processo de construção do sentido implica, assim, a reflexão quer sobre os elementos presentes quer sobre os elementos ausentes no texto, num trabalho conjunto providenciado pela memória e experiências de leitura e de vida do leitor. Não se trata, porém, de um processo linear, uma vez que o leitor formula constantemente hipóteses sobre o conteúdo desses elementos e procura estabelecer possíveis combinações (novas ou não) entre eles. Trata-se de um processo, no qual se procura não só construir o sentido do texto, como também, caso seja necessário, decidir sobre o modo como se o apresenta de forma a conseguir-se explicá-lo, como sucede nas salas de aula de literatura, por exemplo. E será por essa razão, que 82% dos alunos concordam com a afirmação «o sentido de um texto literário pode ser explicado» (afirmação nº 18; ver tabela 3.1, parte III). Ou seja, o sentido é, apesar de pessoal, o resultado da relação individual que se estabelece com o texto numa determinada situação e, como tal, é passível de ser explicado.

A ausência de um processo linear na construção do sentido é reiterada por Rosenblatt quando afirma que o sentido é o resultado de uma operação mental que ocorre num determinado momento, a partir do objeto referenciado e das associações mentais específicas de cada leitor. Nesta ótica, o sentido não resulta apenas de um processo cognitivo, mas envolve igualmente um processo afetivo, intuitivo e fragmentado. Nesta interação dialética é necessário convocar e/ou reformular o «linguistic-experiential reservoir» de cada leitor:

We “make sense” of a new situation or transaction and make new meanings by applying, reorganizing, revising, or extending public and private elements selected from our personal linguistic-experiential reservoir. (Rosenblatt, 2005: 5)

Consequentemente, o «linguistic-experiential reservoir» é mutável e a sua reorganização resulta das hipóteses que se vão colocando durante o processo de construção do sentido; um processo realizado por tentativas e aproximações. Trata-se efetivamente de um misto

de experiências cognitivas e experiências afetivas, tal como expressam as palavras de Rushdie escolhidas para epígrafe deste ponto do estudo.

Na realidade, é aquilo que não está explícito no texto (Iser, [1978] 1980), e que exige uma leitura ativa, empenhada e criativa, o que não só define o estatuto de texto literário, mas também proporciona a criação de sentidos que naturalmente divergem de leitor para leitor, pois cada um deles vai a partir de «an overflow of possibilities» (Iser, [1978] 1980: 126) estabelecer associações diferentes entre os elementos que estão no texto e aqueles que não estão, como já tivemos oportunidade de referir. Será este grau de indeterminação do texto que dificulta a existência de duas interpretações exatamente iguais de um mesmo texto literário. A seguinte citação de Iser ilustra estas afirmações:

In the same way, two people gazing at the night sky may be both looking at the same collection of stars, but one will see the image of a plough, and the other will make out a dipper. ([1974] 1978: 282).

À partida, o texto é igual para todos os leitores, porque «as marcas pretas na página» (Rosenblatt, [1978] 1993: 12) ou os símbolos verbais são os mesmos. Se se considerasse, no entanto, que haveria apenas um sentido para um determinado texto literário, estar-se-ia a assumir que o sentido está exclusivamente no texto. E este não está. Está na interação/transação que se cria entre as sequências de palavras na página e o leitor. No processo de interação/transação que se estabelece com o texto para criar um sentido, o leitor atribui novos e diferentes significados aos signos, estabelece novas relações entre eles, o que resultará numa interpretação que será diferente daquela realizada por outro leitor, considerando que, tal como citámos no ponto 3.2, da parte III, cada leitor «brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition.» (Rosenblatt, [1938] 2005: 30).

O mesmo afirma Iser, ao fazer referência a Roman Ingarden⁶², quando escreve que o texto apenas ganha vida quando é realizado pelo leitor e pelo conjunto das suas idiossincrasias emocionais, temporais e espaciais. Como tal, é o processo de construção do sentido que transforma o texto – um conjunto de frases – num trabalho de literatura:

⁶² Em 1931, o fenomenologista polaco publicou *The literary work of art* onde argumentava que os textos literários são um todo orgânico, cabendo ao leitor a importante função de preencher aquilo que está implícito de forma a completar a harmonia do trabalho literário. Para Ingarden, o texto já vem equipado com os seus «pontos de indeterminação» e cabe ao leitor concretizá-los corretamente (Ingarden [1931] 1965: 363-389). À semelhança de Roman Ingarden, Iser constrói, cerca de quatro décadas mais tarde (1974), uma proposta fenomenológica do processo de leitura, apresentando-o como uma interação entre o texto e o jogo da imaginação do leitor.

The work is more than a text, for text only takes life when it is realised, and furthermore the realisation is by no means independent of the individual disposition of the reader. The convergence of text and reader brings the literary work into existence. ([1974] 1978: 274-275)

O processo de construção do sentido do texto literário envolve a partilha do jogo da imaginação e da reflexão entre autor e leitor e é apenas nesse jogo que se realiza o texto literário (Iser, [1972] 1996: 212), como vimos previamente.

Recordemos a este propósito que 63% dos alunos inquiridos partilham da opinião de que a literatura é [tal como aponta Iser] «essencialmente um produto da imaginação» (afirmação nº5; ver tabela 3.1, parte III), ficando, no entanto, por esclarecer se os alunos se referem à imaginação do autor, à do leitor ou à interação das duas imaginações que cria o espaço virtual onde se realiza o texto literário.

Não obstante o reconhecimento do papel decisivo desempenhado pelo leitor na criação do sentido, na perspetiva transacional da leitura não se recusa o pressuposto de que o texto exige a participação do leitor. Assim sendo, como referimos previamente, o leitor age em função do que lhe é oferecido ou negado pelo texto: «the meaning is conditioned by the text itself, but only in a form that allows the reader himself to bring it out.» (Iser, [1974] 1978: 43). Ou seja, o texto orienta o leitor mas simultaneamente não limita a criação de sentidos diferentes: «the literary text makes no objectively real demands on its readers, it opens up a freedom that everyone can interpret in his own way.» (ibid.: 44). Por outras palavras, o texto e o leitor são colocados em pé de igualdade, ambos contribuindo para a construção do sentido do texto literário.

Rosenblatt defende o mesmo princípio teórico quando afirma que apesar de o sentido não estar somente no texto, uma vez que esse, antes do movimento interpretativo do leitor, se resume «a syntactically patterned set of verbal symbols» (2005: 8), são esses mesmos símbolos verbais que definem o caminho para o processo de criação de um sentido. Assim, para Rosenblatt, «the “meaning” does not reside ready-made “in” the text or “in” the reader” but happens or comes into being during the transaction between reader and text.» (ibid.: 7). Opinião semelhante é expressa quando afirma que: «The pattern of signs on the page remains the same; the difference is in the reader’s activity in relation to those signs.» (2005a: xxiii).

Essa atividade pressupõe que o leitor convoque competências ou capacidades de literacia da leitura literária de modo a que possa criar um sentido para o texto literário ou,

na terminologia de Rosenblatt, uma «evocação» (2005: 15), tal como enunciámos no ponto 3.3 da parte III.

Assim sendo, o ato de leitura literária é sempre uma atividade de criação de sentido, durante a qual o leitor desempenha um papel determinante ao ativar competências ou capacidades que lhe permitam selecionar, organizar, antecipar, reformular e modificar as suas expectativas nos avanços e recuos do «wandering viewpoint» (ver ponto 3.2.1, parte III). Dito de outra maneira, o sentido é sempre o ponto de chegada de uma procura com um percurso não linear, durante a qual o leitor confirma ou nega, seleciona ou abandona hipóteses de sentido, a partir da sua bagagem de conhecimentos, da sua experiência pessoal e da estrutura textual:

Reader and text are involved in a complex, nonlinear, recursive, self-correcting transaction. The arousal and fulfillment – or frustration and revision – of expectations contribute to the construction of cumulative meaning. From a to-and-fro interplay between reader, text, and context emerges a synthesis or organization, more or less coherent and complete. This meaning, this “evocation”, is felt to correspond to the text. (Rosenblatt, 2005: 9)

Todas estas ações implicadas no ato de leitura literária – seleção, organização, antecipação e reformulação - são competências ou capacidades que cabem na dimensão crítica da literacia da leitura literária. Competências ou capacidades que iremos expandir com maior pormenor no ponto 4.4, mais adiante.

Na nossa investigação, na qual subscrevemos que o sentido do texto literário não está no texto, nem no leitor, mas no circuito que se estabelece entre texto e leitor, num determinado momento e espaço, acreditamos que o sentido do texto só emerge quando é lido, nem que seja pelo próprio autor. Sem dúvida que estes três elementos (leitor, texto e contexto) são indissociáveis quando se trata de criar sentido e, por essa razão, o sentido de um texto literário não é estável. O que resulta que o sentido de um mesmo texto seja diferente, não só para diversos leitores, mas inclusivamente quando lido pela mesma pessoa em momentos diferentes da sua vida (Rosenblatt, 2005: 14).

É esta natureza complexa do processo de construção do sentido de texto literário, uma das questões centrais da teoria literária que tem resultado em opostas posições teóricas. Para E.D. Hirsch Jr., por exemplo, o sentido coincide acima de tudo na intenção do autor do texto:

[...] no presently known normative concept other than the author's meaning has his universally compelling character. On purely practical grounds, therefore, it is preferable to agree that the meaning of a text is the author's meaning. (1967: 25)

Nesta perspectiva, contesta-se que o sentido esteja, de alguma forma, contido nos signos linguísticos (Hirsch, 1967: 23). O mesmo não é de todo desmentido pelos fundamentos da perspectiva transacional da leitura, uma vez que, tal como referimos anteriormente, antes da convergência entre o leitor e o texto, este não passa de «black marks on the page» ou «a syntactically patterned set of verbal symbols» (Rosenblatt, 2005: 7, 8). No entanto, ao contrário de E.D. Hirsch, Jr., a visão transacional da leitura oferece uma explicação sobre o processo de construção do sentido a partir dos signos linguísticos, como já afirmámos. Ao construir dialética e permanentemente o seu «linguistic-experiential reservoir», cada leitor vai atribuir sentido à justaposição dos diversos signos linguísticos, às frases e aos parágrafos e, em última instância, ao texto literário.

Para fazer frente a este jogo de interação/transação com o texto, o aluno-leitor deverá acionar as competências ou capacidades contidas nas três dimensões da literacia da leitura literária - a dimensão crítica, a dimensão cultural e a dimensão operacional - que também encontramos nos programas das disciplinas de literatura. Por outras palavras, o aluno-leitor deve ter presente que tem de assumir uma atitude ativa de interação com o texto, começando evidentemente pela leitura integral da obra literária em estudo, ultrapassando os obstáculos ou indeterminações que o texto lhe apresente, estabelecendo ligações textuais e extratextuais (competências ou capacidades da dimensão crítica), prosseguindo com a realização de pesquisa bibliográfica, utilizando os dados de interpretações anteriores, não se limitando aos apontamentos tirados na sala de aula ou a escrever o que pensa que o professor está à espera que escreva (competências ou capacidades da dimensão operacional). O aluno-leitor deverá ser capaz de saber acionar informação biográfica do autor, informação sobre o contexto da produção ou da publicação do texto ou informação sobre o momento histórico-cultural descrito no texto literário, por exemplo, e integrá-la na sua resposta individual ao texto (competências ou capacidades da dimensão cultural). Tal como sugere Rosenblatt, este tipo de material extratextual deve ser valorizado, nomeadamente, quando contribui não só para clarificar o ato de interpretação do texto literário mas também a vida do aluno-leitor ([1938] 2005: 250-251).

Antes de avançarmos com uma reflexão sobre um dos elementos essenciais na questão da leitura literária – o leitor – relembramos a propósito da inclusão de elementos extratextuais no processo de construção do sentido que apenas 11% e 15% dos alunos consideraram importante relacionar o texto «com o seu contexto histórico-cultural» e com «outros textos literários», respetivamente (ver tabela 3.3, parte III) e que somente 28% afirmam dar «importância à informação sobre a vida e obra do autor» quando têm de preparar ou estudar um texto literário para uma disciplina de literatura (ver tabela 3.7, parte III). Efetivamente, como veremos, na quinta parte do nosso trabalho, dedicado à análise dos ensaios e à identificação das competências ou capacidades de literacia da leitura literária ativadas nos ensaios, essa tendência manifesta-se na prática.

4.2.2 O que é um leitor?

There can be no reading without a reader – but the term *reader* is slippery.

P.J. Rabinowitz, 1987: 998

Embora o termo «leitor» seja difícil de definir, como refere Peter J. Rabinowitz, podemos afirmar que um leitor é aquele que experiencia os efeitos do texto e aquele para quem o autor também escreveu o texto. Na *Ars Poetica* de Horácio, ao enunciarem-se os ensinamentos da arte da poesia, chama-se diversas vezes a atenção para a importância da receção do texto pelo público. Nesta perspetiva, o leitor é aquele que se deixa deleitar e instruir pelo texto que, por sua vez, ao oferecer um enredo original e consistente, permite ao leitor emocionar-se e aprender com as palavras que ouve.

O surgimento da palavra impressa no século XV transformou esta relação autor-texto-leitor, ao aumentar a distância entre autor e leitor:

Printing tended to magnify the distance between the author and the reader, as the author became a monumental figure, the reader only a visitor in the author's cathedral. (Bolter, 1991: 3)

O aparecimento dos textos impressos promoveu não só o afastamento entre autor e leitor, mas também o pressuposto da existência de uma transparência e estabilidade no sentido das palavras que limitavam a atuação do leitor a um mero decodificador. Mesmo quando se interpelava diretamente o leitor, como acontece em algumas das obras literárias do período literário Romântico, reconhecendo o autor o papel fundamental do leitor e os efeitos do texto que no leitor se faziam sentir, cabia ao autor-maestro traçar o caminho a percorrer pelo leitor no processo da construção do sentido do texto literário.

Na vastíssima obra de Camilo Castelo Branco encontramos exemplos de crítica a esse posicionamento preponderante do autor na construção do sentido do texto, reconhecendo-se muita destreza ao «leitor previsto» que é capaz de inclusivamente surpreender o próprio autor. Vejamos o seguinte excerto das *Vinte Horas de Lâiteira*, ilustrativo do que afirmámos:

[...] a mola real dos romances engenhosos está a quebrar do mal uso que lhes dão os dramaturgos e novelistas. Alguns cuidam que surpreendem o leitor e envidam toda a sua habilidade em torcerem o contexto natural dos sucessos para se deliciarem na vaidade de porem o leitor em espanto. Ora o leitor, usado nesta coisa de romances, é que é muito capaz de surpreender o autor, chegando-se ao ouvido dos personagens encapotados até aos olhos, para lhes dizer quem são, donde vêm, onde vão, e o fim que o autor lhes prepara. Com estes leitores assim previstos, o mais acertado e modesto é a gente ser sincera. Nada de negaças vãs e ridículas à sua credulidade, que o mesmo é ofendê-los e humilhá-los. ([1864] 1997: 65)

É com explícito desagrado que Camilo Castelo Branco acusa alguns dos seus parceiros de escrita de abusarem de certos artifícios literários para «torcerem o contexto natural dos sucessos» de forma a surpreenderem, a todo o custo, o leitor a quem Camilo reconhece perspicácia e inteligência, pois na realidade o leitor é muito mais do que um decodificador de código; o leitor é também um construtor do sentido do texto.

O leitor é aquele que interpreta, infere e que reage às palavras do texto e, tal como afirma o autor de *Amor de Perdição*, «é muito capaz de surpreender o autor». O leitor é alguém que se sustentando nas suas competências ou capacidades literárias, linguísticas e de vida, «é já uma pluralidade de outros textos» (Barthes, [1970] 1999: 16) o que lhe possibilita associar os elementos verbais a conceitos, experiências sensoriais, imagens, pessoas e ações, de modo a construir sentido e assim realizar o texto literário. O leitor é

aquele que consegue descortinar o sentido do texto mesmo quando o texto lhe oferece resistência.

Mesmo antes de Camilo Castelo Branco, autores como o francês Denis Diderot em *Jacques, le Fataliste et Son Maître* (1796) e o irlandês Laurence Sterne em *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* (1759-1767) ao explorarem parodicamente a natureza da ficção narrativa, interrogavam os seus leitores levando-os a tomar consciência da sua função no ato de leitura. Estas interpelações do leitor, no meio das digressões narrativas têm também o condão de abrir a história para o mundo real e de precipitar o processo de interação/transação do leitor – o destinatário imediato e real – com o texto. Ilustrativo da consciência da presença do leitor que contribui em muito para construir a história, podemos citar a seguinte passagem de *Jacques, le Fataliste*, na qual o narrador ironiza o modo como o leitor o controla:

Leitor, vós tratais-me como um autómato, o que não é delicado; contaí os amores de Jacques, não conteis os amores de Jacques; quero que faleis da história de Gousse; já chega. Não há dúvida de que por vezes tenho de recorrer à vossa fantasia. Mas tenho de recorrer às vezes à minha; sem contar que todo o ouvinte que me permite começar uma narração se compromete a chegar ao fim. ([1796] 2009: 86)

Ainda a título de exemplo da importância da função desempenhada pelo leitor na construção do sentido do texto literário, leia-se o seguinte excerto de *Tristram Shandy* no qual o narrador entabula um diálogo com uma leitora virtual para a repreender pela falta de atenção indispensável à compreensão do texto:

_ Como pudestes vós, Minha Senhora, estar tão desatenta ao ler o último capítulo? Pois não vos disse aí, *Que a minha mãe não era papista*.
_ Papista! Ai isso é que não me dissestes, Senhor.
_ Minha Senhora, com vossa licença, vou repetir mais uma vez, Disse-o de forma tão clara, pelo menos tanto quanto as palavras, por inferência direta, vos podem dizer tal coisa.
_ Então, Senhor, eu devo ter saltado uma página.
_ Não, Minha Senhora, não haveis saltado uma única palavra.
_ Então devo ter adormecido, Senhor.
_ O meu orgulho, Senhora, não vos permite esse refúgio.
_ Então, declaro desde já, não sei nada sobre essa matéria.
_ Se assim é, Senhora é falta que só a vós posso imputar; e como castigo, e faço nisso questão, deveis voltar imediatamente atrás, isto é, logo que chegueis ao próximo ponto final, e voltar a ler todo o capítulo outra vez. ([1759] 1998, vol.1, cap. XX: 120-121)

Por tudo o que referimos anteriormente, no trio autor-texto-leitor reconhece-se a este último a sua função de recetor ativo, responsável e colaborante. No entanto, nomeadamente entre 1940 e 1970, décadas nas quais predominou a crítica de natureza formalista que rejeitava a ideia dos efeitos do texto no leitor, este manteve-se invisível, e foi a partir dos anos sessenta, com o aparecimento dos fundamentos teóricos da *reader-response criticism*, que o leitor foi merecendo progressivamente a atribuição de um papel central na construção do texto literário (Suleiman e Crosman, 1980).

Antes, porém, dos teóricos da *reader-response criticism*, já em 1931, Ingarden publicara *The literary work of art*, livro no qual defendera que os textos literários são um todo orgânico, cabendo ao leitor a importante função de preencher aquilo que está implícito de forma a completar a harmonia do trabalho literário, como se referiu no ponto 4.2.1, acima. Para Ingarden, o texto já vem equipado com os seus «pontos de indeterminação», e cabe precisamente ao leitor concretizá-los ([1931] 1965: 363-389). E mesmo antes de Ingarden, I.A. Richards, em 1924, afirmara que o sentido do texto literário não é intrínseco e que por essa razão é natural que em resultado do ato individual de leitura o seu sentido seja instável.⁶³

Não obstante a existência destes posicionamentos teóricos que já reconheciam a importância da função do leitor na construção do sentido do texto literário, foi a partir do final da década de 1960 e início de 1970, tal como sublinhámos anteriormente, que se sistematizaram as contribuições para as diferentes perspetivas dentro da *reader-response criticism* (a psicológica ou subjetiva de Norman Holland e de David Bleich e a transacional de Iser e Rosenblatt, por exemplo), todas caracterizadas por uma forte ênfase no leitor como produtor do sentido do texto.

Na seguinte tabela, sistematizamos as diferenças entre as definições de leitor propostas por Iser e Rosenblatt, os dois teóricos que partilham da perspetiva transacional da leitura que optámos por enfatizar nesta investigação.

Colocamos também na tabela as definições de texto literário apresentadas por cada um destes teóricos, uma vez que estão associadas ao entendimento do que é um leitor:

⁶³ Curiosamente, os princípios teóricos de I.A Richards foram apropriados quer pelo *new criticism* norte-americano - que negligencia a hipótese dos efeitos do texto literário no leitor, centrando-se antes de mais na leitura cerrada das estruturas textuais - quer pela *reader-response criticism* que entende como fulcral a participação do leitor na construção do sentido e a receção dos efeitos do texto. Tal sucedeu porque, apesar de manter uma abordagem bastante centrada no texto, Richards reconhece a importância da influência da disposição particular do leitor na leitura. Tal como ele escreve na «Introdução» de *Practical Criticism*, o seu objetivo era: «to provide a new technique for those who wish to discover for themselves what they *think* and *feel* about poetry.» (1929: 3. Itálico nosso).

Teóricos	Definição de leitor	Definição de texto literário
Rosenblatt (1938, 1978, 1998, 2005)	Um leitor é aquele que, no ato de leitura estética, constrói o «poema»: «A novel, a poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols.» (Rosenblatt, [1938] 2005: 24).	«The literary work exists in the live circuit set up between reader and text.» (Rosenblatt, [1938] 2005: 24).
Iser (1974, 1978, 1980, 1993, 2000)	No ato de leitura literária, o leitor real é substituído pelo «implied reader» que é aquele que o texto determina que seja: «this term [implied reader] incorporates both the prestructuring of the potential meaning by the text, and the reader's actualization of this potential meaning through the reading process. It refers to the active nature of this process – which will vary historically from one age to another – and not to a typology of possible readers.» ([1974] 1978: xii). O leitor é aquele que vai, num processo de «consistency-building», e num espaço «liminal», estabelecer ligações entre os elementos que estão no texto e aqueles que não estão (1993: 62; 2000:149)	O texto literário é aquele oferece uma multiplicidade de possibilidades de realização: an «overflow of possibilities», e é esta a característica que o distingue de um texto didático ou informativo (Iser, [1978] 1980: 127). O texto literário é realizado quando os seus espaços em branco são preenchidos. Para o fazer, o leitor antecipa, projeta expectativas, revê sentidos a partir de um espaço virtual: o «wandering viewpoint», até conseguir construir um sentido para o texto. O sentido (ou o «efeito», segundo Iser) de um texto é controlado pelo próprio texto, ou seja, não é arbitrário, uma vez que é controlado pelas estruturas e elementos verbais do texto ([1978] 1980: 21).

Tabela 4.1: As definições de leitor e de texto literário de acordo com Louise M. Rosenblatt e Wolfgang Iser.

Na definição de leitor e na questão da sua importância na construção do sentido de um texto literário existem posições contrárias às da perspectiva transacional da leitura. Uma delas é a de E.D. Hirsch, Jr. – por nós já citado no ponto anterior – que em *Validity*

in interpretation restaura a primazia da intenção autoral (1967: 23, 1). Na realidade, E.D. Hirsch, Jr., apesar de reconhecer que uma mesma sequência de palavras pode ter sentidos diferentes, rejeita a ideia de que pode haver mais do que um sentido verbal de um texto. Na sua opinião quando o autor escreveu o texto pretendia que ele tivesse determinado sentido, e esse é o único sentido que deve ser aceite como correto:

For if the meaning of a text is not the author's, then no interpretation can possibly correspond to *the* meaning of the text, since the text can have no determinate or determinable meaning. (ibid.: 5-6. Itálico no original)

Hirsch, reconhece, no entanto, a dificuldade que pode surgir quando se tenta decifrar qual foi o sentido que determinado autor quis atribuir a determinado texto, tanto porque o ego do leitor pode contaminar o texto, como porque o próprio autor pode modificar a sua relação com o sentido que atribuiu primordialmente ao seu texto, como ainda porque não é possível «to get inside [the author's] head to compare the meaning he intends with the meaning I understand» (ibid.: 8, 17). Para contornar esse obstáculo, sugere que se reconheça que é frequente não haver certezas quanto ao verdadeiro sentido de um texto literário e como tal o objetivo do leitor será encontrar «a consensus, on the basis of what is known, that correct understanding of the author's meaning has *probably* been reached.» (ibid.: 17. Itálico no original). Esse consenso será um compromisso entre aquilo que terá sido a intenção do autor e a interpretação que faz o leitor a partir das sequências de palavras no texto. Refletiremos, com maior pormenor, sobre estas premissas teóricas de Hirsch, no ponto 5.6.1, da parte V.

Uma outra exceção teórica na recusa do reconhecimento da função do leitor como principal produtor de sentido na sua interação/transação com o texto é aquela apresentada por Wayne Booth (1961), para quem o mais importante na leitura é a reconstrução dos valores e crenças do «implied author»: «o *alter-ego* criado na obra» (Booth, ibid.: 153). Nesta ótica, o leitor deverá adormecer as suas próprias convicções e experiências para estar em consonância (mesmo que temporariamente) com os ideais do «implied author», de modo a conseguir interpretar o texto literário:

Independentemente das minhas crenças e práticas reais, tenho de subordinar a minha mente e coração ao livro, para o poder apreciar a fundo. Em resumo, o autor cria uma imagem de si próprio e uma imagem do leitor; faz o seu leitor, tal como faz o seu alter-ego; e a leitura mais bem-sucedida é aquela em que os eus criados – autor e leitor – entram em acordo perfeito. (id.ibid.)

Assim, de acordo com Booth, existe um «implied reader» criado pelo próprio texto, e este é o intérprete ideal de uma obra literária.

Para Peter Rabinowitz (1987), um dos alunos de Wayne Booth, cada leitor desempenha dois papéis em simultâneo: o de «atual audience» e o de «hypothetical audience» ou «authorial audience». O primeiro conceito designa o leitor real: «the flesh-and-blood people who read the book». Cada um destes leitores reais lerá o texto de acordo com variáveis como o sexo, a personalidade, a formação académica e o contexto sócio-cultural e o seu conjunto refere-se a um grupo de pessoas sobre as quais o autor «has no guaranteed control». O segundo conceito – «hypothetical audience» ou «authorial audience» – descreve os leitores para os quais o autor está a escrever e sobre os quais o autor constrói determinadas pressuposições:

He or she cannot begin to fill up blank page without assumptions about the reader's beliefs, knowledge and familiarity with conventions. As a result, authors are forced to guess [...] Artistic choices are based upon these assumptions – conscious or unconscious – about readers, and to a certain extent, artistic success depends on their shrewdness, on the degree to which atual and authorial audience overlap. (Rabinowitz, 1987, reproduzido em Richter, 1998: 999).

Nesta ótica, quando o autor cria, com sucesso, a sua «authorial audience», autor e leitor passam a ser membros de uma mesma comunidade e, em consequência desse facto, o leitor, no ato de interpretação no qual se envolve, cria o sentido que o autor pretendia que fosse criado.

Fish, num dos seus primeiros ensaios - «Literature in the reader: Affective stylistics», 1970 – no qual o foco é o leitor e não o texto, o conceito de «comunidades interpretativas» ainda não surge (ver nota 18, parte I), e o sentido derivava da aplicação das competências linguísticas e literárias na posse do «informed reader» ([1970] 1980: 21-67). Por outras palavras, Fish introduz a noção de «informed reader» como sendo alguém com competências linguísticas (o conhecimento semântico aplicado pelo leitor de modo a compreender uma mensagem) e com competências literárias (o conhecimento interiorizado das propriedades do discurso literário) (ibid: 44). Em ensaios posteriores, nomeadamente em «Interpreting the *variorum*» (1980a: 147-173), Fish abandona a noção de «informed reader» e, confrontando aqueles que se opõem às teorias centradas no leitor, por considerar que estas conduzem inevitavelmente ao relativismo interpretativo, afirma que é impossível haver respostas totalmente individuais, uma vez que estas não

estão isoladas de conjuntos de normas ou sistemas coletivos de pensamento. Assim, Fish coloca o leitor numa «comunidade interpretativa», com a qual partilha modos de ler o texto literário (ibid.: 171).⁶⁴ Neste ponto de vista, as leituras são válidas se estiverem de acordo com o definido pela comunidade interpretativa na qual o leitor se insere, sendo que nesta perspetiva, o leitor não traz para o texto nem a sua personalidade nem os seus conhecimentos e experiências prévios, mas sim os preceitos da comunidade interpretativa à qual pertence (ibid.: 167-173). Isto significa que o objeto, o texto literário, é uma construção de um conjunto de sujeitos que pertencem a uma comunidade interpretativa. Nesta fase, Fish continua a não atribuir um sentido estável ao texto, pois esse difere necessariamente de acordo com a «comunidade interpretativa» à qual o leitor pertence, e onde estratégias e normas de leitura diferentes produzem sentidos diferentes. Assim, um texto literário e o sentido que se lhe atribui é aquele que a comunidade interpretativa considerar, como tivemos oportunidade de afirmar no ponto 3.2 da parte III.

Ao contrário de Fish que apresenta um leitor pouco autónomo porque está condicionado pela comunidade interpretativa a que pertence, Iser constrói, em 1974, à semelhança de Roman Ingarden (1931), uma proposta fenomenológica do processo de leitura. Nesta, o leitor é apelidado de «implied reader» (expressão primeiramente cunhada por Wayne Booth), exatamente pelo facto de o leitor estar inscrito no texto. Nesta perspetiva, a estrutura do texto determina, até certo ponto, mas não em exclusivo, o sentido do texto que, por essa razão, pode ser diferente de leitor para leitor.

Por seu turno, Rosenblatt não cria nenhuma expressão em particular para designar o leitor, referindo-se aos leitores como sendo aqueles que ao adotarem uma atitude de leitura estética conseguem, numa transação com o texto, criar um texto literário. Inclusivamente em *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*, a autora acusa a teoria literária da época de ser elitista e de estar a esquecer o essencial: nenhum leitor por mais «competente», «informado» e «ideal» que seja, pode substituir o leitor real que desempenha a função de realizar o texto ([1978] 1993: 141).

⁶⁴ Tal como Fish apresenta a noção de comunidade interpretativa da qual emanam modos de ler e de definir o texto literário, também Steven Mailloux refere o conceito de «convenções interpretativas», por nós já mencionado no ponto 3.2, da parte I, como sendo «shared ways of making sense of reality [...] communal procedures for making intelligible the world, behavior, communication, and literary texts.» (1982: 149). Para este autor, «literary texts and their meanings are never prior to the employment of interpretative conventions; they are always its result. Texts do not cause interpretations, interpretations cause texts.» (ibid.: 197) Jonathan Culler apresenta um conceito semelhante: conceito de «reading conventions.» (1981). Também nesta perspetiva, a leitura não é uma atividade natural, uma vez que é fundamental que o leitor aplique convenções para construir o sentido do texto; convenções que precedem a leitura do texto: «The implication that a reader is a *tabula rasa* on which the text inscribes itself [...] makes nonsense of the whole process of literary education and conceals the conventions and norms which make possible the production of meaning.» (1981: 121).

Assim sendo, Rosenblatt afirma que se devem rejeitar tanto as categorias ilusórias de leitores ideais como a noção de leituras corretas:

Recent critical and literary theory is replete with references to “the informed reader”, “the competent reader”, “the ideal reader”. All suggest a certain distinction from, if not downright condescension toward, the ordinary reader. This reflects the elitist view of literature and criticism that in recent decades has tended to dominate academic and literary circles. [...] The solution, as I see it, lies in rejecting the preoccupation with some illusory unspecifiable absolute or “correct” reading or ideal reader. (ibid.: 138, 140)

Posto isto, o que é um leitor com competências de literacia da leitura literária?

Poder-se-ia responder convictamente que é um leitor que toma a decisão racional de invocar e aplicar as competências ou capacidades de literacia da leitura literária, de modo a que, numa determinada situação e num determinado contexto, consiga construir o sentido do texto literário. Para isso não é suficiente ter um bom conhecimento da língua na qual o texto está escrito e estar na posse de alguma experiência do mundo, tal como refere Jonathan Culler, no artigo «Prolegomena to a theory of reading».⁶⁵ Para além destas duas competências ou capacidades é preciso algo mais, embora esse «algo mais» seja «extremamente difícil de caracterizar» sendo, porém, passível de ser ensinado:

It is, alas, too clear that knowledge of English and a certain experience of the world do not suffice to make someone a skilled and perceptive reader. Something more is required, something teachers of literature are employed to provide. Either teachers of literature have brought off an unprecedented confidence trick or else there is knowledge and skill involved in reading literature: skill which can be imparted. It is, to say the least, surprising that those who do not hesitate to grade their students on the competence of their reading and on their progress in learning the art of reading should be prepared to deny the existence of literary competence and should make no effort to describe explicitly the skills they are supposed to teach. To characterise this competence may be extremely difficult, but one can scarcely doubt its existence without rejecting the whole institutionalised teaching process, which does seem to work. (Culler, 1980a: 50)

⁶⁵ Neste artigo, Jonathan Culler apresenta uma crítica à teoria de Norman Holland pelo seu carácter demasiado subjetivo, uma vez que Holland na análise que faz do ato de leitura se centra, antes e acima de tudo, no modo como a interpretação reflete a identidade e as experiências de cada leitor.

Para além da dificuldade da identificação das competências ou capacidades envolvidas no ato de leitura literária que, na opinião de Culler, contribui para que a maioria dos professores de literatura se refugie na avaliação dos alunos e não empreenda um esforço na descrição explícita das competências ou capacidades a ensinar, a aprender e a ativar, é possível, afirmamos nós, reconhecer pelo menos três tipos de atitude que o leitor competente em literacia da leitura literária deverá assumir no ato de leitura do texto literário. A primeira é centrar-se na transação/interação que caracteriza o processo de leitura literária para que a partir das sequências de palavras do texto consiga produzir o seu sentido (paradigma objetivo); a segunda é centrar-se, sob a orientação das sequências de palavras do texto, na criação de «unidades de sentido», ativar conhecimentos e experiências prévios, preencher espaços em branco, formular expectativas e hipóteses e/ou inferências, confirmar hipóteses e fazer associações (paradigma interativo); e a terceira é centrar-se na construção do sentido em função das suas próprias características, necessidades e conclusões (paradigma subjetivo) (Bredella, 2000: 379). Cada uma destas atitudes define o que é um «bom leitor» (para usar a terminologia de Bredella). Relativamente aos paradigmas objetivo e interativo, podemos ler o seguinte:

According to the objective paradigm, the “good reader” concentrates on what the text is saying and successfully fends off all other obtrusive thoughts and associations. According to the interactive paradigm, good readers activate their prior knowledge, follow associations and connotations, and formulate expectations and hypotheses. Whether prior knowledge, connotations, expectations and hypotheses prove to be misleading or fruitful can only be determined in and after the reading process. At any rate, they cannot be foregone. A text leaves a lot unsaid which the reader has to supplement. (id., *ibid.*)

Sobre o terceiro paradigma, Bredella reconhece, tal como Rosenblatt o reconheceu antes dele, que envolve aspetos da personalidade e da vida do leitor que são trazidos, consciente ou inconscientemente, para o processo de construção de sentido do texto. Nesta ótica, o leitor pode considerar que criou o sentido do texto a partir das orientações oferecidas pelo texto mas, na verdade, ele criou-o também a partir das suas experiências e necessidades, o que não significa que o sentido do texto seja exclusivamente o resultado das características idiossincráticas do leitor.

Existe ainda um quarto paradigma que poderemos acrescentar – o paradigma social. Este está associado ao pressuposto teórico da existência de comunidades interpretativas nas quais os leitores se inserem (Fish, 1980a: 147-173) e às quais os

indivíduos dificilmente permanecem indiferentes e intocáveis, nomeadamente, quando se trata de alunos-leitores em formação num contexto universitário que, como vimos nos resultados do inquérito por questionário, estão ainda muito dependentes do que é dito na sala de aula pelo professor e daquilo que pensam que o professor espera de uma interpretação de um texto literário. O paradigma social não significa, todavia, que o leitor seja totalmente um produto desta comunidade, como sugere Fish; significa apenas que este leitor está consciente da influência dos critérios interpretativos da comunidade a que pertence. O que pode não constituir por si só um aspeto negativo, pois todo o ato de leitura envolve também o conhecimento das estratégias interpretativas a aplicar, tal como refere Richard Kern (2000).

Tendo exatamente em conta que a literacia da leitura literária se desenvolve e manifesta num contexto e de acordo com as regras desse contexto, nomeadamente, do contexto universitário, como é caso do nosso estudo, vamos agora analisar catorze programas de unidades curriculares de literatura, tendo em conta que neles já estão contempladas as competências ou capacidades da literacia da leitura literária. Na análise que faremos deste conjunto de programas agrupamos as competências ou capacidades em função das três dimensões do modelo de Green (1999): a dimensão crítica, a dimensão cultural e a dimensão operacional. Algumas destas competências ou capacidades já foram enunciadas nas páginas anteriores, pelo que o objetivo das duas próximas secções é apresentá-las de modo mais sistemático.

4.3 Análise dos programas das unidades curriculares de literatura

By and large, we [teachers of literature] are not accustomed to defining our objectives as actions or competencies – what students will be able to do, as well as understand – or as transferable skills. As one teacher comments, “Literature instructors often define their courses by the texts on their syllabi...not acts that students will be able to perform.”

E.Showalter, 2003: 24

Definir literacia da leitura literária passa por apresentar o conjunto de competências ou capacidades que devem ser ativadas de modo a interpretar o texto literário. Por essa razão, o primeiro passo na construção desta definição foi a consulta dos programas das unidades curriculares de literatura das licenciaturas em Letras, com a convicção que apontariam para algumas, ou mesmo, para todas as competências ou capacidades de literacia da leitura literária. Embora Elaine Showalter afirme, na epígrafe, que sucede frequentemente os professores de literatura não definirem as competências ou capacidades que esperam serem ensinadas e aprendidas no final de cada unidade curricular, a tarefa de as identificar a partir da análise dos programas não se revelou difícil.

Em Portugal, em particular, e na Europa, em geral, a aplicação do Tratado de Bolonha, no ano de 2006, veio na maioria dos casos transformar o cenário apresentado por Elaine Showalter ao tornar obrigatória (a bem da mobilidade dos alunos no espaço europeu) a menção explícita nos programas das unidades curriculares àquilo que se espera que os alunos sejam capazes de realizar no final do processo de ensino e aprendizagem. De facto, a consulta dos programas das disciplinas de literatura da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova, revelou que todos eles contêm uma secção intitulada «objetivos», na qual se refere o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer no final da frequência destas disciplinas. Em alguns programas encontrámos em vez da expressão «objetivos», a expressão «resultados da aprendizagem». Para efeitos deste estudo considerámo-las idênticas e como sinónimos das competências ou capacidades da literacia da leitura literária.

Analisámos um total de catorze programas de quatro universidades portuguesas e na tabela abaixo apresentamos uma súmula, de modo a orientar a leitura dos «objetivos» ou «resultados da aprendizagem» que fazemos a seguir:

As unidades curriculares de literatura de quatro universidades portuguesas			
Universidade	Faculdade	Programas	Ano letivo
Universidade Nova de Lisboa	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	- Literatura Inglesa Contemporânea - Literatura Inglesa do Renascimento - Literatura Inglesa do Romantismo - Literatura Inglesa da Era Vitoriana	2008/2009
Universidade de Coimbra	Faculdade de Letras	- Literatura Inglesa 2 - Introdução aos Estudos Literários - Literatura Portuguesa I	2009/2010
Universidade do Porto	Faculdade de Letras	- Literatura Portuguesa do Romantismo ao Naturalismo - Literatura Portuguesa do Renascimento e do Humanismo - Literatura Portuguesa do Simbolismo ao Naturalismo - Literatura Inglesa: Narrativa do Século XX	2007/2008 ⁶⁶
Universidade de Lisboa	Faculdade de Letras	-Literatura Inglesa dos Séculos XIX e XX -Literatura Inglesa do Século XIX à Atualidade - Expressões Literárias em Português	2009/2010

Tabela 4.2: Listagem dos programas das unidades curriculares de literatura analisados.

No programa da unidade curricular de Literatura Inglesa Contemporânea da FCSH-UNL, lemos o seguinte:

- a) Dominar e aperfeiçoar o conhecimento da Literatura Inglesa Contemporânea, desde o modernismo até aos nossos dias;
- b) Contextualizar os autores estudados, problematizando os limites da história literária contemporânea;
- c) Ser capaz de ler criticamente textos fundamentais nos campos da poesia (Seamus Heany e autores de hoje), do teatro (Samuel Beckett e John Osborne) e de ficção (James Joyce, para o romance de aprendizagem; Kingsley Amis e David Lodge, para o romance académico);
- d) Realizar pesquisa bibliográfica relevante na área dos estudos literários;

⁶⁶ Foi a partir deste ano letivo que a implementação do Tratado de Bolonha tornou obrigatória a menção aos objetivos das unidades curriculares nos programas.

- e) Organizar a pesquisa bibliográfica de forma a preparar a leitura crítica de uma obra;
- f) Produzir um pequeno ensaio crítico sobre uma das obras do programa.⁶⁷

No da unidade curricular de Literatura Inglesa do Renascimento, temos:

- a) Dominar e aperfeiçoar o conhecimento da Literatura Inglesa do Renascimento;
- b) Ser capaz de relacionar os autores estudados com o contexto histórico e sociocultural;
- c) Desenvolver a capacidade de análise crítica de textos relevantes deste período, nos domínios da poesia lírica e do drama;
- d) Adquirir conhecimentos sobre a diversidade de abordagens teóricas e críticas que se têm registado na área dos estudos do Renascimento inglês em geral, e dos estudos shakespearianos em particular;
- e) Desenvolver competências a nível da investigação e trabalho autónomos.⁶⁸

No da unidade curricular de Literatura Inglesa do Romantismo, temos:

- a) Dominar e aperfeiçoar o conhecimento das grandes linhas de força da Literatura Inglesa do Romantismo;
- b) Relacionar os autores estudados com o contexto histórico e sociocultural;
- c) Ser capaz de ler criticamente textos relevantes deste período, nos domínios da poesia (Blake, Wordsworth, Coleridge, Byron, Shelley, Keats) e do romance (Mathew Gregory Lewis, Jane Austen);
- d) Realizar pesquisa bibliográfica e leituras orientadas para a compreensão dos contextos e análise crítica das obras selecionadas;
- e) Elaborar um pequeno trabalho de investigação, individual ou em grupo, sobre uma das obras do programa;
- f) Produzir um mini-ensaio sobre dois tópicos do programa.⁶⁹

⁶⁷ Programa disponível em <<http://www.fcsh.unl.pt/cursos/guia/uc/uc-711121027>> consultado a 20.02.2009. Na transcrição dos programas aqui apresentados mantivemos o formato, a ortografia e a pontuação originais.

⁶⁸ Programa disponível em <<http://www.fcsh.unl.pt/cursos/guia/c-4050/uc-711121029.4>> consultado a 11.12.2009.

⁶⁹ Programa disponível em <<http://www.fcsh.unl.pt/cursos/guia/uc/uc-711121030>> consultado a 20.02.2009.

E no de Literatura Inglesa da Era Vitoriana, lemos:

- a) Obtenção de conhecimentos sobre a literatura vitoriana dos finais do século XIX e início do século XX e o império, sobretudo a corrida a África;
- b) Desenvolvimento da capacidade de análise textual;
- c) Desenvolvimento das capacidades de relacionar textos e de os integrar em contextos históricos e sociais;
- d) Realização e organização de pesquisa bibliográfica;
- e) Aplicação dos conhecimentos obtidos na realização de um pequeno trabalho oral e de uma prova escrita.⁷⁰

A consulta dos programas das disciplinas de Literatura Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra foi menos frutífera, tendo em consideração que nem todos os programas incluíam os «resultados da aprendizagem» esperados. Em alguns deles, porém, podemos ler:

Competências de leitura e análise textual. Conhecimentos profundos sobre literatura inglesa no século XX. Conhecimentos básicos sobre o género da literatura de viagens.⁷¹

No final do semestre, os alunos deverão: 1) Compreender a especificidade dos Estudos Literários, no que diz respeito ao seu objeto de estudo, às suas disciplinas, métodos e abordagens teóricas; 2) Conhecer as principais teorias dos Estudos Literários no séc. XX; 3) Dominar a terminologia e os métodos fundamentais de análise crítica do texto literário; 4) Saber analisar um texto literário e produzir um comentário oral e/ou escrito coerente do mesmo.⁷²

Dotar os alunos dos conhecimentos e das competências necessários à análise de obras literárias, esperando que, no final do semestre, os alunos sejam capazes de identificar, por um lado, as marcas do autor e, por outro lado, as características periodológicas patentes em diversos textos.⁷³

Os programas da Faculdade de Letras do Porto apresentam uma secção com o título «objetivos, competências e resultados de aprendizagem» no qual se especificam, para além das competências que se esperam serem adquiridas pelos alunos no final das unidades

⁷⁰ Programa disponível em <<http://www.fcsh.unl.pt/cursos/guia/uc/uc-711121028>> consultado a 20.02.2009.

⁷¹ Programa da unidade curricular de Literatura Inglesa 2 disponível em <<http://woc.uc.pt/fluc/class/getpresentation.do?idclass=1824&idyear=5>> consultado a 20.02.2009.

⁷² Programa da unidade curricular de Introdução aos Estudos Literários disponível em <<http://woc.uc.pt/fluc/class/getpresentation.do?idclass=3254&idyear=6>> consultado a 11.12.2009.

⁷³ Programa da unidade curricular de Literatura Portuguesa 1 disponível em <<http://woc.uc.pt/fluc/class/getpresentation.do?idclass=4348&idyear=6>> consultado a 11.12.2009.

curriculares, as obras e autores a analisar. Deste modo, podemos ler no programa de Literatura Portuguesa do Romantismo ao Naturalismo:

Estudo da Literatura Portuguesa dentro dos parâmetros cronológicos propostos no quadro curricular desta licenciatura, mas criando um modelo de inteligibilidade flexível que permita perspectivá-lo à luz da complementaridade entre diacronia e sincronia; da contextualização histórico-literária dos movimentos, «escolas» e tendências estéticas; da receção atual dos autores e obras selecionados.⁷⁴

No de Literatura Portuguesa do Renascimento e do Humanismo:

1. Traçar um panorama evolutivo da literatura portuguesa (lírica e novela) do século XVI.
2. Aprofundar as inovações literárias introduzidas pela narrativa de Bernardim Ribeiro, relativamente às práticas comuns no âmbito da literatura cavaleiresca e sentimental ibéricas.
3. Delimitar e definir os contornos específicos das opções de Sá de Miranda, de António Ferreira e de Luís de Camões, relativamente às suas práticas literárias no âmbito do lirismo renascentista e às conceções teóricas nelas implicadas.⁷⁵

No de Literatura Portuguesa do Simbolismo ao Modernismo:

Estudo da Literatura Portuguesa dentro dos parâmetros cronológicos propostos no quadro curricular desta licenciatura, seguindo o seu movimento evolutivo – do Fim-do-Século ao(s) Modernismo(s) – e destacando alguns momentos fulcrais, com base no conceito de geração, na ação polarizadora das revistas literárias e no protagonismo de alguns dos seus colaboradores.⁷⁶

E no de Literatura Inglesa – Narrativa do Século XX:

The study of some narrative texts of twentieth-century English literature favouring a keen awareness of movements and tendencies they substantiate and aesthetic, historic and literary concerns they register.⁷⁷

⁷⁴Programa disponível em

<http://sigarra.up.pt/flup/disciplinas_geral.FormView?P_CAD_CODIGO=EPL030&P_ANO_LETIVO=2007/2008&P_PERIODO=1S> consultado a 11. 12.2009.

⁷⁵ Programa disponível em

<http://sigarra.up.pt/flup/disciplinas_geral.FormView?P_CAD_CODIGO=EPL029&P_ANO_LETIVO=2007/2008&P_PERIODO=1S> consultado a 11.12. 2010.

⁷⁶ Programa disponível em

<http://sigarra.up.pt/flup/disciplinas_geral.FormView?P_CAD_CODIGO=EPL031&P_ANO_LETIVO=2007/2008&P_PERIODO=1S> consultado 11.12.2010.

⁷⁷ Programa disponível em

<http://sigarra.up.pt/flup/disciplinas_geral.FormView?P_CAD_CODIGO=LL089&P_ANO_LETIVO=2007/2008&P_PERIODO=1S> consultado 11.12.2010.

Na pesquisa dos programas de literatura portuguesa e literatura inglesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sobressaiu o facto de nem todos especificarem os resultados da aprendizagem esperados dos alunos no final das unidades curriculares, como sucede, por exemplo, no da unidade curricular de Literatura Inglesa Séculos XIX e XX no qual se descreve genericamente o objetivo desta disciplina como: «Conhecer e analisar obras representativas do Romantismo, Vitorianismo, Modernismo e Pós-Modernismo em Inglaterra.»⁷⁸. Já no programa de Introdução ao Estudo da Literatura, encontramos especificamente um ponto intitulado «objetivos» no qual surge a seguinte frase: «Fornecer aos estudantes os instrumentos conceptuais e metodológicos que viabilizem a análise e a compreensão de textos literários, com rigor e de forma produtiva e enriquecedora.»⁷⁹ Em outros programas, como sucede no da unidade curricular de Literatura Inglesa do Século XIX à Atualidade, os objetivos surgem mais detalhados:

1. Aperfeiçoar o uso da língua inglesa.
2. Distinguir sentido metafórico de literal.
3. Ler intertextual e comparatisticamente, considerando várias artes e formas de cultura visual: arquitetura, música, pintura, gravura, fotografia, teatro, ópera, cinema, televisão, vídeo, novos meios tecnológicos de informação e comunicação.⁸⁰

O mesmo acontece no programa de Expressões Literárias em Português no qual podemos ler:

1. Sensibilizar para a funcionalidade estética de diferentes modelos de expressão literária em português.
2. Facultar a aquisição de métodos e de técnicas de abordagem textual.
3. Desenvolver capacidades de leitura expressiva e argumentativa do texto literário.
4. Estimular o espírito crítico e interventivo dos participantes.⁸¹

⁷⁸ Programa disponível em <http://www.fl.ul.pt/dep_anglisticos/> consultado a 11.12.2010.

⁷⁹ Programa disponível em <http://www.fl.ul.pt/dep_anglisticos/> consultado a 11.12.2010.

⁸⁰ Programa disponível em <http://www.fl.ul.pt/dep_anglisticos/> consultado a 11.12.2010.

⁸¹ Programa disponível em <http://www.fl.ul.pt/dep_anglisticos/> consultado a 11.12.2010.

Apesar de suceder que em alguns destes programas os objetivos são apresentados de forma vaga, como sucede, por exemplo, quando se lê que os alunos deverão «saber analisar um texto literário» ou «conhecer e analisar obras representativas do Romantismo, Vitorianismo, Modernismo e Pós-Modernismo em Inglaterra», a análise de conteúdo destes catorze programas revelou que, de entre as competências ou capacidades da literacia da leitura literária que se espera serem adquiridas e manifestadas pelos alunos, sobressaem a capacidade de contextualizar histórica e culturalmente as obras e os autores (presente em sete programas), a capacidade de escrever um ensaio (presente em cinco programas), a capacidade de realizar pesquisa bibliográfica e organizar os seus resultados (presente em quatro programas), a capacidade de ler criticamente (presente em três programas), a capacidade de análise textual (presente em três programas) e a capacidade de análise intertextual (presente em três programas).

Perante o registo destas competências ou capacidades nos programas das unidades curriculares de literatura, podemos avançar com uma primeira definição genérica de literacia da leitura literária como equivalente a um conjunto de competências ou capacidades que permitem analisar e interpretar um texto literário, no contexto universitário das licenciaturas em Letras. Conjunto no qual se incluem as competências ou as capacidades de:

- Contextualizar histórica e culturalmente o texto e o autor;
- Escrever um ensaio;
- Realizar e organizar pesquisa bibliográfica;
- Ler criticamente;
- Realizar análise textual;
- Estabelecer relações entre textos.

Tal como referimos na introdução desta quarta parte, apresentamos as competências ou capacidades, incluídas nos programas, agrupadas de acordo com as três dimensões que compõem o modelo de Bill Green (1999). No entanto, ressaltamos o facto de que, apesar de usarmos a estrutura e as designações de cada uma das dimensões

do modelo de Green, o sentido que atribuímos às dimensões é distinto daquele proposto por Green e, mais tarde, por Green e Durrant (2001).⁸²

Assim, na dimensão crítica incluímos: a capacidade de ler criticamente, ou seja, a capacidade de ler de modo informado, atento e criativo, bem como a capacidade de realizar análise textual; na dimensão cultural: a capacidade de contextualizar histórica e culturalmente o texto e o autor, bem como a capacidade de ler intertextualmente; e na dimensão operacional: a capacidade de realizar e organizar pesquisa bibliográfica e a capacidade de redigir um ensaio sobre um texto literário.

Nos seguintes parágrafos, expandimos cada uma das dimensões, apresentando, com maior pormenor, as competências ou capacidades esperadas dos alunos e os excertos dos programas nos quais elas são mencionadas:

- (i) **A dimensão crítica:** O aluno-leitor deve ser capaz de realizar análise textual, i.e., decompor o texto nos seus componentes, atentando nas palavras escolhidas pelo autor, na ordem pela qual estas surgem, no ritmo, no som e nos efeitos que o texto provoca em si (ver Rosenblatt, [1938] 2005), para que, de modo atento, repetido, refletido e fundamentado (ou seja, lendo criticamente), consiga criar um distanciamento que lhe permita criar um sentido para o texto literário, a partir das unidades de sentido que vão sendo confirmadas durante o processo de leitura literária (ver Coelho, 1976). O aluno deve «ser capaz de ler criticamente textos fundamentais nos campos da poesia [...] e de ficção» / «ser capaz de ler criticamente textos relevantes deste período, nos domínios da poesia [...] e do romance [...]»; o aluno deve «desenvolver a capacidade de análise textual» e deve «estimular o espírito crítico e interventivo».

⁸² A nossa dimensão crítica não está associada à capacidade de identificar e analisar as relações de poder e a carga ideológica presente nos textos e em outros tipos de ações do ser humano (discursos televisivos, seleção das obras do cânone literário escolar, entre outras), tal como referem Bill Green (1999), Bill Green e Cal Durrant (2001) ou Ann Kempe (2001), Gunther Kress (2003), Peter Freebody, Allan Luke e Pam Gilbert (1991) e Allan Luke (1989, 1991). A nossa dimensão cultural também não se associa à capacidade de utilizar os recursos que o indivíduo dispõe de modo a desenvolver, eficazmente, as diversas atividades de literacia. E a nossa dimensão operacional não diz apenas respeito apenas à capacidade de usar corretamente a linguagem. As alterações que fizemos ao conteúdo de cada uma das dimensões devem-se ao facto de incluímos em cada uma delas as capacidades ou as competências que sobressaíram na análise dos programas das disciplinas e na análise das entrevistas aos professores, e que não vão no sentido do conteúdo das dimensões propostas por Bill Green e Cal Durrant.

- (ii) **A dimensão cultural:** O aluno-leitor deve ser capaz de identificar o «sistema de ideias vivas» (Ortega Y Gasset, [1930] 2003: 72) de cada texto, refletir sobre ele, pois este espelha o conjunto das convicções próprio de cada tempo histórico que, por poder ser diferente daquele do aluno-leitor, vai forçá-lo a preencher os «vazios» ou a construir pontes entre o sistema de ideias que é o seu e aquele que é do texto. O aluno deve «desenvolver as capacidades de relacionar textos e de os integrar em contextos históricos e sociais»; «relacionar os autores estudados com o contexto histórico e sociocultural»; «contextualizar os autores estudados, problematizando os limites da história literária contemporânea» e «ler intertextual e comparativamente, considerando várias artes e formas de cultura [...]».
- (iii) **A dimensão operacional:** O aluno-leitor deve ser capaz de autonomamente procurar informação, saber selecionar aquela que é relevante para a leitura de um dado texto literário e aplicá-la eticamente, que é o mesmo que dizer, fazendo menção (correta) às fontes e não se apropriando de interpretações que não são suas. O aluno deve «realizar e organizar a pesquisa bibliográfica»; «realizar pesquisa bibliográfica e leituras orientadas para a compreensão dos contextos e análise crítica das obras selecionadas»; «elaborar um pequeno trabalho de investigação, individual ou em grupo, sobre uma das obras do programa.», e deve «saber analisar um texto literário e produzir um comentário oral e/ou escrito coerente do mesmo».

Nos textos teóricos sobre literacia sucede com alguma frequência que as competências ou capacidades incluídas nesta terceira dimensão sejam apresentadas como competências ou capacidades da literacia da informação. Literacia da informação⁸³ que designa o conjunto de competências ou capacidades que permitem (i) avaliar a informação em diversas fontes (textual, visual, digital), (ii) reconhecer quando a informação é pertinente para o objetivo

⁸³ A literacia da informação é aqui referida sumariamente apesar de se ter consciência de que muito mais haveria para dizer sobre este tema. Mencionamos apenas o seguinte: o conceito não é tão recente como comumente se julga – na verdade, surgiu na década de 1970, apesar de ter sido a partir da década de 90 do século passado, com a expansão das tecnologias da informação que o conceito se difundiu globalmente. Para um aprofundamento da natureza da literacia da informação, bem como do papel desempenhado pelas bibliotecas universitárias no desenvolvimento deste tipo de literacia, pode-se ler Renee Hobbs (2006), David Bawden e Lyn Robinson (2009), Armando Malheiro (2010) e Edward K. Owusu-Ansah (2003).

que se deseja cumprir, (iii) reconhecer as implicações éticas e legais do uso da informação e (iv) localizar, reunir, selecionar, interpretar e sintetizar a informação de modo a possibilitar a sua utilização coerente, promovendo, assim, a capacidade de investigação independente, não só durante a fase de escolarização, mas também ao longo da vida. Este último aspeto prende-se, em particular, com o facto de a tecnologia estar em permanente evolução, em resultado da qual surge a necessidade das competências ou capacidades de literacia da informação serem constantemente modificadas. Jeremy J. Shapiro e Shelley K. Hughes (1996), apesar de associarem a literacia da informação à literacia computacional, adiantam que a primeira é mais do que saber trabalhar com computadores, sendo acima de tudo a capacidade de refletir sobre a natureza da própria informação:

Information and computer literacy, in the conventional sense, are functionally valuable technical skills. But information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing about computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact. (Shapiro e Hughes, *ibid.*)

Na realidade, definir o que é a literacia da informação não é um processo linear (Koltay, 2011), uma vez que atualmente a informação surge numa multiplicidade de fontes e formatos (vídeo, imprensa, livros, computador, por exemplo) que contribui para que a sua definição permaneça fluida. Todavia, assumimos nesta investigação que a literacia da informação está diretamente associada ao conjunto das competências ou capacidades que permitem avaliar a informação disponível nas diversas plataformas nas quais ela está acessível e usá-la eticamente.

Apesar da coincidência entre as competências ou capacidades de literacia da informação e aquelas apresentadas na dimensão operacional, optámos por manter a designação de dimensão operacional, dado que nesta se incluem competências ou capacidades de literacia da informação, como, por exemplo, a pesquisa e a seleção de informação, que, na nossa opinião, vão permitir operacionalizar as outras duas dimensões: a crítica e a cultural.

No que respeita à dimensão operacional da literacia da leitura literária recordamos o que foi exposto na parte III, a propósito da análise das respostas ao inquérito por questionário aplicado: 66% dos alunos concordam que «compreender a bibliografia relativa aos textos literários» contribui para o sucesso nas disciplinas de literatura (ver

tabela 3.4, parte III); 23% consideram que a inclusão de «citações de textos teóricos sobre o texto literário» é importante para a obtenção de uma classificação positiva nas unidades curriculares de literatura (ver tabela 3.3, parte III); 52% partilham da opinião que «não é importante/pouco importante» «o professor explicar a bibliografia relativa aos textos literários em estudo» (ver tabela 3.6, parte III); 71% dos alunos respondem que o procedimento mais comum para estudar ou preparar a leitura de um texto literário é o «estudo dos apontamentos», sendo que o «estudo da bibliografia de autoridade sobre o texto», uma das respostas que se esperava obter uma elevada percentagem de respostas, é o procedimento apresentado por apenas 36% deste grupo de alunos (ver tabela 3.7, parte III). Estes resultados revelam, à semelhança do que afirmámos previamente, que a pesquisa e o estudo da bibliografia são tarefas negligenciadas por um amplo número destes alunos.

Estes dados estão em concordância com os do estudo *A literacia informacional no espaço europeu do ensino superior: Estudo da situação das competências da informação em Portugal* (Malheiro et al., 2010), no qual se revelou que, apesar de a Internet ser um recurso frequentemente utilizado por esta população (nomeadamente as redes sociais *online* que ultrapassam os 50% de utilizadores universitários) apenas 5% utilizam os *websites* das bibliotecas, a *B-On* e outras bibliotecas digitais. Dito de outro modo, não obstante os alunos universitários serem utilizadores frequentes da Internet, estes não utilizam esta ferramenta para a pesquisa, seleção, tratamento e transformação da informação.⁸⁴ O mesmo estudo revelou ainda que 33% dos alunos universitários das licenciaturas, nunca utilizaram os recursos disponíveis nas bibliotecas universitárias e que a maioria dos alunos nunca consultou o catálogo.

Terminada a análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares de literatura, no próximo ponto, apresentamos o nosso conceito de literacia da leitura literária.

⁸⁴ Sobre as vantagens da pesquisa de informação na Internet por alunos universitários, ver E.J. Thompson et al. (2009).

4.4 O conceito de literacia da leitura literária

O nosso conceito de literacia da leitura literária equivale ao conjunto das competências ou capacidades que, quando ativadas, permitem ao leitor realizar os «eventos de literacia» e as «práticas de literacia» (ver ponto 3.6, da parte I) específicas do contexto académico dos estudos literários. Trata-se de um conjunto de competências ou capacidades circunscrito ao contexto académico português dos estudos literários, e limitado temporalmente, uma vez que as competências ou capacidades de literacia da leitura literária, aqui apresentadas, foram identificadas, não só a partir da leitura de pressupostos teóricos sobre a leitura literária, mas também a partir da análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares de literatura dos anos letivos 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010 e da análise de conteúdo das entrevistas aos professores do ensino superior, realizadas em 2010 (uma súmula destas últimas é apresentada no ponto 5.3 da quinta parte, como referimos previamente).

Sublinhamos o facto de o nosso conceito de literacia da leitura literária ser distinto do de competência literária da gramática generativa chomskiana descrito por Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1977). Isto sucede, porque ao contrário deste conceito (aliado à noção de um leitor *ideal*: um leitor caracterizado por uma competência literária associada não ao mundo real da leitura e da escrita, mas a um mundo virtual de regras literárias onde existe a noção de um conhecimento implícito que orienta os leitores para lerem e construírem o sentido de textos literários), o conceito de literacia da leitura literária está associado a leitores *reais* inseridos no contexto universitário português que os afeta e que, por sua vez, é por eles afetado. Daí que não seja possível estabelecer-se um conjunto de competências ou capacidades transversal a diferentes contextos.

Jonathan Culler também se refere à competência literária, afirmando, por um lado, a existência de um conhecimento implícito que permite aos leitores lerem e criarem o sentido dos textos literários (1980b: 101) e, por outro, que a competência literária é adquirida em instituições de ensino - «"literary" institutional settings» - que estabelecem «a set of conventions for reading texts» (ibid.: 109). Nesta perspetiva, a competência literária é simultaneamente aprendida e intuitiva. Assim, Culler reconhece que a competência literária é uma prática social reproduzida nas diversas instituições onde se ensina como ler os textos definidos como literários. Neste sentido, aquilo que constitui a competência literária de um indivíduo está sujeito a mudanças, uma vez que em diferentes momentos da história e em diferentes culturas, o que as pessoas leem e

valorizam, e as estratégias interpretativas que utilizam, variam. Nesta medida, há semelhanças com o nosso conceito de literacia da leitura literária, no qual se reconhece que na interpretação do texto literário interfere a instabilidade quer das próprias vivências e preocupações do leitor quer das estratégias interpretativas específicas da comunidade onde o leitor se insere.

No nosso conceito de literacia da leitura literária, tal como na formulação sobre o conceito de literacia académica de Green (1999), identificamos três dimensões que deverão surgir sempre interligadas, como já afirmámos. No entanto, para efeitos da apresentação do conjunto das competências ou capacidades de literacia da leitura literária, isolamos cada uma destas dimensões.

(i) A dimensão crítica inclui:

a) A capacidade de se relacionar de modo atento, informado e criativo com o texto literário, reconhecendo que essa interação é regulada pelo conjunto de instruções do texto, algumas determinadas, outras por determinar⁸⁵, que o leitor tem de realizar nas sucessivas tentativas de construção do sentido, a fim de produzir uma interpretação (Frawley, 1987; Iser, [1978] 1980, 2000; Kern, 2000, Schleppegrell, 2002), e pelas estratégias interpretativas extratextuais (aquelas que o professor, em particular, ou a comunidade académica, em geral, definem para a interpretação dos textos literários). Estas estratégias interpretativas extratextuais regulam os modos de leitura dos textos literários, mas não determinam, na sua totalidade, as interpretações que os leitores fazem, já que o processo de construção do sentido de cada leitor é idiossincrático;

b) A capacidade de adotar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto. Para isso é necessário que haja a capacidade de realizar uma leitura «atenta, repetida, uma impregnação e depois um distanciamento, numa tentativa de juízo global quanto possível fundamentado.» (Coelho, 1976: 59);

⁸⁵ Tudo o que está por determinar no texto literário – e que está na base de todos os processos de interação entre o leitor e o texto, Iser apelida de «no-thing»: «Similarly, it is the gaps, the fundamental asymmetry between text and reader, that give rise to communication in the reading process; [...] Assymetry, contingency, the “no-thing” – these are all different forms of an indeterminate, constitutive blank which underlies all processes of interaction.» (Iser, [1978] 1980: 166-167). Esta expressão – «no-thing» - é um empréstimo que Iser faz a partir do trabalho de R.D. Laing (1967: 40)

c) A capacidade de colaborar com o texto literário para produzir um sentido. Para tal concorre a capacidade de perceber que o texto literário é uma construção criativa, com recurso à linguagem escrita, de um universo com regras singulares, no qual as sequências de palavras podem adquirir novas e múltiplas interpretações, cabendo ao leitor expandir aquilo que é dito, de facto, e aquilo que não está explícito no texto, para a partir daí transformar o texto num todo coerente. Este é um processo que Iser apelidou de «consistency-building» (1993: 63) e ao qual Eco (1979: 37) também se refere quando afirma que o leitor tem de realizar a tarefa de preencher os «interstícios», de modo a que o texto funcione e ganhe coerência;

d) A capacidade de reconhecer que as operações interpretativas apesar de serem pessoais não podem ser arbitrárias (Culler, 1980a: 64-65). O adjetivo «privado» associado ao ato de leitura aplica-se à incorporação de mais uma leitura no conjunto das experiências de leitura anteriores de um mesmo leitor (Iser, [1978] 1980: 24). Esta competência ou capacidade implica que o aluno tenha consciência de que o ato de leitura não é uma atividade totalmente subjetiva, na qual apenas os efeitos no leitor importam. É necessário conjugar aquilo que nasce da interação ou transação, inerentemente, mais subjetiva entre o leitor e o texto com os elementos do próprio texto;

e) A capacidade de refletir sobre o texto literário como ponto de partida quer para um autoconhecimento maior quer para um conhecimento mais profundo do que é a literatura (Rosenblatt, ([1938] 2005: 214);

f) A capacidade de refletir sobre o que é a realidade a partir da leitura literária, porque a ficção e a realidade também se podem colocar não só em termos de oposição mas de comunicação. Consequentemente, o processo de leitura literária traz ao leitor a oportunidade de aceder a perspetivas da realidade que podem promover a reflexão: «[...] fiction is a means of telling us something about reality.» (Iser, [1978] 1980: 53);

g) A capacidade de reconhecer que o texto encerra múltiplas possibilidades de sentido e que cabe ao leitor colaborar com o texto, a fim de estabelecer as ligações implícitas e explícitas no texto, de modo a construir um sentido. Nesta perspetiva, um leitor com competências de literacia da leitura literária deve ter em atenção as palavras escolhidas pelo autor, a ordem pela qual são apresentadas, o ritmo e o som que impõem, os efeitos

que produzem e os estados de espírito que emergem no ato de leitura, para além de ter a capacidade de selecionar, organizar, antecipar, colocar e reformular hipóteses para chegar a um sentido que traga coerência ao texto (Iser, [1978] 1980; Rosenblatt, [1938] 2005: xvii);

h) A capacidade de identificação do género do texto, dos núcleos temáticos do texto, dos traços de originalidade do texto e, caso seja pertinente, da intenção do autor (Showalter, 2003);

i) A capacidade de produzir uma interpretação de um texto literário que não se limite, exclusiva ou abusivamente, à reprodução de interpretações realizadas por críticos publicados ou pelos professores (Graff, 2003; McCormick, 1994);

j) A capacidade de reconhecer que as interpretações dos textos estão sujeitas a condicionalismos extratextuais. Como tal, o aluno deve estar consciente de que as interpretações que elabora ou aquelas foram realizados por outros, mesmo que se debrucem sobre um mesmo texto, podem divergir e ter valores diferentes em tempos e circunstâncias diversas (Rosenblatt, [1938] 2005: 35).

(ii) A dimensão cultural inclui:

a) A capacidade de reconhecer, de identificar e de refletir sobre o «sistema de ideias vivas» (Ortega Y Gasset, [1930] 2003: 72) a que cada texto pertence. Esta tarefa pode revelar-se mais difícil quando o «sistema de ideias vivas» está mais distante do «sistema de ideias vivas» do aluno. Tal como referem Richard Kern e Jean Marie Schultz: «we need to pay attention to the worlds around words.» (2005: 387); por esse motivo, é necessário que o aluno seja capaz de ativar o seu repertório cultural individual, pois este vai permitir-lhe não só reconhecer marcadores culturais específicos de um tempo ou de uma sociedade, como também afinar a consciência da sua própria identidade cultural (Hirsch, Jr., 1988; Showalter, 2003). Deste modo, este tipo de competências ou capacidades da dimensão cultural da literacia da leitura literária, quando ativadas, contribuem para que o aluno leia, compreenda e interprete outras formas de representação do mundo e outros «sistemas de ideias *a partir* dos quais se vive. Porque não há remédio nem evasão possível: o homem

vive sempre a partir de ideias determinadas, que constituem o solo em que se apoia a sua existência.» (Ortega y Gasset, [1930] 2003: 70. *Itálico no original*);

b) A capacidade de acionar os conhecimentos prévios (Spivey e King, 1989) que podem ser definidos como «the whole of a person's knowledge» (Dochy e Alexander, 1995: 227; ver também Alexander, Murphy e Kilikowich, 1998; Langer 1980; Spires e Donley, 1998).⁸⁶ Com a ativação dos seus conhecimentos prévios, o aluno deve ser capaz de estabelecer ligações com outros textos e autores, de modo a iluminar o processo de interpretação do texto em análise, deve ser capaz de identificar marcas de intertextualidade nos textos (Brumfit e Carter, 1987; Showalter, 2003; Graff, 1987), e deve ser capaz de contextualizar o material histórico-cultural presente no texto, bem como observá-lo e comentá-lo a partir do momento da leitura (Iser, 2000: 8);

c) A capacidade de, a partir da leitura integral da obra literária em estudo e não apenas dos apontamentos tirados na sala de aula, acionar o «background material» (informação biográfica do autor, informação sobre o contexto da publicação do texto, informação sobre o momento histórico-cultural descrito no texto literário, por exemplo) e integrá-lo na sua resposta individual ao texto. Tal como refere Rosenblatt, o «background material» ou a informação extratextual, enquanto complemento, deve estar presente, pois contribui para clarificar e enriquecer o ato de interpretação do texto literário ([1938] 2005: 250-251);

⁸⁶ Alexander, Murphy e Kiliwich (1998), Langer (1980) e Spires e Donley (1998) estudaram a ativação dos conhecimentos prévios para a leitura de textos informativos. Optámos, todavia, por referenciá-los, uma vez que tanto na leitura de textos informativos como na leitura de textos literários é necessário ativar os conhecimentos prévios sendo estes, em qualquer um dos casos, uma das variáveis que pode ter impacto no processo de construção de sentido.

(iii) A dimensão operacional inclui:

- a) A capacidade de procurar informação sobre o texto literário, o seu autor, o seu contexto, bem como as interpretações previamente elaboradas sobre esse texto. Para isso, estão implícitas a capacidade de fazer pesquisa bibliográfica, reunindo, seleccionando, interpretando e sintetizando a informação (Showalter, 2003) e a capacidade de apresentar essas referências de acordo com as convenções académicas;
- b) A capacidade de compor um texto escrito coerente a partir da sua própria leitura e da síntese da informação recolhida em múltiplas fontes bibliográficas, de modo a apresentar a sua interpretação do texto literário, pois o resultado do ato de leitura não deixa marca visível (Marshall, 1996: 382).

4.5 Conclusão

Tendo em consideração que a leitura literária é um processo holístico complexo no qual diferentes variáveis contextuais interagem entre si de um modo que «we may never understand» (Rabinowitz, 1987: 1012), a tarefa de identificar o conjunto de competências ou capacidades que compõem a literacia da leitura literária é uma tarefa complexa, tal como já anunciara Culler (1980a: 50).

Partimos da análise das competências ou capacidades de literacia da leitura literária presentes nos programas das unidades curriculares, tendo em consideração que são essas as que, à partida, são expectáveis que os alunos revelem ou ativem no contexto universitário do ensino e aprendizagem dos estudos literários. O conteúdo desses programas – semelhante, como veremos na parte V, com o conteúdo das entrevistas aos professores – permite-nos identificar as competências ou capacidades da literacia da leitura literária e os elementos contextuais que podem condicionar e determinar a ativação dessas mesmas competências ou capacidades.

Reconhecendo, como referimos por diversas vezes, que o leitor está num processo de transação ou interação, não apenas com o texto literário, mas também com o contexto no qual se insere e naquele que ele próprio constrói com a sua atitude específica,

com a evocação dos seus conhecimentos prévios e com as competências ou capacidades que opta por manifestar, partilhamos da convicção de que a leitura literária deve ser acima de tudo atenta, informada, refletida e fundamentada. Por essa razão, no ato de leitura literária na universidade, os alunos não devem ficar dependentes (no sentido menos positivo da palavra) dos comentários dos professores. Deverão sim, e essa é uma das competências ou capacidades da literacia da leitura literária, confrontar essas interpretações com as suas próprias «evocações» e produzir novas leituras. Ou seja, o contexto ou a «cultura», para utilizar a palavra escolhida por Rosenblatt, não deve exercer um condicionalismo fatalístico sobre o aluno, tendo em consideração que este não é «a puppet in the hands of some mythical, external power called the environment of culture» ([1938] 2005: 148). O contexto universitário, em geral, e a sala de aula de literatura, em particular, estabelecem regras que os alunos devem conhecer e reconhecer como válidas, mas não devem ter o poder de anular o potencial que cada aluno-leitor tem em si mesmo para criar uma interpretação única do texto literário, ao realizá-lo ou evocá-lo, a partir da ativação das competências ou capacidades de literacia da leitura literária que se identificaram e caracterizaram ao longo destas páginas. Por outras palavras, a literacia da leitura literária está diretamente associada ao conjunto de competências ou capacidades que permitem ao aluno estabelecer uma relação recíproca, informada, atenta e pessoal com o texto, convocando simultaneamente os elementos do texto e os elementos que o contexto académico determina.

Como tal, um leitor com competências ou capacidades de literacia da leitura literária é aquele que está na posse dos recursos necessários para interpretar um texto literário e que, tendo a atitude para os manifestar, tem a noção de que o ato de leitura literária deverá ser um processo de transação ou de interação refletido e criativo com o texto literário. Este processo não pode, porém, ser arbitrário, tendo em consideração que nem só os efeitos no leitor importam. O ato de leitura literária está dependente das estruturas verbais do próprio texto, dos preceitos de prática interpretativa que se tenha selecionado e dos preceitos que o contexto determina serem concretizados, os quais o aluno tem de respeitar, com o fim último de produzir um sentido para um dado texto literário que não esteja apenas dependente quer da subjetividade do leitor, como sugere Norman Holland (1973), quer das hipotéticas intenções do autor, como sugere, por exemplo, E.D. Hirsch, Jr. (1967).

Deste modo, a atitude do leitor com competências ou capacidades de literacia da leitura literária deverá ser aquela que se caracteriza pela constante formulação de

hipóteses de sentido, tanto em função do que emerge da relação subjetiva com o texto como dos condicionalismos inerentes ao contexto universitário (presentes nos programas definidos pelos professores, por exemplo). Consequentemente, um leitor competente em literacia da leitura literária é aquele que tem noção de que o sentido do texto literário se realiza não através de uma receção passiva, mas de uma receção ativa na qual é necessário adotar uma atitude atenta, informada e refletida, que promova momentos de autorreflexão e reflexão. Um leitor com competências de literacia literária é aquele que está consciente de que a leitura literária é um processo de transação ou interação atento, criativo e individual com as palavras do texto, mas não arbitrário, pois está dependente dessas estruturas verbais e das diversas dinâmicas contextuais. Dito de outro modo, um leitor com competências de literacia literária é aquele que sabendo que existe apenas uma obra com o título *Amor de Perdição*, por exemplo, está consciente de que cada leitura do *Amor de Perdição* poderá ser diferente em resultado quer da sua disposição quer do objetivo da leitura quer ainda da situação e do contexto particular no qual a leitura se realiza.

Neste quadro, o leitor competente não é aquele que se limita a decifrar os sinais na página impressa, mas sim aquele que é capaz de construir um sentido a partir das palavras e para além das palavras, naquilo que são os «espaços em branco» e os silêncios do texto, preenchendo-os com os seus conhecimentos e experiências de leitura e de vida. O leitor competente é também aquele que consegue justificar o sentido que produziu para determinado texto literário.

Em síntese, no conjunto das competências ou capacidades de literacia da leitura literária identificamos, em primeiro lugar, competências ou capacidades da dimensão crítica, ou seja, a capacidade de o aluno assumir uma atitude de leitura estética (Rosenblatt, [1978] 1993: 79, 114) que lhe permita ir para lá da imersão no mundo ficcional do texto e promova a participação ativa na relação com as sequências de palavras do texto. O aluno deve assumir uma atitude de reflexão, de espírito reflexivo sobre as ligações explícitas e implícitas que se podem estabelecer quer dentro do texto quer fora deste (referências culturais, experiências de leitura prévias e até vivências particulares do leitor). O aluno deve também assumir uma atitude de autonomia face ao que o professor transmite na sala de aula e uma atitude de criatividade na criação de inferências a partir das múltiplas hipóteses de sentido oferecidas pelo texto, para ser capaz de criar hipóteses de sentido que vão sendo confirmadas, ou não, a partir das unidades de sentido que vai construindo no ato de leitura do texto literário.

Em segundo lugar, identificamos as competências ou capacidades da dimensão cultural da literacia da leitura literária: a capacidade de contextualizar histórica e culturalmente o texto literário e o seu autor, a capacidade de estabelecer relações entre o texto a interpretar e outros textos e a capacidade de comparar a obra com adaptações feitas por outros *media* (cinema, fotografia, entre outros).

Em terceiro lugar, identificamos as competências ou capacidades da dimensão operacional da literacia da leitura literária: o aluno tem de ser capaz de organizar, autónoma e eticamente, a informação selecionada a partir da consulta de diversas fontes bibliográficas de modo a produzir um texto coerente no qual apresente a interpretação que realizou.

Como vimos, cada uma destas dimensões da literacia da leitura literária pode ser decomposta em conjuntos de competências ou capacidades. Foi esta operacionalização do conceito de literacia da leitura literária que nos permitiu identificar e analisar as competências ou capacidades que os alunos optam por convocar quando têm de elaborar uma interpretação de um texto literário e apresentá-la na forma de um ensaio. Assim sendo, na quinta parte do nosso trabalho, para além de nomearmos as competências ou capacidades de literacia da leitura literária apresentadas pelos professores que, como já referimos, são naturalmente semelhantes às incluídas nos programas das unidades curriculares de literatura, vamos identificar as que os alunos escolheram ativar nos ensaios sobre os textos literários.

Parte V – O processo interpretativo do texto literário

5.1 Introdução

Após a apresentação da definição do conceito de literacia da leitura literária, é altura de regressarmos ao nosso ponto de partida e recordar uma das duas perguntas de investigação do nosso estudo: «Quais as competências ou capacidades de literacia da leitura literária ativadas pelos alunos quando elaboram uma interpretação de um texto literário cujo resultado é apresentado num ensaio?». Voltamos a esta principal pergunta de investigação, uma vez que é nesta quinta parte que vamos responder a esta questão ao analisarmos os quarenta e seis ensaios escritos pelos estudantes para a unidade curricular de Literatura Inglesa Contemporânea.

Tal como referimos no ponto 3.6 da parte I, de acordo com David Barton (2009), o desempenho literário manifesta-se quer em «eventos de literacia» quer em «práticas de literacia». Os primeiros referem-se às diversas atividades nas quais se utiliza a linguagem escrita, as segundas dizem respeito aos padrões de uso da linguagem escrita utilizados em atividades e situações semelhantes e numa mesma cultura.⁸⁷ Neste ponto de vista, um «evento de literacia» é, por exemplo, a redação de uma carta e uma «prática de literacia» corresponde à decisão sobre o modo de organizar essa carta, como a iniciar, desenvolver e terminar e, também, à decisão sobre o estilo de linguagem a adotar (Barton, 2009: 37). Nesta ótica, diferentes tipos de literacia (dos quais, a literacia da leitura literária é um dos exemplos) configuram práticas particulares do uso da linguagem escrita e resultam em eventos de literacia também específicos. Tendo esta perspetiva conceptual em mente, os quarenta e seis ensaios dos alunos aqui analisados correspondem a quarenta e seis «eventos de literacia» vinculados a «práticas de literacia» específicas do contexto académico, nas quais os alunos vão convocar e ativar determinadas competências ou capacidades de literacia da leitura literária.

Tendo em consideração que optámos por identificar e descrever as competências ou capacidades da literacia da leitura literária a partir da análise dos ensaios escritos pelos alunos, iniciamos esta quinta parte com uma breve reflexão sobre a escrita no contexto académico, onde ocorrem eventos e práticas de literacia particulares, influenciando o modo como os alunos interpretam e escrevem sobre os textos literários.

⁸⁷ Tal como referimos, esta distinção entre «práticas de literacia» e «eventos de literacia» é apresentada por David Barton (2009: 37, 144, 148).

Após este momento, abrimos espaço para a apresentação das características de um ensaio sobre uma obra literária que, por ser um instrumento avaliador de longa tradição no ensino superior, foi por nós eleito para identificar as competências ou capacidades de literacia da leitura literária mais frequentemente manifestadas pelos alunos quando têm de elaborar uma interpretação do texto literário. De seguida, centramo-nos na descrição e análise das respostas dos professores à pergunta: «o que considera caracterizar um (bom) ensaio sobre uma obra literária escrito por um estudante de Línguas, Literaturas e Culturas?».

Finalmente, analisamos os ensaios, identificando quais as competências ou capacidades de literacia da leitura literária mais vezes ativadas pelos alunos.

5.2 A escrita

A escrita, seja em que grau de ensino for, é um espaço privilegiado de reflexão e de criação do pensamento individual. Como afirma Susan MacDonald, a escrita não é um reflexo vago do pensamento, mas sim uma construção do próprio pensamento: «writing [is a way of] constructing or constituting thought, rather than merely translating or superficially addressing thought.» (1994: 3).

Definida assim, a escrita não é apenas uma forma de expressar o pensamento, mas também uma forma de o organizar. Por essa razão, um ensaio sobre uma obra literária é um meio de aceder ao guião das iniciativas interpretativas que o leitor leva a cabo no ato de interpretação de um dado texto literário.

A este propósito, Rosenblatt afirma que é através da escrita – e não apenas no contexto de debate da sala de aula – que se tem acesso ao modo como o leitor clarifica e constrói o sentido de um dado texto (1998: 888; ver ponto 3.3, parte III). Efetivamente, é na escrita que se revela a interação do mundo externo e real dos objetos com o mundo interno das experiências do leitor (Iser, 1993). Tal como o ato de leitura, o ato de escrita é um ato de composição, de criação e de realização. Ato que se torna possível quando o aluno adota uma atitude que lhe permite uma observação atenta, informada e refletida de um texto e, deste modo, ativar determinadas competências ou capacidades de forma a conseguir elaborar uma interpretação.

A escrita é igualmente um meio de articular e de apresentar um ponto de vista de forma coerente (quando os elementos do texto são capazes de produzir um sentido que seja perceptível para o leitor) e de forma coesa (quando as estruturas gramaticais e lexicais

do texto se articulam umas com as outras com o objetivo de produzir um texto uno). Nesta perspectiva, os textos escritos constituem-se como um espelho privilegiado das práticas de literacia e das competências ou capacidades de quem as desenvolve, tendo em conta que proporcionam uma identificação clara de cada uma dessas competências ou capacidades. Será exatamente por este motivo que as atividades de escrita são uma prática constante e transversal aos diversos graus de ensino.

5.2.1 A prática da escrita no contexto académico

Um estudo realizado por Maria Cabral de Sousa (2001), sobre as representações que os professores do ensino superior têm a respeito das dificuldades sentidas pelos alunos na produção do texto escrito, revelou que 83% dos docentes inquiridos atribuem «muita importância» à escrita nas suas unidades curriculares (Sousa, *ibid.*: 118). Não obstante a importância que é reconhecida à escrita no ensino superior, sucede, porém, que «quando tomamos contacto com os textos escritos por alunos universitários em vésperas de fim de curso [...], deparamo-nos por vezes com situações gravíssimas, denunciadoras de falta de domínio das regras e técnicas básicas de escrita.» (Ferreira, 2001: 145).⁸⁸ Na verdade, e segundo Maria Cabral de Sousa, se até há uns anos «os alunos chegavam ao ensino secundário e ao ensino superior dominando as regras da escrita e os géneros discursivos necessários a uma produção escrita senão de qualidade, pelo menos de generalizada correção.» (2001: 113), nos últimos anos a situação alterou-se. Sendo, por esse motivo, frequente ouvirem-se os professores a fazer menção às dificuldades sentidas pelos alunos quando chega o momento de escrever: «Just the other day I sat in a room full of English professors and heard them complaining about the writing of their students.» (Scholes, 2000: 116). Esta mesma ideia é reforçada pelo facto de se saber que 41% dos professores do ensino superior consideram que os alunos não estão «bem preparados» («well-prepared») para frequentar este nível de ensino (Eckert, 2008: 110). As mesmas dificuldades detetadas no processo de escrita, reveladas pelos alunos e valorizadas com preocupação pelos professores, foram também uma das conclusões de um estudo de 2009 realizado por M.A. Martinez et al. sobre a literacia académica.

⁸⁸ De notar que este tipo de comentários sobre os alunos não é, necessariamente, recente, uma vez que já em 1871, Charles W. Eliot, professor e presidente da Universidade de Harvard em 1869, referia que os alunos que ingressavam nesta instituição não sabiam soletrar nem pontuar, não reconheciam alusões literárias e sofriam de «inelegance of expression in writing.» (reproduzido em Sledd, 1988: 496).

Apesar de o exposto acima, o debate sobre as razões deste fraco desempenho dos alunos universitários quer na leitura quer na escrita é, ainda, quase tão inexistente como há mais de uma década quando Sharon Crowley afirmou que: «university faculty do not write or talk much about composition, unless it is to complain about the lack of student literacy.» (1998: 4). Deste modo, as causas «do estado de crise a que chegou a expressão escrita» dos alunos universitários ainda não foram objetivamente identificadas (Ferreira, 2001: 146).

Há, todavia, quem avance possíveis explicações: (i) «o facto de nas últimas duas décadas se ter privilegiado a produção oral» (ib., ibid.) e (ii) a dificuldade de avaliação da produção escrita, uma vez que:

Avaliar os escritos [...] é difícil, exige muito tempo e põe a nu [...] vastas zonas de dúvida, de incapacidade ou de erro quer por parte do avaliado, quer por parte do avaliador; logo a escrita vai sendo adiada – escreve-se cada vez menos, e raramente ou nunca se avalia esse processo/produto. (Amor, 2001: 166-167)

No plano internacional, Stanley Fish avança uma outra eventual razão para explicar as dificuldades reveladas pelos alunos na produção escrita: (iii) o excesso de confiança dos alunos nas suas próprias opiniões e a negligência da aprendizagem das regras formais da escrita académica:

So many students are incapable of writing intelligible sentences or of linking one bad sentence to another in something that approximates an argument. They have been allowed to believe that their opinions – formed by nothing, supported by even less – are interesting. The belief that what you're supposed to do is express yourself goes hand in hand with the belief that whatever you happen to express is valuable, and if you believe both these things you will not believe that there is any reason to worry about subject verb agreement or pronouns without nouns or missing transitions or anything else. (2002)

Outras das causas das falhas na produção escrita dos alunos universitários são apresentadas por Gerald Graff (2000, 2003): (iv) a ausência de unidades curriculares nas quais se ensinem os alunos a escrever academicamente e (v) o reduzido número de atividades de escrita nas salas de aula. Salas de aula onde, na maioria dos casos e de acordo com Graff (2003), os professores se dedicam à discussão das obras literárias, mas raramente à definição de premissas concretas para a produção de ensaios sobre essas

mesmas obras. Sugere-se, deste modo, que são poucos os professores que ensinam os preceitos formais da escrita académica, talvez porque partem do princípio que os alunos irão aprendendo as especificidades deste tipo de escrita ao longo do seu percurso na universidade (Coffin et al., 2003: 3).

A este propósito, David C. Caverly, Sheila Nicholson e Richard Radcliffe (2004) afirmam que é fundamental ensinar os alunos a escrever sobre os textos literários, em função dos preceitos da escrita académica, dado que a resposta a um texto literário não é independente do modo como ela é transmitida. No estudo de Maria Cabral de Sousa (2001: 119), acima citado, cerca de 40% dos professores afirmaram, no entanto, não fornecer aos alunos qualquer tipo de instrução para as atividades de escrita, sendo que a maioria (70%) se limita a indicar o tema para a realização do trabalho escrito.

Foram observações e dados como estes que nos motivaram, também, a olhar para a escrita, entendendo-a aqui como um dos palcos onde se espelham as competências ou capacidades da literacia da leitura literária manifestadas pelos alunos nos seus ensaios escritos. Não vamos, no entanto, tal como referimos na parte I, procurar avançar com explicações para o facto de os alunos universitários revelarem dificuldades na escrita ou problemas de expressão que, eventualmente, sobressaem nos ensaios que analisámos, nem identificar esses problemas nos ensaios ou refletir em profundidade sobre a escrita académica. Esses não são os nossos objetivos. O nosso objetivo é identificar e descrever as competências ou capacidades de literacia da leitura literária manifestadas pelos alunos quando elaboram uma interpretação apresentada na forma de um ensaio.

Sobre os ensaios aqui analisados recai, porém, a expectativa de que obedeçam às convenções da escrita académica, tendo em conta que a subordinação às convenções é o que permite ao indivíduo apresentar legitimamente as suas ideias e argumentos num determinado contexto. Este aspeto está diretamente relacionado com o conceito de literacia académica (ver ponto 3.2.1 da parte I), uma vez que o aluno tem de aprender a escrever e a pensar como escrevem e pensam os elementos da universidade, nomeadamente, os professores e os autores dos textos teóricos. E isto sucede porque, tal como afirma Carlos Ceia, «não há conhecimento indiferente ao seu contexto.» (2002: 77). Nesta ótica, a produção de um ensaio, como aqueles que aqui são analisados, não pode ser olhada independentemente do contexto no qual este se realizou, daí que tenhamos optado, como ponto de partida para a sua análise, por perguntar a membros da comunidade universitária, neste caso, os professores – leitores especialistas visto que

ensinam a ler um texto literário – o que entendem ser as características de um (bom) ensaio sobre uma obra literária. Estas respostas serão apresentadas no ponto 5.3, abaixo.

De facto, e como sublinhámos previamente, não sendo a literacia estática nem monolítica (Bloome, 1986: 72), o contexto determina sempre o modo como se utiliza a linguagem escrita com o objetivo de dar resposta às tarefas específicas a executar uma dada situação.

No ponto seguinte, vamos deter-nos numa das formas mais frequentes da utilização da linguagem escrita no contexto académico: o ensaio. O ensaio, por ser este o nosso objeto de análise.

5.2.2 O ensaio

A palavra «ensaio» tem a sua raiz etimológica na palavra francesa «essayer» com o significado de «tentar», «experimentar». Nas palavras de António Sérgio, um ensaio promove a investigação, sendo o resultado de um «tenteio» que «promete originalidade, agilidade e finura»:

[um ensaio] é a mais nítida forma [...] do exercício real, efetivo, de uma inteligência viva que indaga. Evoca a pesquisa, o tenteio, o ímpeto descobridor, o progresso. [...] O ensaio [...] promete originalidade, agilidade, finura; o esto juvenil, desportista, o duvidar metódico cartesiano, que está sempre aberto à problemática. ([1949] 1980: 46)

Nesta investigação, definimos o ensaio como um tipo de produção escrita na qual se reflete o ato individual de leitura de um determinado texto, contendo, por esse motivo, o potencial de revelar o resultado tangível da transação/interação entre um texto literário e um leitor.

Tal como declara João Barrento, «cada ensaio é um texto singular» (2010: 27), porque são igualmente singulares as reflexões e os indivíduos que as produzem. No caso específico de um ensaio sobre uma obra literária, o ensaio tem, na nossa opinião, o potencial de tornar uma obra viva, ao descrevê-la, analisá-la e/ou compará-la com outras obras literárias ou outras manifestações artísticas. Um ensaio é o registo escrito de uma reflexão individual no qual o seu autor revela o resultado do seu processo de «atenção seletiva» (Rosenblatt, 1994; ver ponto 3.2.1 da parte III) sendo, por esse motivo, um

espaço de revelação das particularidades do texto que o leitor decidiu enfatizar e trazer à discussão. O ensaio revela, assim, o caminho que o leitor escolheu para encontrar um sentido para um texto e a posição que tomou face a esse texto.

Apesar de contaminado pela subjetividade do leitor da obra literária, o ensaio não se deve caracterizar pela ambiguidade que se associa aos textos literários. No ensaio, tal como sublinha David R. Olson, «a given sentence has only one interpretation.» (1977: 270). Com efeito, o ensaio, nomeadamente aqueles que os alunos escrevem para as unidades curriculares na universidade, deve ser um ato de comunicação escrita autossuficiente. Ou seja, a tese que o ensaio apresenta deve estar claramente explicitada. Isto deverá acontecer porque o ensaio é também um exercício de persuasão: um aluno-leitor vai oferecer uma hipótese de interpretação de um texto literário e deseja que o professor-leitor concorde com ela.

Por essa razão, ao contrário do texto literário que é aberto e contém uma constelação de sentidos, os ensaios, como aqueles que aqui analisamos, devem ser fechados a múltiplas hipóteses de sentido e devem constituir-se como «unambiguous or autonomous representation of meaning.» (Olson, *ibid.*: 258). Isto não significa que não se reconheçam num ensaio as marcas de subjetividade próprias da receção individual de um dado texto literário, como acontece nos ensaios escritos pelos alunos. Marcas essas que se revelam, por exemplo, na escolha do tema para o ensaio, na seleção de certas singularidades da obra em detrimento de outras, no modo como se escolhe estruturar o texto ou até nas palavras que compõem o título do ensaio. Neste ponto de vista, o ensaio, ao conter e expressar uma resposta individual a um texto, traz sempre a marca do seu autor, da sua experiência pessoal e do seu ato de leitura.⁸⁹ É por este motivo que o ensaio pode ser sujeito a um processo de análise no qual se podem identificar as opções tomadas numa determinada situação e num determinado contexto, permitindo-nos, assim, acompanhar o percurso dos movimentos interpretativos do leitor na sua interação/transação com o texto literário.⁹⁰

⁸⁹ A este propósito, Paul Heilker afirma que através da leitura de um ensaio conseguimos testemunhar «[the] writer's perpetually moving toward wisdom and interpretation.» (1996: 183).

⁹⁰ Tal como refere George Douglas Atkins, o ensaio «is the act of thinking through writing.» (1992: 6).

5.3 O que caracteriza um ensaio sobre uma obra literária: análise das respostas dos professores

Tal como afirmámos em diversas passagens desta tese, identificamos três dimensões na literacia da leitura literária (ver ponto 4.4, parte IV).

Para contribuir para a definição das competências ou capacidades que se incluem em cada destas dimensões, consultámos e analisámos programas de unidades curriculares de literatura de quatro universidades portuguesas (Nova, Coimbra, Lisboa e Porto). Deste exercício ressaltou o facto de os professores esperarem que, no final das unidades curriculares, os alunos sejam capazes de escrever «um pequeno ensaio crítico», um «mini-ensaio» ou «um pequeno trabalho de investigação» (excertos dos programas das unidades curriculares apresentados no ponto 4.3 da parte IV).

Tendo estes elementos em consideração, adicionámos ao processo de identificação das competências ou capacidades de literacia da leitura literária, a seguinte pergunta que colocámos a doze professores de literatura do ensino superior: *o que caracteriza um (bom) ensaio sobre uma obra literária escrito por um aluno de Línguas, Literaturas e Culturas?*

Após a análise das respostas dos professores, agrupámos as competências ou capacidades por eles indicadas, de acordo com as três dimensões da literacia da leitura literária.

Nas tabelas que se seguem apresentamos as respostas dos doze professores distribuídas por cada uma das dimensões, bem como o número de professores que referiu cada uma das competências ou capacidades:

Dimensão crítica da literacia da leitura literária	Código dos professores	Ocorrências N=12
Apresentação de um tema inédito; originalidade nos argumentos	[P1] [P4] [P5] [P6] [P11]	5
Apresentação de comentários e/ou hipóteses explicativas para os acontecimentos e para o comportamento das personagens	[P7] [P10] [P12]	3
Identificação do género, do tema e da intenção do autor	[P3] [P8]	2
Distanciação da bibliografia disponível	[P4] [P10]	2
Ausência de plágio	[P6] [P12]	2
Descrição e análise da estrutura do texto	[P3]	1
Identificação da singularidade da obra	[P7]	1
Apresentação de um número reduzido de citações	[P5]	1
Ausência de lugares-comuns e paráfrase	[P12]	1

Tabela 5.1: Competências ou capacidades da dimensão crítica da literacia da leitura literária identificadas nas respostas dos professores.

Dimensão cultural da literacia da leitura literária	Código dos professores	Ocorrências N=12
Relação do texto com outros textos ou outras obras de arte	[P2] [P7] [P8] [P9] [P12]	5
Contextualização histórico-sociocultural da obra	[P1] [P2] [P8] [P4]	4
Convocação de aspetos biográficos do autor com a obra estudada	[P7] [P10]	2

Tabela 5.2: Competências ou capacidades da dimensão cultural da literacia da leitura literária identificadas nas respostas dos professores.

Dimensão operacional da literacia da leitura literária	Código dos Professores	Ocorrências N=12
Criação de um texto coerente: enunciação do objetivo do ensaio, do(s) ângulo(s) de análise e apresentação de uma conclusão na qual se recupera o proposto na introdução	[P2] [P4] [P6] [P8] [P9] [P10] [P11]	7
Presença das convenções formais das referências bibliográficas	[P1] [P3] [P6] [P8]	4
Ausência de erros ortográficos e/ou gramaticais	[P5] [P6]	2
Ausência de ambiguidades	[P5]	1
Utilização de bibliografia recente e de referência	[P6]	1

Tabela 5.3: Competências ou capacidades da dimensão operacional da literacia da leitura literária identificadas nas respostas dos professores.

Para além das competências ou capacidades apresentadas nas tabelas, o domínio exemplar da língua portuguesa escrita foi indicado por três dos doze professores, como

uma das características de um ensaio construído por um alunos de Línguas, Literaturas e Culturas.

5.4 Descrição do *corpus*

O nosso estudo tem por base a análise de um *corpus* composto por quarenta e seis ensaios que os alunos escreveram após a leitura das seguintes obras: *Changing Places*, de David Lodge (1975), *Lucky Jim*, de Kingsley Amis (1954), *Alentejo Blue*, de Monica Ali (2006), *The End of the Affair*, de Graham Greene (1951), *The Portrait of the Artist as a Young Man*, de James Joyce (1916), *Waiting for Godot*, de Samuel Beckett (1952), *Look Back in Anger*, de John Osborne (1956) e textos líricos de Carol Ann Duffy e de Seamus Heaney. Como referimos no ponto 2.4.1 da parte II, estas obras foram seleccionadas pelo professor da unidade curricular da Literatura Inglesa Contemporânea que fixou o critério de não poder haver escolhas fora deste leque. Mesmo no caso em que a opção do aluno recaísse por uma leitura comparada, uma das obras deveria constar do programa da disciplina.

Como podemos verificar pela leitura da tabela 5.4, abaixo, de um total de nove autores e de três modos literários – narrativa, teatro e lírico – onze alunos escolheram analisar e interpretar a obra de Graham Greene, cinco a de James Joyce, quatro a de Monica Ali, em igual número a de David Lodge e um aluno, a obra de Kingsley Amis. No que toca aos textos dramáticos, quatro alunos escolheram elaborar uma interpretação da peça de Samuel Beckett e três da de John Osborne. Os ensaios sobre textos líricos são em considerável menor número: três apresentam uma interpretação dos textos líricos de Carol Ann Duffy e um quarto ensaio sobre os textos líricos de Seamus Heaney. Temos muitas reservas em classificar este último ensaio como tal, tendo em consideração que nele o aluno se limita a elencar alguns dados biográficos e títulos de poemas deste escritor; conteúdos que colocam em causa a própria classificação deste texto como um ensaio, como dissémos.

Do total dos quarenta e seis ensaios, dez são ensaios comparatistas, e desses dez, oito apresentam uma leitura comparada de *Waiting for Godot* com outros textos.

Textos analisados	Número de ensaios N=46
<i>The End of the Affair</i> , de Graham Greene	11
<i>A Portrait of the Artist as a Young Man</i> , de James Joyce	5
<i>Waiting for Godot</i> , de Samuel Beckett	4
<i>Alentejo Blue</i> , de Monica Ali	4
<i>Changing Places</i> , de David Lodge	4
<i>Look Back in Anger</i> , de John Osborne	3
Poemas de Carol Ann Duffy	3
<i>Lucky Jim</i> , de Kingsley Amis	1
Poemas de Seamus Heaney	1
<i>Alentejo Blue</i> , de Monica Ali e poemas de Landeg White	1
<i>Look Back in Anger</i> , de John Osborne e <i>A Streetcar Named Desire</i> , de Tennessee Williams	1
<i>Waiting for Godot</i> , de Samuel Beckett e <i>Alentejo Blue</i> , de Monica Ali	1
<i>Waiting for Godot</i> , de Samuel Beckett e <i>A Portrait of the Artist as a Young Man</i> , de James Joyce	1
O mito do Eterno Retorno em <i>Waiting for Godot</i>	1
<i>Waiting for Godot</i> , de Samuel Beckett e poesia de Fernando Pessoa Ortónimo	1
<i>Waiting for Godot</i> , de Samuel Beckett e <i>The Caretaker</i> , de Harold Pinter	1
<i>Waiting for Godot</i> , de Samuel Beckett e <i>Sei Personaggi in Cerca d'Autore</i> , de Luigi Pirandello	1
<i>Waiting for Godot</i> , de Samuel Beckett e <i>King Lear</i> , de William Shakespeare	1
<i>Waiting for Godot</i> , de Samuel Beckett e <i>Birthday Party</i> , <i>A Slight Ache</i> e <i>The Caretaker</i> , de Harold Pinter	1

Tabela 5.4: Os textos literários analisados nos ensaios.

Tal como referimos, e como podemos observar na tabela acima, metade dos ensaios (23) apresenta quer uma interpretação de *The End of the Affair*, de Graham Greene quer uma interpretação de *Waiting for Godot*, de Samuel Beckett. Sabemos que os alunos estavam limitados a escolher as obras seleccionadas pelo professor da unidade curricular de Literatura Inglesa Contemporânea, mas poderemos especular por que razões estas duas obras foram as mais escolhidas: (i) porque são textos amplamente estudados e para os quais os alunos encontram diversa bibliografia de suporte que os pode ajudar a construir uma interpretação; (ii) porque são textos cujas temáticas, por algum motivo, são mais atraentes para os alunos; (iii) porque existe produção cinematográfica da obra *The End of the Affair* e produção teatral de *Waiting for Godot*, às quais os alunos, provavelmente, terão assistido e adquirido um ponto de partida para a interpretação que elaboram ou uma

motivação particular para escolherem estes dois textos. A propósito desta última hipótese avançada por nós, recordamos que no período temporal da produção dos ensaios estava em cena a peça *Waiting for Godot*, na Casa do Artista, em Lisboa. O facto de metade dos ensaios ser sobre estas duas obras pode, no entanto, estar apenas relacionado com um gosto particular dos alunos. A este propósito, vejamos quais as preferências genológicas dos alunos.

5.5 As preferências de leitura dos alunos

Como podemos ler na tabela 5.4, acima, mais de metade dos ensaios (vinte e cinco) elaboram uma interpretação de um romance. Face aos dados que recolhemos na análise dos questionários, este facto não é surpreendente. Efetivamente, este é o género preferido dos alunos, com 77% das respostas (ver tabela 5.5, abaixo):

Géneros Literários	Preferência
Romance	77%
Conto	50%
Narrativa histórica	44%
Teatro: Comédia/Farsa	38%
Teatro: Drama/Tragédia	36%
Poesia lírica	35%
Novela	32%
Prosa não ficcional (ensaaios, biografias, artigos, etc)	32%
Narrativa biográfica/autobiográfica	31%
Narrativa de ficção científica	31%
Narrativa policial	28%
Narrativa épica	26%
Poesia satírica	16%
Narrativa epistolar	7%
Prosa diarística	5%

Tabela 5.5: Respostas à questão III.2: «Indique, livremente, o(s) seu(s) género(s) literário(s) preferido(s)».

Também as respostas à questão sobre as opções de leitura extraescolares (ver tabela 3.11, parte III) confirmam esta preferência, uma vez que 66% dos alunos afirmam ler «algumas/muitas vezes» ficção narrativa.

O teatro, nos géneros comédia/farsa e drama/tragédia, revela ser o preferido de 38 e 36% dos alunos inquiridos, respetivamente. Estes números são coerentes com o facto de 35% (i.e., dezasseis alunos) terem escolhido escrever um ensaio sobre textos dramáticos e com o facto de 78% dos alunos discordarem da afirmação «o texto de teatro só tem interesse quando representado» (ver tabela 3.1, parte III). Ainda relativamente à questão das preferências de leitura extraescolar (ver tabela 3.8, parte III), sabemos que 61% dos alunos afirmam «nunca/raramente» lerem teatro. O que mais uma vez vai ao encontro dos números apresentados acima, dado que podemos deduzir que 39% apreciam ler teatro «algumas/muitas vezes», independentemente do trabalho escolar.

Os textos líricos, objeto de somente quatro dos quarenta e seis ensaios, são opção de leitura extraescolar de 60% dos alunos que afirmam lerem-nos «algumas/muitas vezes». Um valor percentual que contrasta com as respostas à questão III.2, «Indique, livremente, o(s) seu(s) género(s) literário(s) preferido(s)», na qual as opções de resposta «poesia lírica» e «poesia satírica» são selecionadas por 35 e 16% dos alunos, respetivamente (ver tabela 5.5, acima).

As respostas à questão III.5⁹¹ - «Indique o nome dos autores (portugueses ou estrangeiros) do século XX da sua preferência independentemente de serem consagrados ou não)» – revelam que os autores de teatro não são a primeira preferência dos alunos, uma vez que indicaram apenas um total de dezassete autores diferentes, um número substancialmente menor do que o dos autores de ficção narrativa (oitenta e sete) ou do que o dos autores de poesia (trinta e um). Os nomes dos autores mais recorrentemente mencionados podem ser visualizados nas seguintes tabelas:

⁹¹ Nesta questão, pedíamos aos alunos que indicassem cinco nomes de autores de ficção narrativa, três nomes de autores de teatro e cinco nomes de autores de poesia, o que perfaz um total de treze nomes. Dos noventa e quatro alunos inquiridos, apenas dezasseis escreveram o máximo de dez nomes de autores diferentes. Nas tabelas, registamos os nomes de autores que foram indicados por pelo menos 5% dos alunos que responderam à questão. Os nomes dos restantes autores são apresentados nas notas de rodapé nº 92, 93 e 94.

Os autores de teatro do século XX preferidos pelos alunos⁹²

Autores de Teatro	%
Luís de Sttau Monteiro	8,5
Samuel Beckett	6,3
William Shakespeare	5,3
Gil Vicente	5,3

Tabela 5.6: As respostas mais frequentes à questão III.5 - «Indique o nome dos autores (portugueses ou estrangeiros) do século XX da sua preferência independentemente de serem consagrados ou não.»

Os autores de ficção narrativa do século XX preferidos pelos alunos⁹³

Autores de Ficção Narrativa	%
José Saramago	15,9
I.R.R. Tolkien	12,7
J.K. Rowling	10,6
António Lobo Antunes	10,6
Gabriel Garcia Marques	9,5
Vergílio Ferreira	9,5
José Luís Peixoto	7,4
Nicholas Sparks	7,4
Jack Kerouac	6,3
Paulo Coelho	6,3
Paul Auster	6,3
Eça de Queirós	5,3
Dan Brown	5,3
Joanne Harris	5,3
Luís Sepúlveda	5,3

Tabela 5.7: As respostas mais frequentes à questão III.5 - «Indique o nome dos autores (portugueses ou estrangeiros) do século XX da sua preferência independentemente de serem consagrados ou não».

⁹² Foram também mencionados, por ordem de frequência: John Osborne, David Memet, Bertolt Brecht, Tennessee Williams, Eugene O’Neil, James Goldman, Almeida Garrett, Caryl Churchill, Herman Hesse, Patrick Marber, Doris Lessing, Anton Tchekov e Lillian Hellman. As referências a Gil Vicente e a William Shakespeare revelam distração na leitura do enunciado da questão onde se pedia nomes de «autores do século XX».

⁹³ Foram também mencionados, por ordem de frequência: Isabel Allende, Haruki Murakami, Inês Pedrosa, Marion Zimmer Bradley, Henry Miller, Edgar Allan Poe, David Lodge, Jacinto Lucas Pires, Nick Hornby, Alice Vieira, Herman Hesse, Alice Sebold, Patrick Süskind, Miguel Esteves Cardoso, John Grisham, Jorge Amado, Miguel Torga, Boris Vian, George Orwell, Mário de Sá Carneiro, Jostein Gaarder, J.D. Salinger, H.P. Lovecraft, Ruth Randell, Emily Brontë, Daniel Coleman, Rita Ferro, José Rodrigues dos Santos, Chuck Palahniuk, Scott Fitzgerald, Arthur Golden, Souad Massi, Mary Shelley, Jane Austen, Ernest Hemingway, Miguel Sousa Tavares, Max Frisch, Ron McClarty, A. Saint-Exupéry, J. Steinbeck, Robert Rankin, Mía Couto, Jorge Luís Borges, James Joyce, Salman Rushdie, Agustina Bessa Luís, Virgínia Woolf, Júlio Cortázar, Joyce Carol Oates, Clarice Lispector, Mark Twain, Elisabeth Wurtrel, Caryl Chessman, Carlson McCullers, Charles Bukowski, Pedro Juan Gutierrez, Margarida Rebelo Pinto, Joan Picoult, Tim O’Brien, Sharon Penman, Michael Cunningham, Bill Bryson, Luigi Pirandello, Douglas Adams, Nora Roberts, Kurt Vonnegut, Neil Gaiman, Suzana Clarke, Peter Cheney e William Faulkner.

Os autores de poesia do século XX preferidos pelos alunos⁹⁴

Autores de Poesia	%
Fernando Pessoa	36,1
Sophia de Mello Breyner Andresen	17,0
Florbela Espanca	14,8
Eugénio de Andrade	8,5
Miguel Torga	8,5
Alexandre O'Neill	7,4
Cesário Verde	7,4
Mário de Sá Carneiro	5,3

Tabela 5.8: As respostas mais frequentes à questão III.5 - «Indique o nome dos autores (portugueses ou estrangeiros) do século XX da sua preferência independentemente de serem consagrados ou não).»

Numa primeira observação destas tabelas, sobressai o facto de os primeiros nomes (Luís de Sttau Monteiro, José Saramago e Fernando Pessoa) corresponderem a autores que pertencem ao núcleo de autores canónicos que integram os programas das disciplinas do ensino secundário.

As respostas a estas duas perguntas (III.2: «Indique livremente os seus géneros literários preferidos e III.5: «Indique o nome dos autores, portugueses ou estrangeiros, do século XX da sua preferência, independentemente de serem autores consagrados ou não») fornecem dados que, para além de contribuírem para a caracterização dos alunos inquiridos, ajudam igualmente a compreender por que razão a maioria destes alunos optou por escrever um ensaio no qual apresenta uma leitura de um texto de ficção narrativa.

Se compararmos as respostas a estas questões com os dados do estudo coordenado por Casimiro Balsa (2001), que se focou na população universitária, embora não em exclusivo nos estudantes de literatura, confirma-se a preferência pela ficção narrativa e a menor preferência pelo teatro. Também no estudo de Ana Mafalda Leite (1980), ao qual fizémos menção no ponto 2.2.3 da parte I, as respostas dos alunos que frequentavam os Cursos de Românicas e Germânicas da Faculdade de Letras indicaram que 97% liam «Ficção». No que se refere a este item, não é possível estabelecer

⁹⁴ Foram também mencionados, por ordem de frequência: Mário Cesariny, Herberto Helder, Gabriel García Lorca, Bocage, Ary dos Santos, Antero de Quental, António Aleixo, Adília Lopes, Sylvia Plath, Octávio Paz, Joaquim Pessoa, William Blake, Nuno Júdice, António Ramos Rosa, Allen Ginsberg, Pablo Neruda, Ortega Y Gasset, Rafael Alberti, Dorothy Wordsworth, William Wordsworth, Almeida Garrett, Rainer Maria Rilke, Goethe, Daniel Defoe, Friedrich Schiller, Charles Baudelaire, T.S. Eliot e Edgar Allan Poe.

comparações precisas, uma vez que no questionário aplicado por nós a ficção narrativa é apresentada nos seus diversos géneros. No entanto, e apesar de o estudo de Ana Mafalda Leite se ter realizado há trinta e um anos, confirma-se a continuidade da preferência dos alunos universitários pela ficção narrativa.

No que respeita à leitura de «Crítica e Ensaio», se em 1980, na investigação de Ana Mafalda Leite, 96% dos alunos de Letras liam frequentemente este tipo de textos, no nosso estudo, o número é consideravelmente menor (12%), sendo que 70% dos alunos por nós inquiridos «nunca/raramente» leem ensaios (ver tabela 3.11, parte III). Esta diferença percentual pode explicar-se pelo uso cada vez mais recorrente da Internet, na qual os estudantes podem consultar muita da informação que necessitam para interpretar um texto literário. Não é, contudo, possível avançar com mais explicações para esta discrepância que ocorre num espaço temporal de três décadas, pois não estamos na posse de informação que nos permita fazê-lo. Sabemos, porém, e como referimos na parte III desta investigação, que a leitura dos apontamentos das aulas tem um grande peso no momento de preparar a leitura ou estudar um texto literário (71%, ver tabela 3.7, parte III).

Relativamente à leitura de poesia, o estudo de 1980 indicava que 86% dos alunos de Românicas e Germânicas da Faculdade de Letras liam «Poesia», ao passo que o nosso estudo revela uma percentagem menor: 26% (a média da leitura da «poesia lírica» e da «poesia satírica») apesar de, como referimos acima, 60% indicarem a leitura de poesia como uma prática leitura extraescolar (ver tabela 3.11, parte III).

Em relação ao teatro, as percentagens são semelhantes entre o nosso estudo e o realizado por Ana Mafalda Leite. No estudo de 1980, o número era de 40%, e o nosso estudo revela, como vimos, que esse é o género literário preferido por 37% (ver tabela 5.5, acima) e uma prática de leitura extraescolar de 39% dos alunos (ver tabela 3.11, parte III).

Em resumo, confirma-se a preferência pela leitura de ficção narrativa no grupo de alunos por nós estudado, constatação após a qual passamos à apresentação da análise dos ensaios nos quais este tipo de leitura prevalece.

5.6 Análise dos ensaios dos alunos

Cada um dos ensaios analisado é o resultado de um ato individual de leitura do texto literário influenciado por diversas dinâmicas contextuais, durante o qual os alunos ativaram determinadas competências ou capacidades de literacia da leitura literária.

Considerando que no ato de interpretação, cada leitor opta por se centrar apenas em alguns aspetos de um dado texto literário, é inevitável que o leitor opte por convocar determinadas competências ou capacidades em detrimento de outras. Será a descrição e a análise destas opções que apresentaremos nas próximas páginas. Recordamos que a identificação nos ensaios de cada uma das competências ou capacidades de literacia da leitura literária foi realizada através da técnica do *codebook* descrita no ponto 2.4.2 da parte II.

Notação

Deixamos aqui uma nota sobre a apresentação dos excertos dos ensaios, tendo em consideração que eles desempenham um importante papel de ilustração da análise dos ensaios. Assim, sempre que incluirmos um excerto isolado de um dos ensaios, este é identificado por um número colocado entre parêntesis curvo no topo esquerdo do excerto. O número corresponde à sequência pela qual o excerto é apresentado no capítulo. No final do excerto colocamos o número do ensaio entre parêntesis reto (número que corresponde à ordem dos ensaios tal como são apresentados no anexo B). Quando não apresentamos isoladamente um excerto de um ensaio, mas o incorporamos no nosso texto, identificamo-lo com o número do ensaio entre parêntesis reto. Também é de referir que, de forma a ilustrar algumas das nossas afirmações, optámos por apresentar em negrito determinadas frases dos excertos. Por razões práticas, nomeadamente relacionadas com a dimensão da tese, transcrevemos apenas os extratos relevantes para ilustrar cada argumento. Contudo, por vezes, reproduzimos extratos de maior dimensão para mostrar como os alunos enquadram determinado aspeto da interpretação do texto literário. Por último, afirmamos que, apesar de estes textos terem sido escritos por alunas e por alunos, optámos por nos referirmos a cada um dos autores dos ensaios como «aluno» (ou seja, no masculino, singular), porque para além de a

diferenciação entre géneros não interessar à análise que fazemos, não estávamos na posse dessa informação.

5.6.1 Dimensão crítica da literacia da leitura literária

De ora em diante a distinção que estabelecemos entre as três dimensões da literacia da leitura literária e as diversas competências ou capacidades incluídas em cada uma delas, deve-se, acima de tudo, às nossas escolhas metodológicas do processo de análise dos ensaios escritos pelos alunos. Ou seja, estamos cientes de que tanto as três dimensões como as competências ou capacidades surgem sempre interligadas, mas só isolando-as nos foi possível identificar e analisar as opções tomadas pelos alunos na elaboração de uma interpretação de um texto literário.

Na tabela 5.9, abaixo, apresentamos as competências que se incluem na dimensão crítica da literacia da leitura literária. À frente de cada uma delas, indicamos o número de ensaios nos quais elas surgem:

Competências ou capacidades da dimensão crítica	Ensaaios sobre ficção narrativa	Ensaaios sobre teatro	Ensaaios sobre poesia	Ensaaios de leitura comparada	Número total de ensaios
	N=25	N= 7	N= 4	N=10	N=46
Identificação do tema	25	7	3	10	45
Comentários sobre as personagens	25	7	2	10	44
Identificação do género literário	10	3	1	6	20
Identificação da intenção do autor	9	4	-----	3	16
Identificação de traços de singularidade da obra	3	4	3	4	14

Tabela 5.9: Competências ou capacidades da dimensão crítica da literacia da leitura literária presentes nos ensaios.

Na observação da tabela 5.9, sobressaem duas competências ou capacidades da dimensão crítica da literacia da leitura literária: a identificação do tema e os comentários sobre as personagens. A superioridade quantitativa destes dois aspetos das obras aos quais os alunos escolheram dar prioridade não nos surpreendeu. Relativamente à capacidade de

identificar o tema, afirmamos que a incidência era expectável, dado que o tema é um dos componentes do fenómeno literário que se apresenta como um fator crucial de configuração semântica (Reis, 1982b: 41). Sendo, por esse motivo, natural que após a análise de um texto literário, ou seja, após a decomposição do texto nos elementos que o constituem, o leitor identifique o tema, mesmo que não o faça de modo explícito quando redige um ensaio, como comentaremos mais adiante. Em relação à profusão de comentários sobre as personagens, pensamos que vem confirmar, uma vez mais, o poder que as personagens têm – enquanto elementos dinamizadores em torno dos quais se constitui e desenrola o enredo e enquanto seres fictícios criados à imagem do ser humano – de proporcionar ao leitor a observação e a reflexão quer sobre a condição humana, entendida no seu sentido mais amplo, quer sobre a sua condição individual. É, efetivamente, frequente que estes seres ficcionais assumam, para o leitor, o carácter de um ser real. Afinal de contas, as personagens, mesmo enquanto produtos da imaginação de um autor, são construções ficcionadas elaboradas a partir da realidade. Por esse motivo, sucede que, por momentos, alguns alunos as retirem do universo ficcionado e se refiram a elas como «pessoas» [1] ou como «os nossos amigos» [22]. Uma atitude de leitura que revela uma das mais fortes atrações dos textos literários: o ilusório acesso ao mundo real (Miller, 1988: 104).

Identificação do tema

Todos os alunos identificaram o tema dos textos literários que leram, à exceção do aluno que escreveu o ensaio sobre a poesia de Seamus Heaney. Há, no entanto, diferenças na identificação da informação temática dos textos narrativos e dos textos dramáticos, e na identificação da informação temática dos textos líricos. No que toca a estes últimos, Carlos Reis afirma que a identificação do tema pode ser «a um tempo mais fértil e mais problemática do que em relação à narrativa ou ao drama», tendo em conta que existe «uma tendência para camuflar, por vezes até ao hermetismo, esses núcleos temáticos» (1982a: 49). Essa dificuldade não se pressente, todavia, nos ensaios em análise. Nos ensaios sobre os textos líricos, os alunos reconhecem que os poemas de Carol Ann Duffy se concentram semanticamente em torno da figura da mulher e da questão da identidade e, para além de os identificarem, estes quatro estudantes de literatura reconhecem, com precisão, os artifícios estilísticos que enformam os poemas.

No que se refere aos ensaios sobre os textos narrativos, nomeadamente, aqueles nos quais se elabora uma interpretação do romance de Graham Greene, sobressai a identificação do tema da religião. O excerto que apresentamos de seguida exemplifica o que afirmámos:

(1)

Em *The End of the Affair*, **Greene trabalha o tema da religião**, introduzindo acontecimentos tão extremos como milagres, a conversão ou mesmo o desafio de Deus. [...] O romance é, então, marcado pelos encontros e desencontros das personagens com Deus. [14]

O excerto seguinte pertence ao ensaio que tem como título «Crime e Castigo em *The End of the Affair* de Graham Greene». À semelhança do que é espelhado no título, o aluno identifica os núcleos semânticos da obra socorrendo-se de conjuntos de pares de palavras como, por exemplo: amor e ódio; traição e culpa; ciúme e posse; desejo e sacrifício. Adicionalmente, e tal como acontece num outro ensaio [20], o aluno refere como estes temas representados na teia textual de um mundo ficcionado estão próximos da vida real. Ao estabelecer esse paralelismo, o aluno menciona, ainda, a natureza incoerente da obra literária que, para além de definir a adoção de uma atitude de leitura que permita construir um sentido para o texto, é um dos traços do texto literário sublinhado por Iser ([1978] 1980):

(2)

***The End of the Affair* é uma história de amor e de ódio, de traição e de culpa, de ciúme e de posse, de desejo e de sacrifício, de proibido e de transgressão, de segredos e de mentiras, de fé e de descrença, de vida e de morte e, também, de crime e de castigo. À imagem e semelhança da vida real, também na obra todos estes aspetos estão intimamente ligados entre si, formando uma estrutura mais ou menos coerente de significação, suscetível de ser decifrada através de análise e interpretação.** [16]

Tal como refere Carlos Reis, «uma personagem ou um espaço podem insinuar um tema, mas não o constituem em si» (1982b: 45). Efetivamente, os alunos parecem estar cientes desse facto. No caso dos ensaios sobre *Alentejo Blue*, por exemplo, só após fazerem o percurso de associar determinadas funções simbólicas às personagens, os alunos identificam o tema formulado no texto como sendo o do exotismo. Transparece, assim,

nos ensaios o modo como alguns alunos têm a noção de como determinadas personagens insinuem os diversos vetores semânticos do romance que se relacionam dinamicamente com o tema da obra: a emigração, a resistência à ditadura, a velhice, a interioridade, a religiosidade e o alcoolismo. A maioria dos alunos não deixa, porém, de reiterar o tratamento redutor e superficial do tema do exotismo. Este traço saliente da leitura dos alunos terá provavelmente nascido da discrepância entre o conhecimento prévio que os alunos detêm sobre a realidade retratada e o modo como a autora a apresenta. Assim, acontece que em alguns ensaios sobre esta obra, os alunos apresentem menos uma interpretação do texto e mais um conjunto de opiniões negativas sobre o texto. Consequentemente, quando se referem ao tema do exotismo trabalhado em *Alentejo Blue*, apesar de reconhecerem que num romance não é, de modo algum, fulcral que haja uma descrição verídica do plano do real, afirmam que o tema tem «uma conotação negativa dado que pode manifestar o desprezo e até mesmo a inferiorização de determinada cultura [...]» [7]. Adicionalmente, apontam como sendo mal-sucedidas as estratégias estilísticas usadas pela autora, nomeadamente, a utilização prolífera de palavras da língua portuguesa com o único objetivo, na opinião de um dos alunos, de «fazer prova do contacto que com elas teve a autora.» [6]. Segundo o mesmo aluno, este mecanismo estilístico não consegue «abarcá-la disponibilidade para entender o Outro em toda a sua diferente plenitude» [6].

Num outro ensaio sobre esta obra, é evidente o mesmo tom negativo face ao modo como a autora elabora o tema do exotismo, terminando por afirmar claramente que a autora erra no retrato que faz da realidade portuguesa [8]. Nestes ensaios é notória a impossibilidade dos leitores se afastarem das imagens que transportam sobre o seu país. Dito de uma outra forma, a maioria dos leitores de *Alentejo Blue* não se abstrai do caráter essencialmente ficcionado da obra literária e compara a ficção com a realidade que conhece e, ao não reconhecê-la retratada na ficção, sente que é transmitida uma imagem negativa do seu país:

(3)

Reconheço que o ensaio é bastante crítico e parte unicamente do ponto de vista de um falante nativo. **No entanto creio que quando um autor se propõe a recorrer a características de uma determinada cultura para a descrever, deve ter o cuidado de o fazer apropriadamente, não só para não descuidar essa imagem como também para a não transmitir erroneamente aos leitores.** [5]

Nos ensaios sobre o romance de David Lodge, a identificação do tema não é homogênea e, como tal, cada aluno aponta para diferentes vetores semânticos predominantes na obra. Assim, num deles, o aluno apresenta o tema da obra como sendo o da hierarquia acadêmica *versus* a juventude universitária:

(4)

Se o tema central do romance é a hierarquia acadêmica versus a juventude universitária então diríamos que das duas universidades do romance, sem sombra de dúvida, a universidade norte-americana, Euphoria State, é a mais revolucionária em palavras, em ações, em tudo, ou não estivessem as personagens a viver no final da década de 60 do século XX. [1]

Num outro, o aluno afirma, generalizando e mostrando desconhecimento sobre a obra deste autor, que: «a produção acadêmica de Lodge centra-se no espaço académico [...] abordando sempre temas que remetem para o mundo universitário, satirizando-o [...]» [2]. Num outro ensaio, podemos ler que o tema da sexualidade é um dos temas centrais do enredo de *Changing Places*, sendo, aliás, por essa razão que o objetivo do ensaio do aluno é: «procurar a relação entre sexo, casamento e amor» neste texto de David Lodge [3]. No último dos quatro ensaios sobre *Changing Places*, o tema identificado é o da influência do contexto no comportamento, neste caso, no comportamento das personagens Philip Swallow e Morris Zapp. Assim, podemos concluir que no processo individual de transação com o texto de David Lodge, cada aluno hierarquizou de modo distinto os diversos vetores semânticos do romance.

No ato de leitura de *A Portrait of the Artist as a Young Man*, o tema é, na maioria dos ensaios, identificado implicitamente, ou seja, alguns alunos ao referirem-se à utilização da técnica narrativa da «corrente de consciência» («stream of consciousness»), identificam, num primeiro plano, o tema do desenvolvimento da consciência individual do artista e, num segundo plano, os temas da relação do artista com a arte e com a religião. Apresentamos os seguintes excertos como forma de ilustrar o modo como os alunos escrevem sobre o tema deste texto de Joyce:

(5)

Sendo a obra filtrada pelo olhar do jovem protagonista, os episódios demonstram o desenvolvimento intelectual do mesmo, num crescendo de desenvoltura linguística, inteligência e apropriação da língua para refletir o interior do artista. [38]

(6)

Este foi para ele um momento de grande clareza e sabedoria. Ele percebeu que era necessário experimentar a vida no seu todo e que tal não era possível com uma vida de completo pecado ou de completa devoção religiosa. É necessário encontrar um ponto intermédio, onde ele não se encontre completamente isolado da religião, mas onde ao mesmo tempo tem a distância necessária para poder abraçar tudo o que a vida tem para lhe oferecer. Através da sua arte ele cria um ser imortal, quase como uma alma. Ele tem a capacidade de se criar a si mesmo. Desenvolveu-se emocionalmente, artisticamente e espiritualmente, podendo assim escolher o seu próprio caminho através da vida. [37]

Relativamente à identificação do tema nos textos dramáticos, os três ensaios sobre *Look Back in Anger* apresentam o tema da inércia intelectual das classes sociais mais altas e o tema da repressão exercida por essas sobre a classe trabalhadora. Com efeito, no que se refere à interpretação do texto de John Osborne, os três ensaios são muito semelhantes entre si. Somente no ensaio que resulta de um exercício de leitura comparada entre *Look Back in Anger* e *A Streetcar Named Desire*, de Tennessee Williams, a reflexão sobre o texto de John Osborne é mais original, ao comentar o tema comum a estas duas peças de teatro, i.e., a força determinista da estrutura social que tem como consequência que «as classes mais altas [detenham] o monopólio das oportunidades de trabalho e de vida. Elas estão confinadas àqueles que têm dinheiro e algum poder.» [36].

Na generalidade dos ensaios sobre *Waiting for Godot* estão refletidos os núcleos temáticos específicos do Teatro do Absurdo, como sejam o caráter inusitado da realidade, a ansiedade e o vazio da alma provocados pela indeterminação da condição humana. Nestes ensaios, a identificação do tema é enunciada de modo explícito. Por esse motivo, frases como as seguintes são comuns: «o tema da obra em si [é] a espera» [23]; «na minha opinião, o grande tema desta peça [é]: o destino. Essa incógnita capaz por si só de alterar o rumo dos acontecimentos.» [22]; «o que se destaca é a espera em si, e é em consequência dessa espera que tudo se desenrola.» [21]; «esta é uma peça sobre a espera, a espera por algo, por aquilo que ainda se pode esperar quando não se tem nada, quando tudo aquilo que interessa é sucumbir ao fardo de pensar.» [27].

Tal como afirma Robert Scholes, no ato de interpretação, o leitor tem «também a tarefa de situar o texto, de adquirir conhecimentos sobre ele [e] de observá-lo em conjunto com outros do mesmo género.» (1989: 22). Foram estes os passos que a maioria dos alunos deu quando elaborou uma interpretação de *A Portrait of the Artist as a Young*

Man, de *Look Back in Anger* e de *Waiting for Godot*. Os alunos fizeram pesquisa sobre o texto, situaram-no historicamente e culturalmente e identificaram-no como textos que se enquadravam num determinado período temporal ao qual determinados conteúdos semânticos estão associados. A partir desta contextualização, os alunos identificaram os temas destes textos. Este movimento interpretativo que permite a identificação do tema é previsto e identificado por Carlos Reis quando refere que as «circunstâncias histórico-culturais» determinam ou limitam a manifestação dos temas dos textos, sendo, por essa razão, possível verificar que determinados períodos temporais proporcionam e estimulam certos temas, ao mesmo tempo que negam outros:

Por outras palavras: a informação temática de uma obra literária encontra-se quase sempre condicionada pelas linhas de força históricas e ideológicas que dominam o período em que ela se insere, exatamente por imperativo das preocupações existenciais mais proeminentes que caracterizam esse período e que lhe impõem uma certa configuração. (Reis, 1982a: 46)

Este condicionamento da informação temática de uma obra literária é também possível através da identificação do género literário do texto. Por outras palavras, no ato de leitura, no qual a identificação do tema é uma das intervenções mais frequentes do leitor, esta fica à partida determinada pelos conhecimentos prévios que o leitor detém sobre o género do texto. Será sobre este aspeto que nos debruçaremos mais adiante. Por agora, foquemo-nos nos comentários que os alunos elaboram sobre as personagens.

Os comentários sobre as personagens

A análise das personagens ocupa um lugar central na interpretação dos textos literários. Por isso, sucede que a maioria dos ensaios, nomeadamente os que se debruçam sobre obras narrativas ou obras dramáticas, tece comentários sobre os seres ficcionais que participam da teia textual. Encontramos, fundamentalmente, três tipos de comentários sobre esta categoria literária. O primeiro tipo de comentários consiste na apresentação das personagens a partir das palavras do texto literário; o segundo tipo de comentários revela um maior grau de reflexão, quando os alunos, após a caracterização das personagens, elaboram considerações a propósito da sua dimensão simbólica, por exemplo; e por último, o terceiro tipo de comentários, nos quais os alunos expressam pontos de contacto entre o comportamento das personagens e o seu próprio

comportamento, salientando, assim, a capacidade que o texto literário tem de confrontar o leitor com a sua própria humanidade.

Leiamos, a título de exemplo, o que escreve um dos alunos sobre esta aproximação entre o mundo ficcionado e as experiências de vida do leitor:

(7)

É com certeza impossível lermos e analisarmos uma obra literária sem ter em conta aquilo que carregamos connosco no dia a dia: as nossas experiências e vivências, os nossos ideais, a nossa forma de estar, bem como a nossa forma de olhar a vida. Todo o percurso que vamos fazendo e os desafios que nos vão aparecendo vão convidando cada um de nós a refletir e a analisar aquilo em que acredita. [15]

Efetivamente, em alguns dos ensaios, há momentos em que nos parece que os alunos não estão conscientes de que as personagens são como marionetas que desempenham um papel definido pelo autor. Um desses momentos surge quando um aluno escreve no seu ensaio sobre *Changing Places* que: «No final da narrativa, o leitor toma consciência de que é o escritor que mantém o controlo completo do rumo da história pois este decide terminá-la abruptamente.» [1]. Ou seja, a ilusão de que as personagens terão autonomia nas decisões que tomam parece exercer um poder tão real, que este aluno sente a necessidade de afirmar que só no final da narrativa se apercebe que tudo é, na verdade, resultado das opções criativas do autor. Ainda sobre *Changing Places*, os alunos reconhecem, à partida, que este texto pertence ao género académico. Como tal, para além de se focarem no tema central associado a este género – a cultura académica – elaboram comentários sobre as personagens, procurando explicar como a mudança de espaço está na base da alteração de personalidade experienciada pelas duas personagens masculinas. Assim, em relação a Morris Zapp e a Philip Swallow é frequente afirmarem que as personagens se comportam de modo diferente do habitual, a partir do momento em que viajam para trabalhar nas universidades para as quais se mudaram. Tendo em consideração que os comentários são substancialmente semelhantes de ensaio para ensaio, deixamos apenas aqui um exemplo:

(8)

Morris também é simpático para com Mary, a rapariga que encontra no avião, sem conseguir perceber porquê. Talvez por estar fora do seu ambiente normal e confortável, e ao mesmo tempo, rodeado por pessoas que não o conhecem nem parecem fazer o esforço para tal. Philip está também a desenvolver atividades que normalmente não faria devido à sua

idade e à sua responsabilidade perante a sua família. Uma vez que se vê livre destas restrições começa também ele a agir de maneira diferente – como se estivesse a imitar Morris. [1]

Em vez de apresentarem uma interpretação que resulte da análise de determinados elementos constitutivos do texto literário sobre o qual se debruçam, como sejam o enredo e as personagens que nele habitam, alguns alunos optam por limitar o processo de análise, ao discutir uma determinada problemática que, apesar de ser motivada pelo texto, ultrapassa os limites desse mesmo texto. Um desses exemplos é um dos ensaios sobre *The End of the Affair* de Graham Greene, no qual o aluno, sustentando-se num estudo antropológico, apresenta e discute as consequências de se viver numa sociedade com um sistema mononormativo, considerando ser esta a causa da infelicidade das personagens deste romance:

(9)

Viver numa sociedade mononormativa impôs às três personagens principais de *The End of the Affair* um sofrimento a partir do momento em que Sarah e Maurice se apaixonaram. Este sofrimento seria inexistente noutro tipo de sociedade. Uma experiência poliamorosa poderia ter evitado o seu sofrimento, uma vez que permite relações amorosas (sexuais ou não) entre vários parceiros a longo prazo. [17]

Depois de descrever o comportamento das personagens Sarah, Henry e Maurice, o aluno aventura-se na apresentação de hipóteses explicativas para o comportamento da personagem feminina, em particular, preenchendo, deste modo, os «vazios» e os «espaços em branco» do texto:

(10)

Numa relação poliamorosa Sarah não teria que desistir de Henry só porque encontrou Maurice. **Na relação mononormativa que lhe é imposta, Sarah vê-se forçada a recorrer ao secretismo: esconde os parceiros um do outro e não comunica abertamente com nenhum deles.** Nem chega a mostrar a carta onde é sincera. [17]

Ao contrário deste ensaio, no qual há uma laicização do tema e se afirma que as personagens sofrem em consequência das normas sociais às quais têm de se adaptar, nos restantes textos produzidos pelos alunos sobre a obra de Graham Greene, a ênfase é

colocada no impacto da religiosidade nas personagens, nomeadamente, na personagem Sarah que se debate com a questão do pecado. Sucede, porém, que os padrões de reflexão sobre esses dilemas e comportamentos das personagens são semelhantes na maioria dos ensaios. Leiamos alguns dos excertos e verifiquemos como diferentes alunos tecem, frequentemente, considerações homogêneas para explicar o comportamento das personagens. Esta semelhança é particularmente evidente nos comentários sobre a personagem feminina, Sarah, cujo comportamento, na maioria dos ensaios, é alvo de tentativas frágeis de reflexão:

(11)

Quanto a Sarah, a princípio, é-nos dado um retrato de uma esposa infiel que joga com os sentimentos dos homens com quem trai o marido. [...] Considera-se “a bitch and a fake” (Greene, p.99) e não gosta de trair Henry, contudo não tem coragem suficiente para o deixar. [10]

(12)

Apesar de anteriormente não acreditar em Deus, Sarah não é agora capaz de se desligar da promessa que fez e procura uma justificação para voltar a deixar de acreditar, para ser livre outra vez. [...] Chega a procurar interessar-se por outros homens, o que não lhe traz qualquer satisfação. [12]

Num outro ensaio, também sobre *The End of the Affair*, o aluno constrói o seu texto focando-se em cada uma das personagens em função do modo como cada uma delas vive os acontecimentos narrados. Faz uma leitura que se caracteriza por ser linear e parafrástica, resultando na apresentação da informação em blocos independentes. Assim, sobre a personagem Bendrix afirma que este:

(13)

[...] é-nos descrito como um homem com vários conflitos interiores, alguém que se sente por vezes possuído pelo demónio, outras completamente apaixonado e confiante de que tudo correrá bem, outras ainda em que sente pena das pessoas.[20]

Sobre a personagem Sarah escreve:

(14)

«Sarah, the slut/saint (...) a woman capable of exuding disarming frankness and simultaneously covering her adulterous tracks with calm practicality (...)» (Greene, 2004, p.x) que fez uma promessa a um Deus em que não acredita, mas que no momento se mostrou existente através da visão de Bendriz, que (miraculosamente) sobrevivera a uma explosão, o que a leva a ausentar-se durante uns tempos, fugindo à tentação e mantendo-se fiel à sua promessa. [20]

Relativamente à personagem Henry elabora um discurso semelhante, produzindo uma interpretação da personagem que é mais sustentada em constantes transcrições de passagens do texto de Graham Greene e menos numa reflexão sobre a sua função na narrativa. É certo que o criador das personagens é o autor, mas ao revesti-las de humanidade e, no caso específico de *The End of the Affair*, um texto que está temporal e culturalmente próximo do leitor, o aluno conseguiria, se assim o quisesse, criar espaço para refletir sobre elas. Deste modo, não se limitaria a fazer uma sinopse do comportamento e das atitudes das personagens que acompanhou desde o início do processo de leitura. Por este motivo, neste ensaio não se pressente a adoção de uma atitude que revele uma interação com o texto, no sentido de abrir espaço para a criação de um diálogo entre o leitor e a obra. Referimos, no entanto, que, no início do ensaio, o aluno ao identificar-se com o percurso de uma das personagens, revela a expectativa de que alguns dos acontecimentos narrados no texto também surgirão na sua vida, um dia:

(15)

The End of the Affair (1951), de Graham Greene, é uma obra que trata diferentes problemáticas **que não só têm a capacidade de afetar as personagens como o próprio leitor, pois tratam-se de questões com as quais todos nos confrontaremos a dada altura das nossas vidas:** a problemática das características inerentes ao ser humano, a veracidade da existência de deus, o adultério. [20]

Este momento do ensaio reflete um dos efeitos da interação que a obra literária pode exercer no leitor, quando o aluno constrói aquilo que Rosenblatt apelidou de «aura afetiva» (Rosenblatt, [1938] 2005: xvii) com o texto, conseguindo a partir dele explorar associações com a esfera da personalidade e vivências pessoais.

No parágrafo conclusivo deste mesmo ensaio, no qual encontramos alguns problemas de expressão, como poderemos verificar no excerto abaixo, o aluno inclui uma observação que contém juízos de valor em relação às personagens. Há um esforço de sùmula, de modo a formular uma apreciação crítica sobre o comportamento das personagens, no qual o aluno reitera, com pouca criatividade, o que afirmou ao longo das páginas do seu ensaio. Não se revela, porém, a concretização de uma interpretação que assente no pólo da especulação especializada, limitando-se o aluno a permanecer, de modo pouco criativo, no pólo da opinião impressionista:

(16)

Os personagens acima descritos são felizes na sua vida corriqueira, assustando-se e lutando quando algo de novo surge e condiciona os seus impulsos, alterando derradeiramente as suas vidas, **apenas permanecendo igual a si mesmo o mais miserável de todos: o que não sabe viver. São personagens que têm dúvidas existenciais para as quais não têm respostas, não se encontram a si próprias e não conseguem viver em plenitude.** [20]

Ao colocarem a ênfase no comportamento e na moral das personagens, as interpretações que os alunos fazem de *The End of the Affair* são bastante semelhantes entre si: é o amor de Sarah por Maurice que a transforma em adúltera e em pecadora aos olhos de Deus, factos dos quais ela está consciente e por essa razão sofre. Os excertos que apresentamos, abaixo, são paradigmáticos do tipo de comentários que os alunos escreveram sobre as personagens e sobre esta obra. Neles detetamos momentos de reflexão que poderiam ter sido muito mais elaborados, em vez de nos surgirem formulados ao jeito dos enunciados que facilmente encontramos na contracapa de um livro:

(17)

The End of the Affair é uma história de amor e de ódio, de traição e de culpa, de ciúme e de posse, de desejo e de sacrifício, de proibido e de transgressão, de segredos e de mentiras, de fé e de descrença, de vida e de morte e, também, de crime e de castigo. [16]

(18)

The End of the Affair é no fundo uma história de amor não só entre duas pessoas como também entre o crente e o seu Deus. [18]

Os comentários sobre *Waiting for Godot* distinguem-se dos elaborados na leitura de *The End of the Affair*. Nestes é frequente os alunos projetarem na obra de Beckett as suas expectativas e sentimentos:

(19)

Todos temos um pouco de Estragon e Vladimir em nós e identificamo-nos com eles, com os seus problemas assim como com as suas dúvidas existenciais. [...] Todos nós nos sentimos, de vez em quando, desenquadrados com a nossa realidade tentando ser alguém que nunca fomos. [22]

(20)

Toda a peça retrata uma habituação ao ócio e ao tédio, levando-nos a pensar que todo o esforço humano é inútil, pois a vida humana não tem sentido. [24]

(21)

Bem como Estragon e Vladimir, são exemplos de como muitas vezes enganamo-nos ao pensar que somos “um” para nós e para os outros. Na verdade, o mundo pode ver-nos de um modo que nós não nos vemos, daí a incompreensão recíproca. [25]

Esta aproximação às personagens é expressa nitidamente quando um dos alunos se refere a Vladimir e a Estragon como «os nossos personagens» e os «nossos dois amigos» [22]. O resultado desta relação de proximidade que o aluno estabelece com as personagens é, porém, expresso num discurso confuso e repetitivo, pautado por erros de expressão da língua portuguesa:

(22)

Ao longo da peça, a opção pela morte é-nos várias vezes apresentada pelos personagens como uma opção para chegar a uma mudança para as suas vidas contudo, esta opção é sempre colocada de lado mas, apresentando sempre uma desculpa para que nada se faça que não seja esperar Godot. [...] Esta, no final de contas, não passa de mais uma desculpa para que a esperança não os abandona-se [*sic*]. [22]

Para além do facto de a construção da interpretação ser sabotada pelas dificuldades de expressão, transparece, ainda assim, neste como em outros ensaios sobre esta obra, um esforço de reflexão e de criação de um pensamento que se crê autónomo, embora as semelhanças entre as interpretações nos façam questionar o grau de autonomia.

O processo de identificação com as personagens começa a partir do momento que os alunos criam uma imagem mental destes seres ficcionais; imagem mental que resulta da combinação da informação textual e da informação extratextual que os alunos transportam para a obra literária. É a essa imagem mental que os alunos reagem. Sucede, todavia, que esse processo de reflexão, imprescindível à construção do sentido da obra, é, por vezes, expresso debilmente. A maioria dos alunos consegue concretizar um processo interpretativo, na medida em que é capaz de construir um sentido para o texto literário e de refletir atenta e informadamente sobre as personagens de *Waiting for Godot*. De um modo geral sucede, todavia, que a expressão escrita do resultado desses processos, afasta-se do que seria desejável encontrar num ensaio de um aluno de Línguas, Literaturas e Culturas:⁹⁵

(23)

De facto, estas questões existenciais sempre existiram e haverão de continuar a existir sempre que o absurdo da vida se cruzar no nosso caminho. As nossas constantes dúvidas céticas em relação à vida traz-nos [*sic*] sempre uma sensação de absurdo, o que nos impulsiona inevitavelmente para uma reflexão aprofundada sobre o verdadeiro sentido da vida. Deste modo, ao considerarmos a vida absurda, recusamos continuar o nosso caminho e rendemo-nos conseqüentemente a uma vida lunar, inconsciente e irracional, onde a inércia irá prevalecer sempre. A peça *Waiting for Godot* de Samuel Beckett poderá ser interpretada como um conselho em [*sic*] “tomar consciência” das nossas vidas sem cair no absurdo, que nada oferece a não ser inércia, monotonia, tristeza e até suicídio. A vida deve ser vivida plenamente, sem que seja necessário esperar por um Godot! [24]

Pensamos que a intensidade com que os alunos se envolvem com as personagens e o tema do texto - com «o conjunto das imagens em movimento do texto» (Segre, 1989: 95) - resulta numa falta de amadurecimento da expressão escrita com a qual apresentam o resultado da sua leitura.

⁹⁵ Apesar de a expressão escrita não ser objetivo de análise no nosso trabalho, é inevitável que a mencionemos, tendo em consideração que ela pode dificultar a compreensão do que os alunos pretendem transmitir.

De facto, «embrenhados no enredo, mesmo sem nos termos apercebido» [24], como refere o aluno que redigiu o excerto acima, os leitores projetam-se nas ações das personagens e, por essa razão, o aluno afirma que «todos temos um pouco de Estragon e Vladimir em nós e identificamo-nos com eles, com os seus problemas assim como com as suas dúvidas existenciais.» [24]. Após estas considerações, o aluno refere como um texto literário tem o efeito de despertar nos seus leitores atos de reflexão. Sucede, no entanto, que esta ponderação teórica é pontuada por lugares-comuns:

(24)

Somos deuses de nós próprios, de nada adianta usar máscaras para encobrir as nossas fraquezas, **a morte é real, mas um futuro, próximo ou distante pouco importa, ela vive lá, no futuro. Apenas existe o hoje e o agora, amanhã existirá um novo presente, pois o que vivemos agora já é passado.** [22]

No caso particular da interpretação de *Waiting for Godot* e de *Changing Places*, é evidente o modo como os comentários sobre as personagens são condicionados pelo conhecimento que os alunos transportam sobre os géneros de cada um dos textos. Este é, efetivamente, um dos mecanismos interpretativos mais frequentes e que comentaremos com maior pormenor mais adiante.

Nos ensaios sobre *Look Back in Anger* é comum lermos enunciados que expressam o modo como a peça «vai trazer um olhar profundo para aquilo que é humano e quotidiano» [43]. Na totalidade dos ensaios sobre este texto dramático de John Osborne, os alunos elaboram comentários sobre as personagens reconhecendo que estas são apresentadas como paradigmáticas de determinados tipos sociais da sociedade pós-Segunda Guerra Mundial. Os seguintes excertos são exemplares do tipo de comentários sobre as personagens da peça de Osborne:

(25)

Jimmy é visto como sendo um dos primeiros representantes da nova geração que com a subida ao poder do partido trabalhista, em 1945, se tornou esperançosa num novo mundo e que viu as suas esperanças cair por terra quando esse mundo acaba por não surgir. Falando em nome de toda essa geração dececionada Jimmy torna-se então o porta-voz do “angry young man”. [43]

(26)

Em *Look Back in Anger* temos, claramente, **de um lado, Jimmy e os seus pares e, do outro lado, Alison, Helena, o Coronel e a esposa. O que representam? Em primeiro lugar, são a classe trabalhadora britânica em conflito com a classe média-alta.** É sabido que grande parte da desilusão e revolta que Jimmy demonstra se devem ao facto de perdurar um certo sistema de classes e de privilégios, apesar das tentadas reformas políticas. Por outro lado, Jimmy critica, no grupo oponente, a existência de um conservadorismo dos valores, a falta de entusiasmo, de atitudes revolucionárias e transfiguradoras do mapa social: «Nobody thinks, nobody cares. No beliefs, no convictions and no enthusiasm.». [36]

Sobre a personagem Alison, os comentários são semelhantes nos ensaios que se dedicam à elaboração da interpretação desta peça. Assim, é frequente lermos que Alison «é a típica dona de casa que prepara o jantar para o marido que vem do trabalho.» [46] e que se esconde «dos problemas na tábua de engomar e em todas as atividades domésticas.» [46].

Como já referimos, a maioria dos ensaios sobre *Alentejo Blue* partilha de uma característica: a crítica à autora pelo facto de não reproduzir de modo fidedigno aquilo que os alunos consideram ser a cultura alentejana. Isto sucede porque, tal como enunciámos acima, os alunos transportam consigo estruturas pré-existentes daquilo que consideram ser esta cultura regional. Recorrendo novamente à noção de que um texto é um conjunto de «assisted invitations» (Richards, 1968: 97) que ajudam o aluno-leitor a iniciar uma leitura estética do texto permitindo-lhe, desse modo, responder aos efeitos que o texto provoca, podemos afirmar que, no caso da resposta dos alunos ao texto de Monica Ali, a resposta foi de recusa à realidade que a autora representou no seu texto e a interpretação que fazem do livro não é indiferente a essa reação. Em consequência desta atitude de recusa, após o processo de análise das características das personagens, os alunos referem que a autora se limitou a construir caricaturas do que pensa serem os portugueses e os estrangeiros que vivem nesta região do país, associando-lhes um determinado tipo de comportamento e vocabulário. Na maioria dos casos, e à semelhança do que acontece nos outros ensaios sobre outras narrativas, os alunos repetem-se no tipo de comentário que fazem sobre as personagens. Assim, as personagens Rui e João são apresentadas como ilustrando o tema da resistência à ditadura de Salazar, a família Potts como o estereótipo da família inglesa sem projeto de vida que decide imigrar para o Alentejo, embarcando num estilo de vida que choca o resto da

população, Marco como o emigrante rico que regressa à aldeia e Teresa como um exemplo daqueles que sonham em fugir da monotonia da vida de Mamarrosa.

A obra de Joyce, *Portrait of the Artist as Young Man*, não é exceção no que toca à falta de diversidade nos comentários às personagens. Em três dos ensaios, nos quais se elabora uma interpretação do texto, a caracterização da personagem de Stephen Dedalus é entendida como um espelho do próprio autor:

(27)

Esta obra é considerada **como quase uma autobiografia. Stephen é o reflexo de Joyce. Assim sendo, encontram-se muitas similaridades com o autor e a personagem principal.** A família de Joyce eram pessoas religiosas. Católicos, e influenciaram-no enquanto criança. Quando a história começa, as crenças religiosas de Stephen, são baseadas naquilo que aprendeu com a sua própria família. Embora tenha recebido uma educação religiosa, Joyce abandonou a sua fé na religião Católica na sua adolescência. **Joyce usa Stephen para exemplificar as adversidades a que o extremismo religioso pode levar.** [37]

(28)

A carreira académica de Stephen e o seu desenvolvimento espiritual seguem de perto os de Joyce, tal como a sua situação familiar. [38]

Na interpretação que os alunos fazem desta obra, a ênfase é colocada no paralelismo entre o autor e o protagonista, um dos efeitos da convenção narrativa do género literário deste texto de James Joyce – o *Bildungsroman*, i.e., o «romance formativo» ou o «romance de formação». Mais adiante no nosso trabalho, regressaremos à questão do género do texto de Joyce. Podemos avançar, contudo, que a partir do momento que é feita a identificação genológica, os alunos comentam as diferentes fases do percurso e da evolução da personagem. Fazem-no, porém, de modo mais descritivo do que reflexivo.

Os ensaios que mais frequentemente se destacam pela criatividade da interpretação (um traço apontado por cinco dos doze professores entrevistados como sendo um dos parâmetros que deve caracterizar um ensaio; ver tabela 5.1, acima) são os ensaios nos quais é apresentada uma leitura comparada de dois ou mais textos literários.

Fazer esta afirmação implica definir o que se entende por criatividade; o que não se desenha uma tarefa simples. Podemos afirmar, no entanto, que ser criativo está intimamente associado à capacidade de se ser original bem como à capacidade de adequar

essa originalidade ao objetivo que se quer cumprir (Starko, 2005: 6, 7).⁹⁶ E isso é conseguido quando os alunos apresentam um ensaio com um tema que julgamos ser inédito, tal como sucede na maioria dos ensaios de leitura comparada, ou, quando o aluno consegue ser mais do que um recipiente passivo da informação que leu ou que lhe foi transmitida, tal como referimos na introdução da parte III. A criatividade manifesta-se através da associação de conhecimentos prévios a nova informação resultante do complexo processo de interação com o texto ou fugindo à paráfrase, i.e., «daquilo que já outros falaram dos textos que estamos agora a falar» (Gusmão, 2000:17). Daí que tenhamos afirmado que os ensaios comparatistas são os mais criativos, pois são aqueles nos quais os alunos apresentam uma interpretação dos textos literários de modo mais inovador, revelando associações entre textos literários, muitas vezes únicas. Isto é particularmente evidente no ensaio no qual se elabora uma leitura comparada de duas obras tão diferentes no género como é o caso de *Alentejo Blue* e de *Waiting for Godot*. Aqui o aluno consegue revelar paralelismos inovadores e apresentá-los de modo adequado quer em função do que se espera de um ensaio escrito por um leitor no contexto académico quer em função do objetivo que o aluno se propôs cumprir, i.e., entender como se vive o ato da espera e analisar o seu carácter absurdo «quer o objeto da espera se concretize, como em *Alentejo Blue*, quer este não se concretize, como no caso de *Waiting for Godot*.» [30].

No pólo oposto do que se poderá classificar como um ensaio original está um dos ensaios sobre a obra de Monica Ali, no qual o aluno se limita, de modo quase ilegível, pois são frequentes as frases desconexas e os erros ortográficos, a elencar a informação que consultou sobre a simbologia das cores. Este aluno não se distancia das fontes consultadas e o seu discurso não se consegue organizar como um todo coerente. Consequentemente, o ensaio não está nem adequado ao contexto académico nem o tema é inovador. Deixamos aqui um excerto deste ensaio para ilustrar, por contraste, o que não é um ensaio original ou, por outras palavras, um ensaio criativo e adequado:

⁹⁶ Há diversas definições de criatividade (ver, por exemplo, Sternberg, 1988, 1999 e Weimer, 2000). Embora haja ligeiras diferenças entre elas, uma vez que algumas se detêm nas características dos indivíduos cujo trabalho é apelidado de criativo e outras se focam no trabalho em si, a maioria das definições contém dois critérios centrais para definir a natureza criativa quer de uma pessoa quer de um trabalho. Um deles é a originalidade - «To be considered creative, a product or idea must be original or novel to the individual creator.» (Starko, 2005: 6) – o outro é a adequação («appropriateness»), ou seja, «an idea or product is considered appropriate if it meets some goal or criterion.» (Starko, 2005: 7).

(29)

Relativamente aos elementos que mantêm uma ligação com a cor local apresenta-se uma visão do meio ambiente “aldeias brancas e as grandes planícies se abriam como uma promessa dourada” desta forma o facto de a aldeia e as planícies apresentam a cor branca que poderá no caso das aldeias simbolizar um “silêncio absoluto... Este silêncio [*sic*] não está morto, transborda de possibilidades...” que demonstra o verdadeiro poder de quem visita o Alentejo, quanto ao facto de as planícies serem “dourada” temos que apontar o facto de o dourado ser uma cor ligada à eternidade o que faz com que a ideia de juntar o eterno com as planícies demonstre a imortalidade desta mesmas e que passando o tempo que passar elas irão manter-se tal qual como estão. [...] O verde como sabemos é uma cor positiva que simboliza (esperança, calma) contudo aqui apresentasse [*sic*] um verde “pálido” que normalmente ligamos a algo negativo no sentido de não ter vida, desta forma este pálido poderá ser um elemento negativo na medida em que tira a “vida” da cor verde. [9]

Sobre as personagens dos textos líricos podemos afirmar que a maioria dos alunos reconhece que o sujeito lírico é uma das convenções do género e um dos elementos que afeta o modo como se estabelece a interação/transação com este tipo de textos. Assim como existem diversos tipos de narradores, também existem diferentes tipos de sujeitos líricos que criam efeitos diversos. Um dos efeitos que os enunciados líricos na primeira pessoa do singular ou do plural pode criar é a identificação do sujeito lírico com a figura do autor e não como uma personagem que este criou.

Apesar de no inquérito, 71% dos concordarem que «nos poemas, o poeta exprime as suas emoções» (ver tabela 3.1, parte III), levando-nos a crer que poderá haver um entendimento do texto lírico como uma espécie de um espelho real dos estados psíquicos do autor e não como o resultado do jogo da imaginação e da linguagem no qual as emoções empíricas do poeta são apenas um ponto de partida para a construção do poema, nos ensaios, os alunos não confundem o poeta com a entidade que este criou. Deste modo, e como acontece nos três ensaios sobre alguns dos textos líricos de Carol Ann Duffy, essa voz lírica é caracterizada e as suas ações comentadas, sem os alunos a confundirem com a voz empírica da autora. Nestes ensaios caracterizam-se as personagens dos poemas, mesmo quando os textos são escritos na primeira pessoa do singular, não se confundindo o sujeito lírico com o escritor. Assim, no ensaio 31, por exemplo, o aluno regista como a autora cria, entre outras, a personagem de um «publicitário» que «tenta a todo o custo incentivar o turista a uma visita a Inglaterra». Embora, e como o aluno diz, a autora e as suas emoções não estejam ausentes dos seus poemas, há uma «deslocação» da «importância da voz para o discurso em si e um

exemplo desta relação funcional entre alienação e tema do discurso prende-se com o uso de clichés, passíveis de ser proferidos por qualquer sujeito». Num outro ensaio, as diferentes vozes líricas dos poemas são identificadas e caracterizadas sendo uma delas a do Capuchinho Vermelho, cujo tradicional papel foi subvertido pela autora, sendo assim caracterizada não como uma vítima do Lobo Mau, mas como uma «manipuladora [que] usa o Lobo para conseguir aquilo que quer.» [33].

Em síntese, não obstante a subjetividade que caracteriza a entidade que enuncia o discurso nos textos líricos, os alunos demonstram não confundir o autor com as personagens criadas por ele.

Já relativamente aos textos dramáticos, acontece, com frequência, que os alunos, iniciando o percurso analítico a partir do conhecimento extratextual que detêm, nomeadamente sobre os géneros literários e sobre o contexto histórico-sociocultural da sua produção, autolimitam o processo de análise das personagens, associando-as às características do género literário no qual enquadram os textos, como acontece visivelmente nos ensaios sobre *Waiting for Godot* e *Look Back in Anger*. Deste modo, nos ensaios sobre a peça de Beckett, as personagens são apresentadas como representantes do homem moderno que fechou as portas às suas raízes de religiosidade e de transcendência e, em consequência dessas opções, sente-se perdido pois não encontra sentido para a vida. O mesmo acontece sobre as personagens de *Look Back in Anger*. A partir do momento que apresentam John Osborne, como representante de um género literário que reflete uma ideologia específica (as dos *angry young men*), caracterizam as personagens como tipos sociais que espelham as motivações ideológicas do autor.

Em relação às personagens dos textos narrativos, nos ensaios sobre a obra de Joyce pressente-se o mesmo tipo de movimento interpretativo que acima descrevemos a propósito das personagens dos textos dramáticos. A partir do momento que os alunos classificam o texto como exemplar dos «romances de formação», a personagem é identificada com o autor e descrevem as diversas fases pelas quais a personagem passa, referindo pontualmente as qualidades estéticas do discurso literário. Nos ensaios sobre os romances de David Lodge, Monica Ali e Kingsley Amis, os alunos identificam as personagens que ocupam os lugares cimeiros no enredo, tecendo sobretudo comentários sobre a sua caracterização psicológica.

Observemos de seguida o modo como os alunos convocam uma das competências ou capacidades da literacia da leitura literária – a identificação do género –

que, como já vimos, contribui para a orientação dos movimentos interpretativos numa determinada direção.

Identificação do gênero

A propósito da identificação do gênero nos ensaios dos alunos, recuamos a um dos nossos pontos de partida, e recordamos que a literacia da leitura literária é um de entre diversos tipos de literacia. É um tipo de literacia no qual o conhecimento que o leitor detém da sua língua materna, ou de uma outra língua, não é suficiente para ler os textos literários escritos nessas línguas, i.e., compreender e construir um sentido para os textos literários, ao «(re)construir um universo imaginário cujas coordenadas muitas vezes estão apenas esboçadas [...]» (Reis, 1981: 22) na transação/interação ativa e criativa entre o leitor e o texto. Isto acontece porque para ler textos literários é necessário haver uma aprendizagem de convenções ou de procedimentos que não são somente linguísticos. Uma dessas convenções que se aprende, e que facilita o processo de leitura do texto literário, é o conhecimento dos gêneros. Esse conhecimento deve, porém, afastar-se da direção que as teorias imanentistas lhe traçaram, devendo ir para lá do reconhecimento da existência de constelações comuns de características textuais, e contemplar a noção de que o gênero é mais um dos elementos que compõe o contexto no qual texto e leitor interagem. Tal como Jacques Derrida afirma: «a text cannot belong to no genre, it cannot be without or less a genre. Every text participates in one or several genres, there is no genreless text.» (1980: 65). Assim sendo, o leitor deve ter presente que os textos literários pertencem a gêneros literários, sendo que um mesmo texto pode pertencer a mais do que um gênero (Devitt, 2004: 166), tendo em conta que existe «uma ausência de limites entre os gêneros» (Mello, 1998: 54). Nesta visão, não estática e menos formalista, da problemática dos gêneros, o gênero de um texto é definido na interação entre textos, não se definindo por características formais comuns, mas por diferença e contraste com outros textos:

A genre does not exist independently; it arises to compete or to contrast with other genres, to complement, augment, interrelate with other genres. Genres do not exist by themselves; they are named and placed within hierarchies or systems of genres, and each is defined by reference to the system and its members. A genre, therefore, is to be understood in relation to other genres, so that its aims and purposes at a particular time

are defined by its interrelation with and differentiation from others.
(Cohen, 1986: 207)

A partir deste prisma, os textos são organizados em função das classificações que são propostas em determinados momentos (Cohen, *ibid.*,: 205-210) «de acordo com fatores históricos, teóricos, didáticos e outros.» (Mello, 1998: 54). E em sequência, os gêneros deixam de ser categorias normativas genéricas para passarem a ser específicos de uma dada cultura ou de um dado momento (Perloff, 1989:7).

Não nos vamos deter, com mais pormenor, no debate teórico em torno do conceito de género ou em torno de quem define o género de um texto, dado tratar-se de questões que ultrapassam os objetivos da nossa investigação. Referimo-lo aqui para contextualizar o facto de nestes ensaios ser notório que o conhecimento dos géneros textos determina, muitas das vezes, o modo como certos alunos analisam e interpretam alguns aspetos da obra literária sobre a qual se debruçam, nomeadamente, as personagens e os temas dos textos narrativos. Assim, do mesmo modo que convenções interpretativas determinam modos de ler e de definir o texto como literário (Fish, 1980; Mailloux, 1982), o mesmo se aplica ao conhecimento dos géneros. Como tal, nas universidades, por exemplo, os alunos consideram que dado texto pertence a determinado género porque esse texto assim lhes foi apresentado e classificado. Mas esta padronização não tem de ser entendida de modo necessariamente negativo. Tal como refere Robert Pattison (1982), a propósito da literacia, a padronização por si só não é negativa; o uso que se faz desses padrões é que pode ser, ou não, negativo.⁹⁷ De facto, a existência de convenções genéricas, como acontece com as convenções genológicas dos textos, não exercem forçosamente um impacto negativo na interação entre o leitor e o texto, uma vez que podem ser um dos vetores que orientam o leitor, nomeadamente, o aluno-leitor que está numa fase de aprendizagem.

A presença de convenções genológicas é particularmente visível na maioria dos ensaios sobre *Waiting for Godot*, sobre *A Portrait of The Artist as a Young Man* e sobre *Changing Places*, dado que existe uma tendência evidente para que os alunos analisem e interpretem estas obras a partir das características matriciais dos géneros a que, na sua opinião, os textos pertencem. Consequentemente, a partir do momento que os alunos identificam o género, o modo como os alunos respondem ao texto fica matizado pelas características genológicas que encontram ou se esforçam para encontrar. Por outras

⁹⁷ Para Robert Pattison (1982), a padronização dos níveis de referência de literacia pode ser negativa quando é usada para excluir determinados grupos de indivíduos a favor de outros, por exemplo.

palavras, parece ser possível afirmar que alguns dos alunos têm um entendimento do género como uma forma de classificação dos textos literários, ou seja, como um conjunto de preceitos formais predominantes que resultam num determinado conteúdo. Nesta ótica, o processo de construção de sentido do texto é, também, orientado pelo conhecimento prévio que se tem de um determinado género o que, por sua vez, pode fazer com que se incorra na tentação de transformar o género num conceito estático e normalizador.

Esta atitude de leitura pode, todavia, ser apenas o efeito determinante do «horizonte de expectativas» (Jauss, 1970), ao qual fizemos referência no ponto 3.2.1 da parte III. Ou seja, nos movimentos hermenêuticos que realizam, os alunos revelam o resultado da ação determinista de um conjunto de expectativas culturais e literárias (estilísticas, temáticas e genológicas) que, mesmo sem por vezes disso terem noção, trazem para a receção de um texto que lhes era desconhecido até esse momento. Dito de outro modo, o «horizonte de expectativas», atualizado durante o processo de receção, desempenha a função de um sistema de referência composto por uma pluralidade de outros textos previamente lidos, permitindo ao leitor situar os textos literários em função do que já conhece e orientar o ato interpretativo numa determinada direção.

Assim, no caso particular destas três obras - *Waiting for Godot*, *A Portrait of the Artist as a Young Man* e *Changing Places* -, amplamente estudadas pelos críticos literários, as interpretações revelam essa predisposição. Leiamos, alguns excertos dos ensaios dos alunos exemplificativos do que temos vindo a afirmar:

(30)

Sendo *Waiting for Godot* sem dúvida, **uma peça típica do teatro do absurdo, é possível constatar que a presença do elemento *nonsense* é constante em toda a narrativa.** [24. Itálico no original]

(31)

O romance de James Joyce pertence a tradição dos romances de aprendizagem ou **Bildungsroman, que são normalmente caracterizados pela descrição de um indivíduo, o protagonista, ao longo do seu crescimento enquanto pessoa e neste caso, enquanto artista.** [41]

(32)

Mas o que é um romance académico? Pode ser definido como um género de romance que “has risen and flourished only since about 1950, when post-war universities were growing rapidly [...]” (Showalter, p.1)[...] **Um dos temas mais imediatos é o conflito entre estudantes e professores, algo que se verifica desde sempre.** [1]

Neste último excerto é notória a ligação que o aluno estabelece entre a identificação do género do texto (a partir da consulta a uma fonte bibliográfica) e a definição do tema. Deste modo, o conhecimento e a identificação do género podem revelar-se uma estratégia que ajuda os alunos a ultrapassar a indeterminação e a ambiguidade que caracteriza o texto literário.

Foquemo-nos agora nos comentários que os alunos constroem sobre os textos líricos, um tipo de texto que estimula uma atitude específica de modo a dar resposta a «um género em que o primado da subjetividade, a vigência da emoção e o predomínio do intuitivo sobre o racional são fatores de grande relevo.» (Reis, 1982b: 48). Num dos três ensaios sobre os textos líricos da autoria de Carol Ann Duffy, o aluno reconhece essa «vigência da emoção», afirmando ser comum neste género literário trabalhar-se o tema da ausência do ser amado:

(33)

Na poesia lírica é vulgar o leitor assistir a uma edificação da ausência do ser amado como um lamento, estado mais vil e angustiante de quem ama. [32]

Interessante é o facto de este aluno reconhecer que essa convenção temática do género é quebrada nos poemas de Carol Ann Duffy, nos quais o oposto é encenado:

(34)

[...] a ausência como algo a moldar o sujeito, e na escrita, um espaço de matéria e não apenas de vazio – um espaço construtivo e não destrutivo. Duffy consegue conferir a qualidade de hino quer ao amor, quer à ausência. [32]

Se, por um lado, este aluno reconhece a originalidade dos textos líricos de Carol Ann Duffy, por outro, reflete e questiona a razão do (ab)uso de uma das imagens mais recorrentes nos textos líricos: a do «coração como centro dos afetos e emoções do amor».

Na opinião deste aluno, o recurso a essa imagem não contribui para a natureza criativa do texto lírico. Por esse motivo, o aluno pragmaticamente menciona o facto de o transplante de coração em seres humanos, levado a cabo pelo cirurgião sul-africano Christiaan Barnard, na década de sessenta do século passado, ter vindo revelar que o «centro nevrálgico da emoção estava conectado com o cérebro e não, de modo nenhum, com o coração.» [32]. Não obstante este dado, sucede que essa imagem continua a ser recorrente nos textos literários, tal como escreve o aluno:

(35)

[...] o imaginário humano ainda continua a conceber o simbolismo ancestral dessa relação associativa coração-emoção-amor. Sabemos que a adrenalina provocada pela excitação, o prazer, a separação, o stress, a ansiedade, enfim, efeitos exteriores à vizinhança do padrão, se reflete no ritmo cardíaco, alterando a frequência das diástoles e sístoles. Ora, a oscilação destes elementos terá levado os primeiros poetas que cantaram o amor a estabelecer metáforas de fundamento equivalente. **Portanto, num mundo pós-cardíaco** (e que tende velozmente para uma artificialidade – próteses, implantes robotizados, micro e nanotecnologia), a meu ver, **o modelo dever-se-ia repensar e refazer. O cardiocentrismo em que se tem deixado submergir a poesia lírica já não pode vingar como paradigma, pois a sua longevidade chegou ao fim. Novos paradigmas e novos arquétipos imperam, de forma a renovar a caducidade de certos mitos estafados.** [32]

Por este motivo, o aluno refere que nos poemas de Carol Ann Duffy se assiste a um prolongamento «de uma tradição que lhe é milenarmente anterior sem evidenciar, em momento algum, a consciência dessa transição inolvidável dos anos 60, nem um único desvio estruturante a esta problemática.» [32].

Num dos outros dois ensaios sobre os textos líricos da mesma autora, o aluno constrói o sentido de três poemas focando-se no modo como:

(36)

[...] a poeta faz do lugar-comum enquanto subtexto binário para uma **leitura que pede a um leitor *interno* (na medida em que possui o conhecimento prévio de certas referências culturais) participação intelectual baseada na empatia e na compreensão do não escrito** e que promete a um leitor *externo* um entendimento mais íntimo da temática do poema. [31, itálico no original]

Se não nos detivermos na necessidade de revisão das categorias de «leitor interno» e «leitor externo» que pecam por falta de sustentabilidade teórica, mas que, todavia, revelam que este aluno tem clara a presença imperativa do «linguistic-experiential reservoir», referido por Rosenblatt (1994: 6-7, 8), para que possa construir um sentido para o texto literário, podemos referir que o aluno apresenta uma leitura fundada num dos preceitos metodológicos de raiz estruturalista. Isto é notório quando o aluno analisa a relação entre a «estrutura interna e estrutura externa na poesia de Carol Ann Duffy» [31]. Assim, e ao contrário do que acontece na maioria dos outros ensaios, este aluno opta explicitamente por uma orientação metodológica de análise próxima do texto, identificando os temas trabalhados nestes textos líricos («o tempo, a memória, a subjetividade da realidade e a construção do Eu.») e a *forma* como são apresentados («o verso livre», «os monólogos dramáticos» e a «composição sob a estrutura de soneto» [31]), sem separar, todavia, de modo artificial uns e outros. Naturalmente, que outros ensaios mencionam e comentam a relação entre os vetores semânticos e o modo como estes são construídos pela teia de palavras do texto de maneira a provocar determinados efeitos (o vazio da existência conseguido pela presença de inúmeros momentos de silêncio em *Waiting for Godot* e as marcas de exotismo materializadas na presença de vocábulos portugueses nos poemas de Landeg White ou no texto de Monica Ali, por exemplo). Em nenhum outro ensaio, no entanto, surgem as expressões «estrutura interna» e «estrutura externa». Expressões frequentemente associadas a uma metodologia crítica de cariz predominantemente formalista que, dando primazia à análise das estruturas formais do texto, pressupõe um entendimento mais estático e autossuficiente do texto literário.

À exceção do ensaio 35 que, efetivamente, nem se pode qualificar como um ensaio dado o carácter fragmentário e incoerente da informação apresentada, podemos afirmar que, de um modo geral, nos ensaios sobre os textos líricos, os alunos conseguem ultrapassar a contingência semântica característica deste género de textos que institui «um ato comunicativo que pode ser considerado exigente, pelo que tem de sofisticado, por vezes até próximo do hermetismo.» (Reis, 2001: 307), conseguindo elaborar uma interpretação na qual apreendem a unidade dos poemas, comentando reflectidamente os temas e os seus recursos estilísticos.

Ao contrário do que sucede na maioria dos ensaios sobre os textos narrativos e os textos dramáticos, a homogeneidade das respostas dos alunos aos textos líricos é menor, o que revela a elaboração de uma interpretação mais individual e, logo, cremos, menos ancorada na leitura de fontes secundárias.

Identificação da intenção do autor

Não obstante a recorrência da pergunta «o que é que o autor quer dizer?», no espaço sala de aula, a questão da intencionalidade é alvo de grandes debates teóricos (Ceia, 1999). Um debate que se pode ilustrar da seguinte maneira: por um lado, a posição de E.D. Hirsch, Jr., apresentada inicialmente em *Validity in interpretation* (1967), que partiu do princípio «de validar como objeto de abordagem textual unicamente a intenção do autor» e, por outro, a «tese contrária que exige que a hermenêutica do texto literário esqueça definitivamente a intenção autoral, tese cujo principal divulgador foi Hans-Georg Gadamer em *Wahrheit und Methode* (1960).» (Ceia, 1999: 94).

Expresso de um outro modo, no que concerne à questão da intenção autoral, a história da crítica literária biparte-se em intencionalistas e anti-intencionalistas. Entre os primeiros, Hirsch (1967: 23) reage contra o preceito formalista de que os «linguistic signs can speak their own meaning», pretendendo retirar a subjetividade do ato de interpretação ao estabelecer critérios de interpretação universalmente válidos. Os segundos adotam o que se apelida de hermenêutica negativa, dado que partem do pressuposto de que não é possível alcançar uma interpretação universalmente válida, e, ao rejeitarem militantemente a ideia da intenção autoral, enfatizam a autonomia do objeto literário, acabando por divorciar o texto da vida do autor (Suleiman e Crosman, 1980: 39).

Na perspetiva intencionalista, E.D. Hirsch, Jr. apresenta um conjunto de princípios de validação da interpretação textual fundado, primordialmente, na intenção autoral. Nesta perspetiva, a interpretação é sempre a construção «of another's meaning» (Hirsch, [1960] 2001: 1709) e a intenção autoral tem uma prioridade ética sobre a receção individual do texto no processo de construção do sentido de um texto literário. Nesta medida, o sentido deve ser sempre compatível com o sentido determinado pelo autor:

[...] no presently known normative concept other than the author's meaning had this universally compelling character. On purely practical grounds, therefore, it is preferable to agree that the meaning of a text is the author's meaning. (Hirsch, 1967: 25)

Isto sucede porque, no ponto de vista do autor de *Validity in interpretation* existe sempre uma «vontade» («will») que determina o sentido verbal de um texto. Na ausência dessa vontade (do autor) não haveria distinção entre o que se pretende comunicar e uma

sequência de símbolos verbais. Ou seja, o sentido é sempre «an affair of consciousness and not of physical signs or things» (ibid.: 23) e esse sentido é sempre determinado por uma vontade, a *vontade* do autor.⁹⁸ Deste modo, Hirsch insiste que se distinga entre o objeto da interpretação, i.e., o sentido («verbal meaning») da obra – aquilo que a obra possui de estável, imutável e de singular, aquilo que se mantém permanente de interpretação para interpretação e que reflete a intenção de quem a produziu – e o objeto da crítica, i.e., a significação («significance») – aquilo que muda na receção de um texto e, por isso mesmo, é variável e potencialmente infinito ([1960] 2001: 1686).

Consequentemente, as múltiplas possibilidades de sentido oferecidas pela linguagem de um texto podem ser reduzidas a uma, quando se decide que é essa a que está mais próxima da intenção do autor: «This permanent meaning is, and can be, nothing other than the author's meaning [...] as represented in his text [...]» (ibid.: 1690).⁹⁹ Se não se considerar que o verdadeiro sentido é o do autor, haverá tantos sentidos quantos os leitores e, nesta medida, questiona-se Hirsch: «Is it proper to make textual meaning dependent on the reader's cultural givens?» (ibid.: 1687). Isto é, deverá o sentido permanecer subjetivo e relativo, caso o definamos como o resultado da interação entre o leitor e o texto, num determinado contexto? Hirsch pensa que não. Pensa que é necessário haver um critério objetivo que valide as interpretações e esse critério é a intenção autoral. Assim, o objetivo da hermenêutica de Hirsch é encontrar a única interpretação válida de um texto (o mesmo que a intenção do autor), e não encontrar a significação que ele possa ter para o leitor. Mas como pode o leitor, de entre as múltiplas possibilidades de sentido oferecidas pela linguagem de um texto, encontrar aquela que será a intenção do autor, sem deixar que seu ego ofusque, com a sua própria vontade, a *vontade* do autor? Essa é uma questão à qual Hirsch não dá resposta, referindo apenas que

⁹⁸ «A determinate verbal meaning requires a determining will. Meaning is not made determinate simply by virtue of its being represented by a determinate sequence of words. [...] If that were not so, competent and intelligent speakers of a language would not disagree as they do about the meaning of texts. But if a determinate word sequence does not in itself necessarily represent one, particular, self-identical, unchanging complex of meaning, then the determinacy of its verbal meaning must be accounted for by some other discriminating force which causes the meaning to be *this* instead of *that* or *that* or *that*, all of which it could be. That discriminating force must involve an act of will, since unless one particular complex of meaning is *willed* (no matter how “rich” and “various” it might be), there would be no distinction between what an author does mean by a word sequence and what he could mean by it.» (Hirsch, 1967: 47. Itálico no original)

⁹⁹ Para sustentar a sua teoria, Hirsch apoia-se no principal trabalho do fenomenologista Edmund Husserl – *Logical Investigations* (1900) – que entendia que a consciência é sempre intencional e como tal, o sujeito pensante e o objeto por ele intencionado são inseparáveis. Nesta medida, a arte é uma revelação do ser (cf. Hirsch ([1960] 2001: 1690ss), embora nem sempre o autor esteja consciente de todo o sentido da sua obra: «An author almost always means more than he is aware of meaning, since he cannot explicitly pay attention to all aspects of his meaning.» (Hirsch, 1967: 48)

o sentido de um texto é aquele que o seu produtor intencionou: «which is another way of saying that a meaning requires a meaner.» (ibid.: 1702).

Mas será alguma vez possível construir um sentido sem que este não esteja, até certo ponto, contaminado e/ou pré-determinado pelas experiências prévias quer de leitura quer de vida do leitor? Parece-nos que não. Mesmo que o leitor seja orientado pelas palavras no texto na busca de uma coerência – um dos quatro critérios de validade da interpretação propostos por Hirsch¹⁰⁰ – a neutralidade e isenção totais não parecem ser possíveis, visto que o ato de interpretação tem um carácter situacional e contextual, sendo sempre uma manufatura «a partir de um fabrico histórico atual». Quem reafirma este facto é Richard E. Palmer (1969), um dos críticos de Hirsch, que acusa o defensor da intencionalidade autoral objetiva de propor uma hermenêutica que «já não é a teoria da interpretação; é a lógica da validação.» (ibid.: 72) e, por esse motivo, nunca contemplar a natureza social e histórica da compreensão do texto (ibid.: 71):

O problema hermenêutico da teologia atual seria muito mais limitado se propusesse simplesmente estabelecer o provável significado verbal pretendido pelo autor! Mas imediatamente surge a questão de qual é, por exemplo, a natureza do significado da figura de São Paulo; estaria ele a tentar comunicar uma nova maneira de nos compreendermos? E as normas para chegarmos a esta conclusão estarão no próprio Paulo? Se essas normas fossem supostamente encontradas, com que bases poderíamos decidir se eram ou não válidas? Estamos novamente no presente. E é justamente esse ponto que tem de ser realçado; mesmo as regras *de e para* a objetividade são manufaturadas a partir de um fabrico histórico atual. (Palmer, ibid.: 73. Itálico no original)

O paradigma intencionalista sustenta-se em inúmeros argumentos que nos escusamos aqui de invocar, uma vez que extravazam o âmbito do nosso projeto. Em vez disso, salientamos o facto de que se a intenção autoral correspondesse ao único sentido válido de um texto, toda a crítica literária seria inútil. Para além de que se se entendesse a intenção do autor como sinónima do sentido de um texto, não existiria espaço para a possibilidade de o leitor estabelecer, ele mesmo, uma relação de interação com o texto.

Nos anos 60 do século XX, em França, Roland Barthes, numa tónica anti-intencionalista, apostou na primazia do texto, sendo «La mort de l'auteur» (Barthes, 1968) exemplar de uma reflexão que promove a ausência do autor como alavanca de uma maior

¹⁰⁰ Os outros três são: *legitimacy* – «the reading must be permissible within public norms of the *langue* in which the text was produced»; *correspondence* – «the reading must account for each linguistic component in the text» e *generic appropriateness* – «if the text follows the conventions of a scientific essay, for example, it is inappropriate to construe the kind of allusive meaning found in casual conversation.» ([1960] 2001: 1703).

liberdade de interpretação do texto pelo leitor. Esta ênfase no texto, em detrimento da figura do autor, transporta, em última análise, o pressuposto filosófico da morte do «eu» (Barthes, [1968] 1988), sendo a escrita um espaço no qual o sujeito desaparece constantemente, fazendo com que, efetivamente, pouco importe quem escreve. Trata-se igualmente de entender as palavras escritas como uma forma de propriedade não exclusiva do autor (Barthes, [1971] 1998): 903). E é aí que entra o leitor, não aquele que se limita a uma apreciação afetiva, mas o que lança hipóteses sobre o texto, entrando em cena com o objetivo de produzir uma interpretação que pode ser, ou não, válida aos olhos do autor.

Antes de Barthes rejeitar a presença psicológica do autor a favor das palavras no texto, já na década de cinquenta do século passado, o ensaio «The intentional fallacy» (Wimsatt e Beardsley, [1946] 1998) (ver ponto 3.4, parte III) discutira a questão da irrelevância da intenção autoral para a interpretação do texto literário. Para estes dois autores, o próprio texto, e não aquilo que eventualmente o autor ambicionou transmitir, deve ser o guia. Nesta ótica, o texto é um objeto que vale por si mesmo e o sentido de um texto é independente de qualquer intenção autoral, uma vez que não é possível ao intérprete aceder aos processos psicológicos do autor.¹⁰¹ Mesmo se o autor tivesse escrito uma carta a explicar o sentido do seu texto, essa carta constituiria para os autores de «The intentional fallacy» apenas uma das diversas interpretações possíveis do texto que não teria, nem mais nem menos, autoridade (ou validade) do que qualquer outra interpretação que tivesse como ponto de partida somente as palavras no texto:

The poem is not the critic's own and not the author's (it is detached from the author at birth and goes about the world beyond his power to intend about it or control it). (Wimsatt e Beardsley, *ibid.*: 750)

Neste ponto de vista, que Paisley Livingston apelida de «absolute anti-intentionalist» (2005: 141), tendo em consideração que exclui a intenção do autor da lista de condições para a criação do sentido do texto, aquilo que deve ganhar relevo no processo hermenêutico é o texto *per se* e não a intenção do autor, pois esta intenção é difícil de descobrir e irrelevante para a interpretação, como refere Umberto Eco (1993: 30).

¹⁰¹ «How is [the critic] to find out what the poet tried to do? If the poet succeeded in doing it, then the poem itself shows what he was trying to do. And if the poet did not succeed, then the poem is not adequate evidence, and the critic must go outside the poem – for evidence of an intention that did not become effective in the poem.» (Wimsatt e Beardsley, [1946] 1998: 749).

Se os *new critics* postulavam a primazia das palavras do texto e recusavam quer a intenção do autor quer os efeitos do texto no leitor, os *new pragmatists* Steven Knapp e Walter Benn Michaels argumentavam não existir diferença entre o sentido e a intenção:

The mistake made by theorists has been to imagine the possibility or desirability of moving from one term (the author's intended meaning) to a second term (the text's meaning), when actually the two terms are the same. One can neither succeed nor fail in deriving one term from the other, since to have one is already to have them both. ([1982] 2001: 2461)

Por outras palavras, tautologicamente, o sentido é a intenção e a intenção é o sentido – uma perspetiva apelidada de «absolut intentionalism» (Livingston, 2005: 139), dado que o sentido da obra e a intenção do autor são equivalentes.

No que concerne ao paradigma anti-intencionalista de Hans-Georg Gadamer (1960) ao mesmo tempo que se aproxima de uma hermenêutica centrada no texto, fechando a porta à descoberta da intenção do autor, abre a porta a pressupostos teóricos que têm em conta a contribuição do leitor na construção do sentido dos textos (Eagleton, 1996: 74). De facto, ao afirmar que o Ser-no-Mundo (o *Dasein*, de Martin Heidegger¹⁰²) é contextualizado temporalmente, o que significa que «our rational ability to make such judgments does not rest on some deep, permanent structure, transcendental reason or human nature, but rather it depends on our changing self-understanding.» (Wachterhauser, 1991: 38), Gadamer cria espaço para uma nova atenção à contribuição do leitor no processo hermenêutico. Nesta perspetiva, o leitor assume a função de revelar o que ele mesmo – pelo próprio facto de estar no mundo – já sabia mas que desconhecia. Isto é, o leitor não pode, pela sua própria natureza, fugir ao círculo hermenêutico¹⁰³ – um conceito que se baseia na noção de que para compreender parte de um texto, tem de se ter conhecimento de todo o texto, e que o conhecimento de todo o texto depende de se conhecer cada uma das suas partes - pois o ser humano no processo de entender qualquer realidade (textual ou não) antecipa sempre e contextualiza sempre. Nesta perspetiva, a de Gadamer, a interpretação não é o ato de reproduzir a intenção do autor, mas sim um ato de produção. Produção que Iser define como um trabalho de

¹⁰² O conceito de *Dasein* foi elaborado por Martin Heidegger na obra *Ser e Tempo* (1927). Na língua alemã, *Dasein* pode ser lido como *existência* numa dada temporalidade, sendo esta que permite o entendimento do Ser.

¹⁰³ Conceito igualmente descrito por Martin Heidegger, em *O Ser e o Tempo* (1927), onde ele explica que a compreensão da existência está dependente da compreensão do mundo e que, por sua vez, a compreensão do mundo está dependente da compreensão da existência.

convergência do texto e do leitor que, em última instância, tornam possível a própria existência do texto literário (ver ponto 4.2.1, parte IV):

The convergence of text and reader brings the literary work into existence, and this convergence can never be precisely pinpointed, but must always remain virtual, as it is not to be identified either with the reality of text or with the individual disposition of the reader. ([1972] 1996: 212)

Mas é importante salientar que Iser não diz que o sentido está exclusivamente no leitor, mas na atuação criativa entre o texto do autor e o leitor (ver ponto 4.2.1 da parte IV). Deste modo, a função do leitor não é, como ironiza Eco, «descobrir que os textos podem significar tudo, exceto aquilo que o seu autor queria que significassem.» (1993: 41).

Sobre a questão da intenção do autor, Rosenblatt afirma que a natureza polissêmica da linguagem invalida a existência de um único sentido para um texto literário, ao mesmo tempo que expressa a opinião de que o autor considera a existência de uma entidade interpretativa, quando escreve procurando utilizar estratégias que possibilitem ao leitor ativar o seu «cultural-linguistic reservoir» (2005: 22, 21), por exemplo. Deste modo, apesar de não negar a validade do desejo de descortinar as intenções do autor, recusa que a construção da intenção do autor seja «the only – and universally accepted – criterion of the sole “meaning” of the text when it is read aesthetically.» ([1978] 1993: 113). Mais adianta que a relação autor-leitor é parte integrante do contexto no qual o processo de interpretação se desenvolve, nomeadamente, quando surge ao leitor a questão se produziu um sentido que poderá ser eventualmente consonante com a intenção do autor (Rosenblatt, 2005: 16).

Não se trata, todavia, do mesmo que sugere E.D. Hirsch, Jr. (1967), para quem a intenção do autor é o princípio ético que valida a interpretação. Trata-se, de certa maneira, de olhar para os textos, como o fez Barthes ([1970] 1999: 12), e entendê-los como «escrivíveis» perante os quais o leitor tem de assumir o papel de autor/produtor e não apenas de leitor passivo de textos «legíveis». Ao contrário de Barthes ([1968] 1988: 167-172), nem Iser nem Rosenblatt preconizam a morte do autor para que seja permitido o nascimento do leitor. Na visão transacional da leitura, quer a intenção autoral quer a interpretação do leitor têm lugar no processo de construção do sentido de um texto literário. Efetivamente, não nos parece ser possível discutir o sentido de um texto sem, pelo menos numa dada fase do processo, especular sobre a sua intenção. Não

subscrevemos, todavia, um pressuposto tão radical como o de Knapp e Michaels quando afirmam que sentido é intenção e intenção é sentido.

Observamos, conseqüentemente, que no ato de interpretação é difícil evitar a especulação sobre a intenção do autor. A este propósito Paul Ricoeur (1976) refere a intenção verbal do texto, como uma forma de reintroduzir no texto aquilo que dele se expulsara. Na opinião de Ricoeur, quer a dinâmica interna dos textos – que pressupõe a existência de uma crença naquilo que está a ser dito – quer a projeção externa dos textos – que parte do princípio de que os textos comunicam coisas a alguém – estão dependentes da intencionalidade, uma vez que um texto só significa quando contém o que Edmund Husserl definiu como «Bedeutungsintention» ou seja, o sentido-intenção (ver nota 99). Por outras palavras, se alguém pretendeu que o seu discurso tivesse sentido, também ambicionou que alguém o analisasse e descobrisse o seu «sentido-intenção», ou seja:

[...] o modo de intencionalidade que acompanha o texto, seja crença, arrependimento, remorso, ou outro qualquer. Estes são modos “objetivos” na medida em que motivam o significado dos textos independentemente de quem os escreveu, desde que essa pessoa seja parte de uma cultura, desde que nós sejamos parte dessa cultura também. (Simms, 2003: 34)

Expresso de um outro modo, a interpretação revela os sentidos intencionais do texto (intencionais no sentido filosófico, não no sentido daquilo «que o autor quis dizer», como parece ser a tónica de Hirsch), tendo em conta que todos os textos são motivados por uma atitude em particular, como por exemplo, um remorso, um alerta ou um desgosto.

Apenas dois (17%) dos doze professores por nós inquiridos referiram a identificação da intenção autoral como uma das características de um bom ensaio escrito por um aluno de Línguas e Literaturas e de entre os quarenta seis ensaios, dezasseis (35%) procuraram identificá-la. Esta análise revela que, proporcionalmente, os alunos consideram ser mais pertinente incluir a provável intenção do autor, na interpretação de um texto, do que os professores.

Começando por olhar para os ensaios sobre o romance *The End of the Affair* de Graham Greene, verificamos que um dos alunos, recorrendo-se de uma fonte bibliográfica, especula sobre a intenção de Greene, para a partir desse momento desenvolver o tema do seu ensaio: o amor divino como uma forma de redenção.

(37)

Para Greene a questão principal que tenta representar nos seus livros não é do pecado em si mas a situação de desespero em que o pecador se encontra e o porquê do pecado ter sido cometido (Foster 1971: 324). [18]

No excerto seguinte do mesmo ensaio, o aluno reforça a intencionalidade autoral, agora nos termos em que o fez Paul Ricoeur, uma vez que não se limita a revelar simplesmente o que «o autor quis dizer», mas sim a motivação do autor – a sua crença pessoal ([1986] 1991: 88):

(38)

É neste ponto exatamente que Greene demonstra a **sua crença pessoal, induzindo o leitor a pensar que os desígnios de Deus são mais poderosos que qualquer coração humano**. O amor terreno que Sarah sente por Maurice acaba substituído por um amor e fidelidade incontestáveis da parte desta para com o recém-descoberto redentor. [18]

Num outro ensaio, o aluno especula sobre as razões que terão levado Graham Greene a salientar no enredo o facto de a personagem Sarah ser ou não batizada. Na seguinte passagem do ensaio (e ultrapassando o erro de acentuação), conseguimos entender o que o aluno pretendeu transmitir:

(39)

Talvez [...], o autor tenha querido passar a ideia da importância do sacramento do batismo; que no momento em que o indivíduo toma contacto pela primeira vez com Deus, e em que Deus o toca, a ligação que é estabelecida permanece inalterável por muitas voltas que a vida dê e por quaisquer caminhos que sejam seguidos, e que mais cedo ou mais tarde, o indivíduo que foi batizado reencontrar-se-à [*sic*] com Deus. [13]

Num dos outros onze ensaios sobre *The End of the Affair*, o aluno incorpora na conclusão o que ele assume ter sido a intenção autoral: a ênfase da força da intervenção divina na vida dos seres humanos. Não obstante alguns problemas de expressão ilustrados pela redundância inicial do enunciado do aluno, a provável intenção do autor fica registada:

(40)

Por último, avaliando retrospectivamente o romance do fim para o princípio, **dá ideia que o autor pretende sugerir que nada do que aconteceu às personagens foi puramente obra do acaso, mas, pelo menos parcialmente, em certos momentos, senão na totalidade da vida das personagens, produto da intervenção divina.** [16]

Julgamos que estas hipóteses que os alunos colocam sejam o resultado de estruturas pré-existentes de valores e de crenças que cada um destes alunos traz consigo para o ato de leitura. Se nos três últimos exemplos, os alunos especulam sobre a intenção do autor, já no caso de um dos quatro ensaios sobre *Changing Places*, de David Lodge, o aluno tem acesso à intenção do autor através da consulta de bibliografia, apoiando-se nessa informação para definir, inclusivamente, o tema do texto:

(41)

Numa entrevista a David Lodge, o autor admite que nessa obra queria tratar o tema das viagens académicas, “esse fenómeno universitário global”. Esta ideia surgiu-lhe quando estava numa conferência sobre James Joyce em Zurich, que é um dos cenários do livro. [2]

É de notar, porém, que nem esta entrevista mencionada pelo aluno nem nenhuma das outras fontes das quais o aluno se socorre são referenciadas bibliograficamente. Isto não significa que o aluno não tenha feito essas leituras, muito pelo contrário, deduzimos a partir da análise do seu ensaio que o aluno as fez, mas no plano das competências ou capacidades incluídas na dimensão operacional da literacia da leitura literária o aluno falha ao não apresentar as fontes que consultou. Num dos outros ensaios sobre *Changing Places*, lemos que a intenção do autor é provocar no leitor o ato de questionar a pertinência de algumas das convenções sociais e ao mesmo tempo «desconstruir alguns dos pilares que marcam a nossa sociedade»:

(42)

O estado de euforia que as personagens sentem no ficcional Euphoric State é, de facto, efêmero. Nada permanece igual e, no fundo, é isso que David Lodge pretende mostrar ao leitor, fazendo-o ele próprio questionar as amarras sociais. Com o jogo constante entre o público e o privado, **Lodge procura desconstruir alguns dos pilares que marcam a nossa sociedade, não escondendo nunca o fascínio que tem pela cultura norte-americana.** [3]

Uma das obras que mais motivou os alunos a oferecer uma provável intenção do autor foi *Waiting for Godot*. Podemos supor que estas iniciativas sejam resultantes do facto de este ser um texto no qual o tema da existência humana é tratado de modo tão intenso, que terá impellido a maioria dos alunos a refletir sobre a intenção de Beckett. Aproximando-se do que defendem os autores de «Against Theory», os alunos identificam o sentido com a intenção e a intenção com o sentido.

(43)

Tal discurso, absurdo, expressa portanto também **as jocosas intenções de Beckett quanto à criatura humana e suas pertensões** [sic] e limitações no que dizem respeito à compreensão do Universo, à evidente caminhada do homem para a sepultura, uma existência vazia, sem sentido. [21]

(44)

A falta de identidade destes personagens ajuda a perceber o que Beckett deseja de toda a peça, esta não é mais do que um espelho onde o público acaba institivamente por se ver, acabando por presenciar o seu próprio reflexo sobre o palco, esperando também por um destino. [22]

(45)

Então estão criadas as condições para um drama, **que pretende mostrar o ambiente em que o indivíduo é um ser isolado e o mundo é o lugar de eleição dos bobos errantes,** que vivem estupidamente as suas vidas na inércia e na monotonia, criando assim um vazio, isto é, o *nothingness*. [24]

Num dos ensaios sobre *Alentejo Blue*, o aluno identifica duas das intenções de Monica Ali para escrever esta obra: (i) oferecer um retrato do Alentejo a partir do olhar do outro e (ii) retratar o Alentejo tal como Ali o vê. Leia-se o excerto do ensaio no qual isto é expresso:

(46)

Mónica [sic] Ali tenta mostrar ainda o Alentejo do ponto de vista das personagens estrangeiras. Este é nos [sic] apresentado como um local exótico, diferente e positivo enquanto local de visita, mas negativo a longo prazo. [...] **Ao longo do romance está patente o óbvio esforço da autora em tentar retratar tudo aquilo quanto possa do que acredita ser a região alentejana.** [8]

Na mesma linha deste aluno, o próximo excerto apresenta a intenção da autora como sendo a de revelar os aspetos menos positivos desta região de Portugal. Pressente-se aqui a ativação de uma das competências ou capacidades da dimensão cultural da literacia da leitura literária, quando o aluno refere que apesar de esta ser uma obra de ficção, oferece-se uma representação do Alentejo que difere da que tem o aluno. Ou seja, o aluno não se identifica com o «sistema de ideias vivas» deste texto literário, recuperando a expressão de Ortega Y Gasset ([1930] 2003: 72). Em consequência, o aluno identifica a intenção de Monica Ali como sendo a de criticar esta região do nosso país, porque, logo à partida, a descrição que a autora faz difere da imagem que o aluno tem:

(47)

No entanto, a forma como as suas personagens reagem às mais diversas situações e os comentários por estas tecidos são críticas ao sistema e ao modo de vida português apesar de ser *Alentejo Blue* uma obra de ficção. **Talvez Monica Ali pretendesse dar uma lição sobre o que, na sua opinião, não está correto no nosso país.** [7]

Estabelecendo uma evidente ligação entre a vida do autor e a intenção da sua obra, um dos alunos, num ensaio comparatista entre duas obras de James Joyce – *Ulysses* e *A Portrait of the Artist as a Young Man* – refere que a primeira destas obras foi criada com a intenção de ser um palco para a exposição das preocupações do autor:

(48)

Joyce aproveita *Ulysses* para expor mais profundamente as suas preocupações em relação ao destino da Irlanda, sobretudo no que diz respeito ao seu futuro intelectual e político, à religião Católica e a Inglaterra, que a dominam. [38]

O mesmo tipo de associação direta entre a vida do autor e a intenção da obra manifesta-se num dos ensaios sobre *Changing Places*. Neste, o aluno afirma que não obstante o facto de David Lodge «ter sido ele próprio um scholar», o autor não se abstém de fazer «acusações de imoralidade dentro da profissão, denunciando-a e, dessa forma, quebrando o mito que rodeava a figura do professor e derrubando a “ivory tower”.» [2]

Já num dos quatro ensaios sobre *Look Back in Anger*, a intenção do autor é identificada com a criação de um modo particular de escrita cuja intenção seria dificultar a catalogação do género deste texto dramático:

(49)

O desejo de uma escrita verdadeira foi o seu primeiro e maior objetivo, acreditando que os escritores até então apenas se debruçavam sobre a escrita na busca de um reconhecimento intelectual e de um falso conforto. Para Osborne o ponto fulcral é que nem os críticos nem os leitores se apercebem que a peça é uma comédia. [44]

Como vimos, em dezasseis destes ensaios, os alunos lançam hipóteses sobre a intenção do autor, umas vezes porque ao identificarem a intenção do autor estão a corroborar o sentido que construíram para o texto; outras, porque a identificação da intenção surge como um prolongamento do conhecimento que detêm sobre o género ao qual o texto pertence, mas, com efeito, tal como refere Rosenblatt: «as far as the reader is concerned, however, awareness of the author's precise intentions can never be completed.» (1998: 900).

Observemos, de seguida, quais os traços distintivos dos textos literários analisados que os alunos optam por salientar.

Identificação da singularidade da obra

Quando previamente referimos que alguns dos ensaios salientam o modo como determinados textos literários se afastam ou se aproximam de um determinado género literário, já apontámos alguns dos traços da singularidade dos textos registados pelos alunos. Optámos, no entanto, por dedicar mais alguns parágrafos a esta questão para enfatizar o facto de que quando os alunos identificam traços de novidade ou singularidade de um determinado texto literário, estão a fazer intervir no ato de leitura, a sua memória de leituras anteriores, a sua memória cultural ou, simplesmente, a registarem a sua reação de surpresa perante o efeito causado por esses textos. Isso é visível, por exemplo, no ensaio no qual é sublinhado o facto de algumas das protagonistas dos textos líricos de Carol Ann Duffy subverterem as características tradicionalmente associadas ao comportamento feminino [33]; e em dois dos ensaios sobre *A Portrait of the Artist as a Young Man*. No primeiro, no qual o aluno reconhece que a subversão de algumas das categorias formais da narrativa (como, por exemplo, a personagem ou o tempo) tem o efeito de lhe causar surpresa e estranheza [35] e, no segundo, o aluno refere como Joyce inovou o género «romance de aprendizagem» ao criar um narrador onisciente que acompanha o percurso da personagem desde o início:

(50)

Nos romances de aprendizagem anteriores à obra de Joyce predomina uma voz narrativa onisciente que organiza, dá sentido e comenta as vivências do herói, geralmente a partir de uma perspetiva já localizada temporalmente na idade adulta do protagonista. **Mas no romance do escritor irlandês o narrador tem em cada etapa formativa acesso à experiência e ao ponto de vista do protagonista, Stephen Dedalus. Por isso, o leitor fica a conhecer não só a narrativa que é a história do jovem Dedalus, desde a sua infância até ao começo da idade adulta, mas também a forma como o protagonista se transforma em autor da sua própria narrativa, percurso que termina, nas páginas finais do livro, com Stephen a assumir o papel de narrador da sua própria experiência.** [42]

O mesmo reconhecimento do elemento inovador que julgamos contrastar com as anteriores experiências de leitura é visível num dos ensaios sobre *The End of the Affair*, no qual o aluno escreve que neste romance o autor introduz um novo «elemento ou

personagem», na construção do triângulo amoroso, que se revela «pelo menos tão importante» como as outras três personagens: Deus [16]. Num outro ensaio sobre esta obra, o aluno refere como a dimensão ideológica do texto tem o efeito de surpreender o leitor quando este se apercebe que a «santidade é alcançada partindo da iniquidade» e que «a santa tinha sido adúltera, ao mesmo tempo que acusa os padres de se interporem entre os fiéis e Deus, chegando a afirmar que as especulações teológicas são irrelevantes para a fé.» [18].

Um dos ensaios sobre *Waiting for Godot* que sobressai pelo seu profundo grau de reflexão, é aquele no qual se elabora uma leitura comparada entre o texto de Samuel Beckett e o texto dramático *Sei Personaggi in cerca d'Autore*, de Luigi Pirandello. Neste trabalho, para além da leitura comparada cujo objetivo é destacar as similitudes e as diferenças entre as duas peças, o aluno aponta um dos aspetos inovadores de ambos os textos dramáticos em análise: a alteração da estrutura clássica de fragmentação do texto dramático em três atos que tem o efeito de subverter também as expectativas dos leitores [25]. A presença de traços inovadores em *Waiting for Godot* estimula não só apreciações qualitativas da obra, como também faz com que alguns estudantes questionem o sentido da sua existência e da sua própria identidade:

(51)

Na peça de Samuel Beckett, **o espectador é surpreendido por um texto teatral desprovido de sentido e de qualquer ação.** *Waiting for Godot* é geralmente entendida como uma peça do Teatro do Absurdo, isto é, dois vagabundos com um discurso irracional estão em palco com o único objetivo de esperar por alguém que nunca chega – **é algo nunca antes visto.** Da mesma forma, em *Sei personaggi in cerca d'autore*, **está presente uma situação invulgar: a arte ganha vida e obriga o espectador a questionar-se sobre a sua identidade.** [25]

O impacto da dispersão da identidade das personagens de *Waiting for Godot* é, de tal forma, marcante na construção do discurso literário, que um dos alunos chega a hesitar na utilização da categoria «personagem» para definir as figuras na peça [29]. É, porém, o humor presente neste texto literário de Beckett, que tem, como refere outro aluno, simultaneamente o poder de «tornar as reflexões mais leves» e de desconcertar o leitor, pois este «sente-se estranho por estar a rir do sofrimento destas personagens com vidas miseráveis» [28].

Ainda sobre um outro texto dramático – *Look Back in Anger* –, os alunos referem que John Osborne consegue através de um uso particular da linguagem «dar um toque de realismo às personagens» [43] e transformar a raiva em arte ao personificá-la na «energia neurótica» da personagem Jimmy Potter [44]. Traços singulares deste texto que promoveram, como referem os alunos, o nascimento de um género que representou e deu voz ao espírito de uma época histórica, «ou seja, o espírito do jovem revoltado, “angry young man”, trazendo à luz o descontentamento dos jovens em relação à presente realidade da sociedade inglesa.» [43].

Terminada a análise das competências ou capacidades da dimensão crítica da literacia literária manifestadas nos ensaios dos alunos, abrimos espaço para a análise das competências ou capacidades da dimensão cultural do nosso conceito de literacia da leitura literária.

5.6.2 Dimensão cultural da literacia da leitura literária

À semelhança do processo de identificação das competências ou capacidades da dimensão crítica, também as competências ou capacidades da dimensão cultural foram identificadas após a análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares de literatura (ver ponto 4.3 da parte IV), da análise das respostas dos professores (ver tabelas 5.1, 5.2 e 5.3, acima) e da leitura dos pressupostos teóricos da teoria transacional da leitura. Na tabela abaixo, apresentamo-las, bem como a sua frequência nos ensaios escritos pelos alunos.

Competências ou capacidades da dimensão cultural	Ensaaios sobre ficção narrativa N=25	Ensaaios sobre teatro N=7	Ensaaios sobre poesia N=4	Ensaaios de leitura comparada N= 10	Número total de ensaios N=46
Presença de intertextualidade direta	2	1	1	9	13
Comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção da obra	1	5	-----	2	8
Referência a aspetos biográficos do autor	7	-----	1	-----	8

Tabela 5.10: Competências ou capacidades da dimensão cultural da literacia da leitura literária presentes nos ensaios.

Se compararmos as frequências destas competências ou capacidades com aquelas incluídas na dimensão crítica, as primeiras são em menor número. Esta evidência aponta, desde logo, para o facto de estes alunos, no processo de interpretação, optarem mais frequentemente por se focarem em aspetos intrínsecos dos textos e menos na informação do contexto extratextual.

Iniciamos esta fase da análise pela identificação de marcas de intertextualidade direta nos ensaios.

Presença de marcas de intertextualidade direta

Como já referimos diversas vezes, o processo de interpretação dos textos é um processo dinâmico, podendo ser descrito como o resultado da interação de dois universos: o do texto e o do leitor. Neste processo ambos são fulcrais. O texto, por ser um lugar de manifestação da linguagem e dos sentidos, e uma estrutura única ou aberta de significados (Ceia, 1999: 114), e o leitor, por ser um construtor de um sentido para o texto. No ato de construção do sentido, numa série de movimentos na qual se inclui, por exemplo, o da convocação dos conhecimentos prévios, o leitor pode conseguir estabelecer relações de comparação, por semelhança ou por contraste, entre o texto que está a ler e outros textos e/ou outras formas de práticas artísticas (ver ponto 4.2.1 da parte IV). Deste modo, quando nos propomos analisar a capacidade ou competência de estabelecer «relações entre o texto e outros textos ou obras de arte», como referem cinco dos professores entrevistados (ver tabela 5.2, acima), de «relacionar textos» e de «ler intertextual e comparativamente, considerando várias artes e formas de cultura visual: arquitetura, música, pintura, gravura, fotografia, teatro, ópera, cinema, televisão, vídeo, novos meios tecnológicos de informação e comunicação» (excertos dos programas das unidades curriculares de literatura; ver ponto 4.3 da parte IV), vamos identificar quais as manifestações artísticas que os alunos optam por comparar ou contrastar com os textos sobre os quais elaboram uma interpretação.

As marcas de intertextualidade direta equivalem à menção a outros textos e/ou a outras manifestações artísticas realizada pelos alunos nos ensaios. O nosso entendimento do conceito de intertextualidade, nesta investigação, limita-se, assim, ao modo como os alunos optam por convocar, de modo explícito, outros textos e/ou outras manifestações artísticas (Barton, 2009: 81).

Recordemos a propósito da capacidade ou competência de estabelecer relações entre textos literários, que Northop Frye (1957) convidava os leitores a distanciarem-se dos textos, de modo a conseguirem ver as ligações entre eles, ou seja, a interpretarem um texto literário à luz de todos os textos literários que conhecem. Sucede, porém, que a capacidade de estabelecer relações de semelhança ou de contraste entre textos literários só é possível quando o leitor está na posse de um leque de leituras mais alargado (Sloan, 2009: 123) e quando consegue ativar a memória que tem dessa pluralidade de textos. Dos quarentas e seis ensaios, treze estabelecem ligações entre textos e/ou outras produções culturais.

Nos ensaios nos quais se realiza uma leitura comparada, as marcas de intertextualidade direta são mais salientes. Não é suficiente, no entanto, colocar os textos lado a lado, é necessário manifestar a capacidade de os comparar ou de os contrastar. Essa manifestação está ausente no ensaio 21, no qual o aluno se propõe «demonstrar como no caso específico de “Waiting for Godot” a linguagem usada constitui de facto barreira, resultando numa falha de comunicação entre os personagens, e de como tal possa ter influenciado o trabalho de Harold Pinter.» [21]. Não obstante a explicitação do objetivo do ensaio, o aluno não faz mais do que parcas e desconexas alusões às semelhanças entre o texto dramático de Beckett e alguns dos textos de Pinter, recorrendo à colagem de pedaços avulsos da bibliografia secundária.

Num outro ensaio, intitulado «O mito do eterno retorno em *Waiting for Godot*», no qual o aluno estabelece como objetivo «demonstrar que, na obra de Beckett Waiting for Godot, se podem encontrar vestígios deste mito e, portanto, num ponto de vista filosófico, entendê-la como um retorno à essência do homem.» [23], o que lemos é, acima de tudo, uma paráfrase dos fundamentos teóricos de Mircea Eliade, dado que o aluno não consegue um distanciamento que lhe permita elaborar uma reflexão sobre os dois textos. Efetivamente, o aluno nunca chega a identificar claramente os «vestígios» do mito do eterno retorno no texto de Beckett, tecendo, em vez disso, considerações em torno das reflexões de Mircea Eliade sobre o tempo religioso e o tempo profano, sem articular relações coerentes com o texto de Beckett. Para além deste facto, o aluno, ao longo de todo o ensaio, escreve erradamente o nome do professor romeno, i.e., «Merceia Elliad», o que revela um nível de distração que não se coaduna com o grau de precisão esperado neste tipo de produção escrita académica.

Num dos ensaios sobre *The End of the Affair* comentam-se as semelhanças e as diferenças entre a adaptação cinematográfica de Neil Jordan e a obra de Graham Greene. Acontece, todavia, que o exercício se revela superficial, tendo em consideração que a leitura comparada não avança para além da identificação das semelhanças e diferenças entre o livro e o filme, a linguagem usada é demasiado informal e pontuada por falhas na acentuação:

(52)

Quanto à versão adaptada para o cinema, **algumas alterações ligeiras podem ser encontradas no enredo: a mãe de Sarah nem sequer é constituída personagem; o filho do Mr.Parkis, o detetive contratado por Maurice Bendrix, Lancelot, é que têm [sic] a marca na cara [...]** Em vez de andar a consultar um racionalista, Sarah têm-se[sic] encontrado com um padre. Bendrix e Sarah ainda têm a oportunidade de fazer as pazes antes de ela adoecer. Henry trará as más notícias ao casal dizendo que os resultados do médico chegaram e que Sarah está a morrer. Dois detalhes interessantes são terem vestido a personagem de Julianne Moore quase sempre em tons de vermelho e o pormenor de que sempre que se diz a palavra “promessa”, quando Sarah e Bendrix decidem fugir durante uns dias, Sarah tosse; isto terá que ver com o facto de que no fundo ela quebrou a promessa que fez a Deus. [10]

Não obstante os exemplos acima, no conjunto dos ensaios analisados, há exercícios de leitura comparada bem-sucedidos, nos quais os alunos conseguem, de modo coerente, atento e informado, estabelecer relações entre textos. Um desses exemplos é o ensaio 29, no qual o aluno constrói uma leitura comparada de *Waiting for Godot* e de alguns dos poemas de Fernando Pessoa ortónimo, refletindo sobre as relações de semelhança entre os textos dos dois autores:

(53)

Quando Fernando Pessoa menciona em «Impressões do Crepúsculo»: «Tão sempre a mesma, a Hora!.../A Hora expulsa de si-Tempo! Onda de recuo que invade / O meu abandonar-me de mim próprio até desfalecer», comportaria já, em 1913, a expressão do vazio da alma e da ansiedade face à indeterminação ôntica que encontraremos em *Waiting for Godot* de Samuel Beckett em 1952. [29]

Efetivamente, há ensaios nos quais os alunos conseguem associar à leitura de uma determinada obra manifestações da rede de leituras anteriores, ampliando, deste modo, o processo de construção do sentido e enriquecendo a leitura que fazem. Como acontece também no ensaio 32, no qual Eugénio de Andrade, Sophia de Mello Breyner, Fernando Pessoa e William Shakespeare são convocados de modo a estabelecer relações de semelhança ou de contraste com alguns dos textos líricos de Carol Ann Duffy:

(54)

As palavras, no amor, perdem a sua força por via da repetição. **Evocando Eugénio de Andrade, leia-se «Adeus», poema que insiste nesta mesma ideia de repetição como banalização, de necessidade de renovação para se atingir um estrépito fundador, primordial.** [32]

(55)

Em «Forest», os elementos esbatem-se com a amante, **criando um espaço irreal não de alheamento, como em Pessoa, mas sim de desaparecimento.** O poema joga com o encontro e o desencontro de duas amantes no lugar metafórico do enredar amoroso. [32]

Os ensaios nos quais se faz menção a outros textos ou a outras formas de manifestação são, porém, em menor número do que os ensaios nos quais essa associação não é bem conseguida e do que os ensaios nos quais se optou por analisar apenas uma obra literária sem se estabelecerem quaisquer relações com outros textos ou outras práticas artísticas.

Em síntese, registamos que de um total de quarenta e seis ensaios, treze (ou seja, 28%) revelaram a opção de ativar os conhecimentos literários prévios de maneira a articular associações entre diferentes textos ou outras manifestações artísticas. Se compararmos este valor percentual com as respostas ao inquérito, nas quais as respostas à questão II.2 revelaram, por exemplo, que apenas 15% consideram ser importante «relacionar o texto com outros textos literários» para obter uma classificação positiva numa unidade curricular de literatura (ver tabela 3.3, parte III), verificamos que nos ensaios, a opção de relacionar o texto literário com outros textos é mais recorrente. Estes 26% são, todavia, uma percentagem muito inferior à da resposta «relacionar o texto com outros tipos de produções culturais», selecionada por 52% dos alunos como um dos cinco parâmetros mais importantes para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura (ver tabela 3.3, parte III). A interpretação destes dados revela, por um lado, que o relacionamento do texto em estudo com outros textos literários ganha maior relevo quando os alunos têm de construir um ensaio e, por outro lado, que, em teoria, os alunos consideram que uma interpretação de um texto é valorizada se contemplar o relacionamento do texto com outras manifestações artísticas, mas quando chega ao momento de construir um ensaio sobre um texto literário esse parâmetro é menos considerado.

Contextualização histórica e sociocultural da obra

A capacidade de contextualizar histórica e socioculturalmente as obras é um dos «resultados da aprendizagem» presente em metade dos catorze programas analisados (ver ponto 4.3 da parte IV), é referida por quatro dos doze professores como uma das competências ou capacidades de leitura literária que deve ser manifestada num ensaio sobre uma obra literária (ver tabela 5.2, acima) e, no inquérito por questionário, é assinalada por 11% dos alunos como um dos parâmetros para obter uma classificação positiva nas unidades curriculares de literatura (ver tabela 3.3, parte III).

A análise dos ensaios confirma a frequência desta prática revelada no inquérito, uma vez que em 17% dos textos dos alunos existem referências ao contexto histórico-sociocultural da obra e do autor. Em síntese, como temos visto ao longo desta quinta parte, no processo de interpretação de uma obra literária, a maioria dos alunos opta por um investimento maior nos aspetos intrínsecos das obras (como sejam, o tema e as personagens, por exemplo), em detrimento de aspetos históricos, culturais, sociais ou biográficos. Efetivamente, a maioria dos alunos opta por uma atitude de leitura que resulta na produção de uma interpretação livre de informação extratextual. Assim sendo, a maioria constrói um tipo de interpretação que parte das estruturas do texto e não um tipo de «interpretação sintomática» («"symptomatic" interpretation») como lhe chama Jonathan Culler, na qual o texto passa a ser entendido como um sintoma «of something non-textual, something supposedly "deeper", which is the real source of interest, be it the psychic life of the author or the social tensions of an era.» (1997: 64-65).

No plano das operações de contextualização, na maioria dos oito ensaios nos quais elementos contextuais exteriores à obra são convocados, sucede que os alunos situam cronologicamente o texto e o autor e apresentam alguns dos elementos estruturais como sendo representativos de determinado momento da história. Isso é particularmente evidente nos ensaios sobre os textos dramáticos de John Osborne e de Samuel Beckett, mas o mesmo acontece no ensaio sobre *Lucky Jim*, de Kingsley Amis, obra sobre a qual o aluno chega mesmo a afirmar que é «uma sinédoque da sociedade britânica dos anos 50.» [34].

No caso dos ensaios sobre *Waiting for Godot* sente-se como a contextualização temporal da peça constitui uma operação de leitura que contribui inclusivamente para a construção do sentido do texto de Beckett. Assim, a partir da identificação dos elementos do contexto histórico-sociocultural de produção de *Waiting for Godot*, os alunos situam

genologicamente o texto, acedendo a informação que os ajuda a ultrapassar a contingência semântica do texto:

(56)

Num período após a Segunda Guerra Mundial, vivia-se um tempo de relativa descrença, pessimismo e incerteza perante um futuro que se avistava árduo. Neste contexto, surge então o chamado teatro do Absurdo que dá voz à situação absurda em que a humanidade se encontrava, espelhando assim, um mundo sem expectativas nem sonhos, e que apenas se limitava a viver numa rotina desinteressante enquanto a morte não chegava. [24]

Relativamente à totalidade dos ensaios sobre *Look Back in Anger*, os alunos recorrem aos elementos extrínsecos ao texto quer para refletirem sobre a caracterização das personagens quer para acentuar o caráter inovador da peça de John Osborne. A articulação entre o texto literário e o contexto da sua produção é realizada nos comentários sobre a representação social das personagens, nomeadamente, das personagens Alison e Jimmy que, na opinião destes alunos, são exemplos paradigmáticos da realidade inglesa da década de cinquenta do século passado.

(57)

Shepherd & Womack (1996) consideram que *Look Back in Anger* conseguiu ser a expressão e voz do espírito da época, ou seja, o espírito do jovem revoltado, “angry young man”, trazendo à luz o descontentamento dos jovens em relação à presente realidade da sociedade inglesa, que consideravam estar totalmente estática, vazia e sem qualquer tipo de grandes causas pelas quais valesse a pena lutar. Esta expressão do espírito revoltado vai encontrar o seu expoente máximo no personagem principal de *Look Back in Anger*, Jimmy Porter. [43]

(58)

Com a Segunda Guerra Mundial, as mulheres tiveram de ocupar os lugares vazios deixados pelos homens no comando da casa e nos trabalhos. As mulheres ocuparam cargos em fábricas, quintas, guiavam camiões, davam apoio logístico ao exército, mas também ocupavam posições no exército como enfermeiras ou cozinheiras para o exército. Ocupavam lugares anteriormente pertencentes aos homens, as mulheres eram agora responsáveis pelos seus próprios rendimentos e gastos. [46]

Com efeito, os diferentes objetivos que norteiam a leitura realizada pelos alunos tanto orientam a extração de informações do texto como exigem o recurso a informação

exterior ao texto. Neste segundo plano, sucede que é, principalmente, nos casos cujo objetivo da leitura é a apresentação das personagens como representativas de um dado momento da história, que os alunos optam por procurar e incluir informação sobre o contexto histórico, social e cultural.

Vejamos, de seguida, quais os motivos que levam os alunos a optar por fazer referência a pormenores da biografia dos escritores.

Referência a aspetos biográficos do autor

A propósito da inclusão da informação biográfica do autor no processo de construção do sentido de um texto literário, recordamos que no inquérito por questionário 28% dos alunos responderam ser «importante» dar relevo à «informação sobre a vida e obra do autor» quando se prepara ou estuda um texto literário para uma disciplina de literatura (ver tabela 3.7, parte III), e que dois dos doze professores responderam que a referência a este tipo de informação era necessária num ensaio escrito por um aluno de Línguas, Literaturas e Culturas (ver tabela 5.2, acima). Comparando os resultados do inquérito com o que sucede nos ensaios, a percentagem de alunos que escolheu incluir pormenores biográficos do autor é menor (17%), sendo que a inclusão dessa informação é realizada com intensidades e propósitos ligeiramente diferentes em quatro dos autores estudados.

No caso de David Lodge, por exemplo, um dos alunos limita-se a registar que *Changing Places* resulta diretamente da experiência pessoal do autor como «professor participante num programa de *exchange*» [1], não ressaltando o facto de que a literatura não deve ser entendida como um reflexo linear de acontecimentos autobiográficos, mas sim como um jogo da imaginação que é realizado a partir do real.

É nos ensaios sobre a obra de James Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, que a inclusão de dados biográficos do autor é mais frequente. Isto acontece porque alguns alunos identificam o protagonista com um «reflexo do próprio James Joyce» [37], sublinhando o carácter autobiográfico da obra como um dos traços característicos do género ao qual a obra pertence:

(59)

Tal como a maioria dos *Bildungsroman*, *A Portrait of the Artist as a Young Man* é, até certo ponto, autobiográfico. A carreira académica de Stephen e o seu desenvolvimento espiritual e intelectual seguem de perto os de Joyce, tal como a sua situação familiar. [38]

No terceiro caso aqui em análise, o aluno opta por se socorrer de informação sobre o percurso literário do autor para descrever a técnica narrativa utilizada por Joyce neste romance:

(60)

Hoje em dia, James Joyce é lembrado como um dos grandes pioneiros literários do século XX. **Fora um dos primeiros autores a fazer um uso contínuo [sic] e extenso do desenvolvimento da consciência,** um recurso estilístico utilizado na prosa que procura representar o desenvolvimento do carácter das personagens, dos seus pensamentos e percepções, ao invés de tratar estas questões de um ponto de vista externo e objetivo. [39]

Os outros dois momentos em que a informação biográfica é convocada surgem em ensaios dedicados a *Alentejo Blue*, de Monica Ali [7, 8]. Em ambos os ensaios, se alude aos elementos biográficos para explicar como este romance é resultado da experiência de vida da autora.

Num dos ensaios sobre *The End of the Affair*, o aluno auxilia-se da informação biográfica no processo de identificação do tema: a questão do pecado. Nas palavras do aluno, lemos que: «o uso desta linguagem [“pecados”, “vícios”] não é, neste caso, meramente metafórico nem irrelevante para a análise do romance, uma vez que se sabe que o autor é católico e, principalmente, porque a problemática teológica atravessa toda a obra.» [16].

Por último, apresentamos um exemplo de um ensaio onde, para além de apontamentos biográficos, não se realiza mais do que uma resenha do percurso literário do autor. Esta é uma opção de leitura irrelevante, na medida em que o aluno não faz mais do que alusões e comentários genéricos à obra e vida do autor, sem iniciar o processo de interpretação dos textos literários:

Em 1957, Heaney viajou para Belfast para estudar a Língua e a Literatura Inglesa na Universidade da Rainha de Belfast, e licenciou-se em 1961. O escritor Michael MacLaverty foi quem apresentou Heaney à poesia de Patrick Kavanagh, e foi a partir dessa altura, em 1962, que ele começou a publicar, pela primeira vez, a sua poesia. Publicou o seu primeiro livro, *Eleven Poems*, em 1965, para o Festival da Universidade da Rainha. Em 1966, *Faber and Faber* publicou o seu primeiro volume intitulado *Death of a Naturalist*. Em 1968, juntamente com Michael Longly, Heaney fez parte de uma viagem de leitura chamada *Room to Rhyme*, levando a que as obras dos poetas se tornassem conhecidas. Depois, em 1969, *Door into the Dark* é publicado. [35]

Em suma, podemos afirmar que, no conjunto dos ensaios, a informação de carácter biográfico não ganha relevo sendo que, na generalidade dos casos, nos parece que os dados biográficos são convocados antes de os alunos iniciarem o processo de interpretação dos textos, surgindo, assim, como um dos elementos extratextuais que orienta o processo de leitura destes textos literários. Quando sucede, porém, que essa informação extratextual é seleccionada sem critério nem pertinência, limitando-se o aluno a incluí-la no seu texto, o processo de interpretação fica anulado, como acontece no ensaio «Seamus Heaney – O Poeta do Século XX» [35], acima citado.

Passamos, de seguida, para a análise das competências ou capacidades da dimensão operacional da literacia da leitura literária.

5.6.3 Dimensão operacional da literacia da leitura literária

A dimensão operacional da literacia da leitura literária é aquela na qual se incluem as competências ou capacidades que, quando ativadas, permitem aos alunos operacionalizar as competências ou capacidades contidas nas outras duas dimensões.

Competências ou capacidades da dimensão operacional	Ensaio sobre ficção narrativa N=25	Ensaio sobre teatro N=7	Ensaio sobre poesia N= 4	Ensaio de leitura comparada N= 10	Número total de ensaios N=46
Construção de um texto coerente	22	7	3	9	41
Respeita as convenções bibliográficas	11	3	1	8	23

Tabela 5.11: Competências ou capacidades da dimensão operacional da literacia da leitura literária manifestadas nos ensaios.

Da leitura da tabela sobressaem os factos de a ampla maioria dos alunos conseguir construir um texto coerente, ou seja, é capaz de articular logicamente os segmentos textuais do ensaio de maneira a que o leitor consiga compreender os argumentos apresentados, e de apenas metade dos alunos respeitar as convenções académicas de apresentação da bibliografia. À semelhança do que temos feito até aqui, começamos por analisar a mais prevalente destas competências ou capacidades: a construção de um texto coerente.

Construção de um texto coerente

Metade dos professores por nós inquiridos referiu que um ensaio sobre uma obra literária deve ser coerente. De acordo com estes professores, para que essa coerência se concretize o aluno deve manifestar a capacidade de enunciar o objetivo do ensaio, articular os argumentos e apresentar uma conclusão na qual recupere o proposto na introdução (ver tabela 5.3, acima).

Em doze dos quarenta e seis ensaios, o objetivo do ensaio é apresentado de forma explícita. Destes doze ensaios, seis são ensaios comparatistas, o que nos leva a supor que na análise comparada, os alunos sentem um imperativo maior para exporem de forma clara o objetivo a que se propõem. Nos restantes trinta e quatro ensaios, o objetivo, embora não sendo enunciado explicitamente, é facilmente deduzido pelo modo como os alunos optam por enfatizar determinados componentes estruturais da obra, determinada problemática que o texto desenvolve ou recorda ao leitor ou, ainda, pelo título que escolhem para o ensaio.

São apenas dois os ensaios que se demarcam por serem incoerentes, não se conseguindo organizar como um todo, resultando em textos cujos argumentos se dispersam e cruzam quase sem lógica, limitando-se os alunos a construir segmentos textuais a partir de colagens de bibliografia. Um desses raros exemplos é o ensaio intitulado «Seamus Heaney – o poeta do século XX» [35], no qual o aluno apresenta uma fracassada tentativa de uma resenha crítica sobre a obra do autor irlandês. Um outro é um ensaio intitulado «Cor local em *Alentejo Blue*» [9], no qual o aluno não faz mais do que apresentar explicações sobre a simbologia das cores na obra de Monica Ali, citando profusamente o *Dicionário de Símbolos*, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant e o conteúdo de uma página da Internet.

A propósito da consulta de páginas ou sítios da Internet, analisamos, se seguida, o modo como os autores dos ensaios realizam e apresentam a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica e o respeito pelas convenções formais de apresentação da bibliografia

Concordamos que «falar de literatura na Universidade é necessariamente ter em conta que já outros falaram dos textos de que estamos agora a falar. Ou seja, temos de aprender a ler e a lidar com textos sobre os textos que estudamos.» (Gusmão, 2000: 17). Esta prática comum no processo de ensino e aprendizagem da resposta ao texto literário, referida por Manuel Gusmão, é pressentida também nos ensaios por nós analisados, embora em dezoito deles, os alunos não façam referência a outros textos nos quais, porventura, se fundamentaram.

Através de quatro questões do questionário (questões II.1, II.4, II.5 e II.6) temos acesso às atitudes dos alunos sobre a questão da pesquisa bibliográfica. Assim, se na

questão II.1, «Na sua opinião o que contribui para o sucesso escolar em disciplinas da área da literatura?», 66% dos estudantes responderam «compreender a bibliografia relativa aos textos literários» (ver tabela 3.4, parte III), nas outras questões, as respostas relativas ao estudo da bibliografia surgem com percentagens que ocupam posições menos cimeiras. Tal sucede, por exemplo, na questão II.4, na qual se pedia aos alunos que indicassem os três procedimentos mais frequentes na preparação da leitura ou do estudo do texto literário para uma disciplina de literatura. Aqui as respostas indicam que somente 36% dos alunos afirmam ser «o estudo da bibliografia»; surgindo em primeiro lugar o recurso aos apontamentos tomados na sala de aula (ver tabela 3.7, parte III). A mesma atitude de desvalorização do estudo da bibliografia é visível nas respostas à questão II.5, na qual metade dos alunos afirma «nunca/raramente» ler bibliografia sobre o texto literário que estão a analisar (ver tabela 3.9, parte III). As respostas à questão II.6, «Quais as razões que os levam a rejeitar um texto literário indicado pelo professor», confirmam os dados anteriores, uma vez que 85% dos alunos afirmam «nunca/raramente» rejeitarem um texto literário por causa da «bibliografia sobre o texto» (ver tabela 3.10, parte III). Perante a revelação destes dados colocamos a hipótese de que a bibliografia sobre o texto literário não leva os alunos a rejeitarem o texto, porque, na realidade, e de acordo com as respostas às questões II.4 e II.5, existe uma larga maioria dos alunos que não lê a bibliografia sobre os textos literários que estudam. Na realidade, apenas 23% dos alunos responderam que para obter uma classificação positiva numa unidade curricular de literatura é importante «citar textos teóricos sobre o texto literário em análise» (tabela 3.3, parte III). Este último dado recolhido no inquérito por questionário é contrariado pelo que os alunos fazem nos ensaios, nos quais 76% dos estudantes sustentam as interpretações que elaboram na leitura de obras de referência, apesar de apenas 50% apresentarem essas obras de referência na secção «bibliografia/referências bibliográficas».

A propósito da utilização da bibliografia de referência pelos alunos universitários, convocamos um artigo da jornalista Teresa Mendonça, publicado na edição de 31 de janeiro de 2010 do *Diário de Notícias*. Neste artigo, e a propósito do estudo coordenado por Armando Malheiro (2010) sobre a literacia da informação (ver ponto 4.3 da parte IV), a jornalista refere-se aos alunos que atualmente frequentam a universidade como a «geração copy/paste». Afirmção que, à partida, nos parece um pouco exagerada, tendo em conta que não existem dados que justifiquem categoricamente esse epíteto. Não cabe nos objetivos do nosso trabalho confirmar ou desmentir este rótulo, mas conseguimos afirmar que no conjunto dos ensaios por nós analisados, apenas dois [9, 35] poderão ser

apresentados como paradigmáticos do que refere a jornalista, uma vez que nestes os alunos se limitam a copiar informação e a colocá-la, de modo avulso, nos seus textos.

O que se destaca com frequência é a elaboração de uma interpretação sem o recurso a quaisquer referências bibliográficas; o que acontece em dezoito dos quarenta e seis ensaios. Sobre esta questão do recurso à bibliografia, Jorge de Sena, em «Citar ou Não Citar - Eis a Questão», refere (não a propósito do ensaio escrito por alunos universitários, mas sim em relação aos textos escritos por ensaístas profissionais), que é evidentemente possível escrever um ensaio sem recurso a fontes bibliográficas:

[...] sem consulta de fichas para citação, sem referência alguma. Daí não se pode concluir que seja uma matreira adaptação de algo estrangeiro que desconheçamos. Não se pode concluir que seja uma mastigação do muito que o autor leu. Não se pode concluir que seja uma manifestação de audácia ou de petulância. E não se pode, sobretudo, concluir que seja lamentavelmente, pobremente, ridiculamente, *impressionista*... (Sena, [1961] 1984: 118-119. Itálico e reticências no original)

Não obstante a carga irónica do discurso de Jorge de Sena, há verdade nestas asserções. É possível que um ensaio, enquanto reflexão maturada sobre um determinado assunto, se escuse de apresentar as referências bibliográficas que lhe serviram de ponto de partida. Sucede, no entanto, que a realidade sobre a qual Jorge de Sena opina, não é a do meio académico de uma licenciatura em Letras. Nesta, as exigências formais convencionadas pela comunidade discursiva são de outra ordem, e mesmo que não se deseje que os alunos sejam «pessoas que buscam ansiosamente uma abonação para quanto afirmam» (Sena, *ibid.*: 119), é esperado que menções às opiniões ou às referências exteriores ao aluno sejam assinaladas e referenciadas na bibliografia. Efetivamente, no contexto académico, é frequente que a aprendizagem dos aspetos formais de um ensaio, como por exemplo, a inclusão de uma secção na qual se apresentem as referências bibliográficas consultadas, seja realizada por imitação e, por esse motivo, quantos mais ensaios os alunos tiverem lido e estudado melhor os saberão escrever seguido os preceitos formais exigidos:

The *appearance* of a model piece of writing is extraordinarily important in helping students understand what sort of writing is to be required of them. Students who read scholarly articles or books that have footnotes or endnotes as well as bibliographies learn almost unconsciously that form is extremely important in making members of the community of

discourse represented by the discipline in question take a piece of writing seriously. (Marius, 1988: 175-176. Itálico no original).

Sobre a importância de um ensaio formalmente bem construído, Richard Marius recorda que «a friend of mine in economics once observed to me that students can often make their papers *look* like economics papers even when they do not *read* like true economics papers.» (ibid.: 176. Itálico no original).

Assim, um dos requisitos formais mais salientes num ensaio é, como já referimos, a apresentação das referências bibliográficas. No caso dos quarenta ensaios aqui analisados, somente vinte e oito apresentam as referências bibliográficas utilizadas. Desses vinte e oito, cinco não o fazem de modo formalmente correto, tendo em consideração que não respeitam as regras recomendadas pela academia na elaboração deste tipo de trabalho.

Tendo como ponto de partida as regras definidas no livro *Normas para Elaboração de Trabalhos Científicos* (1995), da autoria de Carlos Ceia, uma vez que o professor da unidade curricular para a qual os alunos escreveram os ensaios segue estas regras, apresentamos, na tabela abaixo, uma síntese dos erros formais mais comuns nos ensaios escritos pelos alunos (sempre que oportuno fazemos menção à página do livro acima referido na qual surge a regra que não foi respeitada):

Erros formais na bibliografia dos ensaios dos alunos ¹⁰⁴	Exemplos
Início da referência bibliográfica com o primeiro nome do autor (cf. Ceia, 1995:45).	David Lodge, <i>Changing Places, a tale of two campuses</i> (London: Secker and Warburg, 1975)
Apresentação dos apelidos sem respeitar a ordem alfabética (cf. Ceia, 1995:45).	Godstone, Herbert (1982) – “Look Back in Anger”, <i>Coping with vulnerability: the achievement of John Osborne</i> , Washington D.C.: University Press of America, pp.37-52. Gilleman, Luc (2002) - “Look Back in Anger. Of Bears and Traps.”, <i>John Osborne: vituperative artist: a reading of his life and work</i> , New York, Routledge, pp.45-63.
Omissão do título do documento que o aluno retirou da página da Internet e da data na qual acedeu à página.	http://www.contemporarywriters.com/authors/?p=auth62
Início da referência bibliográfica com o título da obra.	Notes on Waiting for Godot by Samuel Beckett , York Notes, Longman York Press, 1981.
Omissão de diversos elementos da referência bibliográfica (data, local da edição e editora).	JOYCE, James. <i>A Portrait of the artist as a Young Man</i>
Colocação da referência à data da edição no sítio errado (cf. Ceia, 1995: 45) e redação da editora com minúsculas.	JOYCE, JAMES, <i>Portrait of the Artist as a Young Man</i> , edição 2000, penguin classics.
Desconhecimento do modo de construção de uma referência bibliográfica.	Chevalier, Jean “Dicionário de Símbolos”, consultado em junho de 07.
Desconhecimento do que é uma nota de rodapé, colocando-a sob o título «bibliografia».	Bibliografia: [1] – Eliot, Thomas Stearns, <i>Quatro Quartetos</i> , Relógio D’Água Editores, 2004.

Tabela 5.12: Síntese dos erros formais na bibliografia dos ensaios dos alunos.

Ainda a propósito da pesquisa bibliográfica, referimos que, através da pergunta II.4 do questionário, ficámos a saber que 44% dos alunos obtêm informação sobre o texto na Internet quando têm de ler ou de estudar um texto literário para uma unidade curricular de literatura (ver tabela 3.7, parte III). Na análise dos ensaios, esse valor é confirmado, uma vez que 41% dos alunos opta por fazer consulta de textos nas páginas da Internet.

¹⁰⁴ Os exemplos são apresentados com o aspeto gráfico com que surgem nos ensaios.

Identificámos este tipo de consulta a partir das referências bibliográficas apresentadas nos ensaios.

5.7 Conclusão

Para responder à nossa principal pergunta de investigação: «Quais as competências ou capacidades de literacia da leitura literária ativadas pelos alunos quando elaboram uma interpretação de um texto literário cujo resultado é apresentado num ensaio?» foi necessário construirmos o conceito de literacia da leitura literária e identificar as competências ou capacidades que nele se incluem. Fizemo-lo a partir da análise dos pressupostos teóricos da teoria transacional da leitura, da análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares de literatura e da análise de conteúdo das entrevistas aos professores do ensino superior. Tal como referimos previamente, no conceito de literacia da leitura literária reconhecemos a existência de três dimensões, tal como propõe Green (1999), e foi a partir desta opção de apresentação das competências ou capacidades que identificámos e analisámos aquelas que foram manifestadas nos ensaios, quando os alunos adotaram uma atitude específica que lhes permitiu responder ao objetivo de elaborar uma interpretação de um texto literário.

No ato de interpretação de um texto literário, os alunos optam por atentar em determinados aspetos da obra literária, convocando, para isso, determinadas competências ou capacidades da literacia da leitura literária em detrimento de outras. Foi a prevalência de algumas dessas competências ou capacidades que a nossa análise revelou, sendo que as que mais sobressaem são a identificação do tema e os comentários sobre as personagens (duas das competências ou capacidades que integram a dimensão crítica da literacia da leitura literária). A preponderância quantitativa destas duas capacidades ou competências apontam para um tipo de leitura que Douglas Vipond e Russell A. Hunt designam de «story-driven», i.e., um tipo de leitura que tende a enfatizar o enredo, as personagens e os acontecimentos, atribuindo menor ênfase às propriedades estilísticas do discurso (Vipond e Hunt, 1984: 269). Efetivamente, e se excluirmos os ensaios sobre os textos líricos, a maioria dos alunos não se deteve, em profundidade, na análise dos efeitos

das qualidades estéticas intrínsecas da expressão literária de cada autor, optando, em vez disso, por se centrar nos vetores semânticos do texto.¹⁰⁵

Isto não significa que na totalidade dos ensaios sobre as narrativas e os textos dramáticos não se comentem determinados artifícios de linguagem do texto. No caso de alguns dos ensaios nos quais se elaboram interpretações de *Waiting for Godot*, elementos da composição do texto (como, por exemplo, os silêncios) são focados, e analisados os seus efeitos no processo de construção do sentido do texto. O mesmo sucede em alguns dos ensaios que se debruçam sobre *Alentejo Blue* onde, com insistência, a maioria dos alunos refere o esforço estilístico da autora na inclusão de palavras portuguesas para a construção do exotismo.

Não obstante estes exemplos, podemos afirmar que a maioria dos alunos se foca, acima de tudo, no desenho do enredo, sendo este que lhes dá uma direção para a construção do sentido (Brooks, 1984). Por outras palavras, a maioria dos alunos centra-se nos vetores semânticos da obra literária e identifica o tema que unifica o texto literário. Esta atitude de leitura, caracterizada por uma ênfase na dimensão semântica do texto, pode revelar que os alunos estão a libertar «a interpretação de muitos dos espartilhos filológicos e tecnológicos que ainda guiam o estudo da literatura», como refere Manuel Frias Martins (2003: 116). Uma atitude de leitura que revela uma maior aproximação entre os alunos e os textos, o que na opinião do autor de *Matéria Negra* «não é com certeza uma questão menor nos nossos dias» (ibid.: 117).

Na identificação do tema e nos comentários sobre as personagens sucede que, nomeadamente nos ensaios sobre as narrativas e os textos dramáticos, as respostas dos alunos são bastante homogéneas. Esta homogeneidade poderá ser explicada pela pertença a uma «comunidade interpretativa» (Fish, 1980) que, em alguma medida, condiciona os atos de interpretação materializados nos ensaios.

Efetivamente, e apesar de não termos estado presentes nas salas de aula onde as obras literárias analisadas pelos alunos foram estudadas, a semelhança entre as interpretações leva-nos a crer, como seria expectável, que a maioria dos autores destes ensaios é, em grande parte, influenciada pelo contexto no qual se insere. Para além do mais, acontece que, no contexto educacional, os comentários dos professores aos textos literários são valorizados pelos alunos quer por funcionarem como facilitadores do

¹⁰⁵ De notar que no questionário, 97% dos alunos concordam com a afirmação «cada escritor tem o seu estilo de escrita» (ver tabela 3.1, parte III). Ou seja, os alunos estão despertos para o facto de cada escritor se exprimir literariamente de modo particular, todavia no ato de interpretação de um texto literário cujo resultado vimos nos ensaios, a maioria dos estudantes não se foca, em pormenor, nessas marcas discursivas específicas dos textos.

processo interpretativo do texto literário quer por revelarem o que os professores desejam ver realizado na elaboração de uma interpretação de um texto literário. Uma valorização que sobressai nas respostas do inquérito, nomeadamente nas respostas à questão II.2, «o que considera mais importante para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura?», na qual 76% dos alunos afirmaram ser «a reprodução das ideias do professor sobre os textos literários.» (ver tabela 3.3, parte III); à questão II.3, «quais os métodos mais importantes para estudar o texto literário na sala de aula?», na qual 87% dos alunos afirmaram ser importante/muito importante «o professor analisar/comentar os textos literários e os alunos tomarem apontamentos.» (ver tabela 3.5, parte III) e nas respostas à questão II.4, na qual o procedimento mais comum para preparar a leitura de uma obra literária é o estudo pelos apontamentos (71%, ver tabela 3.7, parte III).

Outra característica do ato de interpretação que transparece nestes ensaios é a pouca importância que a maioria dos alunos atribui às evidências externas. Aspetos como a contextualização histórica e sociocultural do texto, a intenção autoral, os dados biográficos do autor e a relação do texto estudado com outros textos ou com outras manifestações artísticas são preteridos pela maioria dos alunos. A menor convocação destas competências ou capacidades da dimensão cultural da literacia da leitura literária poderá apontar para uma atitude de leitura literária na qual se privilegia o diálogo entre duas subjetividades - a do leitor e a do texto – sem recurso a elementos exteriores ao texto literário.

Relativamente às competências ou capacidades da dimensão operacional, afirmamos que, tal como referimos no ponto 5.2.1, acima, tínhamos a expectativa de que estes ensaios revelassem a apropriação das convenções da escrita académica. Uma das quais é a produção de um discurso formal, cuidado e coerente. Com efeito, a análise revelou que a ampla maioria dos ensaios é coerente, na medida em que há uma enunciação do objetivo do ensaio e uma articulação bem conseguida de cada um dos argumentos apresentados. No entanto, em alguns ensaios encontramos um estilo de linguagem informal, pontuado por distrações que resultam em erros de ortografia, de acentuação e de sintaxe. Outra das convenções das atividades de escrita académica é a apresentação de uma secção com as referências bibliográficas utilizadas. Sobre esta convenção, verificamos que apenas metade dos alunos opta por considerá-la.

Para concluirmos, deixamos expressas quatro notas.

Na primeira, registamos que não obstante o conceito de literacia da leitura literária equivaler a um conjunto de competências ou capacidades que se manifestam no processo de interpretação de um texto literário, não se pressupõe que num mesmo ato de interpretação se convoquem todas estas competências ou capacidades desse conjunto. Esta opção é improvável e indesejável, dado que em cada ato de interpretação o leitor acede ao texto por diversos prismas, enfatizando alguns aspetos do texto e esquecendo outros, o que motiva a convocação de determinadas competências ou capacidades em detrimento de outras. Na segunda nota, registamos que temos presente a noção de que as frequências de ocorrência das capacidades ou competências de literacia da leitura literária que identificámos nos ensaios podem não coincidir nas frequências de ocorrência dessas mesmas capacidades ou competências em outras situações de interpretação. Na terceira, sublinhamos, mais uma vez, que os resultados aqui apresentados são relativos a um segmento de alunos universitários de Letras em particular, aquele que frequentava a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, na FCSH-UNL, no ano 2006/2007, não sendo, por esse motivo, possível extrapolar as conclusões para outros grupos de estudantes universitários de Letras. Por último, reafirmamos que a análise das competências ou capacidades de literacia da leitura ativadas nos ensaios está, necessariamente, condicionada não só pelas nossas escolhas metodológicas enquanto investigadores, mas também pelo nosso posicionamento subjetivo, marcado e influenciado por mais de quinze anos de experiência letiva. Efetivamente, tal como referem Margaret Wetherell et al. (2001), nas investigações em ciências sociais, como é o caso da nossa, a análise de uma dada realidade «inevitably reflects the observer/researcher's partial understanding and special interest.» (2001: 2). Consequentemente, o conhecimento que se obtém numa investigação desta natureza é sempre «**partial, situated** (i.e., specific to that particular situations and periods rather than universally applicable) and **relative** (i.e., related to the researcher's world view and value system)» (Wetherell et al., ibid.: 12. *Negrito no original*).

Terminada a análise dos ensaios escritos pelos alunos, avançamos para a última parte da nossa investigação, na qual apresentamos as limitações do nosso estudo, as principais conclusões que dele retiramos e algumas sugestões para trabalhos de investigação futuros.

Parte VI – Considerações finais

6.1 Principais conclusões da investigação

A apresentação das principais conclusões e dos contributos da investigação implica a redundância inevitável de factos e comentários elaborados ao longo do nosso texto. Procuraremos, porém, restringir essas duplicações e cingir-nos às conclusões mais interessantes de maneira a contribuir com informações que compensem a leitura destas últimas páginas.

Assim, começamos por afirmar que, no nosso ponto de vista, a faceta mais compensadora desta investigação foi o acesso às idiossincrasias dos atos de interpretação dos alunos-leitores materializados nos ensaios por nós analisados. Ensaaios nos quais os alunos, após aceitarem os «convites» emanados pelo texto, optaram por ativar determinadas competências ou capacidades de literacia da leitura literária de modo a conseguirem elaborar uma interpretação do texto literário.

Efetivamente, e na forma de uma das principais conclusões do nosso estudo, a análise dos ensaios foi extremamente reveladora do impacto da leitura dos textos literários nos alunos, enquanto estímulo para refletir sobre a natureza humana, no seu sentido mais amplo, e sobre eles mesmos. De facto, verificámos que a maioria dos estudantes optou por se centrar nos conteúdos semânticos do comportamento das personagens e nos núcleos temáticos dos textos, apelando aos seus conhecimentos literários prévios, mas promovendo ainda mais um envolvimento emocional com o texto. Por essa razão, e ao contrário do que apontavam alguns dos resultados do inquérito, nos atos efetivos de interpretação concretizados nos ensaios, a dimensão pessoal e subjetiva da interpretação evidencia-se, em prejuízo de uma atenção aos pormenores estilísticos e formais do texto, das associações com outros textos literários e/ou outras manifestações artísticas e da referência à informação extratextual, como sejam os dados biográficos do autor e a contextualização histórica-sociocultural do texto. Estas características não obstam o facto de a maioria dos alunos ser capaz, quando opta por fazê-lo, de reconhecer as particularidades discursivas de cada texto, de identificar o género a que o texto pertence e de associar essas informações aos vetores semânticos do texto. Aliás, a identificação do género é uma opção que frequentemente orienta a direção dos movimentos interpretativos da maioria dos alunos.

Partindo do pressuposto de que a literacia é sempre circunscrita a um contexto específico e que se caracteriza pela sua natureza instável e culturalmente variável, a definição de literacia da leitura literária que apresentamos, como equivalente ao conjunto das competências ou capacidades que, quando ativadas, permitem ao estudante realizar eventos de literacia específicos do contexto académico dos estudos literários – como a redação de um ensaio sobre um texto literário – circunscreve-se necessariamente ao contexto universitário português, no início do século XXI.

Também queremos sublinhar o facto de que a apresentação que fazemos do elenco das competências ou capacidades que integram a literacia da leitura literária não tem subjacente a expectativa (irrealista) de que elas sejam na sua totalidade convocadas num mesmo ato de interpretação com o objetivo de esgotar todas «as virtualidades significativas da obra literária» (Reis, 1981: 61) ou que ao convocá-las, no seu conjunto, o aluno tenha chegado à leitura definitiva de um texto literário. Nenhuma leitura de um texto literário é a definitiva, sendo precisamente esse motivo «que garante a perenidade da literatura» (Reis, *ibid.*: 25).

Por outras palavras, queremos distanciar-nos do entendimento das competências ou capacidades como «uma lista de compras que se deseja cumprir do princípio ao fim», tal como refere Mike K. Smith (1996, 2005). Na nossa opinião, a convocação de determinadas competências ou capacidades é uma manifestação de uma construção pessoal que depende das especificidades das dinâmicas contextuais nas quais decorre o processo de transação/interação do aluno com o texto e do texto com o aluno. Especificidades que se prendem com os recursos que os alunos trazem, com as leituras prévias que fizeram, com uma disposição interna que orienta o ato de interpretação numa dada direção, com uma atitude que predispõe a convocação das competências ou capacidades e com o objetivo do evento de literacia. Por este motivo, não temos a expectativa de que as competências ou capacidades de literacia da leitura literária manifestadas em cada processo de interpretação sejam as mesmas, inclusivamente quando se trata do mesmo sujeito-leitor. Tal como afirma James Paul Gee (2007: xiii), nós somos seres *situados*, consequentemente, o contexto determina que convoquemos algumas competências ou capacidades, e não outras, de modo a resolver algumas das ambiguidades e indeterminações do texto literário quando o interpretamos.

Posto isto, queremos sublinhar o facto de a ambiguidade que define o texto literário ter dificultado a definição do conceito de literacia da leitura literária. Uma ambiguidade que ultrapassámos ao tomarmos a opção metodológica de agrupar as

competências ou capacidades de literacia da leitura literária em função das três dimensões propostas no modelo de Bill Green (1999): a crítica, a cultural e a operacional. Apesar de as dimensões se constituírem como um todo, só as isolando foi possível identificar as competências ou capacidades nos ensaios escritos pelos alunos.

Como referimos na primeira parte deste estudo, para além da apresentação de uma definição de literacia da leitura literária e da identificação e análise das competências ou capacidades de literacia da leitura literária manifestadas nos ensaios escritos pelo grupo de alunos que frequentava a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, no ano letivo 2006/2007, os nossos objetivos eram revelarmos e comentarmos (i) as convicções sobre o texto literário, (ii) as convicções sobre como alcançar o sucesso nas unidades curriculares de literatura, (iii) as convicções sobre os métodos de estudo dos textos literários nas salas de aula de literatura, (iv) os gostos pessoais de leitura literária e (v) o grau de conhecimento de textos clássicos canónicos ingleses e portugueses dos alunos que frequentam a referida licenciatura.

Em relação à avaliação crítica que estes alunos tecem sobre as características do objeto da literacia da leitura literária (i), ficámos a saber que para a maioria destes estudantes, a literatura define-se acima de tudo por propriedades intrínsecas ao texto como o enredo (a ordem dos acontecimentos na história), a originalidade discursiva (a forma do texto e o uso criativo da linguagem), o tema/assunto (a dimensão semântica que confere unidade ao texto), a originalidade temática (a presença de uma ideia central que atravessa todo o texto com o efeito de surpreender positivamente o leitor) e a atitude de leitura específica que o texto exige. Parâmetros que poderão sugerir que estes alunos têm um entendimento da literatura próximo das conceções de natureza formalista. Fatores externos à estrutura textual, como a notoriedade do autor, a inclusão do texto no cânone e a atitude de leitura adotada pelo leitor, adquirem pouco relevo na definição de um texto como literário. Ficámos particularmente surpreendidos pela pouca importância que os alunos reconhecem ao valor institucional do cânone. Uma atitude que revela uma perceção da literatura como independente da comunidade de leitores que seleciona a totalidade das obras consideradas literárias (Guillory, 1993: 29) e independente do contexto que frequentemente contribui para identificar um dado texto como literário (Culler, 1997: 26). Estranhámos esta resposta dos alunos, pois como se sabe, historicamente, existe uma consonância real entre a determinação do campo literário e o cânone (Ceia, 1999: 117).

Relativamente às convicções sobre como alcançar o sucesso nas unidades curriculares de literatura (ii), as respostas dos alunos revelaram como a maioria destes estudantes acredita que o sucesso nas disciplinas de literatura está dependente de «entender o que os professores dizem sobre os textos literários», de «entender o que os professores esperam que os alunos saibam sobre os textos literários» e da «reprodução das ideias dos professores sobre os textos literários». Sem dúvida que, em qualquer tarefa que tenhamos de desempenhar, é essencial compreendermos claramente o objetivo da atividade, uma vez que só assim a conseguiremos executar. Isto não significa, no entanto, que julguemos ser a reprodução das afirmações do professor sobre o texto literário, uma das primeiras condições necessárias para o sucesso académico do aluno nas unidades curriculares de literatura. Ainda sobre o tópico do sucesso académico nas disciplinas de literatura, ficou claro que apesar de a maioria destes estudantes considerar que a interpretação é um trabalho pessoal e subjetivo, os alunos estão conscientes de que o «relacionamento do teor do texto» com a sua experiência pessoal não conduz necessariamente a uma interpretação valorizada pelos professores.

Quanto aos métodos de estudo dos textos literários nas salas de aula de literatura (iii), a maioria dos alunos considera importante o debate entre alunos e professores, a transmissão de informação histórico-literária sobre os textos pelos professores aos alunos e a apresentação da análise realizada pelos professores sobre os textos em estudo enquanto os alunos tomam apontamentos. À exceção do debate, a preferência pelos dois outros métodos prenunciam uma atitude de relativa dependência em relação ao que os professores transmitem sobre os textos literários nas salas de aula. Uma atitude que já sobressaía na análise das convicções dos alunos sobre a melhor maneira de serem bem-sucedidos nas unidades curriculares de literatura. Será, porventura, por esse motivo que a maioria dos alunos considera pouco importantes métodos como a apresentação oral de trabalhos e os trabalhos em grupo. Também ficámos a saber que o estudo pelos apontamentos está no topo dos procedimentos para ler ou estudar um texto literário para uma disciplina de literatura, sendo que a leitura integral da obra e o estudo da bibliografia de autoridade sobre os textos literários ocupam posições de menor destaque. A percentagem relativa à leitura integral da obra literária sobe, todavia, quando os alunos autoavaliam o modo como estudam os textos literários. Uma alteração que pode ser justificada pelo facto de os alunos, no momento de se autoavaliarem, salientarem aquilo que consideram ser o ideal, i.e., iniciar o estudo de um texto literário pela sua leitura

integral e não pelos apontamentos tomados na sala de aula ou pelos livros com resumos do texto literário.

No que toca aos gostos pessoais de leitura literária (iv), o género eleito pela maioria dos alunos é o romance. Um dado que sobressai quer na análise das respostas ao inquérito por questionário quer na análise dos ensaios. Os autores do século XX que ocupam o topo das preferências dos alunos são José Saramago (na ficção narrativa), Luís de Sttau Monteiro (no teatro) e Fernando Pessoa (na poesia).

Por último, no que se refere ao seu grau de conhecimento dos textos clássicos canónicos portugueses (v), os textos que a maioria dos alunos afirma «ter lido» são os que pertencem ao chamado cânone literário escolar do ensino secundário. No que concerne aos textos canónicos ingleses destacam-se as peças de William Shakespeare, provavelmente porque estas são com frequência estudadas nas salas de aula da universidade e porque tem havido diversas encenações desses textos nas salas de teatro nacionais.

Terminada a apresentação das principais conclusões, avançamos para o próximo ponto, no qual enunciamos os principais contributos da nossa investigação.

6.2 Contributos da investigação

Começamos por recordar que iniciámos este trabalho com a motivação de aprofundar o nosso conhecimento sobre o processo de leitura literária no ensino superior e de contribuir com dados a partir de um estudo empírico para a ainda escassa investigação nesta área, no nosso país. Dados que recolhemos a partir de quatro fontes diversas e que nos deram respostas às questões propulsadas pela nossa curiosidade sobre este complexo processo da interpretação do texto literário.

Efetivamente, apesar de o estudo da leitura literária ter sido iniciado pelos teóricos da literatura há quase um século, inaugurando-se com o trabalho de I.A. Richards, em *Practical Criticism* (1929), e prosseguindo com autores como Stanley Fish, Norman Holland, Wolfgang Iser, Robert Jauss, Paul Ricoeur e Louise M. Rosenblatt, entre outros, poucos são os que desenvolveram estudos empíricos, sendo que a maioria dos estudiosos se manteve no plano teórico. Uma verdade que David S. Miall justifica pelo facto de a maioria dos teóricos da literatura considerar as experiências dos leitores «too idiosyncratic to be worth considering» (2006: 2).

Apesar de nos circunscrevermos a um grupo particular de estudantes universitários e à análise de quarenta e seis ensaios, no nosso ponto de vista, o maior contributo da nossa investigação é exatamente a apresentação destes dados empíricos sobre as respostas deste conjunto de alunos ao texto literário. Assim sendo, em lugar de nos determos, apenas, em reflexões teóricas sobre a literacia ou sobre os efeitos do ato de leitura literária, associámos o estudo da teoria da literatura e a análise de dados empíricos, de modo a apresentarmos uma definição de literacia da leitura literária que, por sua vez, nos permitiu identificar e descrever as competências ou capacidades de literacia da leitura ativadas pelos alunos nos ensaios nos quais elaboraram interpretações de textos literários. Deste modo, reafirmamos que o acesso a este conhecimento foi seguramente o aspeto mais compensador deste trabalho, pois as conclusões que obtivemos ofereceram-nos um conjunto de informações sobre as características salientes dos movimentos interpretativos de um grupo de jovens estudantes de literatura. Dados estes que, eventualmente, poderemos transportar para as nossas salas de aula, comparando-os ou prevendo-os.

No próximo ponto, enunciamos as limitações do nosso estudo.

6.3 Limitações do estudo

Na nossa opinião, são quatro as limitações do nosso estudo. As duas primeiras são de natureza metodológica. A primeira está associada ao facto de termos recolhido dados de apenas um dos segmentos de uma população maior de estudantes de Línguas, Literaturas e Culturas e à dimensão reduzida do nosso *corpus*. Opções que não tornam possível a «generalização empírica» (Hammersley, 1992) dos resultados. Esta limitação (ou impossibilidade) não afeta, no entanto, a fiabilidade e a validade das conclusões aqui apresentadas, uma vez que estas são asseguradas pelas estratégias metodológicas por nós adotadas.

A segunda está associada a uma das nossas quatro fontes de dados: o inquérito por questionário. É essencial que mantenhamos um certo grau de ceticismo relativamente aos resultados revelados pelo inquérito, tendo em conta que a fiabilidade das respostas pode estar subvertida, quer pelo facto de se terem oferecido principalmente perguntas fechadas (e não perguntas abertas) quer por nunca se ter a garantia total da honestidade das respostas. Isso não nos impediu, todavia, de termos encontrado padrões que nos permitem com segurança firmar a veracidade das respostas.

A terceira limitação prende-se com a natureza da problemática da investigação. Sendo a literacia, a leitura e a literatura conceitos amplos e complexos, cujas definições e opções metodológicas de análise estão em permanente desenvolvimento, não é possível concretizar uma apresentação definitiva do conceito de literacia da leitura literária. É possível, no entanto, apresentar uma definição que se circunscreve a um espaço e a um tempo específicos, como sucede no nosso estudo.

Por último, a quarta limitação está associada ao facto de termos analisado unicamente uma das atividades de produção escrita académica: o ensaio. Estamos cientes de que se tivéssemos optado por incluir a análise de outros eventos de literacia académica como, por exemplo, as frequências ou os exames, poderíamos contribuir com mais dados para descrever o modo como os alunos interpretam o texto literário. Com efeito, no início desta investigação, pensámos incluir a análise dos apontamentos dos alunos tomados na sala das aulas de Literatura Inglesa Contemporânea (a unidade curricular na qual os alunos escreveram os ensaios) bem como realizar entrevistas a esses alunos. Opções que foram descartadas pois iriam gerar uma imensidão de dados que dificilmente conseguiríamos gerir numa investigação desta dimensão.

No seguinte e último ponto, apresentamos algumas sugestões para futuros projetos de investigação.

6.4 Sugestões para trabalhos de investigação futuros

Repensar o problema da investigação a partir de um outro prisma abrirá com certeza outros espaços de investigação sobre o tema da literacia da leitura literária no ensino superior, bem como criará a possibilidade de utilizar outras metodologias. Efetivamente, e não obstante estarmos convictos relativamente ao quadro teórico escolhido e ao caminho metodológico percorrido, julgamos que poderá ser igualmente interessante, válido e útil considerar a possibilidade de outras abordagens de investigação sobre o tema da literacia da leitura literária. Assim sendo, algumas das propostas de investigação futura que aqui deixamos registadas são: (i) ampliar o estudo de modo a incluir alunos de outras faculdades;¹⁰⁶ (ii) identificar as competências ou capacidades de

¹⁰⁶ Esta sugestão surge porque ao compararmos alguns dos resultados que António Branco apresenta, no artigo de 2005, com os que nós obtivemos, as respostas são semelhantes. Isto acontece, nomeadamente, em duas questões. A primeira respeita à definição dos parâmetros que definem um texto como texto literário; parâmetros sobre os quais António Branco afirma que se relacionam com «as várias correntes teóricas

literacia da leitura literária dos alunos que frequentam o 12º ano e compará-las com as competências ou capacidades de literacia da leitura literária dos alunos que estão no final das primeiras matrículas das licenciaturas em Letras; e (iii) comparar as competências ou capacidades da literacia da leitura literária manifestadas nos ensaios sobre obras literárias destes alunos com aquelas manifestadas nos ensaios escritos por alunos de um outro país e verificar se as interpretações revelam marcas particulares das culturas dos dois países. Por último, (iv) apresentamos uma proposta de estudo que surge quer na sequência da constatação da existência de dificuldades de expressão escrita em alguns dos ensaios quer pelo facto de 94% dos alunos terem indicado a «articulação das ideias/estruturação do pensamento/correção linguística» como parâmetro número um para a obtenção de uma classificação positiva nas disciplinas de literatura. Uma indicação reveladora da importância que os alunos atribuem à competência ou capacidade de articular e de estruturar as sequências de palavras escritas de modo a conseguirem apresentar corretamente as suas ideias. Assim, e na sequência do que afirmámos na introdução deste trabalho, quando referimos que o contexto universitário atual estimula a reflexão sobre o quadro de competências ou capacidades dos estudantes, propomos que se identifiquem, em particular, as competências ou capacidades de escrita académica dos alunos universitários portugueses e que, dessa reflexão, saiam as diretrizes para a construção de uma unidade curricular de escrita académica. Na nossa opinião, este tipo de unidade curricular deveria ser mais frequentemente oferecido nas nossas universidades, tendo em conta que genericamente iria favorecer o desempenho de diversas atividades de literacia, inclusivamente a de interpretação dos textos literários.

Esta última sugestão transporta-nos para o final desta tese sobre literacia da leitura literária na universidade.

imanentistas e/ou estruturalistas» (2005: 10). A segunda refere-se ao grau de conhecimentos de textos canónicos portugueses. Tal como no artigo de António Branco, também no nosso estudo se concluiu que os textos canónicos que os alunos afirmam já terem lido «fazem parte do núcleo canónico escolar mais forte do Ensino Secundário português» (ibid.: 13). Dadas estas coincidências de resultados, pensamos que seria interessante verificar se essas tendências de resposta se manterão em alunos de outras universidades.

Referências bibliográficas

- A Nation at risk: The imperative for educational reform* (1983). Cambridge, Massachusetts. National Commission on Excellence in Education. Disponível em <<http://www.mat.uc.pt/~emsa/PMEnsino/ANationatRisk.pdf>> consultado a 19 de março de 2008.
- Abrams, M.H. (1989). *Doing things with texts – Essays in criticism and critical theory*. Nova Iorque e Londres: W.W. Norton & Company.
- Abrams, M.H. (Ed.) (1986). *Norton anthology of English literature* (Vols. I e II). Nova Iorque e Londres: W.W. Norton & Company.
- Alarcão, M.L. (2001). *Motivar para a leitura – Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alderman, G.H. (1925). Improving comprehension ability in silent reading (pp. 28-37). In *Eleventh Annual Conference on Educational Measurements: Bulletin of the Extension Division*. Bloomington, Indiana: University of Indiana.
- Alderson, J.C. e Beretta, A. (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P.A., Murphy, P.K. e Kilikowich, J.M. (1998). What responses to domain specific analogy problems reveal about emerging competence: A new perspective on an old acquaintance. *Journal of Educational Psychology*, 90, 397–406.
- Allan, M. et al. (2004). Repositioning academic literacy: Charting the emergence of a community practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (1), 66-77.
- Almeida, L., Ferreira, J.A., Soares, A.P. (1997). *Questionário de vivências académicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Amarelo, O.M. (1992). *Literacy for everyone*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada ao Union Institute and University.
- American College Testing Program (2008). *Act high school profile report*. Disponível em <www.act.org/news/data/08/pdf/national2008.pdf> consultado a 21 de janeiro de 2009.
- American Library Association (2008). *A progress report on information literacy: Final report*. Chicago: American Library Association. Disponível em <<http://www.ala.org/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>> consultado a 8 de outubro de 2010.
- Amor, E. (2001). Repensar a (didática) da escrita: Breves reflexões. In F. Sequeira, J.A. B. Carvalho e A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 163-168). Braga: Universidade do Minho.

- Antonacci, P. e Colasacco, J.M. (1995). Thinking apprenticeships: Cognitive learning environments. In C.N. Hedley, P. Antonacci e M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 259-274). Hillsdale, Nova Jérсия: Lawrence Erlbaum Associates.
- Appleyard, J.A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Araujo, L. (1995). Designing and refining hierarchical coding frames. In U. Kelle (Ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice* (pp.96-104). Londres: Sage.
- Arnold, M. ([1864] 1954). The function of criticism at the present time. In G.K. Chesterton (Ed.), *Matthew Arnold's essays – Literary and critical* (pp. 1-25). Londres: J.M. Dent & Sons.
- Atkins, G.D. (1992). *Estranging the familiar: Toward a revitalized critical writing*. Athens: University of Georgia Press.
- Azevedo, A.S. (2005). *Motivação e sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Universidade do Porto.
- Balsa, C. et al. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri e CEOS – Investigações Sociológicas.
- Bardin, L. ([1979] 2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, D. e Barnes D. (1984). *Versions of English*. Londres: Heinemann.
- Barrento, J. (2010). *O género intranquilo: Anatomia do ensaio e do fragmento*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Barthes, R. ([1968] 1988). The death of the author. In D. Lodge (Ed.), *Modern criticism and theory: A reader* (9ª ed., pp. 167-172). Londres e Nova Iorque: Longman.
- Barthes, R. ([1970] 1999). *S/Z* (Tradução de Mª de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite). Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. ([1971] 1998) From work to text. In D.H. Richter (Ed.), *The critical tradition: Classic texts and contemporary trends* (pp.901-905) (Tradução de Richard Howard). Boston: Bedford Books.
- Bartholomae, D. (1986). Inventing the university. *Journal of Basic Writing*, 5, 4-23.
- Barton, D. (2009). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Massachusetts e Oxford: Blackwell Publishing.
- Basso, K. (1974). The ethnography of writing. In R. Bauman e J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp.425-432). Cambridge: Cambridge University Press.

- Baumann, G. (Ed.) (1986). *The written word: Literacy in transition*. Oxford: Clarendon Press.
- Bawden, D. e Robinson, L. (2009). The dark side of information: Overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, 35(2), 180-191.
- Becker, B.E. e Huselid, M.A. (1998). A high performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16, 53-101.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Nova Iorque: National Bureau of Economic Research.
- Benavente, A. et al. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benjamin, W. ([1936] 1992). A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In *Sobre arte, técnica, linguagem e política* (pp.70-113) (Tradução de Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto). Lisboa: Edições Relógio d'Água.
- Bizzell, P. (1988). Arguing about literacy. *College English*, 50, 141-153.
- Blaikie, N. (1993). *Approaches to social enquiry*. Cambridge: Polity Press.
- Bleich, D. (1975). *Readings and feelings: An introduction to subjective criticism*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bloom, H. (1994). *The western canon*. Nova Iorque e Londres: Harcourt Brace & Company.
- Bloome, D. (1986). Building literacy and the classroom community. *Theory into Practice*, 15(2), 71-76.
- Bogdan, R.C. e Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2004). *Framework for qualifications for European higher education area*. Disponível em <http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf> consultado a 27 de agosto de 2007.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *Framework for qualifications for European higher education area*. Copenhaga: Ministry of Science, Technology and Innovation. Disponível em <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF-EHEA.pdf> consultado a 12 de outubro de 2007.
- Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework (2009). *Report on qualifications framework*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_QF_CG_report.pdf> consultado a 8 de outubro de 2010.

- Bolter, J.D. (1991). *Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Booth, W. ([1961] 1980). *A retórica da ficção* (Tradução de Maria Teresa H. Guerreiro). s.l.: Arcádia.
- Boyarín, J. (Ed.) (1993). *The ethnography of reading*. Berkeley: University of California Press.
- Branco, A. (2005). Representações da literatura em alunos de L.L.M.: Da voz da escola à surdez dos deuses. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, 7(2), 1-19.
- Branco, C.C. ([1864] 1997). *Vinte horas de leitura*. Lisboa: Ulmeiro.
- Branco, M.L. (2003). *A escola – Comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Universidade da Beira Interior.
- Bredella, L. (2000). Literary reading. In M. Byram (Ed.), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning: Theory and criticism* (pp.375-382). Londres: Routledge.
- Brezinka, W. (1988). Competence as an aim of education. In B. Spiecker e R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp.75-98). Milton Keynes: Open University Press.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Nova Iorque: Vintage.
- Brumfit, C. (1987). Reading skills and the study of literature in a foreign language. In C. Brumfit e R.A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 184-190). Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. e Carter, R.A. (Eds.) (1987). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. e Carter, R.A. (1987a). English literature and English language. In C. Brumfit e R.A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 2-21). Oxford: Oxford University Press.
- Bryson, B. (2009). *Shakespeare*. HarperPress: Londres.
- Burke, K. (1957). *The philosophy of literary forms: Studies in symbolic action*. Nova Iorque: Vintage Books.
- Burke, K. (1962). *"A grammar of motives" and "a rhetoric of motives"*. Cleveland: Meridian Books.
- Bunyan, J. ([1678] 2009). *The Pilgrim's Progress*. Ed. Roger Pooley. Londres: Penguin Classics.
- Byram, M. (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge.

- Cabral, A.P.S. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Universidade de Aveiro.
- Cabral, A.P.S. e Tavares J. (2005). Competências de aprendizagem na transição para o ensino superior: Leitura, compreensão e escrita. In T. Medeiros e E. Peixoto (Coords.), *Atas do congresso internacional e aprendizagem do ensino secundário ao ensino superior* (pp. 65-73). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cabral, E. et al. (Orgs.) (2000). *O Ensino das humanidades na universidade: Atas da jornada de reflexão organizada pela universidade de Évora*. Lisboa: Ulmeiro.
- Cabral, M.L. (2007). *Competência de leitura e consciência metalinguística em alunos do ensino superior*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade do Algarve.
- Cahalan, J.M. e Downing, D.B. (Eds.) (1991). *Practicing theory in introductory college literature courses*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Caires, S.M. (2003). *Vivências e perceções do estágio pedagógico: a perspetiva dos estagiários da universidade do Minho*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Universidade do Minho.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Editora Educa.
- Candeias, A. (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: Dados e dúvidas. In M.R. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (Eds.), *Literacia e sociedade: Contribuições pluridisciplinares* (pp. 209-263). Lisboa: Caminho.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castell, S., Luke, A. e MacLennan, D. (1986a). On defining literacy. In S. Castell, A. Luke e K. Egan (Eds.), *Literacy, society and schooling: A reader* (pp. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castell, S., Luke, A. e Egan, K. (Eds.) (1986b). *Literacy, society and schooling: A reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castro-Caldas, A. et al. (1998). The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 121, 1053-1063.
- Castro, S.L. (2000). A linguagem escrita e o seu uso: Uma perspetiva cognitiva. In M.R. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (Eds.), *Literacia e sociedade: Contribuições pluridisciplinares* (pp. 131-154). Lisboa: Caminho.
- Caverly, D.C, Nicholson, S.A. e Radcliffe R. (2004). The effectiveness of strategic reading instruction for college developmental readers. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1), 25-43.

- Ceia, C. (1995). *Normas para elaboração de trabalhos científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ceia, C. (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ceia, C. (2002). A construção do ficcionismo na literatura. *Atas do XXI encontro da associação portuguesa de estudos anglo-americanos* (pp. 71-89).
- Chesterton, G.K. (Ed.) (1954). *Matthew Arnold's essays – Literary and critical*. Londres: J.M. Dent & Sons.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1964). *Current issues in linguistics*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich.
- Coelho, J.P. (1976). Como ensinar literatura. In J.P. Coelho, *Ao contrário de Penélope* (pp. 45-67). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Coelho, J.P. (Coord.) (1980). *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Coelho, J.P. (1980a). Introdução à sociologia da leitura literária. In J.P. Coelho (Coord.), *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos* (pp.9-33). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Coffin, C. et al. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Londres: Routledge.
- Cohen, L. e Manion, L. (1998). *Research method in education* (4ª ed). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Cohen, R. (1986). History and genre. *New Literary History*, 17, 203-218.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: US Government.
- Collini, S. (Dir.) (1993). *Interpretação e sobreinterpretação* (Tradução de Miguel Serras Pereira). Lisboa: Editorial Presença.
- Collins, J. (1995). Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24, 75-93.
- Collins, J. e Blot, R.K. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connell, J.M. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader-response theory. *Educational Theory*, 46(4), 395-413.
- Cook, G. (1994). *Discourse and literature*. Oxford: Oxford University Press.

- Correia, C.J. (1999). *Ricoeur e a Expressão Simbólica do Sentido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Costa, A. (2004). Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*, 12(2), 95-106.
- Costa, A.F. e Ávila, P. (1998). Problemas da/de literacia: Uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea. *Ler História – Modernidade e Educação em Portugal*, 35, 127-150.
- Costa, M.D. (1988). Introdução. In P. Ricoeur, ([1969] 1988). *O conflito das interpretações: Ensaio de hermenêutica* (pp.i-viii) (Tradução de M.F. Sá Correia). Porto: Rés-Editora.
- Costa, M.T.F. (2008). *O Uso de periódicos científicos eletrónicos nas instituições de ensino superior em Portugal*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Universidade de Lisboa.
- Crabtree, B.F. e Miller, W.L. (1992). *Doing qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- Crowley, S. (1998). *Composition in the university: Historical and polemical essays*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*. Ithaca: Cornell University Press.
- Culler, J. (1980a). Prolegomena to a theory of reading. In S. Suleiman e I. Crosman (Eds.), *The reader in the text: Essays on audience and interpretation* (pp. 46-66). Princeton: Princeton University Press.
- Culler, J. (1980b). Literary competence. In J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (pp.101-117). Baltimore e Londres: The John Hopkins University Press.
- Culler, J. (1981). *The pursuit of signs*. Ithaca: Cornell University Press.
- Culler, J. (1997). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Curto, D.R. (Dir.) (2006). *Estudos de sociologia da leitura em Portugal no século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Nova Iorque e Londres: Sage.
- Derrida, J. (1980). The law of genre. *Critical Enquiry*, 7(1), 55-81.
- Devitt, A.J. (2004). *Writing genres*. Carbondale, Illinois: Illinois University Press.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Dewey, J. e Bentley, A. ([1940] 1960). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for the social scientists*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Dias, I.S. (2010). Competências em educação: Conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.
- Dias, M. et al. (2005). *Estudos Horizonte 2013. Formulação de políticas públicas no horizonte 2013. Relatório final do centro interdisciplinar de estudos educacionais (CIED)*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Documento não publicado.
- Diderot, D. ([1796] 2009). *Jacques, o fatalista e o seu amo* (Tradução de Pedro Tamen). Lisboa: Tinta da China.
- Dionísio, M. L. (2000). *Construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L. e Fischer, A. (2010). Literacia(s) no ensino superior: Configurações em práticas de investigação. In *Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades: Atas do congresso ibérico* (pp. 289-299). Braga: Universidade do Minho.
- Dochy, F. e Alexander, P. (1995). Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. *European Journal of the Psychology of Education*, 10, 225–242.
- Dombek, K. e Herndon, S. (2004). *Critical passages: Teaching the transition to college composition*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Doron, R. e Porot, F. (Dir.) (2001). *Dicionário de psicologia* (Tradução da Climepsi Editores). Lisboa: Climepsi Editores.
- Dressman, M. (2004). From Rosenblatt to a pedagogy of literature as social, aesthetic practice. In A. F. Ball e S. W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning* (pp. 34-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction* (2ª ed.). Oxford, Massachusetts: Blackwell.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: A cooperação interpretativa nos textos narrativos* (Tradução de Atílio Cancian). São Paulo: Editora Perspetiva.
- Eco, U. (1993). Interpretação e história. In S. Collini (Dir.), *Interpretação e sobreinterpretação* (pp. 29-44) (Tradução de Miguel Serras Pereira). Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (12 novembro 1998). From Internet to Gutenberg. Disponível em: <www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm> consultado a 19 abril de 2004.
- Eckert, L.S. (2008). Bridging the pedagogical gap: Intersections between literary and reading theories in secondary and postsecondary literacy instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 110-118.

- Elley, W.B. (1992) *How in the world do students read? - IEA Study of reading literacy*. Hamburgo: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Elliot, A.J. e Dweck, C.S. (Eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press.
- Eraut, M. (1997). Perspectives on defining “the learning society”. *Journal of Education Policy*, 12(6), 551-8.
- Farrall, S. et al. (1997). Open and closed questions. *Social Research Update*, 17. Disponível em <<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/>> consultado a 17 julho de 2006.
- Fehring, H. e Green, P. (2001). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association*. Canadá: International Reading Association e Australian Literacy Educators' Association.
- Ferreira, M.E.P. (2001). Ensinar a escrever: Teoria e prática. In F. Sequeira, J.A. B. Carvalho e A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 145-149). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Fish, S. ([1970] 1980). Literature in the reader: Affective stylistics. In S. Fish, *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities* (pp.21-67). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fish, S. (1980a). Interpreting the *variorum*. In S. Fish, *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities* (pp.147-173). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fish, S. (2002). Say it ain't so. *The Chronicle of Higher Education*. Disponível em <<http://chronicle.com/jobs/2002/06/2002062101c.htm>> consultado a 14 de fevereiro de 2008.
- Finnegan, R. (1988). *Literacy and orality*. Oxford: Basil Blackwell.
- Flippo, R.F. e Caverly, D.C. (Eds.) (2000). *Handbook of college reading and study strategy research*. Mahwah, Nova Jérícia: Lawrence Erlbaum.
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Frazer, L. e Lawley, M. (2000). *Questionnaire design and administration*. Nova Jérícia: Wiley & Sons.

- Freebody, P. e Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7-16.
- Freebody, P., Luke, A. e Gilbert, P. (1991). Reading positions and practices in the classroom. *Curriculum Inquiry*, 21(4), 435-457.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Guerra e Paz.
- Freire, P. (1994). The adult literacy process as cultural action for freedom. In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice* (pp. 252-264). Adelaide: Open University.
- Freitas, E. e Santos, M.L.L. (1991). Inquérito aos hábitos de leitura. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 10, 67-89.
- Freitas, E. e Santos, M.L.L. (1992). Leituras e leitores: Reflexões finais em torno dos resultados de um inquérito. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 11, 79-87.
- Freitas, E., Casanova, J.L. e Alves, N.A. (1997). *Hábitos de leitura em Portugal. Um inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Frye, N. ([1957] 1973). *Anatomy of criticism: Four essays*. Princeton: Princeton University Press.
- Gadamer, H.G. ([1960] 2004). *Truth and method* (Tradução de Joel Weinsheimer e Donald Marshall). Londres: Continuum Publishing Group.
- Garraio, I. (1994). *Bibliotecas escolares: Situação atual e perspectivas*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Universidade de Lisboa.
- GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000: Programme for international student assessment*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) (2004). *Resultados do estudo internacional Pisa 2003: Programme for international student assessment*. Lisboa: GAVE
- GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) (2007). *Resultados do estudo internacional Pisa 2006: Programme for international student assessment*. Lisboa: GAVE.
- Gee, J.P. ([1990] 1996). *Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor and Francis.
- Gee, J.P. (2000). The new literacy studies: from “socially situated” to the work of the social. In Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp.180-196). Londres: Routledge.
- Gee, J.P. (2003). Decontextualized language: A problem, not a solution. *4th International Symposium on Bilingual Education*, pp. 1-35.
- Gee, J.P. (2007). *Good video games and good learning. Collected essays on video games, learning and literacy*. Nova Iorque: Peter Lang.

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e prática*. (4ª ed.). Lisboa: Celta.
- Gomes, J.A. (2000). *Da nascente à voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, M.C. (2003). Literexclusão na vida quotidiana. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 63-92.
- Gomes, M.C. (2005). Percursos de literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 69-97.
- Gonçalves, A. et al. (2001). *Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo*. Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.
- Goodman, K.S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer e R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 497-508, 2ª ed.). Newark: International Reading Association.
- Goody, J. (Ed.) (1968). *Literacy in traditional societies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1986). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1987). *The interface between the oral and the written*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, K. (1968). Implications of literacy in traditional India and China. In J. Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies* (pp. 69-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graff, G. (1987). *Professing literature: An institutional history*. Chicago e Londres: University of Chicago Press.
- Graff, G. (2000). Disliking books at an early age. In D. H. Richter (Ed.), *Falling into theory: Conflicting views on reading literature* (pp.41-48). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Graff, G. (2003). *Clueless in academe: How schooling obscures the life of the mind*. New Haven e Londres: Yale University Press.
- Graff, H.J. (1986). The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western society and culture. In S. Castell, A. Luke e K. Egan (Eds.), *Literacy, society, and schooling: A reader* (pp. 61-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graff, H.J. (1987). *The labyrinths of literacy: Reflections on literacy past and present*. Nova Iorque: Falmer Press.

- Gray, W.S. (1925). Reading activities in school and in social life. In G.M. Whipple (Ed.), *The twenty-fourth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 1-8). Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company.
- Green, B. (1999). The new literacy challenge. *Literacy Learning: Secondary Thoughts*, 7(1), 36-46.
- Green, B. e Durrant, C. (2001). Literacy and new technologies in school education: Meeting the l(IT)etarcy challenge. In H. Fehring e P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association* (pp.142-164). Canadá: International Reading Association e Australian Literacy Educators' Association.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring e P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association* (pp.7-14). Canadá: International Reading Association e Australian Literacy Educators' Association.
- Groves, R.M. et al. (2004). *Survey methodology*. Nova Jérσία: Wiley & Sons.
- Guillory, J. (1993). *Cultural capital: The problem of literary canon formation*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- Gusmão, M. (2000). Coisas que fazemos com a literatura. In Cabral, E. et al. (Orgs.), *O ensino das humanidades na universidade: Atas da jornada de reflexão organizada pela universidade de Évora* (pp. 7-23). Lisboa: Ulmeiro.
- Harker, W.J. (1994). Foregrounding and its effects on readers's perception. *Discourse Processes*, 38(2), 193-218.
- Harman, D. (1977). Review of the experimental world literacy program: A critical assessment. *Harvard Educational Review*, 47, outono, 44-47.
- Harris, L. et al. (1971). *The 1971 national reading difficulty index: A study of functional reading ability in the United States*. Washington, D.C.: National Reading Center.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.
- Hannon, P. (2000). The history and future of literacy. In T. Grainger (Ed.), *The routledgefalmer reader in literacy* (pp.19-32). Nova Iorque: Routledgefalmer.
- Havelock, E. (1976). *Origins of western literacy*. Toronto: Ontario Institute of Studies in Education.
- Havelock, E. ([1988] 1996). *A musa aprende a escrever: Reflexões sobre a oralidade e a literacia da antiguidade ao presente* (Tradução de Maria Leonor Santa Bárbara). Lisboa: Gradiva.
- Heath, S.B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring literacy and orality*. (pp.91-118). Norwood, Nova Jérσία: Ablex.

- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedley, C.N., Antonnaci, P. e Rabinowitz, M. (Eds.) (1995). *Thinking and literacy: The mind at work*. Hillsdale, Nova Jérσία: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heidegger, M. ([1927] 1962). *Being and time* (Tradução de John Macquarrie e Edward Robinson). Oxford: Blackwell.
- Heilker, P. (1996). *The essay: Theory and pedagogy for an active form*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Henderson, R e Hirst, E. (2006). Reframing academic literacy: Reexamining a short course for 'disadvantaged' tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(2), 25-38.
- Herrnstein-Smith, B. (1988). *Contingencies of value: Alternative perspectives for critical theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hill, M.M. e Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hirsch Jr., E.D. ([1960] 2001). Objective interpretation. In V. Leitch et al. (Eds.), *The Norton anthology: Theory and criticism* (pp.1684-1709). Nova Iorque: W.W. Norton & Company.
- Hirsch Jr., E.D. (1967). *Validity in interpretation*. New Haven e Londres: Yale University Press.
- Hirsch Jr., E.D. (1976). *The aims of interpretation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hirsch Jr., E.D. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Nova Iorque: Vintage Books.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M. McKenna et al. (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (pp.15-26). Mahwah: Nova Jérσία: Lawrence Erlbaum.
- Holland, N. (1973). *Poems in persons: An introduction to the psychoanalysis of literature*. Nova Iorque: Norton.
- Holland, N. (1975). *Five readers reading*. New Haven: Yale University Press.
- Holland, N. (1980). Recovering "the purloined letter": reading as a personal transaction. In S. Suleiman e I. Crosman (Eds.), *The reader in the text: Essays on audience and interpretation* (pp.350-370). Princeton: Princeton University Press.
- Holub, R.C. (1984). *Reception theory: A critical introduction*. Londres e Nova Iorque: Methuen.
- Horácio (s.d). *Arte poética*. (Introdução, tradução e comentários de R.M. Rosado Fernandes). Lisboa: Inquérito.

- Horta, L.M.A. (2003). *Adaptação e rendimento académico de alunos do ensino superior*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Universidade do Algarve.
- Houston, R.A. (1988). *Literacy in early modern Europe: Culture and education: 1500-1800*. Londres: Longman.
- Huey, E.B. ([1908] 1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Hynds, S. (1997). *On the brink: Negotiating literature and life with adolescents*. Newark: Teachers College Press.
- Idhe, D. (1986). *Experimental phenomenology: An introduction*. Nova Iorque: Suny Press.
- Ingarden, R. ([1931] 1965). *A obra de arte literária* (2ª ed.) (Tradução de Albin E. Beau, Maria da Conceição Puga e João Barrento). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iser, W. ([1972] 1996). The reading process: A phenomenological approach. In D. Lodge (Ed.), *Modern criticism and theory: A reader* (pp.212-228, 9ª ed.). Londres e Nova Iorque: Longman.
- Iser, W. ([1974] 1978). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett* (2ª ed.). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Iser, W. ([1978] 1980). *The act of reading: A theory of aesthetic response* (2ª ed.). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1980). Interaction between text and reader. In S. Suleiman e I. Crosman (Eds.), *The reader in the text: Essays on audience and interpretation* (pp.106-119). Princeton: Princeton University Press.
- Iser, W. (1993). *Prospecting: from reader response to literary anthropology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (2000). *The range of interpretation*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- Jauss, H.R. ([1970] 1993). *A literatura como provocação* (Tradução de Teresa Cruz). Lisboa: Vega.
- Jauss, H.R. (1982). *Toward an aesthetic of reception* (Tradução de Timothy Bahti). Brighton: Harvester Press.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.
- Júdice, N. (2010). *ABC da crítica*. Lisboa: Dom Quixote.
- Kamil, M.L. e Moe, A.J. (Eds.) (1980). *Perspectives on reading research and instruction*. Clemson, NC: National Reading Conference

- Kamil, M.L. et al. (Eds.) (2000). *Handbook of reading research* (Vol. 3). Mahwah, Nova Jérσία: Lawrence Erlbaum.
- Karolides, N.J. (Ed.) (2000). *Reader response in secondary and college classrooms*. Mahwah, Nova Jérσία: Lawrence Erlbaum.
- Karolides, N.J. (Ed.) (1992). *Reader response in the classroom: evoking and interpreting meaning in literature*. Nova Iorque: Longman.
- Kato, M. (1995). *O aprendizado da leitura* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Kempe, A. (2001). No single meaning: Empowering students to construct socially critical readings of the text. In H. Fehring e P. Green (Eds), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association* (pp.40-57). Canadá: International Reading Association e Australian Literacy Educators' Association.
- Kern, R. (2000) *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. (2002). Reconciling the language-literature split through literacy. ADFL (Association of Departments of Foreign Languages) *Spring Bulletin*, 33 (3), 20-24. Disponível em <<http://web2.adfl/bulletin/V33N3/3333020.htm>> consultado a 15 junho de 2008.
- Kern, R. e Schultz, J.M. (2005). Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction. *The Modern Language Journal*, 89(3), 381-392.
- Kirsch, I.S. et al. (1993). *Adult literacy in America*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Knapp, S. e Michaels, W.B. ([1982] 2001). Against theory. In V. Leitch et al. (Eds.) *The Norton anthology: Theory and criticism* (pp. 2460-2475). Nova Iorque: W.W. Norton & Company.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Journal of Media, Culture, Society*, 33(2), 211-221.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.
- La Pelle, N. (2004). Simplifying qualitative data analysis using general purpose software tools. *Field Methods*, 16 (1), 85-107.
- Lages, M.F. et al. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.
- Laing, R.D. (1967). *The politics of experience*. Nova Iorque: Pantheon Books by Random House.
- Landow, G. (Ed.) (1994). *Hyper/text/theory*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Langer, J.A. (1980). Relation between levels of prior knowledge and the organization of recall. In M.L. Kamil e A.J. Moe (Eds.), *Perspectives on reading research and instruction* (pp.28-33). Clemson, NC: National Reading Conference.
- Lankshear, C. et al. (1997). *Changing literacies (Changing education)*. Filadélfia: Open University Press.
- Lankshear, C. e Knobel, M. (2004). «New» literacies: Research and social practice. Disponível em <[http :www.geocities.com/c.lankshear/ncr.html](http://www.geocities.com/c.lankshear/ncr.html)> consultado a 31 de julho de 2009.
- Lankshear, C. e McClaren, P. (Eds.) (1993), *Critical literacy: Politics, praxis and the post modern*. Albany, Nova Iorque: State University New York Press.
- Lea, M.R. e Street, B.V. (2006). The ‘academic literacies’ model : Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Leitch, V. et al. (Eds.) (2001). *The Norton anthology: Theory and criticism*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company.
- Leite, A.M. (1980). Os estudantes universitários e a leitura literária: Breves resultados do lançamento de um inquérito. In J.P. Coelho (Coord.), *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos* (pp. 167-173). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lind, A. (2008). *Literacy for all: Making a difference*. Paris: UNESCO. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf>> consultado a 28 de março 2009.
- Livingston, P. (2005). *Art and intention: A Philosophical Study*. Oxford: Clarendon.
- Lodge, D. (Ed.) (1996). *Modern criticism and theory: A reader* (9ª ed.). Londres e Nova Iorque: Longman.
- Lodge, D. (2002). *Consciousness and the novel: Connected essays*. Londres: Random House.
- Lodge, D. (2002a). Literary criticism and literary creation. In D. Lodge, *Consciousness and the novel: Connected essays* (pp.92-113). Londres: Random House.
- Lopes, J.T. e Antunes, L. (1999). *Bibliotecas e hábitos de leitura: Balanço de quatro pesquisas*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e Observatório das Atividades Culturais.
- Lopes, J.T. e Antunes, L. (2000). *Bibliotecas e hábitos de leitura: Instituições e agentes. Relatório síntese*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e Observatório das Atividades Culturais.
- Lopes, J.T. e Antunes, L. (2001). *Novos hábitos de leitura: Análise comparativa de estudos de caso*. Lisboa: IPLB e Observatório das Atividades Culturais.
- Lopes, S.R. (1994). *A legitimização da literatura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Luke, A. (1989). *Literacy, textbooks, and ideology : Postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane*. London : Falmer.
- Luke A. (1991). The political economy of reading instruction. In C. Baker e A. Luke (Eds.) *Towards a critical sociology of reading pedagogy* (pp. 3-25). Amsterdam : John Benjamins.
- Luke, A. e Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. Disponível em <www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> consultado a 9 de junho 2008.
- MacDonald, S.P. (1994). *Professional academic thought*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- MacQueen, K.E. et al. (1998). Code book development for team-based qualitative analysis. *Cultural Anthropology Methods Journal*, 10, 31-36.
- Magalhães, A.M. e Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Mailloux, S. (1982). *Interpretative conventions: The reader in the study of American fiction*. Ithaca e Londres: Cornell University Press.
- Malheiro, A. et al. (2010). *A literacia informacional no espaço europeu do ensino superior: Estudo da situação das competências da informação em Portugal*. Disponível em <<https://docs.google.com/fileview?id=0B82BZNWh6ZIBOTFkYjZkMDQtM2UxNC00Nzc0LWI3NWItZDQyMDZkZWZIMjQw&hl=en>> consultado a 8 de outubro de 2010.
- Manguel, A. (2 de julho 2010). Estamos a destruir o valor do ato intelectual. Disponível em <<http://ipsilon.publico.pt/livros/texto.aspx?id=260417>> consultado a 7 de setembro de 2010.
- Manguel, A. (2010a). A voz que em literatura diz “eu”. *Ler: Livros e Leitores*, 95(2), 38-42.
- Marius, R. (1988). Reflections on the freshman English course. In J. Engell e D. Perkins (Eds.), *Teaching literature: What is needed now* (pp.169-190). Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Marshall, J. (1996). Research on literature response. In P.B. Mosenthal et al. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol.3, pp.381-401). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martinez, M.A. et al. (2009). Alfabetización académica: Diagnóstico situacional y propuestas para mejorar la comprensión y producción de textos en la universidad. *Atas da 16ª conferência europeia de leitura*. Braga: Universidade do Minho (CD-ROM).
- Martins, M.F. (2003). *Em teoria (A literatura)*. Porto: Ambar.

- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester e Nova Iorque: Manchester University Press.
- McInnis, C. e James, R. (1995). *First year on campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. Camberra: Australian Government Publishing Service.
- Melo, D.J.S. (2004). *A leitura pública no Portugal contemporâneo (1926-1987)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Mello, C. (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.
- Mendonça, T. (31.01.2010). Geração Copy/Paste. *Notícias Magazine*, pp. 29-35.
- Miall, D.S. (1996). Empowering the reader: Literary response and classroom learning. In R. J. Kreuz e M.S. MacNealy (eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetics* (pp. 463-478). Norwood, Nova Jérσία: Ablex.
- Miall, D.S. (2006). *Literary reading: Empirical & theoretical studies*. Berna: Peter Lang
- Miles, M.B. e Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2ª ed). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, J.E. (1988). The function of rhetorical study at the present time. In J. Engell e D. Perkins (Eds.), *Teaching literature: What is needed now* (pp. 87-109). Cambridge, Massachusetts e Londres: Harvard University Press.
- Monaghan, E.J. e Hartman D.K. (2000). Undertaking historical research in literacy. In M.L. Kamil et al. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 108-121). Mahwak, Nova Jérσία: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moran-Ellis, J. et al. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59.
- Mosenthal, P.B. et al. (Eds.) (1996), *Handbook of reading research* (Vol.3). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy, S. (2000). A sociocultural perspective on teacher response: Is there a student in the room? *Assessing Writing*, 7, 79-90.
- Newman, I e Benz, C.R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale e Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Northrup, N. (1977). *The adult performance level study*. Austin: University of Texas Press.

- OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento) (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OCDE. Disponível em <www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437908.pdf> consultado a 12 de outubro de 2008.
- OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento) (2002). *Reading for change: performance and engagement across OECD countries: Results report from PISA 2000*. Paris: OCDE. Disponível em <www.pisa.oecd.org> consultado a 12 de outubro de 2008.
- Olson, D.R. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speaking and Writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W.J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Nova Iorque: Methuen.
- Ong, W.J. (1986). Writing is a technology that restructures thought. In G. Baumann (Ed.), *The written word: Literacy in transition* (pp. 23-50) Oxford: Clarendon Press.
- Ortega Y Gasset, J. ([1930] 2003). *Missão da universidade e outros textos* (Tradução de Filipe Nogueira). Coimbra: Angelus Novus.
- Owusu-Ansah, E.K. (2003). Information literacy and the academic library: A critical look at a concept and the controversies surrounding it. *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219-230.
- Pais, J.M. e Nunes, A.S. (Coords.) (1989). *Usos do tempo e espaços de lazer. A juventude portuguesa: Situações, problemas, aspirações* (Vol.4). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto Português da Juventude.
- Palmer, R. E. ([1969] 1986). *Hermenêutica* (Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira). Lisboa: Edições 70.
- Pattison, R. (1982) *On literacy: The politics of the word from Homer to the age of rock*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Paulson, E.J. et al. (Eds.) (2003). *College reading research and practice: Articles from the journal of college literacy and learning*. Newark: International Reading Association.
- Perloff, M. (1989). *Postmodern genres*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Pestana, M.H. e Gageiro, J.N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, A.L.O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (2007). *The reading literacy of U.S. fourth-grade students in an international context results from the 2001 and 2006 progress in international reading literacy study*. Washington: U.S. Department of Education - Institute of Education Sciences. Disponível em <<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008017>> consultado a 21 de janeiro de 2008.
- Plano Nacional de Leitura (PNL) (2006). Disponível em <www.planonacionaldeleitura.gov.pt> consultado a 17 de novembro de 2008.
- Pratt, M.L. (1977). *Toward a speech act theory of literary discourse*. Bloomington: Indiana University Press.
- Rabinowitz, P.J. (1987). Who is Reading? In Richter, David H. (Ed.) (1998). *The critical tradition: Classic texts and contemporary trends* (pp. 998-1013, 2ª ed.). Boston: Bedford Books.
- Rabinowitz, P.J. (1989). Whirl Without End: Audience-Oriented Criticism. In G.D. Atkins e L. Morrow (Eds.), *Contemporary literary theory* (pp. 81-100). Amherst: University of Massachusetts Press.
- Rebelo, C.A. (1998). *A difusão da leitura pública: As bibliotecas populares (1870-1910)*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Rebelo, J.A.S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Relatório de Avaliação Integrada das escolas* (2001). Lisboa: Inspeção-geral da Educação - Ministério da Educação.
- Relatório nacional das provas de aferição do ensino básico* (2000). Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Reis, C. (1981). *Técnicas de análise textual* (3º ed.). Coimbra: Almedina.
- Reis, C. (1982). *Construção da leitura*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Reis, C. (1982a). Tema e leitura crítica. In C. Reis, *Construção da leitura*. (pp.41-55). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Reis, C. (2001). *O conhecimento da literatura: Introdução aos estudos literários* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Rhodewalt, F. e Vohs, K.D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. In A.J. Elliot e C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.548-565). Nova Iorque: Guilford Press.
- Richards, I.A. ([1924] 1928). *Principles of literary criticism*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Richards, I.A. (1929). *Practical criticism*. Nova Iorque: Harcourt, Brace.

- Richards, I.A. (1968). *Design for escape: World education through modern media*. Nova Iorque: Harcourt.
- Richter, D.H. (Ed.) (1998). *The critical tradition: Classic texts and contemporary trends* (2ª ed.). Boston: Bedford Books.
- Richter, D.H. (Ed.) (2000). *Falling into theory: Conflicting views on reading literature*. Boston: Bedford Books
- Ricoeur, P. ([1969] 1988). *Conflito das interpretações: Ensaio de hermenêutica* (Tradução de M.F. Sá Correia). Porto: Rés Editora.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. ([1986] 1991). *From text to action: Essays in hermeneutics, II* (Tradução de Kathleen Blamey e John Thompson). Londres: Athlone.
- Robbins, S. (1998). *Organisational behaviour*. Londres: Prentice Hill.
- Rodrigues, N. (2006). *A leitura de literatura no ensino secundário: Discursos e representações*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Universidade do Algarve.
- Rosenblatt, L.M. ([1938] 2005). *Literature as exploration* (3ª ed.). Nova Iorque: The Modern Language Association.
- Rosenblatt, L.M. ([1978] 1993)]. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (2ª ed.). Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In L. M. Rosenblatt (2005), *Making meaning with texts: Selected essays* (pp. 1-37). Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Rosenblatt, L.M. (1998). Readers, texts, authors. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 34(4), 885-921.
- Rosenblatt, L.M. (2005). *Making meaning with texts: Selected essays*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Rosenblatt, L.M. (2005a). Theory and practice: An interview with Louise M. Rosenblatt. In L.M. Rosenblatt (2005), *Making meaning with texts: Selected essays* (pp. xv-xxxiv). Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Rumelhart, D.E. (1980). Shemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B.C. Bruce e W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 33-58). Hillsdale, Nova Jérsei: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rumelhart, D.E. ([1994] 2006). Toward an interactive model of reading. In R. Ruddell e N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1149-1179, 5ª ed.). Newark: International Reading Association.
- Rushdie, S. (1992). *Imaginary homelands – Essays and criticism 1981-91*. London: Granta Books.
- Rychen, D. e Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições ASA.
- Saldivar, R. (1979). Readings and systems of reading. *Studies in the Novel*, 11(4), 472-481.
- Santos, M.L.L. (Coord.) (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sartre, J.P. ([1948] 1993). *What is literature?* (Tradução de Bernard Frechtman). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Schleppegrell, M.J. e Colombi, M.C. (Eds.) (2002). Theory and practice in the development of advanced literacy. In M.J. Schleppegrell e M.C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages* (pp.1-19). Hillsdale, Nova Jérsei: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scholes, R. (1985). *Textual power: Literary theory and the teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- Scholes, R. (1989). *Protocolos de leitura* (Tradução de Lúcia Gutterres). Lisboa: Edições 70.
- Scholes, R. (2000). A fortunate fall? In Richter, D.H. (Ed.). *Falling into theory: Conflicting views on reading literature*. (pp. 111-119). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Scholes, R. (2002). Commentary: The transition to college reading. *Pedagogy*, 2, 165-172.
- Schultz, T.W. (1963). *The economic value of education*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- Scribner, S. e Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Segre, C. (1989). Tema/Motivo. In *Enciclopédia Einaudi* (pp. 94-115, Vol. 17). (Tradução de Rui Santana Brito). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Sena, J. ([1961] 1984). Citar ou não citar - Eis a questão. In J. de Sena, *Reino da estupidez-I* (pp. 117-121, 3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Sequeira, F., Carvalho, J.A. B. e Gomes, A. (Orgs.) (2001). *Ensinar a escrever: Teoria e prática. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 51-60.

- Sérgio, A. ([1949] 1980). *Ensaio* (Vol. I). Lisboa: Clássicos Sá da Costa.
- Serrão, A., Ferreira, C.P. e Sousa, H.D. (2010). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses: Síntese de resultados*. Lisboa: Gave (Gabinete de Avaliação Educacional).
- Shapiro, J.J. e Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art. *Educom Review*, 31(2). Disponível em <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html>>, consultado a 4 de abril de 2009.
- Sherman, R. e Webb, R. (1987). *Qualitative research in education: Focus and methods*. Londres: Falmer Press.
- Shipley, J.T. (Ed.) (1943). *Dictionary of world literature: Criticism, forms, technique*. Nova Iorque: The Philosophical Library.
- Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Oxford, Massachusetts: Blackwell.
- Silva, V.M.A. (1977). *Competência linguística e competência literária*. Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sim-Sim, I. e Viana, F.L. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Simms, K. (2003). *Paul Ricoeur*. Londres: Routledge.
- Sledd, A. (1988). Readin' not riotin': The politics of literacy. *College English*, 50, 495-508.
- Sloan, G. (2009). Northrop Frye in the elementary classroom. *Children's Literature in Education*, 40, 120-135.
- Smith, M.K. (1996, 2005). Competence and competencies. *The Encyclopaedia of Informal Education*. Disponível em <www.infed.org/biblio/b-comp.htm> consultado a 9 de outubro de 2010.
- Spanos, W.V. (1972). The detective and the boundary: Some notes on the postmodern literary imagination. *Boundary*, 2(1), 147-168.
- Spires, H.A. e Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 249-260.
- Spivey, N.N. e King, J.R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 7-29.
- Soares, A.P. et al. (Eds.) (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.

- Soares, M.A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Col. Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- Solomon, R.C. (1986). Literacy and the education of the emotions. In S. Castell, A. Luke e K. Egan (Eds.), *Literacy, society, and schooling: A reader* (pp.37-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sontag, S. ([1964] 1966). *Against interpretation and other essays*. Nova Iorque: Farrar, Straus & Giroux.
- Soromenho, A. e Silva, J.M. (16.10.2010). Entrevista a António Lobo Antunes. *Única-Expresso*, pp. 44-50.
- Sousa, M.C. (2001). A escrita no ensino superior: Contributo para uma reflexão. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho e A. Gomes (Orgs.). *Ensinar a escrever: Teoria e prática: Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 113-126). Braga: Universidade do Minho.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage.
- Starko, A.J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Mahwah, Nova Jérícia: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steiner, G. (2011). Entrevista a George Steiner. Entrevista realizada por Beata Cieszyńska e José Eduardo Franco. *Ler*, 100, 28-36.
- Sternberg, R.J. (1988). *The nature of creativity*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of creativity*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Sterne, L. ([1759-1767] 1998). *A vida e opiniões de Tristram Shandy* (Tradução de Manuel Portela). Lisboa: Edições Antígona.
- Stevens Jr., E.W. (1988). *Literacy, law, and social order*. DeKalb: North Illinois University Press.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Londres e Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Suleiman, S. e Crosman, I. (1980). *The reader in the text: Essays on audience and interpretation*. Princeton, Nova Jérícia: Princeton University Press.
- Sussman, H.S. (1989). *High resolution: Critical theory and the problem of literacy*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. (Ed.) (1982). *Spoken and written language: Exploring literacy and orality*. (pp.91-118). Norwood, Nova Jérícia: Ablex.

- Tavares, J., Santiago, R. e Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1º ano do ensino superior. Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade do Aveiro.
- Tavares, J. e Santiago R. (2000). *Ensino superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Tengarrinha, J. (1973). *A novela e o leitor português: Estudo de sociologia da leitura*. Lisboa: Prelo Editora.
- Thompson, E.J. et al. (2009). Promoting academic reading with web 2.0: Using social bookmarking to facilitate literature searching and critical thinking. In A. Méndez Vilas et al. (Eds.), *Research, reflections and innovations in integrating ICT in education* (Vol.2, pp. 1100-1103). Badajoz: Formatex.
- Thorndike, E. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332.
- Titscher, S. et al. (2005). *Methods of text and discourse analysis* (5ª ed.) (Tradução de Bryan Jenner). Londres e Thousand Oaks: Sage.
- Tompkins, J.P. (Ed.) (1980). *Reader-response criticism: From structuralism to post-structuralism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Traça, M.E. (1998). *O fio da memória – Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuijnman, A. et al. (1995). *Literacy, economy and society: Results of the first international adult literacy survey*. Canadá e Paris: OCDE Statistics. Disponível em <<http://www.statcan.ca/bsolc/english/bsolc?catno=89-545-X>> consultado a 12 de março de 2008
- UNESCO (2003). *United Nations literacy decade, 2003-2012*. Disponível em <http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=27158&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> consultado a 21 de julho de 2008.
- UNESCO (2009). *United Nations literacy decade: International strategic framework for action*. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023e.pdf>> consultado a 11 de novembro 2010.
- Upcraft, M.L. et al (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Varga, A.K. (1981). *Teoria da literatura*. (Tradução de Tereza Coelho, apresentação e revisão de Eduardo do Prado Coelho). Lisboa: Editorial Presença.

- Vendler, H. (1988). What we have loved. In J. Engell e D. Perkins (Eds.), *Teaching literature: What is needed now* (pp. 13-25). Cambridge: Harvard University Press.
- Venezky, R.L. (2002). The history of reading research. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (Vol.1, pp. 3-38). Mahwah, Nova Jérσία: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verdaasdonk, H. (1983). Social and economic factors in the attribution of literary quality. *Poetics*, 12, 383-395.
- Vicentelli, H. (2004). La universidad como agente promotor de la lectura, en el contexto de la sociedad venezolana. *Psicología Escolar e Educacional*, 8(1), 29-33. Disponível em <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a04.pdf>> consultado a 1 de abril de 2009.
- Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da Internet. *Journal*, 5, 193-209. Disponível em <<http://obs.obercom.pt>> consultado a 26 de março de 2009.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Avaliação do desempenho da literacia*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vipond, D. e Hunt, R.A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, 261-277.
- Vítor, A.M.C.R.B. (2005). *Linguagem e educação em ciência: Um estudo sobre a compreensão da leitura*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Universidade Nova de Lisboa.
- Wachterhauser, B.R. (1991). *Hermeneutics and modern philosophy*. Nova Iorque: State University of New York Press.
- Weimer, R.E. (2000). *Creativity and beyond: Cultures, value, and change*. Albany, Nova Iorque: State University of New York Press.
- Wetherell, M. et al. (2001). *Discourse as data: A guide for analysis*. Londres e Thousand Oaks, California: Open University e Sage.
- Williams, J.D. e Snipper, G.C. (1990). *Literacy and bilingualism*. Nova Iorque: Longman.
- Willinsky, J. (1990). *The New Literacy: Redefining reading and writing in the schools*. Nova Iorque: Routledge.
- Wimsatt, Jr., W.K. e Beardsley, M. ([1946] 1998). The intentional fallacy. In D. Richter (Ed.), *The critical tradition: Classic texts and contemporary trends* (pp.749-757, 2º ed.). Boston, Bedford Books.
- Wimsatt, Jr., W.K. e Beardsley, M. ([1949] 2001). The affective fallacy. In V. Leitch et al. (Eds.), *The Norton anthology: Theory and criticism* (pp. 1387-1403). Nova Iorque: W.W. Norton & Company.

Zhang, J. (2003). In defense of college developmental reading education. In E.J. Paulson et al. (Eds.), *College reading research and practice: Articles from the journal of college literacy and learning* (pp.13-18). Newark: International Reading Association.

Anexo A

Este questionário está a ser aplicado no âmbito do projeto de Doutoramento em Línguas, Literaturas e Culturas da FCSH da Universidade Nova de Lisboa e destina-se a recolher dados sobre a forma como os alunos da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas variante de Estudos Portugueses e Ingleses leem os textos literários.

PEÇO-LHE QUE RESPONDA ÀS QUESTÕES O MAIS SINCERAMENTE POSSÍVEL. O ANONIMATO NO TRATAMENTO DAS RESPOSTAS SERÁ GARANTIDO.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

I. Dados Pessoais

Questão I.1. Idade: _____ anos

Questão I.2. Sexo:

[assinale com **X** a sua resposta]

Feminino ☐ 1

Masculino ☐ 2

Questão I.3. Até ao momento quantas matrículas já efetuou nesta licenciatura?

Questão I.4. O curso que frequenta foi a sua 1ª escolha quando se candidatou à Universidade?

[assinale com **X** uma resposta]

Sim ☐ 1

Não, a minha 1ª escolha foi o curso de _____ ☐ 2

[Se respondeu **NÃO**, passe para a **Questão I.6.**]

Questão I.5. Indique até **três razões** para a escolha do curso que frequenta

[assinale por **ordem de preferência**: 1º, 2º e 3º]

- 1) Sempre revelei boas competências na disciplina de Inglês. ☐
- 2) Sempre revelei boas competências na disciplina de Português. ☐
- 3) Desejava ser professor/a de Língua Inglesa. ☐
- 4) Desejava ser professor/a de Português. ☐
- 5) Fui influenciado por um(a) professor(a) ☐
- 6) Adorava ler. ☐
- 7) Gostava de literatura portuguesa. ☐
- 8) Gostava de literatura inglesa ☐
- 9) Gostava de ser escritor(a) ☐
- 10) Não tinha jeito para outras áreas, como, por exemplo, as Ciências Naturais, a Matemática, etc ☐
- 11) Outra razão. Qual? _____ ☐

Vire a página, por favor.

Questão I.6. Na lista de unidades curriculares fornecida, indique a classificação obtida nas que **concluiu**.

[para cada disciplina, assinale com **X** o **nível de classificação** obtido]

	1	2	3	4
Unidades Curriculares Obrigatórias	10-12	13-14	15-17	18-20
Inglês B2.1				
Inglês B2.2				
Inglês C1.1.1				
Inglês C1.1.2				
Inglês C1.2				
Inglês C2.1				
Introdução às Ciências da Linguagem				
História da Língua Portuguesa				
Linguística Portuguesa				
Introdução aos Estudos Literários				
Leituras Orientadas				
Introdução aos Estudos da Cultura				
Metodologia do Trabalho Científico				
Unidades Curriculares Optativas				
Linguística Inglesa				
Literatura Inglesa Contemporânea				
Literatura Inglesa da Era Vitoriana				
Literatura Inglesa do Renascimento				
Literatura Inglesa do Romantismo				
Literatura Norte-Americana				
Literatura Norte-Americana Contemporânea				
Literatura Portuguesa do Século XIX				
Literatura Portuguesa do Século XX				
Literatura Portuguesa dos Séculos XVII e XVIII				
Literatura Portuguesa Medieval				
Literatura Portuguesa Renascentista				
Cultura Inglesa Contemporânea				
Cultura Inglesa Oitocentista				
Cultura Norte-Americana				
Estudos Anglo-Portugueses				
Estados Unidos no Século XX				
Méda Britânicos				
Méda Norte-Americanos				
História da Inglaterra				
Cultura Clássica Grega				
Cultura Clássica Latina				
Cultura Portuguesa do Século XIX				
Cultura Portuguesa do Século XX				
Cultura Portuguesa dos Séculos XVII e XVIII				
Cultura Portuguesa Renascentista				

Questão I.7. Por sua iniciativa, independentemente do trabalho escolar recomendado, lê:

[em cada linha, assinale com **X** apenas **uma** possibilidade]

	1	2	3	4
Atividade	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1) Diários e semanários de informação				
2) Jornais e revistas sobre música				
3) Jornais ou revistas culturais (por ex.: <i>Jornal de Letras, Colóquio, Ler</i>)				
4) Jornais ou revistas de desporto				
5) Jornais ou revistas de espetáculos (por ex.: <i>Blitz</i>)				
6) Revistas femininas e masculinas (por ex.: <i>Caras, Men's Health</i>)				
7) Revistas técnicas (por ex.: <i>Proteste, Guia do Automóvel, PC World</i>)				
8) Ficção de autores nacionais contemporâneos				
9) Ficção de autores nacionais clássicos				
10) Ficção de autores estrangeiros contemporâneos				
11) Ficção de autores estrangeiros clássicos				
12) Literatura Policial				
13) Literatura <i>light</i>				
14) Ficção científica				
15) Livros religiosos				
16) Livros de banda desenhada				
15) Livros de divulgação científica				
16) Livros sobre esoterismo/ciências ocultas				
17) Livros de culinária				
18) Livros de História				
19) Biografias/Diários				
20) Teatro				
21) Ensaaios				
24) Poesia				
25) <i>blogs</i>				
26) Outra. Qual? _____				

Vire a página, por favor.

II. Métodos de ensino, de avaliação e de estudo

Questão II.1. Na sua opinião o que contribui para o **sucesso escolar** em disciplinas da área da literatura?

[em cada linha, assinale com **X** apenas **uma** possibilidade]

	1	2
	Discordo	Concordo
1) Estudar.		
2) Frequentar as aulas.		
3) Ler frequentemente textos literários.		
4) Conhecer métodos eficazes de estudar literatura.		
5) Os professores aceitarem as ideias dos alunos sobre os textos literários.		
6) Compreender a bibliografia relativa aos textos literários.		
7) Entender o que os professores dizem sobre os textos literários.		
8) Entender o que os professores esperam que os alunos saibam sobre os textos literários.		

Questão II.2. O que considera mais importante para a obtenção de uma **classificação positiva** nas disciplinas de literatura?

[assinale com **X** os **5 parâmetros mais importantes**]

- 1) Articulação das ideias/estruturação do pensamento/correção linguística. ☐
- 2) Atenção aos pormenores estilísticos e formais do texto. ☐
- 3) Citações de textos teóricos sobre o texto literário em análise. ☐
- 4) Dimensão pessoal e subjetiva da interpretação. ☐
- 5) Domínio da metalinguagem teórica e técnica. ☐
- 6) Domínio dos códigos simbólicos utilizados no texto literário. ☐
- 7) Paráfrase do texto literário. ☐
- 8) Relacionamento do teor do texto com a experiência pessoal. ☐
- 9) Relacionamento do texto com o seu contexto histórico-cultural. ☐
- 10) Relacionamento do texto com outros textos literários. ☐
- 11) Relacionamento do texto com outros tipos de produções culturais (música, programas de televisão, filmes, etc.) ☐
- 12) Reprodução das ideias do professor sobre os textos literários. ☐

Questão II.3. Quais os **métodos que considera mais importantes** para aprender literatura numa sala de aula.

[em cada linha, assinale com **X** apenas **uma** possibilidade]

	1	2	3	4
	Não é Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
1) O professor analisa e/ou comenta os textos literários e os alunos tomam apontamentos.				
2) O professor explica a bibliografia relativa aos textos literários em estudo.				
3) Professor e alunos debatem assuntos suscitados pelos textos literários e a sua interpretação.				
4) O professor transmite informação histórico-literária sobre os textos literários em estudo.				
5) Os alunos apresentam trabalhos oralmente.				
6) Os alunos trabalham os textos literários em grupos.				

Questão II.4 Como **prepara a leitura ou estuda um texto literário** para uma disciplina de literatura.

[assinale com **X** até **3** procedimentos mais frequentes]

- 1) Estudo a bibliografia de autoridade sobre o texto ☐
- 2) Estudo pelos meus apontamentos..... ☐
- 3) Estudo por apontamentos de um(a) colega ☐
- 4) Leio o texto literário integralmente ☐
- 5) Dou importância à informação sobre a vida e obra do autor ☐
- 6) Obtenho informação sobre o texto na internet..... ☐
- 7) Obtenho livros com resumos e esquemas explicativos do(s) texto(s) ou da obra..... ☐
- 8) Peço informações a um amigo, a um familiar, etc..... ☐
- 9) Consulto/leio/participo em *blogs* literários. ☐
- 10) Outro procedimento. Qual?..... ☐

Vire a página, por favor.

Questão II.5 Avalie a sua forma de **ler textos literários** indicados nas disciplinas de literatura:

[em cada linha, assinale com **X** apenas **uma** possibilidade]

	1	2	3	4
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1) Desisto quando não entendo alguma coisa (um verso, uma estrofe, um parágrafo, etc.).				
2) Discuto com colegas dificuldades e/ou conclusões de leitura.				
3) Dou atenção aos elementos paratextuais (capa, contracapa, prefácio, introdução, epígrafe, etc.).				
4) Leio o texto várias vezes.				
5) Leio o texto literário integralmente.				
6) Leio sínteses do texto, quando existem.				
7) Leio sobretudo a bibliografia sobre o texto literário.				
8) Procuro palavras desconhecidas no dicionário.				
9) Registo incompreensões, dificuldades, dúvidas, para apresentar em aula.				
10) Sublinho expressões e/ou faço anotações nas margens do texto.				
11) Reflito livremente sobre o texto que li.				
12) Organizo as minhas ideias por escrito (por ex: fichas de leitura).				

Questão II.6. Quais as **razões que o/a levam a rejeitar** um texto literário indicado pelo professor.

[em cada linha, assinale com **X** apenas **uma** possibilidade]

	1	2	3	4
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1) O título do texto				
2) Os primeiros parágrafos do texto				
3) O assunto/o tema do texto				
4) A forma como o assunto ou o tema é tratado pelo texto				
5) Não me identificar com personagens ou ideias do texto				
6) A linguagem utilizada pelo texto				
7) O grau de complexidade das ideias do texto				
8) O género literário do texto (poesia, teatro, romance, etc.)				
9) A extensão do texto				
10) A bibliografia sobre o texto				
11) A obrigatoriedade da leitura do texto				
12) O meu cansaço físico e/ou intelectual				
13) O que o professor diz sobre o texto				

Questão II.7. Em cada par, escolha o elemento que considera **mais importante para uma boa compreensão e interpretação de um texto literário.**

[Responda com **X** apenas **um** elemento como no exemplo]

Exemplo	<i>A clareza das ideias</i>	X	<i>O tema</i>	

1)	A leitura atenta do próprio texto		O que o professor diz na aula sobre o texto	
		1		2
2)	A leitura atenta do próprio texto		O que a bibliografia de autoridade diz sobre o texto	
		1		2
3)	A leitura atenta do próprio texto		As conversas mantidas com colegas, amigos ou familiares sobre o texto	
		1		2
4)	O que o professor diz na aula sobre o texto		O que colegas seus dizem na aula sobre o texto	
		1		2
5)	O que o professor diz na aula sobre o texto		O que a bibliografia de autoridade diz sobre o texto	
		1		2
6)	As conversas mantidas com colegas, amigos ou familiares sobre o texto		O que a bibliografia de autoridade diz sobre o texto	
		1		2
7)	As conversas mantidas com colegas, amigos ou familiares sobre o texto		O que o professor diz na aula sobre o texto	

Vire a página, por favor.

III. Gostos pessoais e convicções sobre a literatura

Questão III.1. Seleccione os fatores que considera **essenciais para a classificação de um texto como texto literário**.

[assinale com **X** até 5 fatores que considera determinantes]

- 1) Assunto/Tema..... ☐
- 2) Atitude de leitura adotada pelo leitor..... ☐
- 3) Atitude de leitura que o texto exige..... ☐
- 4) Capacidade de surpreender..... ☐
- 5) Incentivo ao sonho..... ☐
- 6) Caráter imaginativo e/ou ficcional..... ☐
- 7) Dimensão confessional e/ou testemunhal..... ☐
- 8) Um enredo bem construído..... ☐
- 9) Inclusão nos programas das disciplinas escolares..... ☐
- 10) Inclusão na História da Literatura..... ☐
- 11) Linguagem figurativa..... ☐
- 12) Notoriedade do autor..... ☐
- 13) Originalidade discursiva e linguística..... ☐
- 14) Originalidade temática..... ☐
- 15) Possibilidade de o leitor se poder identificar com elementos textuais..... ☐
- 16) Proximidade com o real..... ☐
- 17) Subversão de valores sociais, culturais, morais e/ou ideológicos..... ☐
- 18) Valor literário atribuído por jornais, revistas, críticos da especialidade..... ☐

Questão III.2. Indique livremente o(s) seu(s) género(s) literário(s) preferido(s).

[assinale com **X** o(s) preferido(s)]

Género	Preferência
1) Conto	
2) Narrativa biográfica/autobiográfica	
3) Narrativa de ficção científica	
4) Narrativa épica	
5) Narrativa epistolar	
6) Narrativa histórica	
7) Narrativa policial	
8) Novela	
9) Poesia lírica	
10) Poesia satírica	
11) Prosa diarística	
12) Romance	
13) Teatro: Comédia/Farsa	
14) Teatro: Drama/Tragédia	
15) Prosa não ficcional (ensaios, biografias, artigos, etc)	

Questão III.3. Indique o seu grau de conhecimento quanto aos textos listados e avalie-os conforme o exemplo apresentado:

EXEMPLO

Textos/obras/gêneros	Conhecimento			Apreciação		
	Não conheço	Conheço	Já li	Não gosto	Gosto	Gosto muito
<i>Décadas</i>	<i>X</i>			(não preencher)	(não preencher)	(não preencher)
<i>Húmus</i>		<i>X</i>			<i>X</i>	

[para cada período, assinale com **X** um parâmetro de *Conhecimento* e um parâmetro de *Apreciação*]
[NO CASO DE NÃO CONHECER UM TEXTO/OBRA/CONJUNTO DE TEXTOS, NÃO INDIQUE UM PARÂMETRO DE Apreciação]

A. LITERATURA DA IDADE MÉDIA

Textos/obras/gêneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
1) Cancioneiro Galego-Português						
2) Crônicas						
3) Narrativas Cavaleirescas (como a <i>Demanda do Santo Graal</i>)						
4) Narrativas dos Livros de Linhagens						
5) Narrativas Hagiográficas						

B. LITERATURA DO SÉC. XVI

Textos/obras/gêneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
6) <i>Menina e Moça</i>						
7) <i>Os Lusíadas</i>						
8) <i>Peregrinação</i>						
9) Poesia lírica de António Ferreira						
10) Poesia lírica de Camões						
11) Poesia lírica de Sá de Miranda						
12) Teatro de António Ferreira						
13) Teatro de Gil Vicente						

C. LITERATURA DO SÉC. XVII

Textos/obras/gêneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
14) Poesia lírica barroca						
15) Prosa oratória do Pe. António Vieira						

Vire a página, por favor.

D. LITERATURA DO SÉC. XVIII

Textos/obras/géneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
16) Poesia da Marquesa de Alorna						
17) Poesia de Bocage						
18) Poesia de Correia Garção						
19) Poesia de Filinto Elísio						
20) Poesia de Nicolau Tolentino						
21) Teatro de António José da Silva						

E. LITERATURA DO SÉC. XIX

Textos/obras/géneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
22) Narrativas de Almeida Garrett						
23) Narrativas de Camilo Castelo Branco						
24) Narrativas de Eça de Queirós						
25) Narrativas de Júlio Dinis						
26) Narrativas históricas de Alexandre Herculano						
27) Poesia de Almeida Garrett						
28) Poesia de Antero de Quental						
29) Poesia de António Nobre						
30) Poesia de Camilo Pessanha						
31) Poesia de Cesário Verde						
32) Poesia de Gomes Leal						
33) Poesia de Guerra Junqueiro						
34) Poesia de João de Deus						

Questão III.4. À semelhança da pergunta anterior indique o seu grau de conhecimento quanto aos textos e obras listados e avalie-os conforme o exemplo apresentado:

A. LITERATURA DA IDADE MÉDIA

Textos/Obras	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
1) <i>Canterbury Tales</i>						
2) <i>Caedmon's Hymn</i>						
3) <i>Beowulf</i>						

B. LITERATURA DO SÉC. XVI

Textos/obras/géneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
4) Teatro de William Shakespeare						
5) Teatro de Christopher Marlowe						
6) Teatro de Ben Johnson						
7) <i>Utopia</i>						
8) Poesia de Edmund Spencer						

C. LITERATURA DO SÉC. XVII

Textos/obras/géneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
9) <i>Paradise Lost</i>						
10) <i>Pilgrim's Progress</i>						
11) Narrativas de Jonathan Swift						

D. LITERATURA DO SÉC. XVIII

Textos/obras/géneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
12) Poesia de William Blake						
13) Poesia de William Wordsworth						
14) Poesia de Samuel T. Coleridge						
15) Poesia de Lord Byron						
16) Poesia de Alexander Pope						
17) Poesia de John Keats						
18) Narrativas de Mary W. Shelley						
19) Narrativas de Laurence Sterne						
20) Narrativas de Sir Walter Scott						
21) Narrativas de Jane Austen						

E. LITERATURA DO SÉC. XIX

Textos/obras/géneros	Conhecimento (1)			Apreciação (2)		
	Não conheço (a)	Conheço (b)	Já li (c)	Não gosto (a)	Gosto (b)	Gosto muito (c)
22) Narrativas de Charlotte e Emily Brontë						
23) Narrativas de Lewis Carroll						
24) Narrativas de George Elliot						
25) Narrativas de Charles Dickens						
26) Poesia de Alfred Tennyson						

Questão III.5. Indique o nome dos autores (portugueses ou estrangeiros) do séc. XX da sua preferência, independentemente de serem autores consagrados ou não:

A. Ficção Narrativa (até 5 nomes)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

B. Teatro (até 3 nomes)

- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____

C. Poesia lírica (até 5 nomes)

- 9) _____
- 10) _____
- 11) _____
- 12) _____
- 13) _____

JÁ FALTA POUCO PARA TERMINAR DE RESPONDER AO QUESTIONÁRIO!...

Questão III.6. Explícite o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

[em cada linha, assinale com **X** apenas **uma** possibilidade]

	1	2
	Discordo	Concordo
1) A análise dos textos literários diminui o prazer da leitura.		
2) A ficção narrativa é uma forma de expressão literária mais adequada ao entretenimento do que à reflexão.		
3) A forma como se estuda e ensina a literatura na Universidade reforça a vontade de ler.		
4) A leitura de um bom texto literário provoca a vontade de escrever.		
5) A literatura é essencialmente um produto da imaginação.		
6) A literatura só tem interesse se espelhar a vida e o mundo.		
7) A poesia é uma forma de expressão literária mais adequada à introspeção do que ao entretenimento.		
8) Cada autor tem o seu estilo de escrita.		
9) Tirar prazer de um texto literário implica esforço.		
10) Faz-se análise dos textos literários para descobrir o seu sentido oculto.		
11) Gosto mais dos textos literários que se relacionam comigo e com a minha vida.		

	1	2
	Discordo	Concordo
12) Gosto de compreender a forma como os textos estão construídos.		
13) Ler para estudo e ler por prazer são duas formas de ler incompatíveis.		
14) Nada de realmente objetivo se pode dizer sobre os textos literários.		
15) Nas aulas de literatura, deveria ser fornecida uma definição objetiva do conceito de «literatura».		
16) O mais interessante nos romances, novelas e contos é a história.		
17) Nos poemas, o poeta exprime as suas emoções.		
18) O sentido de um texto literário pode ser explicado.		
19) O texto de teatro só tem interesse quando representado.		
20) Os conhecimentos transmitidos e/ou adquiridos numa aula de literatura são essencialmente subjetivos.		

Chegou ao fim!
Muito obrigada pela sua preciosa ajuda!

Anexo B

Os quarenta e seis ensaios transcritos abaixo são apresentados tal como os alunos os escreveram e os formataram. Apenas nos limitámos a uniformizar o tipo de letra.

Ensaio 1

«*Changing Places*, uma narrativa diferente – um romance académico distinto»

“High, high above the North Pole, on the first day of 1969, two professors of English literature approached each other at a combined velocity of 1200 miles per hour” (David Lodge, *Changing Places* (1975), p.3). Assim se inicia a história de dois professores de literatura inglesa: um é norte-americano e o outro britânico; ambos caminham para diferentes destinos, em direção ao que virá a ser o seu local de trabalho e residência durante os próximos seis meses.

Publicado pela primeira vez em 1975, este romance académico reconta certos acontecimentos da década de 60. David Logde consegue criar uma interessante narrativa baseada em factos reais e na sua própria experiência como professor participante num programa de *exchange* por seis meses acerca de professores de diferentes universidades. A mudança dos nomes de pessoas e dos sítios dá um toque subtil de humor e também confere dinamismo à história de duas pessoas que desde o início afiguram ser completamente opostas uma à outra. Três dos temas tratados dentro da narrativa compreendem “higher education, England and America, and the state of the novel”¹

Mas o que é um romance académico? Pode ser definido como um género de romance que “has risen and flourished only since about 1950, when post-war universities were growing rapidly [...]” (Showalter, p.1) e veio para dar voz a uma nova realidade, sendo que, hoje em dia, apesar de pequeno é um “recognizable subgenre of contemporary fiction (Showalter, p.2). Um dos temas mais imediatos é o conflito entre estudantes e professores, algo que se verifica desde sempre.

Se o tema central do romance é a hierarquia académica versus a juventude universitária então diríamos que das duas universidades do romance, sem sombra de dúvida, a universidade norte-americana, Euphoria State, é a mais revolucionária em palavras, em ações, em tudo, ou não estivessem as personagens a viver no final da década de 60 do século XX. Contudo, David Lodge parece ter a intenção de caracterizar Rummidge como a “dim version of Birmingham; Euphoria “a heightened version of Berkeley.” (Showalter, p.77)

¹ Elaine Showalter, *Faculty Towers, The Academic Novel and its Discontents* (Oxford, Oxford University Press, 2005), p. 77.

Ao contrário de muitos autores do seu tempo, David Lodge “[...] saw the heady optimism, sexual charge, and educational energy of the 60s and reveled in their capacities to break down barriers and engender boisterous laughter” (Showalter, p.76), por isso, este livro apesar de crítico dos “excesses, pretensions, and posturings of the ‘60s university, overall it affirms the carnivalesque and liberatory aspects of the decade without sourness or cynicism.” (Showalter, p.77).

Esta é a narrativa de dois homens que fazem quase as mesmas coisas, quase sempre à mesma hora, no fundo, ambos “epitomize their respective academic cultures” (Showalter, p.77) . O que vai ser observado é o comportamento que adotam quando fora do seu ambiente normal, uma vez que, se verifica a tendência para agir de forma ligeiramente diferente.

Lodge começa com um início normal de narrativa, com a apresentação e descrição das duas personagens principais e o porquê de nos estar a ser contada suas histórias. O capítulo inteiro passa-se enquanto Philip e Morris estão dentro dos seus respetivos aviões, um em direção a Euphoria e o outro a Rummidge.

Philip Swallon é um típico professor do departamento de Inglês da Universidade de Rummidge, um professor caracterizado à semelhança de outros professores na mesma área – “ a man with a genuine love of literature but an inability to settle on a field” (Lodge, p.11). Swallow é, completamente, o oposto de Morris Zapp, o anti-herói desta história (Showalter, p.81), e também “one of the academic fiction’s most hilarious characters – an academic who approaches the university as if it were a corporation”. (Showalter, p.78)

Tanto Zapp como Swallow não são propriamente bem-vindos quando chegam às suas respetivas “novas” universidades, se bem que os americanos parecem mais abertos em termos sociáveis que os britânicos. Penso que se poderá fazer uma comparação entre o povo brasileiro e o povo português, pois os primeiros tendem a ser mais abertos que os portugueses, mais alegres e bem-dispostos – também os americanos são mais acolhedores que os britânicos, que pendem mais para o individualismo.

Assim que chega à universidade de Rummidge, Morris Zapp começa a agir de maneira diferente sendo que a Hilary, Zapp é descrito como “a rather silent and standoffish person, who spends most of his time in his room” (Lodge, p.105), retrato que não podia estar mais longe da verdade; Morris também é simpático para com Mary, a rapariga que encontra no avião, sem conseguir perceber porquê. Talvez por estar fora do seu ambiente normal e confortável e, ao mesmo tempo, rodeado por pessoas que não o conhecem nem parecem fazer o esforço para tal. Philip está também a desenvolver atividades que normalmente não faria devido à sua idade e à responsabilidade perante a sua família. Uma vez que se vê livre destas restrições começa também ele a agir de maneira diferente – como se estivesse a imitar Morris, como se a sua personalidade tivesse ficado em Inglaterra e tivesse sido apoderada pela de Morris e vice-versa.

A partir das páginas noventa e cinco e noventa e seis ambas as histórias começam a ficar cada vez mais ligadas, como se, da mesma maneira que a vida, à medida que é vivida, fica ainda mais misturada

com outras histórias, pessoas que conhecemos e passam a fazer parte do dia a dia; da mesma forma, a história destes dois homens, que nunca se conheceram parece ser guiada pela mesma linha de pensamento, a qual Lodge define como uma espécie de “infinitely elastic umbilical cord of emotions, attitudes and values.” (Lodge, p.3).

A ironia faz a sua aparição frequentemente; dois exemplos: Morris encontra Mary num clube de stiptease, e também quando, estupidamente, Philip oferece o quarto extra do seu apartamento a Boon para agradar a Melanie. (Lodge, p.102). Ambição e sátira académica juntam-se neste romance que reflete “[Lodge’s] fascination with the narrative theory and its binaries [...]” (Showalter, p.77).

A história está dividida em seis capítulos: 1º *flying*; 2º *settling*; 3º *corresponding*; 4º *reading*; 5º *changing*; 6º *ending*. Um facto interessante é que de capítulo em capítulo o autor parece ter optado por mudar o estilo narrativo. Os dois primeiros são escritos em prosa corrente, mas quando se chega ao terceiro, há um corte com os dois capítulos anteriores na maneira como a história é contada. No terceiro capítulo, a narrativa progride à medida que lemos a correspondência trocada entre ambos os casais. O quarto capítulo continua a ser uma interessante reviravolta no estilo de escrita utilizada na narrativa. Desta vez é através de pequenos anúncios de jornais, que nos são dados pormenores da vida em Euphoria e Rummigde. Philip foi preso, sit in’s começam a ocorrer em Inglaterra, *the head-master* do Departamento de Inglês em Rummidge demite-se; Morris é escolhido como a melhor opção para ser mediador entre a administração da universidade e o sindicato dos estudantes. Um acidente bastante estranho estraga o teto da casa que Morris estava a habitar, forçando este a ir viver uns dias para casa de Philip Swallow. No penúltimo capítulo, Philip mudou-se para a casa dos Zapp e mantém um caso com a esposa de Zapp. O sexto e último capítulo é escrito como se fosse um guião para um filme. Ambos os casais concordam encontrar-se em Nova Iorque para decidir o que fazer no futuro.

Existe um certo fascínio sobre os anos passados a estudar. Por isso não é de estranhar existir um estilo literário inteiramente dedicado aos estudantes e professores, suas universidades, departamentos e disciplinas. Talvez seja das disciplinas que obrigatoriamente ou não abrem as portas das mentes de jovens estudantes que estão prestes a entrar no mundo dos adultos, talvez seja dos professores. *Changing Places* é sem dúvida uma história sobre *two campuses*. Quatro vidas entrelaçadas umas nas outras, formando uma teia complexa de *swap-relationships*, *affairs*, marchas, etc. em que quatro vontades têm de ser balanceadas, quatro opiniões tidas em conta; mais que uma mera viagem a um novo sítio, uma troca de cidades, casa e país, realmente afeta a nossa realidade. No final a interrogativa inicial mantém-se: que será de Mr. e Mrs. Swallow e a quase-ex-Mrs. Zapp?

Bibliografia ativa:

- David Lodge, *Changing Places, a tale of two campuses* (London: Secker and Warburg, 1975)

Bibliografia passiva:

- Elaine Showalter, *Faculty Towers, The Academic Novel and Its Discontents* (Oxford, Oxford University Press, 2005)

A Viagem Como Catalizador Do Processo De Auto-Descoberta

O meu trabalho tem por base aquela que é considerada a trilogia de David Lodge no que diz respeito ao romance académico e que é constituído [sic] pelas obras Changing Places (1975), Small World (1984) e Nice Work (1988), se bem que dê maior importância ao primeiro das três já que foi esta a obra a ser dada na cadeira.

De acordo com Maria Filipa Paiva Dos Reis, autora de estudos sobre a ficção académica britânica e americana, afirma [sic] que o sub-género narrativo que é o romance académico é “um conjunto de obras de ficção, da autoria de professores universitários, em que a ação se prende com a Universidade e o campus (...)”. De facto, a produção académica de Lodge centra-se no espaço académico, como é o caso em Changing Places e Nice Work, abordando sempre temas que remetem para o mundo universitário, satirizando-o, brincando com a figura do scholar, que tanto pode ser uma figura arrogante, confiante e orgulhosa do seu trabalho enquanto investigador, como é o caso de Morris Zapp, ou uma personagem insegura, dependente do seu lugar enquanto professor, sem qualquer trabalho publicado do qual se orgulhar, como é a figura de Philip Swallow. No entanto, como veremos, estas duas personagens são apresentadas desta forma já que surgem como representantes do sistema de ensino ao qual pertencem, neste caso um sistema completamente distinto.

David Lodge é um autor que contribui para a renovação e pós-modernização do romance académico e, ao experimentar novas estratégias no seu discurso, renova constantemente a ficção académica. Porém, apesar de ter sido ele próprio um scholar não dispensa as acusações de imoralidade dentro da profissão, denunciando-a e, dessa forma, quebrando o mito que rodeava a figura do professor e derrubando a “ivory tower”, continuando de forma mais eficaz, sarcástica e irónica o trabalho iniciado por Kingsley Amis com Lucky Jim.

Entre os muitos temas sempre presentes num romance académico da fase moderna, profundamente marcado pela dimensão intercultural, o tema da viagem surge quase como uma constante e o humor que é conseguido dessa situação resulta da exploração das áreas de choque e de incompreensão entre as diferentes culturas. A viagem pode ser de dois tipos: uma que obrigue as personagens a saírem do seu meio natural e a partirem em direção a outras partes do globo terrestre, abrindo assim portas para o confronto entre diferentes culturas, como se verifica em Changing Places e Small World, ou uma viagem dentro da mesma cidade, mas entre espaços mentais opostos como se verifica em Nice Work com as personagens de Robyn Penrose, representando a Universidade, e Vic Wilcox, representante da indústria.

As novas faculdades são como sociedades multiculturais e, tal como é notado por Maria Filipa Paiva dos Reis, o intercâmbio estabelece-se em todas as direções possíveis.

Mas o denominador comum que se associa a estas viagens é sempre a mudança que esse deslocamento vai trazer na personalidade das personagens em movimento, como iremos confirmar com a análise breve das três obras de Lodge.

Changing Places é o primeiro romance académico de David Lodge e tem como subtítulo “A Tale of Two Campuses” que remete para a obra de Charles Dickens, A Tale of Two Cities.

O livro relata os seis meses de intercâmbio entre duas faculdades ficcionais: Rumbridge, uma cidade inglesa escura, industrial, elaborada por Lodge com base na cidade de Birmingham, e Plotinus, no Estado de Euphoria, na solarenga Califórnia. A diferença entre as duas universidades é sentida de imediato nos seus nomes com conotações opostas: Euphoria surge com uma conotação francamente positiva enquanto que Rumbridge, confundida por Désirée Zapp por Rubbish, é conotada com um espírito claramente negativo.

As duas personagens, Philip Swallow (o Inglês) e Morris Zapp (o Americano), apesar de terem ambos 40 anos e serem professores de Literatura Inglesa, não podiam ser mais diferentes. Swallow é um conformista, sem grandes capacidades sociais, agarrado à sua profissão e ao seu casamento com a mesma falta de entusiasmo e sem nunca ter publicado absolutamente nada. Gordon Masters, Diretor do Departamento de Inglês, manipula-o no sentido de aceitar transferir-se para a América durante seis meses ao abrigo de um intercâmbio cultural, e Philip é de tal forma ingénuo que não se apercebe que o intuito de Masters é o de, durante a sua ausência, promover um assistente mais novo. A ideia de ir para Euphoria entusiasma-o pois já lá havia estado de lua de mel com a sua mulher, Hilary, e seria como retornar a um estilo de vida que lhe deixara saudades.

Já Morris Zapp é arrogante, cheio de si, convencido das suas capacidades enquanto scholar e investigador, não tendo em grande conta os seus colegas de profissão. Ao contrário de Philip era muito conhecido no mundo académico já que publicara cinco livros, quatro dos quais sobre Jane Austen. O objetivo de Zapp era examinar os romances de forma exaustiva e de todos os pontos de vista possíveis: histórico, biográfico, retórico, mítico, freudiano, jungiano, existencialista, marxista, estruturalista, entre outros. O intuito desta publicação: terminar com todo o “lixo” que se escrevia sobre o assunto!

Atendendo à carreira que construíra para si, Zapp nunca seria naturalmente apontado para ir para Inglaterra, é o próprio que pede para ir por forma a evitar o divórcio exigido por Désirée. Digno de nota: ambas as personagens viajam sem as respetivas mulheres ou filhos, estando assim livres para viverem o que os espera de forma plena, sem entraves físicos e, muitas vezes nem sequer morais.

O processo de adaptação e de assimilação cultural de Morris e Philip refletem as diferenças nos dois sistemas de ensino: assim que se apresenta na universidade, Philip é posto a par de tudo o que precisa saber para ser bem sucedido – ou não – nos próximos seis meses enquanto Morris é posto de parte até à chegada de Gordon Masters, altura em que todos começam a ser amistosos.

Nas experiências vividas pelas duas personagens, assistimos desde o início a uma similitude, a um paralelismo latente desde a entrada no avião, quando o autor nos diz que ambos desconfiam daquela forma de transporte. Mas há outras semelhanças mais notórias: a ida ao mesmo tempo, com a simples diferença horária, de Philip e Morris a uma casa de striptease, as experiências na resolução dos conflitos estudantis nas respectivas universidades, a forma igualmente absurda como ambos se veem privados dos seus alojamentos e como essa situação leva os dois homens a procurar abrigo nas residências familiares do colega de intercâmbio e, dessa forma, a encetar um relacionamento com a “mulher do outro”. Partilham então a mesma casa, o carro, as mulheres, os respetivos gabinetes nas universidades e Philip partilha ainda uns minutos de sexo com Melanie Byrd, filha do primeiro casamento de Morris Zapp, numa noite de excessos.

As duas personagens, que inicialmente são tomadas por um forte sentimento de inadaptabilidade, começam então rapidamente a ser influenciados pelos meios em que estão inseridos, começando a sentir-se perfeitamente integrados na comunidade e satisfeitos com os seus atuais papéis na sociedade académica. E é a partir deste momento que o efeito da mudança começa a ser mais clara [*sic*] nos dois, sendo que na personagem de Philip a alteração de comportamento é mais significativa, levando-o a adotar uma perspetiva reconciliadora com a vida.

Em Euphoria, ele redescobre os prazeres da vida, do sexo, do erotismo, sente-se grato pelo papel ativo que adquiriu na sociedade e na universidade onde é pela primeira vez na sua vida considerado um bom professor! Philip começa a lutar contra o sistema mais conservador da sociedade, pela defesa das minorias, na tentativa de democratizar o sistema educativo. Liberto das limitações impostas pela sociedade e moral Inglesa o professor assume agora um novo papel de forma convicta e plena. Também pela primeira vez compreende a literatura Americana, associando-a à sociedade e aos valores defendidos por esse país. Se de início Philip está apenas confuso, comentando com Désirée “Já não me sinto britânico. Não tanto como dantes, pelo menos. Nem americano, tão pouco” (pag.138), no final do mesmo capítulo V, Philip está já certo que o seu lugar é em Euphoria. No café Pierre, entre um gelado e um Irish Coffee, escreve uma carta a Hilary (que não chega a ser enviada), onde confessa que já não era o mesmo: “Porque eu mudei, Hilary, mudei mais do que julgaria possível. (...) Vejo que referi inconscientemente o passado, decerto porque não concebo voltar a esse tipo de relação.” (pag.154/156). Neste momento claro de epifania, palavra tão bem usada por James Joyce, Philip reconhece perante si mesmo a mudança, o resultado que a viagem [*sic*] tivera em si.

Morris também se sente a mudar desde o início, ajudando O’Shea e recusando a oferta de Bernardette em [*sic*] passar uma noite com ele, admitindo que tempos houve em que teria imediatamente agarrado aquela oportunidade. O autor afirma: “Mas fora realmente bom, o que não era habitual em Morris Zapp. Ocorria-lhe cada vez com mais força a verdade de tal sentimento, (...) e ficou a pensar no que se passaria com ele. Seria a doença da simpatia, insidiosa e tão Inglesa? Tinha de se precaver.” (pag.75). Num momento de maior introspeção, também no quinto capítulo, Morris encara a hipótese de

ficar em Rumbridge: “Era capaz de encarar a hipótese de se fixar em Inglaterra? Seis meses antes, a questão seria absurda e a resposta imediata. Agora não tinha a certeza...”. (pag.185).

Independentemente do final do livro, que só conhecemos claramente em Small World, o que fica são duas personagens mudadas pela experiência do intercâmbio, através do contacto com uma sociedade completamente diferente, com múltiplas personagens e peripécias cómicas ao estilo de Lodge.

Mas nem sempre as viagens se cingem ao intercâmbio entre duas universidades. No mundo universitário de hoje, os scholars mostram o seu conhecimento e atingem conhecimento e mérito através da investigação que levam a cabo e que depois dão a conhecer nas conferências por todo o mundo. O campus não se limita à instituição universitária onde o scholar exerce a sua profissão. O que se verifica é a existência de um *world campus*, uma área geográfica ilimitada por onde circula o conhecimento académico. Nas palavras de Morris Zapp: “The American Express card has replaced the library pass.”

Este mundo é apresentado em Small World e no seu prólogo ficamos logo a perceber o que nos espera: “The modern conference resembles the pilgrimage of the medieval Christendom in that it allows the participants to indulge themselves in all the pleasures and diversions of travel while appearing to be austere bento in self-improvement”. E a palavra-chave é exatamente “appear”.

Numa entrevista a David Lodge, o autor admite que nessa obra queria tratar o tema das viagens académicas, “esse fenómeno universitário global”. Esta ideia surgiu-lhe quando estava numa conferência sobre James Joyce em Zurich, que é um dos cenários do livro. O que o intrigava era o nível elevado de discussão académica num local onde também havia espaço para festas e turismo e a mistura de culturas. Foi este o ponto de partida de Lodge para “a kind of academic comedy of manners, with a global dimension. The characters would travel widely, having adventures as they went.”.

No centro do romance surge Persse McGarricle, um jovem professor irlandês da universidade ficcional de Limerick, que está a ser iniciado no mundo das conferências. Na sua primeira conferência, por coincidência em Rumbridge, encontramos Philip Swallow, dez anos depois da sua experiência americana, já com o seu primeiro trabalho publicado, agora diretor do Departamento de Literatura Inglesa, veterano em conferências, sexualmente aventureiro e com um casamento banal e frívolo com Hilary. Também Morris aparece para dar uma palestra, sempre a tratar todos com grande familiaridade daquela forma que tão bem conhecemos do primeiro romance abordado.

A personagem de Persse apaixona-se por Angélica Pabst, figura feminina que vai representar para Persse, de forma alegórica, o Santo Grail que este cavaleiro dos tempos modernos irá procurar por todo o mundo, pelas múltiplas conferências que vão sendo dadas nas zonas mais exóticas, sítios tão díspares como Tokio, Ankara, Amesterdão, Zurich, Jerusalém, numa sucessão de cidades que se assemelha a destinos turísticos naqueles pacotes convidativos. Nas conferências que se vão sucedendo encontramos de forma quase sistemática as mesmas personagens, que partem constantemente nessas “viagens de estudo” para adultos para não estarem quietas, para não se acomodarem e numa constante procura não

de novas ideias ou conhecimento mas sim de aventuras amorosas que quebrem a rotina a que estão habituadas na sua rotina diária.

Mas enquanto Persse procura Angélica, “the most beautiful girl he had ever seen in his life” (pag.8), a Girl que funciona como o seu Grall sagrado, as personagens com que se cruzam têm uma demanda diferente. Os conferencistas de hoje são, de acordo com Morris Zapp: “like the errant knights of old, wandering the ways of the world in search of adventure and glory.” (pag.63). A glória que estes buscam é a UNESCO chair, este é o Santo Grall para todos excetuando Persse e, assim da mesma forma que assistimos à demanda virginal desta personagem pura, verificamos a coexistência, ao longo da narrativa, de jogos de poder, de corrupção, de competição e de crítica [*sic*] a um mundo académico que ainda se julga superior a um qualquer outro mundo, defeitos esses presentes nas figuras de Arthur Kingfisher, Fulvia Morgana, Rudyard Parkinson e Morris Zapp.

A analogia entre Small World e a lenda do rei Artur é sentida particularmente no que diz respeito à demanda do Grall, onde um grupo de cavaleiros vagueia pelo mundo vivendo aventuras, conquistando damas, o amor e a glória, participando em torneios onde se opõem uns aos outros, enfrentando crises e desafios constantes. Os cavaleiros modernos são então os académicos que viajam pelo mundo em cavalos alados!

De acordo com David Lodge, o mundo académico de hoje é uma “Round Table” onde se sentam um grupo de elite que é convidado para as conferências para partilharem com os presentes o seu conhecimento específico. Às vezes aproveitam a oportunidade para se envolverem em intrigas amorosas ou para se degladiarem em debates com o objetivo de atingir o topo das suas profissões.

O idealismo do jovem Persse, virgem e romântico, choca com o pragmatismo da jovem Angélica, culta e realista, que apenas procura a ideia central para a sua tese sobre o romance.

Ao transferir elementos da lenda Arturiana para o mundo das conferências académicas, David Lodge transforma Persse na figura do cavaleiro iniciático que na sua procura acaba por falhar já que não encontra Angélica mas sim Lily, sua irmã gémea, com quem acaba por perder a virgindade pensando que era a sua amada. A desilusão é grande mas Persse parte para uma outra busca, apostando numa relação com a itinerante hospedeira Cheryl Summerbee.

Durante a sua busca, o personagem principal passa por um processo de maturação que lhe permite chegar ao fim mantendo o seu idealismo inicial. Não é pelo facto de já não ser virgem que Persse está diferente, a diferença foi-se enraizando ao longo das viagens e com o contacto com as múltiplas experiências e diversas personagens que, por terem maior experiência que ele, têm muito que ensinar.

O final da obra é surpreendente e tudo o que ocorre é graças à intervenção de Persse: a surpreendente revelação de que Angélica é filha de Arthur Kingfisher e de Sybil Maiden, que a havia deixado, juntamente com a sua irmã Lily, na casa de banho de um avião.

A obra Nice Work volta a ser passada na ficcional Rummidge e o cenário é a Grã-bretanha de Thatcher no início dos anos 80, onde vamos encontrar uma clara divisória entre o mundo da indústria e o mundo académico, sendo esta mesma divisão que estabelece o enredo à narrativa.

Vic Wilcox é o administrador-delegado numa empresa metalúrgica de nome J. Pringle & Sons Casting & General Engineering, casado com Marjorie, pai de três filhos, mas sendo este um casamento banal.

Já Robyn Penrose é leitora provisória de Literatura Inglesa na Universidade de Rummidge, onde está há quase três anos e correndo o risco de perder o trabalho graças a cortes orçamentais que estão a ser levados a cabo pela Universidade e pela Faculdade de Letras da Universidade. Já ensina há oito anos, intercalados, embora goste do que faz e deseje fazê-lo por toda a sua vida. É uma mulher que não gosta de chamar a atenção, adotando uma posição feminista nas ideias que defende e ao usar roupas largas que nada a favorecem mas que ao menos não fazem dela objeto de atenção sexual. A sua especialidade é o romance da época industrial do século XIX mas não tem ideia do que realmente se passa no mundo industrial.

A relação entre Vic e Robyn surge com o projeto “Shadow Scheme”, no qual se pede às universidades para que façam um esforço para se mostrarem sensíveis às necessidades da indústria. O projeto consistia em nomear um representante entre os professores para seguir os passos de uma pessoa empregada, a nível da direção superior, na indústria de Rummidge, enquanto esta prosseguia com o seu trabalho normal. Como mais ninguém queria fazer parte do projeto, Philip escolhe Robyn, a quem a ideia também não agradava particularmente!

Atendendo ao nome Robyn, Vic fica a pensar que a sua sombra é um homem e é desde então que surgem os equívocos.

Robyn coloca-se no caminho de Vic, interferindo inclusive com um problema dos recursos humanos, e ele, a indústria, parece não compreender o mundo snobe das ivory tower. No entanto, gradualmente, aprendem a apreciar os pontos de vista um do outro e envolvem-se emocionalmente, algo que acaba por significar mais para Vic do que Robyn, já que este se encontrava a meio de uma crise de meia idade [*sic*] quando esta surge no seu caminho.

Tal como já havia sido referido, a viagem não tem de ser de um país para outro e neste caso situa-se na mesma cidade, os mundos ideológicos é que divergem. As duas personagens fazem então uma viagem de descoberta enquanto Robyn e Vic tentam compreender e achar algum sentido no mundo um do outro. A obra surge com a apresentação de novas perspetivas para as duas personagens, que crescem e amadurecem com as experiências vividas e com o contacto com um outro mundo e ambiente que não o seu, enquanto confrontam ideologias e desfazem estereótipos.

A revolução sexual em *Changing Places*, de David Lodge

“Euphoria: an extremely strong feeling of happiness that usually lasts only a short time.” in *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*

Depois de Kingsley Amis, David Lodge surge como um dos principais nomes do romance académico. No entanto, Lodge vai mais longe do que Amis na sua busca por novas formas de explorar os personagens do mundo académico, recorrendo sempre ao humor, que é uma das suas melhores armas. Uma dessas formas é a temática da sexualidade. Este ensaio pretende justamente procurar a relação entre sexo, casamento e amor na sua obra *Changing Places*, e como os fatores culturais podem influenciar as ações dos personagens.

Escrito em 1975, *Changing Places* apresenta-nos dois professores de Literatura Inglesa: Philip Swallow, o leitor inglês da Universidade de Rumidge e Morris Zapp, o professor norte-americano da Universidade de Euphoric State. Estes dois professores são claramente o exemplo dos sistemas de ensino em que se inserem. Zapp, ambicioso, tem conseguido ao longo da sua carreira académica inúmeras publicações que lhe dão prestígio. É um dos maiores nomes da sua Universidade e deseja tornar-se o maior especialista em Jane Austen. A sua vida algo boémia faz com que tenha inúmeros casos extraconjugais, o que acabou por tornar o divórcio no próximo passo do seu casamento. Por sua vez, Philip Swallow nunca publicou nada, não por falta de inteligência, mas por falta de ambição característica de Zapp. Para além disso, Swallow não pretende tornar-se especialista em qualquer área da literatura, amando toda ela de igual maneira. Também casado, Philip vive um casamento comodista, onde o dia a dia não muda e as responsabilidades para com a família são a sua principal preocupação. Esta ideia de estabilidade é explicada por Dominic Head:

One of the myths of the 1950s is that this was a decade of social stability, courtesy, and traditional, family values. According to this view, it took the emergence of youth culture in the late 1950s, and the explosive impact of promiscuous 1960s to shake up the status quo, and begin the process of dismantling the traditional family unit, rooted in marriage and sustained by the husband’s wage, and the domestic travails of the wife.

Ora estas duas personagens, que surgem ao leitor, como tão opostas, entram, no dia 1 de janeiro de 1969, no programa de troca de professores das suas Universidades e vão além da troca de cargos. Trocam de personalidades, de vidas e, até, de mulheres.

O novo meio social onde os personagens se vão inserir vai alterar as perceções que têm da vida e de si próprios. De certa forma, o conservadorismo da sociedade britânica limita as ações dos personagens, não só a nível sexual como a nível académico, pois parece ser mais fácil ascender profissionalmente nos Estados Unidos que no Reino Unido. Por sua vez, os Estados Unidos apresentam um ambiente mais liberal, que possibilita um estilo de vida mais descontraído. Assim, é a cultura e, mais concretamente, a revolução cultural que está a acontecer na altura que acabam por estar, de certa maneira, na base de certas ações dos personagens. E, desta forma, a liberdade sexual acaba por estar dependente de fatores sociais.

Uma vez que a ação se passa no final da década de 60, a revolução estudantil estava em alta nos Estados Unidos, e é aí que os personagens conseguem a libertação através do sexo. «At some point in the nineteen-sixties, Hell disappeared. No one could say for certain when this happened. First it was there, then it wasn't.» Este sentimento que se fez sentir devido ao movimento de uma contracultura emergente apela a uma maior liberdade sexual (e consequente exploração do mundo físico) e a uma maior abertura das relações humanas:

'It's like, to get rid of your inhibitions.'
'Overcome your loneliness. Overcome the fear of loving.'
'Recover you own body.'

Esta nova abertura proposta pode servir para explicar o porquê de Désirée ter conhecimento das relações extraconjugais de Morris (e mostrar que tal lhe é indiferente) e manter uma relação honesta com Philip em relação ao seu casamento com Hillary.

É esta revolução cultural que afeta grande parte da literatura escrita na época e, Lodge deixa-se influenciar usando-a para fundamentar algumas das ações dos personagens, uma vez que tanto Morris como Philip têm vidas promíscuas no mesmo território. Assim, enquanto a atividade sexual de Morris chega a um interregno, sendo apenas consumada já no final do livro com Hillary, Philip inicia a sua atividade sexual com Melanie (a filha adolescente de Morris), após uma festa em sua casa com um grupo de jovens que não mostra qualquer receio ou pudor em explorar todas as possibilidades de liberdade física. Este primeiro contacto com a juventude mostra uma atitude de inibição por parte de Philip:

'(...) We were smoking.'
'Smoking?' Then his nostrils registered a sweetish, acrid odour on the air and the penny dropped. 'Oh, yes, of course,' The 'of course' was an attempt to sound urbane, but succeeded only in sounding embarrassed, which indeed he was. (David Lodge, 1975, p.94)

Mais tarde, após a festa, ao descrever a sensação proporcionada pelo contacto físico com Melanie, temos a certeza de que há muito Philip havia perdido a oportunidade de estabelecer tal contacto: «Philip felt a physical sensation he hadn't in more than twenty years (...)» (David Lodge, 1975, p.98). Este é o primeiro momento de verdadeira liberdade de Philip nos Estados Unidos, e apesar de se mostrar um pouco reticente de início, as sensações de uma juventude e de um tempo perdido fazem-no seguir em frente. Após ter relações com Melanie, Philip sente-se culpado, muito possivelmente não pela traição ao amor que supostamente deveria haver num casamento, mas à moral conservadora deste.

Contudo, a instituição do casamento estava cada vez mais a perder o seu valor na sociedade, o que o levou não só a uma atitude diferente em relação ao sexo fora deste, como a uma avaliação dos papéis de marido e mulher dentro dele. Uma prova deste facto é o casamento de Morris e Désirée estar prestes a acabar. Philip mostra-se surpreendido com a diferença de atitudes perante o casamento e o divórcio: «The divorce rate is fantastically high here. It's rather disturbing when one is used to a more stable environment.» (David Lodge, 1975, p.123) e a sua mentalidade conservadora está presente quando se opõe a Hillary receber em sua casa Mary Makepeace, uma jovem grávida que não é casada. Este aumento do número de divórcios é uma marca na literatura da época, que Lodge não poderia deixar de incluir, tendo em conta um profundo impacto nas relações que o autor procura explorar e, de certa maneira, desconstruir:

The loss of faith in the institution of marriage in the 1970s is demonstrated by a rising divorce rate, which meant that there was one divorce for every three marriages by the end of the decade. Significant changes in sexual behaviour and attitudes were abroad, marked especially by an increasing tendency for young people to live together (...). (Dominic Head, 2004, p.101)

Ao contrário de Philip, Morris adota outro estilo de vida em Inglaterra. Instalado em casa dum médico irlandês conservador, Morris vai adotando um estilo completamente díspar da vida boémia e mundana que levava nos Estados Unidos, não tendo qualquer relação sexual em Inglaterra (à exceção de Hillary). Na viagem de Morris para Inglaterra, este descobre que o seu avião destina-se ao transporte de mulheres grávidas americanas que iam abortar em Inglaterra, onde o aborto havia sido legalizado. Este conhecimento abalou um pouco a ideia que Morris tinha da sexualidade, uma vez que agora a associa com a ideia de pecado: «But it is a different matter to find oneself trapped in an airplane with a hundred and fifty-five women actually drawing the wages of sin.» (David Lodge, 1975, p.31).

Para além disso, ao ir para Inglaterra, Morris foge de um ambiente que estava a ruir, tanto na sua vida pessoal, com o casamento com Désirée, como na vida académica, em que apesar do seu sucesso, Morris não é o professor favorito dos alunos. Assim, neste novo meio onde se sente sozinho, Morris acaba por encontrar uma certa estabilidade a nível emocional (de início não desejada), que encontra ilusoriamente ao lado de Hillary, que foi a primeira e única mulher em Inglaterra que lhe deu atenção.

Morris acaba por desejar, inesperadamente, a vida e o ambiente familiar, no seio da família de Philip, do qual fugia constantemente no seu próprio casamento.

As situações por que estes dois personagens passam podem ser justificadas como sendo uma «Professional and sexual reevaluation commonly associated with male menopause.» (Dominic Head, 2004, p.28), durante a qual questionam a sua função como professores (devido à mudança de Universidades com sistemas de ensino diferentes daqueles a que estavam habituados) e como maridos (devido à troca de esposas e ao questionamento da importância do casamento).

Nesta fase de reavaliação, os personagens desejam um certo reconhecimento das suas capacidades físicas e intelectuais. Morris é, claramente quem mais se preocupa com o seu desempenho sexual ao longo da obra, primeiro com Désirée que, numa conversa com Philip, faz a comparação entre ele e Morris:

You not demanding applause for your potency all the time. Like with Morris it had to be a four-star fuck every time. If I didn't groan or roll my eyes and foam at the mouth at climax he would accuse me of going frigid on him. (David Lodge, 1975, p.167)

Da mesma forma que quando ele e Hillary têm relações sexuais pela primeira vez, Morris mostra uma necessidade de saber a opinião dela sobre o seu desempenho. Já Philip, apesar de mostrar um certo interesse pelo seu sexo, procura mais uma certa valorização enquanto pessoa, envolvendo-se ativamente nos protestos estudantis e acabando, dessa forma, por encontrar um sentido para a sua nova vida.

A Revolução Sexual facilitou o acesso aos métodos contraceptivos, o que fez com que a mulher sentisse que tinha algum controlo sobre a sua vida sexual: «(...) the contraceptive pill is generally perceived to have placed the power of reproduction in women's hands, enabling them to choose sexual experience (...)» (Dominic Head, 2004, p.91)

Este fator contribuiu para uma inversão de papéis no núcleo familiar, deixando de ser necessariamente o homem o chefe da família. Hillary é um exemplo claro dessa alteração, ao ser convidada para trabalhar em Rumbridge, fazendo com que Philip deixe de ser o único sustento da família. Nestas ideias residem os ideais do movimento feminista, que teve o seu auge na década de 70 e está presente nas reuniões a que Désirée vai e em muitas das suas atitudes.

Assim, Lodge faz a exploração de duas culturas tão diferentes mostrando que, se por um lado «Power and sex, the traditional themes of fiction, are brought into high relief in the American campus novel», por outro lado, a atitude britânica de «misses opportunities and (...) artificially cultivated innocence.»

A obra termina com as quatro personagens reunidas nos Estados Unidos para tentar dar um rumo às suas vidas. A noção com que se fica é que, de facto, se dá uma tentativa de liberdade das responsabilidades do casamento e da vida adulta. Essa liberdade é conseguida na obra apenas

temporariamente, uma vez que os personagens, sem se aperceberem, regressam ao ponto de partida mas com diferentes companheiras.

O estado de euforia que as personagens sentem no ficcional Euphoric State é, de facto, efémero. Nada permanece igual e, no fundo, é isso que David Lodge pretende mostrar ao leitor, fazendo-o ele próprio questionar as amarras sociais. Com o jogo constante entre o público e o privado, Lodge procura desconstruir alguns dos pilares que marcam a nossa sociedade, não escondendo nunca o fascínio que tem pela cultura norte-americana. E é assim que Lodge acaba por criticar, sem qualquer medo ou preconceito, as mudanças sofridas em ambas as sociedades, uma apelando a um conservadorismo eterno e outra demasiado virada para si própria para atender a críticas externas.

Bibliografia Ativa

LODGE, David. *Changing Places*. Penguin Books, 1975

Bibliografia Passiva

BERGONZI, Bernard. *David Lodge*. Writers and their Work, Plymouth, 1995

BROWN, Susan Windisch (ed.) *Contemporary Novelists*. St. James Press, 1996

COYLE, Martin, GARSIDE, Peter, KELSALL, Malcolm and PECK, John. *Encyclopedia of Literature and Criticism*. Routledge, 1991

CULLER, Jonathan. *Literary Theory – A Very Short Introduction*. Oxford University Press, 1997

HEAD, Dominic. *The Cambridge Introduction to Modern British Fiction, 1950-2000*. Cambridge University Press, 2004

LODGE, David. *How Far Can You Go?*. Penguin Books, 1980

STRINGER, Jenny (ed.). *The Oxford Companion to Twentieth-Century Literature in English*. Oxford University Press, 1996

Fontes Eletrónicas

“Interview with David Lodge”: http://lidiavianu.scriptmania.com/david_lodge.htm. (consultado em abril de 2007)

A sugestibilidade de Philip Swallow e Morris Zapp em *Changing Places*

Publicado pela primeira vez em 1975, *Changing Places* de David Lodge é um romance acadêmico que conta a história de dois Professores Universitários fictícios, um inglês e outro americano, Philip Swallow e Morris Zapp respectivamente, durante a sua experiência de troca de lugares um com o outro. Eles participam num programa das suas universidades (Rummidge e Euphoric State University) segundo o qual um professor de cada uma das universidades representaria a sua universidade na outra. No entanto, cada um deles concorre por razões diferentes. Esta experiência tem como resultado algo que no princípio parece ser uma situação de desterritorialização/territorialização, mas que, na verdade não se concretiza completamente.

Por ter sido escrito de forma a dar a sensação de simultaneidade, a história destes dois professores parece paralela. Ainda que as suas personalidades sejam completamente diferentes, evidenciando-se cada um deles como uma pequena amostra da sociedade fictícia de que faziam parte até ao momento do intercâmbio, a uma primeira leitura é fácil cair na tentação de considerar que ambos os professores são exemplos do fenómeno de desterritorialização/territorialização. No entanto, considerando todas as situações vividas no país de acolhimento e todos os aspetos resultantes da vivência das personagens, esta é uma teoria que dificilmente poderá ser aceite de modo global, ou seja, como sendo o fenómeno observado tanto como Philip Swallow como com Morris Zapp.

Começando por Philip Swallow, o professor inglês originário de Rummidge, é possível observar que o seu próprio nome é já um primeiro sinal da sua personalidade, sendo que Philip aponta para uma certa nobreza, enquanto que Swallow indica submissão. Por outras palavras, pegando somente no nome da própria personagem, concluímos que se trata de um homem rendido à sociedade e à vida que leva, altamente influenciável e que toma uma atitude mais passiva face ao mundo. Na verdade, esta descrição não nos defrauda. À medida que vamos conhecendo a personagem durante o voo para Euphoria, momento em que nos são apresentados alguns episódios relevantes do seu passado, que o levam a estar, naquele momento, dentro daquele avião, Philip é-nos descrito pelo narrador como sendo “a mimetic man: unconfident, eager to please, infinitely suggestible” (Lodge, David (1978): *Changing Places: A Tale of Two Campuses*, Londres: Penguin Books, p.10). Será curioso constatar que, quando nos é apresentado a sua profunda paixão por literatura, uma das obras referidas é *Waiting for Godot*, de Samuel Beckett, o que, mais uma vez, contribui para a caracterização desta personagem, visto que a obra em questão é bastante conhecida pela particularidade das suas personagens, cuja única ação é esperar por algo que nem sequer sabem o que é nem se realmente virá. Contudo, tratando-se Philip Swallow de uma personagem redonda, a sua atitude perante a sociedade altera-se conforma a situação, e há inclusivamente uma evolução no seu

comportamento. Assim, o seu nome pode ser visto como um dado profundamente irónico, pois o que vimos a conhecer de Philip demonstra que ele de moralmente nobre pouco tem, mas de influenciável, bastante.

No entanto, nesta fase inicial, Philip Swallow deverá ser visto como uma vítima de uma sociedade academicamente desorganizada. Um dos dados que nos é apresentado na obra prende-se com o processo de formação académica em Rumbridge. Este é-nos descrito como sendo profundamente competitivo e violento, o que muito raramente se mantinha com os seus estudantes quando entravam no mercado de trabalho. Nesta fase das suas vidas, os habitantes da zona em questão tornar-se-iam em trabalhadores cujo objetivo seria somente agradar aos outros, de forma a poderem subir na vida, mesmo que isso significasse fugir aos seus próprios princípios.

As razões que levam Philip Swallow a concorrer e aceitar entrar neste programa promovido pela universidade de Rumbridge em associação com a Euphoric State University são bastante longínquas daquelas que um leitor menos informado poderia imaginar. Swallow não participa no programa pelas presumíveis razões pedagógicas, e muito menos por razões culturais. Muito pelo contrário, o seu motivo primário é a fuga à rotina que havia criado na sua vida, tanto a nível de universidade, como de sociedade, mas acima de tudo a nível pessoal, com um casamento que o próprio acusa de se ter tornado monótono. De referir também que o local de destino não era desconhecido de Swallow. Ele já lá tinha estado anteriormente, por alturas do seu casamento com Hilary, no que nos é identificado como uma longa lua de mel. Aliás, enquanto revemos esse episódio da sua vida, Swallow é-nos descrito como “relaxed, confident, happy” (1978: 20).

Destaque-se, igualmente, a existência de uma forte pressão exercida por Gordon Masters, chefe do departamento de inglês da universidade de Rumbridge, sobre Swallow. Segundo as informações que nos são apresentadas, existiria uma vaga para o cargo de Professor Associado, mas Masters desejaria entregá-lo a Robin Dempsey, um professor de linguística consideravelmente mais jovem que Swallow. A única forma que Masters encontrara, então, de o poder fazer sem gerar qualquer tipo de polémica seria afastando Swallow, convencendo-o de que o intercâmbio se trataria de uma experiência única e de uma oportunidade a não desperdiçar. Aliás, era sabido na universidade de Rumbridge que neste intercâmbio com Euphoria só os melhores entrariam, o que provavelmente terá pesado na decisão de Swallow de embarcar nesta aventura.

Por outro lado surge-nos Morris Zapp, o professor americano de Euphoric State University, que troca de lugar com Philip Swallow. Também neste caso o seu nome é extremamente significativo numa caracterização de Zapp. Morris deriva de Mouro (*Moorish*) que de resto é igualmente o significado do nome. Então, por associação, depreendemos que o seu nome indica persistência, liderança, poder. Já Zapp aponta para velocidade. Assim, no conjunto, concluímos que esta personagem está determinada, firme e dominadora. Na verdade, este pressuposto não nos engana, já que enquanto vamos conhecendo a personagem na viagem para Rumbridge, não temos dúvidas em caracterizá-la dessa forma, e, ao

contrário do que sucede com Swallow, esta imagem de Zapp pode ser vista como falaciosa, tendo em conta que é usada de forma oposta aquela que se poderia esperar, mas no entanto não o é obrigatoriamente.

Contrariamente ao caso de Swallow, nesta fase inicial Morris Zapp é, sem dúvida, um produto de uma sociedade académica que, mesmo sem ser exemplar consegue estar mais bem organizada. Também aqui nos é apresentado o processo de formação profissional, neste caso, de Euphoria. Contudo, a ideia que nos é transmitida é que inicialmente a formação académica é mais suave e facilitada, tornando-se mais violenta e competitiva para o final, especialmente na fase em que se estudaria para ter o grau de Doutoramento. Assim, os estudantes quando entram no mercado de trabalho lutavam, não só no sentido de agradar mas também para se sentirem satisfeitos com aquilo que fazem. Aliás, numa comparação feita entre Philip Swallow e Morris Zapp, é-nos dito que “he [Swallow] lacked will and ambition, the professional killer instinct which Zapp abundantly possessed.” (1978: 15)

Tal como já havia sido referido, as razões que levam Morris a concorrer e aceitar entrar no programa de intercâmbio de professores são também bastante diferentes das de Swallow, no entanto igualmente distantes daquelas que se poderia conjecturar. Também Zapp não opta por participar no processo pelas prováveis razões pedagógicas, e muito menos pelas culturais. No seu caso, o seu objetivo é fugir a um divórcio certo, adiando um possível trauma para os seus filhos que pareciam ser o único motivo que o fazia ter sentimentos: “No, he didn’t want to go through all that divorce hassle again. He pleaded Désirée to give their marriage another chance, for the children’s sake.” (1978: 40).

À medida que nos vão sendo contadas as aventuras de Philip Swallow em Euphoria, vamos nos apercebendo do que parece ser uma nova personagem. No entanto, se recordarmos o momento em que nos é dito que na sua anterior experiência na zona, dessa vez uma viagem pessoal, Swallow já havia evidenciado estes traços de que nos vamos apercebendo. Assim, voltamos à teoria de que, sendo ele uma personagem altamente influenciável por natureza, não se pode considerar que se está perante uma verdadeira situação de desterritorialização/territorialização, pois possivelmente quando regressasse a Rummidge, Swallow voltaria a ser aquela personagem passiva que havíamos conhecido no princípio da obra. Ainda assim, são-nos reveladas mais tarde características que nunca antes haviam sido relacionadas com esta personagem, mais especificamente no caso do People’s Garden que lhe vale inclusivamente uma passagem pela prisão. Subitamente Swallow parece mais ambicioso e decidido, mesmo que mais tarde nos seja explicado que nesta situação ele havia sido apanhado desprevenido. No entanto, a verdade é que a partir desse momento, Swallow parece-nos mais ativo na sociedade, lutando por esta causa, mesmo com o senão de o fazer somente para, mais uma vez, agradar aqueles que de repente passaram a contar com ele.

Já no caso de Morris Zapp é consideravelmente diferente. Ainda que inicialmente pareça que Zapp vai adquirir aquelas que parecem ser as qualidades típicas da região, acrescentando-lhe ainda o facto de que subitamente parecia que se havia tornado prestável, o que parecia assustá-lo (“... and wondered

what had come over him. Some creeping disease of being nice, was it?” (1978:93)), o desenlace vai-nos trazer uma situação completamente diferente. Em vez de vermos esta personagem passar por um processo de adaptação a Rumbridge, podemos observar exatamente o contrário. Aquela que era inicialmente uma zona fechada sobre si mesma passa, subitamente, a ser mais revolucionária, a partir do momento em que Zapp lá chega. Começam a dar-se revoltas estudantis (que serão mais do que a influência do maio de 68 francês, pois a história já se passa em 1969), sendo que muitas delas dispõem de um mediador entre os estudantes e a universidade: Morris Zapp, que desempenha este papel de forma tão eficaz que lhe é oferecido o cargo de chefe do departamento, sendo uma aposta com a qual todos parecem concordar.

Após uma leitura atenta da obra e a avaliação de todas as premissas, a conclusão a que se chega é que a teoria de desterritorialização/territorialização não pode ser generalizada no caso de Philip Swallow e Morris Zapp. Na verdade, o que se pode observar é, claramente, uma situação em que a personagem é de tal forma influenciável que o facto de mudar de ambiente automaticamente lhe altera os traços gerais da sua personalidade. Contudo, a base que lhe conhecemos no princípio da obra está sempre presente em todas as suas ações. Esta é a situação que mais se aproxima do fenómeno desterritorialização/territorialização no que toca às duas personagens principais, sem nunca se concretizar completamente. Relativamente à outra personagem, o que se observa é a influência que exerce no mundo à sua volta, de tal forma que até uma região inteira parece mudar de atitude.

Alentejo Blue e a Língua Portuguesa

A presença de vocábulos portugueses na mais recente obra de Mónica [sic] Ali ressalta a qualquer leitor mais desatento. Este ensaio visa analisar com algum pormenor a presença de palavras portuguesas num texto tipicamente inglês, nomeadamente o contexto em que são utilizadas, a sua associação com as personagens, a sua correção e também a sua ambiguidade.

A insistência da autora em utilizar vocabulário português vai certamente ao encontro da sua intenção de mostrar ao leitor que conhece bem a região que retrata no livro. Para leitores não nativos de português essa intenção foi bem conseguida, no entanto para falantes nativos da língua a utilização feita por Ali pode ser considerada como despropositada, excessiva e até um pouco prepotente, na medida em que se mostra repetidamente descuidada. O português surge de uma forma desordenada, intercalado com o texto em inglês, nomeadamente indissociável daquela intenção de querer mostrar o amplo conhecimento da língua. Essa utilização, muitas vezes incorreta, afeta não só a leitura do texto como também a sua fluência.

A menos que o leitor se abstraia deste fator, expressões como *Junta de Freguesia* (pág.4), *Casa do Povo* (pág.11) e *Crédito Agrícola* (pág.79), bem como uma geografia excessiva, tornam a leitura do texto confusa. Tomando o lugar de um leitor não nativo de português, seria complicado assimilar um parágrafo como o apresentado na página 4 do livro em questão:

“(…), the third year João passes in Lindoso (...). Over the years he had been a grape picker, a goatherd; a tanner of hides in Olhão, a labourer on the roads of Ourique, and a gutter of fish in Portimão.”

Não é só a utilização excessiva do nome de localidades portuguesas que podem cansar o texto, a insistente nomeação do nome das ruas, sem a indicação prévia de que se tratam realmente de ruas, pode deslocar a ação e causar alguma ambiguidade. É também de salientar o facto da autora não ser coerente. Transcreve de forma anglicana a indicação do número 329 da Rua do Heroísmo (pág.9) e utiliza letra maiúscula no “dos” de Rua Fortunato Simões Dos Santos (pág.7), no entanto nomeia o Dr. Fernando dos Santos Agudo (pág.89).

“(…) the address (...) was 329 Rua do Heroísmo”

“(…) they found each other in the Rua Fortunato Simões Dos Santos”

“(…) the house belonged to Dr. Fernando dos Santos Agudo.”

As falhas no que dizem respeito à correção da língua estendem-se para lá do nome das ruas ou da indicação de moradas. Palavras e o nome de algumas personagens portuguesas são insistentemente mal transcritos no que diz respeito à acentuação. António passa a *Antonio* (pág.97), Mário a *Mario* (pág.4) e Arménio a *Armenio* (pág.118). Esta falha na colocação dos acentos pode ser interpretada como uma forma de salientar a pronúncia britânica na leitura do português, no entanto tal interpretação fica sem fundamento quando nos deparamos com palavras bem acentuadas, como José (pág.4), João (pág.1) e Mãe (pág.99).

Partindo do pressuposto que o leitor desconhece por completo a Língua Portuguesa, outros causadores de ambiguidade são os títulos, que podem ser confundidos com nomes próprios: Dona *Rosa Maria* (pág.10) e *Senhor* Pinheiro (pág.61). Se Doutor aparece como *Dr.*, como em Dr. Da Silva (pág.145), dona e senhor poderiam ter sido igualmente abreviados.

A incorreção da autora passa finalmente pela utilização de Português do Brasil (PB) em vez do Português Europeu (PE):

“(...) they say. *Que beleza! Requentada! (...) Que coisa fofinha, que graçinha*” (pág.147)

“Senhor Araújo said something to Jay. *Diga a ela*, he said.” (pág.151)

Além dos erros ortográficos (*graçinha com ç*), a presença do Português do Brasil reflete, mais uma vez, uma certa falta de cuidado e de consideração em relação ao português falado na região que serve de cenário à ação. Não seria inapropriado a utilização do PB se a ação tivesse lugar num país falante dessa variedade, mas uma vez que isso não acontece, deveria ter havido alguma preocupação por parte da autora em demonstrar apropriadamente aquilo a que certamente se propôs.

No que diz respeito à relação do vocabulário português com as personagens, é curioso reparar que é utilizado mais vezes com as personagens britânicas do que com as portuguesas, e mesmo dentro do grupo de personagens britânicas há algumas diferenças. Nos capítulos dedicados a Vasco e a Teresa, são raras as palavras em português, já com Staton e Eileen elas aparecem em maior número, no entanto Staton tem mais vocabulário que Eillen ou Chrissie. Talvez o fator social influencie o conhecimento da língua; Staton é escritor, como tal mostra-se mais aberto a uma nova cultura e língua, contrariamente a Chrissie, que nos é apresentada como desmazelada e sem qualquer *status* social. É também importante referir que o português é utilizado sempre em discurso indireto, tanto pelas personagens inglesas como pelas portuguesas.

Apesar de todas as incoerências mostradas por Ali em relação à língua, é de notar que há, em alguns momentos da obra, uma certa preocupação em esclarecer o leitor em relação ao significado de algumas palavras ou expressões:

“*Ladra!*” Vasco screamed. ‘Thief’ (p.16)

“Pai courted Mãe through a window. (...) *Namorar à janela*.” (p.59)

“(...) I’m coming up to another *praça*, another square, (...)” (pág.83)

“I went into the church, the *igreja* (...)” (pág.148)

É dúvida o motivo pelo qual as palavras se encontram em itálico, a sua interpretação varia consoante a leitura que se faça delas. Tanto podem suscitar uma ideia de ternura e admiração, como podem transparecer uma certa ironia e desconsideração pela língua.

Reconheço que o ensaio é bastante crítico e parte unicamente do ponto de vista de um falante nativo. No entanto creio que quando um autor se propõe a recorrer a características de uma determinada cultura para a descrever, deve ter o cuidado de o fazer apropriadamente, não só para não descuidar essa imagem como também para não a transmitir erroneamente aos leitores.

Português para *Inglês* Ler O Exotismo da Língua em Landeg White e Monica Ali “Wanderers Across Language”

Our language is our window on life. It determines for its speaker the dimensions, perspective, and horizon of a part of the total landscape of the world. Of a *part* (...) To learn a language beside one's native idiom, to penetrate its syntax, is to open oneself to a second window on the landscape of being.

George Steiner, «Language Animal» in *Extraterritorial*

O livro é um sítio para onde se vai.

Um território onde a língua – que não é a *deles* – tem texturas distintas entre o áspero sibilante e um surpreendente arrazoadado de vogais ora fechadas ora abertas. (“I scratch his ears and pronounce ‘*Bom Dia*’)²

É assim que *eles* nos ouvem, é assim que *eles* nos escrevem.

Landeg White (poeta do mundo que calhou nascer no País de Gales) e Monica Ali (“britishness” the raiz paquistanesa) lançaram longe o braço. Tatearam. Agarraram. Puxaram. Trouxeram para dentro de uma língua outra língua. O Português pelo meio do Inglês.

Primeiro estranha-se. A palavra surge como um sobressalto: “armazém”³, “junta de freguesia”⁴, “vinho verde”⁵, “leitão”⁶. Parecem ilhas tresmalhadas no britânico fluir da língua.

As palavras são âncora do Eu que aporta ao Outro e no espelho se adivinha ele próprio *Outro*. A aprendizagem deste novo espaço exige ‘uma certa atitude mental, uma sensibilidade particular no contexto de uma viagem ou de uma permanência num algures alheio (...).’⁷

² Landeg White, «Purchase» in *Arab Work*, p.1

³ Idem

⁴ Monica Ali, *Alentejo Blue*, p.4

⁵ Monica Ali, *Alentejo Blue*, p.21

⁶ Landeg White, «Xmas Dinner» in *South*, p.52

⁷ Maria Leonor Carvalhão Buescu «O exotismo ou a “estética do diverso” na Literatura Portuguesa» in *Literatura de Viagens. Narrativa, História, Mito*, p.567

Durante a apresentação da sua obra numa aula de Literatura Inglesa Contemporânea na Universidade Nova, Landeg White considerou a poesia ‘a conscious means of locating myself in a place’. Disse que prefere colecionar poemas em vez de álbuns de fotografias de lugares por onde tem passado. Num dos seus livros – *Traveller’s Palm* (2002) – deixa vincada a rejeição de um exotismo aparentemente fácil “for me, poetry began when I lost my sense of the exotic (...)”.⁸ O conceito é explorado no poema “The Trick” (White: 2002, 14)

The week I landed, I couldn’t distinguish
face from face, tree from tree. I found
girls too ripe, the flowers over-doing it,
the sunsets vulgarly ostentatious (...)

...The trick
was never to adumbrate the exotic,
but to be reborn, writing as though
such miracles were entirely natural,
the scheme of things. As began to happen
when faces cracked into separate smiles.

Depois da estranheza inicial, o olhar do poeta *renasce* disposto a interiorizar o exotismo. George Steiner descreve, por outras palavras, este conceito do escritor como um convidado: “as a human being whose job is to stay vulnerable to manifold strange presences, who must keep the doors of his momentary lodging open to all winds”⁹. Landeg White deixa abertas as portas da varanda – posto de observação que não se desliga nem se afasta da vida *real*: “...And you know well enough I don’t just observe/From a height. I’m down there daily (...)” – e lança conscientemente raízes noutra território:

Where I’m less ex-patriated than in York. Out there
Between the almond trees and blue-crack cypress
Is a field where the Angolans are playing football.
Language will come. I want to continue living.
Where I will always marvel at precisely where I am living.¹⁰

Eis como o poeta – linguisticamente “unhoused” (Steiner: 1972, 21) – procura, na língua do Outro, a verdadeira essência do povo de chegada: “... His [Camões] poem made the people/it’s my choice to live among/ A poem made this nation/not an empire, but a song.”¹¹

⁸ Landeg White, *Traveller’s Palm*, p. 7

⁹ George Steiner, «Tigers in the Mirror» in *Extraterritorial: Papers on Literature and the Language Revolution*, p.37

¹⁰ Landeg White, «Let me tell you, Jack» in *South*, pp-63, 64

¹¹ Landeg White, «Estuaries» in *South*, p.44

Através da descoberta da *alteridade* e da sua própria capacidade de se *outrar* o poeta consegue romper o casulo do olhar único tingido pela cor de origem.

O processo não está isento de arestas. Entre o Inglês – ponto de partida – língua que Landeg White considera ser ‘a practical, rationalist language’¹² e o Português – porto de chegada – acresce a dificuldade de traduzir imagens que ao serem “culturebound”¹³ pressupõem toda uma percepção da *realidade* alheia: “...For an audience in Britain, anticipating reports on ‘the other’, there was always so much to explain before the poem could begin”

No poema “Bacalhau” (White: 1999, 45-46) L. White finta a mera utilização casuística de exotismo fácil e constrói o elo explicativo: “...Restaurants in Alcabideche are like/chapels in Wales (...)”. Fica aqui bem espelhado o casamento feliz entre palavras e conceitos. Aquilo a que Maria Leonor Carvalhão Buescu chama ‘convocar novos materiais, novos suportes e novos saberes, dos quais emergirão os vários e sucessivos graus do exotismo literário.’ (Buescu: 1997, 566).

...

- bacalhau
 in the glorious names
of Bulhão Pato, Gomes de Sá
Batalha Reis, António Lemos,
Zé do Pipo and Brás.
- bacalhau
 with cheese, with onions,
with potatoes and spinach,
with milk, rice, leeks, oysters,
parsley, prawns, flour with egg white
- bacalhau ‘with everything’
 in the peasant style
with carrots
in the manner of heaven
in twists like corkscrew,
from Trás os Montes
 Guarda, Porto.
 Lamego,
 Ericeira
 Alentejana, even
the despoiled Algarve,
and our winter favourite
 - *bacalhau que nunca chega*,
 ‘the cod that’s never enough’ –

¹² Considerações feitas por Landeg White durante a apresentação da sua obra numa aula de literatura Inglesa Contemporânea na Universidade Nova em março de 2007.

¹³ *idem*

Esta incursão da poesia de Landeg White no campo dos sabores da lusofonia (e não é pela *língua* que eles se detetam?) prossegue em Xmas Dinner (White:1999, 52)

Our recipe starts ruthlessly. *Mata-se*
O leitão (kill the piglet) *com um golpe*
Na goela (with a sharp blow to the throat)!
All feast begins with death, but who capable
Of doing this needs to read how to do it?
(...)

Aqui sobressai, novamente, a mediação entre o *estrangeiro* e o leitor – peça inevitável no diálogo da escrita. Como atrás ficou dito, Landeg White reconhece a necessidade de explicar os sentidos a um público anglófono considerando que a tradução de realidades externas exige ‘great carefulness and must be accurate in what it means’. Dito de outra forma: o poeta procura na língua alheia os sintomas do Outro.

Em “Water” (White: 2006, 33) outra vez o cruzamento de línguas:

This long summer with the oily tips
of lemon trees curling like copper shavings,
I’m getting to know our *poço*

well. As the valley turns sepia,
and olive trees shapen their knives,
and the blue gums are shoals of silver fish.

I draw on its quick secrets. (...)

O mergulho na nova *realidade* é tão mais perfeito quanto no jogo “*poço*/well”, o poeta deixa subtilmente a pista para o leitor de origem sem quebrar o sortilégio do poema.

Landeg White parece encarnar aquele que é o terceiro dos graus propostos por Vítor Segalen na relação do Eu com o Estrangeiro: o do *exota*. Aquele que não se limita a ser mero observador antes consegue sentir o *prazer do diverso*.

No poema “Fado” (White: 2006, 49) faz-se a síntese perfeita:

When Vasco da Gama captained Benfica
those were the glory days. Vasco led
from the back, with Nick Coelho as keeper,
and his brother Paulo as inside-forward,

and Leonard Ribeira, an old-fashioned winger
(except when eyeing the girls in the crowd),

and the sprinter Fernão Veloso as striker,
with Diogo and Álvaro, all proud to wear red.

Those were the times of adventure and clout,
with Dom Manuel our manager-trainer
and Peru de Covilhã our roving scout

Today we're trophy-less, bankrupt and disdained,
longing for Sebastian, cresting some tidal wave
on his surf-board, to alight in the Algarve.

Landeg White quebra as *zonas de silêncio* não só da língua mas também da alma comum do ser português: o Fado maior driblado na metáfora futebolística, o saudosismo pelo império que *fomos*.
Analisados os poemas de L. White sobressai o respeito pela diferença e até a capacidade de empatia e de emoção que permite adivinhar os sentidos ocultos de outra cultura.

Esse poder de se *outrar* não parece plenamente conseguido em *Alentejo Blue*.

A autora Monica Ali persegue o intento (frustrado) de tornar *Mamarrosa* – mais do que palco – personagem principal entre figuras que chegaram ao fim do trilho. *Mamarrosa* nunca assume o corpo que materialize a expectativa da autora, nem a espessura que rivalize com o friso de personagens convenientemente iludidas ou desiludidas.

Uma das razões pode residir no facto de o olhar surgir contaminado pela estranheza inicial e nunca dela descolar totalmente.

O *foco* de origem ilumina os juízos.

É assim, por exemplo, na forma como a personagem *Eillen* descreve a calçada *à portuguesa*: “...Chunky cobblestones in black and white laid into diamonds and squares and zigzags. They're very uneven, though. In England, I expect there'd be lawsuits.” (Ali: 2006, 79). Ou na crítica à burocracia, um dos temas favoritos da personagem *Dieter* - um alemão divorciado do país de origem mas ainda desenraizado: “...all these obstacles they put in your way. They do not really want you to work (...) In Germany they will be fired” (Ali: 2006, 44). Se a focalização exótica depende de quem observa e descreve – além da bagagem cultural e emocional que o autor transporta – no caso de *Alentejo Blue* o registo nunca abarca a disponibilidade para entender o Outro em toda a sua diferente plenitude.

O tom eivado de paternalismo de quem intimamente se adivinha superior transparece nalgumas passagens de que é exemplo o diálogo entre *Richard* – marido de *Eillen* – e outro casal de turistas:

‘My husband said, ‘Fascinating region, the Alentejo. Undiscovered’.
The man said, ‘Poorest region in the European Union. (...)’
‘Highest male suicide rate, though.’ Said the man. ‘Still holds the record for that.’ (Ali: 2006, 85)

E adiante, outra personagem – *Teresa*, uma portuguesa que ambiciona partir – serve de veículo para mais um *facto*: “Portugal had the highest road fatality rate in Western Europe.” (Ali: 2006, 117). Não falta sequer o lugar comum [*sic*] da anedota sobre os *alentejanos*: “You heard the one about the Alentejano, said Sílvia, “he has a race with a snail?” (...) the Alentejano wins. The snail is disqualified after two false starts.” (Ali: 2006, 194-195)

Os dados espalhados ao longo desta obra de Monica Ali parecem resultar de leituras sobre Portugal, de conversas com quem a apresentou aos *prazeres* do Alentejo e da observação direta que levou a autora a instalar-se com a família nessa região.

Num processo aparentemente mais formal do que emocional, nota-se o recurso frequente à enumeração de marcos da geografia do lugar: o “café” (Ali: 2006, 2), o “tanque outside Casa do Povo” (Ali: 2006, 11), “Mini-Mercado”, “Casa Rita” (Ali: 2006, 82) e o nome de ruas e praças: “João passed the greenshirt in the Praça Sousa Prado and climbed the steps up to the Rua Fortunato Simões Dos Santos” (Ali: 2006, 5), mas mesmo aqui se desliza para o olhar anglófono, na inversão da ordem em que número e rua são mencionados: “”329 Rua do Heroísmo” (Ali: 2006, 9).

O tom exótico da língua portuguesa não se impõe pelo peso de cada palavra e do seu contexto mas antes por uma profusão de termos, destinada a fazer prova do contacto que com elas teve a autora.

Além dos topónimos, dos nomes próprios – José e Manuel (Ali: 2006, 5) não ultrapassam a fronteira para *Zé* ou *Manel*, formas informais mais genuínas – e das expressões – “VALEU A PENA LUTAR!” (Ali: 2006, 58) – também algumas marcas surgem como pormenores exóticos – “Sumol”, “Macieira” (Ali: 2006, 14), “Crédito Agrícola” (Ali: 2006, 79).

Na tentativa de descodificar a voz do outro para o público de origem, Monica Ali ensaia ainda a tradução – “another *praça*, another square” (Ali: 2006, 83), “one-room *casa*” (Ali: 2006, 68); por vezes, menos conseguida – “my woman” (Ali: 2006, 12) é menos verosímil do que “my wife” – ou mesmo errada (*EVA* em vez de *IVA* (Ali: 2006, 15). Os diálogos entre as personagens portuguesas surgem também pouco genuínos:

“Marco?” said Eduardo squinting. “Marco! I’ll kiss you. You’ve come. Is it you? Marco! Of course it is.”
“It’s good to be back,” said Marco. “I’ll give you a Kiss, here, like this” (Ali: 2006, 195)

Entrevistada pelo semanário *Expresso*, Monica Ali disse que passou muito tempo a observar a “cena local”¹⁴, a própria tradução de uma citação de José Saramago em epígrafe¹⁵ pode significar uma tentativa de ler o pensamento do *Outro* (ou teria apenas o intuito de citar um Nobel?), seja como for, esse estudo que completou com a leitura de algumas obras sobre Portugal (e a que faz referência no posfácio) não parece tê-la feito compreender a nobreza do lugar só verdadeiramente captada no *azul* do título.

O *enxerto* de palavras e expressões portuguesas – porque algo superficial – não parece criar a feliz empatia de conjunto conseguida por Landeg White.

Com maior ou menor grau de sucesso na sensibilidade de recolher imagens da cultura do Outro, Landeg White e Monica Ali guardaram nas suas obras novos trajetos entre as línguas como pontos de partida e de chegada. Tornaram-se os “wanderers across language” de que fala George Steiner (Steiner-1972: 21)

Palavras, irremediavelmente estranhas, contaminam-se nesta nova teia de relações.

O autor, pastor de palavras (fossem elas domesticáveis...) lança longe o braço. Tateia. Agarra. Puxa. Traz para dentro de uma língua, outra língua. Reterritorializa-a e reterritorializa-a.

A reinvenção da(s) língua(s) acontece neste novo espaço de coesão.

Bibliografia

Ali, Monica (2006) *Alentejo Blue*, New York, Scribner.

Buescu, Maria Leonor Carvalhão (1997) «O exotismo ou a “estática do diverso” na Literatura Portuguesa» in *Literatura de Viagens. Narrativa, História, Mito*, Lisboa, Edições Cosmos

Steiner, George (1972) *Extraterritorial: Papers on Literature and the Language Revolution*, Harmondsworth-Middlesex, Penguin

White, Landeg (1999) *South*, Figueira da Foz, Centro de Estudos do Mar e das Navegações – CEMAR

White, Landeg (1999) *Traveller’s Palm*, Figueira da Foz, Centro de Estudos do Mar e das Navegações – CEMAR

White, Landeg (2006) *Arab Work*, Cardigan, Parthian

¹⁴ Expresso, 1/7/2006

¹⁵ “Villages are like people, we approach them slowly a step at a time” – José Saramago citado por Monica Ali em *Alentejo Blue*.

O Exotismo de “Alentejo Blue”

O gosto pelo desconhecido abriu caminho à procura daquilo que não é comum, ou seja, do que é diferente. A transposição desta sede pela descoberta não se fez esperar tanto na literatura como noutras artes: na pintura, na música e mais tarde no cinema.

No caso específico da literatura, aquela que tem como principal objetivo relatar viagens e as vivências obtidas a partir dessas experiências ou até mesmo estabelecer comparações entre regiões, povos ou culturas que eram estranhas ao seu narrador/autor passou a ser designada por literatura de viagens.

Este tipo de criação literária não implica necessariamente que o narrador/autor descreva o plano do real. As descrições podem ser fruto do seu imaginário, e, esta curiosidade que o ser humano tem em relação ao “outro” bem como as relações que com este estabelece, a partir da sua perspetiva sobre o mesmo, este novo mundo representará o exótico. O desconhecido passará então a ser uma fonte de conhecimento que poderá induzir ou não o indivíduo observador a considerar o “outro” exótico e posteriormente a tecer juízos de valor sobre o mesmo.

Por outro lado, o exotismo, um dos mais antigos temas da literatura ocidental (já marcava presença nas grandes obras clássicas), manifestou-se com o decorrer dos tempos de diferentes formas aparecendo muitas vezes associado à expansão, quando a vontade de conhecer e dominar novos territórios, o imperialismo, deu origem a relatos sobre os contactos com os povos autóctones durante essas mesmas viagens. Uma forma de ver o “outro”, portanto, enveredar pelo desconhecido, descobrir os costumes, hábitos, a língua, ou seja, o modo de vida do “outro”. Deste modo, poder-se-á afirmar que o exotismo é um tema multidisciplinar e universal, não sendo exclusivo do Ocidente.

No entanto, a este termo é associada uma conotação negativa dado que pode manifestar o desprezo ou até mesmo a inferiorização de determinada cultura, remete para questões relacionadas com a identidade cultural e o etnocentrismo.

Paralelamente, a perspetiva que o observador tem do seu “objeto de estudo” conduzirá a uma representação que poderá funcionar como uma manipulação daquilo que é na realidade o “outro”, pode haver uma distorção da realidade, sendo as literaturas colonial e pós-colonial bons exemplos disso. Acerca desta situação de manipulação torna-se pertinente referir, a título de exemplo, *Orientalism* (1978) de Edward Saïd, na qual o Oriente é visto como o resultado do discurso ocidental imperialista.

Contudo, qual será a origem desta necessidade que os escritores têm de procurar e mostrar as diferenças que marcam a fronteira entre o “eu” e o “outro”, e, quais os mecanismos utilizados para dar a conhecer aquilo por si considerado como “exótico”? Será então este o ponto de partida para a análise do exótico *Alentejo Blue* de Monica Ali.

Monica Ali que viveu durante algum tempo no Alentejo tenta com este livro mostrar o dia a dia das personagens, tanto portuguesas como estrangeiras, que vivem em Mamarrosa. Esta é uma aldeia alentejana fictícia. Além de o livro girar à volta das vidas e perspetivas que estas personagens têm umas sobre as outras e sobre as suas rotinas há que contar também com os turistas e com a ideia pré-concebida que os mesmos detêm sobre o Alentejo e Portugal de uma forma generalizada tornando-o tão único.

Os mecanismos utilizados pela Autora para tentar demonstrar as particularidades exóticas deste local quase desconhecido são a utilização de léxico português, as referências à História do país (desde a política até aos descobrimentos), passando pelo modo de vida característico do povo português sem descurar as cores, as tradições e a gastronomia.

Por um lado, o facto de Mamarrosa ser uma aldeia que não existe mas inspirada na experiência da Autora de ter permanecido algum tempo na região alentejana e, à qual não é possível atribuir uma localização específica no Alentejo real, é uma marca de exotismo, pois tanto o local como as personagens são o produto do imaginário de Monica Ali. Sendo esta aldeia o ponto de partida, no início do livro, o leitor vai mergulhar numa breve lição de História de Portugal uma vez que posteriormente não existem grandes desenvolvimentos sobre o assunto.

Logo no primeiro capítulo, é-nos descrita a relação entre João e Rui bem como as memórias de João após o suicídio do amigo. É aqui que é introduzida a questão política, nomeadamente o regime salazarista. Através das recordações de João é demonstrado o clima de insegurança e desconfiança em que se vivia naquela época tal como o castigo máximo para aqueles que se aventurassem a contestar o regime: «Each man averted his face from every other. It was not safe to read another's thoughts.»; «There are spies, he said. Informers [...] The PIDE pays him, I am sure. These secret police are not so secret.»¹⁶

Uma outra questão levantada é a da emigração, e, aqui poder-se-ão destacar duas perspetivas completamente diferentes, por um lado, a ideia do português que luta por uma vida melhor e parte para outro país deixando para trás a família à qual envia ajuda financeira, e, por outro lado, a imagem do português preguiçoso, neste caso, através do comentário do imigrante alemão Dieter: «Brandy before noon. Impossible in this country to get anything done. In Germany – the workers, they work. Here...» (Ali, 2006: 16)

É revelada aqui uma chamada de atenção para o fluxo de portugueses para o exterior, à procura de melhores condições de vida num passado distante e conturbado contrastando com uma visão mais atual daquele que nada quer fazer. Isto é realçado através do sentimento de estranhamento desta forma de vida aqui observado por Dieter. Mas esta não é a única reflexão sobre aquilo que caracteriza a forma de viver dos portugueses aos olhos de um estrangeiro. A forma de governação do país, e, especialmente,

¹⁶ Mónica [sic] Ali, *Alentejo Blue*, p.7

as regras impostas, também são criticadas: Dieter continua a comparar Portugal à Alemanha desta vez no que diz respeito à burocracia.

Mas o conceito de estranheza anteriormente referido, não se esgota às críticas ao país. Vai mais longe. Estende-se à presença de uma família inglesa, os Potts, a viver também em Mamarrosa. A vida que levavam, a falta de higiene, e uma estrutura familiar pouco estável: o pai era alcoólico, a filha que era prostituta, a mãe que mantinha uma relação extraconjugal com o escritor Stanton e o filho mais novo, Jay, cuja educação acabava por ser descurada, são a imagem de uma família pouco convencional. Esta não era propriamente uma família modelo, era olhada pelos outros com alguma repudia, principalmente Ruby, a filha do casal, «The Potts girl walked into the café preceded by her reputation so that everyone was obliged to stare.» (Ali, 2006: 14).

Em Mamarrosa nada acontece, aparentemente é tudo muito calmo e tranquilo, é como se o tempo não passasse. A imagem que é dada apresenta um sítio onde nada de novo acontece, onde o progresso nunca chegou e tarda a chegar. Embora hajam [sic] algumas tentativas de mudança aceites por uns mas renegadas por outros (Vasco em relação à abertura do Cibercafé que seria para si um sinónimo de concorrência ao seu negócio). Na aldeia de Mamarrosa, os habitantes estão ansiosos pela chegada de Marco Afonso Rodrigues, aquele que depois de ter emigrado se tornou um homem rico e que com o seu regresso trará o progresso e o investimento àquela zona com a construção de um hotel. E, também, uma oportunidade de negócio para Vasco, dono de um café e ex-emigrante.

Além deste esperado regresso, o único acontecimento que contrasta com o atraso no desenvolvimento é a abertura do Cibercafé, a tecnologia aliada a um local que parece ter parado no tempo. Ainda assim, continua a ideia de que aquele espaço está preso dentro de uma cúpula (Mamarrosa), e, que qualquer novidade parece ser “engolida” pelo tempo.

Ainda em relação ao desenvolvimento/progresso, até que ponto não será o Alentejo uma sinédoque de Portugal? Aparece referenciado como parte de um país atrasado civilizacionalmente a partir do ponto de vista de um casal inglês: «Fascinating region, the Alentejo. Undiscovered [...] The poorest region in the poorest country in the European Union.» (Ali, 2006: 85).

No entanto, é com o casal de turistas, mais novo, Sophie e Huw Ridley que Ali vai proporcionar aos seus leitores uma espécie de roteiro desta região pobre. Uma viagem pelas planícies alentejanas e a visita às atrações turísticas de Évora.

A inércia com a qual é caracterizado o Alentejo, segundo as personagens de Ali, funciona para alguns como um incentivo à mudança. É isso que acontece com a jovem personagem Teresa, que não querendo ficar a viver em Mamarrosa, planeia ir trabalhar para Londres. Opostamente encontram-se as outras personagens como a família Potts ou o escritor Stanton que parecem ter encontrado um porto de abrigo nesta terra deserta e condenada ao esquecimento. E, é a partir dos estrangeiros, como a família Potts, com a sua tentativa de adaptação à realidade alentejana que se assiste ao desenrolar do processo de reterritorialização, por exemplo, com a sua participação numa pequena feira onde as pessoas tentavam

vender aquilo que já não precisavam. Pelo contrário alguns parecem não se adaptar, chegam mesmo a queixar-se do que tinham no seu país de origem e que ali não têm do qual é exemplo o caso de Dieter que faz críticas e usa como termo de comparação a Alemanha.

A forma como é caracterizado um local reflete mais uma característica do exotismo. Como já foi referido anteriormente, Mamarrosa não existe na realidade mas é-nos dada a indicação de que é uma aldeia situada no Alentejo cuja cor predominante é o azul. O azul da costa alentejana e o azul das casas é o modo de representação utilizado pela Autora como o mais próximo possível desta terra inventada como lugar no plano real (Alentejo) que serve de cenário às histórias que são apresentadas ao leitor. Esta cor pode funcionar como uma representação da paisagem bela e calma: o azul do céu misturado com o azul das casas. É evidenciada a capacidade de mostrar que embora tudo pareça sem remédio há um certo azul que merece ser contemplado.

Neste livro, ao contrário do que habitualmente acontece no exotismo, não existem heróis a destacar, são apresentadas figuras que já perderam a esperança em relação às suas vidas e a um futuro risonho, estão amarguradas. A partir desta descrição psicológica e dos mais íntimos pensamentos destas figuras é realçada a sensação de que as mesmas não têm direito à felicidade.

Monica Ali socorre-se muitas vezes de termos do português para tentar conferir a *Alentejo Blue* um toque mais exótico e se aproximar de Portugal em mais um aspeto: a linguagem. Explora ao máximo o vocabulário da língua portuguesa para designar objetos, marcas, nomes próprios mais comuns em Portugal, ruas, instituições e mesmo expressões características do nosso quotidiano: *João, José, Praça Souza Prado, PIDE, PCP, Super Bock, «Que coisa fofinha, que gracinha», etc.*

Um outro mecanismo utilizado pela Autora para mostrar aquilo que mais a interessou em relação à sua experiência durante o contacto com a realidade portuguesa é a menção de alguns costumes e hábitos do povo. A gastronomia alentejana também não foi deixada de fora, existem as referências à típica açorda alentejana, à sardinha, e na bebida, o vinho e a cerveja.

No que toca às tradições, não se poderia excluir a referência ao uso do luto após a morte de alguém e a forma como os outros encaram o desrespeito por essa questão o que pode ser verificado através do seguinte: «A note of scandal crept into Teresa's mother's voice when she described how Senhora Carmona wore flowered skirts and lacy blouses while her man was as good as dead, [...]» (Ali, 2006: 98). Ainda antes, há uma breve alusão ao milagre de Fátima e à tradição da peregrinação. O caso da Ervanária de Fátima que foi de joelhos até ao santuário é comparado à situação da sua neta, Maria da Gama, que foi igualmente a Fátima para pedir o milagre de ser abençoada com um bebé. Daqui foi evidenciada logo de seguida a ironia manifestada em pensamento por Jay: «[...] But Jay guessed it wasn't the same if you drove there in an UMM» (Ali, 2006: 66), o que permite especular sobre a não concretização do milagre.

Ainda dentro do tópico religião são perceptíveis mais dois elementos tradicionais: a cor púrpura relacionada com a igreja Católica (v.148) e o hábito de ir à igreja para confessar os pecados. Este último é

intensificado ironicamente já que se refere a uma senhora idosa e à suposição sobre quais os pecados esta teria para confessar: «Forgive me, Father, for today I have not done the dusting.» (Ali, 2006: 148).

Um outro traço do exotismo com que o leitor se pode deparar no texto é o típico modo de distração da dona de casa: assistir a telenovelas brasileiras.

Com este Alentejo, Ali apresenta aos seus leitores um território ensombrado pela desolação que contaminou os seus habitantes. As personagens que compõem esse cenário que é Mamarrosa parecem ter abandonado a sua alegria de viver e ter sucumbido à resignação (caso de Vasco que devido a problemas de saúde não vai poder voltar aos EUA). As personagens são encaixadas num cenário de imobilismo social e individual.

A focalização é exótica. Sobressai uma visão pessimista. Esconde a dignidade do lugar. O Alentejo é pintado como se estivesse localizado num lugar recôndito, no fim do mundo, onde o conceito de evolução não chegou.

A inserção do vocabulário em português como tentativa de exotismo deu origem a um exagero. Exagero esse, que pode revelar alguma insegurança por parte da Autora devido à sua necessidade de demonstrar aquilo que aprendeu acerca da língua portuguesa.

O retrato alentejano proporcionado pela Autora turista é feito de uma interpretação única que ela própria fez da realidade que contactou, transpondo alguns aspetos para o seu livro. Contudo, o narrador de uma viagem a um lugar exótico não deve oferecer apenas uma perspetiva, ao contrário do que fez Ali através da imposição da sua leitura do Alentejo.

No entanto, a forma como as suas personagens reagem às mais diversas situações e os comentários por estas tecidos são críticas ao sistema e ao modo de vida português apesar de ser *Alentejo Blue* uma obra de ficção. Talvez Monica Ali pretendesse dar uma lição sobre o que, na sua opinião, não está correto no nosso país.

Bibliografia

ALI, Monica. *Alentejo Blue*. Scribner, Nova Iorque, 2006.

PUGA, Rogério. *Exotismo*. In Carlos Ceia (Org.): *E-Dicionário de Termos Literários*. 2005. <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/exotismo.htm>. (Consult. maio 2007).

Retrato de Um Alentejo “Estereotipado”

Apesar de uma obra literária ser independente de qualquer outra, logo devendo ser encarada como tal, podem existir um conjunto de traços específicos nos quais são evidentes as influências que originaram a sua criação, ou mesmo um modo de construção literária particular de cada autor. Isto não é uma surpresa, nem mesmo um fator negativo uma vez que os romances, ao serem fruto do trabalho humano, são construídos, consciente ou inconscientemente, de acordo com as experiências do autor. Este toque pessoal está patente neste segundo romance de Mónica [sic] Ali, que mais uma vez volta a seguir um percurso semelhante ao do seu primeiro romance, “Brick Lane”. Por percurso semelhante refiro-me a uma tendência em retratar um determinado modo de vida, que para muitos pode ser considerado “exótico” na medida em que se pode afastar do padrão sociológico mais comum da sociedade ocidental. Para quem não leu “Alentejo Blue”, esta afirmação pode indicar que estamos perante um “romance de viagem”, mas se existe um ponto que a autora depressa se disponibilizou a contradizer foi o desta ideia, defendendo que o seu mais recente trabalho, tal como “Brick Lane”, é um romance ficcionado que se limita apenas a retirar algumas influências de uma comunidade ou grupo específico, invés de ser um “romance de viagem” na sua essência. Quanto a não ser um “romance de viagem”, não podia estar mais de acordo com a autora, mas o mesmo não posso dizer de uma tentativa, muitas vezes baseada em estereótipos, de tentar recriar na obra as características sociais e culturais de um Alentejo, que por vezes chegam mesmo a ser impostas ao leitor, em vez de surgirem naturalmente através do contexto em que decorre a ação. Uma das maiores controvérsias que surgiram após o lançamento do seu primeiro trabalho, “Brick Lane”, está relacionada com a comunidade Bangladesh no Reino Unido, que se encontrava contra o romance, defendendo que este fornecia uma imagem negativa da população de Sylhet. De acordo com o seu ponto de vista, esta comunidade era apresentada no livro como sendo “uneducated and unsophisticated”, não passando de uma caricatura na qual estes não se reviam. É neste contexto que me proponho a verificar se “Alentejo Blue” acaba, ou não, de certa forma por seguir o mesmo modelo usado em “Brick Lane”, uma vez que é um facto que existem variadíssimas tentativas de descrição socioculturais por parte da autora.

A primeira questão que nos surge quando terminamos a leitura de “Alentejo Blue” não se prende com a existência de influências na obra, mas sim com a função que estas têm e o grau de veracidade que apresentam relativamente ao local que pretendem retratar. Começando pela fase inicial do romance, a primeira coisa que nos apercebemos no início do segundo capítulo, é da estrutura fragmentada de “Alentejo Blue”. Neste romance a autora optou por dividir a obra em nove capítulos que possuem um certo grau de independência entre si, focando-se cada um numa história nova, cujo principal ponto de

ligação é o facto de ocorrerem dentro do contexto da aldeia de “Mamarrosa”. Apesar de cada capítulo se focar em narrativas diferentes, algumas das personagens que em capítulos anteriores possuíam um papel secundário, fazem constantes aparições, tendo por vezes direito a serem personagens principais num dos capítulos. Mas apesar da existência de várias e diferentes narrativas interligadas que podem ser encontradas ao longo do romance, existe um elemento recorrente em cada um dos capítulos. Esse elemento recorrente pode ser caracterizado como um conjunto de traços de contexto espacial, social e cultural que a autora apresenta como característicos de uma pequena aldeia Alentejana, mas do qual um leitor familiarizado com o contexto alentejano reconhece de imediato como um conjunto de estereótipos regularmente atribuídos aquela zona do país.

É ao iniciarmos a leitura do primeiro capítulo que encontramos o primeiro elemento introdutório ao universo Alentejano, no qual a autora nos convida a recuar mais de cinquenta anos atrás no tempo até ao período em que Portugal vivia o seu período mais negro, marcado pela ditadura do “Estado Novo”. A utilização deste tema como pano de fundo para o desenrolar de uma história, é o primeiro indício do desejo da autora em incluir elementos culturais e históricos da região alentejana no romance, neste caso especialmente ao nível da geração mais velha que foi bastante marcada por este período. De facto, todo o desenrolar da ação tem lugar num universo que evidencia, por parte da autora, a existência de uma pesquisa de forma a conseguir retratar a população mais envelhecida no Alentejo e o seu percurso histórico-político.

Através das personagens, “João” e “Rui”, a autora apresenta-nos o seu percurso desde a juventude até à velhice de hoje em dia. No início somos introduzidos aos problemas económicos com que esta região do país se deparou através destes dois jovens, cujas condições de miséria levaram a que aceitassem qualquer tipo de trabalho de forma a conseguirem um pedaço de pão para aliviarem a sua fome. Daqui passamos quase de imediato para um momento, no qual, tal como muitos outros jovens na altura, “Rui” e “João” se começam a aperceber da censura do Estado Novo, rebelando-se contra ela. De um modo superficial, a autora apresenta-nos um conjunto de situações representativas do clima de repressão vivido em Portugal nessa época, no qual qualquer tipo de contrariedade ao regime seria motivo para a prisão e tortura, tal como a personagem de “Rui” veio a descobrir pela pior maneira. A autora relata-nos ainda o medo vivido pela população, que se encontrava constantemente envolta por um clima de terror, temendo mesmo sofrer represálias por escutar um prisioneiro que vociferava contra o governo, ou temendo ainda emitir qualquer opinião sobre o mesmo tema, não fosse um agente da PIDE encontrar-se por perto. No fundo, aquilo que o leitor sente no primeiro capítulo é que poderíamos estar perante aquilo que poderia ser um excerto de um romance histórico, no qual o percurso social e político de um país era exposto através de uma história, esta sim, romaneada.

Após uma breve apresentação do contexto social e político que os idosos de hoje viveram enquanto jovens no Alentejo, a autora faz uma introdução aos problemas de desertificação, êxodo rural e solidão que essas mesmas pessoas vivem hoje em dia. Temos de novo, um exemplo específico [sic], a

personagem de “Rui”, que tal como muitos outros idosos viu os filhos partirem em busca de uma vida melhor, levando a que a reunião entre pais e filhos seja cada vez mais escassa, havendo apenas um fortuito contacto telefónico e referência à tradicional contribuição monetária. A velhice é ainda retratada de novo através do estereótipo do idoso alentejano, com o seu chapéu de feltro negro, cujos dias são passados nos largos das aldeias e junto à “Casa do Povo”, jogando jogos tradicionais, como a malha, dia após dia, seguindo sempre a mesma rotina.

Quanto às mulheres idosas residentes em Mamarrosa, a principal descrição é feita pela personagem “Eileen”, uma turista Inglesa a atravessar a menopausa, que ao analisá-las não é capaz de ver para além de lenços negros a cobrirem os seus cabelos, parecendo incapazes de outra atividade que não a de varrerem a sujidade das suas casas para a rua. Existe ainda mais do que uma vez uma referência ao facto do Alentejo ser composto por uma população minoritariamente [sic] envelhecida, sendo por vezes a forma como tal é mencionado algo bruta e depreciativa. Pegando de novo num comentário de “Eileen”, vemos que esta comenta que por onde quer que ande só vê grupos de idosos imóveis por todo o lado, sempre vestidos da mesma forma, empatando o trânsito. A personagem estabelece ainda uma comparação com Inglaterra ao afirmar que no seu país só os jovens é que andam assim em grupos nas ruas. Vemos então que a forma como a terceira idade é descrita no livro é extremamente redutora e estereotipada, conferindo-lhe acima de tudo um teor negativo e melancólico, que caso o leitor não seja conhecedor dessa realidade, quase que poderia considerar exótico e verdadeiro. Ao longo do primeiro capítulo em particular, as caracterizações da vida alentejana no passado e hoje em dia, relativamente à população mais velha, são por vezes de tal forma forçadas que chegam mesmo a abafar a história central de “Rui” e “João”, cuja presença de um amor mais forte do que amizade entre os dois homens acaba por se esmorecer um pouco no meio de tantas tentativas de construir um espelho “fiel” da realidade alentejana

Outro dos temas através do qual a autora tenta visivelmente caracterizar culturalmente o alentejo, passa pela emigração. De certa forma, este é um dos elementos centrais do romance uma vez que praticamente todas as personagens que o compõem foram ou são emigrantes, ou pensam emigrar. Este tema é de tal forma recorrente ao longo do romance, que existe sempre uma referência, por mais subtil que seja, à chegada de “Marco Afonso Rodrigues”, um “filho da terra” que emigrou e que segundo consta havia enriquecido, pretendendo regressar em breve à aldeia. No entanto, vemos que enquanto esta personagem representa para os habitantes de “Mamarrosa” o filho pródigo que enriquece e regressa à sua terra natal, vemos que nem esta personagem ao regressar consegue evitar ser engolido pela onda de negativismo que paira no ar, característica [sic] fornecida pela autora sobre o local.

Outra das personagens sobre a qual o tema da emigração ganha forma, é “Vasco”, dono de um modesto café que acaba por funcionar como ponto de encontro entre a maioria das personagens que povoam cada capítulo [sic]. Vasco é descrito como sendo um homem obeso que possui uma certa obsessão pelos Estados Unidos da América, local onde esteve imigrado [sic], trabalhando como

empregado de mesa e cozinheiro de um restaurante. Durante os momentos de destaque que lhe são concedidos, a autora utiliza a personagem não tanto de forma a desenvolver uma linha narrativa, mas mais como veículo [sic] transmissor da ideia de que em “Mamarrosa”, Alentejo, todos os sonhos acabam por se estilhaçar. Esta ideia encontra-se patente num conjunto de brochuras dos E.U.A., que “Vasco” se encontra incapaz de jogar fora, embora saiba que nunca mais há de [sic] regressar, bem como na constante comparação que faz entre Portugal e o seu destino de imigração [sic], no qual a sua terra de origem sai sempre a perder. A própria descrição espacial do café é um exemplo típico [sic] da forma estereotipada [sic] como estes locais são vistos, com o tradicional instrumento eléctrico [sic] de matar moscas, mesas e cadeiras de plástico, bem como a mesa de bilhar suja de cinza e nódoas de bebida. Vasco faz ainda uma comparação constante com sua vida profissional anterior, que de extremamente ativa (servindo, segundo a personagem, mais de 450 almoços por dia) passa a monótona e simples. Outra das personagens cujo percurso gira em torno da emigração é “Teresa”, que influenciada pela sua tia, também ela sucumbe ao sonho de emigrar. Ao longo do capítulo que lhe é dedicado, sonha constantemente com a sua ida para Inglaterra para trabalhar como “aux [sic] pair”. A personagem de “Teresa” parece ter sido criada de forma a demonstrar o constante desejo da população mais jovem em fugir do Alentejo. Vemos que “Teresa” demonstra sentir um enorme orgulho só de se imaginar a viver em Inglaterra, mesmo que seja para cuidar dos filhos de outras pessoas. No fundo a emigração para o exterior é nos [sic] apresentada pela autora como sendo um sonho comum a todos os alentejanos, representando um ato de libertação, ao passo que a imigração de estrangeiros para aquela zona tem precisamente uma função contrária, de “prisão”, e imersão na decadência e desolação. Um desses exemplos é representado por uma família inglesa disfuncional, que ao vir para “Mamarrosa” atinge um elevado nível de decadência, bem como na personagem de “Staton”, um escritor Inglês que decide viver em “Mamarrosa” de forma a escrever um novo romance, mas que ao longo do tempo se vai afundando também ele num ambiente opressivo e decadente marcado pelo álcool. Relativamente a Staton, que inicialmente nos é apresentado como uma personagem completamente diferente, vemos mesmo que a personagem “Sophie”, um dos seus pares ingleses, chega mesmo a demonstrar repugnância para com este, referindo-se ao mesmo como o “escritor bêbado e decadente”.

Ou seja, existe ao longo do romance a ideia generalizada de que entre a população alentejana existe um desejo profundo de emigrar. No entanto, enquanto leitor, a sensação que é transmitida, é que o desejo de emigração não é tanto na tentativa de melhorar o nível de vida, mas de forma a Poder [sic] evoluir, entrar no mundo civilizado, sendo o regresso, ou entrada em “Mamarrosa”, Alentejo, o início [sic] de um retrocesso, um afastar do mundo ocidental dos nossos dias e entrada num mundo aparte. Mónica [sic] Ali tenta mostrar ainda o Alentejo do ponto de vista das personagens estrangeiras. Este é nos [sic] apresentado como um local exótico, diferente e positivo enquanto local de visita, mas negativo a longo prazo. Esta ideia da região alentejana como elemento exótico pode ser, por exemplo, encontrada na personagem de “Eileen” que mais uma vez estabelece uma comparação com Inglaterra, de certa

forma depreciativa. Tal como outras personagens do romance, “Eileen” parece ser por vezes contaminada por uma onda de ódio (característica estereotipada atribuída aos alentejanos), na qual uma das vezes a leva a contemplar o ambiente que a rodeia. Num destes momentos fixa o seu olhar num conjunto de pedras da calçada, que apesar de afirmar serem do seu gosto, considera demasiado toscas, mas acima de tudo inseguras, referindo que em Inglaterra isso seria impossível, dando por certo lugar a inúmeros processos judiciais. Ou seja, mais uma vez encontramos referência a Inglaterra como “civilização” e o Alentejo como “retrogrado”. O próprio marido de Eileen faz referência à suposta desolação e desinteresse do lugar, referindo que pouco ou nada havia para fazer no Alentejo, “zona mais pobre, do país mais pobre da União Europeia”, à exceção de “cortar pão e beber vinho”. Este exalta ainda a falta de interesse do local ao referir que o próprio roteiro turístico só dedica nove páginas à região. Eileen e o seu marido parecem ser então personagens cuja função passa por realizar uma descrição condescendente do Alentejo, quase como se este fosse um local inóspito, “por descobrir”. No fundo a autora demonstra através destas e outras personagens que o Alentejo é um local deveras interessante do ponto de vista de pesquisa antropológica, para indivíduos, arrisco-me mesmo a dizer, mais civilizados.

De uma forma abrupta, somos apresentados ao segundo capítulo do livro, que abandona por completo todos os elementos e personagens com que havíamos contactado no capítulo anterior, para nos oferecer uma visão da vila Alentejana por parte de um grupo de estrangeiros.

Esta diversidade cultural não é expressa através de uma personagem de nacionalidade estrangeira, mas sim de um grupo grande e diversificado, que engloba Ingleses, Holandeses e Alemães. Esta introdução de um elevado número de personagens de diversas nacionalidades a residir em “Mamarrosa”, parece-me a mim, enquanto leitor, um pouco exagerada e mais como uma forma de construir a ideia de uma opinião estrangeira homogénea relativamente ao território alentejano. Outro pormenor curioso prende-se com o facto destas personagens estrangeiras, apesar das suas diferentes nacionalidades, formarem um “grupo” entre si. Este pormenor pode ter sido incluído de forma a demonstrar a tendência de união que existe entre os indivíduos que se encontram ausentes do seu país natal, ao mesmo tempo que realça o sentimento de superioridade que por vezes é expresso por estes relativamente aos habitantes de “Mamarrosa” e ao seu modo de vida. Vemos por exemplo, que uma das descrições à qual temos acesso logo de início [sic] é um comentário de “Dieter”, que comenta em tom depreciativo, que só num lugar como aqueles é que seria normal a ingestão de bebidas alcoólicas logo pela manhã. Também “Huw” faz uma referência estereotipada relativamente ao consumo excessivo de álcool na região alentejana ao dizer, depois de ter pedido dois Whiskies, «When in Rome...». Mas não só, um outro conjunto de estereótipos negativos são [sic] constantemente exibidos por parte destas personagens estrangeiras relativamente aos habitantes desta vila alentejana. Outro exemplo parte de novo de “Dieter” ao afirmar que os alemães, ao contrário dos Alentejanos, trabalham, sendo que um comportamento semelhante na Alemanha resultaria em despedimento imediato. “Dieter” critica ainda a burocracia

portuguesa afirmando que esta só coloca entraves em qualquer ação que um indivíduo [sic] pretenda realizar, contribuindo dessa forma para aumentar o desleixo exibido pelos trabalhadores portugueses, em especial naquela região do país. A própria personagem de Stanton, que neste capítulo [sic] assume um papel de destaque, acaba por concordar com Dieter, sentindo que essa é uma das razões pela qual as obras em sua casa se encontram extremamente atrasadas. De facto, são vários os elementos ao longo do romance que parecem apontar comportamentos de preguiça e ócio que a autora dá a entender que são parte inerente da região, característica infundada, mas que é regularmente apontada à população alentejana. Temos por exemplo o caso do empregado da loja de móveis de “Mamarrosa”, que “Eileen” vê durante a hora de almoço a sucumbir ao desejo de tirar os seus sapatos para dormir numa das camas e não para fazer uma “soneca”. Temos ainda o caso do único taxista na aldeia, que apesar de afirmar que está sempre com muito trabalho, passa as suas manhãs a dormir, ou a ressacar do álcool ingerido no dia anterior.

As referências de Mónica [sic] Ali a um Alentejano estereotipado continuam de novo na descrição espacial de alguns dos espaços físicos no qual decorre a ação. Como já havia referido acima, temos a descrição, pouco favorável, do café do “Vasco”, na qual nem sequer escapou à autora o estereótipo de que nas ementas Alentejanas são sempre apresentadas as mesmas refeições, acontecendo o mesmo nas casas particulares, onde só se come praticamente “açorda”. Temos também a título de exemplo, o “Internet café” e a maioria das lojas retratadas no romance. Começando por esta última, vemos que as lojas de Mamarrosa são descritas como sendo uma mescla de tudo um pouco. Desde a loja em que “Teresa” trabalha, até à loja que “Eileen” descreve, a autora apresenta-nos as lojas como locais que vendem de tudo um pouco, desde produtos de limpeza, a alimentos, passando pelos chapéus do Benfica. A referência da autora a este último objeto em particular, representa mais uma vez uma tentativa forçada em demonstrar um conhecimento sobre a área, demonstrando que não pretende apenas fazer leves referências à região para escrever o livro. Aliás, parece ser precisamente o contrário, a autora pretende representar no romance o máximo que lhe seja possível da ideia que possui sobre o Alentejo. Quanto ao “Internet Café”, suposto símbolo de evolução, este é mais uma vez destorcido, dando a ideia que é um espaço sub aproveitado no Alentejo, com a descrição extremamente exagerada de que a maioria da população não sabia bem o que aquilo era, nem a sua função. De forma mais concreta, temos um das personagens que fica maravilhada a olhar para o ecrã que mostra imagens de uma cidade no Canadá no qual a sua filha está imigrada [sic], com um misto de curiosidade e esperança de a poder ver aparecer, mesmo sem saber se o local que estava a ser transmitido online estava perto do local onde residia a sua filha. Ora, isto é outro dos exemplos flagrantes da forma estereotipada e redutora com que Mónica [sic] Ali apresenta os habitantes alentejanos com base num conjunto de ideias preconcebidas. As personagens são apresentadas como estando numa espécie de grau civilizacional reduzido, sendo o Alentejo um “mundo perdido” e parado no tempo.

A maior parte das ideias preconcebidas presentes ao longo do romance estão de tal forma enraizadas na cultura popular portuguesa que acabam por fornecer uma ideia errada da região alentejana a todos aqueles que possam nunca ter tido contacto com esta, ou cujo contacto tenha sido curto e influenciado. Este género de ideias é o mesmo que acabou por dar lugar às tradicionais anedotas portuguesas sobre os alentejanos e a sua região, que apesar de estarem a um nível extremo de exagero, são no fundo representadas, se bem que de uma forma mais suave, em algumas ideias que marcam o romance, como caracterizadoras da região e da sua população. Temas como a emigração, a ideia do homem alentejano como lento, preguiçoso, sujo, rural, entre outros, são os principais pontos que a autora utiliza para descrever um região que apresenta como fictícia. No entanto sabemos que o local não é tão fictício quanto isso, especialmente ao lermos a própria sinopse do romance que o descreve como uma visão de uma aldeia alentejana e as entrevistas da autora sobre o seu trabalho. Se não houvesse por parte de Mónica [sic] Ali qualquer tipo de objetivo em recriar o ambiente de uma aldeia alentejana, então não faria qualquer tipo de sentido que esta fizesse referência a um local específico, o Alentejo, e que acima de tudo incluísse nessa descrição praticamente todos os estereótipos associados à região. Não estou com esta minha informação a tentar fazer uma crítica, mas apenas a tentar demonstrar que de acordo com o meu ponto de vista enquanto leitor, é evidente que Mónica [sic] Ali tenta com este livro escrever um “romance” cujo elemento principal não é a narrativa e as suas personagens, mas sim o contexto de um universo próximo do que a escritora acredita ser uma aldeia no Alentejo.

Ao longo do romance está patente o óbvio esforço da autora em tentar retratar tudo aquilo quanto possa do que acredita ser a região alentejana. No entanto, acaba por fazer com que as descrições sócio culturais e espaciais que faz da região e dos seus habitantes, consigam abafar por completo uma história à qual deveriam na verdade atuar como suporte, contexto. De facto este não é nenhum “romance de viagem” tal como a autora faz questão de sublinhar na secção do romance dedicada aos agradecimentos, isto porque um romance de viagem, apesar de possuir uma parte de ficção, deve permanecer fiel ao local e costumes que descreve, não se baseando apenas em ideias preconcebidas, nem em simples aparências como acontece neste caso. Talvez a escritora faça questão de referir que não é um romance de viagens porque tem consciência de que utilizou um conjunto de dados que se afastam da verdadeira realidade da localidade alentejana.

No entanto, seja como for, creio que é evidente, através dos exemplos que tenho vindo a oferecer, que existe um grande esforço em tentar demonstrar um conhecimento “profundo” sobre a área, tentando descreve-la [sic] o mais fiel possível ao que acredita ser a realidade da zona Alentejana. Se isto afeta ou não a qualidade do romance, não é a questão, ficando essa decisão ao critério de cada leitor. Devido à estrutura polissémica de cada obra, diferentes leitores encontrarão novas formas de o abordar e assim retirar as suas próprias ilações. O que realmente é incontornável, é que para um leitor português com conhecimento sobre a região alentejana, a leitura deste “romance” terá um significado totalmente diferente daquele que terá para um inglês, que certamente se sentirá atraído pelo exotismo com que

Mónica [sic] Ali tenta apresentar o aspeto sociocultural de uma população, nesta sua visão particular de um Alentejo retratado em “Alentejo Blue”.

Bibliografia

Ali, Monica. (2006): “Alentejo Blue”.Doubleday. United Kingdom.

Ali, Monica. (2004): “Brick Lane”. Black Swan, London, United Kingdom.

Entrevista com Monica Ali in “*Expresso*”. Edição de 1 de julho de 2006.

Entrevista com Monica Ali in “*Público*”. Edição de 26 de janeiro de 2007.

Walter, Natasha: “*The book burners do not speak for all of Brick Lane*”

in“<http://books.guardian.co.uk/comment/story/0,,1834544,00.html>”Acedido a 15 de maio de 2007.

Lea, Richard; Lewis, Paul.

“*Local protests over Brick Lane film*” In

“<http://books.guardian.co.uk/comment/story/0,,1834544,00.html>”Acedido a 15 de maio de 2007.

Cor Local em *Alentejo Blue*

O trabalho apresentado terá como objetivo dar a noção de cor local e o significado de objetos específicos que estão ligados às personagens através da cor que possuem e a forma de como isso afeta a personagem em questão.

Tendo em conta que falamos de cor, mais especificamente de, cor local não podemos deixar de começar este ensaio sem primeiro dar uma noção do que é de facto a cor local. Partindo do dicionário do professor Carlos Ceia, cor local significa “Descrição pormenorizada de traços característicos de uma dada região ou do pitoresco de uma paisagem, ou descrição de particularidade dos costumes ou dialetos de certas comunidades.”¹⁷

Podemos ainda acrescentar o significado de mais um escritor relativamente à cor local chamado Jorge Luís Borges, ele refere que a cor local: “Esta expressão, referida, habitualmente àqueles traços que dão maior realismo a uma obra, pela descrição detalhada dos pormenores regionais, é utilizada por Borges para designar aquilo que pretende, na obra literária, justificar sua natureza autêntica, por meio de recursos exteriores: a presença de elementos da paisagem, de vocábulos regionais ou de tipos característicos. Para ele, é mais autêntico se representar o espírito de um povo pelos sentimentos, pelos matizes subtis do pensamento, que não dispensam as preocupações com o universal e que sabem expressar com a própria voz o que é a essência do homem em toda a parte...”¹⁸

Temos ainda que ter em consideração o facto de que a cor local tem um significado através da cor, nos objetos que estão ligados às personagens daí que é também muito importante apresentar as personagens enquanto elas executam o seu caminho nesta obra prestigiada de Monica Ali. Desta forma teremos que apontar tanto os objetos e cores que possuem como as próprias personagens que os usam e utilizam.

O livro *Alentejo Blue* de Mónica [sic] Ali, apresenta uma ação que decorrida no Alentejo, numa aldeia chamada Mammарosa [sic] apesar de não podermos localizar com exatidão esta aldeia podemos afirmar que se localiza no alto Alentejo. Aqui um número restrito de personagens vão viver um episódio curioso da sua vida, que vai servir para construir um capítulo desta obra, desta forma vamos ter um livro composto por várias histórias que vão apresentar esta curiosa região que é o Alentejo.

¹⁷ Carlos Ceia, A.N. “Cor local”, http://www.fsch.unl.pt/edtl/verbetes/C/cor_local.htm, 19/06/07.

¹⁸ Jorge Luís Borges, Jorge Borges, [sic] <http://www.ufrgs.br/cdrom/borges/index04.html>, 19/06/07.

Apresentarei, de seguida, os elementos e a ligação que eles apresentam com as próprias personagens.

No primeiro capítulo [sic], apresentam [sic] as personagens “Rui e João” dois homens que mantêm uma relação muito próxima um com o outro e se encontram em termos temporais nos anos do salazarismo. Este período foi caracterizado por grandes perseguições políticas [sic] para aqueles que não estavam a favor de Salazar e que o poderiam criticar. Relativamente aos elementos que mantêm uma ligação com a cor local apresenta-se uma visão do meio ambiente “aldeias brancas e as grandes planícies se abriam como uma promessa dourada”¹⁹ desta forma o facto de a aldeia e as planícies apresentarem a cor branca que poderá no caso das aldeias simbolizar um “silêncio absoluto... Este silêncio [sic] não está morto, transborda de possibilidades...”²⁰ que demonstra o verdadeiro poder de quem visita o Alentejo, quanto ao facto de as planícies serem “dourada” [sic] temos que apontar o facto de o dourado ser uma cor ligada à eternidade o que faz com que a ideia de juntar o eterno com as planícies demonstre a imortalidade desta mesmas e que passando o tempo que passar elas irão manter-se tal qual como estão.

No entanto nem tudo se encontra bem neste segmento da história e ligado a isso temos que fazer alusão ao estado de Portugal. Para o comprovar podemos utilizar um comentário de Rui: “o Salazar contou tantas mentiras que a língua dele começou a apodrecer... a língua de Salazar é preta” (Ali, 19/06/07, página 18) esta alusão à cor negra pode ser predeterminada pois como sabemos o período em que Salazar governou Portugal foi terrível em termos de perseguições e outros crimes de tortura para todos aqueles que confrontassem o governo, neste ponto de vista a cor “preta” é bem escolhida pois tal como sabemos “o preto é considerado como ausência de toda a cor, de toda a luz...Evoca o caos, o mal, a angústia, a tristeza, a inconsciência e a Morte”²¹ desta forma a cor preta aqui representada serviu a Monica Ali como um elemento para transmitir uma ideia negativa a respeito do período salazarista. Contudo, aparentemente, não é somente Salazar que se apresenta como um problema neste retrato, pois no final do capítulo [sic]: “A boca de rui... a sua língua, a sua língua, a sua língua estava a ficar preta” Assim sendo tal como foi visto anteriormente, a língua de rui [sic] estava a ficar preta mas tal como muitas cores o preto não tem somente um significado daí [sic] que esta sugestão da cor “preta” possa ter mais em conta com o facto de o “preto” possuir também uma definição em que é visto como a cor da “...passividade absoluta, o estado de morte concluída...” (dicionário de símbolos, 19/06/07, pag.541) o porque [sic] desta escolha de significado, é que Rui apresenta tal como Salazar, uma característica interessante, “...não lhe contaram uma única verdade desde o dia em que nasceu...” daí [sic] podemos apontar que Rui viveu a sua vida numa realidade “fingida” pois no tempo de Salazar, “se ele nos contar”, tudo o que era dito por Salazar tornava-se uma realidade daí [sic] que o mundo onde eles viveram ter sido um mundo “salazarista”.

¹⁹ Mónica Ali, *Alentejo Blue*, 1ª edição/janeiro de 2007/ Asa Editores página 10

²⁰ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, Dicionário de Símbolos, 1982

²¹ “Preto”, in <http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm>

Prosseguindo com a ação é começado a ser revelado um conjunto de personagens que vão fazer também parte deste livro e os elementos que caracterizados pela cor local são ligados a estas personagens.

Apresentasse [sic], de seguida, no segundo capítulo [sic] desta obra, Stanton um escritor que se encontra nesta aldeia para completar um trabalho de caráter escrito. Como bom observador Stanton observa o seu redor em busca de elementos para o seu trabalho, um exemplo disso são os próprios habitantes da aldeia, “os velhos...com chapéus pretos de feldos e os seus coletes pretos, de lenço vermelho” (Ali, 19/06/07, página 25), como podemos observar aqui é feita uma referência às cores vermelha e preta, e se tal for conveniente poderemos juntar os dois num vermelho escuro para criar um novo significado que será a junção destas cores: “ele representa não a expressão, mas o mistério da vida” (dicionário de sinónimos, 19/06/07, pág.686). Pois estes velhos são conhecidos são homens com muita experiência em relação à terra mas toda a sua experiência é pessoal e nesse ponto mereceram o estatuto de “mistério da vida”.

Para continuar a explicar a história teremos que enredar pelos caminhos da ação. Desta forma teremos que referir o facto de Stanton deslocar-se a casa do casal inglês, China e Chrissie, para lá conseguir tratar de um problema, mas o que atrai a atenção é a própria descrição do local que apresenta uma dupla conotação, “A luz chegava doirada por entre os carvalhos da encosta. Este lugar podia ser bonito.” (Ali, 19/06/07, página 44) Neste ponto tal como foi referido a cima [sic] o dourado é uma referência em relação ao eterno. Apesar de ser eterna, esta paisagem, não é bela. Para o comprovar e demonstrar temos a ação da família Potts sobre a paisagem, tanto que Stanton refere: “A família Potts estava alinhada à beira da vala, banhada por uma luz melosa.” (Ali, 19/06/07, página 45) Esta determinada luz poderá significar o facto de que esta família apresenta uma das características da cor branca, o facto de que em alguns casos, “...não é a cor da aurora, mas sim a da madrugada, esse momento de vazio total...”(dicionário de sinónimos, 19/06/07, pag.128) desta forma poderemos então apontar a família inglesa como um grupo familiar “vazio”. Para comprovar o seu efeito temos de imediato o efeito que esta família exerce sobre Stanton tanto que ele refere que “«Tenho que me manter afastado deles»” (Ali, 19/06/07, página 45).

Prosseguindo no enredo chegamos ao ponto de Vasco, dono do café da aldeia e que aprendeu o ofício [sic] nos “Estados Unidos da América”. Não é apresentada uma grande quantidade de cores que possam ser significativas nesta personagem, no entanto é sim apresentada uma cor relacionada com a sua esposa: “As criadas vestiam-se com vestidos amarelos com saias completas, como se fossem sair para um encontro. Lili atava uma faixa lilás à volta do seu...” (Ali, 19/06/07, página 76) Esta alusão ao amarelo e lilás poderá significar que Lili apresentava características destas duas cores. Dessa forma o amarelo significaria uma cor [...de luz e de vida...] que juntamente com o lilás que significa “espiritualidade e intuição”. Desta forma as características dadas pelas cores amarelo e lilás serão os elementos principais para ficarmos a conhecer a mulher de Vasco. No entanto vimos a saber mais tarde que Lili morre, ao dar

à luz, após Vasco narrar a sua história e a terminar com a frase “A vela acabou de arder” (Ali, 19/06/07, página 81), desta forma a vela e o facto de terminar a arder demonstra que tanto a vela como a vida de Lili terminou.

De seguida, surge o conto de Jay, filho do casal inglês e irmão de Ruby, neste segmento da narrativa apresenta-nos em primeiro lugar uma ação num campo de futebol, degradado aparentemente, daí [sic] que o treinador referir: “[precisamos de um campo maior]”. Quando termina essa ação Jay embarca numa viagem até a “Quinta Nova da Alegria”. Nesse local, o que atrai mais a atenção, em termos de cores, será de certa forma a ação das cores sobre o local: a ação do sol “o sol batia com tanta força na água que surgiam pequenas lascas prateadas à superfície” (Ali, 19/06/07, página 89) e do céu: “O céu estava tão azul que doía (Ali, 19/06/07, página 90) tendo em conta que falamos de uma cor tão complexa como o azul temos então que referir que a perspetiva apresentada não é a única perspetiva que pode ser encontrada, mas segundo este contexto a mais acertada. A cor aqui expressa pode ser ligada à ideia de que este azul “acalma e tranquiliza, mas ao contrário do verde não tonifica, pois não fornece mais do que uma evasão sem apoio no real, uma fuga que a longo prazo deprime.” (dicionário de sinónimos, 19/06/07, pag.105) Desta forma a dor sentida por Jay seria a dor provocada pelo céu azul que apesar de lhe trazer um exílio do real também acarreta consigo a dor do estado deprimente.

Após estas ações e outros acontecimentos que não valerão a pena ser referidos pelo facto de não apresentarem qualquer cor, Jay encontra-se a reconsiderar se deve ou não utilizar os fósforos, que encontrou para provocar um incêndio e chega mesmo a acender um deles “Dois fios negros de fumo ficaram a pairar no ar como pontos de exclamação” A chama era de um amarelo-pálido, uma coisa doentia” (Ali, 19/06/07, página 97) Esta junção do amarelo e do negro é bastante curiosa contudo pode ser explicada se juntarmos estes dois elementos, tendo em conta que a junção entre o negro e o amarelo pode dar a ideia de [espaço em branco] “Quando o amarelo se detém sobre esta terra, a meio caminho entre o muito alto e o muito baixo, traz consigo a perversão das virtudes da fé, de inteligência” (dicionário de sinónimos, 19/06/07, pág.59). Desta forma, apesar de ter acendido os fósforos Jay acaba não os utilizar: “Soprou os fósforos...”

Não querendo interromper este trabalho, gostaria de fazer um pequeno aparte, de que para apresentar as relações entre as personagens e a cor local nos elementos que as rodeiam seria essencial fazê-lo enquanto se apresenta a ação.

Chegamos de seguida ao conto da Eileen, uma estrangeira, casada com um homem que apreciava a natureza e conhece tudo aquilo que o rodeia, graças a isso já enredou em muitas aventuras: “A sua ideia de férias é ir para um sítio distante e encher-se de factos” (Ali, 19/06/07, página 106). Enquanto isto acontece, Eileen visita a aldeia, onde se encontra neste momento, e a sua visão sobre a aldeia dá-nos mais um elemento de cor local. [Todas aquelas casas brancas...esta visão da aldeia] (Ali, 19/06/07, página

100) também aqui a utilização do branco servirá para demonstrar a calma e serenidade do local. Dessa forma a cor branca é associada, “O branco associa-se à ideia de paz, de calma, de pureza.”²²

Prosseguindo com o ensaio, é apresentada Teresa, uma habitante da aldeia de Mamarrosa. Teresa apresentasse [si] como o exemplo normal de uma rapariga que deseja fugir desta sua aldeia onde não encontra um futuro sorridente para si mesma e teme acabar os seus dias sem poder ter tido todas as oportunidades que poderia ter tido, um exemplo que prova isso mesmo, poderá ser, a “Senhora Carmona” que se apresenta juntamente com um: “velho gato preto” (Ali, 19/06/07, página 122) e ainda dada a ideia de se tratar de: “Era uma mulher fogosa...” (Ali, 19/06/07, página 123). Aqui temos uma ideia de uma mistura entre fogo, vermelho e negro. Como sabemos, o vermelho “Simboliza o amor, o desejo, mas também simboliza o orgulho, a violência, a agressividade ou o poder”²³ Enquanto que o preto está associado à ideia de morte, luto ou terror²⁴. Assim talvez possamos apontar que o preto presente submete e enfraquece o fogo do passado que apesar de tudo não desaparece e para o comprovar temos a passagem de quando Teresa, ao passar pela Senhora Carmona ela consegue ver [...ela julgou ter visto alguma coisa, um lampejo de vaidade, um toque de aço, um laivo da mulher que ela fora]

Para além da “Senhora Carmona” existe ainda uma outra personagem que apresenta também em si o efeito do próprio viver no Alentejo. Falamos de João: [João acenou e tocou no chapéu. Tinha o rosto endurecido e castanho como uma noz mas também amável, tentador, como se pedisse desculpa por ser tão velho.] (Ali, 19/06/07, página 128). Este homem, demonstra uma cor particular, o castanho, esta cor apresenta as seguintes características: “O castanho é a cor da Terra. Esta cor significa maturidade, consciência e responsabilidade. Está ainda associada ao conforto, estabilidade, resistência e simplicidade.”²⁵. Neste contexto a cor é bem aplicada pois caracteriza a personagem em termos de caráter, João apresentasse [si] como uma pessoa já de alguma idade e com idade vêm [si] a experiência daí [si] ser aplicável o ponto de: [maturidade]. Não é o facto de Teresa, não querer viver neste mundo, ela simplesmente aspira algo mais. Nesta corrente de pensamento Teresa encontrasse [si] na mesma situação que uma borboleta que vê no Internet café [Uma borboleta azul-pólvora...] que Teresa viu mergulhar e a bater as asas para tentar sair do local onde estava presa, neste caso o Internet café, contudo: [caiu de repente ao chão] desta forma o fracasso desta borboleta pode também simbolizar os medos que Teresa tem em enfrentar o desconhecido e o fracasso.

Relativamente ao sétimo capítulo, encontramos o relato de Chrissie, mulher de China e mãe de Jay e Ruby. A sua história enreda pelo relato de ser acusada de ter morto o filho, recém-nascido, de Ruby mas que graças a [si] intervenção do advogado consegue salvar-se dessa acusação. O vocabulário em

²² “Branco”, in «http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm»19/06/07

²³ “Vermelho”, in «http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm»19/06/07

²⁴ “Preto”, in «http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm»19/06/07

²⁵ “Castanho”, in «http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm»19/06/07

termos de cores não é muito comum neste relato, tanto que, a referência [sic] a uma cor é dada quase no final do capítulo [sic], “E pensei em olhos amarelos” (Ali, 19/06/07, página 191), como todos os elementos deste livro também estes olhos poderão ter um significado, mas somente se os ligarmos à sua cor: [Amarelo transmite calor, luz e descontração. Simbolicamente está associado à prosperidade.]²⁶. Tendo em conta estas características podemos considerar a cor aplicável a este contexto visto que China, marido de Chrissie, se reconcilia com ela.

Quase no final do livro, encontramos o relato de Huw e de Sophie, um casal que se encontra nas planícies alentejanas a passar férias. Desta forma toda a descrição em termos de cor terá, obviamente que ver com o meio ambiente que os rodeia: [Não havia muito para ver. Os campos de um verde-pálido.] (Ali, 19/06/07, página 209)

O verde como sabemos é uma cor positiva que simboliza [esperança, calma] contudo aqui apresentasse [sic] um verde “pálido” que normalmente ligamos a algo negativo no sentido de não ter vida, desta forma este pálido poderá ser um elemento negativo na medida em que tira a “vida” da cor verde.

É também feita uma alusão a um casal que passa por eles “O casal escandinavo passou por eles...tinham ténis brancos e casacos impermeáveis, o dela vermelho, o dele verde...”(Ali, 19/06/07, página 206). É aqui apresentado um conjunto de três cores, uma comum e duas não comuns a este casal. Como sabemos o branco simboliza, nalguns contextos, “O branco associa-se à ideia de paz, de calma, de pureza”²⁷ Neste ponto a cor branca liga o casal. Quanto ao verde significa [esperança e calma] e o vermelho [paixão e do sentimento] são cores opostas na medida em que uma é ligada à ação e a outra ligada à tranquilidade. No entanto podemos dar a visão de que o facto de serem opostas permite a cada uma completar-se dando um pouco de cada ao outro para o tornar completo.

Finalmente, e por último, chegamos ao último capítulo [sic], que conta a história de Marco, um homem misterioso que acaba a ação por deixar Mamarrosa. Contudo a visão que temos dele é que se trata de um homem que não se encaixa neste panorama, em parte graças as [sic] cores que carrega consigo “...uma camisa azul e uma capa negra...” aqui tal como noutros pontos apresentasse uma conotação dupla em termos de cores, neste caso azul e negro. Relativamente ao azul, é encarado como: “O Azul é a cor do céu, do espírito e do pensamento.” enquanto que o negro ou preto pode fazer alusão ao [mistério e à fantasia] tendo estes elementos podemos então considerar Marco como um ser não existente no reino dos mortais, uma prova disso é demonstrada no final, onde para se despedir de todas as outras personagens somente usa a palavra [paz].

Esperemos que este ensaio tenha servido para enumerar e dar a conhecer os elementos de cor local presentes em *Alentejo Blue* e que desta forma seja possível ter uma visão mais aprofundada desta obra literária de Monica Ali.

²⁶ “Amarelo”, in «http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm»19/06/07

²⁷ “Branco”, in «http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm»19/06/07

Bibliografia:

<http://www.ufrgs.br/cdrom/borges/index04.html>

Carvalho Ana, «http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm», consultado em junho 07

Ceia, Carlos «http://www.fsch.unl.pt/edtl/verbetes/C/cor_local.htm», consultado em junho 07

Chevalier, Jean “Dicionário de Símbolos”, consultado em junho de 07

The Beginning of Belief: a conversão de ateus em cristãos “A story has no beginning or end”

O romance em questão é contado “in a slightly disjointed way” e inicia-se em 1946. A 2ª Guerra Mundial terminara no ano anterior e tinha agora início um período de recuperação económico-social. A ação começa numa Londres pós-2ª Guerra Mundial, uma capital em reconstrução, cuja maioria dos habitantes, pouco a pouco, reconstruía o que as bombas e a maquinaria tinha destruído.

Graham Greene começa uma narrativa que conta a história de dois amantes, descrentes em Deus e a sua jornada em direção ao acreditar e à fé-cristã, escrita dois anos depois de o *affair* destes terminar. Deve ser realçado o facto de este romance se encontrar incluído no que o autor Georg Gaston designa de “catholic novels”, uma série de romances ligados por um único tema, a religião católica, a fé e a crença numa Entidade superior. De todos os “catholic novels” de Greene, este é um romance no qual Deus “takes a more explicit and active role”²⁸, uma vez que, Deus fará Sarah sofrer as consequências da sua desobediência à promessa que faz no dia do bombardeamento “of one of the first V-1 rockets raining on war-time London” (Gaston, p.45).

Nesta narrativa coexistem diferentes pontos de vista em relação à religião católica das duas personagens principais: ao princípio tanto Sarah como Bendrix são ateus. Contudo aquando do bombardeamento em que a casa de Sarah e Maurice se encontram é atingida, Sarah faz uma promessa a Deus, que salve a vida de Maurice que está no chão entre os escombros das escadas – uma promessa que apesar de ter sido feita ao deus no qual ela não acreditava entrou em vigor assim que ela deixou Maurice num quarto em ruínas sem perceber o porquê das palavras de Sarah “love doesn’t end...”²⁹. Após este fatídico dia, Sarah entrega-se a uma nova fé para esquecer a dor de perder o amor da sua vida e Maurice, inconsciente sobre a verdade, dedica-se a odiar Sarah e o seu marido, Henry Miles.

Maurice decide situar o começo da história na noite em que encontra Henry, marido de Sarah Miles, na rua, meses depois do *affair* entre Bendrix e Sarah terminar abruptamente. “The catalyst of the story is the fact that between Sarah and Henry, her husband, exists a relationship which is devoid of passion.” (Gaston, p.44) Este facto leva Sarah a procurar amor fora do casamento, tornando-a numa adúltera, alguém que não cumpriu com os votos matrimoniais que fez perante Deus e o seu marido.

Maurice Bendrix é um homem que não sabe amar nem se deixa ser amado. Intrinsecamente orgulhoso, quando Sarah Miles termina repentinamente o caso que mantinha com ele, Bendrix, “imagined in those days that any suffering she underwent would lighten mine [...]” pois se ele estava a

²⁸ Georg M. A. Gaston, “The Catholic Novels”, *The Pursuit of Salvation*, (Troy, N.Y.: Whitston Pub.Co, 1984) p.44

²⁹ Graham Green, *The End of the Affair* (London: Heinemann, 1974), p.76

sofrer então ela também teria de estar. Sentimentalmente egoísta e cego perante o amor que a Sarah lhe tem, Bendrix só se apercebe da imensidão do amor que Sarah sente por ele quando já é muito tarde. Este ciúme e orgulho faz com que o período de conversão ao catolicismo seja ainda mais prolongado que o de Sarah (Gaston, p.47).

Quanto a Sarah, a princípio, é-nos dado um retrato de uma esposa infiel que joga com os sentimentos dos homens com quem trai o marido. Contudo, quando temos acesso à leitura do seu diário compreendemos então que a ótica de Bendrix estava distorcida pela sua desconfiança e ciúme de Sarah. Sarah é uma mulher que não acredita em Deus e era fiel a Henry até conhecer Maurice que pode ser caracterizado como o amor da vida dela. Considera-se “a bitch and a fake” (Greene, p.99) e não gosta de trair Henry, contudo não tem coragem suficiente para o deixar.

A influência de Deus em Maurice vai aumentando à medida que o romance progride pelo que “his determination to be an outrage to God is futile” (Gaston, p.46). Por esta razão, após a morte de Sarah, Bendrix chega a considerar que até nem se teria importado de partilhar Sarah com Henry, porque isso significaria que ela estaria viva. É digno de nota reparar que logo na primeira página nos é dada a informação que Maurice deixou de ser ateu pois ele refere-se àquele “[...] other, in whom in those days we were lucky enough not to believe.” (Greene, p.1). Este final de frase no início do primeiro capítulo passa despercebido mas uma vez lido o romance até ao final, o leitor ao reler as primeiras linhas consegue nitidamente identificar este “other” – Deus.

Nesta última narrativa da saga dos “catholic novels”, Greene conseguiu integrar “the subjective narrative method with a kind of novel-within-a-novel approach” (Gaston, p.48) e ao mesmo tempo desenvolver uma história “which contains more structural complexity, emotional resonance, and purposeful ambiguity than any of his previous books.” (Gaston, p.48)

A ironia está presente em todo o romance: na noite em que Henry e Maurice se encontram, o primeiro, preocupado com a sua mulher desabafa com Maurice que desconfia que esta o anda a trair. Henry quer contratar um detetive mas não tem coragem para tal, por isso, Bendrix, “consumed by jealousy” decide procurar uma agência de detetives gerida por Mr. Savage para descobrir por quem é que Sarah o substituiu. “To his surprise [Maurice], he comes to the realization that he has been replaced by God.” (Gaston, p.45); ou quando, na página 3, Bendrix escreve “I could even like poor silly Henry, I thought, if Sarah were dead.” (EOA, 1974), uma vez que isso de facto acontece. É com a morte de Sarah que Maurice se muda para a casa de Henry Miles.

Quanto à versão adaptada para o cinema, algumas alterações ligeiras podem ser encontradas no enredo: a mãe de Sarah nem sequer é constituída personagem; o filho do Mr. Parkis, o detetive contratado por Maurice Bendrix, Lancelot, é que têm [*sic*] a marca na cara – marca essa que desaparece misteriosamente depois de Sarah lhe dar um beijo na cara quando o encaminha para o metro depois de pensar que se trata de um moço perdido. Em vez de andar a consultar um racionalista, Sarah têm-se [*sic*] encontrado com um padre. Bendrix e Sarah ainda têm a oportunidade de fazer as pazes antes de ela

adoecer. Henry trará as más notícias ao casal dizendo que os resultados do médico chegaram e que Sarah está a morrer. Dois detalhes interessantes são terem vestido a personagem de Julianne Moore quase sempre em tons de vermelho e o pormenor de que sempre que se diz a palavra “promessa”, quando Sarah e Bendrix decidem fugir durante uns dias, Sarah tosse; isto terá que ver com o facto de que no fundo ela quebrou a promessa que fez a Deus. Voltou a encontrar-se com Bendrix pois já não aguentava mais estar longe dele. E, por isso, morre.

A princípio podemos ser levados em erro a pensar que esta narrativa se trata de uma história de ódio ao marido de Sarah, quando na verdade, o ódio está dirigido a Deus. As últimas linhas do romance demonstram-nos um Maurice cansado de lutar contra o inevitável. Ironicamente, o livro acaba com uma prece de Bendrix: “O God, you’ve done enough, you’ve robbed me enough, I’m too tired and too old to learn to love, leave me alone forever.” (Greene, p.211) Num livro onde “we are made to be aware that God is present, watching, apparently eager to answer if called upon, whispering the way to the lost.” (Gaston, p.44), é difícil manter resistência perante a divina graça e eterna paciência de Deus.

Bibliografia Ativa

- Graham Green, *The End of the Affair* (London: Heinemann, 1974)
- *The End of the Affair*, Dir. Neil Jordan. Columbia Pictures, 1999

Bibliografia Passiva

- Georg M. A. Gaston, *Pursuit of Salvation: a Critical Guide to the Novels of Graham Greene* (Troy, N.Y.: Whitston Pub.Co, 1984)

Sarah Miles: anjo ou demónio?

Well behaved women rarely make history. Laurel
Thatcher Ulrich

Sarah Miles, como quase todos os personagens principais de Graham Greene, é uma personagem singular pela sua (des)virtude. Não só nesta obra mas também noutras, Graham Greene construiu personagens mais pecadoras que virtuosas. As suas personagens são personagens desesperadas, anti-heróis (ou anti-heroínas), personagens com uma complexidade interior que retorce o convencional e até a percepção do leitor, chegando mesmo a criar um leitor pecador ou pelo menos adepto do pecado. Sarah tem sido em muitas das críticas à obra apelidada de «the adulteress as saint», o que também se encontra diretamente relacionado com todas as problemáticas religiosas discutidas com base na obra de Greene. É essa subversão dos valores tradicionais e a ênfase dada ou não a certas características de Sarah através do trabalho de (não) caracterização de Greene e do uso da focalização que faz com que Sarah seja uma personagem merecedora de estudo.

Para se perceber como Greene consegue (não) caracterizar Sarah Miles e oferecê-la a um público sedento de subjetividade, de um modo tão eficaz sem recorrer à adjectificação, é necessário clarificar alguns conceitos como por exemplo o de narrador. Qualquer pessoa que conta uma história é um narrador ou um «ser de papel» como lhe chamou o teórico literário Francês Roland Barthes. Gerard Genette, em *Discurso da Narrativa*, (1972), distinguiu entre narrador autodiegético, ou seja aquele que narra as suas próprias experiências como personagem principal dessa história; narrador homodiegético, isto é, aquele que narra os acontecimentos a ela inerentes e narrador heterodiegético, ou seja, aquele que não fazendo parte da história, a narra. Nesta obra estamos perante um narrador autodiegético, representado por Maurice Bendrix. Intrinsecamente relacionada com este ponto está também a questão da focalização ou “ponto de vista” (segundo os teóricos Norte-Americanos), termo também proposto por Gérard Genette e que consiste num dos modos de regulação da informação na ficção. Genette distingue três tipos de focalização: focalização zero, focalização externa e focalização interna, sendo que os tipos de focalização que vou explorar neste ensaio são a focalização externa, ou seja, aquela em que o narrador assume uma visão exterior à sua própria não podendo ter certezas relativamente ao íntimo das personagens mas dando a conhecer de diversas formas o que essas personagens têm a dizer sobre Sarah, e também a focalização interna no caso do próprio narrador personagem, Maurice Bendrix, que nos dá conta dos seus próprios pensamentos sobretudo através de monólogos interiores.

Vale também a pena mencionar que, para além do narrador, a caracterização das personagens pode advir do leitor. A esse tipo de caracterização chamamos caracterização crítica e penso que esta assume um papel preponderante nesta obra, pois é deixado para o leitor de *The End of the Affair* uma grande parte da responsabilidade de caracterização sobretudo de Maurice Bendrix e Sarah Miles mas também de outras personagens.

Ainda em relação à caracterização de personagens deverá ser mencionado que o romance do século XX veio explorar uma certa indeterminação do retrato das mesmas, contrapondo com o herói típico desfigurado e sem identidade própria. Sobretudo no antirromance – do qual falarei mais à frente de forma breve – de forma geral, no romance pós-moderno, existe uma tendência para desafiar o leitor a descobrir nos fingimentos da história narrada os principais atributos das personagens e para destruir as caracterizações diretas trazendo o leitor em perspetiva permanente. Daí resulta, como já foi mencionado, um maior compromisso do leitor na definição do perfil das personagens, o que lhe permite dialogar diretamente com a obra.

Uma vez que já referi que as personagens de Graham Greene são quase na sua maioria anti-heróis tentarei clarificar o que este termo significa no âmbito da narratologia. Um anti-herói, neste caso uma anti-heroína, reveste-se de qualidades opostas ao cânone positivo no que diz respeito por exemplo às virtudes morais como é o caso de Sarah Miles. A avaliação deste herói, feita pelo leitor é sempre subjetiva uma vez que, no âmbito da apreciação humana das situações da vida e dos acontecimentos, a ambiguidade dos pontos de vista é constante e, portanto, qualquer reação ao protagonista é sempre suscetível de interpretações antagónicas.

Tendo aludido ao conceito de anti-herói faz todo o sentido relacioná-lo com o conceito de antiliteratura e com esta obra em particular. Sendo assim, antiliteratura foi um termo proposto pelo surrealista David Gascoyne em 1935 para descrever a literatura que transgride as convenções tal como o antirromance que está ligado a todas as formas experimentais que rompem com os métodos tradicionais de construção do romance. Algumas das características dos antirromances que podem ser encontradas nesta obra são a dissimulação do fio da história narrada e a caracterização sumária das personagens, sem análises psicológicas. Este conceito encaixa também na perfeição naquilo que é convencionalmente chamado literatura pós-moderna. Alguns dos paradigmas do pós-modernismo literário também presentes nesta obra e principalmente no respeitante ao objeto de estudo são a rejeição da introdução de personagens excessivamente modeladas e a rejeição do discurso de fácil apreensão, da intriga arrumada temporalmente.

Falando agora especificamente do objeto de estudo, um dos aspetos interessantes da obra jaz no facto de todas as personagens terem algo a dizer sobre Sarah, quer tenham estado em contacto direto com a mesma ou mantenham apenas uma relação indireta. Todas elas foram de certo modo influenciadas pela sua presença e/ou personalidade. Examinarei então pormenorizadamente o modo como cada personagem é tocada por Sarah e os sentimentos que esta faz despontar.

Começando por Savage, o responsável pela empresa de detetives que não representa mais que um papel menor, poder-se-á dizer que é talvez a única personagem que, sem ter uma opinião formada sobre Sarah, deixa implícita uma opinião negativa. Todas as outras personagens se deixam influenciar de modo positivo por Sarah (o que poderá ser discutível em relação a Maurice Bendrix, de quem falarei em último lugar), facto que pode ser interpretado como uma das armadilhas de Graham Greene. Uma vez que Savage aparece no início da obra, pode ler-se que não teve tempo suficiente para estar em contacto com Sarah e ser portanto contagiado pela «aura» inevitavelmente «irresistível». Savage que nos é apresentado como uma personagem extremamente perspicaz, faz ver a Maurice que quando existe a suspeição quase invariavelmente há motivo para a mesma. Parte assim do princípio que os «sintomas» de Sarah relatados por Bendrix significam que esta é realmente merecedora de desconfiança. Contudo Savage não diz explicitamente que Sarah possui um novo amante, ou porque a sua profissão lhe exige essa discrição politicamente correta ou, em última instância, Graham Greene não quis reservar para nenhuma personagem o direito de manchar a imagem que permite ao leitor deixar-se conduzir pela virtude retorcida de Sarah.

Continuando talvez por uma ordem crescente de importância na obra e tendo em conta a relação com a personagem em análise prossigo com o Padre Crompton que, sendo um ministro da igreja é talvez a relação mais palpável que Sarah acaba por ter com Deus uma vez que este último não se apresenta como um Deus interativo disposto a conceder respostas, deveria condenar o comportamento de Sarah, a sua profanação do matrimónio e a sua interrogação incansável em relação à existência ou não de Deus, mas o que na realidade se verifica é uma tentativa de desculpabilização. Quando diz «we recognise the baptism of desire»³⁰ dá a entender ao leitor que quer encontrar a salvação de Sarah a qualquer preço e chega mesmo a dizer «she was a good woman» (Graham Greene, op.cit., p.180). É possível ver nesta afirmação toda uma sátira à igreja Católica uma vez que Greene nunca quis ser catalogado como autor católico mas pode também levar o leitor atento a pensar até que ponto Sarah subverte os valores da sociedade, e neste caso da Igreja, e transforma dogmas como o adultério em situações contornáveis, perdoáveis sem verdadeiro arrependimento (pelo contrário, Sarah esteve sempre no limiar entre o cumprimento da promessa e o abandono da mesma) como normalmente é exigido a um católico que persiga a Salvação, e talvez até subtilmente postas em segundo plano.

Outro dos aspetos que faz de Sarah uma personagem singular é o facto de despertar nas outras personagens um sentimento de posse, uma ganância sentimental que chega a raiar a fronteira do ridículo. Quase todas as personagens possuem essa mesma ganância ou avidez em relação a Sarah, sendo que a sua mãe, Mrs Bertram, é um dos exemplos da mesma ao dizer «nobody loved Sarah more than I did» (Graham Greene, op.cit., p.162). Curioso que Mrs Bertram, embora não tendo mantido contacto regular com Sarah ao longo da vida, ajuda também, após o funeral, à construção dessa Sarah imaculada a que

³⁰ (Graham Greene. *The End of the Affair*. Penguin Books, Londres, 1975, p.153)

nos vamos habituando ao longo da leitura do romance, caracterizando-a como uma «good girl», o que implica também uma certa tolerância e complacência, uma certa desculpabilização dos erros mundanos. É mais curioso ainda que Mrs Bertram introduza no discurso que faz acerca da filha aquilo que muitos críticos dizem hoje que Sarah pretende ser, ao dizer «she could have been a saint» (Graham Greene, op.cit., p.164). Assim, essa possibilidade, quebrada, segunda a mãe, por uma má educação e um ambiente familiar desfavorável, é lançada, e encoraja o leitor mais uma vez de forma inteligente a encarar Sarah como tal.

O detetive Parkis e o seu filho assumem talvez um dos papéis mais importantes nesta veiculação da imagem de Sarah como uma santa. Parkis deixa-se levar pelos seus instintos e sente as suas emoções «touched» por Sarah. Pode fazer-se uma analogia entre Parkis e o público leitor que, se não souber encontrar mais nenhuma explicação para a sua empatia natural com uma personagem tão repleta de defeitos, que conduz tão habilmente o seu percurso de má conduta e que mesmo na tentativa de redenção foge à possibilidade da mesma devido aos seus caprichos, pode simplesmente dizer que Sarah desperta um certo tipo de emoções que convidam à afeição. Há mais uma vez a inexplicável tendência para caracterizar Sarah como «a very fine lady» (Graham Greene, op.cit, p.158) apesar de Parkis estar ligado a ela apenas pela sua profissão e devido a um suposto caso de adultério. Mais do que tocar as personagens, Sarah quase reverteu a situação de modo a que as personagens se sentissem na obrigação de se desculpar perante ela como se à luz da ética todos os seus comportamentos fossem condenáveis em comparação com os dela. No caso de Parkis este chega mesmo a dizer a Sarah «deserved to be left alone» (Graham Greene, op.cit, p. 178), sentindo-se culpado por ter assumido o cargo de espião de alguém a quem confere um carácter tão excecional. O filho de Parkis assume também um papel importante neste âmbito uma vez que na sua inocência de criança, que se diz ser boa avaliadora do carácter, vê em Sarah a sua mãe, e num momento de doença encontra conforto em algo que lhe tenha pertencido, como se a essência de Sarah contivesse poderes curativos.

À medida que a obra avança e sobretudo após a morte de Sarah há uma crescente mistificação da personagem que disfarça gradualmente os seus erros para dar lugar ao crescimento de um mito. O próprio diário de Sarah é muito importante por ser a única vez que o leitor entra em contacto com os pensamentos da personagem sem ser por intermédio de Bendrix. Aí o leitor pode também ser apanhado numa rasteira, quando em contacto com a humanidade tão patente de Sarah. É nos momentos em que o leitor entra em contacto com o pensamento de Sarah que se pode identificar mais com ela, com os seus medos e cansaços, com as suas inseguranças, é nesse momento talvez que o leitor assume definitivamente que Sarah não é culpada. É também talvez nesse momento que Bendrix e Sarah se encontram mais próximos mesmo no desencontro.

Richard Smythe é uma das personagens em que Sarah toca mais profundamente a vários níveis. Sarah desperta em Smythe todo um desejo de amar e ser amado, possibilidade renegada até então pela sua face hedionda e irremediavelmente marcada. Sarah é vista como uma possibilidade de “tocar” e

alcançar alguém de um modo como nunca ninguém o alcançou a si. Assim no seu percurso e tentativa de provar a Sarah que Deus não existe estas duas personagens iniciam uma luta titânica. Sarah quer ser convertida ao ateísmo de Richard mas apenas se sente mais tentada a acreditar talvez por o ateísmo de Richard não ser mais que uma expressão de revolta perante o castigo que o Deus de Sarah lhe deu ao marcar-lhe o rosto. Richard é no entanto mais cedo ou mais tarde, atraído pela mística de Sarah, em quem vê uma fuga para as suas próprias lutas interiores e acaba também ele por se esquecer de toda a subversão de valores envolvida quando a pede em casamento. Mais tarde, após a morte de Sarah, Richard visita a casa de Henry e rouba uma madeixa de cabelo de Sarah, como se fosse uma relíquia, o que uma vez mais remete para essa elevação de Sarah a um patamar religioso. E, talvez seja aqui que reside a maior importância da personagem de Richard, também após a morte de Sarah, a face afetada do mesmo é “milagrosamente” curada. Está implícito que esta cura se deve ao beijo que Sarah deu a Richard na última vez que se encontraram e daí que este possa ser visto como mais um dos argumentos que suportam a teoria da santidade de Sarah.

Como não poderia deixar de ser, as duas personagens masculinas mais marcantes na vida de Sarah (se excluirmos Deus como personagem literária) são Henry Miles – pela ausência – e Maurice Bendrix – pela presença. Sendo que a análise do modo como este último vê Sarah é visivelmente mais complicada, será a última a ser abordada. Henry Miles, marido de Sarah, é uma personagem peculiar que, ao contrário da mesma, apela a uma certa empatia por parte dos leitores. É um marido ausente cuja maior preocupação reside na sua vida profissional descurando os assuntos domésticos e um possível investimento na relação conjugal. Bendrix chega a usar uma expressão no mínimo curiosa para designar este comportamento negligente de Henry em relação a Sarah ao chamar-lhe «pim», dizendo que o facto de Sarah ter caído numa relação extraconjugal é um reflexo da pouca atenção que recebia dentro do seu próprio casamento. Para Henry, na sua apatia emocional – da qual ele teve mais tarde consciência dizendo «I'm not the sort that makes a lover» (Graham Greene, op.cit., p.168) -, Sarah é quase um bibelot, uma convenção, alguém que faz parte da casa em si, alguém que sempre esteve e sempre estará no mesmo lugar independentemente do rumo dos acontecimentos. Sarah não é para Henry, ou pelo menos não aparenta ser, um objeto de amor ou de desejo: pode ser vista quase como um ser híbrido. No início da obra vemos que Henry está alarmado pela desconfiança mas que depressa a sua mente pouco trabalhada em termos emocionais erradica essa mesma desconfiança em favor da realidade medíocre em que ambos vivem. Contudo, à medida que a obra avança e sobretudo a partir do momento em que Henry é confrontado com a realidade, toda a sua posição em relação a Sarah muda. Não se sabe até que ponto essa mudança teve repercussões a nível interior mas aparentemente, perante a perspectiva de perder Sarah (sem saber que já a perdera de certa forma há muito tempo) abdica da sua inércia e faz-lhe uma série de confissões que acabam mais uma vez por mostrar o seu carácter desapaixonado pois apenas consegue dizer que não consegue sobreviver sem ela devido à relação de dependência que criou. Henry nunca soube nada de verdadeiramente profundo sobre Sarah. Não conhecia os seus passos, ao contrário

de Bendrix. A partir da morte de Sarah todo o pequeno universo de Henry se desmoronou e ele chega mesmo a dizer, com uma frieza alarmante que se tivesse sido ele a morrer Sarah teria sabido o que fazer: «In a way, it's a woman's job - like having a baby» (Graham Greene, op.cit, p. 136). Tudo se resume à solidão que Henry sente sem Sarah mas que de certa forma acaba por se tornar preenchida com a presença de Bendrix. Neste âmbito, quando Henry diz «she was everything to me» (Graham Greene, op.cit, p. 154), está apenas a dizer que Sarah era o modo como a sua vida estava organizada. Henry é no fundo a personagem que, embora devesse ser a mais próxima, está mais afastada de Sarah. Essa distância parece diluída pela sua morte mas é apenas uma ilusão uma vez que Henry acredita possuí-la na morte como nunca a possuiu em vida: «There's nowhere for her to be but home» (Graham Greene, op.cit, p. 169). Apesar dessa distância entre Henry e Sarah, ele é também afetado de forma inexplicável por ela na medida em que embarca na mesma tentativa de desculabilização e de uma certa tolerância que já vimos nas outras personagens: «She was good, Bendrix. People talk but she was good. It wasn't her fault I couldn't [love] her properly.» (Graham Greene, op.cit, p. 168). A presença “transcendente” de Sarah chega a fazer com que Henry assuma todas as responsabilidades pelo pecado que ela cometeu mas que parece diminuir de importância à medida que as personagens se vão tornando de qualquer forma mais próximas de Sarah, mesmo depois da sua morte que ocorre bastante cedo no livro dando lugar ao caos emocional (e físico no caso do filho de Parkis) que recai sobre as outras personagens.

Maurice Bendrix, talvez por ser a personagem mais complexa da obra, é quem tem mais dificuldade de lidar com a suposta “santidade” de Sarah. Ele rejeita essa possibilidade, tal como rejeita ao longo de toda a obra a possibilidade de ter sido realmente amado por Sarah, tal como rejeita a possibilidade de fé, tal como rejeita a possibilidade de construção de um futuro sem Sarah. Bendrix reconhece a humanidade de Sarah visível na sua lealdade para com Henry, no seu pragmatismo, no seu altruísmo para com o próprio Bendrix, na sua tentativa de o fazer feliz anulando-se a si própria, na sua relação com as pessoas comuns, na sua lógica insuportável, na sua tentativa de agradar e de demonstrar os seus sentimentos, mas rejeita essa sua humanidade por ser demasiadamente simples para alguém com uma complexidade rebuscada como é a sua. Bendrix não sabe aceitá-la assim, desconcertadamente verdadeira, e é destruído pelo ciúme que os afasta irremediavelmente embora não tenha sequer fundamento. É mais fácil para Bendrix suportar o peso do quotidiano considerando-a promíscua, infiel, falsa e duplamente adúltera porque isso lhe permite um escape à sua própria raiva e dor causada pelo amor que nutre por Sarah mas que nega veementemente a si mesmo e também um escape à perda que sofreu e que prefere julgar uma troca por outro homem. É Maurice que fornece ao leitor aquilo que na obra mais se aproxima de uma caracterização física de Sarah mas que no fundo não ilustra nada de concreto deixando em aberto ao leitor também a possibilidade de a moldar fisicamente. Talvez o facto de a ter considerado inacessível na primeira vez que se viram possa estabelecer um paralelo com o resto da obra. Desde esse momento em que a julgou superior a ele pela sua beleza e inteligência talvez tenha criado um muro de inacessibilidade que vai fazer com que não mais seja possível alcançá-la realmente e

daí que tenham ficado irremediavelmente separados. Alastrando agora no sentido do que tenho vindo a falar, também Bendrix foi afetado pelo caráter excecional de Sarah, embora tenha tentado ver essa excecionalidade como negativa. Sarah é para Bendrix omnipresente, uma presença constante, assombrada e ao contrário das outras personagens Bendrix rejeita a virtude de Sarah, desde o momento em que ela o deixa no dia em que faz a promessa, até ao momento em que tem acesso ao diário e há nele um renovar da esperança e com ele uma crença no amor e em Sarah. Há um certo pensamento de Bendrix em que ele diz «She had a wonderful way of eliminating remorse. Unlike the rest of us she was unhaunted by guilt.» (Graham Greene, op. cit, p. 50) e que é de facto muito curioso porque vem na linha daquilo que já mencionei. Há quase que uma tentativa de descupabilização de Sarah por parte das outras personagens que por vezes tendem mesmo a transferir a culpa para si próprias. Um dos poucos elementos explícitos introduzidos por Bendrix acerca de Sarah e que ajuda na construção da imagem da mesma como um ser virtuoso, transcendente, de moral invertida está descrito quando Bendrix diz «in spite of her mistakes and unreliability, she was better than most» (Graham Greene, op.cit., p.131) e também quando demonstra a consciência que «a great many people loved her» (Graham Greene, op.cit., p.154). Não fora a raiva e o ciúme incontrolável de Bendrix recordado pela sua morte, Sarah teria sido também para ele um ser excecional, imaculado, mas Bendrix nunca lhe perdoou o facto de a ter perdido para um Deus em que ela dissera sempre não acreditar e em quem ele queria desesperadamente não acreditar mas para o qual no fundo era atraído irremediavelmente por ser ele o maior, senão o único elo de ligação entre ele e Sarah a partir de um determinado momento. Bendrix é assim destinado à constante oscilação entre amor e ódio, incapaz de se libertar da presença de Sarah mesmo após a sua morte, que encara como a pior das traições, e todo o seu percurso a partir de então é uma tentativa de apagamento da boa memória que tinha de Sarah, uma tentativa de mascarar com todo o seu ódio fingido, toda a sua rejeição de si próprio e da certeza da impossibilidade de a voltar a ver. Bendrix encara Sarah como uma «consummate liar» e deseja profundamente acreditar em tudo o que a sua revolta lhe dita embora isso nunca se verifique verdadeiramente e talvez seja aí que reside o maior poder de Sarah e uma das maiores provas da sua “santidade”: a resistência ao ódio de Bendrix, a persistência na memória deste, a permanência na sua vida. O facto de Bendrix rejeitar verbalmente a “santidade” de Sarah é a outra grande prova da sua possibilidade e ilustra precisamente toda a revolução de sentimentos que vai dentro de si anulando por completo a possibilidade de qualquer perdão a Sarah e menosprezando da maneira mais mesquinha que encontra, toda a possibilidade de virtude e de excecionalidade que esta tenha possuído: «If even you – with your lusts and your adulteries and the timid lies you used to tell – can change like this, we could all be saints by leaping as you leapt, by shutting the eyes and leaping once and for all: If you are a saint, it’s not so difficult to be a saint.» (Graham Greene, op.cit., p.190).

Esta obra conta-nos, entre outras, a história de uma mulher adúltera que se transforma devido a uma promessa a Deus. A força da personagem de Sarah, o seu destino (e o dos dois homens mais presentes na sua vida mas também o das outras personagens) e algumas ironias de situação presentes na

obra, derivam da determinação de Sarah em manter a promessa. Metade do livro é sobre essa transformação e a luta interior que dela deriva ou até mesmo sobre a metamorfose de todas as personagens perante as transformações de Sarah ou devido à influência da mesma. O pecado acaba por se transformar em virtude e a linha entre os dois torna-se impercetível e dissimulada. O pecado é atraente para o leitor comum. Sarah é a possibilidade de pecado e absolvição após o mesmo. Representa a subversão dos valores morais como algo mundano. Sarah é no fundo encantadora e, dentro do pecado que cometeu, mais virtuosa que muitos de nós pela sua natureza desconcertantemente humana, frágil, caprichosa, arrebatada. Sarah é alguém que insistiu num devaneio da mente e do corpo. Sarah é repleta de uma complexidade atrativa para o ser não complexo. Sarah é em si própria o reverso da medalha: engana-se a si e às personagens, engana o leitor, é dissimuladamente deliciosa, antiteticamente apelativa. Chama a si própria «bitch», «fake» e «phoney» quase que obrigando o leitor a emitir um grito de discordância, por solidariedade e indignação e assim toda ela funciona como a antítese do que é na realidade, do que pretende e do que deveria ser. É uma criança, uma mulher, uma amante, uma dona de casa, crédula, inocente, sedutora. Representa a mãe do filho de Parkis, a mulher perfeita; a católica fervorosa do padre Crompton, a possibilidade de canonização; e o alimento do negócio de Savage, a certeza da falibilidade do ser humano; a criação perfeita de Mrs Bertram, a mulher que esta não soube ser; a salvação de Smythe, escape à revolta, força no desacreditar; o dado adquirido de Henry, a comodidade; a fuga à ná consciência de Bendrix, companheira de transgressão, devaneio em comum, possibilidade de realidade alternativa, de egoísmo amoroso, de despersonalização em favor da libertação do Homem extravasado, fuga ao que é conscientemente e indesejavelmente complexo. Sarah é a realização de todas as personagens enquanto seres humanos. É nela que em última instância se realizam ou se projetam a sua realização ou existência, é em Sarah que se veem ou reveem, é nela que se completam e é na sua perda que se desmoronam. Sarah é no seu altruísmo, lealdade, tentativa de virtude, bondade, no seu diálogo consigo própria e com Deus, na sua culpa ou ausência dela, na sua (in)capacidade de redenção um símbolo da luta entre o lado consciente de cada um e o lado que se quer libertar. Sarah Miles equilibra metade da obra assim como metade da realidade e, por aquilo que nela é inexplicável e universal equilibra também metade da existência humana.

A promessa em *The End of the Affair*

Em *The End of the Affair*, de Graham Greene, a promessa pode assumir uma posição de destaque. O simples ato de prometer algo determina uma série de acontecimentos, o que é visível se olharmos a obra como um todo à luz dos nossos conhecimentos sobre promessas.

Quando alguém promete algo, fá-lo geralmente porque se encontra desesperado. Independentemente da existência ou não existência de fé nessa pessoa, o desespero leva-a a acreditar em Deus ou em qualquer outra entidade superior e a dirigir-se-Lhe em busca de ajuda e esperança. O ato da promessa simboliza um compromisso. Quem promete, compromete-se.

Em *The End of the Affair*, a promessa surge-nos através de Sarah Miles. O seu comportamento chega a despertar a compaixão do leitor. A postura de Sarah parece ser de tal maneira correta que nos esquecemos que ela é uma mulher casada que trai o marido. Sarah parece só existir quando está com Maurice Bendrix, que ama verdadeiramente.

Maurice começa por caracterizar o que escreve como um “memorial de ódio”, pois odiava Henry e Sarah. O destino, sempre presente, leva Maurice a encontrar Henry numa noite chuvosa de fevereiro de 1946. Desde logo percebemos qual é um dos motivos que leva Maurice a odiar Sarah: Henry dá-lhe a entender que Sarah o trai com outro homem e mostra-se um pouco ciumento, ele que parecia desconhecer por completo o ciúme e conhecer apenas o hábito e a indeferença.

Maurice, que odeia Sarah a tal ponto que é incapaz de se abstrair, decide ele próprio contratar o detetive para que este o informe acerca dos passos de Sarah.

Ao ler o diário de Sarah, apercebemo-nos de quão sincero é o seu amor por Maurice. As suas descrições revelam o seu enorme esforço para levar Maurice a crer no seu amor: ‘Sometimes I get so tired of trying to convince him that I love him and shall love him for ever.’ (p.72). Esse amor é tão forte que a leva a abstrair-se do perigo iminente dos bombardeamentos da Segunda Guerra Mundial. E é assim que, num momento de angústia, Sarah faz a mais indesejável de todas as promessas, que mais tarde caracteriza como “estúpida” e “histérica”: ‘Is one responsible for what one promises in hysteria? Or what promise one breaks?’ (p.75). Quando a casa de Maurice é bombardeada, Sarah entra em desespero ao julgá-lo morto. Nesse momento, Sarah pede ao Deus em que não acredita que a faça acreditar, dando vida a Maurice. Para que a esperança de um milagre seja mais credível, Sarah promete a Deus, ainda que a medo, deixar Maurice para ele viver, sabendo à partida que nunca o deixará de amar: ‘I knelt and put my head on the bed and wished I could believe. Dear God, I said – why dear, why dear? – make me believe. I can’t believe. Make me. I said, I’m a bitch and a fake and I hate myself. I can’t do anything of myself. *Make* me believe. I shut my eyes tight and I pressed my nails into the palms of my hands until I

could feel nothing but the pain, and I said, I will believe. Let him be alive and I *will* believe. (...) I said very slowly, I'll give him up for ever, only let him be alive.' (p.76). De imediato, surge Maurice e é aí que Sarah se apercebe da dimensão da sua promessa: a sua vida sem Maurice será uma agonia, talvez mais insuportável ainda que a dor da morte de Maurice: '...he was alive, and I thought now the agony of being without him starts, and I wished he was safely back dead again under the door.' (p.76).

A princípio, Sarah parece querer cumprir a sua promessa. É essa a sua intenção, mas ao mesmo tempo parece haver já um desejo indizível de encontrar a tentação, ou seja, Maurice: 'A vow's not all that important – a vow to somebody I've never known, to somebody I don't really believe in. Nobody will know I've broken a vow, except me and Him – and He doesn't exist, does he? He can't exist. You can't have a merciful God and this despair?' (p.74)

Apesar de anteriormente não acreditar em Deus, Sarah não é agora capaz de se desligar da promessa que fez e procura uma justificação para voltar a deixar de acreditar, para ser livre outra vez: 'Why do I write 'dear God'? He isn't dear – not to me he isn't. If he exists, then he put the thought of this vow into my mind and I hate him for it. I hate.' (p.74). Chega a procurar interessar-se por outros homens, o que não lhe traz qualquer satisfação.

Assim, acaba por declarar a Deus que se continuar afastada de Maurice se irá destruir a si própria: 'I said to God, I've kept my promise for six weks. I can't believe in you, I can't love you, but I've kept my promise. If I don't come alive again, I'm going to be a slut, just a slut. I'm going to destroy myself quite deliberately.' (p.79). Tenta de seguida contactar Maurice e não o consegue encontrar. Deus parece estar já a castigá-la por tentar quebrar a sua promessa.

Sarah procura convencer-se que não acredita em Deus, o que parece impossível pois ao mesmo tempo dirige-se-Lhe. Chega a procurar Smythe, o homem que ataca o cristianismo no parque, na esperança de encontrar certezas para a não existência de Deus: 'I thought, if only he could convince me that you don't have to keep a promise to someone you don't believe in...' (p.77).

Quando, quase dois anos após a separação, Sarah entra em casa e vê Maurice, a dúvida instala-se novamente. Sarah almoça com ele, sente-se feliz por estar com ele e anseia por um contacto físico. Questiona-se se estará a quebrar a sua promessa. Pouco tempo depois, decide deixar de se preocupar, planeando deixar Henry para ir viver com Maurice. Dirige-se mais uma vez a Deus, revelando-Lhe a sua despreocupação mas ao mesmo tempo fazendo uma nova promessa, desafiando-O: 'Suddenly I felt free and happy. I'm not going to worry about you any more. (...) I'm going to make him happy, that's my second vow, God, and stop me if you can't.' (p.93). E Deus aceita o desafio, ao fazer com que Henry implore a Sarah que não o deixe. Logo Sarah promete, uma vez mais. Desta feita, promete a Henry não o deixar. Sarah parece chegar a um impasse. Tentara de tudo para quebrar a promessa e não fora bem sucedida. Porém, o seu desejo por Maurice continua igual.

Por mais irónico que pareça, Maurice só é capaz de voltar a procurar Sarah depois de ler o seu diário e o encontro dá-se numa igreja, com Maurice a afirmar o seu amor e o desejo de passarem a viver

juntos. Mas é já tarde demais, pois Sarah, que está gravemente doente, acaba por morrer, longe de Maurice.

Sarah falha nas suas promessas. Quando promete a Deus afastar-se de Maurice caso este viva, não tem forças suficientes para cumprir a sua promessa. Se não fosse a intervenção misteriosa do destino, ou de Deus, e um certo desdém de Maurice, Sarah não teria demorado muito tempo a quebrar completamente a promessa. Também quando faz a sua segunda promessa, a de deixar Henry e fazer Maurice feliz, não é bem sucedida pois acaba por nunca voltar a estabelecer uma relação com Maurice. Apenas a promessa feita a Henry, de não o deixar, é cumprida. E é cumprida talvez porque Sarah não a faz fervorosamente, não a faz do fundo do coração, é algo dito da boca para fora.

A infelicidade de Sarah, assim como a sua morte, parecem ser um castigo de Deus. Sarah, que nunca acreditara em Deus e que só se Lhe dirige num momento de grande aflição, tem de ser punida por continuar depois a tentar fugir da sua presença. Deus não poderia permitir que para realizar a segunda promessa, a de ser feliz com Maurice, Sarah tivesse de quebrar e anular completamente a primeira promessa feita, a de se afastar definitivamente de Maurice. E mesmo depois da sua morte, Sarah continua a ser castigada por ter faltado com a sua palavra, pois o seu desejo de ter um enterro católico não é satisfeito, uma vez que é Maurice quem agora odeia Deus: 'I hate You, God, I hate You as though You existed.'(p.159)

Segundo a sua mãe, Sarah teve Deus sempre presente em si, pois fora batizada quando era pequena. No entanto, como podemos ver na obra, Sarah só precisa de Deus num momento de grande aflição e logo de seguida menospreza o Seu valor e o valor da promessa feita. Como a própria Sarah diz, ela quer e não quer, pois diz também que “apanhou a fé como quem apanha uma doença”. Nada há a fazer, as promessas são para se cumprir e Sarah tem um destino trágico, mas algo previsível.

No entanto, algo em Sarah é verdade e esse algo não contém a palavra “promessa”. O seu casamento com Henry, que é também um ato de compromisso, não termina nunca. Não termina também o seu amor por Maurice, uma vez que o ama até ao momento da sua morte. Talvez se Sarah tivesse tido a coragem de aceitar o seu Deus e a sua fé e não se tivesse servido dele apenas quando necessário, com promessas incapazes de se cumprir à partida, o seu destino tivesse sido outro, quem sabe mais feliz.

GREENE, Graham. *The End of the Affair*. Deluxe Edition, Penguin Classics, U.S.A., 2004.

O pecado em *The End of the Affair*

O romance *The End of the Affair*, de Graham Greene, traz-nos uma história de amor atormentada pela culpa e pela sombra do pecado que impedem que os dois amantes consigam viver o seu amor na sua plenitude, o que nos leva a refletir sobre até que ponto a ideia de pecado é válida. Sobre este assunto, levantam-se muitas questões: o que é, afinal, o pecado? Em que medida é que o amor é pecado? O que é que leva o indivíduo a considerar-se pecador, em relação a quê, e qual o seu castigo?

Sarah descobre Deus e a religião a partir do momento em que, desesperada por pensar que o seu amante, Maurice Bendrix, estava morto, promete que se Deus o trouxer de volta, ela deixa de o procurar e afasta-se dele para sempre. Pouco depois, Maurice surge à porta do quarto e, a partir desse momento, Sarah começa a viver o seu dilema; se, por um lado, ama Maurice e o deseja com todas as suas forças, por outro, sente-se presa pela promessa que fez e que tenta a todo o custo cumprir. Inicia então um processo paralelo de afastamento de Maurice, e ao mesmo tempo, de aproximação a Deus, durante o qual se questiona sobre os seus valores e aquilo em que acredita. É nesta relação que Sarah encontra o prazer carnal, uma vez que com Henry a sua relação se resume apenas a uma relação entre amigos, não havendo nenhuma intimidade ou paixão. Os seus sentimentos em relação a Maurice são puros e verdadeiros, é com ele que ela se sente mulher, é a ele que se entrega e abandona, é com ele que ela conhece o verdadeiro amor. E é o amor que a conduz ao pecado.

Como ela própria escreve no seu diário, até ao momento em que fez a sua promessa e viu Maurice aparecer vivo perante os seus olhos, ela não acreditava em Deus. A sua promessa é feita em total desespero, movida por um amor imenso que a faz abdicar da sua própria felicidade, em prol da felicidade de Maurice:

‘Let him be alive, and I will believe. Give him a chance, let him have his happiness. (...) I’ll give him up forever, only let him be alive with a chance.’ (p.76) (*The End of the Affair*, Graham Greene, Penguin Classics, 2004).

A partir desse momento, Sarah cumpre a sua promessa e não volta a procurar Maurice, que não percebe o porquê do repentino afastamento. Sente-se dividida e não sabe se há de acreditar em Deus, porque até então nunca tinha tido fé, mas por outro lado, o facto é que Deus a escutou naquele momento de aflição e atendeu as suas preces. Tenta convencer-se que Deus não existe, porque se não existisse, então a sua promessa não tinha razão de ser e não estava obrigada a cumpri-la, e é com este pensamento que procura Smythe, um ateu que fazia discursos públicos contra Deus e os alegados poderes da fé.

'I thought, if only he could convince me that you don't have to keep a promise to someone you don't believe in, that miracles don't happen (...).' (p.77)

Mas nada a demove da ideia de que a sua relação com Maurice está condenada e que os dois não poderão nunca ser felizes juntos. Pode-se dizer que, a partir do momento em que Deus entra na sua vida, entra também uma ideia de pecado que até então nunca se tinha colocado.

Mas o que é o pecado? Numa perspetiva mais direta e simples, poder-se-á dizer que é pecado aquilo que vai contra as leis de Deus. Neste âmbito, a relação entre Sarah e Maurice é um pecado, pois é uma relação adúltera. Mas quem julga esse pecado? Numa primeira fase, até à promessa e ao momento em que começa a acreditar que é possível que Deus exista, Sarah não vê a sua relação como pecaminosa. Sabe que o que faz é errado e não quer magoar o marido, mas não se condena nem sofre por viver este amor proibido.

'I think I had an idea that the sight of Henry might have roused remorse, but she had a wonderful way of eliminating remorse. Unlike the rest of us she was unhaunted by guilt. In her view when a thing was done, it was done: remorse died with the act.' (p.39)

Nesta passagem, Maurice diz-se surpreendido com a forma como Sarah não se sente constrangida pelo facto de Henry se poder ter apercebido do que se estava a passar. Ela parece desprendida, sem qualquer tipo de remorsos ou culpa. Mas a partir do momento em que faz a promessa, a ideia de pecado e de culpa cresce em Sarah, levando-a a viver permanentemente com problemas de consciência e em angústia. A ideia de pecado é, assim, subjetiva. Para que um indivíduo sinta que está a fazer algo errado, é necessário que possua certos códigos de valores: se não segue nenhuma religião, nunca se sente em pecado perante um Deus; se não segue nenhuma lei, não sente que comete nenhum crime. O pecado está dentro do indivíduo, não lhe é imposto; é um produto dos valores em que acredita e das ideias que segue. Daí que Sarah não se sinta transgressora até uma dada altura, mas comece a sentir-se atormentada a partir do momento em que a religião entra na sua vida.

Relacionado e indissociável do pecado está o castigo. É sabido que na religião católica todo o pecador terá de cumprir um castigo ou uma penitência para se redimir perante Deus. Se admitirmos que Sarah peca, então o seu castigo começa no momento em que a bomba explode. Nesse momento, em que lhe tiram aquilo que mais ama e que lhe é mais precioso, atinge um ponto máximo de desespero que a leva a encontrar-se, ou reencontrar-se, com a fé. Nesse momento, através da prece, Maurice vive mas ela morre. Afastar-se do homem que ama em pecado é o seu castigo máximo, e a sua vida a partir desse momento deixa de fazer sentido. Volta à sua rotina com Henry, que a entendia profundamente mas, ao mesmo tempo, não consegue deixar de pensar em Maurice.

“Wouldn’t you like to be Lady Miles?” Henry said, and I thought angrily, all I want in the world is to be Mrs Bendrix and I have given up that hope forever. Lady Miles – who doesn’t have a lover and doesn’t drink but talks to Sir William Mallock about pensions. Where would *I* be all that time?” (p.82)

A vida com Henry não tem paixão e é feita sobretudo de aparências. Abdicando de Maurice, Sarah abdica também de viver a sua própria vida, de usufruir daquilo que o amor lhe poderia dar, no fundo, abdica de ser feliz. E nesta sua penitência, acaba por arrastar também Maurice que, sem saber de nada do que se estava a passar e sem ter tido qualquer explicação para o fim abrupto da sua história, vê-se afastado da mulher que ama.

Durante os dois anos em que não vê e não contacta com Maurice, assaltam-na dúvidas sobre a verdadeira existência de Deus e sobre aquilo que se passou no dia em que a bomba explodiu. Procura respostas para as suas dúvidas e os seus anseios mas não as encontra, nem na Igreja, nem nas conversas com o ateu Smythe.

Mas parece que Deus, ou o destino, ou uma força superior, a afasta de Maurice e a ‘obriga’ a cumprir a sua promessa, o seu castigo, mesmo quando ela parece ter desistido de o fazer.

‘My packing was nearly done – only an evening dress to fold, and Henry wasn’t due for another half an hour. I had just put the letter on the hall table on top of the afternoon’s post when I heard a key in the door. I snatched it up again, I don’t know why, and then Henry came in. He looked ill and harrassed. (...)’
‘I love you’, he said. ‘Do you know that?’ (...)’

I wanted to take away his hand, but he held it there. I was afraid of what he’d say next: of the unbearable burdens he was laying on my conscience. (...)’
I said, ‘I won’t leave you. I promise.’ Another promise to keep, and when I had made it I couldn’t bear to be with him anymore.’ (pp. 94-95).

A singularidade desta situação está no facto de Sarah, enquanto foi amante de Bendrix, ter conseguido suportar melhor o casamento e, até certo ponto, sentir alguma afetividade por Henry, que se perde, contudo, com o passar do tempo sem Maurice. O que se revela bastante paradoxal: enquanto vivia em pecado, segundo as leis de Deus, e mesmo em crime, segundo as leis do homem, Sarah, de modo particular, amava Henry; mas quando essa vivência em pecado se desvanece, desvanece-se igualmente essa afetividade.

‘Last night I looked at Henry while he was asleep. So long as I was what the law considers the guilty part, I could watch him with affection, as though he were a child who needed my protection. Now I was what they called innocent, I was maddened continually by him. (...)’
While I loved Maurice, I loved Henry, and now I’m what they call good, I don’t love anyone at all.’ (p.82)

Outra questão paradoxal é o facto de, apesar de à luz da Igreja Sarah ser uma pecadora ela revelar ter misteriosos poderes curativos, apesar de nada ficar provado. Após beijar a face marcada de Smythe, a marca começa a desaparecer; e também o filho do detetive Parkis, que se encontrava gravemente doente, diz ter visto Sarah, já depois de morta, e que através do seu toque ela o curou das suas dores.

Um outro facto curioso é que, após a morte de Sarah, ao falar com a sua mãe, Maurice descobre que ela tinha sido batizada em pequena, mas que tal nunca parecia ter tido importância. Contudo, é Sarah a única a ser tocada pela fé, enquanto Maurice nunca o é. Talvez com isto, o autor tenha querido passar a ideia da importância do sacramento do batismo; que no momento em que o indivíduo toma contacto pela primeira vez com Deus, e em que Deus o toca, a ligação que é estabelecida permanece inalterável por muitas voltas que a vida dê e por quaisquer caminhos que sejam seguidos, e que mais cedo ou mais tarde, o indivíduo que foi batizado reencontrar-se-à [*sic*] com Deus.

Uma questão que parece importante para o leitor desta obra é se a promessa de Sarah e todo o seu esforço para a cumprir, terão valido a pena. É óbvio que, numa obra como esta que está de forma clara entrelaçada com os valores e os códigos da religião católica, toda a interpretação estará condicionada pelos valores de quem lê, e pela crença ou não em Deus. Mas vale a pena refletir sobre qual deverá ser a hierarquia de valores do indivíduo: se em primeiro lugar, deverá estar a sua fidelidade a Deus, ou se aquilo que é mais importante será a fidelidade a si próprio e à sua felicidade pessoal.

A Relação de Sarah Miles com Deus em *The End of the Affair*

A religião é talvez um dos aspetos mais controversos da literatura por envolver as convicções muito profundas de cada um. Contudo, isso não impede que vários autores, de entre os quais Graham Greene, o tenham desenvolvido nas suas obras. Em *The End of the Affair*, Greene trabalha o tema da religião, introduzindo acontecimentos tão extremos como milagres, a conversão ou mesmo o desafio de Deus. Neste romance, não se limita a apresentar uma atitude relativamente a Deus e à religião, introduzindo personagens com visões diferentes e opostas, como Smythe, que dedica a sua vida a refutar todos os argumentos a favor da existência de Deus, ou Sarah, que depois de avanços e recuos acaba por se converter ao Catolicismo. O romance é, então, marcado pelos encontros e desencontros das personagens com Deus. Porém, é, principalmente, através de Sarah que o tema da religião é desenvolvido, já que ela, que tem uma relação complexa com Deus, acaba por forçar as outras personagens a colocar em dúvida as suas anteriores convicções relativamente a Deus e à religião.

Todavia, nas primeiras páginas a imagem que nos é dada de Sarah está muito longe de nos levar a pensar que ela passará por um processo de conversão ao Catolicismo, visto que ela é uma pecadora que trai o seu marido Henry Miles, mantendo vários casos extraconjugais. Graham Greene parece gostar de colocar pecadores no centro das suas obras, sendo a traição um tema recorrente nos seus diversos romances. *The End of the Affair* não é, assim, exceção, sendo Sarah e o seu amante, o escritor Maurice Bendrix as personagens pecadoras da obra.

Sarah, embora ame Bendrix, não tem uma relação fácil com ele, já que Bendrix é muito obsessivo e ciumento, chegando, muitas vezes, a dizer que a odeia, quando o que sente por ela é um amor, um desejo que o impede, mesmo, de cumprir os seus rituais de escrita. Estes ciúmes doentios levam-no a contratar um detetive, Parkis, para seguir os passos de Sarah, que havia terminado a sua relação com ele sem nenhuma razão aparente.

É o diário de Sarah, roubado por Parkis, que possibilita a Maurice e ao próprio leitor, para quem ela ainda é uma figura enigmática, compreendê-la melhor, assim como os motivos que a levaram a pôr fim à sua relação com Bendrix.

Ao contrário do que ele esperaria, a figura central do diário não era ele nem o novo amante de Sarah, mas, sim, Deus. Naturalmente, Maurice ficou surpreendido, visto que sempre pensou que ela não era crente.

Contudo, antes mesmo de o leitor ter acesso ao seu diário, Sarah já havia dado alguns sinais de proximidade a Deus.

Numa das vezes em que Parkis a seguiu, viu que ela se tinha dirigido a uma igreja, onde apenas se sentou sem rezar, o que constitui, desde logo, um indício de que ela, afinal, não estava assim tão afastada da religião.

Ainda num dos encontros que teve com Bendrix, Sarah havia mostrado alguma admiração pelo amor que os crentes têm por Deus, um amor que dura toda a sua vida mesmo sem nunca O terem visto. Estão, aliás, presentes neste romance dois tipos de amor que são colocados em oposição – o amor divino e o amor humano. Se Maurice apenas acredita num amor humano, Sarah parece pensar que o amor divino não só existe, mas é também mais forte do que esse amor humano.

People go on loving God, don't they, all their lives without seeing?
That's not our kind of love.
I sometimes don't believe there's any other kind (Graham Greene, 2003: 69)

Paralelamente, é na noite dos bombardeamentos aéreos em Londres que Sarah dá mais uma prova de que algo estava a mudar e de que começava a acreditar em algum Deus. Nessa noite, quando Bendrix foi à cave, enquanto ela ficou no quarto, uma V1 explodiu perto da casa e ele acabou por ficar debaixo de alguns destroços. Quando Sarah desceu para ver se Maurice ainda estava vivo, ao tocar na sua mão, pensou que ele tinha morrido. Imediatamente subiu para o quarto e rezou a um Deus, no qual ainda não acreditava. Give him a chance. Let him be alive, and I will believe. (...) So I said, I love him and I'll do anything if you'll make him alive. I said very slowly, I'll give him up for ever (...). (Ibidem: 95)

Este é, assim, um momento muito importante, que marcará e condicionará o resto da vida de Sarah. Por um lado, marca a sua aproximação a Deus, a quem num momento de desespero ela recorre na esperança de que uma espécie de milagre pudesse acontecer. Por outro lado, e uma vez que Maurice aparece vivo no seu quarto, ela vê-se obrigada a cumprir a sua promessa de o abandonar. Assim, esta promessa força Sarah a fazer uma escolha entre Deus e Bendrix, abrindo-se, neste momento, dois caminhos diferentes e até mesmo opostos, uma vez que, devido a esta promessa, tornar-se-ia impossível a Sarah manter a sua relação com Maurice e, ao mesmo tempo, manter-se fiel a Deus, cabendo a ela fazer uma escolha, que se vem a revelar difícil. Por este motivo, Sarah queria libertar-se desta promessa, chegando mesmo a desejar que Bendrix tivesse morrido, o que evidencia bem o conflito interno que ela vivia. Este seu dilema indica que não só se sentia presa à promessa, mas também a Deus. Afinal ser-lhe-ia tão fácil quebrá-la ou ignorá-la, se não se sentisse em dívida ou sequer acreditasse em Deus.

Este momento acaba, então, por marcar o seu afastamento de Bendrix e a sua aproximação a Deus. É também, aqui, que se começa a desenhar o verdadeiro triângulo amoroso desta história. Ao contrário do que o próprio Bendrix pensaria antes de ler o diário da sua amante, o seu rival não era Henry ou qualquer outro homem, mas sim Deus. Era com Ele que teria de disputar o amor de Sarah, com o Deus que era a figura central do diário e que, à medida que Bendrix folheava as suas páginas, parecia tornar-se, igualmente, a figura central da vida de Sarah.

Fica claro neste diário autorreflexivo que ela estava demasiado dependente de Maurice e que ainda não se tinha encontrado a si mesma, temendo o vazio que sentia quando não estava perto dele. Aliás, vivendo um casamento falhado, era à volta de Bendrix que todo o mundo de Sarah girava e, por isso, não é de espantar que tivesse tanto medo de o perder. Ela sabia que sem ele o vazio tomaria conta da sua vida e isso fazia-a sentir insegura: “I’m afraid of the desert.” (Ibidem: 91).

Temendo estar só, temendo o vazio buscava por algo que a pudesse preencher, dando-lhe a segurança que ela não tinha. Mas, nem o amor humano e obsessivo de Bendrix, nem qualquer outro caso, poderia dar-lhe essa segurança, muito pelo contrário, essas aventuras só lhe trouxeram mais insegurança. É neste sentido que acreditar em Deus se torna quase que uma necessidade, já que ela pensava que se amasse Deus sentir-se-ia acompanhada e amada.

A este respeito e tendo em conta que Greene insistia frequentemente na importância das experiências da infância na vida adulta, poder-se-á especular que a vulnerabilidade de Sarah também poderá ser resultado de uma infância algo conturbada. A sua mãe, que se separou do seu pai quando ainda era pequena, teve vários companheiros que ela própria classifica como “mean men” (Ibidem: 164) e as suas revelações deixam adivinhar que a infância de Sarah terá sido marcada pela instabilidade. Sem entrar no terreno da pura especulação, o facto é que Sarah tinha uma péssima imagem de si mesma e julgava não poder fazer nada para melhorar, chegando a afirmar no seu diário: “I’m a bitch and a fake and I hate myself. I can’t do anything for myself.” (Ibidem: 95). No fundo, como não se encontra a si mesma e se julga incapaz de ultrapassar as suas angústias, espera que algo fora de si a venha reconfortar e explicar aquilo que ela não era capaz de compreender, por isso, a busca por Deus resulta dessa busca por si mesma. Não é, porém, de um dia para o outro que se inventa uma crença ou que se passa a acreditar em Deus, mesmo que se sinta essa necessidade.

De facto, apesar de querer acreditar, Sarah oscila entre momentos de crença e descrença, até porque seguir Deus implicaria abandonar definitivamente Bendrix. Assim, se por vezes quer acreditar num Deus que não a deixa sozinha, outras questiona-se e nega a sua existência, considerando que não pode existir um Deus misericordioso que a deixe viver tamanho desespero.

Dominada pela incerteza, Sarah irrita-se, zanga-se e questiona Deus sem, no entanto, obter qualquer resposta, visto que este Deus não responde às interpelações que lhe são feitas, nem se mostra, existindo apenas na consciência de Sarah. Esta não é, por isso, uma relação interativa, sendo apenas alimentada por ela.

Para Sarah, Deus está num plano superior e tem a capacidade de amar e de controlar tudo. Neste sentido, e dado ao poder que ela reconhece em Deus, questiona-O e espera que Ele a encaminhe: “What do you expect me to do God? Where do I go from here?” (Ibidem: 100). Deste modo, Sarah não consegue sozinha tomar decisões e traçar o seu caminho, ela precisa sempre de alguém para a completar e guiar, quer seja um amante ou um Deus. Sarah é, deste modo, muito dependente do outro, o que a torna frágil. Ela própria confessa: “I have always wanted to be liked or admired. I feel a terrible insecurity

if a man turns on me, if I lose a friend.” (Ibidem: 91). Neste contexto, poder-se-á dizer que a sua procura incessante pelo outro constitui uma tentativa de fugir a um vazio e a um confronto consigo mesma. É essa fuga que a terá levado a procurar Deus. De resto, a questão que Sarah levanta no seu diário será a chave para se compreender a grande motivação da sua aproximação a Deus: “If one could believe in God, would he fill the desert?” (Ibidem: 91). Esta questão é colocada por Sarah à procura de algo que preencha o deserto e é para Deus que ela se vira em busca de um sentido para a vida.

Paralelamente, apesar da crescente proximidade, a relação de Sarah com Deus não é pacífica e pode-se mesmo dizer que essa relação é semelhante à que Maurice tem com ela. À semelhança do que acontece com Maurice, Sarah ora acredita ora desconfia de Deus, ora O ama ora O odeia. Mas, a verdade é que não consegue tirar a ideia de Deus da sua cabeça, tal como Maurice não a consegue esquecer. Aliás, neste romance as palavras amor e ódio são utilizadas recorrentemente. Mas, como afirma David Lodge (1986: 110), “the effect is not monotonous because Greene is continually exploring new dimensions and interrelationships of love, hate, and the mixture of love and hate that is jealousy.” Estes sentimentos aparentemente opostos, parecem estar bastante próximos, tal como reflete Sarah: “I thought, sometimes, I’ve hated Maurice, but would I have hated him if I hadn’t loved him too? Oh God, if I could really hate you, what would that mean?” (Graham Greene, 2003: 112). Deste modo, tal como ilustra esta passagem, Sarah embora diga que ainda não acredita em Deus, fala com Ele como se existisse, demonstrando o quão confusa e perdida está.

Procurando respostas ou pelo menos esclarecimentos para as suas dúvidas, interessa-se pelas ideias de Richard Smythe da Rationalist Society of South London, que tenta demonstrar-lhe que Deus não existe, dizendo que Ele é uma mera criação humana. Para Smythe, o homem criou Deus à sua imagem e semelhança e, por isso, Ele apenas representa a ideia que o próprio homem tem de si mesmo, como sendo um ser justo, sábio e poderoso. No entanto, Sarah não fica convencida com os seus vários argumentos, parecendo mesmo que o seu fanatismo a leva a acreditar cada vez mais em Deus, um Deus que ainda é uma figura muito indefinida para ela.

Em mais uma das suas visitas a uma igreja, fica claro que ainda está em busca da sua imagem e definição de Deus. Se, inicialmente, fica incomodada com a imagem de Jesus crucificado, preferindo pensar num Deus sem corpo, um vapor, posteriormente, parece pensar que não há mal nenhum em se acreditar num Deus com uma forma definida e humana.

Nesse mesmo dia, ao sair da igreja Sarah molha a sua mão em água benta e faz o sinal da cruz e, sendo este um gesto de grande significado para os Católicos, não pode deixar de ser visto como símbolo da sua conversão. Com efeito, é com água benta que as crianças são batizadas, passando, então, a fazer parte da comunidade católica. Paralelamente, é também de destacar que esta foi a primeira vez que ela se comportou publicamente como um Católico, que habitualmente quando entra numa igreja repete esse gesto, o que constitui um sinal de que ela começa a assumir a sua crença em Deus, que parece

consolidar-se cada vez mais, sendo acompanhada por uma crescente aproximação à religião católica e aos seus símbolos, que se manifesta, por exemplo, na necessidade de comprar um crucifixo.

A partir daqui parece haver uma maior estabilidade na sua relação com Deus e a sua religião. Ela passa mesmo a admitir que ama Deus, sentindo-se mais segura e em paz consigo e com Ele, deixando de ter, pelo menos temporariamente, tantas dúvidas.

No entanto, tudo isto não a impediu de tentar quebrar a sua promessa e tentar abandonar o marido, mas, por piedade ou por falta de coragem, Sarah resolveu ficar. Esta tentativa, que espelha a tensão sempre presente entre os imperativos da religião e os impulsos humanos, indica que a sua escolha ainda não estava inteiramente feita, sentindo-se tentada a voltar atrás, até porque estar longe de Bendrix era um duro sacrifício.

Ultrapassada esta tentação e estando decidida a ficar com Henry, Sarah parece modificar-se à medida que se aproxima de Deus, com quem passa a ter uma relação mais pacífica, deixando de se centrar tanto em si mesma:

I wish I knew a prayer that wasn't me, me, me. (...) Dear God, I've tried to love and I've made such a hash of it. If I could love you, I'd know how to love them. I believe the legend. I believe you were born. I believe you died for us. I believe you are God. Teach me to love. I don't mind the pain. It's their pain I can't stand. Let my pain go on and on, but stop theirs. (Ibidem: 120).

Sarah parece ver a dor como uma forma de castigo e uma forma de se elevar. Esta sua necessidade de sentir dor já se tinha manifestado na noite do bombardeamento, em que ela havia pressionado as suas unhas contra as palmas das mãos. Posteriormente, escreve no seu diário: "Dear God, if only You could come down from your cross for a while and let me get up there instead. If I could suffer like You, I could heal like You." (Ibidem: 120) Ela, que havia ficado impressionada com as pinturas de dor e sangue que viu numa igreja em Espanha, parece encarar a dor como uma espécie de penitência pelos seus pecados e uma forma de fazer parte do mito cristão. Por este motivo, quer sentir sor, chegando mesmo a ter inveja de Smythe que carrega a marca visível do seu sofrimento, a sua face desfigurada. Esta associação do sofrimento à religião é uma característica presente em alguns romances de Greene, que revela ainda alguma preferência pela morte, igualmente, presente em *The End of the Affair*.

De facto, Sarah acaba por adoecer, falecendo algumas semanas depois. Mas, dias antes de ela morrer, Bendrix foi ao seu encontro. Contudo, ela fugiu dele pelas ruas de Londres como se ele constituísse um perigo. Esta fuga apenas demonstra que, apesar da aparente paz que tinha alcançado, nem tudo estava ainda resolvido na cabeça e no coração de Sarah, persistindo ainda a tentação de voltar atrás. O amor que ela tinha Bendrix estava apenas adormecido e poderia despertar a qualquer momento. Deste modo, até à morte e, apesar de ter tentado anular e ultrapassar o sentimento que a atraía a Bendrix, Sarah não o consegue retirar definitivamente do seu coração.

Mesmo assim prevendo a sua morte, ela deixou uma carta a Maurice, em que fica bem claro que ela, de facto, se havia convertido, apesar de durante algum tempo ter lutado contra essa crença. Segundo ela, foi na noite em que, no seu ponto de vista, Deus ressuscitou Maurice que passou lá no íntimo a acreditar em Deus.

Para Sarah, Deus seria uma figura paternal com a capacidade de a proteger e de acalmar as suas angústias. Deus corresponde, deste modo, àquilo que a própria Sarah havia dito que precisava: “I want somebody who’ll accept the truth about me and doesn’t need protection” (Ibidem: 95). De facto, ela sozinha não conseguia encontrar o seu caminho; ao mesmo tempo, o seu marido em vez de a proteger necessitava ele próprio de proteção e, por seu lado, Bendrix era de tal forma inseguro, que nunca lhe poderia dar a estabilidade de que ela necessitava. Por isso, Sarah virou-se para o Deus, que, na sua perspectiva, poderia aceitá-la. Deus tornou-se, desta forma, o seu porto seguro, alguém com quem partilhava as suas angústias. Daí que se dirija por várias vezes a Ele no seu diário revelando-lhe as suas fraquezas e as suas dúvidas mais profundas, que muitas vezes nem às pessoas mais próximas se revelam. Essa sua perspectiva de Deus como uma figura paternal é bem nítida em algumas passagens do seu diário: “I said to God, as I might have said to my father, if I could ever have remembered having one, Dear God, I’m tired.” (Ibidem: 115).

Com a sua crescente aproximação a Deus, Sarah, que vivia num mundo de dúvidas e que procurou em Deus apoio, consolo e certezas, parece, pelo menos parcialmente, ter encontrado o que procurava: “I’ve fallen into belief like I fell in love. I’ve never loved before as I love you, and I’ve never believed in anything before as I believe now. I’m sure. I’ve never been sure before anything.” (Ibidem: 147)

Este seu caminho de conversão foi bastante solitário e apenas poucas pessoas, de entre as quais Smythe, sabiam que Sarah se havia tornado Católica. No próprio romance, o leitor só toma conhecimento deste processo através do seu diário, em que nos é dada a perspectiva de Sarah. Até então, a história é contada, sobretudo, pela perspectiva de Bendrix.

Só após a morte de Sarah é que fica claro que ela se havia convertido e é, simultaneamente, depois da sua morte que outras personagens se veem forçadas a refletir sobre Deus e a repensar a sua relação com Ele. É, deste modo, após a morte de Sarah que a reflexão sobre Deus se alarga a outras personagens, cujas convicções são abaladas.

Efetivamente, Bendrix começou, tal como havia acontecido com Sarah, a falar e a dirigir-se a Deus como se existisse. No entanto, ao contrário dela, ele, que sempre se afirmou como ateu, continuou a rejeitar o Deus, que se intrometeu na sua relação com Sarah. “I mustn’t hate, for if I were really to hate I would believe, and if I were to believe, what a triumph for You and her.” (Ibidem: 138). Já Smythe que era o mais convicto opositor de Deus, após a morte de Sarah, recua por amor, aceitando a sua fé e chegando mesmo a rezar por ela, o que, naturalmente, ia contra tudo o que ele defendia.

Neste romance, há uma tensão entre dois sistemas de crença e valor, que têm como pólos opostos Sarah e Bendrix. Ela acredita em Deus e no amor divino; ele não só não acredita como rejeita Deus e tudo o que está relacionado com Ele. Por este motivo, e também por ciúme do Deus com quem disputava o amor de Sarah, Bendrix tentou convencer Henry a cremá-la, embora soubesse da sua conversão, procurando evitar a todo o custo que se realizasse um funeral católico. Porém, o próprio Bendrix acaba por ficar confuso, entrando em contradição consigo mesmo, já que ele afirma não acreditar em Deus nem numa vida após a morte, mas tenta fazer ciúmes a Sarah indo com Sylvia ao funeral e chega mesmo a pedir-lhe, em pensamento, para que impeça que ele saia com Sylvia, aparecendo, então, Mrs Bertram, a mãe de Sarah.

Esta revela que ela havia sido batizada quando ainda tinha dois anos, fazendo dela oficialmente católica. Contudo, ninguém sabia de tal facto, porque o seu marido não aprovaria o batismo. Mrs Bertram faz ainda uma curiosa afirmação: “(...) if she'd been brought up in the right way, if I hadn't always married such mean men, she could have been a saint I truly believe.” (Ibidem: 164)

Com efeito, não deixa de ser curioso que a mãe de Sarah reconheça nela qualidades para ser uma santa, quando é deixado no ar que dois milagres aconteceram por sua intercessão.

Um desses supostos milagres seria o da cura do filho de Parkis, que sentia, inexplicavelmente, uma grande proximidade a Sarah, com quem falou apenas uma vez.

Lance Parkis estava doente. Segundo o que o seu pai relata na carta que escreveu a Bendrix, ele começou em sonho a falar com Sarah, tal como havia feito um dia quando acompanhava Parkis numa investigação. Ainda com febre elevada reclamou por um presente que ela lhe havia prometido e, por isso, Parkis pediu a Henry um dos livros de infância de Sarah, onde estava escrita uma mensagem para uma pessoa doente:

“When I was ill my mother gave me this book by Lang.
If any well person steals it he will get a great bang.
But if you are sick in bed
You can have it to read instead.” (Ibidem:179)

Depois de curado, o filho de Parkis afirmou que fora a Sr.^a Miles que lhe tocara no lado direito da barriga e lhe retirara todas as dores e febre.

É com alguma surpresa e apreensão que Maurice, Henry e o Padre Crompton ficam a saber desta cura, aparentemente, milagrosa do filho de Parkis. Mas, Bendrix não acredita na hipótese de milagre e pensa que tudo não passa de mera superstição.

Contudo, surge um novo milagre que vem abalar as certezas de Bendrix. Ele encontra Smythe e repara que as suas manchas, que desfiguravam uma das faces do seu rosto, haviam desaparecido de um dia para o outro. Mesmo o próprio Smythe admite tratar-se de uma cura milagrosa.

Bendrix fica perturbado com todas estas evidências. É como se após todos os sacrifícios que fizera em vida, abdicando da sua relação com ele, Sarah se tivesse tornado uma espécie de santa capaz de curar doenças, o que não deixa de ser curioso, já que ela começa por ser retratada no romance como uma pecadora. Por este motivo, *The End of the Affair* acabou por ser alvo de críticas quer dos Católicos, chocados com a atribuição de milagres a uma mulher como Sarah, quer dos não Católicos, insatisfeitos com a introdução de milagres nesta ficção mais realista.

Devido também a estes supostos milagres, o questionamento sobre Deus alarga-se não só às outras personagens, cujas convicções ficam abaladas, mas também ao próprio leitor, que poderá tanto ver estes acontecimentos como milagres ou, seguindo a perspectiva de Bendrix, como meras coincidências e superstição.

Com efeito, Maurice, embora fale com Deus, não acredita e não quer ceder.

You've taken her, but You haven't got me yet (...) I don't want your peace and I don't want your love. I wanted something very simple and very easy: I wanted Sarah for a lifetime and You took her away. (Ibidem: 191)

No fim, Bendrix, cuja visão cética da vida é desafiada pela ordem divina, quer apenas libertar-se de Deus. Ele perdeu tudo para Ele e já não tem forças para lutar contra um Deus que sem convite invadiu a sua vida, por este motivo, em vez de se concentrar em negar a sua existência, fala com Ele, nem que seja para pedir que o deixe em paz para sempre: "O God, You've done enough, You've robbed me enough, I'm too tired and old to learn to love, leave me alone for ever." (Ibidem: 192).

Desta forma, neste romance Graham Greene introduz o tema da religião através da pecadora Sarah, que acaba por percorrer um longo e difícil caminho, marcado por dúvidas, avanços e recuos, até se converter ao Catolicismo, religião na qual, afinal, havia sido batizada sem o saber. É aqui colocada em causa a legitimidade da fé, da crença num Deus, que não consegue ajudar nem Bendrix, nem Sarah, que morre algum tempo depois de se converter. Perante isto a questão que percorre todo o romance é a seguinte: para quê acreditar?

Para Sarah, uma mulher que se sentia só e sem rumo, acreditar num Deus que a pudesse salvar dela mesma e lhe ensinasse a amar era uma necessidade, mas ao mesmo tempo, acreditar Nele significaria que ela teria de cumprir a sua promessa e afastar-se de Bendrix, motivo pelo qual ela manteve, inicialmente, uma relação de amor e ódio com o Deus, que era, simultaneamente, o seu salvador e o seu punidor e que insistia em não se manifestar, deixando que as suas questões ficassem sem resposta. Mesmo assim Sarah opta por acreditar em Deus, em vez de O rejeitar, como fez Bendrix, buscando algo que preenchesse o angustiante deserto em que vivia.

Todavia, Sarah não consegue encontrar, definitivamente, a paz por que procurava, as respostas por que ansiava, porque Deus não conseguiu resolver por ela aquilo que só ela poderia resolver.

GREENE, Graham (2003): *The End of the Affair*. London: Vintage.

LODGE, David (1986): "Graham Greene". In: *The Novelist at the Crossroads and Other Essays on Fiction Criticism*. London: Ark Paperbacks.

The End of the Affair, Graham Greene: O amor de Sarah e Maurice aos olhos de Deus

É com certeza impossível lermos e analisarmos uma obra literária sem ter em conta aquilo que carregamos connosco no dia a dia: as nossas experiências e vivências, os nossos ideais, a nossa forma de estar, bem como a nossa forma de olhar a vida. Todo o percurso que vamos fazendo e os desafios que nos vão aparecendo vão convidando cada um de nós a refletir e a analisar aquilo em que acredita. Assim, proponho-me aqui analisar este romance não sob o ponto de vista da crítica mas do meu próprio ponto de vista, de aluna e de leitora.

À medida que fui lendo o romance fui-me apercebendo que esta não será uma história como tantas outras, onde existem dois amantes que lutam para ficar juntos e onde o final é feliz “E foram felizes para sempre...” Pelo contrário, esta história apenas recupera a parte dos amantes enquanto personagens centrais, porque aqui eles não lutam para ficar juntos e não vivem felizes para sempre. Qualquer um de nós perguntará *porque?* Porque Sarah é casada, porque não quer deixar o marido Henry, porque este amor está condenado desde o início por ser incestuoso [*sic*] e assim, não tem que terminar bem como em todos os outros romances.

Deus vai aparecendo sucessivamente ao longo da obra e tem um papel fundamental no desenvolvimento da ação pois é Ele que altera o seu curso e desenha o final do romance. É por culpa Dele que, segundo Maurice, Sarah morre e também por Sua culpa que a felicidade vivida através do amor entre Sarah e Maurice se dilui. Que esperaria Maurice se o seu amor por Sarah é um amor demasiadamente humano sem que contenha nada para além do puro desejo físico e sexual? Que esperaria ele de Deus? O seu apoio e a sua cumplicidade para poder viver este amor desafogadamente?

Não sabemos o que se passará na cabeça de Deus mas se Ele ama a todos porque é que o Seu amor não é retribuído por Maurice? Em vez disso ele odeia-o, mais do que a todos e com todas as suas forças: “I hate you and your imaginary God because you took her away from all of us.” (*The End of the Affair*, Graham Greene, Penguin Classics, Deluxe edition, pág.151) e “I hate You, God, I hate You as though You existed.” (pág.159).

Este amor, para além de ser adúltero, é puramente carnal e por isso deve ser condenado, sob as leis de Deus: “Ouvistes que foi dito: Não adulterarás. Eu, porém, vos digo que todo aquele que olhar para uma mulher para a cobiçar, já em seu coração cometeu adultério com ela.” (Mt 5, 27-28) e “Que todos respeitem o matrimónio e não desonrem o leito nupcial, pois Deus julgará os libertinos e adúlteros.” (Hb 13, 4). Em contraste, com um amor divino, espiritual, apoiado nos mandamentos de Deus: “Marido, amai as vossas mulheres, como Cristo amou a Igreja e Se entregou por ela; assim, Ele a purificou com o banho de água e a santificou pela Palavra, para apresentar a Si mesmo uma Igreja

gloriosa, sem mancha nem ruga ou qualquer outro defeito, mas santa e imaculada. Portanto, os maridos devem amar as suas mulheres como aos seus próprios corpos. Quem ama a sua mulher, está amando a si mesmo. Ninguém odeia a sua própria carne; pelo contrário, nutre-a e cuida dela, como Cristo faz com a Igreja, porque somos membros do Seu corpo. Por isso o homem deixará seu pai e sua mãe para unir-se à sua mulher, e os dois serão uma só carne. (...) Portanto, cada um de vós ame a sua mulher como a si mesmo, e a mulher respeite o seu marido.” (Ef 5, 25-33).

Sarah, apesar de não ter casado com Henry pela igreja, é formalmente casada, aos olhos da lei e dos outros. Assim, mesmo para quem não é católico, o adultério ou a traição, como lhe queiramos chamar, é moralmente errado, pelo menos no nosso mundo ocidental. Sarah tem consciência que o caso que tem Maurice é moralmente errado, mesmo apesar de o relacionamento que mantém com o marido Henry seja mais de companheirismo do que propriamente amor.

Deus entra na ação quando se dá um bombardeamento que atinge a casa onde Maurice e Sarah se encontravam. Na iminência de considerar Maurice morto ao vê-lo inanimado debaixo de uma porta, Sarah recorre a Deus e faz uma promessa “Dear God, I said – Why dear, why dear? – Make me believe. I can’t believe. Make me. I said, I’m a bitch and a fake and I hate myself. I can’t do anything of myself. Make me believe. I shut my eyes tight and I pressed my nails into the palms of my hands until I could feel nothing but the pain, and I said, I will believe. Let him be alive, and I will believe.” (pág.77).

Estabelece-se assim um “acordo” entre Sarah e Deus: Ele salva Maurice concedendo-lhe a vida e em troca, Sarah separar-se-á de Maurice e passará a acreditar que Ele realmente existe. O acordo foi cumprido por Deus, resta agora a Sarah cumprir também a sua parte e a sua promessa.

É também a partir desse momento que Sarah, acreditando realmente em Deus, passa a frequentar a igreja para rezar ou para refletir. Passa a ser para ela um porto de abrigo onde se recolhe cada vez que se sente mais fraca de modo a recuperar forças.

E assim, devido à “transformação” de Sarah enquanto personagem – através da fé em Deus e da confissão – Deus estende-lhe a mão, ignorando o facto de ter sido adúltera e pecadora, pois Deus perdoa: “Vós estáveis mortos por causa das faltas e pecados que cometíeis. (...) Mas Deus, que é rico em misericórdia, pelo grande amor com que nos amou, deu-nos a vida juntamente com Cristo, quando estávamos mortos por causa das nossas faltas. (...) De facto, fostes salvos pela graça, por meio da fé...” (Ef 2, 1-8). E no final, mesmo quando Sarah morre, permanece a ideia que Deus a amparou através de uma possível ressurreição. Sarah foi salva dos seus pecados e até opera possíveis milagres, primeiro no filho de Parkis curando-lhe as dores de barriga e de seguida em Smythe, dissolvendo-lhe a mancha que tinha na face esquerda.

Quanto a Maurice, seu amante, resta-lhe o ódio que sente não só por Sarah que se rendeu a Deus como ao próprio Deus que conseguiu cativar Sarah e que a tirou da sua vida para sempre. Na batalha interior que mantivera com Deus durante todo o romance, Deus saiu vencedor, pois ao contrário do que Maurice desejava, foi Ele quem ficou com Sarah.

Crime e Castigo em *The End of the Affair*, de Graham Greene

A análise e interpretação de obras literárias, como é sabido, não é simples nem linear. Pelo contrário, é complexa, na medida em que possui vários níveis e dimensões de análise, podendo cada um deles, por sua vez, ser abordado a partir de uma quase infinidade de perspectivas ou pontos de vista diferentes, tal como, aliás, acontece em qualquer uma das outras artes, enquanto formas de expressão e representação simbólica do mundo e da vida. Tal complexidade reflete, no plano da análise e da interpretação, a complexidade intrínseca das próprias obras, a sua polivalência simbólica, as suas múltiplas camadas de sentido. A obra aqui em questão não constitui exceção a esta regra, bem pelo contrário. Neste caso, a dimensão sobre a qual vai incidir a análise é a da relação entre o crime e o castigo, no desenvolvimento do drama vivido pelas personagens do romance.

The End of the Affair é uma história de amor e de ódio, de traição e de culpa, de ciúme e de posse, de desejo e de sacrifício, de proibido e de transgressão, de segredos e de mentiras, de fé e de descrença, de vida e de morte e, também, de crime e de castigo. À imagem e semelhança da vida real, também na obra todos estes aspetos estão intimamente ligados entre si, formando uma estrutura mais ou menos coerente de significação, suscetível de ser decifrada através de análise e interpretação.

À primeira vista, a trama parece relativamente simples e apenas mais uma variação do tema clássico do triângulo amoroso. Na realidade, nem a trama é simples, nem se trata apenas de mais uma variação desse tópico clássico. Claro que há uma mulher casada, que se apaixona por outro homem e que, com ele, mantém uma relação extraconjugal. Claro que temos, assim, um marido enganado (Henry), uma mulher adúltera (Sarah) e o amante dela (Maurice). No entanto, para complicar as coisas, existe pelo menos um outro elemento ou personagem, pelo menos tão importante como estas três: Deus. Esta quarta personagem principal, na sua presença e ausência, na sua invisibilidade e no modo como se manifesta (e oculta) “nos pormenores”, joga um papel absolutamente decisivo no desenvolvimento da intriga. Temos assim, na realidade, não um triângulo amoroso, mas um “quadrado amoroso” e até mesmo, se assim se pode dizer, um “quadrado odioso”, uma vez que as relações afetivas que envolvem as quatro personagens são, para dizer o mínimo, ambivalentes. Sarah casou e mantém-se casada com Henry, não por amor, mas aparentemente, por segurança e convenção. Henry, por sua vez, parece amar Sarah, mas o seu amor parece reduzir-se a uma relação de amizade, companheirismo e hábito, desprovida de qualquer componente romântica ou erótica, isto é, sem paixão, sem desejo e sem sexo, parecendo assim funcionar como um casamento puramente formal ou de fachada. Maurice, por contraste, representa e personifica o amante típico, simultaneamente romântico e erótico, ciumento e possessivo, que dá tudo e tudo exige da relação e cujo amor por Sarah é somente comparável ao seu ódio e ciúme por tudo aquilo com que ela tenha tido algum tipo de intimidade ou os possa afastar um do outro, seja o

marido, Deus ou os sapatos dela. Sarah corresponde a esse amor, na mesma medida e proporção, ou melhor, na mesma desmedida e desproporção, num amor intenso, profundo e avassalador, com a diferença de não ser vivido da mesma forma ciumenta e possessiva. Por sua vez, a relação entre o marido e o amante também não é simples nem estática, mas compõe-se de uma mistura contraditória de ódio, ciúme, inveja e desprezo (sobretudo da parte de Maurice para Henry), que acabam, no entanto, por evoluir para uma estranha forma de empatia, identificação e solidariedade mútuas, uma vez que ambos se descobrem unidos numa mesma causa (a amor dela, a vida dela) e preteridos em favor de outro (do Outro divino, da morte).

Mas, do que falamos afinal, quando falamos de crime e castigo? Que crimes e que castigos são esses? Quem cometeu os crimes e quem sofre os castigos? Por que razão são esses crimes cometidos e esses castigos sofridos? Estas são as questões que mais importam. Os termos “crime” e “castigo” são, aqui, usados não no seu sentido jurídico ou penal, mas sim no seu sentido moral, uma vez que não se trata tanto de infrações à ordem legal da sociedade aquilo que aqui interessa, mas sim de transgressões à sua ordem moral, sendo, por isso, irrelevante para o caso saber se, à época, o adultério era ainda considerado crime à face da lei. Como é evidente, os castigos em causa da mesma natureza e surgem ou como consequência lógica da transgressão moral à “ordem natural das coisas” ou como atos de justiça divina, sobrenaturalmente infligidos, com uma intenção punitiva e/ou redentora, por transgressão à ordem moral divinamente instituída. Usando a linguagem da moral religiosa, os crimes em questão são “pecados” ou “vícios” em que as personagens incorrem ao cederem às tentações próprias da natureza e condição humana, enquanto os castigos aqui significam verdadeiras punições por essa fraqueza humana de não conseguir resistir às tentações. O uso desta linguagem não é, neste caso, meramente metafórico nem irrelevante para a análise do romance, uma vez que se sabe que o autor é católico e, principalmente, porque a problemática teológica atravessa toda a obra.

Que crimes são cometidos? Em primeiro lugar, Sarah comete dois crimes: o de casar e permanecer casada sem amor e o de não acreditar em Deus. Em segundo lugar, Henry comete o crime de permanecer casado sabendo que o seu amor por Sarah não é um amor de homem para mulher com tudo o que isso envolve, o que faz dele, conscientemente, um falso marido, um marido formal ou de direito e não um marido de facto. Em terceiro, Maurice inicia e mantém uma relação adúltera, imoral portanto, aceitando-a sem fazer grandes esforços para resolver essa situação, seja em que sentido for. Além disso, à semelhança de Sarah, também ele não possui o “dom da fé”, cometendo assim o crime da infidelidade religiosa, no sentido literal desta. Em quarto lugar, Sarah trai o marido com o amante e trai o amante com o marido, porque não consegue renunciar a nenhum dos dois; trai o amante com Deus, quando faz a promessa de abandonar Maurice, em troca de um milagre divino para o salvar e, depois, quando, na realidade, cumpre a promessa; trai Deus com o amante, quando, não suportando a falta e a saudade deste último e carente de um amor terreno e não puramente espiritual, renuncia ao pacto moral que tinha estabelecido com o divino; trai o marido com Deus, na medida em que ama Deus e não o

marido e porque permanece casada, a despeito de infringir as “sagradas leis do matrimônio”, e trai-se a si própria por todas as traições, infidelidades, incoerências e mentiras que comete e por não ter a força necessária para tomar uma decisão absoluta que ponha fim a esse estado caótico. Por último, poder-se-á perguntar se não existirão crimes cometidos pelo próprio Deus, não à luz da sua própria justiça transcendente, mas sim no plano da ordem moral humana, daquilo que é humanamente bom e justo. Assumindo simultaneamente a sua infinita sabedoria, poder e bondade, como justificar o facto de ter causado ou, pelo menos, permitido tanto sofrimento a todas as personagens, nomeadamente quando aparenta matar Maurice, iludindo e manipulando Sarah, a fim de conseguir a sua promessa? Terá sido apenas para conseguir essa entrega espiritual? Essa conversão a Si? A “salvação de uma alma perdida”? ou terá sido uma forma de castigo à desordem moral em curso? Ou não terá tido Deus nada a ver com esse acontecimento, não passando o mesmo de um acidente, uma coincidência que foi significativamente interpretada de forma miraculosa pela consciência culpada e aflita de Sarah? E quanto à morte desta última? Terá ela sido também um castigo divino a todos os intervenientes pela sua culpa coletiva ou, pelo contrário, um crime cometido por Deus, na qualidade de amante ciumento e possessivo, que não quer perder a sua amada?

Se, de algum modo, se pode assim afirmar que todos são culpados, porque todos cometem crimes, por ações ou omissões (inclusive talvez o próprio Deus como parte interessada e implicada), talvez se possa também dizer que todos sofrem castigos, como resultado dessas mesmas ações e omissões. Existe, pelo menos, um castigo que é comum a todas as três personagens humanas: o sofrimento e a infelicidade que as percorre a todas ao longo do romance, quando cada uma delas, no fundo, queria e procurava “apenas” ser feliz à sua maneira. A morte trágica da personagem feminina, com tudo o que ela implica para si, para o amante e para o marido, é talvez um argumento adicional em reforço desta ideia, constituindo, por assim dizer, o castigo supremo e final para todos. Sarah é castigada pela culpa, pela força do seu amor dividido entre Deus e o amante, pela promessa que jurou cumprir, que a obriga a escolher entre um dos dois, pela incapacidade de honrar essa promessa até ao fim, pela fé que se vai apoderando dela e, por fim, pela doença que a consome até à morte. Henry é castigado pela sua fraqueza como homem e como marido, pela infidelidade reiterada de Sarah e de Maurice, pela sua incapacidade de deixar de amar Sarah à sua maneira ou de, simplesmente, se separar dela, pelo ciúme ou desconfiança que nutre por Sarah e, por fim, com a morte desta última. Maurice sofre, vítima do amor obsessivo que possui por Sarah, do ciúme que sente por esta não renunciar ao marido, por quase (?) ter morrido, aquando da explosão e, sobretudo, por Sarah o ter abandonado durante um longo período, deixando-o na ignorância dos motivos, bem como com a morte da amante. O ódio a Deus e a sua rendição final à existência deste podem também, provavelmente, incluir-se nesta categoria. Mais uma vez, se é que faz algum sentido referir-se aqui a Deus no mesmo plano que as outras personagens, talvez se possa questionar se, porventura, não terá também Deus sofrido os seus castigos e, se sim, quais. Especulando um pouco, não serão todas as loucuras, erros e “pecados” cometidos pelas personagens

humanas, na medida em que desobedecem à ordem moral religiosamente estabelecida, castigos para Deus? Por exemplo, o ódio que Maurice sente por Si ou a infidelidade de Sarah quando parcialmente O renuncia e à sua promessa, para regressar ao amor humano, ou ainda, se fizermos fé na doutrina cristã e acreditarmos que Deus é amor e sofre por amor das suas criaturas, o castigo de as ver sofrer e errar.

Finalmente, quanto à última das questões atrás formuladas, ou seja, as razões de fundo que explicam ou justificam a ocorrência, tanto dos crimes como dos castigos, elas já foram enunciadas no princípio, como sendo o amor e o ódio, a traição e a culpa, o ciúme e a posse, o desejo e o sacrifício, o proibido e a transgressão, os segredos e as mentiras, a fé e a descrença, a vida e a morte. Correndo o risco de uma simplificação excessiva, talvez seja ainda mais defensável a redução de todos esses motivos e causas a uma só razão fundamental, sendo todas as outras secundárias ou consequências lógicas naturais desta. Essa razão fundamental seria o amor, porque, no fundo, tudo aquilo que todas as personagens (humanas ou não) fazem e sofrem ou lhes acontece parece poder explicar-se por essa razão (é de acrescentar que é essa razão que funciona como elemento motriz da narrativa e simultaneamente lhe confere unidade, coerência e sentido). É o amor de Sarah por Maurice, por Deus e, até, de certa forma, pelo marido, que explica o seu percurso e o seu drama. É o amor de Maurice por Sarah e por si mesmo que o leva ao adultério, ao ciúme, ao ódio por Sarah quando esta o abandona e até ao ódio a Deus. É o amor de Henry por Sarah que o faz suportar tudo, que lhe origina o sofrimento e o torna incapaz de lhe pôr um fim. Por último, avaliando retrospectivamente o romance do fim para o princípio, dá ideia que o autor pretende sugerir que nada do que aconteceu às personagens foi puramente obra do acaso, mas, pelo menos parcialmente, em certos momentos, senão na totalidade da vida das personagens, produto da intervenção divina. Também essa intervenção pode, provavelmente, ser interpretada à luz da mesma hipótese. Seja o amor de Deus interpretado de forma benigna ou maligna, como amor altruísta e desinteressado ou egoísta e interesseiro, é porque Deus ama Sarah que lhe mata o amante (ou aparente fazê-lo), a fim de lhe “roubar” a amante, salvando-o da relação adúltera e, finalmente, ao matá-la, levá-lo a reconhecer a sua existência, mais que não seja pela força do ódio e da suposta “cura milagrosa” de outra personagem. Até a própria reconciliação e união fraterna entre amante e marido surgem como resultado final dessa intervenção “amorosa”, libertando-os simultaneamente do crime e castigando-os por ele, ao eliminar a mulher, fonte de todas as tentações, a qual, uma vez mais, é o motivo da discórdia entre os homens e destes com Deus, como na história bíblica do “pecado original”.

A mononormatividade como fonte de infelicidade em *The End of the Affair*

A mononormatividade que marca também a sociedade britânica e que se alarga ao plano das relações humanas tem como consequência o desaparecimento oficial de todas as outras formas de vivência amorosa que não a monogâmica. No entanto, estudos realizados pela antropóloga Helen Fisher³¹ revelam que nas sociedades mononormativas só 20 a 50% da população vive de facto desta forma. Os resultados destes estudos revelam ainda que as pessoas nessas sociedades recorrem à chamada “traição” para poderem viver a sua vida amorosa de modo mais verdadeiro para consigo. Isto, aliado ao facto de a maioria das culturas humanas não viver monogamicamente, leva-nos a pensar que a necessidade de mais do que um parceiro amoroso poderá ser tão natural como será cultural a tradição monogâmica. De facto, a cultura ocidental, de tradição judaico-cristã, parece omitir a natureza de alguns seres humanos levando-os à infelicidade.

Com este trabalho pretendo perceber de que forma a tradição mononormativa pode ser fonte de infelicidade para Sarah, Maurice e Henry na obra de Graham Green *The End of the Affair*. Para tal explorei várias vertentes causais da mononormatividade – religiosas, sociais, culturais, psicológicas, etc. – e analisei de que forma elas se espelham nos comportamentos daquelas personagens bloqueando a possibilidade de vivência poliamorosa dos três.

Parte da impossibilidade poliamorosa desta obra parece provir da influência que os diversos agentes da tradição mononormativa exercem sobre o indivíduo, alterando a visão de um sujeito sobre o mesmo objeto. Esta manipulação faz com que as personagens experimentem sentimentos e comportamentos contraditórios, paradoxais mesmo, que elas não conseguem explicar. Devido à complexidade deste fenómeno, o trabalho apresenta uma estrutura que percorre cada uma destas personagens e procura justificar de que forma a mononormatividade condiciona tanto a sua visão de si própria e dos outros, como as opções tomadas.

Os agentes de influência mononormativa sobre Sarah são, sobretudo, a religião e as éticas sexual e sociedade que dela provêm. O cristianismo, religião dominante naquela sociedade, tende a proibir a poligamia, embora existam vários casos de polígamos no Antigo Testamento. Esta contradição não evitou que alguns grupos mais conservadores da Igreja Católica, Igreja de batismo de Sarah, considerassem a poligamia uma perversão.

A mononormatividade religiosa rege-se pelos sexto e décimo mandamentos. O primeiro ordena “não adulterarás!”, o último “...não cobiçarás a mulher do teu próximo...”. Este último mandamento

³¹ Marriage and Monogamy, Helen Fisher [endereço web] [sic], abril 2007.

induz à noção de posse da mulher, o que poderá ter levado Sarah a sentir-se pertença de Henry e dificultado a aceitação da relação com Maurice. O elemento religioso mononormativo revela-se na promessa que faz quando encontra Maurice caído no chão e o julga morto:

So I said, I love him and I'll do anything if you'll make him alive. I said very slowly, I'll give him up for ever [...] and then he came in at the door and he was alive, and I thought now the agony of being without him starts, and I wished he was safely back dead again under the door...(Greene, 2001, p.95)

Por um lado, a própria promessa parte do princípio que para agradar a Deus, ela não poderia manter a relação com Maurice. Por outro, o secretismo que envolve esta promessa por ela própria não perceber a sua emergente religiosidade e não a conseguir explicar a Maurice, provoca um corte na comunicação com este e impossibilita-o de perceber o que se passou, o que não se coaduna com a exigência de comunicação associada a relações poliamorosas.

O casamento não contribui na obra para a proteção de nenhum dos cônjuges, mas sim para o prologamento da sua agonia. Sarah demora imenso tempo até aceitar que não podendo manter uma relação com os dois, prefere mantê-la com Maurice. Pelo meio ficam indecisões, enganos, sentimentos de repulsa por não conseguir agir da forma que seria correta social e religiosamente. Mesmo Henry, que inicialmente prefere não se confrontar com o facto de Sarah manter uma relação extraconjugal, acaba por recorrer a um detetive para não prolongar mais a agonia das suas dúvidas. “He thinks I still sleep with other men, and if I did, would it matter so much? If sometimes he has a woman, do I complain?” (Graham, 2001, p.92) Tratando-se no livro de uma sociedade patriarcal, a dificuldade de aceitação do poliamor acentua-se quando se trata de uma relação cicisbeísta, isto é, uma relação em que é a mulher quem escolhe o segundo parceiro. Ainda que inconscientemente, Sarah dissolve parte deste problema tendo uma relação monogâmica social com Henry e uma monoamorosa sexual com Maurice.

São as normas sociais que impedem Sarah de ser sincera com o marido. Sempre que ela pondera acabar a relação com ele para continuar a que tem com Maurice, algo ou alguém a confronta com o facto de ela o ir magoar ao acabar a relação: “...I must protect Henry. Oh, to hell with Henry, to hell with Henry. I want somebody who'll accept the truth about me and doesn't need protection.” (Greene, 2001, p.95) ou “Oh, it would have been better for both of us if I'd left him years ago, but I can't hit him when he's there and now he'll always be there because I've seen what his misery looks like” (Greene, 2001, p.119). Este confronto, aliado às regras sociais e religiosas, leva-a a fugir à exposição do desejo de divórcio a Henry. A fuga impede Sarah e Maurice de viverem como gostariam e não protege realmente Henry, que continua infeliz no casamento.

As influências sociais entram em conflito com o que ela sente e, aliadas a traços de personalidade de Sarah, são reponsáveis pela falta de sinceridade e respeito por Henry: “But I love Henry: I want him to be happy. I only hate him today because he is happy, and I am not and Maurice is not, and he won't

know a thing.” (Greene, 2001, p.93) O respeito que ela tem para com ele parece ser mais o reflexo do que a sociedade espera dela. O respeito por Henry não é sentido como opção, mas como obrigação social e religiosa. Apenas para com Maurice ela parece sentir respeito sincero, mas não por opção própria, nem imposição sócio-religiosa; trata-se neste caso de uma forma de respeito integrante do seu amor por Maurice.

Numa relação mononormativa, Sarah não consegue ser fiel nem ao marido, nem a Maurice. Ela não cumpre a exigência da fidelidade monogâmica que é a exclusividade de parceiro, mas, por diversos condicionamentos, também não consegue impor a fidelidade poliamorosa de sinceridade, união, responsabilidade, confiança e diálogo entre todos os participantes da relação monopoliamorosa – que melhor definiria a relação de Sarah.

Dear Henry [...] for the last five years I've been in love with Maurice. [...] I can't live happily without him, so I've gone away. [...] Then I wanted to put Love, but the word sounded unsuitable although I knew it was true. I do love Henry in my shabby way.
(Greene, 2001, p.117)

Numa relação poliamorosa Sarah não teria que desistir de Henry só porque encontrou Maurice. Na relação mononormativa que lhe é imposta, Sarah vê-se forçada a recorrer ao secretismo: esconde os parceiros um do outro e não comunica abertamente com nenhum deles. Nem chega a mostrar a carta onde é sincera. Não há indícios de aceitação poliamorosa por parte desta personagem em toda a obra.

Em Maurice o bloqueio ao poliamor tem origem no seu perfil psicológico destacando-se aqui o fenómeno do ciúme, por definição mononormativo, com as suas componentes de insegurança do sujeito e controlo do objeto amoroso. Na sociedade patriarcal em que há a tendência para se encarar a relação amorosa como uma em que o homem possui a mulher, a monogamia confunde-se com posse. De facto, o sentimento de posse marca a paixão sexual de Maurice que poderá vir da ilusão de posse que tem sobre Sarah durante o ato.

Ao sentir a perda de posse sobre Sarah, o seu ciúme expressa-se através da raiva e medo de não conseguir controlá-la ao ponto de contratar um detetive para a vigiar. Ele não parece capaz de ser indiferente a Sarah, porque isso seria perdê-la. Com a perda que depois da promessa de Sarah lhe parece ter ocorrido, acentua-se o seu ciúme de tal forma que ele chega a pensar em suicídio: “I began quite seriously to think of suicide.” (Greene, 2001, p.75).

O ciúme desvanece ao fim de seis meses, mas renasce quando reencontra Sarah na primeira noite em que encontrou Henry à chuva e aceitou o convite de Henry para ir a sua casa. O ciúme que Maurice tem de Henry controla o seu discurso naquela noite. Ele tem prazer em ver Henry sofrer, porque ele próprio também sofreu pela perda de Sarah para Henry. Semelhante a este fenómeno viria a ser mais tarde o seu ódio a Deus, por este lhe ter provocado a perda de Sarah. No fundo, Maurice sente inveja de

Henry, num primeiro momento, e de Deus, num segundo, por ambos terem Sarah e ele acreditar não a ter.

“How strange it is to be liked.” (Greene, 2001, p.86)

“How strange too and unfamiliar to think that one had been loved, that one’s presence had once had the power to make a difference between happiness and dullness in another’s day.” (Greene, 2001, p.87)

“It’s a strange thing to discover and to believe that you are loved, when you know that there is nothing in you for anybody but a parent or a God to love.” (Greene, 2001, p.88)

O ciúme que ele sente por Sarah provém da forte necessidade que ele tem de compensar possíveis defeitos em si mesmo diminuindo a sua importância através da aceitação dos mesmos por outras pessoas, onde a Sarah também se inclui. Isto torna-o mais vulnerável à sua rejeição e leva ao nascimento do medo de que o seu rival inicial – Henry – possa ser melhor do que ele, o que numa relação monoamorosa conduz à separação do par por causa do terceiro elemento. “...I became a bore and a fool too. But I wasn’t born one, Henry. You created me. She wouldn’t leave you, so I became a bore, boring her with complaints and jealousy.” (Greene, 2001, p.67).

O receio da perda e consequente ciúme não existiria se a sociedade em que os três parceiros nesta relação mono-poliamorosa não fosse mononormativa. Como já vimos, a perda que Maurice receia advém do fenómeno concorrência aliado à exclusividade de parceiro na relação socialmente monogâmica que Sarah e Henry têm. O seu receio agrava-se pela falta de comunicação que surge após o dia da promessa. De facto, verifica-se um corte abrupto com a promessa de Sarah que impossibilita a Maurice esclarecimento da súbita separação. A impossibilidade de compreender aquela decisão, se assim lhe podemos chamar, aliada à sua insegurança, leva-o a imaginar situações que agudizam o ciúme e o levam a contratar o detetive.

A sua insegurança tem na mononormatividade uma das suas causas e transforma-se ela própria num elemento de bloqueio mononormativo, uma vez que inclui a busca por um nível de segurança do qual Maurice teria de abdicar numa relação poliamorosa: “Wouldn’t there have been more sense in marrying [...] and living quietly together in a sweet and dull peace than in this furtive business of lust and jealousy and the reports of Parkis?” (Greene, 2001, p.78). Assim, esta alternativa também não é percebida pela personagem e mesmo a partilha da casa de Henry e Sarah após a morte da mesma representa muito mais uma necessidade egoísta do que poliamorosa.

Henry está preso à monogamia sobretudo pelo agente mononormativo social, mas parece haver uma mudança quando ele percebe que perderá Sarah se não alterar a relação que com ela tem. Essa alteração acentua-se com a morte de Sarah que provoca um decréscimo da importância dada ao fator

social: “It’s strange, Maurice, how one can’t be jealous about the dead. She’s only been dead a few hours, and yet I wanted you with me.” (Greene, 2001, p.135)

Durante toda a relação que tem com Sarah, Henry tenta corresponder ao modelo social mononormativo. Talvez devido ao meio profissional onde se move, ele procura sobretudo manter “as aparências” e demonstra grande necessidade em esconder dos outros que a mulher o poderá estar a trair. Isto acontece mais uma vez pelo facto de a sociedade mononormativa só reconhecer fidelidade caso haja exclusividade de parceiro, o que transforma o ato de traição da mulher em vergonha e embaraço para Henry.

Devido à importância dada às regras sociais, a poligamia poderá não ser a solução para o seu sofrimento, mas o poliamor na vertente mono-poliamorosa parece ser aceitável em vários momentos que se acentuam para o fim da obra. Por isso, ele parece viver uma dupla moral: não aceita a poligamia, mas aceita o poliamor. Este fenómeno é tão produto da opressão social como da sua incapacidade para se libertar das imposições da sociedade.

Mesmo assim, Henry poderá ser a personagem com menos barreiras interiores ao poliamor. De facto, depois de saber que Sarah vai morrer, ele parece perceber a felicidade que Sarah e Maurice vivem, fenómeno bem descrito e conhecido na comunidade poliamorosa como *compersion*. Este fenómeno poderá estar associado ao facto de ele julgar tê-la sobretudo socialmente e perceber na relação de Sarah e Maurice a satisfação que ele não tem na sua: “People talk but she was good. It wasn’t her fault I couldn’t, well, lover properly. You know I’m awfully prudent, cautious. I’m not the sort that makes a lover. She wanted somebody like you.” (Greene, 2001, p.168). Apesar disso, não se pode falar aqui duma verdadeira partilha, uma vez que ele não partilha com Maurice o mesmo amor de Sarah, mas sim elementos diferentes do amor desta. Henry conserva o amor social de Sarah, Maurice conserva o amor apaixonado e físico da mesma.

O convite de partilha da casa que Henry faz a Maurice tem elementos poliamorosos, porque ultrapassa a necessidade de estar sozinho depois da morte de Sarah para proporcionar a ambos a partilha da pessoa amada, ainda que sob a forma da sua ausência: “I dreamed last night [...] about all of us. [...] We were drinking together. We were happy. When I woke up I thought she wasn’t dead.” (Greene, 2001, p.167) A partilha só é possível porque, com a morte de Sarah, portanto com o fim do casamento, Henry deixa de ter aquelas regras sociais que ele sentia ter de cumprir durante o mesmo.

O facto de não se conseguirem libertar da mononormatividade leva as personagens a sofrer e, no caso de Sarah, a refugiar-se na religião – motor fundamental da opressão mononormativa – e consequentemente a distanciar-se ainda mais do que poderia ter sido a sua felicidade. Maurice não se consegue libertar de si próprio, ainda menos do ciúme que o controla. Após a leitura do diário de Sarah e sobretudo após a sua morte, ele limita-se a deslocar o seu objeto de ciúme e inveja de Henry para Deus. Henry, que de acordo com a visão mononormativa da narrativa, deveria ser o mais infeliz dos três, é talvez o que menos sofre.

Viver numa sociedade mononormativa impôs às três personagens principais de *The End of the Affair* um sofrimento a partir do momento em que Sarah e Maurice se apaixonaram. Este sofrimento seria inexistente noutra tipo de sociedade. Uma experiência poliamorosa poderia ter evitado o seu sofrimento, uma vez que permite relações amorosas (sexuais ou não) entre vários parceiros a longo prazo.

The End of the Affair: O amor divino vs. A fidelidade ao divino

O objetivo primário e base da filosofia cristã é salvar almas para Deus, redimir o pecador dos seus caminhos de pecado e levá-lo a ter fé em Deus, para que este venha a alcançar a bênção máxima outorgada a um ser humano – um lugar no reino dos céus. Levar o ser humano a conhecer o amor divino de forma a se redimir dos seus caminhos errados parece ser o centro da ação no livro de Graham Greene *The End of the Affair*.

Apesar de este ser um romance muitas vezes catalogado como sendo religioso, chegando ao ponto de ser considerado o mais católico de todos os romances de Graham Greene, não aborda questões do aspeto institucional e dogmático da igreja, mas sim a questão da relação do coração do indivíduo com deus.

O próprio Greene não se considera um católico escritor e sim um escritor católico, significando isto que a sua escrita não está subjugada às normas católicas, pelo contrário, encontra-se delas livre. Greene assume a sua posição de soberano sobre o seu trabalho, tal como qualquer outro escritor sem qualquer convicção religiosa (Foster 1971: 322). *The End of the Affair* é o resultado desta ideia, pois não só nos apresenta a realidade das personagens tal como ela é, sem qualquer eufemismo, como tampouco as subjugava às leis da moralidade cristã.

Em *The End of the Affair* podemos assistir aquilo que compõe a imagem da sociedade da altura, sentimentos e atitudes puramente mundanos e humanos, como sejam a traição e o egoísmo, o amor carnal e o ódio, os ciúmes exacerbados, desconfianças e receios, e por fim a morte. Tudo isto tem por pano de fundo a realidade de uma guerra demasiado próxima, guerra essa que fomenta sentimentos pesarosos e traz à luz a efemeridade da vida terrena, ainda que esses sentimentos pareçam ser, de certa forma, eclipsados pelo grande amor que une Maurice e Sarah. Amor esse que não é só terreno como proibido, pois Sarah está presa pela santidade do matrimónio a outro homem, mas vai ser esse mesmo amor físico que vai servir de plataforma para a descoberta de um novo sentimento, um amor e fidelidade divinos e espirituais.

Para Greene a questão principal que tenta representar nos seus livros não é a do pecado em si mas a situação de desespero em que o pecador se encontra e o porquê do pecado ter sido cometido (Foster 1971: 324). Isto é em parte devido à ideia cristã de Deus conhecer todos os desígnios do coração humano, ao passo que a igreja apenas pode conhecer as regras pelas quais guia a sua fé, realçando uma vez mais a ideia da relação individual e direta com Deus. Por outro lado o espírito de guerra que se fazia sentir na altura, o receio pela vida e a incerteza do amanhã provocavam um sentimento de temor e solidão, que Sarah e Maurice procuravam aliviar nos braços um do outro.

Gertrude von le Fort (Foster 1971) afirma que as obras de Graham Greene por mais cristãs que possam parecer se separam da moralidade das leis cristãs, caso contrário não seriam obras literárias e sim meras peças de moralidade. Von le Fort defende a ideia da teologia moral se ocupar da esfera da obediência, enquanto a literatura é dotada de liberdade de expressão e consciência. A moralidade define leis universais enquanto a literatura descreve pessoas e casos concretos, a literatura não apela à observação de leis e sim aos corações do leitor, e na literatura o ser humano não é culpado ou inocente mas sim culpado e inocente (Foster 1971: 326).

É com base nesta ideia que Greene nos apresenta uma situação de adultério – que segundo as leis da moralidade cristã é um pecado mortal – como catalisador para uma futura aproximação da criatura com o seu criador, afastando o pecador dos seus maus caminhos ao mesmo tempo que vai formando com ele um elo de ligação puro, e desprovido de pecado – um amor divino.

No entanto o caminho da graça é um caminho árduo e Graham Green não permite aos seus personagens que usufruam da graça de Deus gratuitamente, nem lhes permite que alcancem paz na fé cristã facilmente, pelo contrário, mantém-nos a viver no mundo real com exatamente as mesmas tentações e vivências anteriores à descoberta da sua fé (Foster 1971: 322). Tal é o caso de Sarah, que apesar de não conseguir fugir da fé que, contra a sua vontade, vai crescendo dentro de si, continua a sofrer pela ausência do amor de Maurice na sua vida.

Em inúmeras situações inquietantes o ser humano tenta fazer acordos com Deus para rapidamente os esquecer, no entanto Sarah cumpre a promessa que fez a Deus num momento de desespero, de se afastar de Maurice, e por mais que tente impedir acaba por ser envolvida pela fé que pouco a pouco vai invadindo o seu coração. É neste ponto exatamente que Greene demonstra a sua crença pessoal, induzindo o leitor a pensar que os desígnios de Deus são mais poderosos que qualquer coração humano. O amor terreno que Sarah sente por Maurice acaba substituído por um amor e fidelidade incontestáveis da parte desta para com o recém-descoberto redentor.

Sarah e Maurice vivem numa situação imoral e confrontada com a morte do seu amante Sarah promete a Deus afastar-se dele se Este o salvar. Confrontada com o suposto milagre Sarah vê-se obrigada a cumprir o que prometeu, pondo término não só ao seu pecado mas encerrando o seu árduo caminho em direção a uma nova vida, vida essa que não será fácil, pois como já vimos antes, Greene não permite às suas personagens chegarem à redenção de ânimo leve, pelo contrário, as suas personagens sentem o pesar de continuar a viver sujeitas às mesmas tentações e vivências quotidianas até que finalmente possam ser redimidas. No entanto, são as personagens que mais violam as leis da igreja as escolhidas para serem elevadas ao mais alto estado de graça (O'Prey 1988:83); tal é o caso de Sarah, a quem são atribuídos milagres após a sua morte, sendo assim elevada à posição de santa.

Quando confrontada com a possível morte do seu amante, volta-se automaticamente para Deus, abrindo assim uma porta do seu coração que nunca mais conseguirá fechar, e apesar de relutante, Sarah já não consegue evitar de acreditar que Maurice foi salvo por Deus da morte e consequentemente que

Ele existe, e nem mesmo as palavras de desdém do ateu Smythe conseguem demover aquilo que já está implantado no seu coração, e vai ser nessa mesma fé que Sarah se vai apoiar quando confrontada com a sua própria morte.

Mas não só Sarah é afetada pela presença divina, também Maurice se vê obrigado a render-se às evidências, embora a sua atitude perante a existência de um Deus não seja de amor e sim de ódio. De uma certa forma esta diferença de atitude de uma personagem para a outra pode ser devido ao facto de Sarah ter sido batizada quando pequena, parecendo Greene querer dar a ideia de ela estar automaticamente propensa a seguir a fé católica. Ao passo que a atitude de ódio de Maurice para com Deus está diretamente ligada à dor de ter perdido a única coisa que fazia sentido na sua vida, Sarah.

No início do romance Maurice volta o seu ódio para Sarah e Henry, chegando ao ponto de convencer Henry a cremar Sarah, num ato de vingança contra ela, desrespeitando a sua fé católica; no entanto esse ódio é transferido para um Deus que nega existir ao mesmo tempo que o considera culpado pelo seu sofrimento e solidão.

No entanto, e até certo ponto, Maurice é forçado a ceder perante as evidências que estão diante dos seus olhos, pois *The End of the Affair* não é um romance sobre o encanto do amor e sim sobre o fardo que nos transcende, e ao invés de confortar, os milagres confundem quem neles não crê.

The End of the Affair é um romance onde a santidade é alcançada partindo da iniquidade; onde a santa tinha sido adúltera, ao mesmo tempo que acusa os padres de ser interporem entre os fiéis e Deus, chegando a afirmar que as especulações teológicas são irrelevantes para a fé (O'Prey 1988: 93); isto numa religião onde santos do sexo feminino não proliferam e quando existem são geralmente virgens, ao mesmo tempo que os dogmas são impostos como leis divinas a serem cumpridas por perigo de condenação.

No final do romance Greene deixa bem claro que quem triunfa é Deus e não a igreja como entidade física.

Este romance de Graham Greene tem imbuído em si uma concentrada dose dos temas a que recorrentemente o autor recorre, com sejam, o enigmático mundo do divino a par com a futilidade dos anseios humanos, o paradoxo de ter uma fé em algo divino ao mesmo tempo que se vive num mundo de coisas terrenas. São estas ideias que fazem de Graham Greene um autor cristão, que por mais que se tente afastar das suas crenças, estas acabam sempre por dar sabor à sua escrita, sem no entanto a subjugar.

The End of the Affair é no fundo uma história de amor não só entre duas pessoas como também entre o crente e o seu Deus.

Bibliografia

FRANKLIN, Ruth (2004) – “God in the details. Graham Greene’s religious realism”, *The New Yorker*, edição de 4 de outubro de 2004, http://www.newyorker.com/archive/2004/10/04/041004crbo_books

FOSTER, J. (1971) – “Gertrude von le Fort and Graham Greene”, LAST, R.W. (ed.) *Affinities: Essays in German and English Literature*, London: Oswald Wolff Publishers, pp. 320-330.

GOODHEARTH, Eugene (1990) – “Greene’s Literary Criticism: The religious Aspect”, MEYERS, Jeffrey, *Graham Greene: a revaluation: new essays*, Basingstoke: Macmillan, pp.38-46.

O’PREY, Paul (1988) – “A Village struck with plague”, *A reader’s guide to Graham Greene*, London: Thames and Hudson, pp.81-101.

Amor vs. Ódio em Maurice Bendrix

Ao analisarmos o título desta obra, *The End of the Affair*, deduzimos a partir daqui que a obra vai tratar uma relação amorosa que chega ao fim. Mas quando se inicia a leitura e com o desenvolver da mesma, apercebemo-nos que a obra não se cinge apenas a esse tema, mas também desenvolve um outro tema relacionado, o do amor versus ódio. Esta obra permite aos respetivos leitores confirmar a velha frase: “do amor ao ódio vai um pequeno passo”. Maurice Bendrix, uma das personagens, é o elemento da obra que vai desenvolver essa dualidade, mostrando, por vezes, como inicialmente os sentimentos de uma relação amorosa podem ser positivos e por motivos diversos pode haver uma revira-volta e passarem a ser o oposto. Esta situação fez com que Bendrix direcionasse o seu ódio em várias direções para justificar a ausência da sua amada.

A ação desenvolve-se particularmente em torno de uma relação extraconjugal entre Sarah Miles, uma mulher casada e Bendrix, um romancista. Ambos conhecem-se numa festa dada pelo marido da mesma e também amigo de Bendrix, e a partir desse momento iniciam assim uma relação que acaba por durar alguns anos. Mais tarde Sarah deixa Bendrix sem qualquer explicação. A partir desse momento, ele entrega-se a dúvidas permanentes quanto ao que se teria passado com ela e passa a viver na incessante espera que ela entre em contacto por via telefone ou carta.

Aproveitando o facto de Henry estar desconfiado de Sarah e movido em grande parte por um ciúme doentio, e pela possibilidade da mesma ter mais homens na sua vida para além dele e de Henry: “I’d rather be dead or see you dead (...) than with another man” (pág. 43), Bendrix arranja um detetive privado chamado Parkis para investigar os passos dela, em seu proveito próprio e não do marido. Mas Henry põe de parte essa possibilidade, uma vez que não tinha coragem para enfrentar a verdade do que se estava a passar com a sua mulher. Bendrix como obcecado pela ausência de Sarah, tinha grande interesse em saber se ela tinha algum caso com outra pessoa que explicasse o facto de o ter deixado, acabando por pôr em prática e aderir aos serviços do detetive. O que acontece, é que Bendrix descobre que ela realmente se anda a encontrar com um homem de nome Richard Smythe, mas que para surpresa de Bendrix este homem era por sinal um ateu e um convicto dessa sua ideologia fazendo manifestações e discursos em público com o objetivo de fazer passar a sua palavra a mais pessoas.

Durante o tempo em que Sarah esteve ausente da vida de Bendrix, ele vivia permanentemente no seio de sentimentos inconstantes. Tanto dizia que a amava como dizia que a odiava. A frustração dele

aumenta à medida que ele se vai apercebendo do quanto está dependente daquela mulher, dos sentimentos que ela lhe proporcionava, da relação física que tinham um com o outro. Então, Bendrix recorre a uma prostituta na esperança de que iria libertar-se de Sarah, de se relacionar sexualmente com outra mulher e fundamentalmente com o objetivo de a magoar: “More than anything in the world I wanted to hurt Sarah. I wanted to take a woman back with me and lie with her upon the same bed in which I made love to Sarah.” (pág.45). Tentando pôr de lado os sentimentos que o ligavam a ela, ele apercebe-se que nunca mais iria conseguir relacionar-se com outras mulheres, sem que nessas relações houvesse amor.

Looking at her over my whisky I thought how odd it was that I felt no desire for her at all. It was as if quite suddenly after all the promiscuous years I had grown up. My passion for Sarah had killed simple lust for ever. Never again would I be able to enjoy a woman without love.³²

O ódio de Bendrix não resultava no facto deste estar longe de Sarah, mas também devido ao facto de ter que a dividir com o marido dela. Este sentimento de posse que Bendrix sustentava em relação a ela, fazia-o por vezes direcionar também este ódio a Henry, pois ele acreditava que Sarah o tinha deixado pelo marido e também porque queria estar no lugar de Henry ao lado dela: “Last night I had felt friendship and sympathy for Henry, but already he had become an enemy (...) covertly run down” (pág.37). No dia em que volta a encontrar-se com Henry, Bendrix diz-lhe que contratou os serviços do detetive privado, deixando-o furioso, uma vez que este já tinha posto de lado a hipótese de saber ao certo qual a explicação para a mudança de comportamento de Sarah. Parece que o objetivo de Bendrix é atingir e magoar Henry. Ele mostra assim, que deseja que Henry sofra junto com ele, de modo a não se sentir o único prejudicado no meio deste triângulo amoroso.

I really thought that he was going to hit me. If he had, I would have to struck him with pleasure, struck back to this oaf to whom Sarah had remained in her way so stupidly loyal for so many years, but at that moment the secretary of the club came in. (Greene, 2004, p.50)

Apenas descobrimos o porquê de Sarah ter deixado Bendrix, quando Parkis consegue se apoderar do seu diário, fazendo assim com que Bendrix tivesse acesso às suas confissões quanto aos sentimentos em relação a ele e não só. Apercebemo-nos então, que ela nutre o mesmo sentimento de amor por Bendrix que este sente por ela e deseja ficar com ele. À medida que lemos o diário de Sarah, ela relata o que se passara no dia em que a cidade fora bombardeada e encontrara o seu amante debaixo de uma porta que lhe teria caído em cima, com o impacto dos bombardeamentos. Quando ela o encontrou nesse momento, pensou que ele estaria morto e em desespero recorre à força divina de Deus, algo que até

³² Graham Greene, *The End of the Affair*, Vintage Classics, London, 2004 (1951), p.46.

então ela nunca se tinha interessado. Mas o medo de perder a pessoa amada falou mais alto, acabando por pôr para trás das costas as suas convicções não crentes. Sarah faz assim uma promessa e pede a Deus para salvar o amado. Se assim acontecesse, em troca ela o deixaria, acabando com a relação de ambos.

Let him have his happiness. Do this and I'll believe. But that wasn't enough. It doesn't hurt to believe. So I said, I love him and I'll do anything if you'll make him alive, I said very slowly, I'll give him up forever, only let him be alive with a chance. (Greene, 2004, p. 76)

Esta situação, vem justificar e desmistificar a sensação com que Bendrix ficou à *[sic]* priori, quando apareceu no quarto após o bombardeamento, onde Sarah se encontrava ajoelhada, e notou que ela não manifestou qualquer tipo de alegria por vê-lo salvo e de perfeita saúde. Pois, a partir deste momento ela iniciava assim um longo processo de conversão católica e consequentemente uma batalha contra os seus sentimentos. No momento em que ela se apercebe que Bendrix sobrevive ao acidente, ela sente que preferia vê-lo morto, pois agora teria de saber lidar com o facto de ele estar vivo e não poder ficar com ele, devido à promessa que ela tinha feito a Deus: “(...) now the agony of being without him starts, and I wished he was safely back dead again under the door.” (pág.76). Podemos então mais uma vez, nos apercebermos que Bendrix tem mais um rival em cena e desta vez um rival de peso, Deus. Redireccionando o seu ódio para Deus, ele sente que é com Ele que tem de se preocupar, ao contrário daqueles com que se tinha preocupado até aqui, Henry e Richard Smythe. Com o decorrer da obra, é inevitável o aumento do ódio para com este Deus que lhe roubara a amada, pois era Ele que privava Bendrix de estar com Sarah. Ler o diário de Sarah, se por um lado o acalmou por perceber que ela o amava: “I want Maurice. I want ordinary corrupt love” (pág.71), por outro lado ele passa assim a deparar-se com a figura de Deus, que para Bendrix assume um papel de competidor/rival na obtenção do amor de Sarah.

Fica-se com a impressão, que Bendrix ao reencontrar-se com Sarah na igreja, após ter lido o seu diário na tentativa de ficar com ela para sempre, ele não aceita, mas tenta respeitar Deus, uma vez que Sarah acreditava Nele. Dá-nos a entender que Bendrix, tinha a convicta ideia de que ambos iriam ficar juntos para sempre e que nem mesmo Deus poderia impedi-los.

I had no intention of pleasing him: this God was also Sarah's God, and I was going to throw no stones at any phantom she believed she loved. I hadn't during that period any hatred of her God, for hadn't I in the end proved stronger? (Greene, 2004, p.108)

Este respeito por Deus, termina quando Sarah morre. Bendrix vê impossibilitada assim, a realização afetiva com ela, odiando Deus por tê-la levado com Ele. Bendrix perde assim e para sempre a sua amada. Esta perda é sem dúvida uma perda irremediável, pois aqui já não é perder para outro homem, mas sim

para Deus, trata-se da morte. Bendrix sente-se derrotado e apesar do amor que sentia por Sarah, vê tudo isto como uma competição que chega ao fim.

Em toda a obra, os sentimentos estão sempre à flor da pele, principalmente por parte de Bendrix e identificamos logo o quanto é difícil por vezes lidar com sentimentos sejam eles de amor, de ódio, de ciúme. Ele não sabia lidar com todos estes sentimentos, ou melhor, não os sabia controlar de forma a que fossem coerentes. Não se sabe nada do seu passado antes de conhecer Sarah, o que mostra provavelmente o facto de nunca alguém anteriormente a ela conseguir despertar nele todos esses sentimentos já referidos. Quando Sarah sai da “mira” ou do controlo de Bendrix, ele passa a ser uma pessoa cheia de dúvidas, com frustrações e sentimentos de repulsa mesmo até em relação a ela. Ele ora a recordava de uma forma carinhosa como de repente a odiava com todas as suas forças.

Somos confrontados com uma controvérsia na obra, que é o facto da relação de Bendrix com os seus próprios sentimentos ser paradoxal. Se por um lado temos uma pessoa que se entrega completamente ao ciúme, por outro lado temos um escritor, ou melhor, um romancista que não aproveita as suas capacidades como tal, para dar um passo atrás, observar e analisar todos esses sentimentos, com o qual [*sic*] ele não consegue lidar.

Bendrix, mesmo até ao final da obra não se consegue desfazer do ódio que nutre por Deus: “O God, You’ve done enough, You’ve robbed me of, (...) leave me alone forever.” E apesar de ter perdido Sarah, a obra deixa-nos no ar um tipo de relação afetiva entre ele e Henry. Será apenas de uma amizade, ou será o início de um novo amor na vida de Bendrix? É uma pergunta que fica no ar, uma vez que esta obra finaliza de uma forma incompleta, se é assim que podemos dizer. Dá a possibilidade ao leitor de ir para além da final da obra, deixando ao nosso critério o futuro de Bendrix e de Henry.

Focalização das Personagens Principais em *The End of the Affair*

The End of the Affair (1951), de Graham Greene, é uma obra que trata diferentes problemáticas que não só têm capacidade de afetar as personagens como o próprio leitor, pois tratam-se de questões com as quais todos nos confrontaremos a dada altura das nossas vidas: a problemática das características inerentes ao ser humano, a veracidade da existência de deus, o adultério.

Quando confrontados com estas questões cada ser humano reage de modo diferente e Bendrix, o escritor, amigo e amante, Sarah, a “esposa-anjo” que comete adultério, e Henry, o marido apático e enganado pelo amigo e pela mulher, não são exceção.

BENDRIX

Na “Introdução” da obra, edição de 2004, Bendrix é-nos descrito por Monica Ali: «The complexity of his anguish, the strength of his conflicting impulses, the darkness and large capacity of his heart and nerves, the twisted logic of his desires (which we know belongs to us too) give us an almost palpable creation. (...) Bendrix’s scar, received by saving a man from a falling wall.». Tanto neste excerto como ao longo da obra Bendrix é-nos descrito como um homem com vários conflitos interiores, alguém que se sente por vezes possuído pelo demónio, outras completamente apaixonado e confiante de que tudo correrá bem, outras ainda em que sente pena das pessoas. «Bendrix harps on incessantly about love and hate, ending and beginning (...)» (Greene, 2004, p.x), vendo a vida não como um todo mas vivendo cada momento – tem noção da exclusividade de cada um – podendo-se dizer que tem como lema de vida *carpe diem*. Talvez por esta razão convivam nele sensações tão opostas como amor e ódio em relação a uma mesma pessoa.

Ao longo da história, este personagem vai crescendo num processo de aprendizagem que o leva a questionar certos aspetos como a existência de um deus, partilhando com Sarah a sua frustração quando este parece ser trazido para as suas vidas, fazendo com que ambos tenham de acreditar: «By the end of the story Bendrix’s frustration is undiminished. It is, in fact, heightened by his facing of the ‘unthinkable’ prospect of the existence of God, addressing Him with helpless hatred.» (Greene, 2004, p.xi), pois enquanto Sarah acredita na existência de um Deus aquando da sua promessa, Bendrix só começa a acreditar Nele após a morte de Sarah, devido a várias coincidências que tenta em vão suplantar. Contudo, mesmo antes de Sarah morrer, Bendrix dirige-se por vezes a esse poder divino: fá-lo-ia se não acreditasse? «‘Sometimes I don’t recognise my own thoughts’ (...)» (Greene, 2004, p.xiv, p.36), «Sometimes I see myself reflected too closely in other men for comfort, and then I have an enormous

wish to believe in the saints, in heroic virtue.» (Greene, 2004, p.5), sendo um personagem que se procura e sente por vezes vontade de acreditar em santos: quererá ele acreditar em Sarah e no seu amor eterno, uma vez que ela defendia que pessoas se podiam amar sem nunca se verem, como acontecia na religião? Quererá ele acreditar num mundo divino em que Sarah é a Santa em que acredita? Esta é mais uma das questões que nos leva a ver Bendrix como uma pessoa instável que deseja ambos os lados de um paradoxo: «How twisted we human are, and yet they say God made us; but I find it hard to conceive of any God who is not as simple as a perfect equation, as clear as air.» (Greene, 2004, p.5). E no fim acaba por confessar: «I believe you live and that He exists, but it will take more than your prayers to turn this hatred of Him into love.» (Greene, 2004, p. 159).

«The novel opens by posing a pointed but single-stranded question concerning the freedom of the narrator to choose his images ‘or did they choose me?’ (...)» (Greene, 2004, p.xii): até que ponto temos controlo sobre as nossas escolhas? Somos de facto nós quem escolhemos, ou temos o nosso caminho prédestinado por «forces beyond [one’s] control?» (Greene, 2004, p.xii) «When he thinks of the possibility of a God his biggest fear is that I’d cease to be Bendrix.» (Greene, 2004, p.xiv). Há portanto uma preocupação com o “self” que corre o risco de se perder, daí a pressão do que é ser-se humano, do que é ser-se quem é; esta questão leva a que Bendrix seja visto como uma personagem com uma grande falta de autoestima, como será possível verificar, o que o leva a ver Sarah num pedestal: «She was too beautiful to excite me with the idea of accessibility.» (Greene, 2004, p.22).

Há também na obra uma procura de personagens, sejam elas por elas próprias ou Bendrix à procura da personagem certa para o seu livro, a personagem essencial à vida e existência do romance, e que provavelmente na sua vida é representada primeiramente por Sarah e posteriormente por Deus, com que se chega a comparar: «I can imagine a God feeling in just that way about some of us. (...) We are inextricably bound to the plot and wearily God forces us, here and there, according to his intention, characters without poetry, without free will, whose only importance is that somewhere, at some time, we help to furnish the scene in which a living character moves and speaks, providing perhaps the saints with the opportunities for free will.» (Greene, 2004, p.22). Neste ponto Bendrix compara-se com Deus no sentido em que também ele “joga” com as personagens que cria nos seus romances, dando maior importância a umas que a outras, que são subjugadas, tal como Sarah o subjuga aos seus princípios, e tal como ele exerce a sua «free will» (Ap. Greene, 2004, p.22) em relação a Henry e aos assuntos dos quais ele próprio teria de tratar, mas de cuja responsabilidade e autoridade Bendrix se apropria. É como se, não podendo controlar as relações interpessoais, a sua vida em si, Bendrix tivesse necessidade de o fazer com as personagens que criava «to furnish the scene in which a living character moves and speaks.» (Ap. Greene, 2004, p.22), sendo para eles um Deus que lhes concedeu existência, algo que não só lhe confere um forte sentimento de confiança, que lhe falta no referente à vida real, como também de superioridade, de controlo, enfim: de *escolha*, sentindo desdém e inveja por quem lhe é superior, como Henry. É também a falta de confiança que o leva a fechar-se sobre si próprio, tendo vários segredos e sentimentos

que não partilha com ninguém, tentando proteger-se do sofrimento: «What have we all got to expect that we allow ourselves to be so lined with disappointment?» (Greene, 2004, p.21), tendo medo de se entregar a alguém mas sendo paradoxalmente bastante ciumento, embora reconheça os perigos que tal falta de entrega lhe possam proporcionar, sendo portanto também um personagem racional.

O conforto que sente no desconforto, «There was too much comfort even in the bed sitting-room I had at the wrong – the south – side of the Common, in the relics of other people’s furniture.» (Greene, 2004, p.1), faz-nos perceber que talvez Bendrix seja uma personagem que vive fora do seu tempo, ou alguém que reconhece que o seu tempo de glória já passara e se dera durante a Guerra, que lhe proporcionou a alegria de estar com Sarah mas também o desgosto do “end of the affair”, daí a sua ideia de conforto ser a de «(...)the wrong memory at the wrong place or time [sendo que]: if one is lonely one prefers discomfort.» (Greene, 2004, p.1), daí nada fazer para se sentir melhor, pois jamais algo lhe trará o necessário conforto, sendo para sempre uma pessoa incompleta.

Enquanto escritor da história, e conhecendo já o seu fim, pois escreve num *flashback*, Bendrix começa o romance com descrições escuras, de noite e de chuva, descrevendo locais tão desolados quanto o descobriremos ser, bem como Henry.

A recusa de Bendrix em relação à existência de Deus parece ser parte dele mesmo, como uma característica inata, pois em relação ao facto de os seus amigos o tratarem pelo último nome diz que «(...) I might never have been christened (...)» (Greene, 2004, p.3), ao contrário de Sarah, como verificaremos adiante.

Bendrix é visto como um personagem sem escrúpulos no que toca a alcançar os seus interesses, não se importando com os meios desde que alcance os seus fins, traindo de certa forma Sarah ao dar início a um adultério em que a personagem feminina era apenas vista como fonte de informação para um personagem de um seu romance, estranhando no entanto que esta a trate por “you”, mantendo deste modo uma certa distância (embora no seu diário se refira a ele como M [Maurice], demonstrando o seu afeto). Fica então surpreendido quando percebe que «(...) I had become nearly human enough to think of another person’s trouble.» (Greene, 2004, p.31), pois é egoísta e sente-se muitas vezes como se possuído pelo demónio, tendo uma enorme vontade de dizer mal das pessoas ou de lhes fazer mal, como se assim se vingasse da vida. No fim tudo muda como resultado do percurso percorrido, do processo de aprendizagem: «I put my hand on Henry’s arm and held it there; I had to be strong for both us now (...)» (Greene, 2004, p.160), embora no princípio Henry o chame implicitamente miserável: «When you are miserable, you envy other people’s happiness.» (Greene, 2004, p.5).

Apesar de todos os conflitos que vivem no seu interior, Bendrix enquanto escritor é metódico e perfeccionista, exigindo bastante de si mesmo e escrevendo diária e disciplinadamente quinhentas palavras por dia, algo que apenas não conseguiu fazer aquando do fim do caso amoroso mas que superou em momentos de esperança. Ao longo do romance Bendrix vai-nos deixando perceber o seu método de trabalho, começando por dizer que «(...) it is my professional pride to prefer the near-truth (...)» (Greene,

2004, p.1). Quanto às personagens, «I have never been able to describe even my fictitious characters except by their actions (...)» (Greene, 2004, p.11), no entanto tem de o fazer de modo a eternizar Sarah, o seu grande amor, o que mostra a faceta romântica e apaixonada de Bendrix. Outra das suas exigências era escrever: «(...) on clean single-lined foolscap (...)» (Greene, 2004, p.16).

SARAH

«(...) Sarah, the slut/saint (...) a woman capable of exuding disarming frankness and simultaneously covering her adulterous tracks with calm practicality (...)» (Greene, 2004, p.x) que fez uma promessa a um Deus em que não acredita, mas que no momento se mostrou existente através da visão de Bendrix, que (miraculosamente) sobrevivera a uma explosão, o que a leva a ausentar-se durante uns tempos, fugindo à tentação e mantendo-se fiel à sua promessa. Sarah é-nos apresentada ao longo do romance como atea, convertendo-se a meio da obra. É apenas no final, aquando da sua cremação, que a sua mãe surge no enredo e dá a saber que batizara a filha, o que causa um certo questionamento por parte não só de Henry e Bendrix mas também do leitor, principalmente aquando das coincidências após a sua morte.

Sarah converte-se devido à «(...) cowardly need I feel of not being alone.» (Ap. Greene, 2004, p.73), admitindo a Deus no seu diário a necessidade de ter atenção dos homens, sendo que no livro não há referência a qualquer amiga ou a uma relação com a empregada ou mesmo com a mãe, que aparece no final da obra, considerando-se inclusive «(...) bitch and fake.» (Greene, 2004, p.97).

Sarah é no início do “affair” vista por Bendrix apenas como fonte de informação relativamente ao marido, em quem se queria inspirar para um personagem. Mas Sarah não seria apenas uma simples esposa, tornar-se-ia no seu amor, pois não era como as outras mulheres, que o viam como escritor e falavam apenas das suas obras. Mas no princípio Sarah nem sequer era vista como mulher mas como objeto, tanto pelo marido como pelo amante: «I had always been irritated by that mechanical response to her presence because it meant nothing – one cannot always welcome a woman’s presence, even if one is in love, and I believed Sarah when she told me they had never been in love.» (Greene, 2004, p.11); «‘Oh, she doesn’t belong to anybody, now’ he said, and suddenly I saw her for what she was – a piece of refuse waiting to be cleared away (...)» (Greene, 2004, p.118). No entanto, é também vista como uma pessoa honesta e verdadeira, ao contrário de Bendrix, cuja insegurança não o deixa mostrar-se.

A obra faz-nos crer que não foi simples desejo que levou Sarah a cometer adultério mas o facto de o marido a ver como um objeto adquirido a que não dá muita importância, sendo mais uma relação de cordialidade que de casamento, algo não suficiente para uma mulher como Sarah que sente a necessidade de ser desejada, e «Henry I had reason to believe, from what Sarah once told me, had long ceased to feel any physical desire for her. (...) His desire was simply for companionship (...)» (Greene, 2004, p.31), e no entanto, «I do love Henry in my shabby way.» (Greene, 2004, p.93).

Junto com a alusão a Sarah como «slut», por parte de Monica Ali, também no seu ciúme Bendrix insinua que ela poderá ter tido outros casos anteriores ao dele, «(...) how well she knows how to conduct an affair like this (...)» (Greene, 2004, p.35), embora tal lhe trouxesse o benefício de saber que sempre que quisesse poderiam estar juntos, mesmo em casa dela com o marido em casa, como chega a acontecer (Cf. Greene, 2004, p.38), talvez porque «I've never loved anybody or anything as I do you [Bendrix]» (Greene, 2004, p.39). Foi este seu ser apaixonado que ensinou a Bendrix o significado do amor.

Contudo, Sarah tem uma capacidade de satisfazer pessoas e de as ajudar apenas pela imposição da sua presença, como é o caso do efeito que produz em Bendrix: «I have never known a woman before or since so able to alter a whole mood by simply speaking on the telephone (...)» (Greene, 2004, p.37).

Sarah é apresentada ao leitor na sua essência através do seu diário, em que fala da sua relação com Bendrix, do seu casamento com Henry e das suas necessidades enquanto mulher; é possível ao leitor apreender quem ela verdadeiramente é. É através das folhas por ela escritas que tomamos conhecimento da relação que mantém com o “recém-acreditado” Deus, bem como do desejo de constituir família (Cf. Greene, 2004, p.83).

HENRY

Henry é-nos apresentado ao longo do romance como um personagem calmo que parece não se aperceber que tem vida própria e pessoal, uma mulher que lhe proporciona bem estar na casa que partilham, embora não partilhem o mesmo lar apenas «Two people being kind to each other for a lifetime» (Greene, 2004, p.87). Henry parece não ser capaz de ter sentimentos fortes e força de vontade, características que fazem com que seja visto como uma figura mais fraca, “miserável” aos olhos de Bendrix: «There are men whom one has an irresistible desire to tease: men whose virtues one doesn't share.» (Greene, 2004, p. 2). Esta incompatibilidade inicial tem lugar devido não só à rivalidade, uma vez que Henry possui o que Bendrix deseja, mas também devido à diferença de estilos de vida, sendo que Henry trabalha num Ministério e Bendrix não passa de um romancista sem sucesso que chega a sentir ódio por Henry, vendo-o em certas alturas com uma certa simpatia e noutras como um inimigo.

O escritório deste difere bastante da sala, onde Bendrix se encontrava com Sarah e onde todos os objetos tinham uso; pelo contrário, Henry parecia nunca ter usado alguns dos objetos que jaziam na sua secretária, o que demonstra o seu carácter passivo que contrasta vivamente com o de Sarah, onde tudo parece ter energia.

Apesar de saber que não faz a sua mulher feliz, Henry parece não se querer aperceber que ela procura noutros homens o que não encontra no casamento, e esta atitude é vista de forma bastante negativa por Bendrix, que o acha «fool» (Cf. Greene, 2004, p.9).

A atitude de Henry é justificada quando Bendrix lhe pergunta «'What the hell does our work matter?' (...) 'I don't know anything else that does' (...)» (Greene, 2004, p.53). É-nos então possível ver

Henry como uma pessoa que não se apercebe da vida, que passa por ele sem lhe tocar. Proporciona tudo a Sarah, menos o que ela mais necessita: o seu contacto físico, a única coisa que partilha com Bendrix. Mas Henry pode também ser visto como um presságio das relações que Sarah tem: «(...) Henry – that name tolled through our relationship, damping every mood of happiness or fun or exhilaration with its reminder that love dies, affection and habit win the day.» (Greene, 2004, p.58), funcionando como o lado racional do romance. Este lado é criticado não só por Bendrix, através das descrições que nos faz, mas também por Sarah, no seu diário, pois tratam-se de pessoas que vivem emoções fortes: «(...) I must protect Henry. Oh, to hell with Henry, to hell with Henry. I want somebody who'll accept the truth about me and doesn't need protection.» (Greene, 2004, p. 75), «I could watch him with affection, as though he were a child who needed my protection.» (Greene, 2004, p.82). Henry é então visto como um ser fraco e frágil, sensível, que precisa sempre do apoio de alguém, sendo no fim Sarah substituída por Bendrix.

OS FELIZES MISERÁVEIS

Monica Ali fala em «(...) deceptively simple complexity of a writer who never gives us easy answers to the question of what it is to be human.» embora no fundo eu perceba a questão do livro não tanto como a do que significa ser humano mas a necessidade que este tem de *acreditar*, de acreditar em algo superior a ele, a algo que o transcenda, de acreditar no sucesso e no fracasso das relações interpessoais, essenciais ao ser humano.

Os personagens acima descritos são felizes na sua vida corriqueira, assustando-se e lutando quando algo de novo surge e condiciona os seus impulsos, alterando derradeiramente as suas vidas, apenas permanecendo igual a si mesmo o mais miserável de todos: o que não sabe viver. São personagens que têm dúvidas existenciais para as quais não têm respostas, não se encontram a si próprias e não conseguem viver em plenitude.

Numa futura pesquisa seria extremamente interessante comparar a focalização literária das personagens com a cinematográfica, algo não possível de efetuar no presente trabalho devido aos parâmetros do mesmo.

Falam, Mas Pouco se Entendem: o uso da linguagem como forma de “não comunicação” em *Waiting for Godot* de Samuel Beckett e sua influência em peças de Harold Pinter

Waiting for Godot, de Samuel Beckett é das obras mais emblemáticas do chamado Teatro do Absurdo.

As peças do Absurdo descartam os conceitos de história linear, de linguagem lógica, e do racional caracterizando-se por serem tipicamente montagens de episódios “flutuantes” onde a linguagem é uma barreira e o Mundo se apresenta como incompreensível.

Neste ensaio proponho-me a demonstrar como no caso específico de “*Waiting for Godot*” a linguagem usada constitui de facto barreira, resultando numa falha de comunicação entre os personagens, e de como tal possa ter influenciado o trabalho de Harold Pinter.

“No diálogo tradicional, o dizer era, ao mesmo tempo, um agir e a elocução situava-se sob o controlo do pensamento (...) O teatro contemporâneo pela voz de Beckett (...) marca o declínio desta dialética otimista (...) ao desconstruir o diálogo dramático Beckett põe em evidência a condição do homem na linguagem.”³³

Tal como Sarrazac afirma, Beckett desconstrói o diálogo dramático pondo em evidência a submissão do homem à linguagem, onde o discurso está ao serviço na expressão absurda do homem em resposta à absurdidade do próprio Mundo, em que se perde o significado e onde o não dito se torna mais importante que o que é dito. Falta aos personagens Beckettianos a motivação do drama realista, enfatizando assim ironicamente a sua falta de um propósito definido. The absence of plot serves to reinforce the monotony of time in human affairs. “The dialogue is commonly no more than a series of inconsequential clichés which reduce those who speak them to talking machines.”³⁴

Vladimir e Estragon as personagens principais da peça aguardam Godot que nunca aparece, do qual pouco sabem e que pode ou não vir. O mistério à volta de Godot deu azo a interpretações diferentes mas seja qual for a identidade que lhe seja atribuída, na realidade esse facto é totalmente irrelevante, sendo que o que se destaca é a espera em si, e é em consequência dessa espera que tudo se desenrola (ou não). Os personagens procuram conforto e significado um no outro; estão dependentes um do outro para tentar evitar uma vida de solidão e sem sentido funcionando assim como uma metáfora de sobrevivência.

³³ SARRAZAC, Jean Pierre: (2002) *O Futuro do Drama-Escritas Dramáticas Contemporâneas* Campo das Letras, Lisboa (P.139)

³⁴ STYAN, J.L. (1981): *Modern drama in theory and practice 2 – Symbolism, Surrealism and the Absurd* Cambridge University Press (P.126)

Para passar o tempo Vladimir e Estragon falam, e parece que o fazem só mesmo com esse objetivo já que são incapazes de se entenderem e de assim comunicarem eficazmente já que a mensagem se está sempre a perder.

Estragon: It's the normal thing.

Vladimir: Is it not?

Estragon: I think it is.

Vladimir: I think so too.

Silence.

Estragon: (*anxious*). And we?

Vladimir: I beg your pardon?

Estragon: I said, And we?

Vladimir: I don't understand.

Estragon: Where do we come in?

Vladimir: Come in?³⁵

Existe uma enorme falha de comunicação como se pode ver por exemplo neste excerto, e que se verifica ao longo de toda a peça em que a mensagem se está sempre a perder. Neste caso particular o momento em que os personagens deixam de compreender completamente coincide com a marca do silêncio. Os silêncios são momentos bastante importantes na peça e já foram também alvo de bastantes interpretações diferentes em relação ao que poderiam significar.

Estragon: In the meantime let us try and converse calmly, since we are incapable of keeping silent.

Vladimir: You're right, we're inexhaustible.

Estragon: It's so we won't think.³⁶

Os momentos de silêncio são assustadores para Vladimir e Estragon pois sabem que se deixarem de falar, talvez tomem consciência da absurdidade da sua situação angustiante, então eles vão falando, não por terem muito que conversar, nem por terem ideias importantes para trocar, mas como bons vagabundos-palhaços que são, falam para se entreterem não só pessoal mas também ao outro e não diretamente para comunicarem, já que de tal são incapazes. Desta forma podemos dizer que os silêncios funcionam como catalisadores do discurso do absurdo pois o discurso nasce não só mas também para combater o silêncio.

O isolamento surge como um problema que deriva desta falta de comunicação visto que não existe comunicação viável, deixa de haver uma ligação forte e o isolamento vai sendo cada vez maior. O medo do isolamento neste caso não é tanto o de estar sozinho, mas sim o medo de não ter com quem criar de certa forma uma relação lúdica de modo a evitar uma certa angústia metafísica. Este sentimento

³⁵ BECKETT, Samuel, *Waiting for Godot* e-text Url:http://samuelbeckett.net/Waiting_for_Godot_part1.html
http://samuel-beckett.net/Waiting_for_Godot_part2.html (20/06/2007)

³⁶ BECKETT, Ob. Cit

pode ser explicado em parte com o discurso de Lucky, onde Beckett demonstra melhor a desarticulação da linguagem racional.

O longo discurso de Lucky, constitui o melhor exemplo do que é a linguagem do absurdo, numa enxurrada de palavras, com a repetição de certos termos (“reasons unknown” p. ex.), associados ao jogo de palavras e à ausência de pontuação, é o puro domínio do absurdo, do irracional: um “discurso” que está, porém, ao serviço da expressão do absurdo do homem num universo ilógico, sem sentido. É a derrição – sob o aspeto da incoerência – dos fundamentos das convicções religiosas, intelectuais e científicas que, tendo dado a sensação de segurança e estabilidade eterna ao homem do passado, já não o eram para o homem moderno, atingido pelo horror do pós-guerra. Está assim expressa a irreverência do desiludido e perturbado homem do pós-guerra em relação a Deus, que é acusado de sofrer de “divine athambia”, “divine aphasia” e “divine apathia”, características que denotam o sentimento de abandono e desilusão sentido perante a figura de Deus. Existe ainda a paródia à ciência, expoente máximo da razão e do intelecto em expressões como “Acacademy of Anthropopopometry of Essay-in-Possy of Testew”.

Tal discurso, absurdo, expressa portanto também as jocosas intenções de Beckett quanto à criatura humana e suas pretensões [sic] e limitações no que dizem respeito à compreensão do Universo, à evidente caminhada do homem para a sepultura, uma existência vazia, sem sentido. Enfim, a tal angústia metafísica, da qual nenhuma das personagens se cura, devido à sua revoltante passividade.

Apesar de proferir este discurso caótico mas com alguns laivos de sentido, no II ato descobrimos que Lucky perdeu o que restava de Humanidade e a capacidade de articular qualquer palavra ou pensamento.

Como podemos ver a linguagem em “Waiting for Godot” não é fácil nem convencional e sem dúvida que na maior parte das vezes falha naquela que deveria ser a sua principal função a comunicação, mas talvez seja porque o intuito da linguagem não seja mesmo o da comunicação, mas algo para além disso.

Harold Pinter admirador confesso de Beckett viu muitas vezes o seu trabalho comparado com o daquele que considera “the best prose writer living”³⁷

O estilo de linguagem de Pinter é no entanto de tal forma original que deu origem à criação de um novo termo que o representa denominado “Pinteresque” ou “Pinteresse” e que se traduz em “repetitiveness, poor grammar, incomplete sentences, non-sequiturs, sudden shifts of subject matter, refusal or inability to leave the subject another character has left (Dukore 1982: 4) tautologies, pleonasm... and self contradiction (Hayman 1980: 2)”³⁸

É contudo possível identificar nas suas peças alguns traços do Absurdo certos traços de ecos de Beckett.

³⁷ Bensky, Lawrence *The Art of the Theater n°3 – Harold Pinter* <http://www.the-parisreview.org> (18/06/07)

³⁸ Warakomski, Jerzy *The Pragmatics of Pinteresse*: <http://venus.ci.uw.edu.pl/~ifrc/Warakomski.pdf> (19/06/07)

“As is true of Works by his friend Samuel Beckett, also poorly received at first, Pinter’s plays are marked by spare dialogue, silences, and a sense of menace lurking just beyond.”³⁹ Em peças como “Birthday party”, “A Slight Ache” e “The Dumb Waiter”, encontram-se essas marcas do diálogo desfragmentado, dos silêncios e do que atrás se esconde.

Stanley: Meg. Do you know what?
Meg: What?
Stanley: Have you heard the latest?
Meg: No.
Stanley: I’ll bet you have.
Meg: I haven’t.
Stanley: Shall I tell you?
Meg: What latest?⁴⁰

Neste diálogo de “The Birthday Party”, tem um certo caráter cômico (tal como muitas das falas de Vladimir e Estragon, que nesse caso particular tem diretamente muito da sua tradição de palhaços, e do entretenimento) mas o *non-sense* de uma conversa em que nem as perguntas nem as respostas são “as certas”, leva-nos a questionar o sentido do diálogo, que só pode ser encontrado exteriormente, perguntando-nos não “o que é que eles querem dizer?” mas sim “O que é que os leva a dizer tais coisas?” tal como em “Waiting for Godot” há que procurar o sentido exteriormente.

Na peça, “A Slight Ache” Edward confrontado com a figura do silencioso *matchseller* (que se apresenta perante ele como a personificação do nada) usa a fala para afirmar a sua inexistência, recontando a história da sua vida. O *matchseller* representa o nada, o vazio, leva os dias na rua a tentar vender fósforos que ninguém compra dia após dia, a sua existência é nula. É esta nulidade aparente que assusta Edward que o faz falar mas que no fim apesar da sua luta acaba por tomar conta dele. Mais uma vez tal como Vladimir e Estragon, há também em Edward a necessidade de falar, para fugir ao silêncio, e novamente a comunicação é inexistente.

Em “The Dumb Waiter”, os personagens Ben e Gus esperam numa espécie de arrecadação, ligados ao exterior precisamente por um *dumbwaiter* (nesta medida pode-se dizer que o próprio título constitui uma metáfora para comunicação). Mais uma vez o diálogo entre os dois é fraco, marcado por várias repetições e pautado por grandes momentos de silêncio.

Gus: We won’t say a word.
Ben: We’ll look at him.
Gus: He won’t say a word.
Ben: He’ll look at us.
Gus: And we’ll look at him.

³⁹ (S/autor) “Harold Pinter” – in *The Theater pro: an e-magazine of Theater in New York and London*: <http://www.theaterpro.com/pinter.html> (19/06/07).

⁴⁰ PINTER, Harold: (1961) *The Birthday Party and the Room* Groove Press, New York (Pp.24)

Ben: Nobody says a word.

Pause

Gus: What do we do if it's a girl?⁴¹

Tanto quanto podemos verificar tanto Samuel Beckett como Harold Pinter nas peças apresentadas usam a linguagem para demonstrar o problema (que sem dúvida transcende o Teatro) da falta de comunicação, que ocorre entre os indivíduos que mesmo falando a mesma língua nunca se chegam a entender ou sequer a se conhecer mutuamente, levando por vezes ao tal isolamento anteriormente falado.

Nesta perspectiva talvez o Teatro do Absurdo não seja assim tão absurdo, pois num Mundo que é por vezes tão absurdo, estas peças chegam a parecer realistas demais.

⁴¹ PINTER, Harold: (1961) *The Caretaker and the Dumb Waiter* Groove Press, New York (P.116)

O destino em “Waiting for Godot”

Numa estrada erma, que não segue nem provém de lado algum, dois amigos esperam no limiar do que podemos chamar realidade, por alguém que dê sentido às suas vidas. Eles esperam por Godot.

Vladimir e Estragon são dois vagabundos que esperam ansiosamente pela realização dos seus destinos.

Estes dois amigos partilham uma existência miserável mas, independentemente de todas as agruras que a vida lhes prepara, vivem com a fé de que quando Godot chegar, tudo poderá ser colocado nos seus devidos lugares.

É este, na minha opinião, o grande tema desta peça: o destino. Essa incógnita capaz por si só de alterar o rumo dos acontecimentos.

Existe nestes personagens uma fé num futuro melhor que segundo as suas convicções pode chegar a qualquer momento, pois suas vidas nada mais são que um capricho do destino.

É esta ideia que Samuel Beckett quer contrariar nesta peça; a ideia de que a passividade perante a vida, perante os nossos sonhos e desejos pode ser recompensada de alguma forma por algo ou alguém divino.

Em *Waiting for Godot* é perentória a consciência de que é necessária uma mudança no rumo das vidas dos personagens. Estes sabem-no, sentem-no no mais íntimo de si e procuram descalçar as suas botas, sacudir o seu chapéu, tentanto livrar-se daquilo que não queriam ser, da pele que desejariam não ter vestido.

⁴²*Estragon, sitting on a low mound, is trying to take off his boot. He pulls at it with both hands, panting.*

He gives up, exhausted, rests, tries again.

As before

(He takes off his hat again, peers inside it.) Funny. (He knocks on the crown as though to dislodge a foreign body, peers into it again, puts it on again.)

Beckett procura desmistificar o conceito homérico de “moira”, conceito esse que coloca o destino acima de qualquer deus, pois os deuses nada podem contra ele, já que este se encontra acima dos próprios deuses, condicionando-os. Não existe tábua alguma onde são cravados os fados de cada ser.

⁴² Samuel Beckett: *Waiting for Godot*; Versão Online [<http://samuel-beckett.net>] Pág.1 e 4, consultado a 10 de maio de 2007

Defende, sim, a liberdade sobre o fatalismo. A rocha da nossa vida encontra-se perante nós, a quem cabe, de sisal em riste, escrever nela o nosso próprio destino.

Um excelente exemplo disso é os diálogos relativos à crucificação de Cristo. Já na cruz, Cristo perdoou a um dos ladrões que eram crucificados ao seu lado. A salvação estava nas mãos de ambos, mas apenas um a procurou, apenas um agiu de forma a alterar o seu destino. Quanto ao outro, houve uma resignação, usando o seu livre arbítrio como entendeu.

Tomando como exemplo a história bíblica, Deus concedeu ao Homem a liberdade de escolha e é essa a liberdade que Beckett quer realçar aqui; ou seja, não vivemos numa linha reta, existe apenas um princípio e um fim, mas podemos percorrer essa distância pelos caminhos que optarmos. Apenas a morte é certa, só ela nos impõe um limite às nossas escolhas.

Ao longo da peça, a opção pela morte é-nos várias vezes apresentada pelos personagens como uma opção para chegar a uma mudança para as suas vidas contudo, esta opção é sempre colocada de lado mas, apresentando sempre uma desculpa para que nada se faça que não seja esperar Godot.

Por outro lado, a ideia de que se deve acreditar naquilo que a igreja diz, aguardando por um Deus, um salvador que possa ser o centro desta narrativa, só pode ser real na cabeça de qualquer ignorante. É esta a ideia que Beckett transmite claramente com as palavras de Estragon:

People are bloody ignorant apes.

Nesta obra, são muitos os elementos que nos indicam qual o real problema destes dois amigos. Um outro é o facto de os próprios personagens sequer saberem o que querem realmente de Godot. Esperam uma qualquer oração, algo que os aparte da solidão que sentem, da futilidade das suas vidas pois passam os dias, um após o outro à espera de que algo de excitante possa acontecer em suas vidas, acabando por desperdiçá-las por completo, alimentando falsas esperanças.

Estragon: What exactly did we ask him for?

Vladimir: Ob...Nothing very definite.

Estragon: A kind of prayer.

O tempo passa impiedosamente e tal como os ponteiros de um relógio, ao fim do dia, faz com que Estragon e Vladimir voltem ao ponto de partida e recomecem o mesmo caminho já percorrido.

O primeiro ato termina com o cair da noite, símbolo do fim de mais uma etapa, mais um dia, tornando a vida fútil, encarando-a como pequenas e desaproveitadas etapas.

A passagem do tempo é marcada pela árvore que no primeiro ato não tem quaisquer folhas, como observa Estragon ainda no primeiro ato; “*Where are the leaves?*” e por sua vez no início do segundo ato, é-nos dito que “*The tree has four or five leaves.*”

Esta é sem dúvida alguma a melhor justificação para afirmar que a história decorre em muito mais tempo que dois dias, apesar de que para a convicção dos nossos personagens, exista uma ilusão de que a espera não tenha sido maior do que dois dias.

A cegueira de Pozzo, bem como o facto de este não se lembrar do que havia acontecido, supostamente no dia anterior, nos diz que muito tempo se passou desde a primeira vez em que ele e Lucky se haviam encontrado com Estragon e Vladimir, desmonstrando a verdadeira cegueira, aquela de quem não quer ver.

Também a noção de servidão está aqui patente, pois tal como Estragon e Vladimir que “dependem” de Godot para seguir com as suas vidas, também Lucky está dependente de Pozzo, acabando a sua sensatez por ser sobreposta pela loucura do mundo.

Quando isto acontece e somos privados de pensar e agir consoante as nossas convicções e necessidades, a alma morre pois é sufocada pela ignorância e nada mais resta, pois a crença em nós próprios pereceu, que crer em uma entidade suprema, em alguém que nos parece mais capaz de decidir o nosso próprio futuro.

Mas até Cristo teve dúvidas e a sua fé por momentos abalou quando estava na cruz, perguntando ao seu pai porque o havia abandonado e também Estragon e Vladimir como qualquer ser humano, sentiram que as suas forças e esperanças esmoreceram.

Vladimir medita sobre isso, a sua fé e o sentido da sua existência. Pergunta-se sobre o seu impacto neste mundo, a herança que para gerações futuras irá deixar para que seja recordado quando a morte finalmente o abraçar. Apercebe-se então que a consciência, a realidade da existência é bem mais dura que a ignorância e é neste momento de dúvidas e incertezas que surge uma criança, que tal como um retrato dos nossos dois amigos, vem para os alentar, dizendo-lhes que Godot não se havia esquecido do compromisso com eles assumido e que nos dia seguinte viria atendê-los.

Esta criança serve como espelho da infantilidade dos personagens, uma metáfora à ingenuidade destes perante a vida, apesar do breve momento de sobriedade de Vladimir, o medo perante as circunstâncias bem como a vã esperança e crença de todas as crianças de que se fecharmos os olhos tudo de mal efetivamente desaparece e isto por duas vezes, sempre no final de cada ato, quando fartos de aguardar se preparam para seguir novos caminhos.

Esta, no final de contas, não passa de mais uma desculpa para que a esperança não os abandone [sic]. Mais uma desculpa que lhes permite enfrentar por mais algum tempo a sua longa e inútil espera.

Na peça também estão presentes, embora indiretamente outros elementos que acabam por mostrar aquelas que eu penso terem sido as intenções de Beckett ao escrevê-la, como as novas botas que surgem no segundo ato que são um indício de que mais pessoas se encontram na mesma crise existencial que os dois amigos, insatisfeitos com a sua própria vida.

A falta de identidade destes personagens ajuda a perceber o que Beckett deseja de toda a peça, esta não é mais do que um espelho onde o público acaba instintivamente por se ver, acabando por presenciar o seu próprio reflexo sobre o palco, esperando também por um destino.

Todos nós nos sentimos, de vez em quando, desenquadrados com a nossa realidade, tentando ser alguém que nunca fomos. Beckett quer apontar isso mesmo, tocar nas nossas consciências, ensinando-nos a aproveitar a vida sem restrições.

Todos temos um pouco de Estragon e Vladimir em nós e identificamo-nos com eles, com os seus problemas assim como com as suas dúvidas existenciais.

O “não” tempo da peça corrobora com esta ideia, pois a inação nele contida junta ao enredo, permitindo a nossa identificação a todas estas peripécias que aqui se passam, revendo-nos nas personagens.

Embrenhados no enredo, mesmo sem nos termos apercebido, o fim da peça nada determina, deixando-o em aberto para todos estarmos cientes que um “terceiro ato” está nas nossas mãos, dependente da forma que dermos ao nosso destino, paixões, desejos e medos.

Samuel Beckett, diz-nos que todos esperamos por um Godot, umas botas que finalmente nos sirvam na perfeição mas, que na realidade devíamos galgar o mundo à procura de nós próprios, aceitando-nos tal como somos e tecendo o nosso Godot (destino) como a nossa própria consciência o ditar.

Somos deuses de nós próprios, de nada adianta usar máscaras para encobrir as nossas fraquezas, a morte é real, mas um futuro, próximo ou distante pouco importa, ela vive lá, no futuro. Apenas existe o hoje e o agora, amanhã existirá um novo presente, pois o que vivemos agora já é passado.

Carpe diem, parece gritar Beckett neste retrato de vida, que mais parece um rio que de congelado no tempo e espaço não corre para o mar.

O mito do Eterno Retorno em *Waiting for Godot*

“Quando o homem descobre algum sentido para a vida, produz-se uma conexão com todos os que já viveram o mesmo ritual.”

Jaime Rosas

Sempre que um gesto, uma ação, um ritual se repete, completa-se um ciclo e imita-se um arquétipo. A percepção que o homem faz do tempo, distinguindo-o entre tempo heterogêneo e tempo homogêneo, é a base da concepção que Merceia Elliad [sic] faz da humanidade: religiosa e não religiosa. E justifica a sua criação com o seguinte problema: numa mentalidade “primitiva” ou “arcaica”, quer os objetos do mundo, quer os atos humanos propriamente ditos não possuem um valor, um significado autónomo. Quer isto dizer, que a magnitude física não reflete qualquer significado. O valor que lhes é conferido advém do facto de eles serem, na sua essência, uma repetição de um ato primordial, de um exemplo mítico – de um arquétipo. Assim, uma repetição consciente de atos paradigmáticos determina uma ontologia original: tanto o produto bruto da Natureza, como o objeto criado pelo homem adquirem uma identidade própria; e à medida em que ciclicamente se repetem, esses gestos primordiais interligam-se a uma realidade transcendente – passam a pertencer a uma realidade mítica transcendental.

No seu livro O mito do Eterno Retorno, dividido em quatro capítulos (Arquétipos e Repetição; A Regeneração do Tempo: Ano, Ano Novo e Cosmogonia; Desdita, Historia [sic] e Normalidade do Sofrimento e O Terror da Historia [sic] e Sobrevivência do Mito do Eterno Retorno respetivamente), Elliad [sic] reflete acerca das várias dimensões deste mito, originalmente grego. Por meio de longas descrições, diz-nos ele que, no fundo, a vida humana, a cultura, as crenças, os atos, a relação do homem com a natureza são, de um ponto de vista arcaico, um resultado de algo premeditado por um Deus ou um herói; “arcaico” porque pertencente a um mundo vivido numa concepção de interligação entre o homem e o transcendente, mítico ou divino. A simbologia dada à natureza, às cidades e aos templos, no ponto de vista arcaico, prendia-se com a concepção de um “centro” mítico na energia, na vida, no mundo, no sagrado. O criador do mundo terreno acreditava-se ser uma entidade sobrenatural e intransponível ao homem. Por conseguinte, a repetição de um ritual de agradecimento, de pedido ou sacrifício, era a repetição do ato primordial da Criação do mundo. Daí que se entenda o mito do eterno retorno, muitas vezes, como o regresso contínuo, cíclico do homem ao ato cósmico e transcendente da criação da vida, do homem e da natureza. Ou seja, a repetição que o ser humano faz da sua própria criação.

O que se pretende com este ensaio é demonstrar que, na obra de Beckett Waiting for Godot, se podem encontrar vestígios deste mito e, portanto, num ponto de vista filosófico, entendê-la como um retorno à essência do homem.

Se partirmos do princípio de que a obra encerra um ciclo em dois atos e que um ato é a repetição do outro, todos os demais elementos nela presentes cumprem a função de repetir os atos primordiais ou arquétipos. Com efeito, não terá sido ao acaso que Beckett escolheu como elementos cénicos um elemento da Natureza (a árvore) e uma estrada, e os coloca num tempo (físico específico) – o anoitecer. Os elementos da Natureza aqui presentes (a árvore, a noite) cumprem o ato primordial da criação do mundo: eles simbolizam o Caos que precede a criação do Cosmos (dos modelos arquétipos do homem e do mundo); a recriação cíclica desses arquétipos confere-lhes, então, um sentido transcendente e mítico. O leitor atento, recordará, no segundo ato, a repetição do pormenor das botas de Estragon e a fome deste que acaba por ser saciada por uma cenoura: o ciclo iniciado no primeiro ato, termina no segundo encontro destas duas personagens, no segundo ato. Interessante, também, é o tema de conversa entre as personagens – quase inexistente, superficial e alheio à realidade em que se encontram: um exemplo é a troca de frases entre Pozzo, Estragon e Vladimir – enquanto Pozzo se prepara para responder à pergunta de Vladimir acerca da razão pela qual Lucky (escravo de Pozzo) não pousa as malas, Estragon e Vladimir derivam a sua atenção e Estragon chega mesmo a dizer:

“I’m going”:

“Vladimir: You can ask him now. He’s on the alert.

Estragon: Ask him what?

Vladimir: Why he doesn’t put down his bags.

Estragon: I wonder.

Vladimir: Ask him, can’t you?

Pozzo: You want to know why he doesn’t put down his bags, as you call them.

Vladimir: That’s it.

Pozzo: The answer is this. But stay still, I beg of you, you’re making me nervous.

Vladimir: Here.

Estragon: What is it?

Vladimir: He’s about to speak.

Pozzo: Good. Is everybody ready? (...)

Estragon: I’m going.”

(in Waiting for Godot, Grove Press New York, pág.28 e 29).

O aparente alheamento do real reflete uma existência sem sentido. De facto, sente-se, ao longo da peça, um esforço das personagens para não pensar: pensar não faz passar o tempo mais depressa. E o tempo – a espera – torna-se o problema central: que fazer, como passar o tempo? O pensamento é para um outro alguém; o importante é encontrar algo que justifique a sua presença ali. De um ponto de vista simbólico, estas personagens representam o homem moderno: secularizado, cuja existência assenta numa visão progressista do mundo. A racionalização desacreditou o mito; a crença no sobrenatural; a possibilidade

de ver a vida, a cultura, a natureza e os atos humanos como uma recriação contínua e cíclica da criação original do Cosmos. O homem do século XX vive, pois, uma realidade para a qual não encontra sentido. Elliad [sic] distingue, na sua obra, o tempo religioso do tempo profano. Se considerarmos que o tempo religioso corresponde ao “arcaico”, mítico, no qual o homem dá um sentido aos objetos, aos atos e à realidade através da repetição ritual, cíclica dos mesmos, podemos afirmar que, por oposição, o tempo profano corresponde ao futuro (“não histórico”), sem sentido transcendente. A abolição do tempo profano é feita na medida em que ato adquire uma realidade (transcendente) pela repetição de gestos paradigmáticos: as colheitas eram feitas ciclicamente, os rituais diários como a alimentação e as fases da vida humana (nascimento, crescimento, reprodução e morte) representam uma recriação do paradigma astral inicial. Assim, o futuro e tudo o resto que é inerente à vida do homem entende-se como pertencente a um tempo profano. Além disso, é nos intervalos de tempo entre um e outro que o homem é verdadeiramente “ele mesmo” – regressa, se quisermos, à sua essência (astral, mítica, transcendente).

Na obra de Beckett encontramos inúmeras pausas no decorrer da ação. Tal é visível nos constantes silêncios entre as falas das personagens. Num ponto de vista simbólico, e transpondo a ideologia de Elliad [sic], estes silêncios repetidos (intervalos no tempo) representarão a abolição do tempo profano em que aquelas personagens se encontram e, através da repetição dos atos, passariam a ser verdadeiramente elas mesmas (encontrar-se-iam consigo mesmas) e a realidade das suas vidas adquiriria um sentido mítico.

Na peça de Beckett, encontramos, aliás, inúmeras referências à questão do ciclo eterno (mito do eterno retorno), se as procurarmos tendo em mente uma perspetiva simbólica ou filosófica. Com efeito, uma vez que o problema central da peça é “como ocupar o tempo” – o que fazer, o que dizer enquanto se espera – os gestos das personagens, a repetitiva espera, o constante reinventar algo para dizer ou para fazer, as ações que no segundo ato se repetem (como a questão das botas de Estragon ou mesmo, já quase no final, a reação que Vladimir tem ao adivinhar a mensagem que o rapaz vem trazer, recordando o final do primeiro ato: afinal Godot não vem) constituem meros elementos de uma realidade que se pretende tornar mítica. A obra, já o dissemos acima, encerra um ciclo e os elementos referidos cumprem a sua função enquanto atos recriadores de um arquétipo, dado que o tema da obra em si, a espera, implica uma constante reinvenção/recriação da realidade.

Também os elementos referentes à natureza (a árvore e a lua, o anoitecer), não foram ali colocados ao acaso, por representarem o Caos que antecedeu a Criação astral, o tempo e o espaço (físico ou real e o transcendente ou inteligível). Assim, o anoitecer, na perspetiva do mito do eterno retorno, é o encerramento de um ciclo: o dia que termina dá lugar à lua e à noite – o ciclo do dia já findo inicia um outro noturno. Isto pode, à partida, não ter nada que ver com a obra de Beckett. Contudo, é um facto que a ação dos dois atos decorre a partir do anoitecer – na hora do crepúsculo. A primeira noite inicia o ciclo da obra; o findar do segundo dia, no segundo ato, encerra o ciclo e confere-lhe um sentido mítico: não é em vão a presença da lua em ambos os atos; ela simboliza uma continuação da recriação, da

renovação do mito original do Cosmos. Para o arcaico, a lua simbolizava “o primeiro morto” a ressuscitar – a renovação do tempo. A medição do tempo em si, também se fazia através das várias fases da lua: aparição, crescimento, minguar e desaparecimento. No fundo, o ciclo da vida humana é representado nas várias fases lunares. E em Waiting for Godot, a presença deste elemento ao longo da peça lembra o leitor que o ciclo da obra se assemelha à própria simbologia do ciclo lunar: a realidade das personagens, algo, aparentemente imutável e desprovido de sentido, sofre, no desenrolar da ação, uma transformação. A existência, para elas, só ganha sentido na medida em que se entende como uma espera por algo ou alguém – mítico, transcendente ou divino. O início (da peça) é algo de vazio, o caos – como no-lo lembram os elementos cénicos. A repetição contínua dos silêncios, da ausência de pensamento, da reinvenção dos atos uma e outra vez e a consciência, no segundo ato, de que afinal talvez exista algo chamado “humanidade” (visível na conversa entre Vladimir e Estragon, que procuram perceber se Pozzo realmente precisa de ajuda e porquê e se, sendo ele um homem – uma pessoa – valeria a pena ajudá-lo e serem eles “o salvador de alguém”) culminam no final do segundo ato – o fecho do ciclo: Godot não vem. O divino ou transcendente, permanece, mesmo no final, oculto e desconhecido e é isso que torna esta obra um ciclo mítico uma vez que, subentende-se, restar ainda uma ideia da existência de algo inteligível ou sobrenatural (ainda que muito inconsciente pois, nas suas falas, as personagens não nos dão a conhecer o seu mundo, os seus pensamentos e não o afirmam diretamente). O facto de permanecer a ideia de algo sobrenatural justifica, ainda, a conceção desta obra como um ciclo passível de ser uma renovação da criação (contínua) do Cosmos: tal como no fim do primeiro ato se promete voltar no dia seguinte ao mesmo local, para esperar Godot, assim se mantém, no fim do segundo ato, a mesma promessa, o que pode ser entendido não como um fim da obra (tecnicamente a peça termina com o segundo ato) mas antes do fim de um ciclo e o início de outro: o leitor depreende que no dia seguinte, provavelmente, voltarão as personagens a reencontrar-se naquele local, à mesma hora.

De salientar é ainda a personagem de Lucky. Lucky, o escravo de Pozzo, submetido às suas vontades e caprichos, representa o homem arcaico, o tempo religioso, a crença e conformismo nas forças ocultas e do sobrenatural. Segundo Eliad [sic], as massas camponesas encontram, desde os primórdios da humanidade, apoio e consolo na conceção dos arquétipos e da sua repetição, a qual viviam num plano mítico-histórico. Os acontecimentos históricos eram contados e recontados de forma mítica: as personagens eram transformadas em heróis exemplares, os acontecimentos divididos em categorias e dependentes das condições astrais; tornavam-se inteligíveis e às vezes previsíveis mediante um modelo ancestral mítico (um arquétipo).

Lucky, conformado com a subjugação em que se encontra, é, talvez, a personagem de maior importância na obra. A ele recorrem para se pensar, para se fazer alguma coisa, para ler, para existir por eles – já que, como vimos, as demais personagens são homens secularizados e marcados pelo que Eliad [sic] chama de “terror da história”. Visível nelas é a noção de que o homem é e quer ser criador de história – esta é a visão que o progressismo nos deixou. A ciência evolucionista explica a vida e a existência humana através

de um olhar racionalista e redutor: não deixa margem para o mito, para o sobrenatural e inteligível. Daí que, ultimamente, se tenha voltado a falar do conceito de “retorno” e retomem as noções de Hegel e Nietzsche do tempo enquanto renovação cíclica, manifestação de “Espírito Universal”: na economia fala-se de ciclos de flutuação; surge uma nova ciência astral, a qual, aliás, traz de novo a concepção da história como uma sucessão cíclica de rituais à luz de uma eterna repetição de um arquétipo transcendente – de um cosmos pré criado e renovado por nós homens, por exemplo.

O contraste que se pretende estabelecer entre a personagem de Lucky e as demais (Estragon, Lucky e Pozzo – o rapaz (mensageiro de Godot), não tem qualquer outro tipo de função senão aquela que lhe é concedida na obra: ser um mensageiro) prende-se com o papel que desempenham e o que na obra simbolizam. Com efeito, apesar de só falar quando lhe é pedido para pensar, Lucky assume uma função central: é o símbolo da visão arcaica do mundo – reflexo, aliás, da presença do mito do eterno retorno ao longo da obra – nos dias de hoje ainda visível e contrastante com a herança progressista e evolucionista que o século XIX nos deixou e que as outras personagens simbolizam. Numa análise comparativista das duas visões (arcaica e moderna) da história, da vida e da humanidade, podemos considerar a percepção arcaica como anti histórica: o homem das civilizações tradicionais tinha uma atitude negativa face ao conhecimento histórico, considerando-o não como uma categoria específica do seu próprio modo de existência, mas antes como algo meta histórico, ou seja, conotativo de um sentido cíclico e escatológico. O homem moderno, pelo contrário, reconhece-se a si mesmo enquanto ser histórico; o seu mundo, embora não tenha sido totalmente influenciado pelo “historicismo”, admite um conflito de duas concepções distintas: a concepção arquetípica e ou anti-histórica e a concepção moderna, linialista e secular. Deste conflito surge um problema maior – o desespero da falta de fé.

Para Lucky, a concepção de um mundo objetivo e secularizado não é uma opção. O leitor depreende que o seu silêncio simboliza o seu cariz arcaico e conformista. A repetição contínua da sua quietude face ao abuso de poder por parte de Pozzo, interroga-nos a nós leitores; e talvez o sofrimento nem sempre tenha sido entendido da mesma forma como é hoje: “Sabemos como pôde a humanidade suportar, no passado, os sofrimentos históricos: eram considerados como um castigo de Deus. E só o foram aceites precisamente pelo seu sentido meta histórico porque, para a grande maioria da humanidade, que ainda permanecia numa perspetiva tradicional, a história não tinha e não podia ter nenhum sentido ou valor em si mesma. Cada herói repetia o gesto de um arquétipo.” (in O Mito do Eterno Retorno, Eliad [sic], Mircea [sic], Emecé Editores, pág. 94).

O seu cariz de homem arcaico, faz de Lucky uma presença viva e constante, ao longo da obra, do mito do eterno retorno, já que, como o afirmámos acima, este mito se constitui em si mesmo uma concepção da vida e do cosmos como um retorno (em cada gesto ou ato, ou objeto repetido) às origens do universo, aos modelos arquétipos transcendentes e inteligíveis – daí que detenha um papel fundamental na peça, não pelas suas falas, mas pela presença da simbologia que a sua personagem confia à mesma.

Interessante também, é o facto de, enquanto homens modernos, Vladimir e Estragon, detêm a liberdade de escolher entre ficar ou ir embora daquele lugar. No entanto, optam por permanecer ali, indefinitivamente, repetindo atos e gestos e insistindo numa conversa vazia de sentido (no fundo, representando o “nothingness”). Serão eles efetivamente livres? Será a sua função ficar apenas ali à mercê das forças paradigmáticas, nas quais o homem tradicional acreditava – e por isso mesmo vivia repetindo os gestos livres e criadores do cosmos transcendente original, os rituais arcaicos e dando sentido aos objetos e à realidade?

Afinal o homem moderno e secularizado não deixa de ser ele mesmo uma recriação do cosmos original. Os atos, as falas, os gestos, os silêncios, as interrupções, o desalento e a constante desilusão da espera por algo ou alguém por parte destas duas personagens são, em si mesmos, o sinal de que, apesar de representarem o tempo da história moderna, o tempo do profano, detêm, ainda, uma essência mítica e inteligível. Portanto, seja qual for a verdade no que diz respeito à liberdade e às virtudes criadoras do homem histórico (moderno), uma coisa é certa: nenhuma filosofia, por mais profunda que seja, o conseguirá manter a salvo do “terror da história”, porque, para o fazer, a filosofia teria de dar resposta a todos os acontecimentos e situações que alertam o homem para a realidade seja ela qual for. Cabe-lhe a ele, pois, conferir-lhe um sentido.

Afirmámos, ao longo deste trabalho, que, na sua plenitude, Waiting for Godot se constitui como um ciclo. E ao longo do mesmo viemos a, também por via circular, às vezes repetitiva, a analisar o que se entende por “mito do eterno retorno” nas suas diversas dimensões. A obra de Beckett demonstra então, a possibilidade de haver um diálogo constante entre a dimensão humana e a dimensão transcendental da humanidade. O mito pode ocupar um lugar fundamental na vida do homem moderno – basta ele querer. Ao dar um sentido a cada gesto, a cada objeto, ele estará a dar um sentido arcaico, sobrenatural ou mítico à sua própria realidade. E o papel que o homem desempenha nesta realidade visível dependerá, por fim, do sentido que a ela ele conferir: “na realidade, o horizonte dos arquétipos e da repetição só pode ser superado imponentemente mediante uma filosofia de liberdade que não exclua Deus.” (in O Mito do Eterno Retorno, Eliad [sic], Mircea [sic], Emecé editores, pág.101.).

O Absurdo e a Inércia em *Waiting for Godot*

A peça *Waiting for Godot* de Samuel Beckett insere-se na linha do teatro do absurdo, que explora um conjunto de sentimentos e questões de índole existencialista, das quais fazem parte o absurdo e a inércia.

Num período após a Segunda Guerra Mundial, vivia-se um tempo de relativa descrença, pessimismo e incerteza perante um futuro que se avistava árduo. Neste contexto, surge então o chamado teatro do Absurdo que dá voz à situação absurda em que a humanidade se encontrava, espelhando assim, um mundo sem expectativas nem sonhos, e que apenas se limitava a viver numa rotina desinteressante enquanto a morte não chegava. O teatro do Absurdo como em *Waiting for Godot* pretende, por isso, expressar os sentimentos de angústia e inação que o Homem vive inconscientemente, passando uma vida inteira na espera por algo que nem sequer imagina o que poderá ser. Em *Waiting for Godot* de Samuel Beckett encontramos, portanto, os expoentes máximos do denominado teatro do absurdo, dos quais fazem parte o absurdo e a inércia.

Neste sentido, a obra *Waiting for Godot* representa um exemplo do chamado teatro do absurdo, e poderemos assim afirmar que esboça ao mesmo tempo, uma metáfora da filosofia existencialista que tem como principais fundadores Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Albert Camus e George Orwell, em que a literatura assume um importante papel ao revelar o absurdo da vida, isto é o *nonsense*. Segundo esta filosofia existencialista, a vida é a espera do absurdo. De facto, o absurdo está ligado ao existencialismo francês, que defende que “o absurdo é o que resiste a todas as questões existenciais – qual é o sentido da nossa vida, da nossa existência?” Esta convicção do absurdo é particularmente partilhada por Beckett, Camus e Kafka, que acreditam que o mundo é feito de coisas despropositadas, sem sentido, o que aponta para interrogações retóricas que a existência humana nos impõe: quem somos? O que fazemos? Para onde vamos? Quem nos move? Estas dúvidas existenciais emergem ao longo de toda a peça, através de um discurso psicológico aparentemente simples mas em que sentido subentendido de uma reflexão mais complexa está sempre presente, confluindo assim para a principal questão de teor existencial proposta por Beckett: “Waiting for whom?”

Desta forma, a literatura do absurdo como *Waiting for Godot*, retrata o irracional, colocando o homem individual no centro do palco, que por sua vez, não sabe por que razão lá se encontra. Pretende representar um indivíduo solitário e angustiado, que vive sem qualquer verdade e certeza sobre as coisas “Nothing is certain when you’re about”⁴³, e que poderá corresponder a uma representação de todos nós,

⁴³ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 14, faber and faber limited, 1965 London

partindo do princípio que todos nós vivemos na incompreensibilidade do mundo, que se nos apresenta demasiado complexa.

Deste modo, será importante evidenciar as principais características do teatro do absurdo, mais concretamente no absurdo e na inércia, com vista a um melhor entendimento do absurdo particularmente em *Waiting for Godot*.

Sendo *Waiting for Godot* sem dúvida, uma peça típica do teatro do absurdo, é possível constatar que a presença do elemento *nonsense* é constante em toda a narrativa. O *nonsense* com o qual nos deparamos constantemente ao longo da nossa existência surge principalmente quando tomamos consciência do “sem sentido” das coisas e nos rendemos à irracionalidade. A seguinte citação parece resumir de facto, toda a essência de *Waiting for Godot*: “Nothing happens, nobody comes, nobody goes, it’s awful.”⁴⁴. As personagens parecem estáticas e inativas, entregues ao ócio, à inércia e à irracionalidade. Apesar de serem palhaços, as personagens não despertam qualquer comédia, mas ajudam-nos antes a refletir na tristeza da vida, o que faz desta peça uma tragicomédia.

Tendo surgido a partir do surrealismo e fortemente influenciado pelo drama existencial, o teatro do absurdo nasce de uma realidade pessimista como consequência do espírito inconformista que então se vivia após a Segunda Guerra Mundial. O teatro do absurdo tinha como principal objetivo representar no palco a crise social que a humanidade vivia por essa altura, através de autênticos retratos de caos social, uma mensagem também reforçada pelo excesso de crueldade da linguagem que servia de paradigma do mundo caótico em que vivemos habitualmente:

“Vladimir: You’re a hard man to get on with, Gogo.

Estragon: It’s better if we parted.

Vladimir: You always say that, and you always come crawling back.

Estragon: The best thing would be to kill me, like the other.”⁴⁵

É também neste teatro do absurdo que os paradigmas e valores morais da sociedade são evidenciados como principais fatores de crise, quebrando assim com o padrão do real ao retratar a realidade um mundo repleto de imperfeições e incertezas, tanto através da ironia como também pela sátira:

“Estragon: I remember the maps of the Holy Land. Coloured they were. Very pretty. The Dead Sea was pale blue. The very look of it made me thirsty. That’s where we’ll go, I used to say, that’s where we’ll go for our honeymoon. We’ll swim. We’ll be happy.

Vladimir: You should have been a poet.

⁴⁴ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 16, faber and faber limited, 1965 London

⁴⁵ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 30 faber and faber limited, 1965 London

Estragon: I was. (Gesture towards his rags). Isn't that obvious. (Silence).⁴⁶

A filosofia do absurdo defende no fundo que, a moral não tem qualquer explicação racional.

“Pozzo: I too would be happy to meet him. The more people I meet the happier I become. From the meanest creature one departs wiser, richer, more conscious of one's blessings. Even you (...)...even you, who knows, will have added to my store.”⁴⁷

Waiting for Godot procura assim, apresentar-nos o absurdo da vida humana, que é sempre acompanhada por dúvidas e incertezas. As personagens deparam-se constantemente com situações estranhas do quotidiano, que as leva ao questionamento existencial visivelmente através das constantes discussões psicológicas de cada personagem.

Beckett procura desta forma expor o paradoxo, a incoerência e a ignorância das personagens, o que é possível constatar na personagem Lucky, que apresenta um discurso cheio de anomalias.

“Lucky: Given the existence as uttered forth in the public Works of Puncher and Wattmann of a personal God quaquaquaqu outside time without extension who from the heights of divine apathia divine athambia divine aphasia loves us dearly but time will fell...”⁴⁸

Por outro lado, é de referir a importância do elemento cómico, que surge nas mais diversas situações absurdas, como é o caso de tirar os sapatos em público, ter mau hálito, deixar cair as calças em palco e fazer gestos obscenos. Exemplo perfeito do cómico em *Waiting for Godot* é com efeito, a personagem Lucky, que pelo seu papel de palhaço “knook”, ajuda-nos a compreender que o absurdo está ligado ao cómico. Lucky empreende um discurso ilógico, sem pontuação, cheio de palavras absurdas e símbolos desconexos, reforçando desde modo, para o nonsense na peça, ao ilustrar o irracional.

De facto, o absurdo constitui um elemento de fulcral importância em *Waiting for Godot* pela forma paradoxal como é apresentado (linguagem e discurso) que, por conseguinte, serve de ponto de partida da mensagem relativa ao absurdo da própria vida que Beckett pretende transmitir: o *meaningless*, o *nonsense* e o *uncertain* das coisas, pois segundo os dramaturgos do absurdo acreditava-se que a única certeza na vida é a incerteza, “Nothing is certain”.⁴⁹

Quanto à linguagem, o absurdo revela-se precisamente na ausência de um discurso linear, lógico e fluido, que é antes apresentado por um discurso monótono e sem nexos, quase sempre sobre temas

⁴⁶ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 31, faber and faber limited, 1965 London

⁴⁷ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 33, faber and faber limited, 1965 London

⁴⁸ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 22, faber and faber limited, 1965 London

⁴⁹ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 53, faber and faber limited, 1965 London

superficiais, que mais parece ser apenas uma maneira descontraída do tempo de espera por Godot passar mais rapidamente. De facto, a vida das personagens é uma rotina, uma sucessão de acontecimentos repetidos todos os dias, que são transpostos paralelamente para um diálogo repetitivo com vista a evidenciar a circularidade das vidas de Vladimir e Estragon.

“Estragon: We are happy. (Silence) What do we do now, now that we are happy?

Vladimir: Wait for Godot. (Estragon groans. Silence.) Things have changed since yesterday.

Estragon: And if he doesn't come?

Vladimir: (after a moment of bewilderment) We'll see when the time comes. (Pause) I was saying that things have changed since yesterday.”⁵⁰

Ambos querem preencher o vazio das suas vidas através de conversas absurdas que os ajudam a ultrapassar a solidão, a espera e a monotonia. No entanto, por vezes podemos observar alguns momentos de monólogo, em que um parece não ouvir o outro, continuando o seu próprio pensamento, o que poderá ser causado pela incapacidade das personagens comunicarem. A linguagem do absurdo reflete-se num diálogo desconexo, em que as personagens não se entendem, o que leva frequentemente a respostas e a comentários ridículos:

“Estragon: (his mouth full, vacuously). We're not tied!

Vladimir: I don't hear a Word you're saying.

Estragon: (chews, swallows). I'm asking you if we're tied.

Vladimir: Tied?

Estragon: Ti-ed?”⁵¹

Além disso, encontramos várias semelhanças nos dois únicos atos de *Waiting for Godot*, que parecem praticamente idênticos e repetitivos. Não existe qualquer evolução na história porque a própria ação de espera por Godot é interminável e prolonga-se durante toda a peça. Poder-se-á afirmar que a ação é nada mais que um labirinto circular, dado que o propósito da espera não é atingido, o que resulta na repetição dos raros acontecimentos que existem enquanto esperam por Godot. A ação desta peça é portanto, o ato de espera, que se traduz na inércia e na monotonia. Existe igualmente, uma desarticulação entre o gesto e a linguagem, o que gera frequentemente um momento absurdo para o público, pois o gesto de cada personagem é repetido inúmeras vezes, abrindo assim espaços de silêncio ou conversas supérfluas.

⁵⁰ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 60, faber and faber limited, 1965 London

⁵¹ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 20, faber and faber limited, 1965 London

“Vladimir: At last! (Estragon gets up and goes towards Vladimir, a boot in each hand. He puts them down at the edge of the stage, straightens and contemplates the moon). What are you doing?

Estragon: Pale of weariness.

Vladimir: Eh?

Estragon: Of climbing heaven and gazing on the likes of us.

Vladimir: Your boots. What are you doing with your boots?

Estragon: (...) I'm leaving them there. (Pause) Another will come, just as...as...as me, but with smaller feet, and they'll make him happy.”⁵²

O absurdo também pode ser encontrado nas diversas discussões sobre problemas entre Vladimir e Estragon, que no fundo, não são problemas. Isto reflete a superficialidade e monotonia das suas vidas, em que o seu objetivo comum é a espera em si e não o verdadeiro conteúdo das conversas.

“Estragon: That's the idea, let's contradict each other.

Vladimir: Impossible.

Estragon: You think so?

Vladimir: We're in no danger of ever thinking any more.

Estragon: Then what are we complaining about?”

Vladimir: Thinking is not the worst.”⁵³

Com efeito, o absurdo emerge nesta peça em vários aspetos criando um fator decisivo para que este drama consiga atingir eficazmente a sua mensagem numa linha de cariz existencialista. Então estão criadas as condições para um drama, que pretende mostrar o ambiente em que o indivíduo é um ser isolado e o mundo é o lugar de eleição dos bobos errantes, que vivem estupidamente as suas vidas na inércia e na monotonia, criando assim um vazio, isto é, o *nothingness*. Contudo, a situação torna-se ainda mais absurda quando Vladimir e Estragon decidem afastar-se para voltarem a aproximar-se logo depois, porque os bobos não conseguem viver sós num mundo absurdo. Além do mais, Godot é o elemento gerador do absurdo da peça e personifica o tempo de espera nas nossas vidas, que é relevante para que reflitamos no nosso próprio Godot, que provavelmente é o nada “nothing is more real than nothing.”.

Por outro lado, o absurdo encontra-se igualmente presente nos próprios objetos em *Waiting for Godot*, que apesar de à partida não terem qualquer importância na peça, na verdade assumem um papel relevante como uma outra faceta do absurdo. Efetivamente, a referência aos vários objetos de cada

⁵² Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 52, faber and faber limited, 1965 London

⁵³ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 20, faber and faber limited, 1965 London

personagem (botas, chapéus, relógio, spray, cachimbo, mala, cadeira) evidenciam em grande medida, um significado mais elaborado e subjacente à peça, o qual se traduz na monotonia e rotina das suas vidas, que os leva à repetição dos mesmos gestos e postura; na inutilidade das coisas da vida, que apenas nos ajudam a passar o tempo; na espera incessante e sem sentido; na irracionalidade ao repetir inconscientemente os mesmos atos sem qualquer propósito e no *nothingness* das suas vidas, em que o nada os leva a agirem como forma de rendição, “Nothing to be done”⁵⁴. É ainda importante salientar que os objetos retratam claramente a crítica à incessante procura de significado para os acontecimentos da vida humana. Por exemplo, Estragon vive apegado ao seu problema de descalçar suas botas, o que cria mais um momento absurdo na peça ao atribuir tanta importância a este “problema”.

“Estragon, sitting on a low mound, is trying to take off his boots. He pulls at it with both hands, panting. He gives up, exhausted, rests, tries again. As before. Enter Vladimir.”⁵⁵.

Um outro exemplo do absurdo nos objetos é a mala de Lucky, que carrega sempre sem sequer pensar em colocá-la no chão, pois Lucky assume um papel subserviente e obediente ao seu amo Pozzo. Esta situação gera mais uma vez a comédia, e por sua vez, o absurdo, porque escarniza um mundo absurdo do *nothingness*, onde ainda é possível encontrar relações de poder. Vladimir e Estragon discordam inicialmente com esta relação e até ameaçam ir embora “Why he doesn’t put down his bags?”, “Let’s go!”⁵⁶

Relacionado a este conceito do absurdo, a inércia constitui, de facto, outra característica presente em *Waiting for Godot*, pois o permanente absurdo da vida leva-os consequentemente à imobilidade, monotonia e à inércia. Compreende-se assim, que a filosofia existencialista possa estar por detrás desta forma pessimista de encarar a vida que os conduzirá inevitavelmente à inércia, tendo em conta o seu lema “nothing to be done”. Exemplo disso é a cena final quando se decidem enforcar, mas nenhum deles se mexe “They do not move”⁵⁷

A nível estrutural, a inércia encontra-se igualmente presente, no que se refere às três unidades do teatro: não-tempo, não-espço, inação.

“Vladimir: Time has stopped.

Pozzo: (cuddling his watch back in his pocket). Whatever you like, not that.

Estragon: (to Pozzo). Everything seems black to him today.”⁵⁸

⁵⁴ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 21, faber and faber limited, 1965 London

⁵⁵ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 9, faber and faber limited, 1965 London

⁵⁶ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 41, faber and faber limited, 1965 London

⁵⁷ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 68, faber and faber limited, 1965 London

⁵⁸ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 36, faber and faber limited, 1965 London

A imobilidade ajuda-nos a compreender a seguinte designação de não-história para a peça *Waiting for Godot*, visto que não existe portanto, uma evolução natural da história, onde se verifica um começo, meio e fim, mas sim, a única certeza de que na peça “nothing happens, nobody comes, nobody goes, it’s awful”⁵⁹. A principal causa da imobilidade e da monotonia das personagens na peça poderá ser atribuída ao compasso de espera por Godot, que aparenta ser um simples ato irracional, para o qual nem as personagens sabem por quem esperam, (“Estragon: Then all we have to do is to wait on here”)⁶⁰

Partindo do princípio de que a vida humana não tem sentido segundo a filosofia existencialista, verifica-se uma constante repetição dos atos e falas, que levam conseqüentemente à inércia na peça ao impedirem o avançar da ação. E também aqui se pode compreender a estreita relação entre a inércia e o absurdo na peça, que pode ser interpretada como uma relação de causa e efeito e vice-versa. Portanto, a inércia pode surgir devido ao absurdo da vida, como também pode ser o absurdo a surgir a partir da inércia na vida. A repetição e a rotina são sem dúvida, também fatores que levam inevitavelmente à inércia, como se constata quando Vladimir canta uma canção sobre o cão. Vladimir repete alguns versos por mais de uma vez, demonstrando assim a monotonia das suas vidas:

“They all the dogs came running
And dug the dog a tomb –
(He stops, broods, resumes)

They all the dogs came running
And dug the dog a tomb –
(He stops, broods. Softly)

And dug the dog a thumb...⁶¹

Toda a peça retrata uma habituação ao ócio e ao tédio, levando-nos a pensar que todo o esforço humano é inútil, pois a vida humana não tem sentido. A inércia aparece logo no primeiro ato no diálogo entre Vladimir e Estragon, em que a vontade de partir não é suficiente forte para produzir ação:

“Vladimir: Let’s go!
Estragon: So soon?
Pozzo: One moment. (He jerks the rope) Stool! (...)
Vladimir: (vehemently) Let’s go!

⁵⁹ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 41, faber and faber limited, 1965 London

⁶⁰ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 53, faber and faber limited, 1965 London

⁶¹ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 57, faber and faber limited, 1965 London

Pozzo: I hope I'm not driving you away. Wait a little longer, you'll never regret it.

Estragon: (scenting charity) We're in no hurry.”⁶²

Vladimir e Estragon deixam-se dominar pelo absurdo das suas vidas, num tom de renúncia à ação, conduzindo-os à inércia, à passividade, ao ócio e à desistência, como indicia a frase de Estragon “Nothing to be done” e “Giving up again”. A espera por Godot serve de desculpa para a sua entrega ao ócio, pois as personagens aceitam viver o absurdo da vida, já que a inércia e a inatividade os preenchem plenamente.

“A vida é absurda” com esta afirmação é possível confirmar a ideia central de *Waiting for Godot* de Samuel Beckett que pretende servir de base para uma reflexão elaborada sobre o verdadeiro sentido da vida. Após a leitura de *Waiting for Godot*, deparamo-nos, de facto, com várias questões existenciais como: Visto sermos mortais, será que vale a pena todo o esforço na vida? Porque não optar pelo ócio e inércia? Por que coisa esperamos? Se a vida é absurda, por que vale a pena viver? A inércia poderá tornar a vida absurda? Considerar a vida como absurda conduz-nos ao ócio e à inércia?

De facto, estas questões existenciais sempre existiram e haverão de continuar a existir sempre que o absurdo da vida se cruzar no nosso caminho. As nossas constantes dúvidas céticas em relação à vida traz-nos [sic] sempre uma sensação de absurdo, o que nos impulsiona inevitavelmente para uma reflexão aprofundada sobre o verdadeiro sentido da vida. Deste modo, ao considerarmos a vida absurda, recusamos continuar o nosso caminho e rendemo-nos conseqüentemente a uma vida lunar, inconsciente e irracional, onde a inércia irá prevalecer sempre. A peça *Waiting for Godot* de Samuel Beckett poderá ser interpretada como um conselho em “tomar consciência” das nossas vidas sem cair no absurdo, que nada oferece a não ser inércia, monotonia, tristeza e até suicídio. A vida deve ser vivida plenamente, sem que seja necessário esperar por um Godot!

⁶² Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, página 28, faber and faber limited, 1965 London

Seis Personagens à Espera de Godot – Em que acreditar

Waiting for Godot (1954) e *Sei personaggi in cerca d'autore* (1921) são obras teatrais que, apesar de terem sido escritas em décadas diferentes e por autores diferentes, aproximam-se em vários pontos. Como este ensaio pretende analisar-se, numa perspetiva existencialista, o modo como as crenças das personagens de ambas as obras são construídas, como se aproximam ou distanciam, bem como o processo de descrença que se verifica ao longo das peças.

Os títulos apontam para uma diferença fulcral entre as obras em estudo: enquanto que uns esperam por alguém, outros vão à procura. Vladimir e Estragon esperam por Godot, mas nem sabem ao certo que seja. As seis personagens estão à procura de um autor qualquer que possa representar os seus dramas. Esta diferença de atitude face a Godot ou a um autor vai determinar a conduta das personagens ao longo das peças.

A peça de Samuel Beckett inicia-se com Vladimir e Estragon já em palco com uma postura de desistência e conformismo perante a sua condição em palco - «ESTRAGON: Nothing to be done.»⁶³ Estes vagabundos não pertencem a este palco, mas foi-lhes imposta a sua presença com o objetivo de esperar por Godot. Por esta razão, a sua existência em palco é marcada pela tentativa de fuga constante - «ESTRAGON: Let's go» (Beckett, 1965, p.6) que nunca se concretiza, pois «VLADIMIR: We're waiting for Godot» (Beckett, 1965, p.6). Esta é a única certeza que têm e é inúmeras vezes posta em evidência, uma vez que se encontra no seio das restantes dúvidas várias das personagens, como se verifica no diálogo:

VLADIMIR: He didn't say for sure he'd come.
 ESTRAGON: And if he doesn't come?
 VLADIMIR: We'll come back tomorrow.
 ESTRAGON: And the day after tomorrow.
 VLADIMIR: Possibly.
 ESTRAGON: And so on.
 VLADIMIR: The point is -
 ESTRAGON: Until he comes. (Beckett, 1965: p.6)

As seis personagens, pelo contrário, sobem ao palco quando a peça já tinha sido iniciada e fazem-no de cabeça erguida uma vez que, após terem sido abandonadas pelo seu criador, sabem que só ali

⁶³ BECKETT, Samuel. (1965 [1º ed., 1956]). *Waiting for Godot*. Londres: Faber and Faber. p.1

podem existir. Sabem que aquele é o seu território; estão convictas do que querem e mostram-se seguras do seu papel em palco - «Il Padre: Siamo qua in cerca d'un autore.»⁶⁴

Apesar do motivo dos dois vagabundos não parecer suficientemente forte para continuarem em palco, é o único que têm, pelo que se agarram fervorosamente a essa promessa de vinda de Godot. No entanto, parece que esta personagem misteriosa exerce um grande poder sobre Vladimir e Estragon. Perante uma promessa débil, eles mantêm-se em palco e o espectador questiona-se quanto à razão de ser daquela espera por alguém que muito provavelmente não vai aparecer. Na verdade, a única razão possível para justificar esta atitude é por as personagens parecerem estar coladas ao palco. Nenhuma explicação plausível nos é dada para a existência daquelas personagens em palco, para além do facto de esperarem.

As crenças iniciais das seis personagens contrastam em grande medida com as de Vladimir e Estragon. Apesar de recusadas, vão à luta, isto é, não se rendem ao desespero. Em vez disso, tentam representar os seus dramas, que são as suas razões de viver. Mesmo que não o consigam fazer, a tentativa é válida uma vez que demonstra uma vontade em agir que choca com a inércia dos vagabundos da peça de Beckett.

Todavia, através da leitura do Prefácio escrito por Pirandello em 1925, verifica-se que este deita por terra todas as crenças das suas seis criações artísticas. Pirandello não recusou as personagens, mas os seus dramas. O autor recusou-lhes, portanto, a razão de ser, mas deu-lhes uma outra: «[...] cioè appunto quella situazione “impossibile”, il dramma dell’essere in cerca d’autore, rifiutati.» (Pirandello, 2006, p.12). Contudo, as personagens não suspeitam deste novo drama que lhes foi conferido, pois não é possível acreditar que a única razão de ser seja uma situação angustiante que, acima de tudo, se nos apresenta como um tormento que não pode ser explicado: assim lhes foi imposto e não há como fugir a essa condição de procura ou como se aperceber de que se está ainda nas mãos do autor que os refutou. Assim, é proibido às personagens o acesso ao conhecimento de que as suas vidas são somente realidade de uma criação fictícia; que a ilusão é a única realidade que têm. Mas, do mesmo modo que *Waiting for Godot* é construída do capricho de Godot que obriga os protagonistas a esperar por ele, as seis personagens da obra de Pirandello não são mais do que suas marionetas, isto é, servem para uma mera vontade do autor em fazer crer às suas criaturas que representam um drama, quando na verdade representa-as como personagens de uma outra comédia.

Numa perspetiva existencialista, a liberdade do Homem permite-lhe que primeiramente exista e, depois, a sua ação resultará no delinear de um destino, ou seja, da sua essência. Parece que Vladimir e Estragon optam livremente por esperar, mas a verdade é que tentam várias vezes sair de palco, não sendo bem sucedidos. Também parece que as seis personagens, não tendo já de responder perante um

⁶⁴ PIRANDELLO, Luigi. (2006 [1ª ed., 1948]). *Sei personaggi in cerca d'autore. Enrico IV*. Col. «Óscar classici moderni». Milão: Arnoldo Mondadori Editore. p.33

autor, são dotadas de livre-arbítrio, razão pela qual vão à procura de um outro. Porém, como já foi dito, é o próprio autor que lhes impõe este papel, este destino.

Ainda no primeiro ato de *Waiting for Godot*, é-nos dado um indício da razão pela qual Vladimir e Estragon esperam por Godot:

VLADIMIR: Let's wait and see what he says.

[...]

VLADIMIR: Let's wait till we know exactly how we stand.

[...]

VLADIMIR: I'm curious to hear what he has to offer. 'Then we'll take it or leave it.' (Beckett, 1965, p. 10)

Trata-se de uma razão vaga e não muito clara mas, de qualquer modo, ficamos a saber que estão à espera de algo que Godot tem para lhes oferecer. Segundo Estragon, fizeram-lhe uma prece, sobre a qual Godot iria refletir. Estragon apercebe-se subitamente de que não têm um dizer neste pedido e põe em causa os direitos que eles têm nesta peça aparentemente dirigida por Godot. Mas segundo Vladimir, eles não perderam os seus direitos. Ao invés disso, livraram-se deles. Vladimir e Estragon estão livres do peso de decisão quanto ao seu destino, mas isso implica que tenham deixado tudo nas mãos de Godot e, como consequência imediata leva-os a estar presos àquela situação e a Godot: «To Godot? Tied to Godot? What an ideal! No question of it. [Pause] For the moment.» (Beckett, 1965, p.13)

As duas personagens questionam-se sobre a identidade de Godot, o que é visível através das dúvidas constantes em relação ao nome desta personagem omnipresente no inconsciente de Vladimir e Estragon. Esta dúvida é incompreensível para o público visto que, estando implícito o contacto prévio dos protagonistas com Godot, espera pelo menos a certeza quanto à identidade deste. Esta resposta nunca chega e nem mesmo Pozzo vem esclarecer esta dúvida que é geral: «[...] Godot...Godot...Godot...anyhow you see who I mean, who has your future in his hands [...]» (Beckett, 1965, p.22). O que nunca é certo é o tempo que as duas personagens terão de depender da vinda de Godot. Antes de dizer: «[...] at last your immediate future.» (Beckett, 1965, p.22), há uma pausa na fala do Pozzo, a qual revela, como muitos outros momentos de pausa na peça, as inúmeras incertezas em palco.

Esta dúvida quanto ao tempo de espera em *Waiting for Godot* contrasta com a certeza das seis personagens de que, contrariamente ao escritor que morre, elas vivem para a eternidade. No entanto, o desespero é semelhante pois, se no primeiro caso é inquietante não saber quando o fim chegará, no segundo é igualmente angustiante saber que este não existe. As seis personagens querem não mais do que:

Il Padre: [...] vivere, signore!

Il Capocomico: (*ironico*). Per l'eternità?

Il Padre: No, signore: almeno per un momento, in loro. (Pirandello, 2006. p.38)

Uma estratégia de Vladimir e Estragon para suportarem a espera é acreditarem que sabem o que os espera. Para quê preocuparem-se quando é mais fácil renderem-se ao hábito de esperar? Todavia, a tranquilidade com que defendem esta ideia no primeiro ato é substituída, no segundo ato, por um sentimento de desespero: o tempo passará, mas eles continuarão presos àquele palco, impossibilitados de mudar o seu próprio cenário - «ESTRAGON: Then it'll be day again. [*Pause. Despairing.*] What'll we do, what'll do!» (Beckett, 1965, p.63). Ao contrário do que tinham pensado, o hábito não é suficientemente reconfortante para estarem à espera.

Em *Sei personaggi in cerca d'autore*, as personagens sofrem com a rejeição do seu autor, ao mesmo tempo que tentam conformar-se com um outro. Crêm [*sic*] que o próprio Capocomico pode desempenhar o papel de autor, visto que o trabalho mais difícil, o de criá-las, já foi feito. Porém, quando as personagens começam a ver os seus dramas representados pelos atores, isto é, por uma ficção desprovida de vida, recusam-se a acreditar que estes possam realmente representar aquele drama. Essa representação será como os atores interpretam o seu papel, isto é, como pensam ser as personagens; como eles as sentem e não como as personagens as sentem.

No final da peça de Beckett, torna-se claro que Vladimir e Estragon acreditam solenemente no poder supremo de Godot. Apesar de nunca se ouvir a voz desta personagem, eles agem de modo submisso, dependendo do que julgam ser a resposta de Godot perante as suas atitudes. Estragon chega a considerar a hipótese de quebrarem o acordo, do qual não somos testemunhas, e de não esperarem por Godot. Porém, Vladimir acredita que este os castigaria se assim fosse e, caso Godot viesse eles seriam salvos pois teriam cumprido a sua promessa.

Em oposição a esta forma de pensar de Vladimir e de Estragon está a das seis personagens de Pirandello, as quais não se mostram subservientes ao seu autor. Pelo contrário, as suas reivindicações quanto ao modo como a peça está a decorrer são tantas que o próprio Capocomico as confunde com um autor: «E' stata sempre per me una maledizione provare davanti agli autori! Non sono mais contenti!» (Pirandello, 2006, p.95). Antes mesmo desta sua reflexão, tenta refrear a Figliastra que freneticamente dá instruções aos atores. É como se aquelas personagens, agora órfãs, tivessem de dirigir as suas próprias vidas.

Mesmo assim, o Pai, porta-voz das restantes personagens, defende num longo discurso a ideia de que o autor e personagens não são uma só coisa e que a personagem, após ser criada, é totalmente livre:

Gli autori nascondono di solito il travaglio della loro creazione. Quando i personaggi sono vivi, veramente davanti al loro autore, questo no fa altro che seguirli nelle parole, nei gesti ch'essi appunto gli propongono; e bisogna ch'egli li voglia così! Quando un personaggio è nato, acquista subito una tale indipendenza anche dal suo stesso autore, che può essere da tutti immaginato in tant'altre situazioni in cui l'autore non penso di metterlo, e acquistare

anche, a volte, un significato che l'autore non si segnò mai de dargli! (Pirandello, 2006, p.110)

Esta liberdade pode ser exagerada uma vez que lhes foi retirada parte da sua identidade: a origem, fazendo com que se sintam «vivo e senza vita» (Pirandello, 2006, p.110). E, apesar de acreditarem poder ser como quiserem, visto serem donos das suas vidas, Figliastra desculpabiliza a sua atitude dizendo que o próprio autor a criou como é, ou seja, há a consciência de que não podem fugir completamente da sua condição, para além de que o desprendimento face ao autor não é tão fácil como parece; não o é aqui, nem o é na peça de Samuel Beckett.

De qualquer modo, a atitude das seis personagens é mais positiva, pelo que parece sentirem-se mais livres do que Vladimir e Estragon. Estes últimos chegam mesmo a limitar o seu próprio riso – «[*Vladimir breaks into a hearty laugh which he immediately stifles, his hand pressed to his pubis, his face contorted*]» (Beckett, 1965, p.3), enquanto que a Figliastra, perante cada tentativa de representação de um ator, ri-se do ridículo da vida que imita, erroneamente, a criação artística. Vladimir e Estragon acreditam ser mais fácil desligarem-se de qualquer emoção e simplesmente seguir os seus papéis. Já as seis personagens são donas das suas próprias emoções, isto é, são elas mesmas o guião, razão pela qual não há como contornar a sua expressão.

Se na peça de Pirandello há a certeza da origem das personagens, em *Waiting for Godot* existe a dúvida quanto à proveniência de Vladimir, Estragon, Pozzo, Lucky e também do Rapaz. São todos seres contingentes, visto que existir significa emergir do nada e, por isso, há a possibilidade de não se ser. Por esta razão, Estragon chega mesmo a propor que se arrependam de terem nascido: «ESTRAGON: Repented what? [...] Our being born?» (Beckett, 1965, p.10). Não estão certos da sua existência, pelo que só lhes resta a razão de ser: esperar. Mas perante a incerteza de que Godot virá, parece que só a perspectiva da morte é que lhes permite ver a sua existência como uma possibilidade, pois para morrer é preciso estar-se vivo. Daí que a ponderação sobre o enforcamento seja uma constante na peça. Aliás a árvore, um dos poucos elementos presentes naquele palco quase despido, parece convidar as personagens a isso mesmo.

Como foi visto, as duas peças em estudo retratam personagens cujas crenças são postas em causa em palco. Se, por exemplo, o Pai sobe confiante ao palco, a certa altura começa a vacilar: «Non so più che dirle...Comincio già...non so, a sentire come false, com un altro suono, le mie stesse parole.» (Pirandello, 2006, p.72). Mas é também possível defender a ideia de que o próprio público espectador ou leitor é confrontado com ficções que o fazem questionar determinadas certezas até então vistas como inabaláveis e inquestionáveis. Na peça de Samuel Beckett, o espectador é surpreendido por um texto teatral desprovido de sentido e de qualquer ação. *Waiting for Godot* é geralmente entendida como uma peça do Teatro do Absurdo, isto é, dois vagabundos com um discurso irracional estão em palco com o único objetivo de esperar por alguém que nunca chega – é algo nunca antes visto. Da mesma forma, em

Sei personaggi in cerca d'autore, está presente uma situação invulgar: a arte ganha vida e obriga o espectador a questionar-se sobre a sua identidade. O Pai chega mesmo a perguntar ao Capocomico se sabe dizer-lhe quem é. Estas personagens vêm desafiar a certeza que o Homem tinha na sua existência, daí que o Pai diga:

Un personaggio, signore, può sempre domandare a un uomo chi è. Perché un personaggio há veramente una vita sua, segnata di caratteri suoi, per cui è semore “qualcuno”. Mentre un uomo – no dico lei, adesso – un uomo così in genere, può non essere “nessuno”. (Pirandello, 2006, p.108)

A arte sobrepõe-se ao seu próprio criador e admirador para dizer que é mais real. O Pai afirma com toda a convicção que acredita ser mais real do que aquela comédia e do que o próprio Capocomico.

Até mesmo numa indicação cénica inicial, é clara a distinção que se pretende fazer entre a imprevisibilidade da vida e a certeza da arte. As personagens aparecem no palco com máscaras e deve ser dada a impressão de que são sombras das realidades criadas, sombras essas imutáveis, logo mais com uma carácter real mais consistente do que a naturalidade efémera dos atores. Numa perspetiva existencialista, o Homem é a própria realidade e não consciência dela. Pelo menos em palco há a certeza da consistência das personagens: nunca mudam. «ESTRAGON: Very likely. They all change. Only we can't.» (Beckett, 1965, p.41); «Il Capocomico: Mi sa che puo cangiar, sfido! Cangia continuamente come quella di tutti! / Il Padre: (*con un grido*). Ma la nostra no, signore! [...]» (Pirandello, 2006, p.109).

No entanto, nem as personagens de Beckett, nem as de Pirandello podem ser consideradas realistas, mesmo que umas tenham nomes próprios e outras se assumam como reais. Mas as contradições são muitas, pois é só através de uma aparência de realidade no teatro que se consegue mostrar que a realidade dessa arte mudou, ou seja, mostra-se a completa subversão das crenças dos espectadores nesta arte: a peça com um enredo com princípio, meio e fim deixou de existir, bem como a divisão do texto teatral em três atos (*Waiting for Godot* só tem dois e *Sei personaggi in cerca d'autore* nem sequer atos tem; tem apenas uma interrupção). Até os encenadores já não acreditam na possibilidade da resolução perfeita que outrora existia no palco. Passam, portanto, a expressar uma sensação de incompreensão e também de desespero perante a falta de coesão e sentido que encontram no mundo.

A comunicação nem sequer é conseguida entre Estragon e Vladimir. Isto é visível em inúmeros momentos ao longo da peça, nomeadamente em:

ESTRAGON: [To Vladimir]: Does he want to replace him?

VLADIMIR: What?

ESTRAGON: Does he want to take his place or not?

VLADIMIR: I don't think so.

ESTRAGON: What?

VLADIMIR: I don't know.

ESTRAGON: Ask him. (Beckett, 1965, p.27)

As seis personagens também não conseguem fazer-se entender pelo Capocomico e pelos atores. Bem como Estragon e Vladimir, são exemplos de como muitas vezes enganamo-nos ao pensar que somos “um” para nós e para os outros. Na verdade, o mundo pode ver-nos de um modo que nós não nos vemos, daí a incompreensão recíproca. Duas falas do pai ilustram esta ideia: «E come possiamo intenderci, signore, se nelle parole ch’io dico metto il senso e il valore delle cose come sono dentro di me; mentre chi le ascolta, inevitabilmente le assume col senso e col valore che hanno per sé, del mondo com’egli l’ha dentro? Crediamo d’intenderci; ma non c’intendiamo mai!» (Pirandello, 2006, p.48); «Il dramma per me è tutto qui, signore: nella coscienza che ho, che ciascuno di noi – veda – si crede “uno” ma non è vero: è “tanti”, signore, “tanti”, secondo tutte le possibilità d’essere che sono in noi [...]. E com l’illusione, intanto, d’essere sempre “uno per tutti” [...]» (Pirandello, 2006, p.59).

Em suma, de uma forma mais teórica ou prática, ambas as peças demonstram como a própria realidade deixou de ser uma certeza. Vladimir questiona-se sobre a veracidade do que viveu. Também chega a culpabilizar a rotina por tornar incerto aquilo que tomava por verdade. A realidade passa então a depender da perspectiva do espectador. Inclusivamente, enquanto textos teatrais e, portanto, literários, estas peças podem ser lidas e interpretadas de modos diversos. O abalar das certezas em *Waiting for Godot* pode ser visto como uma rua sem saída em que só se encontrou a angústia e o desespero. Mas este texto também pode ser lido com otimismo, visto chamar a atenção para o que deve ser alterado na audiência, de modo que não tenha o mesmo percurso dos protagonistas: uma espera sem sentido, situação da qual não conseguem fugir. A fuga é, inúmeras vezes, considerada, mas acaba sempre na inércia de ambos.

Neste sentido, o próprio filósofo existencialista Sartre defendeu que a liberdade é ela mesma uma situação: é a impossibilidade de escolher, uma vez que a escolha é não mais do que escolha do próprio destino, predestinado pela situação. Liberdade e escolha são, portanto, a razão pela qual qualquer tentativa de libertação do palco por parte de Vladimir e Estragon se prova infrutífera.

Através do drama, aqui entendido como gênero literário, dá-se a tradução da filosofia existencialista na evidência imediata da arte. É, então, colocada como questão central a razão de ser: esperar por Godot ou procurar um autor. E o sentido de ser é colhido no próprio ser, ou seja, na existência. Contudo, mesmo que absurdas ou inéditas, as razões de ser parecem credíveis. Ao menos Vladimir declara ser essa a sua única certeza: o seu papel é esperar - «[...] What are we doing here, *that* is the question. And we are blessed in this, that we happen to know the answer. Yes, in this immense confusion one thing is clear. We are waiting for Godot to come.» (Beckett, 1965, p.72). Mas, para demonstrar a contradição e, sobretudo, a fragilidade das crenças das personagens, temos a questão de Estragon: «We always find something, eh Didi, to give us the impression we exist?» (Beckett, 1965, p.61).

Bibliografia Ativa

- PIRANDELLO, Luigi (2006 [1ªed., 1948]). *Sei personaggi in cerca d'autore. Enrico IV*. Col. «Óscar classici moderni». Milão: Arnoldo Mondadori Editore

- BECKETT, Samuel (1965 [1ªed., 1956]). *Waiting for Godot*. Londres: faber and faber

Bibliografia Passiva

- BATTAGLIA, Felice e tal. (1979). «Esistenzialismo». *Enciclopedia Filosofica*. Volume III. Roma: Edipem. 227-235.

- MORA, José Ferrater (1979). «Existencialismo». *Diccionario de Filosofia*. Volume II. Madrid: Alianza Editorial. 1088-1094.

Waiting for Godot, de Samuel Beckett: a relação entre Vladimir e Estragon

“Vladimir: *Nothing is certain when you’re about...*” (Ato I)

Vladimir e Estragon são as duas personagens principais da peça de Samuel Beckett, Waiting for Godot. É devido às suas atitudes e à sua comunicação que a ação se desenvolve (apesar de, na verdade, aparentar ser praticamente estática), pelo que será relevante uma análise mais cuidada sobre elas. Neste ensaio, pretendo não tanto demonstrar a importância de ambas as personagens como seres individuais, mas essencialmente, a sua importância como um par, através da maneira como elas se relacionam uma com a outra, não só devido às suas semelhanças, mas também devido às suas diferenças e contrastes, que, em última instância, acabam por se complementar.

O principal fator que une estas personagens é sem sombra de dúvida, a espera. Ambas esperam por um indivíduo, de nome Godot, do qual pouco ou nada sabem. É, no entanto, importante, salientar, que é Vladimir quem se preocupa mais com esta espera: é sempre ele quem relembra Estragon da razão de ali se encontrarem (visto este estar constantemente a esquecer-se), fazendo com que nenhum deles se possa ausentar do palco. Esta influência de Vladimir sobre Estragon é visível ao longo de toda a peça; é quase como se Vladimir estivesse numa posição hierarquicamente superior em relação a Estragon; é o primeiro quem toma conta do segundo, alimentando-o, oferecendo-se para carregar Estragon quando pensa que este está magoado e consolando-o quando este acorda após um terrível pesadelo. Existe, inclusive, uma pequena referência no final do primeiro ato ao facto de Vladimir ter salvo a vida a Estragon no passado:

Estragon: Do you remember the day I threw myself into the Rhone?

Vladimir: We were grape harvesting.

Estragon: You fished me out.

De facto, de acordo com o próprio Vladimir, Estragon, sem o primeiro, seria “nothing more than a little heap of bones at the present minute, no doubt about it.” (Ato I).

A relação entre Vladimir e Estragon caracteriza-se, essencialmente, pelos seus contrastes. Vladimir é caracterizado como um indivíduo com uma maior tendência para a reflexão e para o pensamento. Por várias vezes é encontrado “deep in thought” ou a utilizar expressões como “I think” ou “I wonder”. Estragon, por outro lado, é mais dado ao sentimento. Ele vive num estado mental mais angustiante, chegando mesmo a dizer que é “unhappy”, “accursed” e que está “in hell”. Daí que utilize o

sono como meio de atingir alguma paz e escapar àquilo que o preocupa. No entanto, Estragon é atormentado por pesadelos, pesadelos esses que deseja transmitir a Vladimir, mas que este se recusa a ouvir:

Estragon: I had a dream.

Vladimir: Don't tell me!

Estragon: I dreamt that –

Vladimir: DON'T TELL ME!

Estragon: [*Gesture towards the universe.*] This one is enough for you? [*silence*] It's not nice of you, Didi. Who am I to tell my private nightmares to if I can't tell them to you?

Vladimir: Let them remain private. You know I can't bear that. [Ato I]

Esta recusa não significa, no entanto, que Vladimir não se preocupe com Estragon; pelo contrário, essa preocupação é demonstrada pelo comportamento já anteriormente referido. Vladimir, simplesmente, não quer sofrer os mesmos tormentos que Estragon, daí a sua recusa em ouvir os seus pesadelos. Isto deve-se ao facto de Vladimir ser caracterizado como um otimista. Este seu aspeto é especialmente visível no início do Ato I, aquando da referência à salvação de um dos ladrões durante a crucificação de Jesus, o que Vladimir caracteriza como uma “reasonable percentage”.

A linguagem que os protagonistas usam é de extrema importância para a sua relação. O próprio facto de utilizarem as alcunhas Didi e Gogo para se referirem um ao outro demonstra o nível de intimidade que possuem. No entanto, ambas as personagens, ainda que seja mais visível em Estragon que em Vladimir, têm alguma dificuldade em expressar-se por palavras. Por vezes, falta-lhes uma determinada palavra...

Vladimir: One is supposed to have been saved and the other ... [*He searches for the contrary of saved*] ... damned.

...outras vezes, optam por construções bastante simples, como no caso em que discutem o modo como se poderiam enforcar...

Estragon: [*with effort*]. Gogo light – bough not break – Gogo dead. Didi heavy – bough break – Didi alone.

...mas é, essencialmente, através dos gestos que as personagens exprimem as suas emoções, como por exemplo, quando Estragon dorme e Vladimir coloca o seu casaco por cima dele, mostrando a sua

preocupação, ou até mesmo quando as personagens se zangam, acabando sempre por fazer as pazes e abraçar-se, como é visível no segundo ato, após uma série de insultos mútuos:

Estragon: Now let's make it up.

Vladimir: Gogo!

Estragon: Didi!

Vladimir: Your hand!

Estragon: Take it!

Vladimir: Come to my arms!

Estragon: Your arms!

Vladimir: My breast!

Estragon: Off we go!

They embrace.

They separate. Silence.

Isto não significa, no entanto, que a linguagem verbal não seja importante. Pelo contrário, na sua maioria, ela permite às personagens passar o tempo, enquanto esperam por Godot. A própria troca de insultos anteriormente referida e posterior reconciliação estão ao serviço do autoentretenimento das personagens, pelo que Vladimir afirma de seguida “How time flies when one has fun!”

Um dos aspetos mais curiosos da relação entre Vladimir e Estragon prende-se com o facto de nada parecer certo quando estão juntos. Vladimir chega mesmo a afirmar “Nothing is certain when you're about” (Ato I). Existe, inclusive, alguma confusão quando Vladimir tenta dar uma cenoura a Estragon e a confunde com um nabo, rematando com “I could have sworn it was a carrot”. De facto, tudo é bastante indefinido: por exemplo, no primeiro ato, eles discutem se o que está por detrás deles será uma árvore ou um arbusto, discussão essa que acaba por terminar de forma abrupta, através de uma rápida mudança de assunto, pois tal como noutras partes do diálogo entre as personagens, não há uma linha de raciocínio que chegue a uma conclusão:

Estragon: Looks to me more like a bush.

Vladimir: A shrub.

Estragon: A bush.

Vladimir: What are you insinuating? That we've come to the wrong place?

Estragon: He should be here.

Apesar de toda esta incerteza e indefinição, para a qual também contribui a falta de memória imediata que ambos aparentam possuir, pondo em causa toda a definição da passagem do tempo e dos

acontecimentos, nenhum deles parece ser capaz de abandonar o palco: Vladimir, por considerar demasiado importante esperar por Godot e Estragon, por não conseguir abandonar Vladimir.

Cada uma das personagens possui a sua individualidade e a sua perspetiva distinta da vida, apesar das semelhanças entre si. Por exemplo, ambos se referem às suas “dores” da mesma maneira (“angrily) Hurts! He wants to know if it hurts!”) e ambos chegam à mesma conclusão “Nothing to be done.” Mas são, no entanto, as suas diferenças e contrastes (como por exemplo, o otimismo de Vladimir e o pessimismo de Estragon) que fazem com que estas personagens se complementem uma à outra.

Bibliografia

Notes on Waiting for Godot by Samuel Beckett, York Notes, Longman York Press, 1981

A Reader's Guide to Samuel Beckett, Hugh Kenner, Thame and Hudson, 1973

Reality, memory and time: A character based study of “Waiting for Godot” –
http://everything2.com/index.pl?node_id=984546

Waiting for Godot – Ensaio sobre o Silêncio

Desenvolvido a partir do ensaio *O Mito de Sísifo*, de Albert Camus (1942), que descreve o homem como um indivíduo solitário, dissociado dos bons costumes e do que de si é esperado, punido pelo seu amor à vida, pela sua rebeldia e pelo seu desdém pela crueldade divina, cujo esforço, por maior que seja é, em última instância, inútil, que refere o conceito de absurdo e o relaciona com a felicidade, o conceito de teatro do Absurdo (utilizado pela primeira vez por Martin Esslin na sua obra com o mesmo nome, em 1962) é uma designação genérica aplicada à rutura que se deu, em meados do século XX, com o teatro tradicional, em peças que desafiavam as convenções e as regras do teatro e a noção de normalidade. Estas peças descreviam situações irreais, que punham a nu, fazendo-se valer como sua arma principal de um tom irónico e satírico, e simultaneamente humorístico, a indignidade da condição humana e dos valores que a sociedade considerava normais, o desespero inerente a essa mesma condição, a morte da moral na sociedade contemporânea e a natureza absurda da existência. Juntamente com *The Bald Soprano* (1950) de Eugene Ionesco, *Waiting for Godot*, a primeira peça de Samuel Beckett, publicada pela primeira vez em inglês em 1956, é um dos estandartes deste novo género, influenciado pelo existencialismo na sua vertente mais negativa.

A peça conta a história, ou, melhor dizendo, descreve a situação de dois vagabundos, Vladimir e Estragon, que vagueiam por um cenário quase despido, à beira da estrada na província fictícia de Cackon, sem mais nada que não uma árvore sem folhas, e um monte, à espera de Godot, que não conhecem bem, mas com quem têm um encontro marcado, possivelmente naquele dia e naquele local. Durante três horas de representação (e dois dias de ação) as duas personagens falam sobre nada, lutam por passar o tempo, por enganar o tédio, e agradecem os pequenos elementos que a vida lhes oferece para sua distração, como a chegada de Pozzo, um tirano egocêntrico, e Lucky, o seu escravo, que puxa o seu amo por uma corda que lhe queima e fere o pescoço e carrega as suas malas, o seu cesto, o seu chicote.

Quando, em 1985, Beckett realizou as suas mais conhecidas peças, *Waiting for Godot*, *Krapp's Last Tape* e *Endgame*, e presente, como estava sempre que podia, nos ensaios das suas obras, chamou um dia à parte o ator Rick Clunchey e pediu-lhe que esperasse algumas batidas entre uma palavra e a seguinte. O silêncio, disse ele, seria crucial para que a audiência compreendesse.

Tal como nenhuma das palavras constantes das suas obras eram utilizadas em vão, também os mais de cento e oitenta silêncios e pausas na peça, se aos explicitamente demarcados no texto adicionarmos as reticências, as reformulações, as reflexões, as hesitações e os momentos em que as personagens gesticulam e se movem pelo palco sem uma palavra não são obra do acaso. Toda a obra se

centra no próprio ato de esperar. E esperar, ainda que se esteja acompanhado, é um ato solitário. Tal como o silêncio.

Esta é uma das razões por que o silêncio é uma das peças-chave da obra. De silêncio para silêncio, de pausa para pausa, a angústia avoluma-se, angústia porque qualquer pensamento improvisado é melhor do que admitir que na verdade não há nada porque esperar, Godot não vem outra vez, que cada momento é desesperadamente igual ao que o precede e ao que se lhe segue, e a própria existência pela qual os dois vagabundos, Vladimir e Estragon, deambulam é desprovida de sentido. Os silêncios vêm constatar que, tal como afirma Estragon na abertura da peça, e como se repete inúmeras vezes ao longo da peça, enfatizando a ideia, não há nada a fazer.

E, no entanto, nem Estragon nem Vladimir se resignam a essa evidência, procurando, cada vez mais ativamente, coisas para dizer, porque este silêncio, longe de ser uma manifestação de silêncio interior e paz, é algo de que querem fugir. Porquê?

VLADIMIR: You should have been a poet.

ESTRAGON: I was. (*Gesture towards his rags.*) Isn't that obvious. (*Silence*).

VLADIMIR: Where was I... How's your foot?

ESTRAGON: Swelling, visibly.

VLADIMIR: Ah, yes, the two thieves. Do you remember the story?

ESTRAGON: No.

VLADIMIR: Shall I tell it to you?

ESTRAGON: No.

VLADIMIR: It'll pass the time. (*Pause*) (Pág.4)

O silêncio anuncia o vazio da existência, a desintegração dos próprios pilares da realidade, da linguagem, da lógica. Deus não escutara os pedidos e apelos dos homens, Deus era, Ele próprio, sem nexo e sem fundamento, e a crença num Deus piedoso não evitara nem se coadunava com as catástrofes de duas guerras mundiais, do nazismo, do pessimismo generalizado que se vivia no pós-guerra da sociedade ocidental. O homem ocidental do pós-guerra era um homem sem valores, sem crenças, sem esperança numa vida espiritual positiva, sem certezas, condenado a esperar pelo vazio eterno, e, sobretudo, descrente do próprio Homem:

ESTRAGON: People are bloody ignorant apes.

(Pág.5)

Sob este ponto de vista talvez seja mais fácil perceber o papel das duas personagens que, sendo um pouco como palhaços, não são meramente personagens cômicas, mas constituem uma metáfora para a

busca de sentido da vida que é comum a todos os homens, desconfortavelmente instalados no papel ridículo das suas vidas. Porque, embora seja mais fácil analisá-la inserida no contexto do pós-guerra, a peça é permeável a todas as leituras, em todas as épocas, e ainda hoje se mantém atual.

O silêncio é, além disso, o precursor [*siz*] do tédio insuportável, da inação das personagens, da necessidade de inventar algo que realmente aconteça.

ESTRAGON: That's the idea, let's make a little conversation. (Pág.41)

ESTRAGON: That's the idea, let's contradict each other. (Pág. 55)

ESTRAGON: That's the idea, let's ask each other questions. (Pág.55)

ESTRAGON: That's the idea, let's abuse each other. (Pág. 67)

Vladimir e Estragon calam-se quando, por momentos, não conseguem encontrar melhor expressão para o ruído interior, para a angústia crescente, ou quando, cansados, desistem por breves instantes, para logo retomar a interminável sucessão de disparates aparentemente sem nexos que constituem os seus monólogos alternados. Há apenas um momento em que uma das personagens procura o silêncio, talvez esgotado pela inutilidade das palavras que profere e é forçado a ouvir, e assim que adormece, o amigo não conseguindo lidar com o seu silêncio, acorda-o:

ESTRAGON: I may be mistaken (*Pause.*) Let's stop talking for a minute, do you mind?

VLADIMIR: (*Feebly*) All right. (*ESTRAGON sits down on the mound. VLADIMIR paces agitatedly to and fro, halting from time to time to gaze into distance off. ESTRAGON falls asleep. VLADIMIR halts before ESTRAGON.*)

VLADIMIR: Gogo!...Gogo!....GOGO!

(Pág.7)

De facto esta angústia, e a solidão das personagens, são manifestas durante toda a peça. Cada vez mais. Assim se explica que os noventa e dois silêncios do primeiro ato deem lugar a oitenta e oito no segundo. O silêncio é cada vez menos tolerado. Gogo e Didi passam o tempo em busca de algo com que passar o tempo, e é nos silêncios, nas pausas, que são obrigados a voltar-se para dentro e admitir que a solidão de estar à espera lhes é extenuante. O silêncio é aquilo de que fogem e é precisamente a mais completa expressão do estado em que estão. Passam, portanto, de um assunto para o outro, sem descanso, avidamente, porque é absolutamente necessário passar o tempo:

ESTRAGON: Let's pass on now to something else, do you mind?

VLADIMIR: I was just going to suggest it. (Pág.76)

ESTRAGON: That wasn't such a bad little canter.

VLADIMIR: Yes, but now we'll have to find something else. (Pág.56)

Não respondem às perguntas que lhes fazem, fazem perguntas para as quais não desejam respostas, fixam o vazio, fixam o horizonte, nenhum deles está minimamente interessado no que o outro quer dizer e cada um deles insiste em dizer o que o outro não quer ouvir. Eles monologam um em frente ao outro, precisam de companhia, de uma distração, para tentar fugir ao silêncio sufocante, que lhes traz o peso insustentável da consciência:

ESTRAGON: In the meantime, let us try and converse camly, since we are incapable of keeping silent.

VLADIMIR: You're right, we're inexhaustible.

ESTRAGON: It's so we won't think. (Pág.53)

Vladimir e Estragon estão confinados à espera. Espera de quê? De um momento diferente, que se destaque da monotonia dos dias. De algo para dizer. De algo, afinal, por que esperar. Godot personifica esta espera, no fundo, esta vaga esperança. Ele é apenas um pretexto. Godot trará, além disso, algo que poderá quebrar definitivamente o silêncio:

ESTRAGON: What exactly did we ask of him? (...)

VLADIMIR: Oh, nothing very definite.

ESTRAGON: A kind of prayer.

VLADIMIR: Precisely.

ESTRAGON: A vague supplication.

VLADIMIR: Exactly. (Pág.10)

A atitude de desistência dos dois vagabundos é apenas aparente. De cada vez que repetem a fatídica frase: *Nothing to be done* entregam-se, na verdade, a um esforço tremendo no sentido de abolir o silêncio de o erradicar, de lhe sobrepor uma infinidade de pensamentos, trivialidades, elementos absurdos que caracterizam a sua própria existência, jogos de ideias e histórias subitamente lançadas na narrativa como se viessem a propósito:

VLADIMIR: One daren't even laugh any more.

ESTRAGON: Dreadful privation.

VLADIMIR: Merely smile (*He smiles suddenly from ear to ear, keeps smiling, ceases as suddenly.*) It's not the same thing. Nothing to be done. (*Pause.*) Gogo.

ESTRAGON: (*Irritably*) What is it?

VLADIMIR: Did you ever read the Bible? (Pág. 3)

Única resposta possível perante a incompreensibilidade do mundo, o silêncio é ainda o laço que mantém juntos Vladimir e Estragon. Totalmente dependentes um do outro, os dois vagabundos dizem frequentemente que se vão afastar, mas não o fazem, uma vez que, sem o outro, ficariam a sós consigo mesmos, a sós com o silêncio então irremediável de que tanto anseiam fugir. De cada vez que dizem que se vão afastar nem sequer se movem, como se subitamente se apercebessem de que, se forem, ficarão sós. É por isso que rejeitam a hipótese de suicídio, não no seu fundamento (se a vida é ridícula a morte não o é menos, pois não faz qualquer sentido manter uma existência sem propósito, e, inclusive, a hipótese surge apenas como atividade distrativa), mas pela sua falibilidade: se a corda só aguentasse um dos dois vagabundos, o outro ficaria só. Não se divertem na companhia um do outro mas também não sabem viver separados, e juntos combatem contra o medo comum que os atormenta:

ESTRAGON: We don't manage too badly, eh Didi, between the two of us?

VLADIMIR: Yes, yes. Come on, we'll try the left first.

ESTRAGON: We always find something, eh Didi, to give us the impression we exist?

VLADIMIR: (*Impatiently*). Yes, yes, we're magicians. (Pág.61)

É, portanto, este o elo de ligação por trás de todos os diálogos, de todas as mudanças, das personagens, da ação ou inação. Afinal, esta é uma peça sobre a espera, a espera por algo, por aquilo que ainda se pode esperar quando não se tem nada, quando tudo aquilo que interessa é sucumbir ao fardo de pensar.

E esperar, ainda que se esteja acompanhado, é um ato solitário. Tal como o silêncio.

BIBLIOGRAFIA:

<http://www.samuel-beckett.net/L2BeckEssay.html> [visitada em 20 junho 2007]

Camus, Albert, *O Mito de Sísifo*, Lisboa, Livros do Brasil, 2005

Beckett, Samuel, *Waiting for Godot*, Londres, Faber and Faber, 2006

Somos Todos Palhaços e Vagabundos: a evolução do teatro do absurdo em *Waiting for Godot* e *The Caretaker*, de Beckett a Pinter

A vida é absurda porque nascemos para morrer. A sociedade é absurda porque os seres humanos não conseguem comunicar. Tendo isto em conta, e como na maioria das vezes escolhemos não pensar, o teatro do absurdo causa-nos primeiro desconforto, depois perturba-nos ligeiramente, e acaba fazendo-nos rir, pois somos incapazes de interiorizar conceitos tão aterrorizadores como parte da nossa sociedade. No teatro do absurdo, como muitas vezes na vida, nada parece acontecer, mas as personagens incômodas levam o público a reagir. É através do diálogo que descobrimos como se pode usar a linguagem como armadilha e, ao vermos os protagonistas serem encurralados pela necessidade de fazer avançar o tempo com uma conversa racional, esperamos por um final minimamente lógico que nunca chega. Estas personagens estranhas e patéticas que nunca se sabe bem de onde vêm ou para onde vão, também não têm grandes ambições, não se preocupam com a moralidade, nem são responsáveis: são vagabundos que representam a essência absurda do ser sem respostas. Estão presos no tempo, não o parecem notar e, quando finalmente o notam, evitam pensar nisso.

Beckett utiliza elementos da farsa, da *commedia d'el arte*, da tragédia e do teatro da crueldade de Artaud⁶⁵ e divide a peça em dois atos em que as ações são repetidas: “A play where nothing happens, twice”⁶⁶, “espelhadas” como se não fossem suficientemente crípticas da primeira vez. A herança surrealista e as ponderações existencialistas a que Beckett nos obriga tornam a imagem que criamos das personagens distorcida num tempo confuso. O público não vai ao teatro para compreender conceitos complexos, ou aceitar passivamente aquilo que lhe é apresentado. O teatro não tem de ser nem real nem naturalista para refletir algum tipo de realidade. A negação total das estruturas, das regras sociais, do tempo e do espaço poderá ser interpretada como niísta; no entanto, o humor torna as reflexões mais leves, mas só como efeito imediato, porque, depois o público sente-se estranho por estar a rir do sofrimento destas personagens com vidas miseráveis.

As personagens de Pinter em *The Caretaker* vivem situações mais verosímeis, mas demonstram uma densidade psicológica com várias camadas que o seu diálogo não ajuda a desvendar. Existe sempre uma tensão que vai aumentando com os jogos psicológicos entre elas e o final não nos dá uma conclusão. Os objetivos propostos não são atingidos. O mais importante é o que as personagens nos

⁶⁵ Artaud propunha que o teatro tinha de se associar à crueldade e ao perigo levando o público a lidar com os seus fantasmas interiores.

⁶⁶ Vivian Mercier, crítico de teatro.

revelam acerca delas e a sua interação. Assim, as ações só podem ser secundárias mas são também simbólicas. A personagem principal, Davies, é (como em *Godot* Gogo e Didi são) também um sem-abrigo e os irmãos não são tão pobres como ele, mas vivem em condições precárias. Subsistem com tão pouco e com medo que alguém lhes roube o pouco que têm. Pinter é um seguidor de Beckett, mas leva as suas personagens conturbadas para uma esfera mais realista, apesar da composição do espaço atulhado com objetos sem propósito (um Buda, uma torradeira que não funciona). O sótão é um microcosmo onde tudo acontece em representação do mundo “lá fora”. Pinter aborda temas problemáticos reais como o racismo e a doença mental, mas não faz juízos morais sobre eles. A sua peça tem três atos, com as entradas das personagens bem demarcadas, mas como o diálogo não é fluido as marcações temporais estendem-se, a hesitação e a gaguez como evidências da tensão nervosa das personagens são propositadas.

Tanto em *The Caretaker* como em *Godot*, é o tempo e a repetição que nos fazem desconfiar da veracidade das intenções das personagens em dar algum propósito à sua vida. De facto, elas prometem-nos isso, algo que nos traz algum tipo de tranquilidade, mas não o cumprem. As suas pretensões são completamente anuladas pelos seus comportamentos. Não deixam por isso de ser trágicas ou poéticas. Conseguem sê-lo de uma maneira crua, mas ainda assim humana.

Este género de teatro é um exemplo do impacto da Segunda Guerra Mundial nos sonhos mais idealistas de uma Europa industrializada e subsequentemente bombardeada e destruída. Beckett viajou de Londres para Paris, onde teve contacto com a literatura existencialista e surrealista e com o teatro do absurdo que daí surgiu, trazendo na sua bagagem as influências do Modernismo inglês (Joyce) e do Simbolismo na literatura americana.

A evolução de Pinter é para um teatro mais “inglês” especialmente em *The Caretaker*, onde temos exemplos de sotaques específicos e dos choques culturais que ocorrem em cidades tão cosmopolistas como Londres. A necessidade de Pinter em fazer-nos ponderar sobre as pessoas à margem da sociedade londrina, obriga a uma caracterização mais específica do espaço e da tensão sócio-cultural que existe nas grandes cidades dos países desenvolvidos. De facto, somos confrontados com uma personagem principal extremamente racista, Davies, que está constantemente a queixar-se da população imigrante que parece conspirar contra ele.

*All them Greeks had it, Poles, Greeks, the lot of them, all them aliens had it (porque não tinha onde se sentar) (...) the lot of them, that's what, doing me out of a seat, treating me like dirt.*⁶⁷

Quando Aston pergunta: *You Welch?* Davies responde: *Well, I been around, you know...what I mean...I been about.....*⁶⁸

⁶⁷ *The Caretaker*, p.2.

⁶⁸ *The Caretaker*, p.35.

Pinter exemplifica o quão contraditória e absurda é a noção que temos da nacionalidade como algo a que as pessoas se agarram para impor uma falsa superioridade perante os outros. Davies é uma figura frágil que se refugia em vários preconceitos.

Godot, por sua vez, existe num “não-espço”: não sabemos o país ou a cidade, mas as personagens sem-abrigo apresentam-nos um retrato tipicamente urbano e depressivo. Assim a atenção é focada exclusivamente nelas.

O teatro do absurdo é um teatro da personagem em que, através da comédia, o público é confrontado com conceitos sérios e por vezes complexos; no entanto, estas veem-se envolvidas em jogos físicos que são ao mesmo tempo extremamente simbólicos e “leves” para o público, como a troca de chapéus em *Waiting for Godot*:

*[ESTRAGON takes Vladimir's hat. VLADIMIR adjusts LUCKY'S hat on his head. ESTRAGON puts on VLADIMIR'S hat in place of his own which he hands to VLADIMIR. VLADIMIR takes ESTRAGON'S hat (...)]*⁶⁹

As didascálias continuam, mas é sempre Vladimir que ajusta o chapéu de Lucky, que continua a ser o seu escravo. Didi e Gogo trocam de papéis não só com os chapéus, mas durante todo o decorrer da peça precisam um do outro. Didi sente-se sozinho e assume que necessita de Gogo; a sua relação é ambivalente, por vezes de grande proximidade, por vezes de distância, ainda que não por muito tempo.

Em *The Caretaker* existem momentos de violência quase sempre desencadeados por Mick, possivelmente a personagem mais absurda da peça. Ele gosta de assustar Davies, apanhá-lo desprevenido, humilhá-lo, e fá-lo na primeira vez em que se encontram no final do primeiro ato. O encontro de Mick e Davies no escuro (algo interessante para se recriar em palco), em que Mick o “ameaça” com o aspirador, é um momento de comédia física interessante. Apanhado desprevenido, Davies pega numa faca e aponta-a no escuro:

I've got a knife here I'm ready. Come on then, who are you? (...) [Suddenly the electrolux starts to hum. A figure moves with it guiding it. The nozzle moves along the floor after DAVIES, who skips, dives away from it and falls, breathlessly.

Ah, ah, ah, ah, ah, ah! Get away-y-y-y!

*The electrolux stops. The figure jumps on ASTON'S bed. (...) I was just doing some spring cleaning.*⁷⁰

Mick liga a luz a volta a falar com Davies como se tudo estivesse normal.

Em ambas as peças está sempre presente uma violência verbal. Em *Waiting for Godot*, esta violência verbal é suavizada pela presença constante do surreal no texto na comicidade das ações mais

⁶⁹ *Waiting for Godot*, p.63.

⁷⁰ *The Caretaker*, p.71

sórdidas. A expressão da morte absurda acontece através de uma encenação de um possível suicídio com objetivos ridículos:

Estragon: What about hanging ourselves?

Vladimir: Hmm. It'd give us an erection!⁷¹

O suicídio é parodiado como algo que pode ajudar a passar o tempo. Está presente no primeiro ato e também no segundo.

As relações de poder são violentas tanto *Godot* como em *The Caretaker*, exprimindo a necessidade do ser humano em afirmar a sua superioridade perante o outro através da posição social e da inteligência. Em *Godot* a dinâmica da relação de poder repressivo para com o outro está presente em Pozzo e Lucky, o mestre e o escravo que tem comportamentos por vezes até animais e que está a caminho de uma espécie de feira de gado onde será vendido. Um escravo humano que se revela num longo monólogo em que não diz absolutamente nada, numa manifestação metanarrativa em que existe um resumo da peça e o ridículo de alguns símbolos apresentados no monólogo: a *Acacacademy*, uma instituição extremamente séria, na mesma frase excessivamente longa em que aparecem também *alimentation and defecation*, possivelmente uma referência à “verborreia” produzida pela academia.

(...) *alas alas or in short in fine on an abode of stones who can doubt it I resume the skull to shrink and waste and concurrently simultaneously what is for many reasons* (...) ⁷²

O monólogo de Lucky é difícil de acompanhar para o público, mas quando é lido é possível notar-se algumas críticas ao “establishment” no meio das muitas frases sem nexo.

No primeiro ato a personagem que exerce mais poder sobre as outras é Pozzo que tem aquilo de que os sem-abrigo Gogo e Didi precisam: comida.

Estragon: Excuse me, Mister, the bones, you won't be wanting the bones?

[LUCKY looks long at ESTRAGON]

Pozzo: (...) *They're yours. [ESTRAGON makes a dart at the bones, picks them up and begins to gnaw on them]* ⁷³

Os restos eram originalmente para Lucky, mas Estragon consegue ficar com eles devido à inação deste. Pozzo é o mestre de Lucky e este aceita a sua posição, deixando-se ser chicoteado e maltratado, como se só a isso estivesse habituado e só assim conseguisse viver. A relação entre os dois é estranha e até o próprio Pozzo tem dificuldades em explicá-la.

Pozzo: *He wants to impress me, so that I'll keep him.*

⁷¹ *Waiting for Godot*, p.9.

⁷² *Waiting for Godot*, p.37.

⁷³ *Waiting for Godot*, p.20.

Estragon: What?

*Pozzo: Perhaps I haven't got it quite right. (...)*⁷⁴

A única personagem que consegue manter alguma dignidade perante uma dinâmica de poder repressiva e humilhante criada por Pozzo é Vladimir. Estragon não se sente constrangido ao pedir a Pozzo, mas Vladimir afirma com convicção: *We are not beggars!*⁷⁵

Tudo muda, porém, no segundo ato. Pozzo está cego e a dinâmica de poder muda para o lado dos dois palhaços sem-abrigo. Oferece-lhes dinheiro em troca de auxílio, mas conseguem negociar por uma quantia maior e finalmente Vladimir ajuda-o, mas ele cai repetidamente. O mestre torna-se na personagem mais vulnerável, cega e patética. A cegueira estava simbolicamente no primeiro ato, na sua visão cruel e aproveitadora do mundo e no tratamento que deu às outras personagens; no segundo, as personagens reagem vingando-se. Pozzo finalmente rebenta através das suas palavras finais, numa afirmação sobre a nossa natureza metafísica efêmera:

*Pozzo: (...) Have you not done tormenting me with your accursed time! It's abominable. When! When! One day, is that not enough for you, one day like any other day, one day he went dumb, one day I went blind, one day we'll go death, one day we were born, one day we shall die (...)*⁷⁶

A cegueira de Aston em *The Caretaker* é mais metafórica, representada pela forma como ele é vítima do seu próprio comportamento altruísta. Davies aproveita-se da sua fragilidade psicológica que surge como consequência da terapia de eletrochoques descrita pelo mesmo. Aston é uma personagem profundamente triste e até trágica, e Davies tenta explorar a sua fraqueza para criar um conflito entre os dois irmãos. Esta tensão criada pela aparente amizade que se forma entre Davies e Mick estende-se quase até ao final da peça criando o efeito do espectador ser desviado de um final previsível, o irmão mais forte acabando por defender o irmão mais fraco.

A personagem de Mick é possivelmente a mais absurda, não se pode confiar nele e as suas intenções permanecem um mistério. Ao manipular e enganar Davis, Mick está simultaneamente a desvendar todas as suas mentiras e intenções para com Aston. Mick tem uma inteligência aparentemente mais complexa e desenvolvida que as das outras duas personagens, mas é Aston que se revela o mais sábio no final, acabando com a situação que se estava a complicar.

ASTON: I...I think it is time you found somewhere else. I don't think we're hitting it off.

DAVIES: Find somewhere else?

ASTON: Yes.

DAVIES: Me? You talking to me? Not me, man? You!

ASTON: What?

⁷⁴ *Waiting for Godot*, p.24.

⁷⁵ *Waiting for Godot*, p.32.

⁷⁶ *Waiting for Godot*, p.82.

DAVIES: *You! You better find somewhere else!*

ASTON: *I live here. You don't.*⁷⁷

Aston afirma a sua posição como um dos donos daquela casa e Davies já não o consegue convencer daquela razão, se é que alguma vez a teve, e em vez de aceitar a sua situação tenta desesperadamente que Aston tenha pena dele. Davies é um marginalizado sem caráter que não evolui nem melhora com o decorrer da história. A sorte que tinha tido ao conhecer Aston que ia ajudá-lo a continuar a sua vida de “parasita social” desvanece-se com o seu comportamento cruel e abusivo.

A imposição do espaço vazio em *Godot*, apenas com uma árvore sem folhas e com um pequeno monte, não destrai [sic] a atenção das personagens que também não têm muitos objetos com que interagir, tornando a interação física entre elas mais direta. A árvore traz a esperança de um tempo que muda quando lhe crescem folhas mas essa mudança é apenas uma ilusão.

Contrariamente a Beckett, Pinter utiliza um sótão cheio de eletrodomésticos estragados e objetos inúteis que Aston foi juntando, aos quais, segundo afirma, pretende eventualmente dar uso. O “eventualmente” é um tempo falso, pois nenhuma das personagens vai realmente cumprir aquilo que se propõe fazer. Davies, que apresenta várias identidades fraudulentas, não aparenta através das suas ações querer ir buscar os documentos e supostas cartas de recomendação para o trabalho que Mick lhe propõe. Mick afirma que Aston não quer trabalhar, mas a verdade é que este está perturbado devido à sua experiência no hospital psiquiátrico, descrita no seu longo monólogo no segundo ato. Ficamos com a ideia de que Aston acredita que terá sido injustiçado quando revelou que tinha alucinações e que ouvia vozes:

*The trouble was I used to have some kind of hallucinations. They weren't hallucinations, they...I used to get a feeling I could see things... very clearly...everything...was so clear (...) Anyway someone must have said something. (...) And ...some kind of lie must have got around (...)*⁷⁸

Portanto, a inação de Aston deve-se a uma doença mental e não advém da sua preguiça. Ambos os espaços criados tornam o palco num espaço hostil para as personagens. Em *Godot*, por estar demasiado vazio e em *The Caretaker* por estar demasiado cheio, tornando-se mesmo claustrofóbico para as personagens. Davies dorme, por exemplo, com o corpo muito perto do fogão velho:

DAVIES: *Eh, I was going to ask you, mister, what about this stove? I mean, do you think it's going to be letting out any...what do you think?*

ASTON: *It's not connected.*

DAVIES: *You see it's right on top of my head, you see? What I got to watch is nudging...one of them gas taps with my elbow when I get up, you get my meaning?*⁷⁹

⁷⁷ *The Caretaker*, p. 108.

⁷⁸ *The Caretaker*, p.89.

⁷⁹ *The Caretaker*, p.37.

Davies insiste na sua paranoia como insiste no seu preconceito e fica desarmado quando é confrontado no final pelos dois irmãos.

Tanto as personagens de *Godot* como as de *The Caretaker* estão de alguma forma desenquadradas quer da realidade, quer da sociedade, ou de ambas. Os sem-abrigo são simultaneamente os mais frágeis e mais marginalizados, mas também os que mais perturbam a visão pitoresca que alguns de nós têm da realidade. As botas em *Godot* são uma forte evidência de um absurdo mais lato, que engloba a marginalização e pessoas diferentes que necessitam também ser aceites pela sociedade para poderem usufruir dos mesmos privilégios que os outros. As botas são necessárias, mas ou são demasiado apertadas, ou são demasiado grandes.

ESTRAGON, sitting in a low mound, is trying to take off his boot. He pulls at it with both hands, panting. He gives up, exhausted (...) [Waiting for Godot: p.1]

O problema é que as coisas simplesmente não funcionam, como quando os sapatos não se ajustam. *Can't wear shoes that don't fit. Nothing worse.*⁸⁰ Os sapatos de que Davies necessita são essenciais para ele conseguir chegar a Sidcup, para ir buscar os seus documentos. A culpa é desviada para Aston, pois ele não consegue arranjar sapatos que agradem a Davies e, por isso, ele fica impossibilitado de sair de casa. No final da peça, Davies, tentando chegar a um entendimento com Aston, mostra-se afinal agradecido pelos sapatos.

*If you want me to go...I'll go. You just say the Word [Pause]. I tell you what though...them shoes...them shoes you give me...they're working out alright. They're alright. Maybe I could...get down.*⁸¹

A única nota positiva de toda a situação é que Davies não se irá aproveitar da fragilidade de Aston. Mas terá então a ordem sido restituída? A resposta é não, porque o futuro não augura nada de bom para eles que não conseguem mudar, porque o tempo parou nas suas (in)ações. Davies está velho e sozinho, e irá morrer velho e sozinho, sem nada ter aprendido. Aston permanecerá perturbado na sua existência iludida, nunca saberemos o que ele aprendeu com tudo isto. Mick provavelmente também não irá mudar muito, nem porventura precisará, porque na sua personalidade manipuladora existe um instinto de sobrevivência quase doentio. O que é mais realista em *The Caretaker* é o sofrimento silencioso das figuras que exibem os seus mecanismos primários de autodefesa. As personagens não se revelam na sua totalidade, mas o público cria pouco a pouco uma ideia sobre a personalidade de cada uma através do que as suas palavras e ações revelam, das carências implícitas.

⁸⁰ *The Caretaker*, p.14.

⁸¹ *The Caretaker*, p.125.

Em *Godot*, a única personagem que vai criando esperança em Didi e Gogo é o rapaz, o mensageiro de Godot. Quando Estragon lhe pergunta por que não veio mais cedo, ele responde:

BOY: *I was afraid sir.*

ESTRAGON: *Afraid of what? Of us? Answer me!*

VLADIMIR: *I know what it is, he's afraid of the other.*

(...)

VLADIMIR: *You were afraid of the whip. (...)*

BOY: *Mr. Godot told me to tell you he won't come this evening, but surely tomorrow. (...)*⁸²

Godot não virá, Godot nunca virá, e os momentos irão repetir-se infinitamente.

O teatro do absurdo revela-nos várias realidades, umas mais verosímeis do que outras. A realidade é violenta, mas também é pacífica, por vezes é moldada pelo ser humano, outra vez molda-o a ele. No teatro do absurdo, quem decerto muda é o espectador, porque as personagens se mantêm intactas em toda a sua densidade psicológica desenquadrada. Os estereótipos não existem nestas personagens, seja pelos comportamentos surreais das figuras de *Godot*, seja pela possibilidade de poder espreitar aquele pequeno sótão onde a tensão está a ponto de rebentar, em *The Caretaker*. De facto, a única lição é que não há lição nenhuma em concreto, apenas pessoas num mundo absurdo com existência finita. Estas personagens confrontadas no seu microcosmo pela sua existência patética conseguem espelhar as suas emoções dentro do palco e para fora dele. Por isso é que *Waiting for Godot* é intemporal e já foi traduzida em mais de cem línguas, porque aquilo que perturba também torna mais fácil a aceitação de alguns factos acerca do mundo, podendo até ser reconfortante.

Pinter transporta algumas ideias de Beckett para um espaço diferente, mais diretamente urbano; no entanto, as personagens enquadram-se facilmente no teatro do absurdo, porque deixam muito no ar e raras vezes nos deixam chegar suficientemente perto para as compreender. É o que acontece com pessoas inseguras ou que têm algo a esconder. O mundo que é revelado através desta experiência é um mundo cruel e injusto, mas em que algumas ações ainda são castigadas gerando um sentimento de justiça, ainda que insatisfatório. Mas como Beckett nos mostra através das palavras de Pozzo: *That's how it is on the bitch of an earth.*⁸³

⁸² *Waiting for Godot*, p. 45.

⁸³ *Waiting for Godot*, p. 31.

Bibliografia

Ativa

BECKETT, Samuel, *Waiting for Godot*, Faber and Faber, London, 2000. (Primeira edição em inglês: 1953)

PINTER, Harold, *The Caretaker*, Faber and Faber, London, 2000 (Primeira edição: 1960)

Passiva

BOGART, Anne, *A Director Prepares: seven essays on Art and Theatre*, Routledge, New York, 2005.

CONRAD, Peter, *Cassell's History of English Literature*, Weidenfeld and Nicolson, London, 2006.

INNES, Cristopher, *Modern British Drama: The Twentieth Century*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

STYAN, J.L., *Modern Drama in Theory and Practice 2: Symbolism, Surrealism, and the Absurd*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

Internet

<http://www.theatrehistory.com>

www.answers.com

www.britannica.com

Temporalidades e o Espaço Intervalar em *Waiting for Godot* de Samuel Beckett e em Fernando Pessoa
Ortónimo

*Não sou eu quem descrevo. Eu sou a tela
E oculta mão colora alguém em mim.
Pus a alma no nexo de perdê-la
E o princípio floresceu em Fim.*
Fernando Pessoa

Quando Fernando Pessoa menciona em «Impressões do Crepúsculo»: «Tão sempre a mesma, a Hora!.../A Hora expulsa de si-Tempo! Onda de recuo que invade / O meu abandonar-me de mim próprio até desfalecer»⁸⁴, comportaria já, em 1913, a expressão do vazio da alma e da ansiedade face à indeterminação ôntica que encontraremos em *Waiting for Godot* de Samuel Beckett em 1952.

A digladição entre tempo cronológico e tempo interno no sujeito poético em Pessoa ortónimo e em Vladimir e Estragon na peça supracitada de Beckett, enquadra-se numa descida aos Infernos de um perpétuo presente, no qual a identidade do *eu* sofre um processo de dissolução.

Imediatamente, na abertura do primeiro ato, o espectador é colocado num lugar indeterminado, de passagem e de errância, num tempo difuso crepuscular do qual o auditório faz parte. Este auditório assume-se ausente na voz das personagens:

VLADIMIR: All the same...that tree... (*turning towards the auditorium*)...that bog.⁸⁵

Da mesma forma, não é possível da parte do espectador um reconhecimento objetivo da identidade dos dois mendigos para os quais o auditório é inexistente. Este irreconhecimento aponta para uma ausência da consciência de si por parte de Vladimir e Estragon num mundo desumanizado, no qual o Outro é necessário à edificação do sujeito enquanto ser de desejo. No entanto, esse desejo encontra-se frustrado e estagnado. Vive-se uma «Hora Morta» pessoana de «Naufrágio ante o ocaso.../Hora de piedade.../Tudo é névoa e acaso/ Hora oca e perdida».⁸⁶

⁸⁴ Fernando Pessoa, «Impressões do Crepúsculo», *Poemas de Fernando Pessoa*, ed. Isabel Pascoal, 1ª ed., Col. «Textos Literários», Editorial Comunicação, Lisboa, 1986, p.46.

⁸⁵ Samuel Beckett, *Waiting for Godot – A tragicomedy in Two Acts*, 2ª ed., Faber and Faber, London, 1965, p.15.

⁸⁶ Fernando Pessoa, 1986: 45

Em *Waiting for Godot*, a hora é marcada por um relógio universal, de caráter figurado numa árvore⁸⁷, cuja temporalidade é muito particular e em rota de colisão com as temporalidades internas das diferentes personagens na peça. Do primeiro ato para o segundo, crescem folhas nos ramos e apenas passou um dia. Esta dissonância entre tempo do mundo e tempo interno está, por sua vez, presente na espera das duas personagens e ecoada na poesia de Fernando Pessoa ortónimo, reveladora de um *eu* perdido de si num espaço incerto:

Nuvens vagas no pérvido horizonte.
O moinho longínquo no ermo monte.
Eu alma, que contempla tudo isto,
Nada conhece e tudo reconhece.
Nestas sombras de me sentir existo,
E é falsa a teia que tecer me tece.⁸⁸

Houve outrora, um espaço familiar pautado por uma temporalidade conhecida. No entanto, face à impossibilidade da unificação do Ser, o espartilhamento do *eu* estende-se a esse espaço e tempo anteriormente familiares.

Na peça em análise, está-se perante uma imagem poética complexa que põe a nu as relações internas de si para si e de si para o Outro. Apresenta-se a peça como um longo poema dramatizado, no qual falar de intriga e personalidade das personagens seria de todo inusitado, visto que se deseja, acima de tudo, evidenciar a interioridade do sujeito, exatamente como na poesia de Pessoa ortónimo.

De facto, enquanto que em Estragon e Vladimir, o tempo se apresenta dilatado com tendência a estender-se até ao infinito, em Pozzo e Lucky, o tempo acelera e tende a convergir, chegando ao ponto de negação dessa mesma *durée* interna, a qual se estende ao tempo externo. O *Dasein* heideggeriano, ou seja, o ser-no-mundo encontra-se atrofiado, fragmentado.⁸⁹ O questionamento do *eu* a si próprio ou ao Outro atemoriza-se de imediato e procura refúgio na figura fantasmática de um Godot desconhecido. As possibilidades do Ser inerentes ao *Dasein* ficam suspensas nessa espera, nessa cristalização, a qual não deixa de constituir um caminho para a morte:

ESTRAGON: Nothing happens, nobody comes, nobody goes, it's awful! (Samuel Beckett, 1965: 41)

Vladimir e Estragon são vítimas do estaticismo que despoletam, apesar dos inúmeros jogos e distrações desesperados que vão criando ao longo da peça, na esperança de que esse tempo devorador passe mais

⁸⁷ Símbolo do cosmos vivo em perpétua regeneração, a árvore, marca a evolução cósmica. As folhas evocam um ciclo de despojamento e florescimento, ou seja, a marcação da temporalidade cósmica.

⁸⁸ Fernando Pessoa, *Poesias Inéditas (1919-1930)*, Col. «Poesia», Edições Ática, Lisboa, 1997, p.51.

⁸⁹ O conceito de *Dasein* foi elaborado por Martin Heidegger na sua obra *Ser e Tempo*, (1927). Na língua alemã, *Dasein* pode ser lido como *existência* numa dada temporalidade, sendo esta que permite o entendimento do Ser. Na conceção exclusivamente humana de um tempo passado, presente e futuro, o ser humano abre-se a novos modos de consciência, *ergo* o acesso a uma multiplicidade do Ser em transcendência.

rapidamente. Também Fernando Pessoa refere os «Inúteis dias que consumo lentos/ No esforço de pensar na ação». (Fernando Pessoa, 1997: 65). Uma ação que cale o pensamento delator da angústia da existência humana. Em *Waiting for Godot* e em Pessoa ortónimo, a Ação e a Palavra querem-se aniquiladoras do Silêncio acusador da dor de existir e onde o tempo é senhor.

Vladimir e Estragon acabam devorados pelo consequente abrandamento das suas consciências, ao ponto de perderem a memória. Esta revela-se fragmentada, dissonante, tresmalhando o *eu* que progressivamente se desabita:

ESTRAGON: We came here yesterday.

VLADIMIR: Ah, no there, you're mistaken.

ESTRAGON: What did we do yesterday?

VLADIMIR: What did we do yesterday?

ESTRAGON: Yes.

VLADIMIR: Why... (Angrily). Nothing is certain when you're about. (Samuel Beckett, 1965: 14)

A ambiguidade temporal acentua-se ao longo da peça. Estragon e Pozzo, no segundo ato, não se recordam dos acontecimentos do ato anterior. Vive-se um retorno do mesmo sem memória⁹⁰. É como se as personagens estivessem condenadas a um labirinto eterno de simetrias, no qual a mudança desagua constantemente no mesmo.

Um outro exemplo paradigmático da ação do tempo sobre o Ser é a crescente dispersão interna de Pozzo, personagem que se apresenta confiante, de relógio pronto a controlar a passagem do tempo sobre si, afirmando categoricamente que o tempo não é suscetível de ser suspenso:

VLADIMIR: Time has stopped.

POZZO: (*cuddling his watch to his ear*). Don't you believe it, sir, don't you believe it! (*He puts his watch back in his pocket*). Whatever you like, but not that. (Samuel Beckett, 1965: 36)

No entanto, no final do primeiro ato, Pozzo começa a sofrer as primeiras perdas de memória, sendo que o relógio herdado do seu avô desaparece sem vestígio. Na procura do *tic-tac* comprovador da marcação do tempo, resta apenas a batida cardíaca de Pozzo, a única bússola que lhe resta:

POZZO: Thank you gentlemen...and let me... (*he fumbles in his pockets*)...let me wish you...(*fumbles*)...wish you (*fumbles*)...What have I done with my watch? (*Fumbles*) A genuine halfhunter, gentlemen, with deadbeat escapement! (*Sobbing*) 'Twas my grampa gave it to me!

VLADIMIR: Perhaps it's in your fob.

POZZO: Wait! (*He doubles up in an attempt to apply his ear to his stomach, listens. Silence.*) I hear nothing.

⁹⁰ Friedrich Nietzsche (1844-1900) elaborou a teoria do Mito do Eterno Retorno do Mesmo, na qual apresentava a premissa da repetição *ad aeternum* de cada segundo da existência do ser humano, exatamente como a situação aqui vivida. É evidente a relação entre esta teoria e a peça de Beckett em análise, na qual as personagens se encontram condenadas à repetição das suas próprias vidas, em espera, e em atos simétricos.

[...]

ESTRAGON: I hear something!

POZZO: Where?

ESTRAGON: It's the heart. (Samuel Beckett, 1965: 46)

Em Fernando Pessoa ortónimo, também esta deserção progressiva do *eu* de si próprio é testemunhada pelo sujeito:

Só a tua alma sem tu

Só o teu pensamento

E eu onde, alma sem eu. Tudo o que sou

Ficou com o momento

E o momento parou. (Fernando Pessoa, 1997:15)

A solidão, o desamparo e a convicção de que se muda e morre com o tempo estão bem patentes no sujeito poético, o qual verifica com dor a sua alteridade na travessia das suas diferentes temporalidades. Vladimir suspeita o sono aniquilador e o absurdo da sua espera que os acorrenta ao lombo onde habitam, envelhecendo os seus corpos cansados:

VLADIMIR: Was I sleeping, while the others suffered? Am I sleeping now? Tomorrow, when I awake, or think I do, what shall I say of today? I waited for Godot? [...] We have time to grow old. The air is full of our cries. (Samuel Beckett, 1965: 91)

Suspeita-se uma existência, sonha-se uma existência, mas sem nunca se desvendar qual a verdadeira e qual a que constitui uma miragem. Vladimir mostra ter em seu poder algumas réstias da consciência do Ser. No entanto, o tempo já exerceu a sua corrosão. No segundo ato, verifica-se que Pozzo ficou cego e Lucky ficou mudo, literalmente de um dia para o outro, coincidindo com a duração necessária ao crescimento de folhas na árvore, nua no primeiro ato. Verifica-se uma discrepância profunda entre o tempo do mundo, carregado com alguma esperança e o tempo interno das personagens de carácter regressivo e decrépito.

Essência e existência encontram-se apartadas, assim como o Pensar e o Sentir, muito na senda do «quasi» de Mário de Sá Carneiro: «- Ai a dor de ser-quasi, dor sem fim...-»⁹¹, ou seja, o ténue espaço intervalar para o Ser, em vez de constituir uma ponte, assume-se como hiato trágico na tentativa de uma existência una. Em *Waiting for Godot*, o intervalo do Ser encontra-se figurado no próprio espaço cénico no qual as personagens se movem. Em Pessoa, esta existência difusa na qual não há reconhecimento é igualmente focada num dos seus últimos poemas:

Temos, todos que vivemos,

⁹¹ Mário de Sá Carneiro, *Poemas Completos*, ed. Cabral Martins, 2ª ed., Assírio e Alvim, Lisboa, 2001, p.38.

Uma vida que é vivida
E outra que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.

Qual porém a verdadeira
E qual a errada, ninguém
Nos saberá explicar. (Fernando Pessoa, 1986: 127).

Em análise a *Waiting for Godot*, a dispersão do *eu* em diferentes frações é tão profunda, ao ponto de podermos hesitar na utilização da categoria *personagem* para as figuras presentes na peça. Poder-se-á dizer que cada par dramático (Vladimir e Estragon, Pozzo e Lucky) constitui diferentes ângulos do mesmo Ser. Indo um pouco mais longe, observando os jogos miméticos destas figuras, jogos sobre o próprio *eu* e sobre o Outro, poder-se-á concluir que se está perante o artifício do teatro dentro do teatro, no qual as personagens se encenam umas às outras, desesperadas para constituírem a existir na dolorosa passagem das horas⁹² Um dos heterónimos de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos assume na sua poesia essa autoencenação, manifestação de uma errância interior, a qual nunca leva a nenhum destino. Permanece no palco onde monodialoga, assim como as personagens de Beckett, em lúdicas, mas dolorosas projeções da alma:

E eu o complexo, eu o numeroso,
Eu a saturnália de todas as possibilidades,
Eu o quebrar do dique de todas as personalizações,
Eu o excessivo, eu o sucessivo,
Eu o prolixo até de contingências e paragens.⁹³

A tarefa do sujeito poético, e no caso da peça, das suas personagens, é o início de uma viagem aparente que permita o pressentimento e a suspeita do Ser. O desejo de *outrar-se* por parte do sujeito poético em Pessoa toma em Vladimir e Estragon (quando ludicamente pretendem representar Lucky e Pozzo) um caráter quase trágico na impossibilidade da tomada de consciência de si próprio. Como refere Pessoa ortónimo em «Ela Canta, Pobre Ceifeira»: «Ah, poder ser tu, sendo eu! / Ter a tua alegre inconsciência, / E a consciência disso! Ó céu!» (Fernando Pessoa, 1986: 86)

O drama da cisão identitária em Fernando Pessoa não deixa de estar presente na peça em análise. É esse drama que possibilita a dispersão e o fragmento da totalidade do Ser, numa atitude de autoironia trágica por parte das personagens na peça. Como eco dessa dispersão, existe a desintegração do tempo e

⁹² Maria João Lopes dos Reis na sua tese de Mestrado faz menção ao jogo cénico entabulado pelas personagens em *Waiting for Godot*: «Por diversas vezes, as personagens “encenam-se” umas às outras, fingindo acreditar no jogo que elas próprias inventaram.»

⁹³ Álvaro de Campos, *Poesia*, ed. Teresa Rita Lopes, 1ª ed., Assírio & Alvim, Lisboa, 2002, p.219.

a indeterminação do espaço na longa passagem dos dias e no inevitável apagamento da memória. Na luta contra este apagamento, está o papel da linguagem, a qual, se por um lado, consegue adiar por alguns momentos a dor de existir, por outro lado, afasta o *eu* da sua realidade essencial, irrecuperável e diluída pelo tempo. Pela linguagem, Vladimir e Estragon tentam legitimar o Sentir. No entanto, a linguagem assume-se como habitante de um espaço de eclipse, incapaz de traduzir a emoção ou o desejo:

ESTRAGON: I'm unhappy.

VLADIMIR: Not really! Since when?

ESTRAGON: I'd forgotten. (Samuel Beckett, 1965: 50)

[...]

ESTRAGON: What am I to say?

VLADIMIR: Say, I am happy.

ESTRAGON: I am happy.

VLADIMIR: So am I.

ESTRAGON: So am I.

VLADIMIR: We are happy.

ESTRAGON: We are happy. (*Silence*) What do we know now, now that we are happy?

VLADIMIR: Wait for Godot. (Samuel Beckett, 1965: 60)

Por momentos, parece que se está em presença de um monólogo no qual a personagem indaga a respeito da sua felicidade. Vladimir e Estragon procuram eco um no outro para encontrarem a sua própria voz e por sua vez conseguirem convencer-se de que de facto são felizes.

Depois do estado de felicidade estar finalmente acordado entre os dois, cabe a cada um exercer essa bonança. No entanto, isso não acontece, porque essa felicidade é ilusória; existe apenas na linguagem, na Palavra e esta é um lugar de engano. De acordo com Sartre, a linguagem solidifica e mata o pensamento⁹⁴. A Palavra e o mundo estão divorciados e no meio fica a humanidade.

No drama estático *O Marinheiro*, Fernando Pessoa também foca a Palavra como estratégia para o esquecimento da dor de existir. Três irmãs velam uma donzela morta durante a noite até ao amanhecer. Durante este tempo, confrontam-se com a sua não-existência no silêncio sepulcral que enche o quarto. Para abafarem esse silêncio ensurdecador recorrem, assim como em *Waiting for Godot*, ao diálogo, o qual assume um carácter de monólogo, no qual as personagens procuram atribuir-se uma continuidade num universo aparentemente aleatório:

PRIMEIRA: [...] Ah, falemos, minhas irmãs, falemos alto, falemos todas juntas...O silêncio começa a tomar corpo, começa a ser coisa...Sinto-o envolver-me como uma névoa...Ah, falai, falai!...

SEGUNDA: [...] Este ar quente é frio por dentro, naquela parte que toca na alma...[...] Ainda há pouco, quando eu não pensava em nada, estava pensando no meu passado.

⁹⁴ Jean-Paul Sartre (1905-1980) em *Situations II* (1947) considera a linguagem como uma fonte de malentendidos, embora na sua origem seja coincidente com o pensamento. No entanto, a linguagem, dado o seu carácter elíptico, por vezes não se mostra capaz de traduzir o pensamento, contribuindo para a utopia da comunicação.

PRIMEIRA: Eu também devia ter estado a pensar no meu...⁹⁵

O silêncio figura a morte, ameaçando a continuidade do *Dasein*, revelando o caráter fragmentário do *eu*. É no silêncio do crepúsculo e do amanhecer que o sentido do Ser é colocado a nu e onde o Nada pode assumir contornos de morte.

As veladoras demonstram, igualmente, a necessidade da existência de um relógio no quarto, o que remete para o relógio de bolso de Pozzo e para a sua constante necessidade de saber exatamente em que tempo se encontra. No drama pessoano, as veladoras sentem-se roubadas ao seu próprio tempo e afastadas de si próprias sem esse guia previsível, luz na noite de velório:

TERCEIRA: Por que não haverá relógio neste quarto?

SEGUNDA: Não sei...Mas assim, sem o relógio, tudo é mais afastado e misterioso. A noite pertence mais a si própria...Quem sabe se nós poderíamos falar assim se soubéssemos a hora que é?⁹⁶

Depois da constatação do absurdo da existência, o ser humano encontra-se livre para agir. No entanto, tanto em *O Marinheiro* como em *Waiting for Godot*, as personagens mantêm-se inativas, estáticas. As veladoras não movem o corpo e apenas se movimentam com a imaginação. Em Beckett, as personagens apenas suspeitam da sua existência absurda. A réstia de esperança, de salvação, no último momento, prende-lhes os movimentos, transformando o instante numa eternidade de passividade. Pode-se encontrar na poesia de Pessoa ortónimo esse mesmo adiar da vivência:

Dói viver, nada sou que valha ser
Tardo-me porque penso e tudo rui
Tento saber, porque tentar é ser.
Longe de isto ser tudo, tudo flui. (Fernando Pessoa, 1997: 49)

Vladimir e Estragon tentam viver, mas o medo da condenação vinda pela mão de quem esperam ultrapassa essa tentativa. Tentam desesperadamente exercer os seus direitos perdidos, mas a constante amnésia impede-os de os resgatarem. A espera é demolidora, pois a percentagem na possibilidade de salvação ainda é relevante, principalmente para Vladimir. No entanto, essa espera é um lugar de condenação a uma circularidade temporal e mental. A atemporalidade do Ser é um lugar de aprisionamento e de vazio e é nessa luta contra o vazio que as personagens não cessam de falar, procurando nas suas próprias vozes uma razão para existirem:

ESTRAGON: In the meantime let us try and converse calmly, since we are incapable of keeping silent.

⁹⁵ Fernando Pessoa, *O Marinheiro*. http://virtualbooks.terra.com.br/freebock/port/download/O_Marinheiro.pdf, p.6 (consultado em junho de 2007).

⁹⁶ Idem, p.5.

VLADIMIR: You're right, we're inexhaustible.
ESTRAGON: It's so we won't think.
VLADIMIR: We have that excuse.
ESTRAGON: We have our reasons.
VLADIMIR: All the dead voices. (Beckett, 1965: 62)

As personagens mostram-se incapazes de exercer o seu livre arbítrio, ou seja, em vez de, resignadamente, ficarem à espera de Godot, poderiam experimentar o mundo nas suas diferentes possibilidades. É nesta incapacidade de escolha que reside a natureza absurda de Estragon e Vladimir.

Pessoa ortónimo refere igualmente o intervalo que existe entre si e si mesmo, sendo este a principal razão para o enigma que cada um constitui para si próprio. A autoconsciência será sempre incompleta, indo ao encontro do que refere Álvaro de Campos quando diz: «Quando olho para mim não me percebo.» (Álvaro de Campos, 2002: 56). O *eu* de ontem torna-se ficção, assim como a hora futura se torna imediatamente um momento do presente, criando um tempo único de carácter algo claustrofóbico, cuja fuga é a Palavra surda, a história inventada, a memória trazida a lume, transformada e presentificada, mas sempre longe da essência do sujeito.

No drama estático *O Marinheiro*, observa-se uma interseção de identidades entre as veladoras que poderia facilmente remeter para o interseccionismo de «Chuva Oblíqua» e, neste caso, para o cruzamento das falas das personagens que se atravessam umas às outras como «atravessa esta paisagem o meu sonho dum porto infinito» (Fernando Pessoa, 1986: 53). Esta interseção está presente em *Waiting for Godot*, visto que, mais do que personagens em cena, existem fragmentos da totalidade do mesmo Ser, um pouco como o drama em gente pessoano.

Godot, marinheiro exilado em ilha desconhecida, esqueceu-se do seu sentido. Esse sentido permanece por resgatar às personagens de *Waiting for Godot*, as quais como as veladoras constataam: «[...] velamos as horas que passam...O nosso mister é inútil como a vida...»⁹⁷. Tanto a peça de Beckett como o drama estático de Pessoa apresentam uma complexa imagem poética, sendo esta composta por uma série de pequenas imagens em contiguidade criadoras do todo, pretendendo-se a comunicação instantânea do sentido do Ser individual e universal e da angústia que lhe está subjacente.

A grande ironia trágica ilustrada tanto por Beckett como por Pessoa reside no espaço intervalar do Ser no qual a humanidade parece estar condenada. As margens são visíveis, mas por alguma razão não parecem alcançáveis e a existência humana abandonada ao acaso, permanece sem destino, sem marca, sem tempo:

POZZO: [...] When! When! One day, is that not enough for you, one day like any other day, one day I went blind, one we'll go deaf, one day we were born, one day we shall die, the same day, the same second, is that not enough for you? (Beckett, 1965: 89)

⁹⁷ Idem, p.11.

Vítima da cruel aleatoriedade da ordem cósmica, o ser humano corre à volta de si sem se encontrar no seu próprio labirinto. Perdido em temporalidades, resta-lhe a memória como derradeiro recurso à dolorosa reconstituição da totalidade perdida, em presente sincrónico a todo o pensamento individual.

Bibliografia

AA.VV. *Samuel Beckett – A Collection of Critical Essays*, ed. Martin Esslin, Prentice-Hall International, United Kingdom, 1987.

BRUNEL, Pierre. «La Mort de Godot – Attente et Évanescence au Théâtre», *Situations*, nº23, Lettres Modernes, Paris, 1970.

CHEVALIER, Jean e Alain Gheerbrant. *Dictionnaire des Symboles*, 17ª ed., Bouquins, Paris, 1995.

COELHO, Jacinto do Prado. *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*, 11ª ed., Editorial Verbo, Lisboa, 1998.

DUARTE, Lélia Parreira. «Perda do Absoluto e Ironia em Fernando Pessoa», in *Encontro Nacional do Centenário de Fernando Pessoa*, Ed. Por Isabel Tamen, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1990.

ESSLIN, Martin. *The Theatre of the Absurd*. Penguin Books, Great Britain, 1968.

FADDA, Sebastiana. *O Teatro do Absurdo em Portugal*, 1ª ed., Edições Cosmos, Lisboa, 1998.

FINAZZI-AGRÒ, Ettore. «A Invenção do Tempo em Fernando Pessoa» in *Encontro Nacional do Centenário de Fernando Pessoa*, Ed. Por Isabel Tamen, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1990.

HATHERLY, Ana. «Fernando Pessoa – Retrato Encontrado em Soren Kierkegaard», in *Atas do 2º Congresso Internacioanl de Estudos Pessoaanos*, Centro de Estudos Pessoaanos, Porto, 1985.

HOFFMAN, Frederick. *Samuel Beckett – The Language of the Self*, Southern Illinois University Press, USA, 1962.

JACOBESCU, Dorel-Neagu. «O Teatro de Fernando Pessoa» in *Atas do 2º Congresso Internacioanl de Estudos Pessoaanos*, Centro de Estudos Pessoaanos, Porto, 1985.

MARISSEL, André. *Beckett*. Col.«Classiques du XXe Siècle», Éditions Universitaires, Paris, 1963.

REIS, Mari João Lopes dos. *O Riso e as Lágrimas – Estudo sobre a Estética Teatral de Samuel Beckett*, Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

STERNBERG, Ricardo da Silveira Lobo. «O Marinheiro e o Impasse Ontológico» in *Atas do 2º Congresso Internacioanl de Estudos Pessoaanos*, Centro de Estudos Pessoaanos, Porto, 1985.

O Eterno Retorno da Espera. Leitura Comparada entre *Alentejo Blue* e *Waiting for Godot*

A espera humana, enquanto forma de ação, surge-nos trabalhada de várias formas na literatura. Mais do que um estado passageiro que culmina na concretização ou não concretização daquilo que se espera, ela é um dos fundamentos da condição humana, tal como nos diz Pedro Lain Entralgo na sua obra filosófica sobre o esperar humano: «El fundamento de la existencia natural del hombre [...] Se halla constituído por três ordenes de hábitos de su naturaleza primera [...]: La creencia, la espera e la dillección.».⁹⁸ De entre estes três fundamentos essenciais, os dois primeiros, crença e espera, associam-se quase invariavelmente: «Esperanza es espera confiada» (Entralgo, 1962, p.573). Podemos, então, falar da espera na sua relação com a esperança, relação essa que pode em determinados contextos ser considerada absurda.

Atentemos na nossa primeira premissa: a espera é uma forma de ação e não uma forma passiva de estar. Esta aparente contradição pode ser desfeita se considerarmos a seguinte citação de *Waiting for Godot*, na qual se distingue entre a espera e o que se faz durante a mesma:

VLADIMIR [...] (*Silence. Estragon looks attentively at the tree.*) What do we do now?

ESTRAGON: Wait.

VLADIMIR: Yes, but while waiting.⁹⁹

Concluímos deste modo que não é a espera que é ativa, mas sim o modo como a homem a experiencia, embora essa vivência possa ser igualmente interpretada como uma atitude passiva quando o homem se refugia no hábito. Sendo este o objeto do nosso ensaio, trataremos esta questão em duas obras: *Alentejo Blue* de Monica Ali e *Waiting for Godot* de Samuel Beckett. Em ambas tentaremos perceber como se processa a espera humana e entender o seu caráter absurdo que redundará num eterno retorno da mesma, quer o objeto de espera se concretize, como em *Alentejo Blue*, quer este não se concretize, como no caso de *Waiting for Godot*.

Em primeiro lugar, é importante delimitar o papel da esperança enquanto fator que motiva a espera humana. Nas obras em análise, ela desempenha um papel manipulador relativamente à necessidade humana de acreditar em alguma coisa. Também ensaístas como Jean-Paul Sartre, citado por Pedro Entralgo, e Albert Camus, em *O Mito de Sísifo*, salientam o caráter ilusório e ao mesmo sedutor da esperança. O primeiro afirma que «La esperanza es la falsa y vana ilusión de los “indecentes” y los

⁹⁸ Pedro Lain Entralgo, *La Espera y la Esperanza – Historia y teoría del Esperar Humano*, 3º ed., Revista de Occidente, Madrid, 1962, p.280.

⁹⁹ Samuel Beckett, *Waiting for Godot – A Tragicomedy in Two Acts*, 2ª ed., col. «The Theatrical Notebooks of Samuel Beckett», Faber and Faber, Londres, 1965, (1ª ed., 1956), p.57.

“serios”; de todos cuantos quieren engañar-se respecto de si mismos, admitiendo la existencia de un mundo de valores y realidades dotado de objetividad.» (Entralgo, 1962, p.324.). Albert Camus, partilhando desta visão, lamenta a inevitabilidade do homem ceder à esperança: «Há tanta esperança tenaz no coração humano! Os homens mais despojados acabam muitas vezes por consentir na ilusão.»¹⁰⁰

Em *Waiting for Godot*, Vladimir e Estragon são dois velhos vagabundos que num tempo e espaço perdidos, e, tal como eles, despojados de qualquer identidade, assumem metonimicamente o papel da humanidade à espera de algo que nunca vem ao seu encontro:

ESTRAGON: And if he doesn't come?

VLADIMIR: We'll come back tomorrow.

[...]

ESTRAGON: And so on.

VLADIMIR: The point is –

ESTRAGON: Until he comes. (Beckett, 1965, p.14)

O desapontamento relativamente à espera nunca concretizada imprime, pois, à esperança o seu caráter ilusório. Ela incita o homem a investir num objeto, neste caso, em Godot, cuja chegada nem dele próprio depende, como percebemos pelo caráter inacusativo do verbo *chegar*. Portanto, o universo apresentado nesta obra pauta-se manifestamente pela incerteza. Como consequência, a “espera confiada” parece-nos uma atitude vã, pois a relatividade que envolve as personagens compromete a sua projeção para o futuro que tal procedimento implica. Isto porque esperar é igualmente projetar e afirmar-se no futuro: «En su constante espera, el ser del hombre pretende existir en el futuro» (Entralgo, 1962, p.540). Se esse futuro se pauta pela aleatoriedade e incerteza, torna-se absurdo o homem projetar-se nesse tempo. De igual forma, o presente vivido exclusivamente como uma espera torna o homem confuso e alienado. Esta alienação, na obra em estudo, é sublinhada através da linguagem utilizada pelas personagens. Atentemos na fala em que Estragon percebe que confundiu Pozzo com Godot: «That's to say...you understand...the dusk...the strain...waiting...I confess...I imagined...for a second...» (Beckett, 1965, p.23).

Ainda assim, Godot e esperar por Godot parecem ser os objetivos últimos da existência de Vladimir e Estragon e a sua única certeza: «Yes, in this immense confusion one thing alone is clear. We are waiting for Godot to come» (Beckett, 1965, p. 80). Esta figura indefinível é ainda uma figura de salvação: «It's Godot! At last! Godot! It's Godot! We're saved!» (Beckett, 1965, p. 73).

Alentejo Blue, por outro lado, apresenta-nos um microcosmo inteiramente diferente. Nesta obra, as personagens são construídas, não como personagens-tipo mas como personagens mais individualizadas e inseridas num tempo e espaço identificáveis (Alentejo, possível sinédoque de Portugal

¹⁰⁰ Albert Camus, *O Mito de Sísifo – Ensaio sobre o Absurdo*, Trad. Urbano Tavares Rodrigues e Ana de Freitas, Livros do Brasil, Lisboa, 2002, p.127.

no início do séc. XX). Existe todo um contexto social, económico e político que nos permite situar essas mesmas personagens. Por isto, o tratamento de questões como a espera, a esperança e o absurdo da condição humana revela-se inevitavelmente diferente. Relativamente ao primeiro aspeto que tratámos, também na obra de Monica Ali nos é sugerida a inutilidade e carácter vão da esperança. Os fragmentos (capítulos) pelos quais a obra é constituída aparecem como pedaços de histórias desligados uns dos outros, apesar da ligação que é feita entre eles através de algumas personagens. Apenas o capítulo final, onde se narra a inauguração do ciber café e a Festa de Mamarrosa, parece de alguma forma criar um elo de ligação entre as personagens e entre as suas histórias (capítulos). Estes eventos, no entanto, funcionam como um pretexto para a reunião das personagens em torno de Marco Afonso Rodrigues, a figura que algumas esperavam e outras estavam curiosas por conhecer, o que manifesta igualmente uma atitude expectante da sua parte. Esta figura funciona, então, como o ponto de encontro que confere a possível unidade à obra e, portanto, como um fio condutor, umas vezes implícito e outras vezes explícito, que conduz as personagens a este momento final. Acima de tudo, ela representa, tal como Godot, aquilo por que se espera, um objeto desejado, um indivíduo em que se depositam as esperanças. Em última instância, Marco simboliza um salvador pelo qual esperam alguns habitantes de Mamarrosa mas que não irá concretizar as esperanças nele depositadas. Descortinam-se, no entanto, atitudes divergentes em relação a esta personagem.

Algumas referências a Marco Afonso Rodrigues aparecem explicitamente em contextos em que se discute o futuro da região e a mudança enquanto elemento inevitável do progresso: «No nothing was safe from change. [...] Some said Marco Afonso Rodrigues was coming back and it was he who would build this hotel.»¹⁰¹

“But maybe also in the future in the Alentejo. Nothing is impossible.”

“True”, said Stanton, taking the easiest course.

“You have heard of Marco Afonso Rodrigues” (ali, 2006, p.66)

Sendo o Alentejo descrito como uma região pobre e estagnada no tempo, Marco parece ser a única esperança relativamente ao futuro da vila de Mamarrosa.

Mesmo quando aquilo por que as personagens esperam não é exatamente Marco Afonso Rodrigues, podemos confirmar que subsiste uma atitude expectante relativamente a alguma coisa.¹⁰² Leia-se, por exemplo, no sexto capítulo, a espera de Vasco relativamente ao futuro do seu negócio e a desconfiança de que os seus planos se concretizem: «Even Vasco and Look at him! Waiting with his pigs’ ears and tails for the world to arrive at his door. When the tourists came – *but would they?* – that is what

¹⁰¹ Monica Ali, *Alentejo Blue*, Doubleday, s.l., 2006, p.24.

¹⁰² Para exemplos relativamente à atitude expectante das personagens, vide Mónica Ali, op.cit., pp.31-32 e 63 (Stanton espera por inspiração para escrever o seu livro mas não consegue adiantar esse trabalho), p.36 (Stanton espera pelo êxito) e p.52 (China espera um dia voltar à estrada e sair do Alentejo), entre outros.

they'd want.» (Ali, 2006, p.179 – itálico nosso). No final, essas esperanças que se revelam tentativas frustradas de mudança, são sublimadas e confluem na expectativa da chegada desta personagem que apenas nos é desenhada em traços largos. É, de facto, interessante notar que Marco não é alvo de uma caracterização pormenorizada, aparecendo como uma vaga imagem, uma espécie de D. Sebastião regressado mas que de tanto tempo ausente perdeu a sua consciência enquanto personagem, histórica e ficcional.

Ainda que correndo o risco de se revelar uma atitude vã, a espera caracteriza intrinsecamente o homem e não pode ser negada mesmo quando este compreende a sua inutilidade. É inevitável que o homem espere, espere eternamente. Entretanto, não pode imobilizar-se, vendo-se coagido a ocupar o tempo. Quando «Nothing happens, nobody comes, nobody goes, it's awful!» (Beckett, 1965, p. 41), a espera pode tornar-se claustrofóbica, sufocando internamente as personagens. Para afastar esse sentimento, elas procuram refúgio no hábito, na rotina, no contínuo recomeçar e acabar de ações muitas vezes desprovidas de qualquer utilidade ou tendo o único propósito de as iludir no sentido da sua própria existência: «We always find something, eh Didi, to give us the impression we exist?» (Beckett, 1965, p.69). Em *Waiting for Godot*, Didi e Godo deixam transparecer uma intensa angústia relativamente à ocupação do tempo, o que deixa entrever o seu desespero face à inutilidade do hábito. Por entre os seus dedos, a vida dissolve-se e dissipa-se enquanto eles se entregam a jogos de palavras e a tentativas frustradas de fazer passar o tempo: «Then it'll be day again. (Pause. Despairing.) What'll we do, what'll we do!» (Beckett, 1965, p. 71). O hábito, e consequentemente a espera, aceleram, deste modo, o declínio progressivo das personagens («But habit is a great deadener») (Beckett, 1965, p. 91), correspondendo a eterna ciclicidade dos dias ao eterno recurso a malabarismos empregues para enganarem o tempo e a si próprias. Apenas a chegada de Godot poderia propiciar a mudança. Leia-se a passagem em que Vladimir crê na chegada de Godot: «Time flows again already. The sun will set, the moon will rise, and we away... from here» (Beckett, 1965, p.77). Esta mudança de lugar simboliza, em última instância, a mudança da condição das personagens, a sua metamorfose. Uma vez que Godot não chega, esta mudança é impossível. A condição das personagens é a condição humana de seres à espera. Concomitantemente, *Alentejo Blue* apresenta-nos personagens que, de uma forma ou de outra, se debatem com a mesma problemática, ou seja, com a inutilidade do hábito. No segundo capítulo, Stanton expressa o seu sentimento de frustração perante a rotina diária: «each stage would develop inevitably into the next, all with equal futility.» (Ali, 2006, p.200), comentando desta forma o facto de as pessoas se acostumarem a viver sem condições materiais e acusando igualmente a sua perda de capacidade de aspirar a algo mais do que aquilo que possuem. Neste caso, a espera já só tem um sentido, o da chegada ao destino final, situação caracterizadora daqueles que China Potts chama *gravediggers* (vide Ali, 1965, p. 51) e que se assumem como derradeiramente derrotados: «There were, perhaps, forty years more of this, of endless busyness and torpor, of inadmissible defeat.» (Ali, 2006, p.151).

Se a vida é feita de atos repetidos até à exaustão, torna-se claro que apesar de o homem se encontrar em permanente mudança, ainda que na direção da sua inevitável decadência, ele permanece sensivelmente igual, o mesmo acontecendo com o mundo à sua volta. Quando o narrador em *Alentejo Blue* refere acerca da família Potts «It was supposed to be different here. That was why they had come.» (Ali, 2006, p.102), ele aponta para o facto de o homem esperar inutilmente que a sua vida mude, bastando para tal mudar de lugar. A sua esperança num futuro diferente, no entanto, deveria ser acompanhada de uma atitude não apática da sua parte. Em outras passagens podemos testemunhar mais exemplos desta aspiração humana à metamorfose concretizada na mudança de lugar, como é o caso de Teresa cuja antevisão de uma nova vida em Londres a faz genuinamente depertar da sua monotonia diária. Esta personagem reflete igualmente sobre a inutilidade da mudança de lugar e da viagem enquanto via de autoconhecimento e desenvolvimento humanos:

What was the point, though, really? [...] Who would she be in London and who would be there to see? [...] Everyone was going round and round and it didn't make one bit of difference as far as she could understand. They come here and I go there. Round and round. This bed, new bed, old bed. If the room would just hold still! (Ali, 2006, p.190)

Assim, o *Alentejo* representa, tal como o cenário de *Waiting for Godot*, um espaço de estagnação, paragem, estabilidade. Estes dois espaços centrais não partilham da simbologia atribuída ao *centro* porquanto concentram a impossibilidade, divergindo do que nos diz o dicionário de Chevalier & Gheerbrant: «[o centro] pode ser considerado, na sua irradiação por assim dizer horizontal, como uma imagem do mundo, um microcosmos que contém em si mesmo todas as virtualidades do universo; e na sua irradiação vertical, como um lugar de passagem.».¹⁰³ Mesmo quando algumas personagens mudam efetivamente de lugar, como é o caso único de Dieter, tudo permanece: «In the Algarve everything will be the same. But you know when it is time to go and for me it is time.» (Ali, 2006, p.68). De forma semelhante, subsiste nas duas obras um sentimento de inevitabilidade relativamente à expectante e imutável condição humana: é inevitável que o homem espere, tente enganar o tempo e a si próprio, desespere, e retome a espera. Enquanto a sua vida não chega ao fim, ele partilhará da «weary inevitability» (Ali, 2006, p.167) e este será o seu percurso, absurdo porque despropositado aos seus olhos. Em *Waiting for Godot*, a impossibilidade da mudança das personagens parece ser, igualmente, associada à inevitável impossibilidade de mudança espacial:

POZZO: I don't seem to be able ... (*long hesitation*)...to depart.

ESTRAGON: Such is life. (Beckett, 1965, p.47)

Noutra passagem, Estragon reitera a mesma posição: «Very likely. They all change. Only we can't.» (Beckett, 1965, p.48)

¹⁰³ Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, s.v. «CENTRO», in *Dicionário dos Símbolos*, trad. Cristina Rodriguez e Artur Guerra, Editorial Teorema, s.l., 1982.

Ainda relativamente a este ponto, a questão da solidão do homem mostra-se identicamente pertinente. Em ambas as obras, as personagens revelam uma inapetência natural para estarem sós e deixar os seus companheiros, ainda que por vezes sugiram a necessidade de seguir o caminho oposto. No sétimo capítulo de *Alentejo Blue*, Chrissie lamenta-se: «God knows I have tried enough times to leave.» (Ali, 2006, p. 198) e em *Waiting for Godot*, Estragon diz a Vladimir «There are times when I wonder if it wouldn't it be better for us to part.» ao que este retorque «You wouldn't go far» (Beckett, 1965, p.16). As personagens necessitam desesperadamente de companhia humana: «Don't touch me! Don't question me! Don't speak to me! Stay with me!» (Beckett, 1965, 58). Mas esta companhia não serve apenas para aplacar a solidão. A noção de comunidade advém dessa mesma necessidade e é notório o facto de em ambas as obras as personagens se sentirem desenraizadas, como se fossem estrangeiros, sendo que *estrangeiro* aqui adquire uma significação mais ampla. Quando, na obra de Monica Ali, se refere «All their complaining was a tonic, an inoculation against this *estrangeiro* malaise.» (Ali, 2006, p.36), a palavra é utilizada de forma restrita. No entanto, no contexto das duas obras podemos alargar este sentido e afirmar que as personagens de *Alentejo Blue*, quer turistas imigrantes ou naturais da vila de Mamarrosa, sofrem pela ausência de um sentimento de pertença: Vasco relembra saudosamente os tempos passados nos Estados Unidos da América; Teresa apenas concebe o seu futuro longe da sua terra natal, a família Potts não consegue integrar-se na comunidade, Stanton não encontra na vila a inspiração necessária para escrever o seu livro, e Eileen e o seu marido não comunicam entre si, o que se reflete no facto de nunca estarem de acordo relativamente a um local a que possam chamar *casa*, o mesmo sentimento transparecendo em outras personagens. Em *Waiting for Godot*, Vladimir e Estragon são igualmente vagabundos sem morada, dois indivíduos para quem a definição que Albert Camus nos dá sobre o *estrangeiro* parece ser apropriada: «tal exílio é sem recurso, visto que privado das recordações de uma pátria perdida ou da esperança de uma terra prometida.» (Camus, 2002, p.16).

Nesta terra que não sentem como sua, as personagens de ambas as obras sentem-se aprisionadas e esgotadas. Elas consomem-se a si próprias, bem como umas às outras, não conseguindo, porém, alimentar-se daquilo que consomem. Antes pelo contrário, elas enfraquecem-se mutuamente neste ciclo: «They ran out of steam, got to the end of each other.» (Ali, 2006, p. 64). Stanton e Chrissie, os sujeitos da frase, representam esse esgotamento físico, mental e psicológico que caracteriza as personagens desta obra, sendo esta exaustão derivada de modo semelhante da perda de confiança na capacidade e vontade individual do homem em construir-se livremente enquanto indivíduo: «With teapots you are free to choose, in matters of life and death you are not.» (Ali, 2006, p.77). Paralelamente, a entrega do homem face a essa mesma impossibilidade redundava numa espécie de escudo de defesa que se assemelha a uma sensação de libertação: «She almost envied his simple life. [...] The protection of not wanting more.» (Ali, 2006, p.147).

Beckett, na sua obra, desenha-nos igualmente personagens aprisionadas e esgotadas. Neste caso, a prisão tem o nome do seu salvador: Godot. Enquanto esperam, as personagens não podem ser realmente livres. Talvez elas não o soubessem ser, de qualquer das formas. No entanto, a sua presente condição aponta para o aprisionamento que a sua espera significa: «Godet...Godot...Godin...anyhow you see who I mean, who has your future in his hands...*(pause)*...at least your immediate future.» (Beckett, 1965, p. 29). A libertação, i.e. salvação que Godot poderia trazer-lhes tem também um nome, *amanhã* («Now it's over. It's already tomorrow.» (Beckett, 1965, p.77)). No entanto, o futuro desvanece-se neste constante recomeçar de dias iguais, repetitivos e desperdiçados. Mudança de tempo e mudança de espaço simbolizariam, portanto, a libertação da presente condição humana representada pelas personagens. Inevitavelmente, enclausuradas neste momento e lugar perdidos, uma utopia disfórica, nunca poderão escapar à sua prisão. Irão degenerar progressivamente. É essa a sua única evolução. Parafraseando Vasco, em *Alentejo Blue*, elas são fantoches, marionetas que, a intervalos, se tentam iludir com considerações irrealistas sobre a sua própria condição: «We think we live like kings, but we are puppets on the throne.» (Ali, 2006, p.80).

Tendo em conta o que temos vindo a dizer, podemos concordar com James L. Calderwood quando o Autor afirma acerca das personagens de Beckett, mas que poderemos igualmente incorporar na leitura que temos vindo a fazer de *Alentejo Blue*: «Instead of waiting for we are merely waiting.»¹⁰⁴ Trata-se de um estado inevitável, ao qual as personagens não podem escapar enquanto humanos. Retomando o papel da esperança como motivadora da espera humana, podemos então acordar que este compromisso ou entrega (*engagement*) do homem relativamente ao objeto dessa espera pode redundar na *desesperança*¹⁰⁵ ou no desespero. Quer num caso como noutro, o homem procura alternativas, redundando essa ponderação muitas vezes na tentativa ou mesmo consumação do suicídio. Em *Waiting for Godot*, Vladimir e Estragon tentam por duas vezes enforcar-se, uma vez em cada ato, não levando o seu intento até ao fim. Se a não concretização do mesmo deriva da simples não apropriação das circunstâncias ou do facto de a esperança que informa a sua espera o impedir, não podemos afirmar. No entanto, enquanto solução para o homem que se apercebe da sua condição absurda de ser à espera do que não chegará, o suicídio é um motivo de suma relevância: «An empty stage, empty but for one prop indispensable to the meaning of the fable: the tree in its center, which defines the world as a permanent instrument for suicide, as life as the non-committing of suicide.»¹⁰⁶ Em *Alentejo Blue*, Rui, um antigo comunista e fervoroso opositor do regime salazarista, enforca-se numa árvore logo no início da narrativa. Esta sua atitude pode ao mesmo tempo ser considerada como a derrota final perante a vida, ou como diz A. Camus: «O suicídio é, como o mergulho, o extremo limite da aceitação. Tudo está consumado, o homem entra de novo na sua

¹⁰⁴ James L. Calderwood, «Ways of Waiting in *Waiting for Godot*» in «*Waiting for Godot*» and «*Endgame*», ed. Steven Connor, Macmillan, Londres, 1992, p.37.

¹⁰⁵ V. Pedro Lain Entralgo, op.cit, p. 324.

¹⁰⁶ Günter Anders, «Being without Time: On Beckett's Play *Waiting for Godot*» in *Samuel Beckett, a Collection of Critical Essays*, Prentice-Hall, New Jersey, 1987, p.141.

história essencial. Ele avista o seu futuro e nele se precipita, no seu único e terrível futuro. O suicídio resolve à sua maneira o absurdo. Arrasta-o para a mesma morte.» (Camus, 2002, p.70). Este consentimento humano relativamente à única certeza da sua vida permite ao homem um último ato de libertação, i.e. libertação da vida que o aprisiona. No caso desta personagem, o suicídio pode ser o desfecho de uma vida impregnada de desesperança, a aceitação final do facto que «They were just hanging around waiting, though there was nothing to wait for.» (Ali, 2006, p.11).

Através desta leitura, concluímos que em ambas as obras nos é apresentada a vida e a condição humanas enquanto espera, sempre informada pela esperança ilusória. Esta, mais do que anular a clarividência humana face à inutilidade da espera, coexiste com esta, gerando um conflito interior no homem que assim se considera irremediavelmente derrotado e prisioneiro da sua própria condição. Se o absurdo se caracteriza por ser «That which is devoid of purpose.»¹⁰⁷, nas palavras de Ionesco, então podemos considerar a espera absurda. Quer o homem veja a sua espera terminada pela chegada do seu objeto ou não, este término é apenas um momento fugaz que serve de transição para uma nova espera. O processo é interminável e inevitável, apenas findando na morte, tal como acontece com o absurdo.

Desprovida de propósito, a espera humana contempla o indivíduo com um único refúgio possível, o hábito, e uma possível evasão, o suicídio. Requerendo o último uma audácia que na maioria dos casos não caracteriza as personagens, quer no sentido de recusar perentoriamente a esperança, quer no sentido de as transportar para a morte, elas permanecem escravizadas no mundo dos vivos. Sujeitam-se, então, à rotina, ao hábito e à interminável repetitividade de ações fúteis que sugerem a aceleração do seu processo de decadência.

Em *Alentejo Blue*, assistimos a um desfile de personagens que pouco partilham entre si a não ser o local onde habitam. A sua concentração, no final da narrativa, em torno da figura de Marco Afonso Rodrigues surge-nos como a concentração das suas esperanças e a tentativa de focalizar a sua espera num objeto. Apesar de efetivamente Marco chegar, ele não corporiza aquilo que dele é esperado e os habitantes de Mamarrosa depressa se apercebem do seu engano, pensando que este seria o seu salvador e capaz de os libertar enquanto indivíduos e enquanto comunidade que eles nunca chegam efetivamente a formar. No bilhete deixado por Marco antes de este abandonar a vila novamente apenas se lê «Peace» (Ali, 2006, p. 298). Existe uma sensação de vazio depois da consciencialização de que não há mais palavras a dizer e, igualmente, depois da compreensão de que aquele que seria o seu salvador não passa de um indivíduo igualmente vazio, uma miragem no deserto que atravessam. A seguinte passagem resume o contraste existente entre a expectativa dos habitantes da vila relativamente a Marco e a impossibilidade de este lhe corresponder: «And when they were feeling generous they listened to Eduardo over at length that Marco was an impostor and not Marco Afonso Rodrigues at all.» (Ali, 2006, p. 73).

¹⁰⁷ Ap. Martin Esslin, *The Theatre of the Absurd*, Penguin Books, Londres, 1974, p.23.

Em suma, Marco Afonso Rodrigues revela a vanidade do homem depositar as suas esperanças num indivíduo ou entidade, à espera que o venham salvar. Se ele representa para as outras personagens a sua oportunidade de desresponsabilização perante a sua própria vida, também esta se revela uma tentativa gorada. Como consequência, as personagens continuarão fatalmente à espera: «We don't live our lives; we wait and watch and judge.» (Ali, 2006, p.73).

Godot, por ser lado, nunca chega, representando claramente o absurdo da espera infrutífera. Por outro lado, se quisermos inverter a situação, ele também representa o único motivo da espera das personagens e, como tal, poderá ser a razão pela qual elas não cometem suicídio. De qualquer das formas, a espera nunca termina, recomeça a cada novo ato e cada novo dia. Faz parte do ritmo da vida humana e da natureza. Nesta obra, ao contrário do que acontece em *Alentejo Blue*, as personagens não parecem, consciencializar a vanidade da espera. O absurdo parece estar enraizado em si, de forma que estas não criam um espaço de alteridade que lhes permita a racionalização desse mesmo absurdo.

Paralelamente, a narrativa de *Alentejo Blue* e a ação de *Waiting for Godot* apresentam-se como fragmentárias e cíclicas. A fragmentação em capítulos, no primeiro caso, e a divisão em dois atos cuja ação é essencialmente a mesma, em Beckett, transparecem o caráter fragmentário da vida humana pautada pela acumulação de atos e hábitos que pouca interligação evidenciam entre si. A sua ciclicidade, por seu lado, demonstra o eterno recomeçar da espera.

Ainda que absurda, a espera é uma das características fundamentais da condição humana e a esperança não pode dela ser afastada, esperança essa que se mostra ilusória porque incita a um projeto e a um compromisso do homem sem certeza de qualquer retorno. Nas palavras que António Machado (1875-1939), poeta espanhol, coloca na pena de Juan Mairena: «Vivir es devorar tiempo: esperar; y muy trascendente que queira ser nuestra espera, siempre será espera de seguir esperando.»¹⁰⁸.

Nas últimas linhas de *Alentejo Blue*, João pronuncia as seguintes palavras: «"Eh, eh" he said, "my beauty. But there's more than one way to look at it." And he began the story again.» (Ali, 2006, p.299). Estas linhas sintetizam essa ciclicidade, o eterno recomeçar, e, em última instância, a necessidade premente do homem continuar a falar, a contar histórias, a fazer jogos de palavras, evitando, desta forma, que se instaure o silêncio.

Bibliografia Passiva

ANDERS, Günter, «Being without Time: On Beckett's Play *Waiting for Godot*» in *Samuel Beckett, a Collection of Critical Essays*, Prentice-Hall, New Jersey, 1987.

BRUNEL, Pierre, «Attente et dégradation dans l'oeuvre dramatique de Samuel Beckett», in *La Mort de Godot – attente et évanescence au théâtre: Albee, Beckett, Betti, Duras, Hazaq, Lorca, Tchekhov*, Lettres Modernes, Paris, 1970.

¹⁰⁸ Ap. Pedro Lain Entralgo, op.cit., p. 541.

CALDERWOOD, James L., «Ways of Waiting in *Waiting for Godot*» in «*Waiting for Godot*» and «*Endgame*», ed. Steven Connor, Macmillan, Londres, 1992.

CAMUS, Albert, *O Mito de Sísifo – Ensaio sobre o Absurdo*, Trad. Urbano Tavares Rodrigues e Ana de Freitas, Livros do Brasil, Lisboa, 2002.

CHEVALIER, Jean e Alain Gheerbrant, s.v. «CENTRO», in *Dicionário dos Símbolos*, trad. Cristina Rodriguez e Artur Guerra, Editorial Teorema, s.l., 1982.

ENTRALGO, Pedro Lain, *La Espera y la Esperanza – Historia y teoría del Esperar Humano*, 3º ed., Revista de Occidente, Madrid, 1962.

ESSLIN, Martin, *The Theatre of the Absurd*, Penguin Books, Londres, 1974.

HINCHLIFFE, Arnold P., *The Absurd*, Vol.5 «The Critical Idiom», Methuen, Londres, 1972.

HOFFMAN, Frederick J., «Being and Waiting: The Question of Godot», in *Samuel Beckett: The Language of the Self*, col. «Crosscurrents Modern Critiques», Southern Illinois University Press, Carbondale, 1962.

KENNER, Hugh, «Waiting for Godot», in *A Reader's Guide to Samuel Beckett*, Thames and Hudson, Londres, 1980.

NAGEL, Thomas, «The Absurd», in *Mortal Questions*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

POUNTNEY, Rosemary e Nicholas Zurbrugg, «Commentary», in *Notes on Waiting for Godot*, col. «York Notes», Longman York Press, s.l., 1981.

ROBBE-GRILLET, Alain, «Samuel Beckett, or “Presence” in the Theatre», in *Samuel Beckett, a collection of critical essays*, Prentice-Hall, New Jersey, 1987.

TINDALL, W. Y. (ed.), «Samuel Beckett», in *Samuel Beckett by William York Tindall*, Columbia University Press, Nova Iorque e Londres, 1964.

A Relação entre a Estrutura Interna e Estrutura Externa na Poesia de Carol Ann Duffy

(...) (*Where every word is at home, / Taking its place to support the others, / The word neither diffident nor ostentatious, / An easy commerce of the old and the new, / the common word exact without vulgarity, / The formal word precise but not pedantic, / The complete consort dancing together.*) [1]

I'm not interested in words like 'plash', you know, Seamus Heaney words, interesting words. I don't like them. I like to use simple words but in a complicated way so that you can see the lies and truths within the poem... You can put little spotlights on phrases, like clichés, that will show how although they look like a plastic rose in fact they've got roots underneath. They have meaning. [2]

Com este ensaio quero apresentar considerações sobre o uso da linguagem pela poeta Carol Ann Duffy. Partindo da análise de *Translating the English* (1989) pretendo ilustrar a minha abordagem crítica ao uso que a poeta faz do lugar-comum enquanto subtexto binário para uma leitura que pede a um leitor *interno* (na medida em que possui o conhecimento prévio de certas referências culturais) participação intelectual baseada na empatia e na compreensão do não escrito e que promete a um leitor *externo* um entendimento mais íntimo da temática do poema.

Além do poema já referido, partirei da análise de outros dois poemas de modo a tentar validar a minha perspectiva de leitura relativamente ao tema escolhido. *Small Female Skull* com o intuito de comprovar a existência de uma preocupação com a questão da identidade relacionada com os limites da linguagem na poesia da autora, *The Way My Mother Speaks* como um exemplo de uma gramática de fragmentações e omissões usada pela autora para colmatar os limites da linguagem. Embora a temática geral relacione os três poemas de forma clara escolhi fazer a minha análise de cada um dos poemas separadamente de modo a melhor expôr os subtemas de cada um.

A poesia da autora é muitas vezes catalogada por alguns críticos como ideologicamente pós-moderna mas esteticamente conservadora. A estrutura interna abarca temáticas muito distintas que vão desde preocupações com a cultura, sociedade e política contemporâneas a questões de género passando também por assuntos conceptuais como o Tempo, a memória, a subjetividade da realidade e a construção do *Eu*. A estrutura externa da maioria dos seus poemas inclui uso de métrica, apesar de ser em verso livre, de monólogos dramáticos e por vezes de composição sob a estrutura de soneto. Fazendo jus à poesia da autora, que se permeia de questões e não de respostas definitivas ou verdades absolutas

resumirei estas considerações críticas que referi numa questão: Como considerar a relação entre a estrutura externa e a estrutura interna na poesia de Carol Ann Duffy?

Translating the English, 1989

Este é um poema que interliga o conceito de identidade pessoal a um conceito mais abrangente de identidade nacional. Apresenta elementos cruciais da cultura nacional Britânica como itens de uma lista de compras. O poema assemelha-se a uma colagem de títulos de panfletos e slogans turísticos sublinhando o vazio da vida cultural de um país onde as trocas comerciais são a única linguagem que possibilita uma semântica de entendimento comum a todos os cidadãos. Escrito num inglês pouco polido, semelhante à linguagem utilizada pelos media, particularmente pelos tabloides, com frases curtas que parodiam as estruturas discursivas que se tornaram populares nos anos 80, uma das razões para a referência à data 1989.

A forma caracteriza-se aparentemente pelo uso de uma voz autocrática mas na realidade emerge como um diálogo com o leitor uma vez que lhe pede o preenchimento de certas omissões discursivas e a atribuição de ordem à estrutura propositadamente aleatória da composição das frases no poema. O *Translating* funciona não só como uma metáfora que explica a versão real (aos olhos de um estrangeiro) do *English*, mas também como forma de inclusão de pré-discursos (inerentes aos chavões) e pelo facto de poder ser lido também como uma tradução para inglês de uma outra língua por um falante não nativo que memorizou algumas expressões idiomáticas do dicionário. O título do poema remete para a ideia de um turista em Inglaterra que chama à língua inglesa *The English* e não *english* usando o termo como ataque pessoal aos ingleses que foram metaforicamente convertidos, traduzidos, em nacionalistas xenófobos e individualistas consumistas. Esta forma de *translating* relaciona-se com a maneira como a língua de uma época pode funcionar como uma espécie de quantificador dos seus valores. É um texto fragmentado, que inclui brechas propositadas na teia semântica e um desenrolar compassado de frases ou etiquetas que caracterizam a sociedade inglesa somente como uma sociedade de consumo onde o comércio se tornou no maior denominador de cultura nacional. O submundo das drogas e do alcoolismo, as *socialites*, os políticos corruptos e a criminalidade violenta dominam o país em *Translating the English*, 1989 e provam ter o mesmo peso que Shakespeare, Dickens, Wordsworth e outros estandartes culturais históricos e artísticos. Este conjunto de chavões culturais torna-se numa simples etiqueta passível de ser *lida* numa semana de férias por um turista e num brasão de armas a ser adquirido num mercado por um cidadão britânico, meras curiosidades culturais ao alcance de qualquer um pela quantia certa. O uso destes chavões e clichés poderia parecer banal e tonrar a poesia da autora numa que refere noções inertes e inquestionáveis, mas isto não acontece porque a autora faz um uso completamente aleatório e incomum destes chavões. Implicitamente questiona a noção de cultura, *se isto* (a parafernália de itens culturais referida) são somente aparências então o que lhe subjaz? O que unifica estes itens em cultura? O leitor

interno é por isso coagido a reconsiderar a sua identidade nacional que se proclama através de uma cultura incoerente e que se vende.

Este tema relaciona-se com outro que lida com a procura de significação de *lar* e de pertença e com a exploração de uma linguagem que consiga alcançar esse propósito. Em *Translating The English*, 1989 uma das características mais paradigmáticas da voz poética de Duffy, a exploração de uma imagem ou metáfora que é perspectivada e iluminada por diferentes *olhares* transfere-se para vários discursos (de turismo, de nacionalismo, de literatura, de publicidade e jornalismo) através de cerca de trinta e cinco chavões culturais e implicitamente o seu papel e o seu alvo. Embora a voz narrativa se assemelhe à de um publicitário por exemplo, que tenta a todo o custo incentivar o turista a uma visita a Inglaterra, a ironia vincada não deixa lugar para qualquer dúvida à cerca [*sic*] da alienação da voz narrativa relativamente ao sentido pragmático do poema. A alienação não torna a poeta invisível mas desloca a importância da voz para o discurso em si e um exemplo desta relação funcional entre alienação e tema do discurso prende-se com o uso de clichés, passíveis de ser proferidos por qualquer sujeito. A voz poética de Duffy é a de um *outsider* e a alienação um princípio estético na sua representação da subjetividade, particularmente neste poema pela sua semelhança a um monólogo dramático, o que influencia profundamente o seu uso da linguagem explícita e implícita. A autora expõe os chavões culturais de um ponto de vista narrativo e simultaneamente demonstra até que ponto todos eles atingem inteligibilidade cultural através de determinadas omissões. Neste poema Duffy relaciona a questão da identidade nacional com as noções de subjetividade e da experiência do *Eu* enquanto *Eu* em diversos contextos culturais. A experiência é a de um turista no seu próprio país e na sua própria cultura, propondo assim a alienação como uma prerrogativa para uma vivência da subjetividade. Essa subjetividade despreza a moralidade ou a propaganda. É através da atenção que a autora delega à estrutura externa que consegue que o poema não transpareça qualquer tom de propaganda intelectual ou indignação moral. A voz poética é literalmente construída através de fragmentos do discurso. A qualidade da significação dos chavões culturais que constituem o poema é muito diferente para um inglês da qualidade da significação para um estrangeiro. É através da voz de alienação que a poeta alcança a subjetividade e pode ser compreendida tanto por um leitor *interno*, como por um leitor *externo*, ainda que com muito menos empatia: “...and much of the poetry, alas, is lost in translation...”.

A língua enquanto veículo cultural e não somente comunicacional torna-se no seu maior aliado na construção dialética entre a ironia que subjaz ao poema e é percebida por um leitor *interno* e a informação factual que a voz poética transmite a um leitor *externo*.

Este poema demonstra que a linguagem para Duffy não é apenas um meio de representar e refletir a realidade ou a subjetividade. A sua poesia parece construir-se sobre um estado não representativo da linguagem com o efeito de que o que quer que seja significado só pode ser provisório e nunca inefável na realidade discursiva da cultura de uma sociedade.

Este é um poema que apresenta um narrador na primeira pessoa, uma mulher, que balança o seu pequeno crânio nas mãos e narra as experiências sensoriais que esse crânio lhe proporciona. O crânio é utilizado como ponto de partida para um exercício de introspecção e assume o valor de uma relíquia porque lhe permite pensar sobre a sua própria identidade. As conotações com a mortalidade que são geralmente associadas a um crânio podem ser desprezadas, apesar do verso *mildly alarmed now* [v.4, estrof.1] que sugere uma certa ansiedade consequente da percepção de *the hole where the nose was* [v.4 estrof.1], mas o advérbio de modo *wildly* permite um descrédito de importância desta temática, desprezando-a ainda mais por uma referência *amena*.

O crânio neste poema é precisamente um símbolo de vida intelectual e criatividade: *but with something else, as though it could levitate / Disturbing* [v.4, estrof.2] no sentido de evocação de uma energia mística que paira partindo de um súbito intimismo, *my warm lips to its papery boné* [v.5, estrof.2] e depois a memória do amor evocando mais uma vez a vida e não a morte. É de notar também um certo jogo dialético, utilizando como já referi um símbolo de mortalidade para construir contemplações sobre a vida – o narrador poetiza sobre um objeto que representa algo desconhecido e sobre um sujeito que é ele próprio. O leitor é levado a aceitar este bluff duplo pela maneira como a poeta usa linguagem deliberadamente ambígua para caracterizar o *Small Female Skull* – composição também algo surreal e paradoxal tendo em conta que o feminino é mais comumente conotado com a fertilidade e não com a mortalidade.

A palavra crânio encerra afirmações e omissões com significados extremos. O crânio, símbolo primitivo da fase de pré-existência da linguagem no sujeito, o crânio excluindo e afirmando a prática significativa que dá voz e identidade a esse mesmo sujeito, o crânio – *firstborn* – [v.3, estrof. 3]. Denota-se aqui uma das principais contradições deste poema: a preocupação com a significação do transcendente e inominável reprimidos que estão para além da linguagem mas que originam a linguagem poética. A linguagem funciona aqui como um sistema de signos para o que não é, uma consolação para a experiência pura e não mediada que não é comunicável. A poesia tenta comunicar com essa mesma experiência precisamente através do manipular desses limites da linguagem. Neste poema a temática da identidade também é premente e relaciona-se intrinsecamente com este uso da linguagem que referi.

É a linguagem e as suas regras estruturais que permitem ao ser humano formular e articular uma noção de identidade que é construída pela invocação do pronome pessoal ou neste caso do determinante *My*. *My Female Skull* – possivelmente uma tentativa de referência à existência pré-linguagem do *eu*, uma vez que é impossível conceber um *eu* fora da linguagem. O poema também chama a atenção para a encenação da linguagem que a poeta pretende. Uma que simultaneamente e paradoxalmente desmascara as limitações dessa mesma linguagem relativamente a um mundo que não é passível de por ela ser nomeado.

A forma dos monólogos dramáticos de Duffy chama a atenção para o processo inadequado e simultaneamente inescapável através do qual o *Eu* é construído e articulado com a realidade através da linguagem. O monólogo dramático é a forma de expressão em que o sujeito se constitui em linguagem, acreditando estar a controlar todos os meios de expressão e julgando dispôr [sic] deles de modo a fazer-se entender, mas os termos linguísticos utilizados para a afirmação da identidade e os seus significados inerentes são pré-existentes, como os pré-discursos mais óbvios que subjazem nos lugares comuns, e como que predestinam o que é possível dizer e a maneira como é possível dizê-lo.

Paradoxalmente, relativamente a *Translating The English*, 1989, que como já referi é um poema construído por chavões e clichés, em *Small Female Skulls* os chavões são invertidos ou renovados. O crânio como símbolo de introspeção que comumente simbolizaria também a morte mas que neste poema simboliza vida e identidade. A imagem do pensador sentado com a cabeça entre as mãos personificada numa figura feminina e não masculina – muito mais recorrente na arte e literatura ocidentais.

The Way My Mother Speaks

Este poema apresenta-se também sob a forma de um monólogo dramático, com uma voz poética narrativa na primeira pessoa. As temáticas mais conceptuais que referi na introdução encontram-se claramente delineadas neste poema. O poema insiste da primeira à última estrofe na temática do tempo – o passado personificado na referência à mãe e nas *restful shapes* [v.4, estrof.1], depois o presente personificado no *moving* [v.4, estrof.1] de um comboio: *The train this slow evening / goes down England* [vv.1,2, estrof.2]. Esta fragmentação do discurso pode ser entendida como um reflexo da fragmentação da memória e consequentemente da identidade, esta fragmentação interpolada com o verso seguinte em itálico sugere graficamente o arrastar da memória, da própria noção a que se refere *The day and ever* [v.5, estrof.1]. *The day and ever* poderá ser entendido como uma abstração generalizadora referente à memória de um dia cuja nostalgia vai ecoar *ever* na própria identidade do sujeito. O poema também refere a diferença crucial entre a maneira como se diz algo e o que é realmente dito: *the way I say things when I think* [v.7, estrof.2].

A exploração da temporalidade e simultaneamente da maneira como a identidade se modifica com ela é traduzida através do tom hesitante, das repetições e das omissões: *what like it is* [v.7, estrof.2].

Nothing is silent, Nothing is not silent [v.8, estrof.2] relaciona a conceção referida da memória e dos seus efeitos na identidade com a linguagem, a identidade do sujeito é um efeito da linguagem e não o seu criador. *Silent* talvez se refira novamente, tal como no poema precedente, a um estado pré-linguístico do *Eu*, evocando que nada consegue nomear esse estado sensorial, mas *Nothing is not silent* é a composição poética que ao negar essa impossibilidade de nomeação das experiências pré-linguagem lhes dá voz.

A consolidação da identidade tem de ser efetuada através do acesso direto à experiência sensorial que não pode ser recriada através da linguagem – a referência nostálgica ao passado e a tentativa de exprimir o *The Way My Mother Speaks* que ficou como que fossilizado na memória da voz narrativa e que por estar tão profundamente enterrado não é passível de ser totalmente recuperado através da linguagem provoca um sentimento de perda de identidade.

BIBLIOGRAFIA

[1] – Eliot, Thomas Stearns, *Quatro Quartetos*, Relógio D'Água Editores, 2004

[2] Ap.: Smith, Stan, *What Like it is?: Duffy's Différance*, in Michelis, Angelica e Rowland, Anthony, *The Poetry of Carol Ann Duffy: Choosing Tough Words*, Manchester University Press, 2003

Duffy, Carol Ann, *The Other Country*, Anvil Press Poetry, 1990

Duffy, Carol Ann, *Mean Time*, Anvil Press Poetry, 1993

Woods, Michael, *What Is It Like in Words: Translation, Reflection and Refraction in the Poetry of Carol Ann Duffy: Choosing Tough Words*, Manchester University Press, 2003

Shaping Absence: Carol Ann Duffy's Rapture

*Out of the space around me, standing here, I shape
Your absent body against mine.*¹⁰⁹

Na poesia lírica é vulgar o leitor assistir a uma edificação da ausência do ser amado como um lamento, estado mais vil e angustiante de quem ama. Em *Rapture*, Carol Ann Duffy encena o oposto – a ausência como glorificação, a ausência como algo a moldar no sujeito, e na escrita, um espaço de matéria e não apenas de vazio – um espaço construtivo e não destrutivo. Duffy consegue conferir a qualidade de hino quer ao amor, quer à ausência.

Rapture abre com uma invocação – o território das palavras será dominado, ao longo do livro, pela omnipresença de um *you* – a uma amante ausente, distante, que por mais que se queira afastar, persiste em reaparecer:

You

Uninvited, the thought of you stayed too late in my head,
So I went to bed, dreaming you hard, hard, woke with your name,
Like tears, soft, salt, on my lips, the sound of its bright syllables
Like a charm, like a spell.
(...)¹¹⁰

O estado de paixão é paradoxal: transporta o consciente para uma letargia sonhadora, imprevisível e excitante. Em «You», afirma-se «Falling in love / is glamorous hell.» O cérebro torna-se dependente e alheado, dominado pela omnipresença do outro - «[...] You sprawled in my gaze, / staring back from anyone's face [...]».¹¹¹ Este texto enceta uma coletânea de 52 poemas, sendo o primeiro referente à apresentação do destinatário, à exposição da temática global do amor e das dicotomias do sentir, marcado já pela separação. Após 50 poemas de espera, que tentam dar forma à ausência, o leitor desagua num último que explicita o final desse amor, ou talvez a incapacidade de esperar: «Over».

¹⁰⁹ Carol Ann Duffy, *Rapture*, Picador, 2006 [1ª ed. 2005], p.34.

¹¹⁰ *Idem, ibidem*, p.1.

¹¹¹ *Id. ib.*, p.40.

A nomeação da amante surge, também, como um questionamento da transfiguração da linguagem em epifania, revelação e encantamento. As sílabas do nome são sílabas próprias tornadas amor, tornadas feitiço (*spell*) e encanto (*charm*):

Name

When did your name
change from a proper noun
to a charm?

(...)

I pray it
into the night
till its letters are light.

I hear your name
rhyming, rhyming,
rhyming with everything.¹¹²

O nome, reverenciado por quem ama, possibilita a ligação (uma religião – *religione* – espiritual, no caso de Duffy) e a passagem da espera, dissolvendo-se com tudo, sonância absoluta e redentora com o mundo real e quotidiano.

Em «The Lovers», a imagem das amantes é completada por uma espécie de ternura melancólica. O mundo suspenso do amor, istmo que se despega da realidade, barco que se desprende da terra, encerra-se no espaço e imobiliza-se no tempo. Este mundo, que só às amantes pertence, é mais que um local – é uma condição reservada, apenas atingida por uma exterior demasiado real e concreta, sendo perseguida, sempre, pelo leito inevitável da morte. O poema fecha-se com a imagem apátrida das amantes, impossibilitadas de se estabelecerem, visto não pertencerem a lado nenhum: «Pity the lovers, homeless, /with no country to sail to.».¹¹³ Já «Finding the Words» investe na tese da linguagem, intermediária de declarações sentimentais, como algo que se gasta. As palavras, no amor, perdem a sua força por via da repetição. Evocando Eugénio de Andrade, leia-se «Adeus», poema que insiste nesta mesma ideia de repetição como banalização, de necessidade de renovação para se atingir um estrépito fundador, primordial.

Há temas e motivos transversais na obra: amor, ausência, distância, desgosto, espera, tempo, espaço, escrita e natureza – o manuseamento dos elementos da Natureza como matéria-prima e lugar estratégico onde a construção poética se alicerça. Como em Sophia de Mello Breyner, os elementos – ar, terra, fogo, água – e os astros – sol, lua, estrelas – reforçam a clareza e a limpidez das imagens. Em Carol

¹¹² *Id. ib*, p. 40.

¹¹³ *Id. ib*.p. 24.

Ann Duffy, sublinham, ainda, a imagem da amante, do próprio sujeito poético e, até, da poesia. São disso exemplo poemas como «Forest», «Give», «Answer» e «Write».

Em «Forest», os elementos esbatem-se com a amante, criando um espaço irreal não de alheamento, como em Pessoa, mas sim de desaparecimento. O poema joga com o encontro e o desencontro de duas amantes no lugar metafórico do enredar amoroso. A floresta abre-

-se para a sua entrada, fechando-se e fechando-as imediatamente. Do encontro físico resulta a suspensão. E é nessa suspensão que o *eu* irá procurar a amante, já fundida com a água, o vento, as árvores e o solo, para se perder, novamente, no desencontro. No final, inverte-se a busca, e aquela que havia procurado quer agora ser encontrada: «Find me.»¹¹⁴

A reviravolta passará a ser frequente nos poemas vindouros, através de uma tática que consiste numa chave final, por vezes uma frase curta (outras recolhendo e lançando de novo os tópicos – característica enraizada no Barroco), o que dá um sentido de fechamento ao texto e desencadeia uma leitura mais forte e totalizadora, enfatizando um desfecho surpreendente, rápido e intenso (cf. «Forest», «Cuba», «Bridgewater Hall»)

«Give», ao contrário de «Forest», assume uma linearidade mais explícita, servindo-se de uma estrutura anafórica produtiva, na medida em que opera um final mais agudo e inesperado, na mesma base de recolha vocabular e reviravolta, supra mencionadas. Aqui, os elementos fazem parte de uma fábula que é contada por um *I* a um *you*, concretizando a imagem da amante que tudo pede, nada dá e, tendo tudo, tudo leva, sugando o altruísmo e a partilha de uma relação. Um facto que aqui se demarca, como em muitos outros poemas, é a separação estrófica, neste caso encabeçada pela expressão repetida «Give me», tendo quebra de parágrafo não no início convencional do verso, mas no mesmo local onde o verso da estrofe anterior termina. Dir-se-ia que o poema, se não fosse dividido, permaneceria um longo e compacto bloco.

«Answer» faz eclodir, em vez de semelhança – do símile –, a suposição, construindo-se, de igual modo, anaforicamente. É um catálogo de possibilidades imagéticas dos atributos femininos da amada, seccionado por elementos, quer ele seja pedra, fogo, água ou ar, convergindo para uma afirmação reiterada do voto de amar - «or if you were none of these, but really death,/ the answer is yes, yes..»¹¹⁵

Em «Write», exortação feita a um segundo sujeito (*you*) – em que o leitor se pode sentir, por artifício, coincidente com esse sujeito –, ordena-se a escrita do desejo no sujeito poético. O sol, o vento, a relva, o rio (outro *topos* ou *locus* reincidente), a lua, o céu, a floresta e a terra refletem a violência apaixonada que o sujeito pretende ter. Aqui, Duffy, um pouco mais ousada na sua expressão, dispara:

¹¹⁴ *Id. ib.*, p.4.

¹¹⁵ *Id. ib.*, p.40.

Then write the moon
striding down from the sky in its silver boots
to kick me alive; [...]
and write the night, sexy as hell, write the night
pressing and pressing my bones
into the ground.¹¹⁶

No seguimento desta análise do tratamento insistente que Duffy dá aos elementos, é relevante mencionar outra reelaboração que a obra provoca – a ligação do sujeito lírico com a paisagem. A composição tradicional privilegia o sujeito lírico que se serve da paisagem como cúmplice e confidente do seu desespero, numa relação de identidade, sobrepondo os seus estados emocionais nas características meteorológicas dos cenários, que usualmente são tensos e hiperbolizados. Ora, na poesia de Duffy, o sítio incorpora as imagens da amante quase que fisiológica e geologicamente, redefinindo uma geografia simbiótica, entre lugar e ser, que absorve o vazio e a ausência para os cartografar, reformulados, como um cheio e uma presença, como uma ilusão palpável, «like a touchable dream.»¹¹⁷ A este propósito, confronte-se «Haworth» e «Hand»:

Haworth

I'm here now where you were
The summer grass under my palms is your hair.
Your taste is the living air.

(...)

And this ridged stone your hand in mine,
and the curve of the turning earth your spine.
[...] ¹¹⁸

«Haworth» demonstra como a amada se pode diluir na paisagem, e a forma como a morte decompõe o ser, inscrevendo-o nos organismos envolventes e tornando-o substrato de uma nova germinação.

Hand

Away for you, I hold hands with the air,
your imagined, untouchable hand. [...]
I squeeze the air, kicking the auburn leaves,
everything suddenly gold. I half believe
your hand is holding mine, the way
it would if you were here.¹¹⁹

¹¹⁶ *Id.ib*, p.43.

¹¹⁷ *Id.ib*, p. 1.

¹¹⁸ *Id.ib*, p. 6.

«Hand» reforça a engenhosa maneira de construção do espaço *entre* que divide as duas amantes, ou seja, reforça o moldar da ausência através da imaginação, dos elementos e da paisagem circundante que, segundo a minha leitura, é o grande feito de *Rapture*.

Um tópico obreiro que trespassa o ato de escrever, neste livro, é a ativação da própria escrita. Neste sentido, os poemas servem-se, por vezes, da própria matéria de que são feitos, mas não de modo autorreflexivo (textos que se descrevessem a si próprios ou se referissem aos processos técnicos que adotam), nem de teor de uma *ars poetica*. Não. Os poemas configuram, antes, duas formas de ligação com o ato de escrever – a escrita pode ser limitação ou criação, sempre em função de um vetor temático amoroso que fabrica uma necessidade interior, gerando a poesia.

Por um lado, a escrita enquanto linguagem, sinónimo de código constituído por palavras, é contingente, opõe-se como obstáculo à comunicação direta, espontânea e pura, visto que se estabelece como mediadora entre dois sujeitos partilhando sensações e sentimentos. Veja-se «Text», poema quase telegráfico, que se apropria de um novo quotidiano e de novos códigos criptográficos, em que o texto eletrónico veiculado pelo telemóvel –sms– assume importância fulcral. Aqui, novamente sob a égide da ausência e distância, prescreve-se uma reflexão acerca do carácter absurdo dos códigos linguísticos e, também, da barreira escrita como inevitável fracasso de sonorização (entenda-se: *verdadeira* perceção) no outro – aproximação desejado do outro («The codes we send /arrive with a broke chord. [...] Nothing my thumbs press/ will ever be heard.»).¹²⁰

Por outro lado, o processo de escrita é desencadeado pela erupção de um estado amoroso inspirador e elevado ao sublime. No poema homónimo de *Rapture*, observa-se este fenómeno do ato criador, conseqüente da paixão, da capacidade de relembrar o passado e pretender, através da imaginação, projetar o futuro. A imaginação, que surge após um sentimento de perda e ausência, resgata o amor e o desejo, originando a escrita e o pensamento. A escrita associa-se, assim, à esfera do desejo, inscrevendo a necessidade de presença da amante, alterando ritmos e padrões de vida e de morte, de presença e de ausência:

[...]
How does it happen that our lives can drift
far from our selves, while we stay trapped in time,
Queuing for death? It seems nothing will shift
the pattern of our days, alter the rhyme
we make with loss to assonance with bliss.
Then love comes, like a sudden flight of birds
From earth to heaven after rain. Your kiss,
Recalled, unstrings, like pearls, this chain of words.

¹¹⁹ *Id. ib*, p. 15.

¹²⁰ *Id. ib*, p. 2.

Huge skies connect us, joining here to there.
Desire and passion on the thinking air.¹²¹

O poema «New Year» recolhe e interliga vários motivos recorrentes de *Rapture*, dando novamente espaço para a formação do triângulo: sujeito – ausência – criação. A escrita, produto da imaginação, dá forma à ausência, recriando um não-corpo e um não-espaço, ou seja, encorpando o negativo e o vazio como lugares presentes. E Duffy tenta o inverosímil com veemência – que a escrita agarre esse vazio com crença, firmeza e obstinação. Só assim se conseguirá ultrapassar o desencontro amoroso («[...] wrong place,/wrong time, [...]»)¹²² e o fosso da separação, para congelar o tempo no único tempo possível, o tempo da união («Time falls and falls through endless space, to when we are.»)¹²³

«New year» desperta, ainda, a análise da expressão amorosa e a sua correspondência com a metáfora do coração. A metáfora «the heart's vocation»¹²⁴ poderia bem ser a única para a designação da função anatômica do coração. Porém, a questão que coloco é: será hoje ainda possível ser-se novo ou recriador, continuando a insistir na imagem corcomida do coração como centro dos afetos e emoções, órgão sofredor, que tudo absorve a todo o amor se contrai?

O transplante de coração em seres humanos, realizado pioneiramente por Barnard em 1967, veio demonstrar, inequivocamente, que o centro nevrálgico da emoção estava conectado com o cérebro e não, de modo nenhum, com o coração. Todavia, o imaginário humano ainda continua a conceber o simbolismo ancestral dessa relação associativa coração-emoção-amor. Sabemos que a adrenalina provocada pela excitação, o prazer, a separação, o stress, a ansiedade, enfim, efeitos exteriores à vizinhança do padrão, se reflete no ritmo cardíaco, alterando a frequência das diástoles e sístoles. Ora, a oscilação destes elementos terá levado os primeiros poetas que cantaram o amor a estabelecer metáforas de fundamento equivalente. Portanto, num mundo pós-cardíaco (e que tende velozmente para uma artificialidade – próteses, implantes robotizados, micro e nanotecnologia), a meu ver, o modelo dever-se-ia repensar e refazer. O cardiocentrismo em que se tem deixado submergir a poesia lírica já não pode vingar como paradigma, pois a sua longevidade chegou ao fim. Novos paradigmas e novos arquétipos imperam, de forma a renovar a caducidade de certos mitos estafados.

O meu ponto de vista é este: a poética duffiana prolonga uma tradição que lhe é milenarmente anterior sem evidenciar, em momento algum, a consciência dessa transição inolvidável dos anos 60, nem um único desvio estruturante a esta problemática.

¹²¹ *Id. ib.*, p. 16.

¹²² *Id. ib.*, p. 34.

¹²³ *Id. ib.*, p. 34.

¹²⁴ *Id. ib.*, p. 34.

Duffy intertextualiza Shakespeare, que aliás é epígrafe da sua obra, servindo-se do verso «my mistress' eyes» em «The Love Poem» e de pronomes arcaicos. Revisita-o também em «Midsummer Night». Serve-se de alterações da sintaxe normativa. Serve-se de Browning em «Over», donde extrai o título do seu livro. Serve-se de MacNeice em «Snow». Faz-nos recordar Plath, em «If I was Dead». Demonstra como os sentidos são fundadores para si, como em «Vénus». E acaba com memória, do mesmo modo que principia.

Apesar destas considerações finais menos lisonjeadoras, o legado da Carol Ann Duffy de *Rapture* é, pois, o de conseguir temas antiquíssimos, através da inclusão de um quotidiano diferente, de uma reformulação da subjetividade e da *poeticidade* que atribui aos lugares.

The World's Wife e *Feminine Gospels*: O tratamento da figura feminina na poesia de Carol Ann Duffy

“I do not wish [women] to have power over men: but over themselves.”

Mary Wollstonecraft in *Vindications of the Rights of Women*

O Homem é um criador de mitos. Estes são modos através dos quais são expressas determinadas visões do mundo, visões essas subjacentes às várias sociedades humanas. Na cultura ocidental os mitos e lendas estão, de um modo geral, intrinsecamente ligados a uma série de valores enraizados numa cultura marcadamente patriarcal. Em *The World's Wife*, Carol Ann Duffy pega em vários desses mitos e histórias e conta-os de uma perspectiva feminina. De contos de fadas, a histórias da bíblia, passando por lendas clássicas e figuras da cultura popular, a poeta dá voz a uma série de mulheres associadas a homens famosos, ou elas próprias a versão feminina de homens famosos, ou ainda mulheres cuja história foi sempre contada por homens. Os mitos são versões que existem através do silenciamento de todas as outras, e aquilo que Duffy faz é inverter a perspectiva dada, aquilo que Alicia Ostriker apelida de “revisionist mythmaking”:

Whenever a poet employs a figure or story previously accepted and defined by culture, the poet is using a myth, and the potential is always present that the use will be revisionist: that is, the figure or tale will be appropriated for altered ends [...]. In them old stories are changed so they can no longer stand as foundations of collective male fantasy. Instead [...] they are corrections; they are representations of what women find divine and demonic in themselves; they are retrieved images of what women have collectively and historically suffered; in some cases they are instructions for survival.¹²⁵

A antologia começa com o poema “Little Red Cap”, baseado no conto infantil “Capuchinho Vermelho”. Ao contrário do Capuchinho da história original, a personagem da versão de Duffy não é uma vítima inocente do Lobo Mau. Pelo contrário, ela manipula e usa o Lobo para conseguir aquilo que quer. Sabemos que ela «made quite sure he spotted me»¹²⁶ e tem um claro objetivo em vista: «Poetry» (id.ibid.). A Little Red Cap aprende com o Lobo tudo o que pode, mas eventualmente parte para poder encontrar a sua própria voz. A pergunta retórica na narradora, «for /what little girl doesn't dearly love a wolf?» (Duffy, 2000, p.3), sugere a conclusão inevitável de que todas as «little girls» crescem.

¹²⁵ Alicia Ostriker, “The Thieves of Language; Women Poets and Revisionist Mythmaking”, 1986.

¹²⁶ Carol Ann Duffy, *The World's Wife*, p.3.

Duffy joga com metáforas e imagens de som e silêncio, em que o som aparece associado ao Lobo (que estava «reading his verse out loud.»¹²⁷ quando a Capuchinho o viu pela primeira vez, e que “howls”¹²⁸ as suas canções à lua). A voz da Capuchinho Vermelho aparece metaforicamente como a «white dove» (Duffy, 2000, p.3) que o Lobo come ao pequeno-almoço, sugerindo que a voz dela está dominada pela dele. Duffy sublinha esta metáfora de pássaros associados a som com os verbos com que a narradora caracteriza as palavras: «warm, beating, frantic, winged» (Idem, p.4). Para se libertar, para encontrar uma voz própria, a protagonista deste poema tem de partir e deixar para trás o lobo.

O último verso do poema («Out of the forest I come with my flowers, singing, all alone»)¹²⁹ liga-o ao último poema da antologia, “Demeter”, em que Perséfone vem do submundo «bringing all spring’s flowers/to her mother’s house.» (Duffy, 2000, p.76). Esta circularidade reforça o sentido de unidade entre todos os poemas de *The World’s Wife*, sugerindo um sentimento de irmandade entre todas as protagonistas e, em última análise, entre todas as mulheres.

Essa noção de irmandade é também explorada no poema “The Long Queen”, em *Feminine Gospels*. Esta Long Queen aparece como mãe de todas as mulheres e ao longo do poema Duffy explora a condição feminina e os vários estágios da vida da mulher. A Rainha aparece associada à «light music of girls, the drums of women, the faint strings of the old.»¹³⁰, fazendo assim lembrar as três faces da Deusa; Donzela, Mãe e Anciã, que são também vistas como os três marcos na vida de uma mulher.

É curioso verificar que a algumas das protagonistas dos poemas são atribuídas características tipicamente vistas como masculinas, havendo a inversão daquilo que são os papéis típicos associados a ambos os géneros. Salomé conta o modo como acorda ao lado de uma cabeça estranha, algo que acontece frequentemente. O poema parodia aquilo que é visto como a atitude masculina em relação a casos de uma noite. O homem que Salomé levou para casa é «Good-looking, of course» (Duffy, 2000, p.56), e a protagonista medita ao longo do poema na inevitabilidade de tudo o que aconteceu, e que sem dúvida, voltará a acontecer, com um distanciamento que faz sobressair o pouco investimento emocional que faz naquelas relações passageiras, algo que, mais uma vez, é visto como um traço masculino.

Também os objetivos das Kray Sisters são objetivos que seriam mais facilmente esperados dos Kray Brothers da história original, ambições tradicionalmente vistas como masculinas:

We wanted respect for the way
We entered a bar, or handled a car, or shrivelled
A hard-on with simply a menacing look, a threatening word
In a hairy ear, a knee in the orchestra stalls.¹³¹

¹²⁷ Id. *ibid.*

¹²⁸ Idem, p.4.

¹²⁹ Idem, p.76.

¹³⁰ Carol Ann Duffy, *Feminine Gospels*, p.2.

¹³¹ Idem, p.64.

Ao fazer esta inversão de papéis, Duffy parodia a sociedade que os impõe e os vê como guardiães fixos e estáticos de um sistema de valores que perpetua padrões duplos baseados no sexo.

A dicotomia som/silêncio aparece em vários outros poemas de *The World's Wife*, estando o som ligado geralmente aos homens na vida das protagonistas e o silêncio a elas próprias, pelo menos a princípio. Isto parece sugerir que som e silêncio estão associados a dimensões de poder e ao modo como esse poder é exercido ou transferido de um indivíduo para outro. Em “Mrs Aesop” o som está, de um modo claro, associado a Esopo, de quem a mulher conta num tom exasperado e satírico o modo como está sempre a tentar encontrar material para as suas fábulas e a moralizar sobre tudo e mais alguma coisa. No fim do poema, Mrs Aesop ameaça o marido: «I'll cut off your taill, all right» (Duffy, 2000, p.19) e é-nos dito que «That shut him up» (id., ibid.), e podemos ver a transferência de poder entre um e outro. A última frase do poema é também uma paráfrase da expressão «he laughs best who laughs last», e Duffy demonstra em termos mais amplos o emergir de uma voz feminina previamente ignorada ou silenciada.

Outro exemplo desta situação é o poema “Eurydice”, em que a protagonista é seguida para lá da morte por um Orfeu incapaz de a deixar partir. Neste poema, contudo, Eurídice refugia-se no silêncio, embora nos diga que preferiria «speak for myself/than be Dearest, Beloved, Dark Lady, White Goddess» (Duffy, 2000, p.59). Como em vários outros poemas da coleção, vemos o modo como as mulheres conseguem, apesar de tudo, manipular e enganar os homens da sua vida para conseguirem atingir os seus próprios objetivos, e Eurídice consegue voltar para a paz e silêncio do submundo, longe da ira de Orfeu.

Em “The Kray Sisters” todas as vozes são femininas, no poema mais claramente feminista de toda a antologia. Afinal, as próprias Kray aparecem como netas de uma verdadeira sufragette e herdeiras ideológicas do «Emmeline's Army» (Duffy, 2000, p.63). No poema temos «Garland singing that night» (id., ibid.), temos as histórias da avó sufragette e, quando Sinatra aparece para cantar uma canção, não é de Frank que se trata mas de Nancy. A canção desafia, por um lado, as mulheres a tomar controlo da sua vida, mas possui também uma letra que denota um tom progressivamente mais ameaçador, sugerindo um lado mais escuro e extremista da luta pela igualdade.

Muitos dos poemas lidam com o efeito que as ações dos homens dos mitos têm nas mulheres da sua vida, uma vez que o ponto de vista é o delas. Isto é uma mudança do que acontece nos mitos originais, em que se vê o efeito que as ações têm neles próprios ou no grande esquema das coisas. É-nos, por exemplo, ilustrado o modo como a ganância de Midas afetou Mrs Midas, que sente a falta dele, e que vê as ações do marido como egoístas e mostrando falta de consideração por ela:

What gets me now is not the idiocy or greed
but lack of thought for me. Pure selfishness. I sold the contents of the house and came down here.
I think of him in certain lights, dawn, late afternoon,
and once a bowl of apples stopped me dead. I miss most

even now, his hands, his warm hands on my skin, his touch.¹³²

Grande parte das mulheres de Duffy, como podemos verificar no excerto acima, aparece explicitamente como um indivíduo sexual, exprimindo desejo e paixão. No primeiro poema vemos a perda da inocência do Capuchinho Vermelho:

My stockings ripped to shreds, scraps of red from my blazer
snagged on twig and branch, murder clues.¹³³

Em “Mrs Tiresias”, é-nos apresentada a amante da protagonista; Anne Hathaway relembra com saudade, num poema com um caráter profundamente erótico, a relação entre ela e Shakespeare; “Mrs Quasímodo” e “Mrs Beast” têm passagens bastante gráficas da relação entre as protagonistas e os respetivos amantes; Salomé acorda frequentemente ao lado de homens estranhos (ou pelo menos da cabeça destes), exibindo um comportamento, como já verificámos, tradicionalmente visto como masculino em relação a “one night stands”. Em “Pygmalion’s Bride” vemos também o modo como o criador da suposta mulher perfeita não consegue lidar como um ser sexual, uma verdadeira mulher de carne e osso, o que sugere aquilo que muitas mulheres apontam, que os homens preferem ideais de mulheres à realidade. É também esse o princípio por detrás das «Dearest, Beloved, Dark Lady, White Goddess» (Duffy, 2000, p.59) dos poetas, e percebemos melhor a manifesta falta de paciência de Eurídice para os desvaneios de Orfeu: «In fact, girl, I’d rather be dead.» (id., *ibid.*).

Outro aspeto que Duffy trabalha nos seus poemas é o caráter destrutivo que algumas mulheres podem assumir. Em “Queen Herod” é contado que foi a Rainha, e não Herodes, quem mandou matar todos os recém-nascidos. As duas últimas estrofes põem em oposição a capacidade que as mulheres têm para serem ternas e maternais, com a capacidade destrutiva delas, através de uma mistura de imagens por um lado de paz e harmonia, sugeridas por «sleeping girls» (Duffy, 2000, p.10) e «lullabies» (id., *ibid.*), por outro lado de discórdia e violência, sugeridas por «daggers for eyes» (id., *ibid.*) e por «hooves of terrible horses / thunder and drum» (id., *ibid.*). Em última análise a poeta coloca em oposição as duas facetas da maternidade: por um lado um aspeto de entrega, afeto e proteção; por outro lado os extremos a que essa necessidade de proteção leva as mães, uma necessidade primária e instintiva, quase animal.

A maioria dos homens que figura em *The World’s Wife* não aparece sob uma luz particularmente positiva, com possivelmente a única exceção sendo William Shakespeare. Em muitos dos poemas, como por exemplo “Mrs Icarus” ou “Frau Freud”, “Pilate’s Wife”, “Mrs Aesop” ou vários outros, as esposas mostram-se irritadas ou exasperadas pela presunção ou idiotice dos maridos. Elas, por sua vez, são apresentadas como mais espertas, ou inteligentes, ou práticas, embora o seu próprio génio seja ofuscado

¹³² Carol Ann Duffy, *The World’s Wife*, p.13.

¹³³ Idem, p.3.

pelo dos maridos, o que pode ser visto como uma crítica a uma sociedade centrada em vozes masculinas em detrimento das femininas. Por exemplo, Mrs Tiresias ouve sempre o primeiro cuco da primavera, mas nada diz para não melindrar o marido; do mesmo modo, é Mrs Darwin quem sugere ao pai do evolucionismo a semelhança entre humanos e chimpanzés, que virá a dar lugar a uma das teorias mais famosas sobre a origem do Homem. Como em “The Map-Woman”, estas mulheres tapam e escondem aquilo que as torna únicas e especiais, cobrindo-o «with a dress, with a shawl, with a hat, / with mitts or a muff» (Duffy, 2003, p.3) ou com tantas outras coisas, para poderem caminhar livremente numa sociedade vista como repressiva.

Em “Mrs Beast”, contudo, Duffy faz a crítica não só da opressão sexista, mas também do feminismo radical que por vezes emerge como reação a esta. Mrs Beast trata miseravelmente a Besta, que faz de tudo para lhe tentar agradar. A protagonista vê as relações entre homens e mulheres como relações de poder em que um é inevitavelmente dominado pelo outro, e ela não quer ser a parte dominada. Um passado trágico é sugerido na primeira estrofe e a segunda mostra como a protagonista é autossuficiente em relação aos demais em geral e à Besta em particular, não só financeira, mas também emocionalmente:

I came to the House of the Beast
no longer a girl, knowing my own mind,
my own gold stashed in the bank,
my own black horses at the gates
ready to carry me off at one wrong word,
one false move, one dirty look.¹³⁴

Contudo, a autossuficiência de Mrs Beast não ajuda ninguém a não ser a si própria, não contribuindo em nada para o melhorar da vida das mulheres ou para a igualdade entre os sexos de um modo geral. Bell Hooks nota que

Feminist rhetoric pushing the notion of man as enemy and woman as victim enables women to avoid doing the work of creating new value systems.¹³⁵

Em última análise, a protagonista nem a si própria consegue ajudar. Os últimos versos transmitem a solidão por ela sentida. O extremismo da vida que leva só a torna a si e àqueles à sua volta miseráveis.

Mrs Beast lista ao longo do poema várias mulheres que não tiveram a mesma sorte que ela e que são «tragic girls» (Duffy, 2000, p.75), «unable to win» (Idem, p.74), «those less fortunate than we» (Idem,

¹³⁴ Carol Ann Duffy, *The World's Wife*, p.72.

¹³⁵ Ap. Andrea Day, “Beauty is a Beast: Feminine Discourse in Carol Ann Duffy’s Mrs Beast.

p.75). Quatro das mulheres que menciona são objeto de tratamento da poeta no poema “Beautiful”, em *Feminine Gospels*. Estas são, por ordem, Helena de Troia, Cleópatra, Marilyn Monroe e Diana de Gales. Estas mulheres aparecem ligadas pelos destinos trágicos que sofreram e pelo facto de todas terem ficado na história como mulheres de rara beleza.

A poeta traça paralelos entre Helena («Beauty is fame»)¹³⁶ e Diana («Beauty is fate»)¹³⁷; entre Cleópatra («Tough beauty»)¹³⁸ e Marilyn («Dumb beauty»)¹³⁹. Apesar do destino trágico das quatro, é curioso verificar que Helena e Cleópatra aparecem como figuras de relativo poder, em controlo, ao passo que Marilyn e Diana aparecem mais como marionetas e mais sujeitas à arbitrariedade das circunstâncias e ao controlo por parte dos outros. Isto é de certo modo irónico, uma vez que as mulheres contemporâneas ocidentais são geralmente vistas como mais emancipadas do que as suas equivalentes clássicas.

É curioso também verificar o modo como os meios de comunicação objetivam as mulheres contemporâneas devido à sua beleza («Give us a smile, cunt»)¹⁴⁰, quando esta aparece nas secções do mundo clássico como uma fonte de poder.

As mulheres dos poemas de Duffy são tão diversas quanto as vozes que representam. Por vezes são mordazes, outras vezes nostálgicas e melancólicas, são sempre irreverentes e muitas vezes chegam a ser mesmo agressivas. Representam as vozes daquelas que não tiveram direito a uma voz, aquelas que como no poema “Anon” entraram para a história como entidades anónimas e subvalorizadas. Os poemas têm, de um modo geral, um tom leve e, mesmo quando possuindo um subtexto sombrio, um sentimento de otimismo permeia ambas as coleções estudadas. A própria existência destas vozes, mesmo quando as histórias apontadas dizem o contrário, denuncia uma nova existência em que é finalmente possível para as mulheres criarem uma identidade própria, individual e, ao mesmo tempo, marcadamente feminina. É um mundo novo, e que chegou “none too soon,/with the small shy mouth of a new moon”. (Duffy, 2000, p.76)

Bibliografia Ativa

- DUFFY, Carol Ann. *The World's Wife*. Picador, Londres, 2000.
- . *Feminine Gospels*. Picador, Londres, 2003.

¹³⁶ Carol Ann Duffy, *Feminine Gospels*, p.9.

¹³⁷ Idem, p.14.

¹³⁸ Idem, p.11.

¹³⁹ Idem, p.13.

¹⁴⁰ Carol Ann Duffy, *Feminine Gospels*, p.14.

Bibliografia Passiva

- BERTRAM, Vicki. "Postfeminist Poetry?: 'One more Word for balls?'," in James Acheson e Romana Huk (ed.), *Contemporary British Poetry: Essays in Theory and Criticism*. State University of New York Press, EUA, 1996. (pp.269-92)
- BUCK, Claire. "Poetry and the Women's Movement in Postwar Britain", in James Acheson e Romana Huk (ed.), *Contemporary British Poetry: Essays in Theory and Criticism*. State University of New York Press, EUA, 1996. (pp.81-107)
- KAPLAN, Cora. "Feminist Literary Criticism: New Colours and Shadows", in Martin Coyle (ed.) et al, *Encyclopaedia of Literature and Criticism*. Routledge, 1991 (pp. 750-61).
- KINNAHAN, Linda. "Look for the Doing Words: Carol Ann Duffy and Questions of Convention" ", in James Acheson e Romana Huk (ed.), *Contemporary British Poetry: Essays in Theory and Criticism*. State University of New York Press, EUA, 1996. (pp.245-66)
- MICHELIS, Angelica e ROWLAND, Anthony (ed.). *The Poetry of Carol Ann Duffy – Choosing Tough Words*. Manchester University Press, Manchester, 2003 .
- OSTRICKER, Alicia. "The Thieves of Language; Women Poets and Revisionist Myth making", em Elaine Showalter (ed.), *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory*. Virago Press, Londres, 1986. (pp. 315-16)
- Outras Fontes
- Day, Andrea. "Beauty is a Beast: Feminist Discourse in Carol Ann Duffy's Mrs Beast." <http://www.lib.unb.ca/Texts/JSW/number27/day.htm>. Consultado em maio de 2007.

A Sorte de *Lucky Jim*

O romance acadêmico *Lucky Jim* de Kingsley Amis foi editado em 1954 na Grã-Bretanha e revelou-se como uma lufada de ar fresco. Mostrava uma visão do meio acadêmico até então ausente de documentação literária, sinédoque da sociedade britânica dos anos 50. A personagem principal, o jovem professor, Jim Dixon, interage nesse meio acadêmico como *accident-grown teacher/person* conformado e subjugado a uma universidade de província à qual não se adapta, odiando tudo o que a ela diz respeito. A integração da sua vulgar e viciosa vida pessoal na narrativa constitui também novidade e é este conjunto de particularidades reveladas em *Lucky Jim* que David Lodge, mais tarde, viria a designar como *template* do gênero de romance acadêmico.

O romance abraça a sorte (ou a falta dela) como parceira do imperativo máximo cômico e satírico: seja, um, na identificação do leitor com a picaresca personagem principal vazia de sorte, dois, no *suspense* causado pelas dissimulações do mesmo que a todo o momento podem ou não ser descobertas ou, três, na inesperada recompensa final dos bons (menos maus?). A contingência feliz ou infeliz comanda a narrativa, quase na sua totalidade mas após o término da obra descobre-se que o desígnio cômico autoral afinal faz justiça.

O título do romance aponta para a personagem principal, Jim Dixon. À medida que a narrativa avança e os episódios recambolentos [*sic*] se acumulam, constatamos o caráter imanentemente irônico que Kingsley Amis escolheu para a obra. Ele não é sortudo pois tem uma relação de difícil explicação com a sua colega de profissão Margaret Peel:

“Then suddenly he had become the man who was “going around” with Margaret” (Amis, Kingsley, *Lucky Jim*, Penguin Books, 1964 cap 1/pag 10)

Ela domina-o através de chantagem emocional. Contudo, a continuidade da relação parece revelar qualidades positivas em Jim:

“He had been drawn into the Margaret business by a combination of virtues he hadn’t known he possessed: politeness, friendly interest, ordinary concern, a good-natured willingness to be imposed upon, a desire for unequivocal friendship.” (cap 1 /pag 10)

Por outro lado, odeia ainda mais o seu superior hierárquico, o Professor Welch, apesar de surgir quase como arquétipo de antiprofessor:

“No other Professor in Great Britain, he thought, set such store by being called Professor.” (cap 1 /pg.1)

Este tem muito poder dentro da universidade e, em especial, sobre Jim:

“How had he become Professor of history, even at a place like this? By published work? No. By extra good teaching? No in italics. As usual, Dixon shelved this question, telling himself that what mattered was that this man had decisive power over his future, at any rate until the next four or five weeks were up.” (cap 1 /pag.8)

Como não consegue publicar por ele mesmo, vinga-se, mandando fazer:

“Such fluency, like the keen glance which accompanied it, Welch seemed to reserve specially for telling people what to do.” (cap 8/pag 83)

Apesar de Jim aceitar obedientemente as tarefas impostas por Welch, este nunca responde assertivamente quando questionado se a posição de Jim se manterá:

“Dr. Caton: (...) a rival to Mr. Welch had appeared in the field of evasion-technique, verbal division, and in the physical division of the same field this chap had Welch whacked at the start: self-removal to South America was the traditional climax of an evasive career.” (cap 19 / pag 194).

O outro problema de Jim é Christine. Namorada de Bertrand, filho do Professor Welch, é o objeto de desejo último de Jim. Este tudo fará para a conseguir, encetando uma guerra que só termina na última cena do romance.

Jim Dixon encara os problemas citados de modo picaresco, quase como anti-herói. Encontra-se em risco de perder o emprego e ao mesmo tempo tem de agradar a Welch que o usa a seu belo prazer. A identificação com o leitor não é complicada. Simpatizamos com ele. Não é um eleito. Não tem pretensões nem ilusões. É um herói fraco que odeia ser subjugado mas conforma-se. Nunca chega a tomar qualquer atitude de revolta que ponha em causa o seu lugar na universidade. Face á [sic] dificuldade, não mostra determinação e vontade de a superar. Ele molda-se ao que detesta. Não se move por sua determinação contra o que o revolta. Mostra a sua vulgaridade e simplicidade. É concordato embora emocionalmente complicado pois está sempre sob a mira do despedimento.

Se pelo lado moral é ético, Dixon não atua ativamente, antes pela dissimulação: bom imitador de vozes (durante a aula pública imita as duas figuras do poder universitário mais próximas de si – Welch e o Reitor), veste a pele de outras pessoas ao telefone e por carta, faz caricaturas e imitações. O lado cómico de Jim é quase infantil, por vezes:

“For a moment he felt like evoting the next tem years to working his way to a position as art critic on purpose to review Bertrand’s work unfavourably” (Cap 4 / pag 50)

ou

“After a little thought, Dixon stretched out a finger and wrote “Ned Welch is a Soppy Fool with a Face like a Pig’s Bum” (cap 6 / Pag 64)

ou

“Fetch him a vomiting-basin, Dixon thought; then horror overcame him at the thought of a man who “knows what he is talking about not only not talking about how nasty Bertrand’s pictures were, not only not putting his boot through them, but actually seeming to be fetched by one or two of them. Bertrand must not be a good painter; he, Dixon, would not permit it.” (cap 10 / pag 112)

Há um padrão que anuncia catástrofes e fugas no limite. Ele é em parte vítima mas também culpado pelos seus atos. As referências à sorte vão ocorrendo ao longo da narrativa, nos mais variados cenários. Jim deposita na fortuna a via que comanda a sua vida. A nível sentimental, em relação a Margaret:

“What a pity it was, he thought, that she wasn’t better-looking, that she didn’t read the articles in the three-halfpenny Press that told you which colour lipstick went with which natural colouring.” (cap 16 / pag 163)

It was all very bad luck on Margaret, and probably derived, as he’d thought before, from the anterior bad luck of being sexually unattractive. (...) Christine’s more normal, less unworkable, character no doubt resulted, in part at any rate, from having been lucky with her face and figure (cap 24 / pag 242)

e Christine:

All that could logically be said was that Christine was lucky to look so nice. It was luck you needed all along: with just a little more luck he’d have been able to switch his life on to a momentarily adjoining, a track destined to swing aside at once away from his own (cap 19 / pag 209)

(...) how lucky she was, and how lucky he was to have her there. (...) For once in his life, Dixon resolved to bet on his luck. What luck had come his way in the past he’d distrusted, stingily held on to until the chance of losing his initial gain was safely past. It was time to stop doing that.” (cap 14 / pag 136)

This ride, unlike most of the things that happened to him, was something he’d rather have than not have. He’d got something he wanted, and whatever the cost in future embarrassment he was ready to meet it (...) It was one more argument to support his theory that nice things are nicer than nasty ones. (cap 14 / pag 140)

There was no end to the ways in which nice things are nicer than nasty ones. It had been luck too, that had freed him from pity’s adhesive plaster; if Cartchpole had been a different sort of man, he, Dixon, would still be wrapped up as firmly as ever. And now he badly needed another dose of luck. If it came, he might yet prove to be of use to somebody. (cap 24 / pag 243)

O triunfo de Jim serve o objetivo satírico da obra: as pessoas vulgares, sem pretensões, vencem os hipócritas que ocupam os cargos de chefia aos mais variados níveis. A boa sorte, algo inesperada, é apresentada habilmente. Dixon é medíocre, mas isso é também suficiente:

It's not that you've got the qualification for this or any work... You haven't the disqualifications, though, and that's much rarer (cap 23 / pag 234)

Embora leve quase toda a obra até perceber que nas muitas situações em que pediu desculpas, as deveria ter exigido, ele deixa para trás toda a família Welch, Margaret, a universidade e o meio provinciano. Consegue Christine, um novo trabalho e vai viver para Londres, tudo o que ele desejava havia já muito tempo. Consegue passar de anti-herói para pequeno herói. A personagem progrediu um pouco através da experiência libertadora da aula pública juntamente com a sua nova assertividade que permite reconhecer a sorte que tem. A obra assenta na máscara de que os acontecimentos são determinados pela sorte e isso faz a narrativa funcionar junto do leitor. Contudo, no final, a máscara cai e revela que o desejo dum desfecho justo por parte do leitor, oferecido por Amis, foi irresistível.

Bibliografia literária

Amis, Kingsley, *Lucky Jim*, Penguin Books, 1964

Lodge, David, *The Art of Fiction*, Penguin Books, 1992

Critical Essays on Kingsley Amis, edited by Robert H. Bell (N.Y.: G.K. Hall and Co, 1998)

Serio-Comic Amis and True Comic Edge: *Lucky Jim* and *You Can't Do Both* by Robert H. Bell

Bibliografia eletrónica

Inside Lucky Jim por Peter Snow

<http://www.oxonianreview.org/issues/6-1/6-1snow.htm>

Kingsley Amis's Old-School Charms por Jonathan Yardley

http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A31596-2003Oct1_2.html

Why Lucky Jim turned right – An obituary of Kingsley Amis por Gareth Jenkins

<http://pubs.socialistreviewindex.org.uk/isj70/amis.htm>

Seamus Heaney – O Poeta do Século XX

Os teóricos do século XX, dependendo menos na oposição entre prosa e poesia, focam-se na posição do poeta como quem cria através da linguagem, e a poesia como resultado do que o poeta cria. Alguns poetas modernistas não distinguem a criação de um poema através de palavras, e a criação de atos através de outros meios.

Debates sobre a definição de poesia e sobre a distinção da mesma em relação a outros géneros na literatura têm sido fundidos com o debate sobre o papel da forma poética. A rejeição das formas e estruturas tradicionais na poesia começou na primeira metade do século XX, coincidindo com a questão do objetivo e significado das definições tradicionais de poesia e distinções entre poesia e prosa. Muitos dos poetas modernistas não seguiram as formas tradicionais de poesia ou o que era tradicionalmente considerado como prosa, apesar da poesia destes poetas ter rima e tom, não tem nenhum significado métrico. Esta reação não só pretendia desenvolver novas estruturas e sínteses formais como também fazer renascer algumas formas e estruturas mais antigas. Desta forma, o poeta do século XX, podia combinar as novas formas de poesia com algumas das tradições antigas. Assim, a sua poesia inclui várias formas, não seguindo nenhuma estrutura específica do seu tempo, e torna-a mais enriquecida.

O movimento conhecido como Literatura Inglesa Modernista desenvolveu-se a partir de um sentimento geral de desilusão em relação à era Vitoriana. Este movimento foi influenciado pelas ideias do Romantismo, textos de política de Karl Marx, e teoria psicanalítica de Sigmund Freud. Os movimentos continentais de arte de Impressionismo e, mais tarde, Cubismo, foram também inspirações importantes para os escritores modernistas.

Normalmente, considera-se que a poesia modernista tenha surgido no início do século XX com o aparecimento dos poetas imagistas. Relacionando-se com outros poetas modernistas, os poetas ingleses, através da escrita, mostravam a sua reação em relação aos excessos que se verificavam na poesia Vitoriana, com a sua ênfase no formalismo tradicional e a dicção poética excessiva. No geral, os poetas modernistas viam-se a eles próprios a olhar para trás no tempo, observando as melhores práticas e costumes dos poetas de períodos anteriores.

No início dos anos 60, o centro da corrente dominante da poesia mudou-se para a Irlanda, com o surgimento de Seamus Heaney, entre outros.

Em 1957, Heaney viajou para Belfast para estudar a Língua e a Literatura Inglesa na Universidade da Rainha de Belfast, e licenciou-se em 1961. O escritor Michael MacLaverty foi quem apresentou Heaney à poesia de Patrick Kavanagh, e foi a partir dessa altura, em 1962, que ele começou a publicar, pela primeira vez, a sua poesia. Publicou o seu primeiro livro, *Eleven Poems*, em 1965, para o Festival da

Universidade da Rainha. Em 1966, *Faber and Faber* publicou o seu primeiro volume intitulado *Death of Naturalist*. Em 1968, juntamente com Michael Longly, Heany fez parte de uma viagem de leitura chamada *Room to Rhyme*, levando a que as obras dos poetas se tornassem conhecidas. Depois, em 1969, *Door into the Dark* é publicado.

As obras de Seamus Heaney retratam o lugar, ou seja, o ambiente que o rodeia. Isto significa a Irlanda e, principalmente, a zona do norte. Em vários dos seus poemas existem alguns palpites que apontam para a violência sectária que começou ao mesmo tempo que a sua carreira literária (*Death of Naturalist*, *Digging*, “Between my finger and thumb/ The squad pen rests; as snug as a gun. / Under my window a clean rasping sound/ When the spade sinks into gravelly ground:/ My father, digging. I look down”). Muitas das suas obras relacionam-se com a história da sua família e concentram-se nas personagens da sua própria família. As influências anglo-saxónicas, também, são notáveis nas suas obras, pois o seu estudo universitário da língua surge como resultado disso (*Opened Ground*, *Bone Dreams*, “I push back / through dictions, Elizabethan canopies, / Norman devices, / the erotic mayflowers / of Provence / and the ivied Latins/ of churchmen/ to the scop’s / twang, the iron/ flash of consonants/ cleaving the line/ In the coffered/ riches of grammar”). Esta citação mostra claramente a procura do irlandês dentro da linguagem e, com isso vai buscar o latim para compreender melhor a linguagem da poesia. No poema *From the Frontier of Writing*, em *Opened Ground*, verifica-se a caracterização que Heaney faz em relação ao tipo de soldado que o poeta é (“So you drive on to the frontier of writing/ where it happens again.”; “And suddenly you’re through, arraigned yet freed, / as if you’d passed from behind a waterfall/ on the black current of a tarmac road.”). O poeta sonha que um dia a justiça possa prevalecer e o bem triunfar, ou seja, prevalecendo o bem sendo no conflito [*sic*] (“and everything is pure interrogation/ until a rifle motions and you move/ with guarded unconcerned acceleration/ a little emptier, a little spent/ as always by that quiver in the self,/ subjugated, yes, and obedient.”)

A sua influência na poesia contemporânea é considerada infinita. Robert Lowell qualifica Heaney como “the most important Irish poet since Yeats”. A sua influência não é limitada à Irlanda, mas sentida a nível mundial. Os seus volumes constituem dois terços das vendas dos poetas vivos em Inglaterra.

A problemática do passado em *Look Back in Anger* e *A Streetcar Named Desire*

Este ensaio pretende estabelecer uma comparação entre as peças *Look Back in Anger*, de John Osborne, e *A Streetcar Named Desire*, de Tennessee Williams, ao nível da temática do passado.

A literatura dramática britânica e a norte-americana têm uma génese e uma história específicas, sendo claramente distintas uma da outra. Além do mais, John Osborne e Tennessee Williams são dramaturgos com percursos distintos sem lugar a comparações. No entanto, existem, aspetos importantes que parecem unir *Look Back in Anger* e *A Street Car Named Desire*. Nove anos separam as duas peças mas, são ambas marcos nas respetivas literaturas e produtos de uma sociedade transformada pela Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, ambas cultivam o realismo, pelo facto de se inspirarem em acontecimentos e características das suas sociedades e épocas, colocando no palco as classes trabalhadoras (com uma abordagem mais sócio-política, no caso de John Osborne, e uma abordagem mais psicológica, no caso de Tennessee Williams). Não é também de afastar a possibilidade de *A Streetcar Named Desire* ter funcionado como referência para John Osborne, ainda que de menor importância. *Look Back in Anger* e *A Streetcar Named Desire* possuem um núcleo de personagens relativamente semelhante (casal + amigo (s) + visita). Sem esquecer as devidas especificidades, é possível estabelecer um paralelismo entre Jimmy e Stanley: há uma semelhança na brutalidade verbal e física que os caracteriza. Ambos parecem ser conduzidos por uma ira infundada e irracional. Por outro lado, na peça de Osborne, chega a ser feita inclusivamente, uma referência ao ator Marlon Brando e ao seu desempenho numa dada cena da versão cinematográfica de *A Streetcar Named Desire*.¹⁴¹ Contudo, existe algo tematicamente mais relevante que une ambas as peças: o facto de a questão do passado (quer pela nostalgia em relação a este, quer pela sua recusa por parte das personagens) estar por detrás de diversos acontecimentos. Isto é, os acontecimentos mais significativos são desencadeados pelo conflito entre diferentes pontos de vista e um desses pontos de vista é aquele que se tem em relação ao passado.

Look Back in Anger inaugurou o *kitchen-sink drama*, revolucionando o teatro britânico ao trazer para as luzes da ribalta (e para o papel), personagens representativas da classe média baixa, ou *working class*, sem a pompa e a retórica elaborada do teatro que lhe antecedeu. A peça veio provar que a qualidade dramática não se avalia unicamente pelo tipo de cenário utilizado, por exemplo, mas pela capacidade de representar a realidade social (que, por sua vez, é consequência de uma determinada realidade política) da

¹⁴¹ V. John Osborne, *Look Back in Anger*, p. 87 (Ato III, Cena I)

Inglaterra do pós-guerra, de uma forma tão verdadeira quanto dura, pondo-a em causa e lançando os dados para a reflexão e o debate.

A Streetcar Named Desire, para além de ser uma peça que usa a realidade como tema que surge em conflito com a fantasia e o idealismo, é sobretudo um trabalho de realismo social que desvela o que existe abaixo da superfície.

Acima de tudo, na sequência do seu estilo realista, ambas as peças refletem as questões ligadas ao passado que marcam os indivíduos e as sociedades.

Em *Look Back in Anger* temos, claramente, de um lado, Jimmy e os seus pares e, do outro lado, Alison, Helena, o Coronel e a esposa. O que representam? Em primeiro lugar, são a classe trabalhadora britânica em conflito com a classe média-alta. É sabido que grande parte da desilusão e revolta que Jimmy demonstra se devem ao facto de perdurar um certo sistema de classes e de privilégios, apesar das tentadas reformas políticas. Por outro lado, Jimmy critica, no grupo oponente, a existência de um conservadorismo dos valores, a falta de entusiasmo, de atitudes revolucionárias e transfiguradoras do mapa social: «Nobody thinks, nobody cares. No beliefs, no convictions and no enthusiam.» (p.10). Jimmy encara Alison e, especialmente, os pais dela e outros da mesma origem social, como pessoas que estão presas erroneamente a um passado, localizado no início do século, que respirava os ideais ligados ao Império Britânico. Império esse que entrou em colapso depois da 2ª Guerra Mundial. Os tempos *edwardianos* são representativos de alguma coisa que se perdeu. O Coronel Redfern é quem simboliza esta nostalgia que, aliás admite, sentir: «Perhaps Jimmy is right. Perhaps I am a – what was it? An old plant left over from the Edwardian wilderness. And I can't understand why the sun isn't shining any more.» (p.70).

Ora, para Jimmy esse saudosismo é uma forma de romantismo, isto é, apresenta-se como um artifício que permite a fuga à realidade e que, por isso, os torna absortos, complacentes e inconscientes dos verdadeiros problemas do presente. Podemos identificar esta crítica nas palavras de Jimmy na página 57 (Ato II, Cena I):

I know Helena and her kind very well. In fact, her kind are everywhere, you can't move for them. They're a romantic lot. They spend their time mostly looking forward to the past. The only place they can see the light is the Dark Ages. She's moved long ago into a lovely little cottage of the soul, cut right off from the ugly problems of twentieth century altogether.

Se bem que este discurso é dirigido a Helena, está subjacente a ideia de que ele não está a falar unicamente sobre ela. Também Alison, por exemplo, parece estar ausente da realidade: «If only something – something would happen to you, and wake you out of your beauty sleep.» (p.36). Identificado tradicionalmente como um indivíduo alienado, é curioso que, afinal, também ele encontra uma certa alienação nos outros.

É este viver no passado, um passado *edwardiano* ligados aos ideais do Império, que os impede de terem um papel mais interventivo e agitador no seio da sociedade britânica. São indivíduos que, segundo o *angry young man* da peça, não conseguem ver a realidade, os problemas e as injustiças que afetam a classe trabalhadora que ele representa. Uma dessas maiores injustiças é o facto de ter conseguido frequentar a universidade mas não lhe serem dadas hipóteses de prosseguir uma carreira na área de estudos, uma vez que as classes mais altas ainda detêm o monopólio das oportunidades de trabalho e de vida. Elas estão confinadas àqueles que têm dinheiro e algum poder. Contudo, também é verdade que não sabemos ao certo o que Jimmy fez para tentar mudar a sua situação e se, realmente, tentou e lutou por isso.

Aos olhos de Jimmy, este grupo social com o qual não se identifica, centra as suas atenções em questões mais distantes como a perda do Império Britânico que, aliás, é referida com alguma insistência na peça. Veja-se, por exemplo, o que Alison diz a Helena na página 43: «When the family came back from India, everything seemed, I don't know – unsettled?». Esta *classe* tem valores demasiado diferentes dos de Jimmy e os seus e, para ele, são desajustados em relação à realidade. Carregam consigo traços de um passado distante, tais como o puritanismo e a presunção.

Alison é importante na medida em que simboliza a tentativa de coexistência do passado com o presente e de adaptação a uma nova situação social emergente.

O mais paradoxal no tema do passado em *Look Back in Anger* é que Jimmy acusa os outros de estarem presos a épocas anteriores, quando, ele próprio, também está. Jimmy rebela-se contra a falta de iniciativa e entusiasmo e a inexistência de causas, algo que não acontecia nas décadas de 30 e de 40. A comparação é visível, no seguinte excerto: «I suppose people of our generation aren't able to die for good causes no longer. We had all that done for us in the thirties and the forties, when we were still kids. There aren't any good, brave causes left.». Se ele próprio toma como referência o passado, porque critica, então, os outros? Esta será, provavelmente, uma das questões para as quais a peça não nos dá resposta. Por outro lado, a sua personalidade foi fortemente moldada pela morte do pai, à qual assistiu quando era criança e que ele refere a dado momento. Este aspeto é, indubitavelmente, uma prova de que também ele se alimenta, de certa forma, do passado, pois não tem capacidade de se libertar das coisas que lhe aconteceram.

Igualmente em *A Streetcar Named Desire*, o que distancia uma personagem de outra, especificamente Stanley de Blanche, desencadeando a ira do primeiro, é essencialmente o saudosismo presente de Blanche, a sua dependência do passado, tanto o pessoal, como, e mais significativamente, o territorial (o passado dos estados do Sul dos Estados Unidos).

Mentindo aos outros e a si própria, Blanche tem uma visão fantasiosa da vida, não vê as coisas como elas são, mas sim como acha deviam ser. Stanley, em contrapartida, é um homem realista que não suporta este idealismo de Blanche e faz tudo o que pode para o destruir. Mas, o que importa realçar é que o ódio de Stanley em relação a Blanche é motivado sobretudo pelo passado aristocrático que ela representa: o “velho Sul”. Deste modo, Stanley é o símbolo do “novo Sul”, socialmente heterogéneo.

Atente-se, por um lado, nas diferentes origens das personagens (Stanley, por exemplo, tem ascendência polaca) e, por outro, no aparente domínio da classe média baixa sobre a alta. Assim, tal como em *Look Back in Anger*, o tema do passado na peça de Tennessee Williams, aquilo que as personagens pensam dele e a forma como lidam com ele, desempenham um papel fulcral no desenrolar da ação.

O facto de Blanche não se identificar como o novo panorama social é uma das principais causas da sua alienação. Claramente, Blanche representa uma hierarquia social defunta. A perda da propriedade da família, Belle Revê, é um sinal de que os tempos são outros. Ela representa um passado aristocrático que nada tem a ver com o mundo de Stanley, tal como Alison e Jimmy contrastam entre si. Stanley resume: «The Kowalskis and the DuBois have different notions.» (p.135). No entanto, em *Look Back in Anger* os contrastes entre os dois mundos em conflito são menos acentuados do que em *A Streetcar Named Desire*. Talvez porque, tal como foi referido anteriormente, a peça de John Osborne tem um carácter mais político, não incidindo tanto sobre questões particulares.

Blanche parece ter saído diretamente da sua mansão de estilo colonial em Laurel e viajado no tempo e no espaço, até outra dimensão. O seu discurso indica que ela se rege, claramente, por valores diferentes: «Stella, you have a maid, don't you?» (p.122). Stella, sua irmã, representa a capacidade de adaptação às novas realidades. O desajustamento de Blanche verifica-se até nos aspetos mais simples, como o facto de não saber usar o telefone.¹⁴²

Há um aspeto essencial que nos mostra a incapacidade de Blanche de aceitar a passagem do tempo: a dificuldade que ela tem em lidar com o seu próprio envelhecimento. O medo de envelhecer está associado ao medo de perder o Sul com o que se identifica. Mas não só se identifica com esse Sul do passado, como demonstra orgulho nele: «We are French by extraction. Our first American ancestors were French Huguenots.» (p.150).

Blanche diz a Stella que considera que Stanley é um «survivor of the Stone Age»¹⁴³. Tal como em *Look Back in Anger*, é a personagem que está de visita (que vem de fora, portanto) que alerta a esposa para a brutalidade do marido (Helena procura levar Alison a perceber como é realmente Jimmy). De facto, Stanley não corresponde aos padrões masculinos que Blanche melhor conhece e aprecia. Isto é, o cavalheiro do Sul, um reduto da imagem do *gentleman*, cortês, protetor da mulher e rico. Na verdade, este tipo de figura, representado por Shep Huntleigh e, nalguns aspetos, por Mitch, está em vias de desaparecer. É por se aperceber que não há possibilidade de viver como gostaria que Blanche se perde por completo, descendo na escala da sanidade mental.

A própria Blanche tem a perceção de que se rege por valores do passado: «I guess it is just that I have – old-fashioned ideals!» (p.180). Não deixa de ser interessante esta auto-consciência, na medida em que parece atenuar a sua alienação.

¹⁴² V. Tennessee Williams, *A Streetcar Named Desire and Other Plays*, p.160 (Ato I, Cena 4).

¹⁴³ V. Idem, p.162 (Ato I, Cena 4)

Tal como em *Look Back in Anger* há um paradoxo na questão do passado. A incongruência no caso de *A Streetcar Named Desire* reside no facto de Stanley defender o “código Napoleónico”, símbolo do conservadorismo e de tempos que já passaram.

O que distingue *Look Back in Anger* e *A Streetcar Named Desire* é que, na segunda, a derrota e a incapacidade, de quem representa o passado, de sobreviver à nova ordem social, serem mais visivelmente demonstradas. Isto é, a violação de Blanche por Stanley representa não só, uma destruição do idealismo pelo realismo, mas também um apoderamento claro do presente sobre o passado. O seu envio para um hospital psiquiátrico é a expulsão nítida e consumada de uma ideia de passado que não tem lugar nas circunstâncias do presente. Já em *Look Back in Anger*, não é claro quem vence. Mas, uma vez que Jimmy domina verbal e fisicamente ao longo de toda a peça, paira a ideia de que o regresso de Alison e o afastamento de Helena são o fruto da sua preponderância sobre os outros, da sua capacidade de incutir os seus ideais sem fraquejar.

Em suma, *Look Back in Anger* e *A Streetcar Named Desire* conferem ao tema do passado um papel importante nas respetivas histórias. É por causa do contraste entre uma determinada relação com o passado e os ideais de outrem sobre o presente que as personagens entram, frequentemente, em conflito. Por outro lado, em ambas as peças é veiculada a ideia de que alguém, dificilmente, vive sem ter algum tipo de ligação ao passado. Todos carregam um pouco dele, todos falam dele. Talvez a mensagem seja a de que existem momentos e situações em que a memória e o conhecimento do passado são úteis e reconfortantes mas que, por vezes, essa memória e essa consciência também podem ser prejudiciais, quando não permitem visualizar o presente, viver nele em pleno, e tal é necessário.

Bibliografia Ativa:

OSBORNE, John, *Look Back in Anger*. Faber and Faber, Londres, 1996 (1ªed., 1957).

WILLIAMS, Tennessee, *A Streetcar Named Desire and Other Plays*. Penguin, Londres, 2000.

Bibliografia Passiva:

BERNEY, K.A. e N. G. Templeton (eds). *Contemporary British Dramatists*. St. James Press, Londres, 1994.

BOND, Paul. “An inarticulate hope – *Look Back in Anger* by John Osborne”. Acessível em <http://wsws.org/articles/1999/sep1999/look-s14.shtml> (consultado em 10-06-07).

GOURVISH, Terry e Alan O'Day (eds). *Britain Since 1945*. Macmillan, Hampshire, 1994.

HOPKINS, Eric. *The Rise and Decline of the English Working Classes – 1918-1990 – A Social History*. Weindenfeld & Nicolson, Londres, 1991.

PEREIRA, Maria Helena Serôdio. “John Osborne, John Arden e a condição de representar no texto dramático”. Dissertação de Doutorado em Letras (Literatura Inglesa), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1983.

ROUDANÉ, Matthew. *The Cambridge Companion to Tennessee Williams*. Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

Processo de evolução e de libertação da religião: Stephen Dedalus em *A Portrait of the Artist as a Young Man* de James Joyce

Stephen Dedalus, a personagem principal em *A Portrait of the Artist as a Young Man*, é um reflexo do próprio James Joyce. O livro centra-se no crescimento desta personagem, desde que era pequeno rapaz facilmente influenciável, até se tornar num homem que consegue observar a vida e retirar daí as suas próprias conclusões. Ao longo do seu crescimento, depara-se com vários obstáculos, os quais tem de superar, a fim de se conseguir realizar a si mesmo, como pessoa e como artista. Para ele a religião é um dos desafios mais difíceis de ultrapassar. Ele luta com a religião durante toda a história e no fim, decide rejeitar as restrições impostas pela sociedade.

A personagem passa por várias transformações que influenciam toda a sua forma de viver, de pensar e de olhar a vida.

A primeira transformação a nível religioso ocorre quando ele passa a noite com uma prostituta. Com isto ele passa de um mundo de inocência, fora do domínio do pecado, para um mundo novo, de pecado e de imoralidade. Até este ponto da vida de Stephen todo o conhecimento que possuía em termos de religião tinha-lhe sido ensinado pelos seus pais e na escola.

A segunda transformação dá-se na altura em que Stephen assiste ao discurso sobre a morte e o inferno dado pelo Father Arnall. É nessa altura que ele se apercebe da vida de pecador que tem tido, arrependendo-se disso mesmo, tornando-se a partir daí num homem religioso, dedicado e bastante fiel. Passa a representar a imagem de um católico perfeito, completamente devoto, um modelo de piedade católica, de abstinência e que nega os seus interesses pessoais.

A última transformação religiosa é também a mais importante da sua evolução. Ele evolui de alguém que era quase um extremista religioso, para um homem que é capaz de olhar além das crenças que lhe foram ensinadas, observando simplesmente o mundo e a sua beleza, e percebendo que para ser feliz precisa de se tornar independente. Esta transformação é responsável por ele se tornar um artista melhor. A epifania que tem na praia, quando observa uma rapariga e se apercebe que a beleza pode ser admirada, amada e desejada em vez de sentir vergonha, marca esta transição.

Esta obra é considerada como quase sendo uma autobiografia. Stephen é o reflexo de Joyce. Assim sendo, encontram-se muitas similaridades com o autor na personagem principal. A família de Joyce eram pessoas religiosas. Católicos, e influenciaram-no enquanto criança. Quando a história começa, as crenças religiosas de Stephen, são baseadas naquilo que aprendeu com a sua própria família. Embora tenha recebido uma educação religiosa, Joyce abandonou a sua fé na religião Católica na sua adolescência. Joyce usa Stephen para exemplificar as adversidades a que o extremismo religioso pode levar. Joyce opta por

deixar a religião para trás e torna-se um grande autor, enquanto Stephen abandona a religião de forma a ter uma melhor visão do mundo, tornando-se assim num artista completo.

Stephen, criado no seio de uma família religiosa, partilha as crenças da família até à altura em que se apercebe que existem outras maneiras de viver. As suas próprias crenças levam-no a cair no oposto daquilo a que sempre foi ensinado. Ele entra num mundo de pecado, ignorando a religião e a igreja, cometendo ações das quais ele tem consciência que contrariam a religião Católica.

*He had sinned mortally not once but many times and he knew that, while he stood in danger of eternal damnation for the first sin alone, by every succeeding sin he multiplied his guilt and his punishment.*¹⁴⁴

Ele passa a noite com prostitutas por sua própria vontade e tem total perceção da imoralidade de tais atos.

*In her arms he felt that he had suddenly become strong and fearless and sure of himself.*¹⁴⁵

Isto foi algo que a religião nunca o fez sentir. Ele admitiu o facto de andar a cometer pecados, afirmando ter uma alma que gostava do próprio pecado, tornando-a mais forte. A alma é a natureza moral ou emocional de uma pessoa. Ele não sentia que os pecados lhe tinham retirado ou de alguma maneira diminuído a alma, antes pelo contrário.

*It was his own soul going forth to experience, unfolding itself sin by sin, spreading abroad the balefire of its burning stars and folding back upon itself, fading slowly, quenching its own light and fires.*¹⁴⁶

Mais uma vez ele menciona a sua alma. Ele estava a alimentar a sua alma com os seus pecados, ajudando-a a crescer e a ganhar poder, nem que apenas por instantes pois ele sentia que no fim a sua alma acabaria destruída.

*What did it avail to pray when he knew that his soul lusted after its own destruction?*¹⁴⁷

Ele desistiu de Deus e da religião pois sentia-se condenado. A sua paixão e o seu orgulho pelo pecado eram demasiadamente grandes e o seu arrependimento seria falso e insuficiente.

Após o discurso do Father Arnall, Stephen sente-se como se o dia do Juízo Final tivesse chegado. Ele ia ter que pagar por todos os pecados que havia cometido, e responder perante Deus. Ele sentiu-se

¹⁴⁴ James Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, cap.II, p.117, Penguin Books, Londres, 1996.

¹⁴⁵ Idem, cap. II, p.114, Penguin Books, Londres, 1996.

¹⁴⁶ Idem, cap. II, p.116, Penguin Books, Londres, 1996.

¹⁴⁷ Idem, cap. II, p.117, Penguin Books, Londres, 1996.

agoniado, cheio de vergonha, culpado e com medo por tudo aquilo que havia feito; não esperava ser perdoado.

*He felt the deathchill touch the extremities and creep onward towards the heart, the film of death veiling the eyes, the bright centres of the brain extinguished one by one like lamps (...) all but vanquished, the breath, the poor breath, the poor helpless human spirit, sobbing, sighing, gurgling and ratling in his throat.*¹⁴⁸

Era a altura da vingança. Ele tinha-se rido na cara da própria Igreja e de Deus, tinha pecado e estava completamente ciente disso.

Now it was God's turn: and He was not to be hoodwinked or deceived. Every sin would then come forth from its lurkingplace, the most rebellious against the divine will at the most degrading to our poor corrupt nature, the tiniest imperfection and the most heinous atrocity.¹⁴⁹

Assim como qualquer outra pessoa, quando o dia do Juízo Final chega, não interessa o que fez na vida, não interessa qual a posição social que atingiu ou o dinheiro que fez, porque nesse dia são todos iguais aos outros e a única coisa que conta são os pecados que cada um cometeu, pois Deus:

*He would reward the good and punish the wicked.*¹⁵⁰

Stephen sentiu-se tocado pelo discurso do Father Arnall. Era como se tivesse sido dirigido a ele. Ele sentiu que Deus era misericordioso e o arrependimento poderia valer-lhe o perdão. Stephen pensou que poderia compensar as suas ações passadas ao tornar-se completamente devoto à religião para o resto da vida.

*Ab yes, he would still be spared; he would repent in his heart and be forgiven; and then those above, those in heaven, would see what he would do to make up for the past: a whole life, every hour of life.*¹⁵¹

Stephen é forçado a olhar para o seu futuro e a confrontar o passado. Ele pensa na sua morte assim como na sua infância, os dois extremos da sua vida, enquanto lida com os dois extremos da religião. A religião leva-o a pensar no seu passado, presente e futuro, de forma a conseguir obter sentido como uma coisa só, que é o mesmo propósito de uma autobiografia.

O caminho de Stephen para atingir a redenção é admirável. Ele demonstra uma força de vontade enorme com vista a retomar o controlo da sua alma. Ele é capaz de modificar a visão que tem da vida, vivendo de forma a elevar a sua alma. O seu caminho é semelhante ao dos mártires, o que faz com que a

¹⁴⁸ Idem, cap. II, p.126, Penguin Books, Londres, 1996.

¹⁴⁹ Idem, cap. II, p.127, Penguin Books, Londres, 1996.

¹⁵⁰ Idem, cap. II, p.128, Penguin Books, Londres, 1996.

¹⁵¹ Idem, cap. II, p.143, Penguin Books, Londres, 1996.

escolha do seu nome se torne bastante clara. Saint Stephen foi o primeiro mártir Cristão, que teve também dificuldades com a religião. Embora Stephen se aperceba que a sua vida mudou, ele não deixa transparecer se foi uma mudança para melhor e se essa mudança o tornou numa pessoa melhor.

O discurso do Father Arnall é uma alusão ao *Inferno* de Dante. O seu discurso lembra a descida ao inferno nessa obra. O poema de Dante é uma autobiografia do espírito, a história do caminho da alma de alguém através do certo e do errado. Em *A Portrait of the Artist as a Young Man*, vivemos a evolução espiritual de Stephen, que é um reflexo da evolução pessoal e religiosa de Joyce. Stephen, após o caminho que escolheu o ter levado numa descida pelo pecado, teme o inferno. Em *Inferno*, o peregrino também teve de seguir um caminho que o levou mais fundo antes de poder seguir em frente rumo à redenção. A visão que Stephen teve da sua mão poisada no ombro de Emma evoca a cena em que Beatrice é mandada pela Virgem Maria para ajudar Dante na sua viagem.

*A gentle Lady is in Heaven, who grieves
At this impediment, to which I send thee,
So that stern judgement there above is broken.
(...)
What succorest thou not him, who loved thee so,
For thee he issued from the vulgar herd?
(...)
Came hither downward from my blessed seat,
Confiding in thy dignified discourse,
Which honours thee, and those who've listened to it.* ¹⁵²

Stephen acaba por chegar à conclusão que ambos os extremos da religião, o ser pecador e o ser devoto, estão errados. Tanto um como o outro possuem falsidades e trouxeram-lhe algumas mentiras à sua vida. Durante uma das suas saídas, encontra uma rapariga na praia. A imagem dessa rapariga domina-o por completo.

Her image had passed into his soul for ever and no Word had broken the holy silence of his ecstasy. ¹⁵³

Este foi para ele um momento de grande clareza e sabedoria. Ele percebeu que era necessário experimentar a vida no seu todo e que tal não era possível com uma vida de completo pecado ou de completa devoção religiosa. É necessário encontrar um ponto intermédio, onde ele não se encontre completamente isolado da religião, mas onde ao mesmo tempo tem a distância necessária para poder abraçar tudo o que a vida tem para lhe oferecer.

¹⁵² Dante Alighieri, *The Inferno*, Canto II, p.11, Barnes & Nobles Classics, New York, 2005.

¹⁵³ James Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, cap.IV, p.196, Penguin Books, Londres, 1996

Através da sua arte ele cria um ser imortal, quase como uma alma. Ele tem a capacidade de se criar a si mesmo. Desenvolveu-se emocionalmente, artisticamente e espiritualmente, podendo assim escolher o seu próprio caminho através da vida.

Bibliografia

Bibliografia Principal:

JOYCE, James *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Penguin Books, Londres, 1990.

Bibliografia Secundária:

ALIGHIERI, Dante. *The Inferno*. Barnes & Nobles Classics, New York, 2005.

CANADAS, Ivan. “A portrait of the artist as a young man: James Joyce, the myth of the Icarus, and the influence of Christopher Marlowe.”. *Estudios Irlandeses – Journal of Irish Studies*, Annual 2006. p.16(7)

FULLER, David. *James (augustine Aloysius) Joyce (1882-1842), also known as: James (Augustine Aloysius) Joyce, James Augustine Aloysius Joyce, James Augustine Aloysius Joyce*. Reference Guide to English Literature, 2ªed., editada por d. L. Kirkpatrick, St. James Press, 1991

KEARNEY, Anthony. “Joyce’s ‘A Portrait of the artist as a Young Man’” *The Explicator*, Fall 1997, vol. 56, nº1, p.33(4)

JAMES JOYCE: O Desenvolvimento de Stephen Dedalus em *A Portrait of the Artist as a Young Man* e *Ulysses*

James Augustine Aloysius Joyce nasceu em fevereiro de 1882, num subúrbio da cidade de Dublin, no seio de uma família de classe média com valores bastante tradicionais, particularmente no que dizia respeito à região católica e ao patriotismo que se fazia sentir na época, temas que mais tarde figurariam na obra literária de James Joyce. Os pais de Joyce, apesar de sofrerem um revés financeiro, enviaram Joyce para colégios privados e escolas prestigiosas, o que o ajudou na sua formação enquanto artista, ator e escritor. A sua carreira académica na University College de Dublin consolidou o estatuto de Joyce enquanto autor modernista por excelência, tendo o escritor aprofundado aí o seu interesse em linguagens e literaturas.

O modernismo de Joyce no contexto da literatura do século XX baseia-se no facto de que o autor conseguiu, nas suas obras, ir para além de tudo o que já havia sido escrito até então no que diz respeito à liberdade do experimentalismo estilístico e ao desenvolvimento de conceitos em voga na época, tal como a consciência, a passagem do tempo e a natureza do conhecimento.¹⁵⁴ Assumindo a tarefa de criar obras completamente originais no tratamento dos temas que o preocupavam, Joyce acaba por criar o que hoje em dia são consideradas obras-primas da literatura do século XX.

Uma das suas primeiras obras, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, é quicá a sua obra mais lida. O título da obra, através do artigo definido “the”, é conducente à ideia de que Joyce pretende dar uma imagem de um tipo, o tipo do artista, e da sua luta enquanto jovem para encontrar a sua posição no mundo.¹⁵⁵ A palavra “retrato”, por sua vez, remete para a categoria semântica da pintura e do conceito de autorretrato, da autocriação.

Seguindo a tradição do *Bildungsroman*, que trata da vida de um jovem através dos anos mais importantes do seu desenvolvimento espiritual, normalmente desde a infância à adolescência¹⁵⁶, o livro *A Portrait of the Artist* demonstra as fases do crescimento do jovem Stephen Dedalus, desde as suas principais memórias enquanto bebé até à sua realização espiritual enquanto elemento participante na sociedade, fases essas impulsionadas não só pela educação formal, mas especialmente pela experiência e pelo meio social em que o jovem se insere, que tanta influência tem no processo formativo. A subcategoria do *Künstlerroman*, um tipo especial de *Bildungsroman*, é talvez o termo mais adequado para uma obra como *Portrait*, uma vez que concerne particularmente “a educação, as lutas e a iniciação de um

¹⁵⁴ BUTLER, Christopher, “Joyce, Modernism and Post-Modernism” in *Cambridge Companion to James Joyce*, p.259

¹⁵⁵ *A Companion to Joyce Studies*, p.268

¹⁵⁶ *Approaches to Joyce's Portrait*, p.62

jovem com um certo poder criativo, como um artista.”¹⁵⁷. De certa forma, *Portrait* é um *Bildungsroman* tradicional, tratando de uma personagem que, até certo ponto, é característica deste género. Stephen é um jovem inocente, separado da sociedade em que se encontra (neste caso por razões intelectuais), cujo desenvolvimento visa prepará-lo para tomar o seu lugar na sociedade. No entanto, a convencionalidade temática desta obra é limitada, uma vez que Joyce consegue inovar o género através dos recursos estilísticos que utiliza. Recuando mais na infância do que na maioria das obras de cariz iniciático, *Portrait* começa por nos apresentar o que parecem ser os pensamentos desconexos [*sic*] de uma criança, um ser que tem apenas as impressões do mundo exterior tal como elas lhe são apresentadas, sem efetuar processos de análise. O jovem Stephen sente-se separado dos demais, não apenas devido à sua condição social inferior como também por se sentir intelectualmente superior, o que causa em Stephen um sentimento de isolamento espiritual em relação ao outro. Como tal, uma das maiores preocupações de Stephen consiste na procura da sua própria identidade, sendo este o tema central da obra, em redor do qual as áreas subtemáticas (tais como a família, o amor, o corpo e a carne, a política, a linguagem) se organizam.

Tal como a maioria dos *Bildungsroman*, *A Portrait of the Artist as a Young Man* é, até certo ponto, autobiográfico¹⁵⁸. A carreira académica de Stephen e o seu desenvolvimento espiritual e intelectual seguem de perto os de Joyce, tal como a sua situação familiar. Desenvolvendo ainda a teoria de que *Portrait* tem vários pontos em comum com o *Bildungsroman*, será ainda pertinente mencionar a natureza episódica do mesmo. A obra encontra-se dividida em cinco capítulos, cada um destes correspondendo a um momento da progressão espiritual de Stephen, que lhe permite um novo conhecimento de si mesmo e, conseqüentemente, o dirige para uma nova etapa na sua busca do “self”. Esta progressão, no entanto, não é um caminho de ascensão sem obstáculos, uma vez que, seguindo-se a cada momento de “epifania” (o tema central no contexto do desenvolvimento espiritual do jovem artista em *Stephen Hero*, obra escrita por Joyce antes da criação de *Portrait*, que lida também com o desenvolvimento de Stephen) um momento de regressão. Isto está ligado também aos dois modos de relato que se encontram na obra, a fantasia visionária e o realismo. Aos momentos de fantasia psicológica e epifania, de elevação espiritual de Stephen, segue-se portanto o realismo das descrições das condições de vida degradadas do mesmo e dos obstáculos que se levantam no seu caminho.

Tal como já foi referido, *Portrait* introduz ao leitor um protagonista ainda num estágio de desenvolvimento bastante primário. A busca de Stephen pela sua identidade, nestes anos da sua infância, centra-se principalmente no que Stephen é para os seus colegas, ou seja, é uma procura do seu primeiro papel na sociedade em que se insere. Sentindo-se muitas vezes perdido e humilhado, Stephen começa a seguir o caminho do artista, e as suas tentativas poéticas demonstram o lugar de destaque que a sua

¹⁵⁷ *A Companion to Joyce Studies*, p.264

¹⁵⁸ *A Companion to Joyce Studies*, p.267

procura de identidade toma na sua vida: “*Stephen Dedalus is my name / Ireland is my nation / Clongowes is my dwellingplace / and Heaven my expectation.*”¹⁵⁹. O momento de epifania de Stephen neste capítulo consiste na ligação que atinge com os seus colegas depois de, num ato corajoso, fazer uma queixa ao Reitor do Colégio; a esta elevação espiritual segue-se, no início do Capítulo II, o realismo do fumo incomodativo do tabaco do seu tio.

No segundo capítulo, um Stephen adolescente luta contra os seus sentimentos de amor incipiente e frustração sexual, que o levam a procurar a companhia de prostitutas; a linguagem perto do final do capítulo, tomando tons mais épicos e elevados, demonstra que Stephen se encontra perto de outro momento de fantasia visionária, atingindo um novo estágio do seu desenvolvimento, neste caso de maturação sexual. Segue-se no início do capítulo III o realismo da decrepitude da vida de Stephen, que, na sua pobreza, sente o peso da fome. As normas sociais ainda pesam sobre Stephen e a sua vida desregrada e pecaminosa leva-o a procurar refúgio na religião, que pensa talvez poder iluminar parte do seu caminho na procura de si mesmo. Stephen atinge neste capítulo uma comunhão na Igreja, cujas rígidas doutrinas aliviam momentaneamente o seu espírito, uma vez que lhe dão um caminho a seguir, supostamente de ascensão. Confessando-se e sentindo-se limpo dos seus pecados através da religião, Stephen sente-se preparado para começar uma nova vida, de graça, virtude e felicidade.¹⁶⁰ Para Stephen tanto a religião como a arte são meios de ascensão, que lhe permitem entrar num mundo puramente espiritual.¹⁶¹

O momento de realismo que se segue à ascensão no capítulo IV consiste numa nova apreensão da Igreja, e através da realização de que esta sofreu uma mecanização natural à religião organizada, Stephen percebe então não ser esta a pureza de sentimentos que procurava. O amor, por oposição à rigidez do capítulo anterior, oferece então uma escapatória às restrições que Stephen impusera sobre si mesmo. Este amor idealizado faz com que Stephen retome o seu empreendimento artístico; a idealização de um modelo feminino leva-o ao desenvolvimento de uma teoria estética de beleza e arte. Após este rasgo espiritual, o alto voo da imaginação de Stephen toma novamente uma direção mais mundana, sendo que o capítulo V se inicia com o contexto da vida em sua casa, com condições extremamente pobres e degradadas, criando um dos mais profundos contrastes entre a visão ideal do protagonista e a realidade que o impede de atingir o seu auge intelectual.

No quinto capítulo, que conclui o progresso de Stephen na sua autocriação enquanto artista, encontram-lo num estágio de desenvolvimento intelectual bastante elevado, sendo que Stephen parece conseguir alcançar o seu objetivo de se situar espiritualmente enquanto ser independente e culto. Aqui resume Stephen a sua estética de arte e as suas esperanças e planos em relação ao futuro.

¹⁵⁹ *A Portrait of the Artist as a Young Man*, p. 13

¹⁶⁰ *A Portrait of the Artist as a Young Man*, p. 108.

¹⁶¹ *Approaches to Joyce's Portrait*, p.124

De um ponto de vista temático, a busca de identidade de Stephen, além de se processar por várias etapas cronológicas, segue um sistema de crenças e descrenças à medida que Stephen testa vários tipos de conhecimento. Deste modo, Stephen principia por aceitar sem questões a influência familiar, enquanto bebê sem discernimento intelectual, mas à medida que a sua vida espiritual se desenvolve, Stephen começa a questionar o seu papel e a observar a sua diferença em relação ao outro. É de notar que o seu sobrenome, Dedalus, tem um duplo significado mitológico: Stephen é tanto o pai intelectual e artífice [*sic*] como o filho, Icarus, o rebelde que procura a liberdade a todos os custos. Sendo a questão do isolamento de Stephen fulcral, as suas dúvidas existenciais levam-no à questão da sua inserção nas várias categorias sociais em que se move; no colégio, Stephen mantém uma distância intelectual em relação aos seus colegas; quando se depara com sentimentos que contradizem a sua educação tradicionalmente Católica, Stephen caindo em tentação, vira-se para o refúgio da Igreja, mas esta é demasiado incompleta e superficial para o seu espírito criativo; o carnal e amoroso despoletam em Stephen a criação artística e, como tal, Stephen compreende que terá de se soltar das algemas da religião organizada. Stephen não compreende também o seu papel enquanto parte da nação da Irlanda, fazendo por apreender a política que o envolve mas não se querendo inserir num grupo. A questão política irlandesa, tema que aflige Stephen desde criança, devido a discussões familiares que ouvia mas não conseguia compreender, leva Stephen a sentir-se mais uma vez dividido em relação à sua identidade individual e à sua identidade enquanto parte de algo mais, e consequentemente, leva-o a questionar no que consiste a sua nacionalidade, e no que isto o influencia enquanto artista.

A questão da Irlanda e o que significa ser irlandês é uma das questões sobre as quais James Joyce mais se debruçou, e como tal é natural que este tema tenha grande importância nas suas obras, não em *A Portrait of the Artist as a Young Man* mas também mais tarde em *Ulysses*, que vai desenvolver alguns dos temas introduzidos em *Portrait*. Joyce considerava, acima de tudo, que era necessário para um artista irlandês criar não só algo originalmente seu, como também utilizar todas as armas em seu poder para criar algo que resumisse o espírito irlandês. Tendo sido desapoderada da sua própria linguagem, a Irlanda de Joyce lutava para retomar a consciência de si mesma enquanto nação com uma cultura própria e, como tal, Joyce utiliza uma das mais importantes ferramentas ao seu dispor – a língua inglesa. Stephen desde cedo luta para compreender a única língua que tem ao seu dispor mas que sente não se adequar completamente ao espírito irlandês. Sendo a obra filtrada pelo olhar do jovem protagonista, os episódios demonstram o desenvolvimento intelectual do mesmo, num crescendo de desenvoltura linguística, inteligência e apropriação da língua para refletir o interior do artista. Debate-se com a palavra “suck” no primeiro capítulo¹⁶², tentando assimilar todos os significados e lutando contra o som de uma língua que lhe é estranha e lhe desagrada, mas é no capítulo final que encontramos uma maior exposição em relação à alienação que Stephen sente em relação à linguagem; a sua discussão com o *Dean of Studies* em relação à

¹⁶² *A Portrait of the Artist as a Young Man*, p.10.

palavra “tundish” é “*a sharp reminder to Stephen that English is not his language*”¹⁶³. Nas palavras do próprio Stephen, “*His language, so familiar and so foreign, will always be for me an acquired speech. I have not made or accepted its words. My voice holds them at bay. My soul frets in the shadow of his language.*”¹⁶⁴

Um outro aspeto significativo no processo de dialética de alienação em relação à linguagem e apropriação da mesma pela parte de Stephen é o das técnicas narrativas escolhidas por Joyce: “*Inner monologue, narrated monologue, quoted thought, internal analysis, and use of the first person.*”¹⁶⁵. Utilizando todos estes registos, Joyce consegue demonstrar a forma como Stephen utiliza a linguagem como modo de afirmação do seu próprio pensamento, exercendo controlo sobre ele e desenvolvendo-se desde o uso do pensamento dos outros até utilizar apenas o seu, na forma de diário. Esta afirmação aparece sob a sua forma derradeira no grito de liberdade lançado por Stephen quando percebe o seu destino enquanto artista, individual e independente mas com uma voz comum à da sua pátria: “*Welcome, O life, I go to encounter for the millionth time the reality of experience and to forge in the smithy of my soul the uncreated conscience of my race.*”¹⁶⁶

Se a narrativa da história de Stephen Dedalus terminasse em *A Portrait of the Artist as a Young Man*, poder-se-ia dizer que Stephen enquanto protagonista do *Künstlerroman*, teria chegado ao seu destino intelectual, apercebendo-se do seu papel e da sua missão na sociedade. No entanto, *Ulysses*, escrito por Joyce alguns anos depois, retoma a narrativa deste jovem, seguindo o mesmo modelo de altos e baixos a que nos habituou em *Portrait*. Apercebemo-nos que Stephen retornou à Irlanda, após uma curta estadia em Paris, na qual este não atingiu os seus objetivos artísticos. Stephen sente, portanto, que falhou na missão com que se tinha incumbido, não se conseguindo afirmar como o epítome do artista irlandês a que se tinha proposto.

Ulysses é considerado por muitos uma das obras primas [*sic*] de Joyce e mesmo do Modernismo europeu; uma obra monumental, épica, que visa retratar o herói moderno da sociedade irlandesa, um novo Ulysses com uma nova identidade. Este Ulisses vem em muito contradizer o ideal heroico das obras épicas tradicionais; Leopold Bloom é um homem saudável, preocupado tanto com questões prosaicas como espirituais, cometendo muitos erros mas aceitando também os dos outros, procurando o seu lugar na sociedade e a afirmação da sua personalidade. Juntando a este herói o facto de a sua odisseia se passar em apenas um dia, *Ulysses* difere em muito do épico tradicional. Joyce aproveita *Ulysses* para expor mais profundamente as suas preocupações em relação ao destino da Irlanda, sobretudo no que diz respeito ao seu futuro intelectual e político, à religião Católica e a Inglaterra, que a dominam. A Irlanda, para Joyce, continua sob o jugo de vários poderes dos quais não se consegue livrar, e Stephen é uma vez mais o meio que permite a Joyce exprimir estas questões, sendo novamente uma manifestação intelectual

¹⁶³ Joyce – *a critical survey*, p.86

¹⁶⁴ *A Portrait of the Artist as a Young Man*, p.138

¹⁶⁵ *Approaches to Joyce's Portrait*, p.62.

¹⁶⁶ *A Portrait of the Artist as a Young Man*, p.187.

do autor-narrador. Tal como *A Portrait of the Artist as a Young Man*, também *Ulysses* tem uma forte componente estilística no que diz respeito à apropriação da língua inglesa. Atingindo o grau que ele próprio propusera para o artista irlandês, Joyce utiliza a língua inglesa para dar voz à sua criação do épico do herói irlandês.

Atendendo à questão mitológica do título da obra, será também pertinente tecer algumas considerações sobre a relação deste com Stephen e a sua odisseia pessoal. Joyce distribui entre alguns dos seus conhecidos um esquema que nomeava os capítulos de *Ulysses* segundo episódios ou personagens mitológicas da demanda de Ulisses, e, tendo isso em consideração, torna-se fácil estabelecer alguns paralelos homéricos em cada capítulo. O primeiro, intitulado *Telemachus*, apresenta-nos novamente Stephen, retornado à Irlanda, com os seus sonhos devastados e num estado de pobreza material e frustração espiritual. Ao Telémaco da mitologia afligia a questão da paternidade; para Stephen esta paternidade, não definida totalmente apenas pela falta de uma figura paterna específica, consiste também na falta da sua própria identidade, de um leme que o dirija na sua busca e lhe dê direção.

Este primeiro episódio serve também o propósito de mostrar as transformações que Stephen sofreu desde o fim de *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Começando por apresentar uma figura vagamente satânica, que conduz uma missa com os elementos de que dispõe no lavatório, rapidamente nos encontramos na mente de Stephen Dedalus, a quem esta figura, Buck Mulligan, uma amigo bem menos intelectual e mais materialista, faz questão de relembrar a sua mãe, que morreu. A mente de Stephen, continuando no seu estilo *stream of consciousness* tal como em *Portrait*, cedo leva esta menção à morte da sua mãe para a sua própria culpa em relação à religião que renegou.

É possível então observar a mudança que se operou em Stephen em relação à religião desde a sua adolescência: Stephen que considerava mesmo ser padre, rejeitou de tal modo a religião católica, por esta não ser natural à Irlanda, que negou ajoelhar-se à cabeceira da sua mãe quando esta morria. Esta questão inunda-o de culpa, e talvez seja por isso que após a morte desta Stephen usa roupas de luto, conformando-se a um aspeto do Catolicismo tradicional, apesar de sentir que este o oprime. Uma outra figura introduzida neste episódio é a de uma velha, que simboliza a velha Irlanda contra a qual Stephen tem de se insurgir. Esta imagem da Irlanda despreza o artista intelectual e admira a superficialidade do materialismo, personificado por Buck Mulligan, e o poder da Inglaterra, personificada por Haines, um inglês que vive com Stephen e Buck, o que faz Stephen sentir que tal como a Irlanda, ele mesmo está à mercê do patronato inglês.¹⁶⁷

Também a arte é tema neste capítulo; Stephen vê “*a symbol of Irish art. The cracked looking glass of a servant.*”, pois a arte irlandesa ainda era servil, estando sob a influência inglesa. Stephen resume o estado da nação irlandesa e de si mesmo referindo que “*I am a servant of two masters, [...] an English and an Italian.*

¹⁶⁷ *Ulysses*, pp.13,14.

[...] *And a third there is [...] who wants me for odd jobs.*”¹⁶⁸ Os primeiros amos eram “*The imperial British state [...] and the holy Roman catholic and apostolic church.*”¹⁶⁹, sendo o terceiro uma Irlanda que na maior parte das ocasiões ignorava o seu valor. O que seja talvez uma conjunção das vozes de Stephen e Joyce termina o episódio com a palavra “*usurper*”¹⁷⁰, inferindo-se que os usurpadores são tanto os irlandeses materialistas como os ingleses ocupadores. É assim também exposto o tema da traição, presente em toda esta obra, mas sendo neste caso particular uma infidelidade da Irlanda em relação a si mesma¹⁷¹, através das personagens como a velha leiteira e Buck Mulligan, que traem o ideal de Stephen.

O segundo capítulo, *Nestor*, continua o tema da Irlanda política e da sua dominação pela Inglaterra e pela Igreja, noções que Stephen rejeita do mesmo modo que rejeita o modo paternal falso de Deasy, o diretor da escola em que Stephen dá aulas. Esta é uma das traições de Stephen em relação a si mesmo; Stephen não segue o seu ideal de artista, mas esta situação é aceite por ele, ao princípio deste dia, como condição necessária para sobreviver na sociedade.

Proteus, o terceiro episódio de *Ulysses*, leva-nos numa viagem ainda mais profunda à mente de Stephen. Proteus é o deus do mar, que tem a capacidade da metamorfose; o pensamento de Stephen, através do *stream of consciousness*, é também uma rede de imagens e símbolos que se metamorfoseiam conforme este se desenvolve. Neste capítulo há uma regressão à estadia de Stephen em Paris, e apercebemo-nos de que a sua missão foi completamente falhada. É neste episódio também que voltamos a ver um Stephen semelhante em certos aspetos ao que deixou Dublin dois anos antes; Stephen, andando pela praia, tem processos intelectuais e epifanias como as que tanto valorizava dantes. Antes de partir da Irlanda, em *Portrait of the artist as a Young Man*, Stephen desenvolve uma doutrina da estética e da arte, que deveria seguir um princípio de esteticismo puro. Aí, Stephen sugere que a verdade e a beleza estão relacionadas e que consequentemente estas seriam categorias da imaginação, e não do real.¹⁷² O seu papel é o de um “*priest of the eternal imagination, transmuting the daily bread of experience into the radiant body of everliving life.*”¹⁷³. No entanto, estas teorias são agora ridicularizadas por si mesmo, uma vez que Stephen tem a capacidade de avaliar o seu passado; “*Remember your epiphanies written of green oval leaves, deeply deep, copies to be sent if you died to all the great libraries of the world, including Alexandria?*”¹⁷⁴. Stephen sabe que não teve nem tem audiência, e que como tal não terá sucesso. Consequentemente, Stephen parece desiludido e frustrado com a falta de reconhecimento pela parte da sociedade culta e literária, deparando-se com uma distância aparentemente intransponível entre a sua arte e o mundo que o rodeia.

Voltamos a encontrar Stephen no capítulo *Scylla e Charybdis*, que na tradição mitológica representavam grandes perigos pelos quais Ulisses passou; monstros mitológicos que ameaçavam engoli-

¹⁶⁸ Idem, p.20.

¹⁶⁹ Idem, p.20.

¹⁷⁰ Idem, p.23.

¹⁷¹ DEANE, Seamus, “Joyce the Irishman” in *Cambridge Companion to James Joyce*, p.32

¹⁷² *Portrait of the artist as a Young Man*, p.152

¹⁷³ *Portrait of the artist as a Young Man*, p.162

¹⁷⁴ *Ulysses*, p. 40.

lo, tal como as personagens com quem Stephen se depara neste episódio ameaçam fazer às suas teorias. Neste episódio, Stephen consegue a audiência que lhe faltava em anos anteriores, e como tal, a sua participação neste episódio toma a forma de uma performance para o seu público, a quem ele despreza mas de quem necessita. É neste capítulo que se compreende melhor a busca de Stephen pela paternidade, sendo que Stephen tenta criar um paralelo entre si mesmo, Hamlet e Shakespeare. Retomando o assunto mencionado anteriormente, Stephen defende aqui que, ao contrário do que a sua teoria estética de beleza apostolava, segundo a sua teoria de criação literária Shakespeare terá baseado as suas peças na sua experiência pessoal, na observação empírica, e que consequentemente estas tinham como tema-base o da traição, uma vez que Stephen acreditava que Shakespeare havia sido traído pela sua mulher, e que portanto este esperava encontrar nas suas próprias peças uma solução para o seu problema. Particularmente no que diz respeito a Hamlet, Stephen identifica-se com esta personagem desde o princípio da narrativa. Stephen, tal como Hamlet, sente que o seu lugar legítimo foi usurpado, e procura a sua paternidade; ambos são perturbados por um fantasma do passado; acima de tudo, tal como Hamlet, Stephen procura a resposta à questão “*to be or not to be*”, ou seja, de encontrar uma definição para si mesmo, lutando contra as expectativas da sociedade, a religião e mesmo a sua própria nação.

Uma outra questão proeminente no pensamento de Joyce era a da política irlandesa, que no caso do capítulo em tratamento se relaciona com o revivalismo literário irlandês. Joyce acreditava que o nacionalismo era tão pernicioso para a Irlanda como o unionismo ou a religião católica; este nacionalismo, baseado em misticismos e uma ideia pastoral da Irlanda, não se adequava à visão que Joyce procurava transmitir¹⁷⁵. Ainda dominado pela religião católica, o nacionalismo não permitia aos verdadeiros visionários avançar com as suas doutrinas; exemplo disto é o de Parnell, um nacionalista inglês que defendia o *Home Rule*. Devido às suas indiscrições pessoais, Parnell foi condenado publicamente pela Igreja e, consequentemente, pelo povo irlandês, o que constituiu uma traição e um boicote à própria liberdade irlandesa. Joyce pretendia portanto uma arte irlandesa livre do seu provincialismo e das suas pretensões.¹⁷⁶ Não se resumia a escrita de Joyce aos preceitos do Revivalismo Irlandês, que defendia “*reinvigorating the English language with the energetic speech of the Irish peasantry*.”¹⁷⁷, uma vez que esta perspetiva era por ele considerada redutora. Joyce quis então criar para as suas obras um sistema de linguagem próprio, apropriando-se da língua inglesa em todos os seus registos e técnicas estilísticas. Stephen, como personagem refletora das teorias de Joyce, e arquétipo deste mesmo modelo de artista da linguagem, é rejeitado e humilhado pelos artistas e mecenas da literatura irlandesa, uma vez que não se inseria no Revivalismo em voga. Esta rejeição, no final do capítulo, aquando da conversa entre os presentes na biblioteca em relação a uma publicação de poemas por novos poetas irlandeses e uma reunião para a qual ele não é convidado, é manifesta pelo pensamento de Stephen-narrador,

¹⁷⁵ DEANE, Seamus, “Joyce the Irishman” in *Cambridge Companion to James Joyce*, p.33

¹⁷⁶ Idem, p.42

¹⁷⁷ Idem, p.43

“*Cordelia. Cordoglio. Lir’s loneliest daughter*”¹⁷⁸, que assim traça um novo paralelo com Shakespeare, identificando-se com uma das filhas do Rei Lear, sendo que foram ambos exilados. [http://www.james-joyce-music.com/dubliners.html]

A narrativa retoma como personagem principal Leopold Bloom, o Ulisses que procura o seu filho Telêmaco, na sua jornada. Stephen e Bloom encontram-se em vários capítulos, incluindo em *scylla and Charybdis*, mas quer Bloom quer Stephen não se apercebem de que podem ser ambos uma resposta ao que procuram. Apenas em *Circe*, episódio em que ambos se encontram num bordel, se começam a estreitar as relações entre ambos, e Stephen tem nova etapa no seu desenvolvimento. Neste episódio de caráter fantasista e quase alucionogénico, apesar de estar em formato de peça teatral, o que levaria talvez a supor que tivesse o cariz mais realista de todos os episódios, Stephen tem de fazer frente ao cadáver de sua mãe, que continua a apontar-lhe um dedo culpabilizador no que toca à aparente irreligiosidade de Stephen. É aqui que Stephen tem um momento de revolta e gritando “*non serviam*”¹⁷⁹, rejeita a doutrina religiosa que o fantasma da sua mãe lhe tenta incutir mesmo após a morte. Este dilema interior de Stephen, entre a sua tradição religiosa, que lhe fora inculcada desde pequeno, e a necessidade do pensamento individual, parece aqui ter um momento de cisão definitiva, pelo que Stephen talvez se consiga livrar dos grilhões do Catolicismo e continuar a sua demanda pela liberdade e definição do Eu, superando o “*agenbite of inwit*”¹⁸⁰, ou remorso da consciência, que o atormentava através de toda a obra.

Chegando ao momento em que Stephen e Bloom finalmente têm oportunidade de conversar, seria de esperar que tomasse forma o precedente mitológico do encontro entre Ulisses e Telêmaco, mas tal não acontece. Bloom reconhece em Stephen o potencial de um filho, tal como o que perdeu há anos, mas Stephen rejeita os avanços paternos de Bloom, rejeitando portanto Bloom como o resultado da sua busca por paternidade. Talvez tudo o que Stephen procurasse fosse apenas o apoio e a direção que Bloom lhe fornece em *Eumaeus* e *Ithaca*, e que o levam à decisão de deixar o seu posto na escola em que ensina e sair novamente de Dublin e da Irlanda, locais claustrofóbicos que lhe sufocam os impulsos criadores, e só saindo desta pode retomar a sua função de poeta criador da alma irlandesa. “*Stephen, artist, individualist, will not have his importance measured by his contribution to the community. His own system of values reverses this principle. Ireland is important, he suspects, ‘because it belongs to me’*”¹⁸¹

BIBLIOGRAFIA

ATTRIDGE, Derek (editor), *The Cambridge Companion to James Joyce*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990

¹⁷⁸ *Ulysses*, p.185.

¹⁷⁹ *Ulysses*, p.505

¹⁸⁰ *Ulysses*, pp.15, 182, 198, 234

¹⁸¹ *The Bloomsday Book*, p.216

- . *Joyce Effects on Language, Theory and History*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000
- BLAMIRE, Harry, *The Bloomsday Book, a Guide through Joyce*. Methuen & Co LTD, London, 1970
- BOLT, Sidney, *Joyce – A Critical Survey*. Longman, s/l, 1992
- CARENS, James, *A Companion to Joyce Studies*. Greenwood Press, Connecticut, 1984
- FROULA, Christine, *Modernism's Body: Sex, Culture and Joyce*. Columbia University Press, NY, 1996
- JOYCE, James, *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Penguin Popular Classics, London, 1996
- . *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Ebook, <http://www.gutenberg.org/etext/4217>
- . *Ulysses*. Penguin Classics, London, 2000
- . *Ulysses*. Ebook <<http://www.gutenberg.org/dirs/etext03/ulyss12.txt>
- STALEY, Thomas (editor), *Approaches to Joyce's Portrait*. University of Pittsburg Press, Pittsburg, 1976

Portrait of the Artist as a Young Man by James Joyce - Desenvolvimento da Consciência do Indivíduo:
Viagem 3D sobre a vida e “na obra”

Hoje em dia, James Joyce é lembrado como um dos grandes pioneiros literários do século XX. Fora um dos primeiros autores a fazer um uso contínuo *[sic]* e extenso do desenvolvimento da consciência, um recurso estilístico utilizado na prosa que procura representar o desenvolvimento do caráter das personagens, dos seus pensamentos e percepções, ao invés de tratar estas questões de um ponto de vista externo e objetivo. Esta perspectiva, muito utilizada no romance, é por vezes de difícil compreensão, mas com algum esforço, as confusas percepções do desenvolvimento da consciência do indivíduo iluminam o leitor para um retrato coerente e sofisticado da experiência da personagem.

Para uma melhor perspectiva, é interessante analisar o desenrolar das capacidades cognitivas de Stephen. Assim, no primeiro capítulo, o jovem artista apenas consegue descrever o mundo através de palavras e frases simples, pois os seus sentimentos e experiências estão emaranhados na falta de capacidade analítica e de atenção características de uma criança. Mais tarde, quando é um adolescente obcecado com religião, é capaz de pensar de uma forma mais clara e mais madura. Os parágrafos são mais ordenados (e lógicos) á *[sic]* medida que Stephen se torna mais desperto e coerente ao que lhe rodeia. Contudo, ainda é devoto á *[sic]* igreja, e os seus sentimentos de culpa e de “ecstasy” religioso são tão vívidos que muitas vezes o atormentam na formulação de um pensamento racional. No final do romance, Joyce esboça um retrato de uma mente que atingiu a maturidade emocional, intelectual e artística.

Para lá do desenvolvimento de consciência, outro recurso estilístico característico de Joyce é a epifania, o momento onde a personagem chega a uma súbita e profunda conclusão – ora motivada por um objeto exterior ora por uma voz interior – que muda a sua percepção da realidade. Na obra, Stephen fica deslumbrado por uma rapariga que passava na praia, o que o faz chegar a uma conclusão que a apreciação da beleza pode ser uma coisa boa e não um malefício derivado da devoção católica. Este é um momento característico da crença de Joyce que a epifania pode mudar dramaticamente o espírito humano em apenas alguns segundos.

A utilização *[sic]* e fulcral para a compreensão da narrativa com o uso de recursos estilísticos, faz com que o desenvolvimento da consciência seja o marco mais importante no método de descrição da personagem, pois passa a ser o fio condutor da ação da obra para lá de toda a temática subjacente. Para que tal seja mais perceptível, é necessária uma ponderação da vida de Stephen e dos

temas e pessoas que o rodeiam. Na obra, embora a família de Stephen se encontre em más condições financeiras, os seus pais orçamentam uma forma para o poderem enviar para as escolas mais prestigiadas e, posteriormente, para a faculdade. Enquanto cresce, Stephen debate-se com a sua nacionalidade, família, religião e moralidade para no final, decidir rejeitar todas as imposições da sociedade e viver livremente como artista.

Stephen passa por várias transformações cruciais durante o romance, como já referido. No início, durante os primeiros anos em Clongowes, passa de um rapaz introvertido para um excelente aluno que lida com ambientes de interação social e consegue perceber o mundo que o rodeia. De seguida, depois de dormir com a prostituta de Dublin passa da inocência para a preversão [sic]. A próxima fase surge quando Stephen ouve o sermão do padre Arnall sobre a morte e o inferno, o que o leva a transformar de um pecador irremediável para um católico devoto. Finalmente, a sua maior transformação passa quando este transita de uma fase quase fanática (do ponto de vista religioso) para uma nova devoção pela ordem jesuíta, a qual recusa para entrar na faculdade. A sua recusa e posterior epifania na praia marcam a sua passagem da crença divina para o fascínio sobre a beleza estética. Estas transformações continuam durante os anos em que está na faculdade. No final deste ciclo, Stephen alcança o estágio de artista formado, e os apontamentos no seu diário refletem o indivíduo independente em que se tornou.

O desenvolvimento da consciência individual de Stephen na obra é particularmente interessante pelo facto do jovem ser o retrato do próprio autor, o que nos permite observar uma perspetiva atenta do desenvolvimento de um génio literário. As experiências de Dedalus dão-nos a ideia das transformações que modelaram a mente de Joyce até ao grande ícone literário contemporâneo: a sua obsessão com a língua, as relações próximas com a religião, família e cultura; a dedicação á [sic] conceção estética de si próprio que nos remetem para todas as tensões sofridas de James ao longo da sua vida. No último capítulo do romance, o leitor percebe que para ser um génio, para além da vocação, é necessário muito trabalho e sacrifício. Ao analisar a luta quotidiana de Stephen para encontrar a sua imagem filosófica, percebemos o futuro prometededor que lhe seguiria.

CATALIZADORES DE EPIFANIA: OS MODELADORES DA MUTAÇÃO

De extrema importância, a epifania é o fator que articula as fases que Stephen passa até atingir a mentalidade para ser uma artista maduro e ponderado, e para tal foi necessária a libertação de todos os paradigmas incutidos desde criança. Criado numa devota família católica, inicialmente, a mente de Stephen é modelada para uma absoluta crença nos ideais da Igreja. Enquanto adolescente, esta crença leva-o para dois extremos opostos: pecado, dormir com várias prostitutas, e mais tarde, após ouvir o sermão do padre Arnall, induz Stephen para o regresso á [sic] prática das regras da Igreja Católica (note-se que enquanto leva a vida de pecador, está consciente das suas ações, e que está a ir de encontro a tudo

o que defendia). Concomitantemente, Stephen apercebe-se que ambos estilos de obediência – pecado ou abstenção – são extremos e prejudiciais. Ele não quer viver uma vida de perversão, mas rejeita a austeridade católica, porque apercebe-se, que enquanto artista, nenhum dos estilos de vida o permitirá aproveitar, por completo, toda a experiência de ser livro.

No final do romance, toma a decisão de deixar a família e amigos para trás o que dá a entender que o ideal que Stephen e Joyce têm de um artista é o de uma figura isolada. Na sua decisão, Stephen rejeita a sua comunidade, recusando fazer parte da constante querela política, e devoção religiosa. Mas embora haja a vontade de isolamento, os objetivos de Stephen remetem-no para um paradoxo, pois a sua meta como artista passa por dar voz á [sic] sua comunidade que ele próprio rejeitara. Nas últimas linhas do romance conclui: “forge in the smithy of my soul the uncreated conscience of my race.” Isto demonstra a sua conclusão, que a comunidade fará sempre parte de si, da sua identidade, e embora recuse o envolvimento em qualquer tradição com a própria, considera ser a escrita o seu modo de intervenção.

Aliado a esta ideia de comunidade, está o desejo irlandês de autonomia. Apesar do seu desejo de se libertar da contenda política [sic], como já referido, Stephen pondera sempre a posição da Irlanda no mundo á [sic] medida que passa pelas fases de mutação. O artista chega á [sic] conclusão que o povo irlandês será sempre um povo de servos, que permitirão que a exploração aconteça. Na sua conversa com o reitor da Universidade de Dublin, apercebe-se que o próprio dialeto Irlandês é originalmente Inglês. Esta percepção do estatuto irlandês no mundo tem dois efeitos no seu desenvolvimento como artista. Para lá de se esforçar para recusar a aceitação de todas as injustiças que os seus antecessores aceitaram, Stephen está determinado a utilizar a sua arte para reclamar a autonomia para o seu país [sic]. Fazendo uso da “língua” emprestada, planeia utilizar um estilo de escrita que será autónomo de Inglaterra e que faz jus á [sic] pátria Irlandesa.

Outro fator determinante para as conclusões de Stephen é a percepção da beleza feminina na figura de Emma. A jovem surge apenas em visões durante a infância de Dedalus pois nunca se deparou com a oportunidade de a conhecer. Stephen transforma-a num símbolo de amor puro, á [sic] parte da sexualidade ou realidade. Adora Emma como ideal de pureza humana. Por exemplo, durante a sua fase de devoção católica, a sua recompensa pelo voto de castidade será a união com Emma no paraíso. É necessário chegar á [sic] idade adulta, mais precisamente na faculdade, para o leitor ter a hipótese de assistir a uma conversa entre os dois. Através do seu diário, apercebemo-nos que Stephen a considera uma rapariga amistosa, verdadeira e surpreendentemente normal, e não uma deusa que Stephen idolatra. Esta conclusão elucida-nos do seu equilíbrio mental, do abandono da crença em extremos e do seguimento de um caminho real, em devoção da apreciação da beleza.

Assim, é fundamental o papel das formas estilísticas utilizadas por Joyce, articulando os eventos de uma forma gradual e coincidente com a evolução da obra em si e principalmente de Stephen, atingindo assim o seu objetivo como escritor, de elaborar um romance realístico e precursor [*sic*] em termos de estilo.

BIBLIOGRAFIA

www.sparknotes.com/portraitartist

JOYCE, JAMES, *Portrait of the Artist as a Young Man*, edição 2000, penguin classics

www.on-line-literature.com/james_joyce/portrait_artist_young_man

O Fluxo da Consciência e o Crescimento da Alma *A Portrait of the Artist as a Young Man*

O fluxo da consciência em “*A Portrait of the Artists as a Young Man*” é o método de linguagem encontrado por James Joyce para escapar às rígidas convenções de tempo e espaço, impostas pelo formato do romance tradicional até o fim do século dezanove. É da natureza da alma humana subverter os conceitos cartesianos de cronologia e geografia, em torno dos quais se organiza a substância opressiva da realidade. Ao longo do romance, acompanhamos o crescimento físico e mental de Stephen Dedalus desde sua infância até a idade adulta em que, ainda jovem, atinge uma maturidade intelectual, emocional e artística.

A paradoxal flexibilidade do tempo na memória humana contradiz o tempo físico dos relógios. Os eventos e atos concretos na vida de um personagem são frequentemente menos relevantes que a sua vida anterior, povoada de experiências verticais de revelação (a que Joyce chama de epifanias). Nas palavras de Virgínia Woolf, outro grande génio modernista, sua contemporânea, ao descrever o protagonista do seu “*Orlando*”; romance radical que desafia, e literalmente derruba, as barreiras dos séculos e entre os géneros:

“It would be no exaggeration to say that he would go out after breakfast a man of thirty and come home to dinner a man of fifty-five at least. Some weeks added a century to his age, others no more than three seconds at most.”

Num processo análogo, a ficção modernista de James Joyce utiliza o fluxo da consciência para desconstruir o conceito de espaço: quando o adolescente Stephen muda-se com sua família para Dublin, a descrição de seu choque inicial com o novo ambiente é feita de modo caleidoscópico, sensorial. Sua percepção, fragmentada, nos chega principalmente através dos sentidos do olfato e da audição:

“He had wandered into a maze of narrow and dirty streets. From the foul laneways he heard bursts of hoarse riot and wrangling and the drawling of drunken singers. He walked onward, dismayed, wondering whether he had strayed into the quarter of the Jews. Women and girls dressed in long vivid gowns traversed the street from house to house. They were leisurely and perfumed. A trembling seized him and his eyes grew dim. The yellow gas-flames arose before his troubled vision against the vapoury sky, burning as if before an altar. Before the doors and in the lighted halls groups were gathered arrayed as for some rite. He was in another world: he had awakened from a slumber of centuries.”

O processo do pensamento do herói parece coincidir com o do autor (estendendo-se às vezes para persuadir o próprio leitor de pensamentos e emoções que gradualmente se tornam íntimos e pessoais, legitimados por referências sensoriais como a nossa própria memória engendraria). Examinemos ao longo da narrativa a linguagem do autor, que vai se tornando mais elaborada, lógica e coerente, assim

como a mente do protagonista. O primeiro capítulo abre utilizando-se da fala infantil, com suas típicas onomatopeias e sua sintaxe quebrada. Os pensamentos e imagens seguem-se, sem ordem lógica, como cromos descolados de um álbum:

“Once upon a time and a very good time it was there was a moocow coming down along the road and this moocow that was coming down along the road met a nicens little boy named baby tuckoo.

His father told him that story: his father looked at him through a glass: he had a hairy face.

He was baby tuckoo. The moocow came down the road where Betty Byrne lived: she sold lemon platt.

O, the wild rose blossoms

On the little green place.

He sang that song. That was his song.

O, the green woth botheth

When you wet the bed first it is warm then it gets cold. His mother put on the oilsheet. That had the queer smell.”

A seguir encontramos o adolescente Stephen obsecado [sic] com a religião católica tentando reprimir a sua sexualidade e mesmo um certo hedonismo através de uma disciplina rigorosa, de missas e confissões frequentes. Mas seu pensamento racional é ainda turvo e limitado por dois extremos emocionais: de um lado, a culpa resultante das paixões sexuais, e do outro, o êxtase de arrebatadoras fantasias místicas, quase fanáticas:

“Corpus Domini nostri. Could it be? He knelt there sinless and timid: and he would hold upion his tongue the host and God would enter his purified body. – In vitam eternam. Amen. Another life! A life of grace and virtue and happiness! It was true. It was not a dream from which he would wake. The past was past – Corpus Domini nostril. The ciborium had come to him.”

Característico da técnica do fluxo de consciência em “Portrait” é a sua periódica interrupção. Então, Joyce assume o papel de um narrador mais tradicional, para descrever momentos de forte emoção, nos quais o discurso é praticamente interditado ao jovem Stephen: mesmo sua paixão experimental pela linguagem (a vontade do seu intelecto) cede à força de uma experiência sensorial, o que vai disparar o gatilho da próxima epifania e causar uma rutura.

“His throat ached with desire to cry aloud, the cry of a hawk or eagle on high, to cry piercingly of his deliverance to the winds. This was the call of life to his soul not the dull gross voice of the world of duties and despair, not the inhuman voice that had called him to the pale service. An instant of wild flight had delivered him and the cry of triumph which his lips withheld cleft his brain.”

Esta passagem antecede a revelação definitiva de que a arte será o destino heroico de Stephen. O veículo dessa epifania é a visão de uma menina lentamente a avançar contra as águas de uma praia remota. A constância e o ritmo com os quais a inocência vence a resistência da água (elemento carregado de simbolismo e paradoxo; fonte sagrada da vida, mas também dotada de poder aniquilador) trazem o apelo irresistível da liberdade e da celebração plena da vida. Stephen aceita o sacrifício necessário de uma

existência solitária e intinerante, para se transformar no herói de sua raça, alguém que emerge de um passado de nacionalismo e religiosidade para um futuro cuja única certeza será o compromisso com sua sorte e a humanidade mais absoluta.

“I go to encounter for the millionth time the reality of experience and to forge in the smithy of my soul the uncreated conscience of my race.”

Bibliografia:

JOYCE, James. *A Portrait of the artist as a Young Man*.

CARTER, Ronald e John MacRae. *The Routledge History of Literature in English Britain and Ireland*. Routledge, Londres, 2001.

A problemática da essência humana. Leitura comparada entre *Waiting for Godot* e *A portrait of the artist as a young man*

Neste ensaio, pretendo demonstrar o problema da existência humana baseando-me na peça *Waiting for Godot* de Samuel Beckett, e no romance de James Joyce *A portrait of the artist as a young man*.

Waiting for Godot é uma peça que se insere no teatro do absurdo, ligando-se assim ao non-sense que Beckett associa a existência humana. Nesta obra, o autor reflete o completo vazio da essência de cada ser humano, que parece viver sem autonomia, sem ambições, deixando passar o tempo até ao dia da sua morte.

O romance de James Joyce pertence a tradição dos romances de aprendizagem ou Bildungsroman, que são normalmente caracterizados pela descrição de um indivíduo, o protagonista, ao longo do seu crescimento enquanto pessoa e neste caso, enquanto artista.

Podemos notar desde logo uma diferença nas duas obras: enquanto na obra de Joyce encontramos o desenvolvimento individual de uma personagem retratando a sua própria realidade, os seus sonhos e desilusões; na de Beckett acompanhamos o processo contrário – não há desenvolvimento mas sim estagnação, ou mesmo retrocedimento de uma situação.

Na peça de Beckett não há tentativa de responder a nenhuma das perguntas que se levanta, até porque, “nothing is certain”¹⁸². Além do mais, em *Godot* não verificamos um processo individual – os protagonistas, dois palhaços vagabundos, representam cada um de nós, são o reflexo da humanidade. Pelo contrário, no romance, o protagonista, Stephen Dedalus, progride de um estado para outro, mais evoluído. No início, devido ao facto de ainda se encontrar demasiado preso a família, por ser muito jovem, não tem capacidade imediata para responder às questões existenciais que começa, a surgir dentro de si. A inquietação que se apodera da personagem obriga-o a procurar o seu próprio destino, mesmo que este seja diferente daquele que a sua família desejaria e que choque com o que lhe havia sido ensinado até então.

Pelo contrário, em Beckett, encontramos duas personagens que apesar de terem já completado o processo de amadurecimento pelo qual atravessa Stephen, parecem sofrer de uma inocência fingida, que os leva a ter medo de agir e de mudar a sua situação apática. Assim, preferem esperar por Godot, mesmo não se lembrando quem ou o que é esse Godot. Ficou-lhes apenas uma vaga ideia, que mesmo assim é a única coisa que os mantém vivos e, naturalmente, a espera – sabem que quando encontrarem o que esperam libertar-se-ão, de alguma forma.

¹⁸² Samuel Beckett, *Waiting for Godot – a tragicomedy in two acts*, Faber and Faber, Londres, 1965, p.53.

No entanto, este voltar atrás, num processo de crescimento natural é exatamente o que Beckett pretende com a sua peça. O mundo não tem de ser compreendido porque não há compreensão possível. E curiosamente, apesar do absurdo da situação – dois vagabundos à espera de algo que não sabem identificar, que têm uma vida aparentemente vazia e repetitiva – o espectador consegue reconhecer também o vazio da sua própria vida.

A situação estática que é explorada aumenta o clima de ansiedade e incerteza que nunca é desmistificado. Mais ainda, o que parece realmente absurdo na peça são as certezas que iludem o ser humano e com as quais este vive toda a vida, as mesmas certezas que Stephen procura.

Cada autor usa a linguagem como uma ferramenta importante no processo de construção / desconstrução. As palavras são um elemento de grande relevância. A riqueza da linguagem é um dos motivos Modernistas que marca o trabalho de Joyce. O próprio Beckett comentou “Joyce believed in words”, referindo também que para ele “All you had to do was rearrange them and they would express what you wanted.”¹⁸³

Contrariamente, Beckett considerava que as palavras oferecem uma comunicação totalmente inadequada, e reflete isso na sua peça, na qual as palavras são mais uma barreira para as personagens. A realidade contemporânea é inexplicável, logo torna-se impossível escrever sobre ela – as palavras não conseguem explicar a realidade que se apresenta ao Homem.

Isto não significa que Beckett não se preocupa com a linguagem mas a sua preocupação centra-se nos limites que esta impõe por não ser suficiente para descrever a realidade.

Para além desta descrença na efetividade das palavras, as conversas parecem, por vezes, não levar a lado nenhum, seguindo um sistema de repetições que adensa o “non-sense” da peça.

Pozzo utiliza a linguagem como forma de se evidenciar – sente necessidade de ter audiência para os seus discursos.

Lucky, por outro lado, fala como se se tratasse de um processo motorizado, utilizando palavras cultas que na realidade não são mais do que um profundo vazio, sem qualquer valor. O seu discurso parece mesmo perder qualquer tipo de coerência. Na verdade, por mais que as personagens se tentem expressar, a existência humana continua a parecer inútil, indiferentemente de quem fala ou do tipo de discurso que utiliza, que não flui na maior parte das vezes. As personagens parecem mesmo estar separadas por muros que deixam passar o som das palavras mas não as tornam verdadeiramente perceptíveis.

A simplicidade da linguagem com que Beckett constrói a sua obra contrasta com a linguagem que Joyce vai escolher no seu romance.

¹⁸³ Apud Lawrence E. Harvy, *Samuel Beckett, a poet and a critic*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1970, pp. 249-250.

A linguagem pela qual cada um opta reflete a essência do trabalho de cada escritor que Beckett define: “...Joyce was a superb manipulator of material, perhaps the greatest. He’s tending toward omniscience and omnipotence as an artist. I’m working with impotence, ignorance.”

Este recurso dos autores está também ligado a outros dois elementos importantes no romance, para Stephen – a visão e a audição.

A união destes três elementos é essencial na formação do protagonista enquanto pessoa e enquanto artista.

É através das palavras que o protagonista pode expressar o que vê e sente e compreender-se a si mesmo e ao mundo que o rodeia. A linguagem cresce por isso ao mesmo tempo que a personagem.

Assim, o primeiro capítulo inicia-se com o tipo de discurso que podemos encontrar num conto infantil:

“Once upon a time and a very good time it was there a moocow coming down along the road met a nicens little boy named baby tuckoo...”¹⁸⁴

No entanto, à medida que Stephen amadurece, acontece o mesmo à linguagem utilizada:

“We drew forth a phrase from his treasure and spoke it sogtly to himself: _ A day of doppled alouds. The phrase and the day and the scene harmonized in a chord. Words.” (Joyce, 1991, p.352).

Palavra, simplesmente, diz-nos Joyce. Seria então impossível a linguagem representar a realidade ou seria apenas um artifício do artista, reforçando assim a ideia da limitação das palavras como forma de comunicação?

Na realidade, a linguagem é o mecanismo que o artista utiliza como forma de criação, que por sua vez é a essência de Stephen e que o cria enquanto homem.

Joyce utiliza a linguagem até à extensão dos seus limites, recriando-a e readaptando-a às situações nas quais ocorre.

Não se inibe de utilizar metáforas, exclamações, homofonias e assonâncias diversas vezes pois estas permitem-lhe também vincular a euforia da juventude, pela qual o protagonista está a passar. A necessidade de descobrir uma resposta para as questões com as quais se depara é perceptível através da linguagem, através dos sentimentos que este consegue transmitir ao leitor.

Joyce consegue emitir através das palavras o que Beckett considera que não é possível. Por isso, Beckett escolheu o palco como lugar de representação de ideias. O que não é possível ser explicado através da linguagem, encontra forma na atuação e no silêncio. Nos gestos, a sequência de imagens podem alcançar aquilo que as palavras não conseguem.

¹⁸⁴ James Joyce, *The Essential James Joyce*, TriadPaladin, s.l., 1991 (1ª ed. 1984), p.204.

O silêncio é o momento em que o tempo parece parar, o momento de reflexão. Em Joyce também encontramos esses momentos de reflexão nos quais não há diálogo. Contudo, é através da linguagem que podemos seguir os pensamentos de Stephen, sendo ela que nos proporciona o contacto com o seu “eu” interior.

Podemos dizer então que se encontra dois planos no processo de linguagem:

- Em *Godot* temos a linguagem como forma de ligação entre as personagens já que as mantém em permanente contacto, mas ao mesmo tempo como uma barreira de comunicação entre ela, e delas como o público;
- Em *Portrait* a linguagem adquire um papel que lhe permite acompanhar o desenvolvimento e por fim, a libertação de Stephen.

O protagonista de Joyce atinge o patamar de liberdade que procura. Contrariamente, não é dada essa hipótese de evolução as personagens de Beckett – elas estão dependentes umas das outras e de algo que desconhecem, uma espécie de condutor de destino, pois carecem de iniciativa própria. A condição humana é por isso deixada ao acaso. As coisas simplesmente acontecem. No entanto poderiam acontecer de outra forma, se o destino assim o fizesse. Pozzo faz questão de dizer que podia ser ele o “servo” e Lucky o “mestre”. Também Vladimir fala no destino, visto que se considera controlado por um “cruel fate”.

Esta dependência no destino é agravada pela dependência que as personagens sentem umas em relação às outras. No caso de Pozzo e Lucky, parecem ter uma relação de amor/ódio. Apesar da forma como Pozzo trata Lucky no primeiro ato, tem ao mesmo tempo uma clara necessidade da sua presença, ainda que diga que Lucky “used to be so kind... and now is killing me” (Beckett, 1965, p.34) e que o ofenda diversas vezes. Pozzo parece ter, no entanto boas recordações com ele – diz que Lucky lhe havia ensinado o que era “beauty”, “grace” e “truth” e que habitualmente “used to dance [...] for joy” (Beckett, 1965, p.40). A vida parece assim ter feito sentido para Lucky, talvez numa altura quando ainda tinha ilusões e que acreditava que estar vivo era sinónimo de alegria. Dessa forma, parece ter havido uma altura em que era possível o ser humano libertar-se de si mesmo e do mundo que o rodeava. É esse processo que Stephen concretiza e que as personagens de Beckett não têm coragem para o iniciar. A única liberdade que as personagens conseguem é a da responsabilidade – a sua vida está sempre nas mãos de uma força maior contra a qual não faz sentido lutar porque é impossível vencê-la. A liberdade da qual os protagonistas gozam não conduz à libertação que é apenas conseguida por Stephen.

Neste sentido, liberdade deve ser entendida como o desgarramento do homem face ao mundo. Libertação, por outro lado, é a capacidade do ser humano se auto construir através de novos caminhos, novas perspectivas e ideias que surgem como princípios de vida.

Nenhuma das personagens de Beckett seguem estes princípios, já que para eles viver é esperar. Contrariamente, Stephen sente a necessidade de agir e de se encontrar a si próprio. Para isso indaga-se, procura o seu caminho ao aperceber-se que este não é aquele que a sua família havia escolhido.

Stephen tem um caminho complicado a seguir: tem de se emancipar da sua família e dos valores que esta lhe quer inculcar e tem de se afastar da Igreja e da noção de pecado que esta lhe ensina e que o proíbe de conciliar com as necessidades que mais tarde considera essenciais ao ser humano.

Para concretizar o fenómeno da libertação, Stephen atravessa várias etapas. Uma delas é aceitar o seu nome e toda a carga simbólica que lhe pertence. À medida que o romance vai avançando, Stephen vai-se identificando com determinados padrões que lhe permitem fazer certas opções de vida até encontrar o seu padrão, aquele que irá desenvolver e que acredita ser superior.

O seu nome próprio está associado a um santo, primeiro mártir do cristianismo. A este simbolismo podemos associar a influência da sua educação religiosa que funcionou durante os primeiros anos como uma amarra que não lhe permitia assumir todas as necessidades que sentia, nomeadamente o desejo sexual, que mais tarde vai também ser uma forma de libertação. Vejamos pois a sua reação no episódio no qual encontra uma bela rapariga na praia: “_ Heavenly God! Cried Stephen’s soul, in an outburst of profane joy.” (Joyce, 1991, p.377).

A imagem da rapariga não o deixa sossegar e mais tarde vai entender esse desassossego como naturalmente humano:

“- Her image had passed into his soul for ever and no Word had broken the holy of his ecstasy.” (Joyce, 1991, p.377).

A educação que recebe é assim aprisionadora deste sentimento. Em oposição, o seu apelido encontra-se associado a uma tradição pagã – Dedalus. Dedalus simboliza aquele que vence todas as barreiras, mesmo aquelas que parecem impossíveis ao ser humano comum. O herói da história quer também ser conduzido a um nível superior e no fim do romance, crê ser capaz de o fazer: “Welcome, O life! I go to encounter for the millionth time the reality of experience and to forge in the smithy of my soul the uncreated conscience of my race.” (Joyce, 1991, p.432). Alfredo Margarido, no prefácio da tradução portuguesa da obra, diz: “O mártir só pode ser redimido pelo libertador e só então, pela fuga, o homem se encontra perante a sua essência, conquista a noção exata do existir, do estar no mundo com toda a sua carga de virtualidades.”¹⁸⁵. Esta carga de virtualidades não é encontrada em Beckett. Na sua peça, as personagens têm vidas incrivelmente vazias. Um sentir básico apodera-se delas como se se tratassem por vezes de crianças, que têm como forma de passar o tempo fazer jogos. A isso resume-se a vida humana – é também um labirinto mas no qual não existe saída. Desde o início que Vladimir deixa claro que não há solução possível quando numa conversa com Estragon falam do arrependimento de se

¹⁸⁵ James Joyce, *Retrato do artista quando jovem*, prefácio e tradução por Alfredo Margarido, Difel, Viseu, 2002, p.8.

viver como se de um pecado se tratasse. Depressa concluem: “Nothing to be done.” (Beckett, 1965, p.11).

A angústia que esta ausência de sentimentos provoca é renovada em Joyce. Stephen consegue entender que o crescimento é uma sucessão de tentativas que conduzirão à saída do labirinto que a vida cria: “To live, to err, to fall, to triumph, to recreate out of life!” (Joyce, 1991, p.358).

Dublin é representativa deste processo labiríntico. Enquanto Cork representa a ligação biológica à sua família, Dublin representa o futuro, e consequentemente o afastamento desta. Dublin é o labirinto onde Stephen se encontra – não só a sua construção física se assemelha à do labirinto, devido ao traçado das ruas, como também o herói parece percorrê-la em busca de uma saída para os problemas com que se vai deparando. Apesar disso, o labirinto é o que o conduz à libertação: é deambulando na cidade que consegue pensar e resolver o destino que pretende seguir. A filosofia de S. Tomás de Aquino, que é referido no romance, tem aqui importância, já que para ele os problemas eram resolvidos enquanto se caminhava.

Aqui podemos novamente destacar a diferença entre o romance e a peça – na obra de Beckett os heróis estão praticamente estáticos e quando aparentemente saem do local da ação parecem distanciar-se para muito longe e durante muito tempo, como se o mundo se restringisse aquele local.

Assim sendo, e seguindo a teoria que Joyce aplica em Stephen, seria impossível Estragon e Vladimir descobrirem o seu caminho e encontrar-se ou encontrar o sentido da existência humana. Apesar de tudo, os dois vagabundos-palhaços mantêm a esperança – esperança que Godot virá, que vão encontrar a solução para a razão da sua existência. Em certa medida, esta esperança é encontrada na história dos dois ladrões crucificados com Jesus, sendo um deles salvo e o outro não. Vladimir conta: “Our Saviour. Two thieves. One is supposed to be saved and the other...(he searches for the contrary of saved)...damned.” (Beckett, 1965, p.12).

Contudo, esta crença na salvação apresenta-se ao mesmo tempo como absurda, revelando que o homem vive de ilusões que lhe são ensinadas e nas quais acredita sem questionar e sem levantar outra hipótese diferente.

Vladimir parece ter consciência desse facto quando diz que nem todos os Evangelistas contam a história da mesma forma, apenas um fala no ladrão que não é condenado ao inferno. Ainda assim, o ser humano confia nessa versão, talvez por ser aquela mais conveniente.

Vladimir: Everybody. It's the only version they know.

Estragon: People are bloody ignorant apes. (Beckett, 1965, p. 13).

A ligação ao tema religioso e a relação que existe em cada obra com Deus é também de grande relevância mas abordado de diferentes formas.

Enquanto em Beckett o Homem se encontra divorciado de Deus, que aparenta ter-se desligado dos problemas dos homens e do mundo, em Joyce a presença de Deus é sentida na maior parte das situações mas não como forma de esperança ou salvação. Deus, em Joyce, é aquele que impõe regras, aquele que não o permite conquistar o que deseja e que o impede de viver, no verdadeiro sentido da palavra – viver é muito mais do que simplesmente estar no mundo como acontece em Beckett.

Viver para o herói do romance é criar uma realidade manifestante de todos os sentidos de que o ser humano é criado.

Os sentidos permitem a Stephen recriar o mundo, através de uma sensibilidade própria de um artista.

O artista, e o sentido inerente a esta palavra também não existem em Beckett.

Esses são estágios mais elevados do ser humano, que nunca poderiam existir numa peça de Beckett, já que as suas personagens não têm ambição de conquistar um futuro onde serão a voz de uma raça, criada por eles, que é o real objetivo de Joyce.

A essência humana é assim encontrada em Joyce na criação do artista, evidenciando o seu processo de crescimento, também como homem. Na realidade, é assim que Stephen deixa de ser o anti-herói que se revela no início do capítulo e passa a ser o herói quase romântico no final do romance.

Pelo contrário, os anti-heróis de *Godot* não deixam de ser os anti-heróis que surgem desde o início.

A essência de cada ser humano parece ser assim o objetivo que cada um adquire ao longo da vida e os princípios pelos quais se rege e que se vão modificando ao longo do crescimento intelectual e físico em *The portrait*.

Na peça parece não existir qualquer essência que individualize cada personagem – todos parecem ter a mesma vida, o mesmo espírito porque nenhum se autonomiza e se liberta das convenções que a sociedade lhe impõe.

Narrativa, Linguagem e Identidade em *A Portrait of the Artist as a Young Man* de James Joyce

A obra *A Portrait of the Artist as a Young Man* de James Joyce inscreve-se na tradição do *Bildungsroman* ou romance de aprendizagem, apresentando, porém, algumas inovações em relação a esse gênero, que à época tinha ainda o seu principal paradigma na obra de Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, publicada nos finais do séc. XVIII.

De uma forma genérica, podemos considerar que o romance de aprendizagem conta a história de uma personagem nos seus anos de juventude. O herói passa ao longo do romance por uma série de experiências formativas até atingir a maturidade. Para a alcançar, tem de superar o inevitável conflito entre as expectativas da sociedade que o rodeia e o seu próprio projeto de vida. É a superação destas sucessivas tensões que contribui para a construção da identidade do protagonista.

Nos romances de aprendizagem anteriores à obra de Joyce predomina uma voz narrativa onisciente que organiza, dá sentido e comenta as vivências do herói, geralmente a partir de uma perspetiva já localizada temporalmente na idade adulta do protagonista. Mas no romance do escritor irlandês o narrador tem em cada etapa formativa acesso à experiência e ao ponto de vista do protagonista, Stephen Dedalus. Por isso, o leitor fica a conhecer não só a narrativa que é a história do jovem Dedalus, desde a sua infância até ao começo da idade adulta, mas também a forma como o protagonista se transforma em autor da sua própria narrativa, percurso que termina, nas páginas finais do livro, com Stephen a assumir o papel de narrador da sua própria experiência. Assim, uma vez que no romance de aprendizagem é «[...] O caminho percorrido pelo protagonista que determina a estrutura da obra, tanto do ponto de vista temático como formal.»¹⁸⁶, *A Portrait of the Artist as a Young Man* organiza-se numa sequência de vários episódios que culminam geralmente num momento de revelação. É através destas epifanias que Stephen se consegue libertar dos papéis impostos pelas narrativas de outros (nomeadamente a Família, a Pátria e a Igreja) e, por fim, torna-se criador da sua própria narrativa.

Um importante elemento do romance de Joyce é a tensão que existe entre as identidades e narrativas disponibilizadas pela sociedade e o desejo de Stephen forjar a sua própria história. Assim, na primeira cena da obra de Joyce, Stephen Dedalus identifica-se com a personagem de um conto infantil: «He [Stephen] was baby tuckoo.»¹⁸⁷ Nas histórias para crianças a atribuição da autoria não é relevante, uma vez que elas remetem para a tradição oral e para a memória da comunidade, sendo um exemplo do papel da narrativa na construção de uma identidade coletiva:

¹⁸⁶ Luísa M.R. Flora, s.v., “Abjeção”, *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. Carlos Ceia, disponível em <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>> (consultado em junho de 2007)

¹⁸⁷ James Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Penguin Books, Londres, 1992, p.3.

[...] It seems that narrative has played an important role in identity-formation for a long time. [...] Narrative structures [...] which enabled early oral cultures to remember key points about their present and their history, also facilitated something else. Memory embodied in narrative made a significant contribution to the formation and maintenance of the self-image of peoples [...]. Narrative is therefore also bound with the notion of large-scale identities such as nation.¹⁸⁸

É simbólico que essa primeira narrativa infantil seja disponibilizada pelo pai do protagonista. Nesta perspectiva, o pai poderá funcionar como o elo que liga Stephen ao passado e presente do povo irlandês. Além disso, o ponto de partida do protagonista é o espaço da casa de família, que também representa metonimicamente a Irlanda, com todos os seus conflitos e contradições: a divisão do povo irlandês simbolizada nas discussões familiares entre Dante e o Tio Charles e Simon Dedalus, e nas duas escovas de Dante: «The brush with the maroon velvet was for Michael Davitt and the brush with the green velvet was for Parnell.» (Joyce, 1992, pp.3-4); a relação entre os católicos e os protestantes representada na reação hostil de Dante em relação ao desejo de Stephen casar com a protestante Eileen, sua vizinha; e o poder da Igreja Católica e a sua influência negativa na luta pela independência, visível nas posições de Dante.

Se considerarmos que o pai e a família representam a própria comunidade, seria através deles que Stephen poderia estabelecer uma ligação com o seu país e negociar uma identidade que fosse de alguma forma a continuação do percurso dos seus antepassados. Por exemplo, na *Eneida*, é Anquises, pai de Eneias, quem, ao fugir de Troia, transporta os Penates, os deuses do culto dos antepassados, símbolos do povo Troiano. A autoridade do *pater* e o seu papel como chefe da comunidade é simbolicamente transferida para Eneias, no livro VI, após a sua descida ao mundo dos mortos para falar com Anquises. É essa transferência de autoridade que finalmente estabiliza a identidade de Eneias como futuro fundador de Roma. Em *A Portrait of the Artist as a Young Man* observa-se um apagamento progressivo da figura do pai. É possível confrontar a descida de Eneias ao mundo dos mortos para falar com Anquises com a viagem de Stephen e seu pai a Cork, onde viveram pelo menos três gerações dos Dedalus, segundo nos diz Jonhy Cashman, um conhecido de Simon Dedalus: «I can remember even your greatgrandfather, old John Stephen Dedalus [...]» (Joyce, 1992, p.101). Apesar de o verdadeiro motivo da viagem ser mais um sinal da decadência financeira em que se encontra o pai de Stephen: «He [Stephen] knew, however, that his father's property was going to be sold by auction [...]» (Joyce, 1992, p.92), a deslocação a Cork representa também uma oportunidade para Simon Dedalus rever a cidade onde passou a sua juventude. Desta forma, Joyce cria uma estrutura espetacular confrontando a juventude de Simon com a juventude de Stephen.

¹⁸⁸ Paul Copley, *Narrative*. Routledge, Londres, 2001, pp. 37-38.

O comboio que os leva de Dublin a Cork viaja durante a noite, deixando para trás estações que brilham: «[...] In the darkness like fiery grains [...]» (Joyce, 1992, p.92). Durante o episódio é notável a presença dos mortos: «The images of the dead were all strange to him save that of uncle Charles, an image which had lately been fading out of memory.» (Joyce, 1992, p.92); «[...] He seem to feel the absent students of the college about him [...]. A vision of their hearing again the names of the scattered and dead revellers who had been the companions of his father's youth.» (Joyce, 1992, p.96). Predomina assim no episódio uma atmosfera espectral, como se fosse um espaço fantasmagórico onde se confundem o passado e o presente. É nesta Cork que Stephen perde a capacidade de interpretar produtivamente os signos linguísticos: «His very brain was sick and powerless. He could scarcely interpret the letters of the signboards of the shops.» (Joyce, 1992, p.98). No primeiro capítulo, Stephen identifica-se com o nome e consegue através das palavras posicionar-se no macrocosmos «[...] That was he: and he read down the page again.» (Joyce, 1992, p.13):

Stephen Dedalus
Class of Elements
Clongowes Wood College
Sallins
County Kildare
Ireland
Europe
The World
The Universe
(Joyce, 1992, p.12)

Mas, na viagem à terra dos seus antepassados, os nomes parecem perder, para Stephen, esse poder e a identidade do protagonista dissolve-se nas próprias palavras: « - I am Stephen Dedalus. I am walking beside my father whose name is Simon Dedalus. We are in Cork, in Ireland. Cork is a city. Our room is in the Victoria Hotel. Victoria and Stephen and Simon. Simon and Stephen and Victoria. Names.» (Joyce, 1992, p.98). Durante a viagem a Cork, Stephen revê a sua infância e toma consciência do seu fim e do vazio que se lhe segue:

«He had not died but he had faded out like a film in the sun. He had been lost or had wandered out of existence for he no longer existed. How strange to think of him passing out of existence in such a way, not by death, but by fading out in the sun or by being lost somewhere in the universe.» (Joyce, 1992, p.99)

Ao passo que na viagem de Eneias ao mundo dos mortos Anquises revela ao filho o seu destino como líder do povo troiano e a sua posição na linha ancestral, na viagem de Stephen à terra dos seus antepassados «One humiliation had succeeded another [...]» (James, 1992, p. 99) e, no fim da estada em Cork, assistimos a um Stephen que transita da idade da inocência para a idade da experiência num Eu

sem qualquer sentido de identidade: «Nothing stirred within his soul but a cold and cruel and loveless lust. His childhood was dead and lost and with is his soul capable of simple joys, and he was drifting amid life like the barren shelf of the moon» (Joyce, 1992, p.102). Assim, no final do capítulo II, Stephen apercebe-se do seu crescente sentimento de isolamento em relação à família:

He saw too his own futile isolation. He had not gone one step nearer the lives he had sought to approach nor bridged the restless shame and rancour that divided him from mother and brother and sister. He felt that he was hardly of the one blood with them but stood to them rather in the mystical kinship of fosterage, fosterchild and fosterbrother. (Joyce, 1992, p.105)

Tendo o pai e a família falhado como fonte de estabilidade e de identidade, Stephen tenta encontrar na Igreja Católica alguma ordem para o seu desassossego interior. Mas a busca de significado para as suas vivências através das narrativas religiosas decorre principalmente da culpabilidade, inculcada por essas mesmas narrativas, que Stephen sente em relação ao desejo e ao ato sexual. Aos olhos da Igreja Católica, o desejo sexual tem uma dimensão exclusivamente negativa, fortemente associada à ideia de pecado. No capítulo III torna-se claro que, através da família e dos anos passados nos colégios jesuítas de Clongowes e Belvedere, Stephen interiorizou toda essa visão religiosa negativa; no seu corpo lutam dois princípios: o do desejo físico e o da sua condenação. Para regressar ao seio da Igreja, para ser redimido, Stephen tem de impor um cerrado controlo sobre o próprio corpo. Por isso, a remissão de Stephen começa com um período de retiro em honra de São Francisco Xavier, um período em que simbolicamente o movimento do corpo se encontra limitado a espaços e ações específicos. É, em parte, o sermão do padre com a sua descrição dos tormentos que as almas sofrem no inferno que leva Stephen a produzir a sua própria confissão, a contar pela primeira vez a sua própria história, ainda que no quadro de um ritual da religião católica. O sentimento inicial de alienação dá lugar a um sentimento de pertença e de purificação:

Could it be? He knelt there sinless and timid: and he would hold upon his tongue the host and God would enter his purified body.

— *In vitam eternam. Amen.*

Another life! A life of grace and virtue and happiness! It was true. It was not a dream from which he would wake. The past was past. (Joyce, 1992, p. 158)

A substituição da família biológica pela família religiosa é acompanhada de uma repressão sobre o seu corpo «Each of his senses was brought under a rigorous discipline.» (Joyce, 1992, p. 162) e pela organização do seu quotidiano em função da religião: «Every part of his day, divided by what he regarded now as the duties of his station in life, circled about its own centre of spiritual energy.» (Joyce, 1992, p.160). Da mesma forma que, em criança, Stephen se identificava com o protagonista de *The Count of Monte Cristo*, o protagonista revê-se agora nas provações sofridas pelos santos: «The very frequency and violence of temptations showed him at last the truth of what he had heard about the trials of the saints.» (Joyce, 1992, p.165). Mas ao passo que nos romances de aventura a identificação com o leitor o leva a

imaginar-se livremente um outro, as narrativas religiosas que fascinam Stephen durante este período produzem uma série de prescrições que ele deve seguir na sua vida quotidiana. A narrativa criada pela Igreja não é mais do que uma forma de fixar a identidade, de fornecer um percurso de aprendizagem previamente determinado, de eliminar as angústias e as contradições inerentes à natureza humana. Existe na obra uma oposição entre os espaços interiores (as salas e os corredores do colégio, a igreja, o confessionário), onde é imposta uma identidade pela Igreja, e os espaços exteriores das ruas de Dublin, onde Stephen deambula livremente à procura da sua própria voz: «A vague dissatisfaction grew up within him as he looked on the quays and on the river and on the lowering skies and yet he continued to wander up and down day after day as if he really sought someone that eluded him.» (Joyce, 1992, p.69). É ao percorrer as ruas de Dublin que Stephen pode escapar à influência da Igreja e observar de fora o edifício da Ordem dos Jesuítas. Nesse momento, ao tentar imaginar que janela corresponderia à sua cela caso se juntasse à Ordem, compreende o quão ameaçada está a sua liberdade. Stephen apercebe-se de que para crescer tem de procurar o seu caminho longe do poder e das expectativas da família, da sociedade e da Igreja: «He was destined to learn his own wisdom apart from others or to learn the wisdom of others wandering among the snares of the world.» (Joyce, 1992, p.175). Contudo, para se libertar do jugo das narrativas religiosas, Stephen tem também de aceitar a impossibilidade de anular as contradições, as angústias e as imperfeições da natureza humana: «Not to fall was too hard: and he felt the silent lapse of his soul, as it would be at some instant to come, falling, falling, but not yet fallen, still unfallen but about to fall.» (Joyce, 1992, p.175). O capítulo IV termina com a noite a cair e com a aceitação dessa noite e da nossa condição solitária do mundo:

Evening had fallen [...]. He rose slowly and, recalling the rapture of his sleep, sighed at its joy.
He climbed to the crest of the sandhill and gazed about him. Evening had fallen. [...] and the tide was flowing in fast to the land with a low whisper of her waves, islanding a few last figures in distant pools. (Joyce, 1992, p.187)

Esta visão dos seres humanos como figuras isoladas por um mar enigmático é acompanhada pela compreensão de que a vida é obscura, caótica e imprevisível. Ao compreendê-lo, Stephen pode finalmente aceitar a sua família e o seu passado apenas pelo que são, ou seja, na sua versão desmistificada: «He smiled to think that it was this disorder, the misrule and confusion of his father's house and the stagnation of vegetable life, which was to win the day in his soul.» (Joyce, 1992, p.176).

A construção da identidade de Stephen pode, assim, ser vista como um processo essencialmente narrativo, no sentido em que a sua individualização e maturidade implica o desenvolvimento de uma matriz narrativa própria que dê significado às suas vivências específicas. Desta forma, ao longo do livro, e particularmente no final do capítulo IV, observamos uma personagem que se vai progressivamente apropriando da autoria da sua própria história, abandonando o papel passivo de personagem das

narrativas que a Igreja, a família e a comunidade que lhe tentam impor. Este processo de afirmação vem disponibilizar novas hipóteses de significados, uma vez que, na sua dimensão essencialmente linguística, a narrativa tem uma dupla natureza social:

Em primeiro lugar, a própria construção de significados é produto da imposição de uma linguagem, uma linguagem que é convencionada socialmente. Em segundo lugar, a significação narrativa constitui um modo de dar uma existência social à experiência. Ao colocar a sua experiência numa dimensão narrativa, o indivíduo possibilita que esta experiência seja partilhada.¹⁸⁹

Neste contexto, é importante destacar a importância da relação de Stephen com a linguagem. Esta relação é problemática, por um lado, porque as palavras existem já como algo prévio à experiência de Stephen e, por outro, porque as palavras (inglesas) são impostas por um colonizador, impedindo ao protagonista o acesso aos seus antepassados e à sua verdadeira identidade.

No primeiro capítulo, as palavras fascinam Stephen como se fossem misteriosas, apelando aos seus sentidos, ocorrendo uma espécie de fratura entre a face significante do signo linguístico e o seu significado. Por vezes, Stephen parece ter dificuldade em aceder ao significado dos nomes, por este não refletir a sua experiência sensorial da face significante da palavra. Podemos ainda considerar que existe uma divergência entre a sua experiência das palavras e o significado convencionado socialmente, da mesma forma que existe um desencontro entre as vivências únicas de Stephen e as expectativas que a sociedade possui em relação a ele. Assim, o processo de crescimento e aprendizagem de Stephen consiste também numa apropriação do significado das palavras, no sentido de o tornar relevante para a sua vida. Isto manifesta-se na necessidade de Stephen compreender o seu próprio nome, ou seja, de se identificar com ele. É através de um processo de apropriação do significado do nome (Dedalus) que o protagonista encontra, no final do livro, a sua verdadeira linhagem.

Para além de se apropriar do nome, Stephen procura apoderar-se também da língua, mas isso é impossível porque esta lhe é imposta por um colonizador que codifica uma realidade e uma vivência que lhe são estranhas:

Since one of the purposes of colonial educations was to promote the history of France or Britain, that same education also demoted the native history. Thus for the native, there were always the Englands, Frances, Germanys, Holland as distant repositories of the Word [...]. Joyce's Stephen Dedalus as he haces his English diretor of studies is a famous example of someone who discovers this with unusual force [...]¹⁹⁰

¹⁸⁹ Óscar Gonçalves. *Viver Narrativamente. A Psiciterapia como Adjetivação da Experiência*. 2ª ed. Quarteto Editora, Lisboa, 2002, p.57.

¹⁹⁰ Edward W. Said. *Culture and Imperialism*. Vintage, Londres, 1994, pp.269-270.

A grande aprendizagem de Stephen é compreender que a construção da sua identidade é indissociável de um constante processo de criação e apropriação do real. E para se criar a si, Stephen tem também de criar a sua linguagem, ser o artista profetizado pelo seu nome clássico, e construir a sua própria narrativa, isto é, tornar-se autor. Esta compreensão quase pós-moderna da identidade como um processo em construção contrasta, porém com a ambição que Stephen ainda mantém de criar a partir da sua experiência uma grande narrativa que seja a alma do povo irlandês: «I go to encounter for the millionth time the reality of experience and to forge in smithy of my soul the uncreated conscience of my race.» (Joyce, 1992, pp.275-276).

O que me parece estar aqui em jogo é uma visão do artista próxima da realidade da defendida pelos poetas Românticos ingleses. Como diz Keats, «The Genius of Poetry must work out its won salvation in a man: It cannot be matured by law and precept, but by sensation and watchfulness in itself. That which is creative must create itself.».¹⁹¹ Neste sentido, a narrativa produzida pelo artista funciona como uma verdadeira revelação para a comunidade e para o indivíduo mostrando-lhe o percurso a seguir. Podemos considerar, então, que no caso de *A Portrait of the Artist as a Young Man*, a obra se defende a si própria, definindo a sua própria função. Assim, este romance de aprendizagem revela não só o percurso de Stephen, mas um modelo através qual o leitor poder ganhar consciência do seu poder e tornar-se, como o protagonista, autor da sua própria linguagem e narrativa.

¹⁹¹ Apud Raymond Williams, *Culture and Society*. The Hogarth Press, Londres, 1993, p.44.

Look Back in Anger – Por detrás da faceta de “Angry Young Man”

Até à apresentação de *Look Back in Anger* no palco o teatro inglês baseava as suas peças em modelos ultrapassados, sendo geralmente passadas em tempos e lugares ora inexistentes ora mortos, e em que os seus personagens em nada retratavam a realidade que se vivia em Inglaterra após o final da II Guerra Mundial.

Com a subida ao palco da peça de John Osborne, em 1956, o panorama do teatro inglês começou a mudar e a parecer querer acompanhar as mudanças que se faziam notar na sociedade inglesa da época, dando ao teatro um profundo toque de realismo, que já há muito tempo não se via no panorama teatral inglês.

As mudanças que se faziam sentir na sociedade inglesa do pós-guerra passavam não só pelo facto do império inglês estar em decadência, mas também devido à emergência de uma nova cultura jovem, com rock’n’roll e novas tendências de moda radical, e à reação dessa camada populacional mais jovem a uma sociedade que consideravam ser castradora, demasiado tradicionalista e ultrapassada na sua forma de pensar e agir (Shepherd & Womack 1996: 275).

Shepherd & Womack (1996) consideram que *Look Back in Anger* conseguiu ser a expressão e voz do espírito da época, ou seja, o espírito do jovem revoltado, “angry young man”, trazendo à luz o descontentamento dos jovens em relação à presente realidade da sociedade inglesa, que consideravam estar totalmente estática, vazia e sem qualquer tipo de grandes causas pelas quais valesse a pena lutar. Esta expressão do espírito revoltado vai encontrar o seu expoente máximo no personagem principal de *Look Back in Anger*, Jimmy Porter.

Para além disso, a peça também ataca os mitos da Inglaterra eduardina, o snobismo e repressão das classes altas em relação à classe trabalhadora, rejeitando completamente a alienação e estado de negação em que parecia estar emergida a sociedade inglesa, que insistia em viver da glória do passado, ignorando a realidade que se fazia sentir à sua volta.

Look Back in Anger vai trazer um olhar profundo para aquilo que é humano e quotidiano, tão quotidiano como o simples ato de passar a ferro, afastando-se da teatralidade inerente a esta arte e começando a exprimir algo de verdadeiramente real, como seja o quebrar do espírito humano perante as circunstâncias

que o rodeiam, sendo isso tão importante e até mesmo representativo da perda de grandes causas pelas quais valha a pena lutar de que Jimmy tanto se queixa (Shepherd & Womack 1996: 278, 79).

Jimmy é visto como sendo um dos primeiros representantes da nova geração que com a subida ao poder do partido trabalhista, em 1945, se tornou esperançosa num novo mundo e que viu as suas esperanças cair por terra quando esse mundo acaba por não surgir. Falando em nome de toda essa geração dececionada Jimmy torna-se então o porta-voz do “angry young man”.

Jimmy é considerado o protótipo do “rebel without a cause”, ou seja, um homem solitário que se autocondena ao exílio dentro de uma existência psicologicamente miserável (Taylor 1963: 41). Apesar de oriundo da classe trabalhadora Jimmy usufrui de estudos superiores – uma medida do chamado “Welfare State” em que permitia aos jovens de classes trabalhadoras o acesso ao ensino superior, numa forma de tornar as diferenças entre classes mais atenuadas – e de uma cultura geral elevada, se não mesmo de um snobismo cultural, uma vez que apenas lê bons livros e jornais de elevada qualidade. No entanto, vive num apartamento de águas-furtadas e ganha a vida vendendo doces numa banca do mercado, e tudo na sua vida é fonte de dissabor, o que é claramente visível nos seus discursos durante toda a peça.

Um discurso carregado de ira, amargura e queixumes que faz [sic] de Alison, sua mulher, a sua principal ouvinte e vítima. Alison representa, para Jimmy, tudo aquilo que ele não tolera na sociedade, e tenta com os seus ataques verbais e venenosos fazê-la quebrar e render-se perante ele, como se de certa forma isso representasse a rendição de toda a sociedade – da qual ela é oriunda e por isso considerada sua representante – que ele considera obsoleta e decadente. Aquilo que à primeira vista parece ser uma guerra dos sexos é na realidade uma luta verbal, e quase unilateral, de Jimmy contra o mundo atual, um mundo que ele considera domado e do qual tenta fugir ao mesmo tempo que vocifera contra ele.

Taylor (1963) considera que Jimmy “is the saintlike witness to right values gone wrong, the mouthpiece of protest for a dissatisfied generation” (p.44) e coloca a questão de como é possível alguém tão revoltado com a sociedade que o rodeia, e que de forma tão acesa se levanta contra a mesma, se sente e reage de forma tão impotente em relação a ela? Taylor (1963) afirma que são as deficiências do mundo moderno que fazem de Jimmy um ser impotente e frágil perante a sociedade que despreza.

Pode-se assim deduzir ser esse o motivo de Jimmy usar Alison para extravasar toda a sua raiva e descontentamento em relação a uma sociedade a qual é incapaz de enfrentar. Isto torna-se ainda mais verdade se repararmos no facto de Jimmy não parecer demonstrar qualquer inclinação política, pois não está envolvido em qualquer tipo de sindicatos nem professa qualquer tipo de preferência política.

A própria Alison parece ter sido a primeira a perceber-se da fragilidade de Jimmy, e da forma violenta como extravasa as suas frustrações. Isso é bastante visível na cena em que conta a Helena como se apaixonou por Jimmy e descreve-o como sendo “Frail and so full of fire” (Godstone 1982: 40). Talvez por isso só Alison seja a adversária à altura de Jimmy pois só ela parece ter noção da fragilidade de Jimmy, e da sua necessidade de esconder essa fragilidade atrás da violência verbal, evitando quase sempre qualquer tipo de contra-ataque aos vitupérios de Jimmy.

Goldstone (1982) considera que as reações extremamente violentas de Jimmy são fruto desta sua fragilidade e da sua necessidade de ter amor, o que é visível quando num momento de tréguas Jimmy confessa a Alison “There’s hardly a moment when I’m not...watching and wanting you. [...] I still can’t stop my sweat from breaking out when I see you doing ... something so ordinary as leaning over the ironing-board.”

No entanto, para Jimmy, Alison e a sua família representam tudo aquilo que ele despreza nas classes dominantes, que já não albergam qualquer tipo de patriotismo e sucumbiram ao capitalismo emergente. Uma vez que as causas nobres parecem ter sucumbido ao novo modo de pensar capitalista, Jimmy considera não haver mais nada pelo que valha a pena morrer, sendo essa uma das razões da sua angústia.

De acordo com Wandor (2001) esta angústia é bastante irónica pois apesar de censurar as classes dominantes pela falta de causas nobres, Jimmy tampouco tem qualquer tipo de causa pela qual pareça estar a lutar, e isso é visível pela falta de tendências políticas que aparenta ter durante toda a peça.

No entanto, e apesar de aparentar estar alienado da sociedade contra a qual brada, Jimmy cria o seu próprio campo de batalha dentro das paredes do seu pequeníssimo apartamento, e o seu ataque ao sistema de classes e à sociedade em geral é voltado para Alison e a sua família, e ao considerá-la uma representante da classe privilegiada, a sua ira é voltada para a população feminina em geral, dando a impressão de estar a ser travada uma guerra dos sexos entre quatro paredes, da qual só Jimmy poderá sair vencedor (Wandor 2001: 42-3), à custa de seja quem for.

Gilleman (2002) defende a ideia de Jimmy estar de braços atados e nada mais poder fazer – numa época estática e castradora como aquela em que vivia – que não manter-se alerta para não se deixar convencer e subsequentemente render a essa sociedade imóvel:

“Against the pull of depressing sameness, Jimmy can only pitch his energy and vigilance. He constantly tries to convince himself and others that he is nobody’s fool, that he knows what is going on and can see what people are about.” (Gilleman 2002: 54)

Worth (1963) não parece partilhar das opiniões que defendem que a ira de Jimmy advém da sua fragilidade nem tampouco da ideia de esta ira ser direccionada exclusivamente ao estado da sociedade, afirmando que a história em si apenas levanta o assunto das questões de forma indireta (pg.104).

Sendo óbvia a sua indignação em relação ao estado da sociedade inglesa, indignação essa que está presente em muitos dos discursos de Jimmy, Worth defende a ideia de Jimmy se levantar não apenas contra a sociedade em geral mas contra um problema desta em particular, bastante menos visível, mas bastante mais preocupante: a inércia intelectual que parece, na opinião de Jimmy, afetar todas as camadas da sociedade, como se pode ver no seu discurso para Alison e Cliff: “Did you read Priestley’s work? Why on earth I ask I don’t know. I know very well you didn’t. [...] Nobody reads except me. Nobody can be bothered.”

Katherine Worth afirma que a raiva que Jimmy sente advém do seu sofrimento e do seu sentido de perda e impotência em relação ao que acontece à sua volta. Sofrimento este que alberga já desde a morte do seu pai “You see, I learnt at an early age what it was to be angry – angry and helpless. And I can never forget it.”, e que se torna ainda mais presente quando se depara com a ideia de ter de lidar com a morte da mãe de Hugh, sozinho.

Ao mesmo tempo que o sofrimento de Jimmy pode servir de explicação para os seus violentos ataques verbais Jimmy parece não saber viver sem ele, este parece ser a única coisa que ele tem a quê [*sic*] se agarrar, e sem o seu sofrimento Jimmy fica perdido e sem rumo (Worth 1963: 105)

Jimmy canaliza o seu ressentimento em relação ao seu sofrimento para todos aqueles que ele considera terem sempre vivido despreocupados e livres de qualquer tipo de sofrimento real, sendo esse um dos motivos que leva que Jimmy faça de Alison a sua principal vítima, quem ele acusa de ser frustrantemente pusilânime, e por esse motivo deseja que ela venha a perder um filho de forma a poder compreender o que é o verdadeiro sofrimento e sair da inércia em que ele crê ela se encontrar.

Worth também acredita que o facto de Jimmy se revoltar por não haver mais causas nobres pelas quais lutar tem a ver com a intenção de Osborne querer chamar a atenção do público para o sofrimento do herói da peça, e não tanto com o querer chamar a atenção para a situação da sociedade em que vivem.

Look Back in Anger vem trazer a lume a situação das classes trabalhadoras da Inglaterra do pós II Guerra Mundial, ao mesmo tempo que de uma forma real demonstra claramente o sentimento de frustração dos jovens adultos da década de cinquenta. No final da peça não se chega a qualquer tipo de conclusão nem qualquer tipo de resposta é dada. Apenas fica no ar a crua realidade que se vivia na altura.

Independentemente de muitos críticos considerarem *Look Back in Anger* uma peça de teatro datada, devido ao facto de tratar de assuntos dum quotidiano que está na sequência da II Guerra Mundial, ainda faz as delícias de muitos jovens atores e público.

Bibliografia

Godstone, Herbert (1982) – “Look Back in Anger”, *Coping with vulnerability: the achievement of John Osborne*, Washington D.C.: University Press of America, pp.37-52.

Gilleman, Luc (2002) - “Look Back in Anger. Of Bears and Traps.”, *John Osborne: vituperative artist: a reading of his life and work*, New York, Routledge, pp.45-63.

Osborne, John (1957) – “Look Back in Anger”, London: Faber and Faber Limited.

Shepherd, Simon; Womack, Peter (1996) – “Playing it Straight: Proper Drama”, *English Drama: A Cultural History*, Oxford: Backwell Publishers, pp. 275-285.

Taylor, John R. (1963) – “John Osborne”, *Anger and After: a guide to the new British Drama*, Los Angeles: Pelican, pp.39-49.

Wandor, Michelene (2001) – “Good Causes. Displacement: kitchen-sink and psyche, *Post-War British Drama: looking back in gender*, London: Routledge, pp.41-48.

Worth, Katherine (1963) – “The Angry Young Man”, Taylor, John R. (1968), *John Osborne: “Look Back in Anger”: a casebook*, Basingstoke: Macmillan, pp.101-116.

Os Angry Young Men – Perspetiva sociocultural e a evolução do teatro “kitchen-sink drama”

8 de maio 1956, data que marca a *première* da peça que deixaria John Osborne conhecido na literatura britânica como um dos maiores argumentistas do pós-guerra. Reconhecida então e ainda nos dias de hoje como uma revolução no teatro inglês, o misto de sentimentos que esta obra teve sobre o seu público ainda nos dias de hoje é sentido. Antes de 1956, o teatro inglês era influenciado claramente por uma maioria de trabalhos estrangeiros. O teatro caía [*sic*] frequentemente nas suas tradições e no reviver de Shakespeare ou dramas ingleses, irlandeses e europeus. Com a exposição de *Look Back in Anger* dá-se um novo rumo, e um acordar da sociedade e do teatro inglês. A peça é um sucesso em variados aspetos, na crítica social, na criação de novos métodos, no desenvolvimento de novas personagens e na capacidade de afetar toda e qualquer pessoa que assistisse à peça. Contudo, para Osborne a visão da sua peça foi sempre interpretada da forma mais incorreta, nunca por ele desejada, como afirma na introdução feita á [*sic*] compilação da sua obra. Osborne vê um uso incorreto dado a *Look Back*, uma forma de se fazer chegar e dar atenção aos fenómenos históricos enquanto cai sobre o conflito central da peça, uma incorreta e perpétua interpretação. Osborne considera o dano causado por estes comentadores algo quase impossível de corrigir, levando-o a explicar os motivos que o levaram á [*sic*] criação da mesma. Osborne queixa-se da constante necessidade de ser encontrada uma motivação, quando não existe uma para a criação da peça. O desejo de uma escrita verdadeira foi o seu primeiro e maior objetivo, acreditando que os escritores até então apenas se debruçavam sobre a escrita na busca de um reconhecimento intelectual e de um falso conforto. Para Osborne o ponto fulcral é que nem os críticos nem os leitores se apercebem que a peça é uma comédia. Comparando as “tiradas” de Porter com árias da ópera, a peça não sobrevive sem o riso tal como a ópera não sobrevive sem as árias. Nem 30 anos depois, quando Osborne considera que a peça teria a sua representação mais fiel, este consegue aceitar passivamente a incompreensão e a reputação que ficaria para sempre associada a ele e ao mito da sua revolta.

John Osborne, muitas vezes, visto como o homem que transformou a raiva em arte, alterou dramaticamente o teatro britânico no pós 2ª guerra mundial. O protagonista, Jimmy Porter, e a sua energia neurótica que terá sido incorretamente apelidada pelo jornais de geração “*angry young man*” devido à ênfase sobre a sua raiva. Como diria em 1993 o autor, J. Porter representou para as massas da época, a geração de um pós-guerra. Ele é o epíteto dos anos 50, o rebelde sem causa. Uma geração revoltada e rebelde, possuindo e marcando as gerações vindouras durante as próximas décadas logo após a sua publicação e representação em palco. Influenciaria durante os anos seguintes autores como Joe Orton, argumentistas inglês, e também o norte-americano Edward Albee acabaria por lançar uma profunda

revolução de mentalidade de cultura na época. Rapidamente vários artistas representantes das mais variadas formas de arte, como a música e a pintura, estariam a refletir estas mesmas influências nas suas produções.

Porém, Jimmy Porter é protagonista de uma outra situação descrita na obra, uma onde o amor e a lealdade são testados. Para este tempo, nos anos 50, ele poderia ser uma nova personagem, sem uma classe social atribuída e sem um ponto de chegada, mas o seu contexto dramático era claramente convencional. Quando um Jimmy Porter de meia-idade volta aos palcos na peça *Dejá Vu* em 1992, a força das convenções dramáticas e filosóficas de *Look Back* tornam-se evidentes.

Mas poderemos nós neste momento compreender o que os críticos de então tanto desejavam que a obra significasse? Existirá ainda nos tempos de hoje, desde a morte de Osborne, um lugar para os “angry young men”? É claro que as implicações socioculturais de uma época conturbada influenciaram a escrita da obra e a percepção desta pelo público, desta forma seria natural que o ideário que acompanharia as gerações seguintes se mantivesse. Claramente no panorama atual do teatro inglês a evolução dos “angry young men” e do “kitchen sink drama” considerada por muitos como a evolução clara do teatro inglês durante a década de 50, nos anos 90 metamorfoseia-se para o “In-yr-face theatre”. Um género de teatro popularizado em 2001, onde se envolve a audiência num rol de vulgaridade, choque e confronto em palco. Peças como *Blasted* de 1995 de Sarah Kane ou *Shopping and Fucking* de 1996 de Mark Ravenhill, são estudados com uma nova atenção pelos críticos, considerando estas e outras peças do género como a última expressão de uma geração conhecida como a Geração X ou “Tatcher’s [*sic*] Children”, a juventude que acabaria por crescer durante o último governo do partido conservador.

Estas peças são vistas para lá de uma coleção de táticas de choque, juntas representam uma crítica consistente da vida atual, onde o foque principal é dado à violência, a [*sic*] crise de masculinidade e a [*sic*] futilidade do consumismo. A clara evolução do “kitchen-sink drama” para este género prende-se com toda a necessidade de demonstrar os códigos morais atuais, a evolução da sociedade de consumo e a forma como as sociedades ocidentais se tornaram em certos aspetos insensíveis. Prende-se com a necessidade de agredir visualmente e gramaticalmente o espectador de uma forma impossível de ignorar, confronto passa a ser a palavra de ordem. Muitas das novas peças deste género não estão interessadas em mostrar eventos em momentos-chave ou permitir que a sua audiência especule sobre o que assiste, em vez disso são puramente experimentais – o público tem de sentir as emoções extremas que são projetadas do palco. Um exemplo muito claro será *Blasted* de Sarah Kane, que foge à estrutura tradicional como a “pirâmide de freytag”, que consiste na atribuição de funções específicas para cada uma dos 5 atos da peça; introdução, complicação, ação, clímax, queda da ação e catástrofe. Em *Blasted* Kane quebra estas regras estruturadas, tal como na década de 50 Osborne criava uma personagem atípica do cenário comum do teatro até então.

Todavia, a influência de Osborne acabaria por ser vista como negativa pelos autores atuais do “in-yr-face”, tal como Mark Ravenhill autor da peça *Shopping and Fucking*. Este vê Osborne, e os restantes

“angry young men”¹⁹² como “meninos de coro” que tentam apagar da memória obras de teatro e escritores, como Noel Coward entre outros, existente desde a década de 30 do século XX. Para Ravenhill e na sua opinião, existe uma forte atitude xenófoba, perante a condição dessa época.

O “ano zero” do teatro moderno britânico, 1956, é visto por Ravenhill como o ano em que os “rapazes *hetero* chegam para tomar conta de tudo”. Durante 40 anos, este ponto de viragem foi visto como um confronto de classes, onde o teatro de Coward passaria a ser visto como snob e diletante, enquanto os novos “angry young men” e o seu “kitchen sink drama” era o “real” do quotidiano. Esta perspectiva de Ravenhill muitas vezes controversa e tido como ataque a Osborne e aos autores do início [sic] da década de 50 levaria a que se repensa-se [sic] todo o conceito e o papel de autores que poderão ter estado no desenvolvimento do teatro pós-guerra juntamente com Osborne mas numa outra frente. Para outros dramaturgos, as distinções entre homossexual e heterossexual criadas por Ravenhill não deveriam ser levadas a cabo, pois apenas se deverá considerar se o autor é ou não um bom autor.

Atualmente, já no século XXI, as atenções dadas ao teatro “in-yer-face” tomam um cariz mais educacional, universidades como a UWE¹⁹³ já introduzem nos seus planos académicos planos de ensino e conferências retrospectivas sobre o drama provocativo e controverso do teatro britânico da década de 90 do século XX. Este novo género de teatro começa a atrair cada vez mais audiência, motivada pelas emoções fortes despertadas começam cada vez mais os jovens a se debruçarem por peças de um teor pessoal. É desta forma que se constata que embora Osborne e a sua geração tenham criado e desenvolvido um género que acabaria por ser associado a uma identidade cultural, com as evoluções e os percursos tomados pelo teatro moderno este género foi-se mutando sendo hoje em dia muito mais agressivo do que o de Osborne mas despertando no público [sic] a mesma reação já sentida naquela época, uma negação à passividade com que a mensagem e a crítica [sic] é recebida.

Bibliografia:

OSBORNE, John (1996): *John Osborne: Plays*. Faber and Faber Limited, London.

SANDERS, Andrew (2004): *The Short Oxford History of English Literature*. OUP, Oxford.

SIERZ, Aleks (2001): *In-Yer-Face Theatre, British Drama today*. Faber and Faber Limited, London.

Bibliografia online:

<http://www.inyerface-theatre.com> (último acesso efetuado a 19/06/07)

¹⁹² Arnold Wesker e John Arden.

¹⁹³ University of the West of England.

http://www.guardian.co.uk/uk_news/story/

(último acesso efetuado a 19/06/07)

<http://info.uwe.ac.uk/news/UWENews> (último acesso efetuado a 19/06/07)

Godot e Lear: Samuel Beckett em confronto com o projeto trágico europeu

A perplexidade tem constituído a resposta central ao texto de Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, desde a sua primeira encenação pública, em janeiro de 1953. Não tanto devido a uma condição de impenetrável opacidade interpretativa, mas precisamente porque a obra dramática parece convidar à descoberta de um sentido revelador, sentido que todavia se mantém afastado, apesar das investidas do olhar. Este desafio, veremos, é a maior das várias ironias da obra e processa-se, fundamentalmente, por via do escândalo da situação explorada, que fertiliza a dúvida a que nenhum primeiro leitor de *Godot* escapa, acerca da natureza e identidade desse Godot sempre obscurecido e do eventual significado do encontro nunca consumado. Parece primeiramente, e por vezes não se descola desta interrogação, que é necessário atribuir a Godot, e à condição de espera, contornos precisos, coordenadas que os localizem num plano político, metafísico ou psicológico, passível de enformar uma leitura total do texto. A colocação da obra de Beckett na “escola do absurdo”, que ameaça autorizar uma interpretação dela como ilustrativa de uma antropologia existencialista, reflete da tentação de firmar textos intrinsecamente polimórficos em planos sólidos de conceptualização. Como se de um enigma simbólico se tratasse, diversas leituras de *Waiting for Godot* têm carregado as suas aparentes zonas negras de uma carga de sentido desmesurada, o que arrisca distrair das outras tensões, porventura mais intangíveis e discretas, que atravessam o texto. Assim, entendemos como princípio regulador deste trabalho que qualquer colagem da obra de Beckett a um sistema filosófico ou ideológico equivale ao esforço vão de a deitar numa cama de Procusta; separar Beckett, particularmente, do conjunto das filosofias existencialistas é, por consequência, uma necessidade ética, assim entendemos, de uma leitura da sua obra.

Com esta salvaguarda feita, urge de mais perceber o que é que, em *Waiting for Godot*, conduz a leitura à indignação sobre uma possível mensagem subtextual, de cariz universal e possivelmente gnómico. Esta iluminação ser-nos-á imprescindível para determinar o que está no centro do mistério de *Waiting for Godot*: uma comunicação complexa com a noção de que a literatura, e mesmo toda a tradição cultural ocidental, se presta a uma obtenção de respostas sobre a posição e o destino do ser humano.

A incógnita centraliza aparentemente a situação dramática, fundamentando uma circularidade situacional em que as personagens se fixam, como se eternamente pudesse durar a espera. Mas essa espera não é, de facto, um núcleo estruturante, que determine um complexo psicológico narrativo; a sua enunciação constitui um refrão crescentemente irónico, que cedo perde qualquer carácter metafísico e valor como condutor da ação. Assim que o jogo de linguagem se revela como principal núcleo do texto, e se torna claro que nenhuma das personagens está à espera de alguma coisa, ficamos diante de um espaço de representação que foi esvaziado de intriga, de revelações, de conflitos, enfim, da teia de tensões que

definiam a razão do drama pré-moderno. Mais do que um repúdio das premissas naturalistas e um ultrapassar dos mergulhos na complexidade da psique humana de um teatro pós-strinberguiano, Beckett ergue um quadro que através de linhas estratégicas que observaremos, se vai denunciando como jogo conceptual.

VLADIMIR

We wait. We are bored. (*He throws up his hand.*) No, don't protest, we are bored to death, there's no denying it. Good. A diversion comes along and what do we do?

We let it go to waste. Come, let's get to work! (*He advances towards the heap, stops in his stride.*) In an instant all will vanish and we'll be alone once more, in the midst of nothingness!

O movimento hermenêutico no qual se incorre, chegados ao ponto de instalação irreduzível da perplexidade, constitui-se na procura de uma caracterização dessa não-espera, e das suas putativas consequências e raízes culturais e individuais. É aqui que se impõe, parece, falar de “vazio” e tentar autopsiá-lo; falar de uma peculiar atemporalidade e procurar adaptá-la a uma nova escatologia. Sendo pacífico que diversas inquietações filosóficas atravessam os diálogos de Vladimir e Estragon, tenta-se atribuir ao estado de espera e de não-realização um significado esclarecedor de dimensões multiabrangentes e essenciais (filosófico, portanto, no sentido que a palavra veio a adquirir de “saber dos fundamentos”). O risco desta linha de leitura é que ela se presta à colagem do texto a uma tradição de negativismo antropológico, como se *Waiting for Godot* fosse a realização moderna do visionarismo apocalíptico dos antigos. A dúvida sobre o sentido da ausência de Godot e da espera pode lançar o leitor/espectador num percurso de decifração simbólica, remanescente de um estado de receção medieval, fundado em alegorias e histórias de exemplo e moral.

Para esta busca, e até certo ponto, o texto parece conceder licença. Não raro, tem-se identificado, ao menos a título de passagem programática, Godot com Deus, ou com a morte¹⁹⁴ – analogias que não podem já ser perentoriamente defendidas, mas que terão o seu lugar neste trabalho, e cuja plausibilidade faria parte da estratégia de Beckett. O desconcerto da peça, o seu logro, reside também na sua proximidade com as formas literárias medievais, proximidade interpelativa, conflituosa, imbuída de uma variedade fragmentária de cambiantes filosóficas que lhes são estranhas. Se a situação dramática e a relação, em si intrincada e ampla, da obra com a tradição literária ocidental, parecem apontar o caminho para uma interpretação de cariz transcendental, já a construção da peça destrói qualquer projeto de leitura do livro do mundo e de didatismo, tal como encontramos nas antigas alegorias. Mas, de novo, as semelhanças não são pura coincidência: a memória de um teatro em que se encenava a comunicação com

¹⁹⁴ Lembre-se uma primeira recensão à encenação da versão inglesa de *Waiting For Godot*: “Since “Waiting for Godot” is an allegory written in a heartless modern tone, a theatre-goer naturally rummages through the performance in search of a meaning. It seems fairly certain that Godot stands for God. Those who are loitering by the withered tree are waiting for salvation, which never comes.”

o transcendente e a negociação dos dividendos e dos lucros da jornada da vida projeta uma sombra que a nossa leitura aqui não pode ignorar.

De que modo Beckett coloca no centro de *Waiting for Godot* o problema do sentido, entendido não apenas como mecanismo de agregação dos temas e dos motivos, mas como correlato formal de uma questão existencial, é assunto que tem um lugar central na reflexão a que nos propomos. Essa posição nuclear não está em relação simétrica com a realização do texto, este não é um texto “sobre o sentido (da arte, da vida, etc.).”

O que a peça de Beckett aterroriza é a hipótese de uma comunicação estável com essa interrogação existencial; o seu assunto medular é a falência dessa comunicação e da linguagem que se definia através da fronteira representada pelo diálogo com a transcendência. Em *Waiting for Godot*, a linguagem ostenta as suas fronteiras em cada locução, seja qual for o campo semântico e o foco de enunciação. A estonteante riqueza retórica e rítmica – evitemos aqui o adjetivo poético – do texto dramático de Beckett não é já uma afirmação dos poderes do idioma. O que se ostenta é uma liberdade ganha depois do divórcio da linguagem da sua vocação de encontro com a verdade. As alusões, os comentários, o percorrer dos topoi, a variação delirante entre os momentos de crueldade e de humor, todas estas unidades de realização formal que compõem o texto se deparam com um muro diante do qual é a linguagem que vê esgotados os seus recursos.

A possibilidade de ler o texto de Beckett como formulação de uma antropologia trágica, aliada ao enquadramento cénico e dramático de memória, já dissemos, medieval, bem como a intensa relação do autor com o cânone europeu e britânico, levam-nos a procurar para esta pesquisa uma lateralidade mais estreita. As questões delineadas serão assim postas em paralelo com uma obra que ocupa um lugar absolutamente central no corpus de obras literárias ocidentais, *King Lear*, ilustríssima representante do pólo oposto ao estado de linguagem que Beckett aciona, e obra também ela escandalosa e apenas aceite plenamente a muito custo.

Procurar pensar a obra de Beckett equacionando a sua exposição da problemática do sentido, da adequação da linguagem à decifração de um caminho para a existência, obriga a refletir sobre todo o projeto trágico, não porque Beckett o continue, mas porque é através da via prospetiva que a tragédia grega primeiro inventou que temos vindo a procurar respostas às inquietações ontológicas fundamentais, por outro lado, a tentar contornar o horror civilizacional determinado pela ausência de um fio de racionalidade no cosmos. Assuntos que, se não delimitam a obra beckettiana, certamente nela se inserem, com a salvaguarda de que o seu autor se sinta numa posição secular e moderna, e que integra as tensões correspondentes na sua relação com as palavras, com o ato da linguagem, sob a forma que acima primeiro delineámos. A visão de Beckett não pode ser trágica, porque não há na sua estratégia formal uma procura dessa misteriosa katharsis, de significado, ritual ou terapêutico, ainda substancialmente incógnito.

Ora, o escândalo de *King Lear*, que transtornou até à modernidade o seu acolhimento sem reservas, passou pela identificação, nele, de uma falha construtiva incapacitadora desse cocktail de emoções, o terror e a piedade ou expiação; precisamente, o suporte de todo o género trágico e o desembocar final de uma travessia dolorosa. Se o posicionamento num lugar de fronteira com as realizações absolutas da morte é um dos caminhos da tragédia, Shakespeare complicou-o lançando a hipótese de que não haja mais-valia, estética ou moral, em tal posicionamento. A censura imposta ao final de *King Lear* não foi fruto de sensibilidades delicadas: a mensagem era e é politicamente perigosa. As questões que se seguem à realização de uma ausência de justiça na natureza são de ordem moral; a inevitável sugestão de uma defesa do niilismo, neste quadro, constituía em si uma ameaça ao poder de um estado ubíquo. Que a reabilitação tenha concorrido com o amanhecer da modernidade esclarece esta economia de tensões.

A falha explícita de *King Lear* seria esta: a violência é desmesurada e insuficiente sustentada a nível de construção narrativa. As diversas linhas de crítica unem-se na carga, putativamente niilista e certamente cruel, do final trágico, um trágico sem catarse porque sem esperança e sem afirmação ética.¹⁹⁵ Por outro lado, falou-se (ainda no século passado, o inevitável A.C. Bradley) na complexidade cénica e dramaturgica da peça, que dificultaria esta ser propriamente encenada e apreciada (mas não admirada). Reparos de inverosimilhança foram também levantados, sem prejuízo da elevação da peça ao pódio shakespeariano. As dificuldades de aceitação, em particular, do final de *King Lear*, podem ser justificadas através de uma desculpabilização contextual, como se as sucessivas épocas e culturas ainda não estivessem preparadas para a imagem de Cordelia aos braços de Lear. É esta, em parte, a posição de Jan Kott, no seu célebre *Shakespeare nosso contemporâneo* – o capítulo que se intitula, na versão inglesa, “King Lear or Endgame”¹⁹⁶ – onde se estabelece um cruzamento entre o “teatro do absurdo” e *King Lear*, em particular naquilo que o autor polaco identifica como uma representação da decomposição do homem, com vista à obtenção de uma imagem depurada dele.

Mais brutalmente do que noutras peças, Shakespeare provoca, em *King Lear*, um confronto entre as esperanças e os consolos de uma cultura – a ordem, os laços filiais, os afetos – e a sua vulnerabilidade. Em perfeito acordo com a memória dos tragediógrafos antigos, serve-se do cenário de inversão da ordem para inserir o topos do sentido prospetiva dos cegos, consubstanciado na variante da aprendizagem da visão, a visão possível quando o quadro do real já não se adequa aos instrumentos percetivos naturais. É essa a aventura de Édipo, e de Gloucester, serem colocados num estado de relação com os acontecimentos do mundo em que a cegueira equivale à forma ideal de apreensão. Penso que o problema, de facto cultural, da aceitação de *King Lear*, se prende com o horizonte aberto por este jogo de

¹⁹⁵ No seu prefácio à edição de 1765 de *King Lear*, Samuel Johnson escreve: “And, if my sensations could add any thing to the general suffrage, I might relate, that I was many years ago so shocked by Cordelia’s death, that I know not whether I ever endured to read again the last scenes of the play till I undertook to revise them as an editor.”

¹⁹⁶ O jogo de analogias e de divergências que Jan Kott procura ou tem interesse de procurar um reenquadramento moderno para Shakespeare; as conclusões que daí se tira para ler Beckett parecem-nos mais problemáticas. Mas nesta crítica teremos sido influenciados pela pobreza da tradução portuguesa do livro de Jan Kott, a única a que tivemos acesso.

visão/cegueira.¹⁹⁷ Ao contrário de Édipo, cuja passagem para uma dimensão de exílio pode ser lida como se tratando de uma purga, ou seja, um desvio da natureza moral (mas esta leitura é também um problema cultural, da nossa cultura), Gloucester e Lear transitam para um posto de observação do qual não é possível contemplar um horizonte de redenção para o caos. O falso salto de Gloucester ilustra essa transição; a aceitação de uma relação condicionada com o real mascara de facto uma nova perspetivação, que mais tarde a personagem explicita:

GLOUCESTER

The King is mad: how stiff is my vile sense
That I stand up, and have ingenious feeling
Of my huge sorrows! Better I were distract:
So should my thoughts be sever'd from my griefs,
And woes by wrong imaginations loose
The knowledge of themselves

Repare-se como, se afastarmos a dimensão elegíaca, sem dúvida presente, o que Gloucester aqui faz é ostentar a aquisição de um contacto próximo com o mundo, de que anteriormente estava divorciado. Este momento funciona como correlato interno da experiência do leitor/espectador, cuja travessia até ao resgate catártico funciona através de um confronto violento com aspetos da realidade só passíveis de serem experimentados através de uma plataforma conceptual. Se levarmos este paralelo ao segundo grau, temos em Edmund como o espelho diegético do autor, o subversor de uma harmonia, aquele que impõe à inocência (a inocência do olhar) a severa aprendizagem do mundo. A passagem para este plano, em que uma dimensão da realidade, entendida doravante como a sua manifestação totalizante, se apresenta de forma irrecusável, resume o projeto da tragédia. O desvio é absoluto e não autoriza regressos. Ora, é contra este horizonte que Beckett coloca as suas personagens, criaturas sem tragédia e sem lamento que, como disse Adorno, têm um comportamento (seguimos a tradução de Shierry Weber Nicolsen), “appropriate to the state of affairs after the catastrophe, after it has mutilated them so that they cannot react any differently” (Adorno 1958). Do mesmo modo, a posição de Beckett não é a de Shakespeare. O tragediógrafo como descendente do mestre de rituais de aprendizagem das culturas antigas, como aquele que comanda as iniciações, tal posição não é, para Beckett, sustentável.

Sugerir que Vladimir e Estragon sucedem a Antígona e Hamlet numa linha evolutiva das figuras trágicas seria ingénuo. Porque aquilo que define os últimos como trágicos está completamente ausente dos primeiros: a memória. A enunciação da perda - que, como vimos com Gloucester, funciona também como a sublimação do descobrir de um novo tipo de consciência - Vladimir e Estragon, quando se

¹⁹⁷ Ainda Johnson, sublinhando a mutilação de Gloucester como elemento de impossível digestão: “But I am not able to apologise with equal plausibility for the extrusion of Gloucester’s eyes, which seems an act too horrid to be endured in dramattick exhibition, and such as must always compel the mind to relieve its distress by incredulity.”

referem ao passado, é com o mesmo ângulo de ceticismo e de confusão com que focam todos os topoi e todas as situações.

ESTRAGON

How long have we been together all the time now?

VLADIMIR

I don't know. Fifty years perhaps.

ESTRAGON

Do you remember the day I threw myself into the Rhône?

VLADIMIR

We were grape-harvesting.

ESTRAGON

You fished me out.

VLADIMIR

That's all dead and buried.

Se aceitarmos a ideia de que, com as personagens de Beckett, estamos diante de seres póstumos, sobreviventes ao próprio fim, encontramos no tratamento da memória um interessante desenvolvimento. Tanto quanto as reminiscências de questões teológicas (os crucificados de que fala Vladimir) ou éticas (o dilema de ajudar ou não o Pozzo cegado), que surgem desprovidas de gravidade, as memórias individuais estão afastadas de uma proximidade afetiva e esvaziadas de um valor orientador da narrativa pessoal da existência. A memória, entendida como núcleo das formas de relação simbólicas com o mundo, transforma-se numa textura onde os motivos e os ecos se vão revezando sem que se agreguem numa linha de leitura. A linguagem reverteu-se a si mesma: a totalidade dos referentes foi integrada pelos signos linguísticos. Talvez as personagens de Beckett possuam igualmente, como os seus antepassados dramáticos, uma espécie de *insight* sobre o funcionamento do cosmos – todavia, o transtorno do seu posicionamento não permite uma formulação da condição própria, porque se constitui de forma a contaminar toda a linguagem. É isto que impossibilita o lamento e impõe o desconcerto da sucessão de referências e de intimações a uma problematização nunca realizada (desconcerto que, por seu lado, está na génese de uma das grandes forças da obra de Beckett, o humor). Como diz Aspasia Velissariou, “Only a Naturalistic view of language as having a direct and unambiguous relation to the world can allow for an unproblematic organization of meaning at this level. By radically subverting such a notion of language Beckett sets all elements of his drama into a type of free-play.” (Velissariou 1982). Se o resultado desta inversão não é uma cacafonia letrista, isso deve-se ao facto de Beckett, em *Waiting for Godot*, ter colocado o espaço de realização formal na fronteira de um sistema linguístico solipsista, num terreno onde há ainda produtividade simbólica, onde ainda é possível o fundar de um tipo de acordo comunicacional entre os seres, e onde apenas se anuncia o passo seguinte: é o destroçar de todas as ambições epistemológicas, o esgotamento até mesmo deste espaço dramático e o erguer do solilóquio a

única forma de conceptualização permitida.¹⁹⁸ Além do mais, a asserção de Velissariou, assim roubada ao seu contexto, poderia descrever o projeto de todo o Modernismo, e em particular do de Eliot. A especificidade de Beckett está em confrontar a sua “subversão da linguagem” com o plano de interrogação fundamental que funda as perguntas clássicas da filosofia, e que está geminado com o terreno da tragédia clássica e moderna. A este confronto, à forma subtil com que é tecido, devemos atribuir os abusos de leitura a que nos começámos por referir, e que veem na anarquia controlada do discurso beckettiano um reflexo da posição do homem do existencialismo, que passa em revista as antigas noções à luz da descoberta de um vazio de sentido que lhe permite a afirmação plena da liberdade individual. A este propósito, novamente Theodor Adorno:

The catastrophes that inspire *Endgame* have shattered the individual whose substantiality and absoluteness was the common thread in Kirkegaard, Jaspers, and Sartre’s version of existentialism. Sartre even affirmed the freedom of the victims in the concentration camps to inwardly accept or reject the tortures inflicted upon them. *Endgame* destroys such illusions. The individual himself is revealed to be a historical category, both the outcome of the capitalist process of alienation and a defiant protest against it, something transient himself.

O texto seminal de Adorno, “Trying to Understand *Endgame*”, que não podemos aqui discutir senão perfunctoriamente, põe o dedo na ferida das diversas reivindicações de pertença de Beckett, não apenas às vagas ideológicas do pós-guerra, mas a praticamente qualquer vertente da filosofia pessimista:

What philosophy Beckett provides, he himself reduces to cultural trash, like the innumerable allusions and cultural tidbits de employs, following the tradition of the Anglo-Saxon avant-garde and especially of Joyce and Eliot.

Curiosamente, o ensaio de Adorno, apaixonado e radical, nasceu da memória de Shakespeare e de uma falsa reminiscência que o teórico detetou em Hamm, personagem de *Endgame*, de Hamlet.¹⁹⁹ Os dois quase-homónimos constituiriam o fim e o início da *dramatis personae*, da figuração conceptual do humano, instrumento essencial à sua própria afirmação ôntica. A centralidade de Shakespeare neste projeto universal de afirmação antropológica constitui um lugar comum [*sic*], e está bem expressa no título de um famoso volume de comentário ao dramaturgo isabelino de Harold Bloom. Mais uma vez, é necessário fugir a uma estreita delimitação da obra de Beckett: aqui o risco é fazer dela um projeto de terrorismo ao grande edifício humanista da modernidade europeia. No entanto, a proximidade de Beckett com

¹⁹⁸ Encontramos no monólogo de Lucky algo de muito próximo desta forma, a que mais tarde Beckett daria expressão total e que concretiza radicalmente a sua aposta na “literature of the unword”.

¹⁹⁹ Este erro inspirador de Adorno está por detrás de uma anedota que James Knowlson inclui na sua biografia de Samuel Beckett, *Damned to Fame*: “(...) Adorno insisted that “Hamm” derives from “Hamlet.” He had a whole theory based on this. Beckett said “Sorry, Professor, but I never thought of Hamlet when I invented this name.” But Adorno insisted. And Beckett became a little angry... In the evening Adorno started his speech and, of course, pointed out the derivation of “Hamm” from “Hamlet”. Beckett listened very patiently. But then he whispered in my ear (...) “This is the progress of science that professors can proceed with their errors!”

Shakespeare, e com os antecedentes medievais de Shakespeare, joga com a variação, tantas vezes irónica (i.e., sustentada por um compromisso de cumplicidade entre o leitor e o texto sobre as alusões deste) do cânone, que ao menos parcialmente o agride. Simultaneamente, Beckett encontra na grande obra shakespeariana elementos que a tradição tinha deixado escondidos. Neste ponto, regressamos à intuição de Jan Kott, à ideia de que Beckett retira a Shakespeare os ornatos e as premissas e devolve os temas à sua matéria bruta. A loucura de Lear ou a audácia do Fool alastram-se para formarem todo o círculo de ação de *Waiting for Godot*; a fronteira avança para um novo abismo onde, como já dissemos, se adivinha um esgotamento das possibilidades da linguagem (que Beckett haveria de explorar temerariamente). O detalhe decisivo é que este alastrar – “alastrar” é, aliás, uma metáfora a que recorremos para sintetizar um movimento muito complexo – não funciona através da exploração dos temas, mas através da integração formal (na forma e através dela) dos motivos da tragédia e de um muito em particular: a insistente asserção de que sabemos sempre muito menos do que aquilo que seria necessário para uma ótima condução da existência. Em Shakespeare, este motivo é ubíquo, mas já o *Rei Édipo* se concentrava neste topos. No *King Lear*, a realização do desconhecimento próprio e a irredutibilidade do erro são, em Lear, o espelho da consciência adquirida por Gloucester, da expansão, nesta personagem, do horizonte cognoscível. Lear, na sua intermitente lucidez, traz para a linha de frente a problemática do insuficiente alcance da consciência individual, não na forma que lhe dará Descartes, mas em concorrência com a ambição de 1) decifração da linguagem do mundo, como a promulgava a escolástica e 2) aquisição do olhar prospetiva que constitui o culminar da travessia trágica. A maior polémica de *King Lear* talvez resida neste último ponto, no facto de a personagem desembocar num ponto de delírio que ativa o solipsismo e inibe a comunicação de um resumo da aprendizagem própria.

Com Beckett, a obsessão do limiar da linguagem conjugou-se em múltiplos passos com a reflexão sobre as barreiras da consciência humana, nomeadamente no modo como se determinam fisiologicamente (o motivo do cérebro atravessa toda a sua obra). Como a sua estratégia proíbe a inocente efabulação à volta de pólos temáticos, é - de novo - pela forma que se realiza esta fixação no ponto de paragem do esforço de compreensão do mundo, através da unificação em torno de um sentido.

VLADIMIR

When you seek you hear.

ESTRAGON

You do.

VLADIMIR

That prevents you from finding.

ESTRAGON

It does.

VLADIMIR

That prevents you from thinking.

ESTRAGON

You think all the same.

VLADIMIR

No, no, impossible.

ESTRAGON

That's the idea, let's contradict each other.

A necessidade do jogo invade a reflexão; o jogo toma conta do simpósio. A incontinência verbal de Didi e Estragon parodia – e, claro, anula – o contrato de “suspensão de descrença” inerente à relação com a narrativa. O efeito repete-se ao longo da peça, com particular acuidade nos momentos em que um dos dois lembra que estão à espera de Godot. Mas não é apenas a base de legitimidade da obra como artifício dramático que é alvejada pela ironia destes momentos. O discurso que se destrói deste modo é o discurso filosófico e o teológico, aqueles que não integram a possibilidade da ironia e que partem do acordo mais estreito acerca das suas estratégias e fins. A denúncia de *Waiting for Godot* é a do logro da sugestão de um sentido existencial absoluto, que estaria no horizonte da linguagem, como a veio a entender e celebrar a cultura europeia, explicar.

VLADIMIR

Let us not waste our time in idle discourse!

(Pause. Vehemently) Let us do something,

while we have the chance! It is not every day that we are needed. Not indeed that we

personally are needed. Others would meet

the case equally well, if not better. To all

mankind they are addressed, those cries still ringing in our ears! But at this place, at this moment of time,

all mankind is us, whether we like it or not.

O momento da obra a que se roubou este passo é o da aflição de Pozzo e do debate sobre o auxílio a conceder. Aqui, não é só a ironia que se sobrepõe à afirmação de uma identidade universal – a paródia oculta o facto de que uma questão ética está em jogo, uma questão para a qual as personagens procuram uma resposta. A crise de *Waiting for Godot* não é um campo pós-moderno, em que tudo se equivale e se movimenta em constante permutação. A humanidade a que Vladimir se refere não é um conceito vazio, mas não é também já a ideia unitária que o “Everyman” medieval esboçava. O conflito desenvolvido por Beckett é entre as velhas questões, que ainda se impõem e um tempo que parece já não autorizar respostas: o que Godot descobre é o destro entre as palavras e as formas e acontecimentos do mundo. A violência em Samuel Beckett, e o seu humor, fundam-se no facto de, para esta desadequação, não haver consolo. Toda a cultura, todo o conjunto humano a que Didi alude se encontra no ponto de aparente prescrição de um poder fundador cuja principal ferramenta era a linguagem. Se nenhum consolo pode equilibrar tal realização, Beckett talvez sugira, todavia, uma possibilidade: que esta realização possa ser convertida em ação de resistência. Mas isso seria certamente dizer demasiado.

Bibliografia

ADORNO, *Notes to Literature* – Volume One, translation by Shierry Weber
Nicholsen, New York, Columbia Univerty Press, 1991 (primeira edição alemã: 1958)

ARISTÓTELES, *Poética*, tradução de Ana Maria Valente, Lisboa, Fundação Calouste
Gulbenkian, 2004

ATKINSON, Brooks, “Beckett's 'Waiting for Godot'” In “New York Times”, 20 de
Abril de 1955

BECKETT, Samuel, *Waiting for Godot*, London, Faber and Faber, 1965

KNOWLSON, James, *Damned to Fame*, New York, Grove Press, 1996

KOTT, Jan, *Shakespeare nosso contemporâneo*, tradução de Norberto Ávila, Lisboa, Portugalíia, 1968

SHAKESPEARE, William, *The Tragedies of Shakespeare*, London, Oxford University Press, 1958

VELISSARIOU, Aspasia, “Language in ‘Waiting for Godot’” In “Journal of Beckett Studies”, Nº 8,
outono de 1982

O Papel da Mulher na Obra *Look Back in Anger* de John Osborne

Este ensaio pretende relacionar o contexto social pós Segunda Guerra Mundial em que as mulheres foram pressionadas a voltar à vida doméstica depois de terem ocupado os lugares dos homens nos trabalhos com as posições e atitudes das personagens femininas na obra *Look Back in Anger* de John Osborne através da caracterização das mesmas e das diferenças entre si. Este ensaio pretende ainda focar os efeitos das personagens femininas nas personagens masculinas.

Com a Segunda Guerra Mundial, as mulheres tiveram de ocupar os lugares vazios deixados pelos homens no comando da casa e nos trabalhos. As mulheres ocuparam cargos em fábricas, quintas, guiavam camiões, davam apoio logístico ao exército, mas também ocupavam posições no exército como enfermeiras ou cozinheiras para o exército. Ocupavam lugares anteriormente pertencentes aos homens, as mulheres eram agora responsáveis pelos seus próprios rendimentos e gastos.

No Reino Unido, a palavra *Home Front* designa o movimento de apoio da população ao exército em combate, onde as mulheres tiveram uma forte presença.

No entanto, com o fim da guerra e o regresso dos homens ao lar, iniciou-se a pressão para que as mulheres voltassem à sua posição inicial de donas de casa. O governo, pósters, filmes e artigos contribuíram para pressionar as mulheres a regressarem aos seus postos domésticos. A partir desse momento, as mulheres começam a repensar o seu papel na sociedade e, depois, a reivindicar igualdade de direitos.

As personagens Alison e Helena são o reflexo destes acontecimentos.

Alison foi criada num ambiente conservativo [sic] mas casou-se com Jimmy, personagem de classe social inferior. Quando a cena do primeiro ato abre, Alison encontra-se inclinada sobre a tábua de passar a ferro a engomar com uma pilha de roupa para passar. Ao longo da peça verificamos através das suas ações e atitudes que ela é a típica dona de casa que prepara o jantar para o marido que vem do trabalho. Embora Cliff e Jimmy estejam sempre a pedir a Alison para parar de engomar e descansar, estão sempre à espera que ela faça a vida da casa e não encontramos nenhuma cena em que estes a ajudem. Por isso, é também um alívio para Alison a chegada de Helena: para ter alguma ajuda.

Para Alison, ferro de engomar é também um refúgio dos ataques de Jimmy e dos assuntos que não lhe agradam. Quando Jimmy a ataca existe apenas o som do ferro, Alison continua a engomar:

«*There is no sound, only the plod of Alison's iron. Her eyes are fixed on what she is doing. [...]*

JIMMY [...] Pusillanimous. Adjective. Wanting of firmness of mind, of small courage, having a little mind [...] That's my wife! [...]

*Rehearsed attacks, and it doesn't look as though he will get his triumph tonight. She carries on with her ironing.»*²⁰⁰

Também quando conta a Cliff que está grávida, Alison tem a necessidade de estar sempre a mexer nas roupas que passou a ferro, apanhando-as e dobrando-as à medida que fala com Cliff.

Alison é quase como uma mãe de Cliff e Jimmy. Quando Cliff tem as calças amarrotadas, ela oferece-se para engomá-las. Há um tom maternal para com Cliff:

«ALISON There you are, dear. [...] Now try and look after them. I'll give them a real press later on.»²⁰¹

No fim do ato I e início do ato II, encontramos Alison ao pé do fogão como que a recuperar forças de mais um ataque de Jimmy e a fazer chá para todos. Assim, Alison procura esconder-se dos problemas na tábua de engomar, no fogão e em todas as atividades domésticas.

Jimmy critica Alison dizendo que ela não tem opinião própria e que ela se habitua a tudo. Esta crítica pode ser vista não só como uma crítica à classe social a que Alison pertence mas também como as ideias com que as mulheres eram educadas desde pequenas de a sua função ser uma «fada do lar». Mais tarde, porém, Jimmy revela uma atitude de controlo autoritário sobre Alison típica do marido da época:

«JIMMY I didn't ask what's the matter with you. I asked you where you were going.»²⁰²

Pode-se, então, verificar que apesar de se impor quando chega ao limite das suas forças, Alison é aquele tipo de dona de casa (típico dos anos cinquenta) que cuida de toda a casa, que faz o jantar ou chá para o marido, que prepara o cigarro ou cachimbo para o marido e cujo maior confidente é a tábua e o ferro de engomar. Isso é comprovado na peça pelo facto de existir uma tarefa doméstica a fazer sempre que há um problema, um assunto desagradável ou delicado ou uma discussão, sendo a tábua e o ferro de engomar e a roupa as tarefas mais recorrentes.

Helena, por outro lado, mesmo sendo conservativa [*sic*], facto que se comprova pelo choque que sente ao ver a situação de vida de Alison, isto é, a viver com dois homens fica admirada e inconformada com o facto de Alison fazer todas as tarefas da casa sem ajuda, ter de cuidar de dois homens:

«ALISON It is primitive, isn't it?

HELENA Yes. It is rather. (*She starts tearing up green salad on to four plates, which she takes from the food cupboard.*) Looking after one man is really enough, but two is rather an undertaking. [...]

²⁰⁰ Osborne, John. *Look Back in Anger*. Faber and Faber, London, 1996, p.15 e 17.

²⁰¹ Idem, p.17.

²⁰² Idem, p.51.

Is Cliff in love with you? [...] And what about you? You look as though I've asked a rather peculiar question. The way things are, you might as well be frank with me. I only want to help. After all, your behaviour together is a little strange – by most people's standards, to say the least. [...]

ALISON We're simply fond of each other.»²⁰³

A atitude de Helena parece ser, inicialmente, a de uma mulher mais independente. Helena é da mesma idade que Alison, mulher de boa aparência, de bons modos e respeitada. Helena também não aceita a forma rude como Jimmy trata todos mas especialmente Alison, ela não tem medo de enfrentar Jimmy.

Contudo, da última cena do segundo ato para a primeira cena do ato terceiro ocorre uma troca de papéis entre Helena e Alison. Alison sai de cena, volta para casa com o pai e Helena toma agora o lugar de Alison na casa Porter. No início do terceiro ato, os objetos pessoais de Alison substituídos pelos de Helena e, Helena na mesma posição em que se encontrava Alison no início do primeiro ato, isto é, inclinada sobre uma tábua de passar a ferro com uma pilha de roupa ao lado.

*«Several months later. A Sunday evening. Alison's personal belongings, such as her make-up things on the dressing table, for example, have been replaced by Helena's. [...] Helena is standing down leaning over the ironing board, a small pile of clothes beside her.»*²⁰⁴

Assim como Alison, também Helena faz todas as tarefas e cuida dos dois homens, ação que criticava em Alison: assim como Alison se ofereceu para passar a ferro umas calças de Cliff, também Helena lava uma t-shirt de Cliff.

«HELENA If you like to take it off now, I'll wash it through for you. It'll be dry by the time we want to go out.»

Na conversa final entre Helena e Alison, Helena confessa que é fácil se habituar ao cachimbo de Jimmy. Esta afirmação refere-se não só ao amor comum das duas mulheres sobre Jimmy mas também ao facto de Helena se ter habituado à vida que Alison levava que ela tanto criticava inclusive a lida doméstica e o cuidar dos dois homens que não ajudam. Embora Alison tenha dito a Helena no segundo ato que Cliff a ajudava, a única tarefa que se vê Cliff fazer é chá, de resto ambos Cliff e Jimmy passam a peça a perguntar por chá e refeições.

Helena que aparentava ser mais independente e que criticava o estilo de vida de Alison, acaba por tomar o lugar de esposa do lar e dona de casa de dois homens. Helena que parecia ser a mulher independente em busca da igualdade de direitos do pós-guerra acaba por se tornar numa dona de casa. Assim, a linha forte de oposição entre Helena e Alison acaba por, no final da peça, se tornar ténue, passando a existir uma maior proximidade e compreensão entre as duas personagens.

²⁰³ Idem, p.38, 39, 40.

²⁰⁴ Idem, p.78.

Ao longo da peça podemos perceber que a lida da casa, especialmente o engomar, está presente em cada momento discretamente. Cliff e Jimmy leem o jornal, ouvem música, tocam (no caso de Jimmy) e brincam mas não ajudam na lida doméstica. Ambos representam o papel do homem dos anos cinquenta pois ambos aguardam que Alison faça tudo e, no final, Helena.

Para além destas duas personagens femininas, existe ainda a presença subtil de uma outra personagem feminina, Madeline, a ex-namorada de Jimmy. Esta personagem é ausente, é apenas mencionada na peça.

No entanto, esta personagem acende determinados sentimentos em determinadas personagens. Alison ao ouvir falar de Madeline fica com ciúmes, sendo prova disso o acender do cigarro e, depois, os olhos fixos no trabalho na tábua e ferro de engomar. Este sentimento está relacionado com os ataques de Jimmy e de este quase nunca elogiar Alison nem partilhar os seus sentimentos (outra característica dos homens dos anos cinquenta é que tinham de ser fortes e não podiam chorar pois tal seria sinal de fraqueza.)

Outra personagem que causa alguns sentimentos mais fortes entre as personagens é Helena. Esta é admirada por Alison. Alison segue os seus conselhos e respeita a sua opinião. Jimmy inicialmente odeia Helena e depois passa a amá-la. Cliff vê Helena como desestabilizadora do modo como viviam.

Finalmente, Alison também desperta sentimentos em Cliff de afeto e em Jimmy ambos de raiva e amor. Jimmy ataca constantemente Alison e Cliff tenta constantemente apaziguar esses ataques e os seus efeitos em Alison.

Concluindo, *Look Back in Anger* de John Osborne é uma obra que contém muitas referências subteis ao estilo de vida das mulheres nos anos cinquenta, no período pós-guerra, que foi uma época de grande conservadorismo em que a mulher teve de escolher entre a liberdade do trabalho ou o conforto do lar.

Bibliografia

Bibliografia Ativa:

CEIA, Carlos. *Normas para Elaboração de Trabalhos Científicos*. 5ª ed., Editorial Presença, Lisboa, 2005.

OSBORNE, John. *Look Back in Anger*. Faber and Faber, London, 1996.

Bibliografia passiva:

http://en.wikipedia.org/wiki/Female_roles-in_the_World_Wars

<http://www.freeessays.cc/db/38/pbk112.shtml>