

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

The Fabulous Oasis

Contrary to what has been written on the subject, the incident that ended their years of family relations started with a letter that O'Connell sent to his good friend Ericson...

A Fabulous Story

It is not surprising that the Oasis would no longer be the same if it had not been for the fact that O'Connell had chosen to accept...

And

'I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

of correspondence. 'It's not accepted just yet. I would have found a way to...'

LITERARTES

OTRAS ARTES

EM ALGO

CONTRIBUTOS PARA UMA DIDÁTICA TRANSVERSAL

ANA MARIA MACHADO COORD.

A relação entre a literatura e as outras artes favorece a inteligibilidade do texto literário, do seu contexto cultural e da sensibilidade estética dominante na sua época. Dependendo da circunstância, este enfoque holístico pode privilegiar abordagens periodológicas, estilísticas, estéticas, processos de transcodificação, fusões interartísticas ou intermediais, reconfigurações diacrónicas de um tema ou motivo ou fenómenos transmediais.

A atenção que tanto as *Aprendizagens essenciais* (2018) da disciplina de Português quanto o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (2017) prestam à sensibilidade estética e artística, uma das dez competências a desenvolver, exige uma aturada reflexão sobre as práticas letivas e sobre o domínio emergente dos estudos interartes e intermediais. *Literatura e outras artes em diálogo* visa contribuir para uma sensibilização do professor-investigador para um diálogo mais consistente e fecundo entre os diferentes domínios artísticos.



I N V E S T I G A Ç Ã O



**EDIÇÃO**

Imprensa da Universidade de Coimbra  
Email: [imprensauc@ci.uc.pt](mailto:imprensauc@ci.uc.pt)  
URL: [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)  
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

**COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Imprensa da Universidade de Coimbra

**IMAGEM DA CAPA**

Patrick Tomasso — Unsplash

**DESIGN DA CAPA**

Pedro Matias

**PRÉ-IMPRESSÃO**

Margarida Albino

**EXECUÇÃO GRÁFICA**

KDP

**ISBN**

978-989-26-2437-2

**ISBN DIGITAL**

978-989-26-2438-9

**DOI**

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-2438-9>

**DEPÓSITO LEGAL**

516325/23



Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Projeto UIDB/00759/2020

# LITERATURA E OUTRAS ARTES EM DIÁLOGO

CONTRIBUTOS PARA  
UMA DIDÁTICA TRANSVERSAL

ANA MARIA MACHADO  
COORD.

(Página deixada propositadamente em branco)

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

A Literatura e as outras Artes no Ensino de Português .....	7
<i>Ana Maria Machado</i>	

### CAPÍTULO 1

O Ensino da Literatura e as outras Artes: Diálogos e Projeções .....	21
<i>Rui Mateus</i>	

### CAPÍTULO 2

Ensinar-te: Enlaces entre Literatura e Pintura e suas Vantagens para o Ensino da Literatura .....	53
<i>Maria João Simões</i>	

### CAPÍTULO 3

Pensar a Imagem nos Manuais de Português do Ensino Secundário .....	83
<i>Marta Simões</i>	

### CAPÍTULO 4

Música, Poesia e Eloquência. Os Textos e Contextos da Música na Península Ibérica dos séculos XVI e XVII.....	109
<i>Hugo Sanches</i>	

### CAPÍTULO 5

O Cinema e a Literatura: Filmar e Escrever a Palavra e o Corpo no Silêncio do Tempo .....	147
<i>Abílio Hernandez Cardoso</i>	

## **CAPÍTULO 6**

O Ensino da Literatura Digital em Portugal.

O caso de Alice Inanimada ..... 171

*Ana Maria Machado, Ana Albuquerque E Aguilar*

## **CAPÍTULO 7**

Novas Práticas Literárias Portuguesas.

O Caso de *para cima e não para Norte*, de Patrícia Portela ..... 243

*Isabel Garcez*

## INTRODUÇÃO

### A LITERATURA E AS OUTRAS ARTES NO ENSINO DE PORTUGUÊS

#### LITERATURE AND THE OTHER ARTS IN PORTUGUESE TEACHING

**Ana Maria Machado**

Universidade de Coimbra – Centro de Literatura Portuguesa

ORCID 0000-0003-4392-2999

A extensão do comparatismo à «iluminação mútua das artes», na feliz expressão de Ulrich Weisstein (1968), um dos primeiros autores a assumir esta deriva da literatura comparada, originou os estudos interartes, ou, na formulação de David Damrosch (2020, p. 247), entre outros, a «classic comparative rubric of ‘literature and the other arts’». Ambas as designações se reportam a um domínio de investigação que se vem afirmando desde a década de 60 do século XX e que tem sido maioritariamente apresentado como um ramo da literatura comparada (Brunel & Chevrel, 1989; Damrosch, 2020), ainda que autores como Jonathan Clüver (1997, 2006) se interroguem sobre o estatuto de nova disciplina de discurso inter ou transdisciplinar.

Nos anos 80, a comparação interartística clássica e a discussão sobre as relações e as fronteiras entre as artes verbais e as artes que escapam às fronteiras linguísticas – artes visuais, musicais ou mistas –, estendeu-se aos novos *media* (cinema, máquina de escrever,

televisão...) que os estudos destes meios abordavam no âmbito das tradições nacionais. Mais tarde, a aproximação entre as artes tradicionais e os *media* de massa, alargou-se aos *media* digitais, constituindo o objeto dos estudos de intermedialidade que, deste modo, privilegiam o foco na dimensão material do signo e na colaboração de distintos *media* numa mesma obra (Rippl, 2015).

Tanto na abordagem do campo mais restrito dos estudos interartes como num *corpus* mais abrangente que inclua os novos *media*, a pesquisa incide na natureza da combinação artística e/ou medial numa mesma obra, no modo como artes e/ou *media* se relacionam, enquanto fenómenos individuais ou como se transpõem intersemioticamente.

O estudo do texto literário na sua relação com as outras artes favorece o entendimento do seu contexto cultural e da sensibilidade estética dominante na sua época. Dependendo da circunstância, este enfoque holístico pode privilegiar investigações periodológicas, estilísticas, estéticas, processos de transcodificação, fusões interartísticas ou intermediais, reconfigurações diacrónicas de um tema ou motivo ou fenómenos transmediais (narrativa, paródia...).

Considerando as orientações programáticas da disciplina de Português, esta abordagem tem-se vindo a afirmar progressivamente nas duas últimas décadas. No *Programa de Português do Ensino Secundário*, promulgado no ano letivo 2001-2002, a referência às artes insere-se no contributo do texto literário para o «desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística» (Seixas et al, 2001-2002, p. 5). No *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), procura-se que a aprendizagem do Português contribua para a consciência cultural identitária da qual participa a componente artística, a par da cultural, histórica, social, geográfica, simbólica. Espera-se que, «pela exploração dos valores estéticos da língua e das formas simbólicas que com ela dialogam – da música ao cinema ou às artes plásticas –, o aluno se vá «inscrevendo no mundo.» (Reis, 2009, pp. 102-103). Nas indicações sobre a leitura, recomenda-se «o estabelecimento de

relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música e a pintura, [pois] contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais alargada do papel cultural e social da literatura». No mesmo sentido, nas «Orientações de Gestão», reitera-se a «Criação de contextos favoráveis à construção de âncoras culturais, através do estabelecimento de relações entre várias obras literárias e destas com o mundo, nomeadamente com diferentes tipos de manifestações culturais: música, cinema, teatro, etc.» (Reis, 2009, p. 147).

Estranhamente, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e do Ensino Secundário (2015 e 2014, respetivamente), esta declaração de princípio dissolve-se, fruto provavelmente do teor mais genérico do texto introdutório. De todo o modo, no domínio da Educação literária, em relação ao 8.º ano, propõe-se a análise de «recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens (por exemplo: música, teatro cinema, adaptações a séries de TV)» (Buescu et al., 2015, p. 82), e, no Ensino Secundário, no mesmo domínio e nos três anos, um dos descritores consiste na «Apreciação crítica (de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural)» (Buescu et al., 2014, pp. 13, 17, 18), e outro em: «Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes» (Buescu et al., 2014, pp. 48, 52, 55).

Nos mais recentes documentos ministeriais, as *Aprendizagens essenciais* (2018a e 2018b) contemplam a «Sensibilidade estética e artística», antes já integradas nas dez competências do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017). De facto, o esquema conceptual deste documento contempla explicitamente esta competência, plasma-a nos descritores operativos: os alunos «Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos» (Martins, 2017, p. 21).

Na explicitação das competências na área de sensibilidade estética e artística, esclarece-se ainda que estas habilidades

dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada. As competências associadas a Sensibilidade estética e artística implicam que os alunos sejam capazes de:

- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
- experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
- valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (Martins, 2017, p. 28)

O salto é muito sintomático de um renovado e mais efetivo apelo à educação estética. Resta saber se a cultura literária ministrada aos professores acompanha este quesito. Ao nível da formação superior, ainda que a relação da literatura com as outras artes seja globalmente abordada nas unidades curriculares de literatura portuguesa e que, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a oferta formativa da licenciatura de Português inclua a disciplina opcional<sup>1</sup> Literatura

---

<sup>1</sup> Opcional, desde o ano letivo 2015-2016 (em substituição de Estudos Interartes que, enquanto disciplina obrigatória, integrou o plano de estudos anterior desde 2007-2008 – até 2010-2011, na licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos). Em 2021-2022, a oferta das universidades públicas portuguesas no domínio das Interartes, inclui, na licenciatura de Estudos Portugueses da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a disciplina opcional Estudos Interartes e Intermédia (é obrigatória na licenciatura de Estudos Comparatistas); a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da

e Outras Artes, é necessário abordar este tópico ao nível da formação contínua de professores de forma a sensibilizar os docentes para um diálogo mais consistente e fecundo entre os diferentes domínios artísticos. Neste sentido, enquanto coordenadora dos mestrados em Ensino de Português<sup>2</sup> desta Universidade (que habilitam para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário), no ano letivo de 2017-2018, coordenei o ciclo de palestras «O ensino da literatura e outras artes», destinado aos alunos da Formação Inicial de Professores, aos professores cooperantes encarregados da supervisão do estágio pedagógico e aos professores de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. O programa explorava a relação da literatura com domínios artísticos da música à arte digital<sup>3</sup>. Embora nem todos os intervenientes tivessem podido publicar os seus textos, este volume visa replicar a intenção subjacente ao ciclo de palestras. Pretende-se, pois, refletir sobre aspetos concretos da relação interartística e intermedial bem como sobre práticas letivas suscetíveis de educar a sensibilidade e o gosto estético. Através da inscrição do texto na tradição literária e num contexto estético alargado a outras artes, mostra-se igualmente como, conforme as épocas, se preserva a especificidade de cada linguagem ou se discutem as suas fronteiras, a autonomia das artes canónicas e eventuais sobreposições, fusões ou novas experimentações artísticas.

---

Universidade Nova, oferece, como opções condicionadas daquele curso uma disciplina de Literatura e Cinema; e a Universidade do Minho, Poéticas Intermediais.

<sup>2</sup> Nomeadamente, o Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou de Espanhol ou de Francês ou de Inglês, e o Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário.

<sup>3</sup> À sessão introdutória e mais genérica, «O ensino da literatura e outras artes», por Rui Mateus (18 de novembro de 2017), seguiram-se, em 2018, as sessões temáticas: «Literatura e música», por Hugo Sanches (13 de janeiro) e por Ana Nistral Feijó (28 de abril), «Literatura e pintura», por Susana Oliveira (1 de fevereiro), «Literatura e cinema», por Abílio Hernandez (17 de março), e «Literatura e digital», por Paulo Pereira (12 de maio).

Três dos artigos que o volume inclui resultam de um aprofundamento das palestras apresentadas sobre o ensino interartístico em geral e sobre a relação da literatura com a música e com o cinema, em linha com o programa inicial. Os restantes quatro capítulos abordam a presença da imagem nos manuais escolares e casos concretos de manifestações interartísticas e intermediais, na poesia, na literatura infantojuvenil, na literatura digital e na *libelatura*.

Em «O ensino da literatura e as outras artes: diálogos e projeções», Rui Mateus parte da noção de que a intermedialidade artística é «uma estratégia ontogeneticamente intrínseca à própria criação literária» (p. 27) para justificar a abordagem comparatista interartística. Como bem lembra o autor, as reproduções artísticas convocadas para dialogar com o texto literário não necessitam de estabelecer relações de intertextualidade produtiva, podendo fazer parte do seu contexto histórico, artístico e filosófico cujo conhecimento favorece a inteligibilidade do texto que se estuda. Numa sequência lógica e coerente, Rui Mateus elege cinco autores/obras dos programas de Português do Ensino Secundário e propõe, de forma consequente e bem informada, alguns nexos interartísticos. Para o 10.º ano, o filme *Erros meus*, de Jorge Cramez (2000), em diálogo com *Os Lusíadas*; e a cantata *História trágico-marítima* setecentista, compilada por Bernardo Gomes de Brito e interpretada por Fernando Lopes-Graça (1959), com a narrativa de viagens homónima; para o 11.º ano, relaciona a arquitetura barroca da Igreja de S. Roque (Lisboa) com a sermonária do Padre António Vieira; e a poesia de Cesário Verde com obras concretas da pintura impressionista e hiper-realista; e, para a obra poética de Fernando Pessoa, o *Filme do desassossego*, de João Botelho (2010), a plataforma digital «Arquivo LdoD» e o álbum de banda desenhada *As aventuras de Fernando Pessoa, escritor universal*, de Miguel Moreira e Catarina Verdier (2015). A pertinência dos exemplos escolhidos ilustra a relevância desta abordagem e o efeito motivador sobre a curiosidade do aluno que, com este viés, é estimulado a descobrir o universo artístico em que a literatura se insere, ao mesmo tempo que educa o seu sentido estético.

Por seu turno, Maria João Simões sublinha que a relevância da estética no mundo contemporâneo cria uma nova sensibilidade para a educação interartística cabendo à Escola a tarefa de sensibilizar os estudantes para as relações que a literatura estabelece com as outras artes. A exploração das écfrases poéticas que Jorge de Sena compôs, a partir dos quadros «O Baloço», de Fragonard, e «Ofélia», do surrealista Fernando Azevedo, testemunha como o conhecimento dos originais *metamorfoseados* densifica a experiência estético-literária. Além destas composições interartísticas que se apropriam da linguagem iconográfica e a transmudam em verbo, a autora analisa ainda seis livros ilustrados que documentam alguns dos diferentes graus de pictorialidade identificados pela teórica dos estudos intermediais Liliane Louvel, numa «transição entre o tipo de iconotexto mnemónico e inteiramente ficcionalizado» (p. 72): os dois primeiros – *Amadeo de Souza-Cardoso*, de Viale Moutinho, com ilustração de Jorge Miguel e *Emigrante do Paraíso*, e *As quatro estações de António Dacosta*, de Álvaro de Magalhães, com ilustração de Pedro Pires – de teor mais didático; os dois seguintes – *Queres Bordalo?*, de Manuel António Pina com desenhos de Pedro Proença, e *Menina da janela das persianas azuis. Sobre sete quadros de Henrique Pousão*, de Viale Moutinho, com ilustração de José Emídio – recriando o universo artístico das personalidades mencionadas no título; e os dois últimos – *As Botas do Sargento*, de Vasco Graça Moura, e *O Circo Maravilhoso da Serpente Vermelha*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, inspirados, respetivamente na obra de Paula Rego e de José de Guimarães – criando histórias a partir dos quadros em que se inspiram.

Com o objetivo de verificar a seleção e a pertinência das reproduções de obras de arte que acompanham os textos literários, em «Pensar a imagem nos manuais de Português do ensino secundário», Marta Simões analisa a oferta das editoras portuguesas entre 1989 e 2017. Se, a partir de 2007, observa que «a imagem adquire a qualidade de instrumento didático de interpretação dos conteúdos» (p. 94), conclui que poucas são as propostas didáticas que estimulam inte-

rações dialogantes entre as modalidades discursivas e semióticas e, globalmente, a literacia visual. De facto, o processo de acreditação dos manuais escolares, do qual participaram três dos colaboradores deste volume<sup>4</sup>, mostrou que persiste uma necessidade de formação do domínio das relações interartísticas e intermediais. Ainda assim, a sugestão que a autora faz no sentido de se abordar a imagem como um objeto de estudo autónomo parece enquadrar-se sobretudo em projetos de cooperação interdisciplinar e não tanto nos objetivos específicos da disciplina de Português.

Hugo Sanches centra o seu «Música, poesia e eloquência. Os textos e contextos da música na península ibérica dos séculos XVI e XVII» na peculiar relação entre o texto e a música que marcou esta época. A nossa tendência para projetar no passado a vivência atual da música como arte autónoma deixa-se surpreender pela natureza funcional da música renascentista e barroca, concebida sobretudo para circunstâncias e destinatários específicos, uma experiência muito distante da autonomia musical que se fez sentir do Romantismo aos nossos dias. Por outro lado, a conceção da música enquanto ferramenta retórico-afetiva determina a importância que o texto adquire no pensamento retórico-musical da época e a música cantada molda-se à estrutura poética, assumindo a palavra a prioridade sobre as regras de composição. A ilustrar esta diferença compositiva, o autor comenta exemplos de *romances* e de *vilancetes* presentes nos principais géneros poéticos e dramáticos (*e.g.*, Gil Vicente) cantados tanto em círculos aristocráticos como em contexto religioso, por ocasião de festividades litúrgicas, e termina o seu percurso com três poemas da notável coleção de manuscritos musicais compilados no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, nas décadas de 40 e 50 do século XVII.

«O cinema e a literatura: filmar e escrever a palavra e o corpo no silêncio do tempo» é um ensaio que Abílio Hernández Cardoso constrói poeticamente com palavras de poetas e onde mostra a extensão

---

<sup>4</sup> Entre 2014 e 2017, Ana Maria Machado, Maria João Simões e Rui Mateus integraram a equipa de acreditação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

das relações entre as duas artes. A aproximação entre o cinema, o romance e a poesia é abordada sobretudo do ponto de vista estético, ou seja, da impressão que causam no leitor e no espectador, na indecisão que provocam, no modo como o recetor preenche vazios e silêncios. A partir da reflexão sobre um poema/guião de Federico García Lorca, o autor discute o estatuto do guião cinematográfico para se concentrar nas conexões da literatura e do cinema com o tempo e o espaço. Com base em excertos de James Joyce, Marcel Proust e Albert Camus, mostra a expressão cambiante da temporalidade e perscruta as fronteiras incertas entre as duas artes, a contaminação entre a escrita literária e a escrita fílmica e o trânsito da imagem-movimento do cinema clássico para a imagem-tempo do cinema moderno. De olhar posto em fragmentos fílmicos de François Truffaut a Alain Resnais, afirma a dimensão elítica comum ao filme e ao poema e a palimagem que se oferece ao leitor/espetador, sujeito textuante que neles se molda numa interminável vertigem de sentidos.

Os dois últimos artigos debruçam-se sobre um *corpus* não contemplado pelas orientações curriculares do Ministério da Educação. A intenção foi justamente sensibilizar os professores para duas realidades literárias que vão conquistando cada vez maior relevância no século XXI: a literatura digital e a chamada *liberatura*, duas práticas que desenvolvem o experimentalismo vanguardista do século XX e exploram as fronteiras interartísticas e intermediais da literatura.

Em «O ensino da literatura digital em Portugal – o caso de *Alice Inanimada*», Ana Aguilar e eu própria damos conta das diferentes fases do projeto que desenvolvemos no sentido de introduzirmos a literatura digital no ensino do Português. Moveu-nos a dissonância praticada, e ainda mantida, entre o currículo escolar, as preferências dos alunos e as transformações tecnológico-culturais da sua época. Sem questionarmos o cânone escolar, acreditamos nas vantagens pedagógicas e didáticas do ensino da literatura digital, não só porque tira partido do currículo oculto dos alunos, mas também porque os dota de literacia digital crítica, habilitando-os a lidar com conceitos

e práticas relevantes na era digital. Além disso, a dimensão motivadora dos dispositivos eletrônicos favorece a predisposição para a literatura digital, permitindo sensibilizar os alunos para as várias vertentes da educação literária e potenciar a transferência dessas competências para a literatura impressa. De facto, a série transmedia *Inanimate Alice*, não tendo sido criada com esse objetivo, tem sido um sucesso pedagógico internacional, a ponto de ter sido incorporada no currículo escolar oficial da Austrália. Também em Portugal, as formações levadas a cabo, quer ao nível da formação de professores quer em sala de aula, têm confirmado a pertinência do trabalho desenvolvido pelo projeto «*Inanimate Alice*. Tradução em contexto educativo», bem como o investimento que a Escola ainda necessita de fazer neste domínio.

O artigo de Isabel Garcez, «Novas práticas literárias portuguesas. O caso de *Para cima e não para norte*, de Patrícia Portela», dá conta de uma nova forma literária que vai ganhando expressão na hipermodernidade e que, em certa medida, constitui uma resposta ao digital. *Liberatura* é a designação sugerida por Zenon Fajfer (1999) para esta «espécie de género trans que atravessa e transgride os limites das tipologias literárias» (p. 247) e que explora as fronteiras do livro-objeto e o impacto que o digital tem na conceção e na leitura do livro enquanto dispositivo secular. A autora ilustra as possibilidades estéticas de um meio renovado e multimedialmente expandido, recorrendo ao romance híbrido de Patrícia Portela e defende a possibilidade de a obra ser lecionada em aulas de Português do Ensino Secundário. Apesar de as propostas da autora se articularem com os Programas e Metas Curriculares entretanto revogados (2021), as hipóteses de abordagem didática que avança mantêm a sua atualidade no contexto dos documentos regulamentares atualmente em vigor.

Na sua diversidade, as viagens didático-pedagógicas através do interartístico e do intermedial que este coletivo de autores propõe sustentam a porosidade dos estudos literários e do seu objeto de

estudo, ao mesmo tempo que ilustram diferentes historicidades da arte literária e da sua receção. Longe de serem dogmáticas, visam fundamentar, na teoria e na prática, um campo disciplinar aberto que se nutre dos múltiplos diálogos que entretece no vasto território das Humanidades.

## Referências bibliográficas

- Brunel, P. & Chevrel, Y., (1989). *Précis de littérature comparée*. PUF.
- Buescu, H. et al (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Ensino Secundário. Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Clüver, C. (1997). Estudos interartes. Conceitos, termos, objetivos. *Literatura e Sociedade* 2. *Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada* (pp. 37-55). Edusp, 1997.
- (2006). Inter textus/inter artes/inter media. *Aletria* 14 (July-December), 11-41.
- Damrosch (2020). *Comparing the Literatures. Literary Studies in a Global Age*. Princeton University Press.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Português – Ensino Básico*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Português – Ensino Secundário*. Ministério da Educação <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Reis, Carlos (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rippl, G. (Ed.) (2015). *Handbook of intermediality \_ literature – image – sound – music*. De Gruyter.
- Seixas, J. (2001-2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Weisstein, U. (1968). *Comparative Literature and Literary Theory. Survey and Introduction*. Indiana University Press.

(Página deixada propositadamente em branco)

## **CAPÍTULO 1**

(Página deixada propositadamente em branco)

# **O ENSINO DA LITERATURA E AS OUTRAS ARTES: DIÁLOGOS E PROJEÇÕES**

## **THE TEACHING OF LITERATURE AND THE ARTS: DIALOGUES AND PROJECTIONS**

**Rui Mateus**

Universidade de Coimbra – Centro de Literatura Portuguesa  
ORCID 0000-0002-9127-5725

**RESUMO:** Os programas em vigor na disciplina de Português nos ensinamentos básico e secundário reconhecem um lugar fulcral à educação literária dos alunos. Porém, a forma como o ensino da literatura se apropria desse espaço pedagógico tem de se munir de recursos, estratégias e saberes que garantam um convívio renovado com os textos e modalidades de leitura adequadas aos alunos de hoje. O diálogo entre a literatura e as outras artes, suportado por uma ligação estética e histórica que vem, na tradição ocidental, desde a Antiguidade, encerra potencialidades didáticas diversas e de grande abrangência, cuja aplicação ao estudo dos textos literários selecionados pelos programas estimula, facilita, enquadra e enriquece a sua leitura e a sua interpretação. A abordagem a alguns exemplos concretos colhidos no cinema, na música, na arquitetura, na pintura e na banda desenhada ilustra a eficácia pedagógica das estratégias interartísticas no tratamento escolar do texto literário, cujo objetivo central será sempre a formação dos alunos para serem leitores de literatura além e depois do tempo específico da sua escolaridade.

**Palavras-chave:** literatura, ensino da literatura, artes, didática, leitura.

**ABSTRACT:** The syllabuses now in force in the subject of Portuguese in elementary and secondary schools assign a central position to the literary education of students. However, the way the teaching of literature takes hold of that pedagogic area must take advantage of resources, strategies and knowledge which ensure a renewed conviviality with the texts and reading procedures that prove suitable to nowadays' students. The dialogue between literature and the arts is supported by an aesthetic and historical connection which, in the western tradition, dates from the Antiquity. When applied to the study of the literary texts selected by the syllabus, that dialogue stimulates, facilitates, contextualizes and enriches their reading and interpretation. The approach to some specific examples from cinema, music, architecture, painting and comics illustrates the pedagogic effectiveness of interartistic strategies in the study of literary texts, whose central aim will always be the formation of students as readers of literature beyond and after their actual schooling time.

**Keywords:** literature, teaching of literature, arts, didactics, reading.

## 1. Enquadramento da questão

Numa crónica intitulada «A literatura desalojada», publicada em 21 de abril de 2017 no jornal *Público*, António Guerreiro, a respeito da decisão então tomada pela Guimarães Editores de deixar de publicar livros de Agustina Bessa-Luís com a justificação explícita de «já não vender[em]»<sup>1</sup>, debruça-se sobre o fenómeno de despromoção comercial e social da literatura no nosso tempo, responsabilizando-o pelo perverso efeito de condenação sumária dos grandes nomes da criação literária a uma «condição póstuma». O diagnóstico feito por António Guerreiro contemplou também o fator «ensino da literatura», que reputa de «instrumento privilegiado para reconhecer a

---

<sup>1</sup> O problema concreto da disponibilização comercial dos livros de Agustina Bessa-Luís ao público foi prontamente resolvido por via da passagem dos respetivos direitos para a Editora Relógio d'Água, sob cuja chancela tem vindo, entretanto, a ser publicada a obra da autora.

continuidade com o passado e a cultura nacionais», mas que durante muitos anos esteve afastado do lugar que lhe cabe por direito no currículo e viu reduzida a sua intervenção na «socialização escolar da cultura», entretanto submetida à hegemonia de outros regimes funcionais de comunicação e contaminada, mesmo quando recorre ao texto literário, pela síndrome do «acabado de sair». Segundo o crítico, o resultado foi a colocação de «cada vez mais tralha» no espaço escolar de convívio com a literatura, o que contribuiu, entre muitos outros fatores, para um progressivo e irreversível afastamento entre os alunos e os grandes livros.

Independentemente da posição que se tome acerca da visão crítica de António Guerreiro, a verdade é que, institucionalmente, após longos anos de acantonamento a um reduto da disciplina de Português (marginal, na visão de uns, e elitista, segundo outros), a literatura como conteúdo de aprendizagem foi alvo de um gesto político que lhe veio atribuir, no contexto dos programas atualmente em vigor, uma visibilidade e um protagonismo inegáveis. A partir do momento em que a mais recente revisão curricular concedeu à educação literária um espaço amplo, central e autónomo no campo disciplinar do Português em todos os ciclos de ensino<sup>2</sup>, foram criadas,

---

<sup>2</sup> O processo de generalização desta revisão foi concluído no ano letivo de 2017/2018, com o alargamento da implementação dos novos programas ao 12.º ano de escolaridade, de acordo com o previsto no Despacho n.º 15971/2012. Os programas a que neste artigo extensamente me refiro foram, em julho de 2021, através do Despacho n.º 6605-A/2021, revogados, deixando, juntamente com outra documentação até então em vigor, de funcionar como referencial curricular da atividade letiva nas escolas. Os documentos que fixaram as aprendizagens essenciais (homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018) passaram a regular e a orientar o trabalho de desenvolvimento curricular dos professores, apesar de manifestamente não disporem da abrangência descritiva nem da estrutura funcional requeridas a um documento dessa ordem. Por essa razão, este artigo continua a ter como referência os programas que o despacho acima indicado revogou. Em primeiro lugar por se considerar que o documento que elenca as aprendizagens essenciais não dispõe, em termos práticos, de abrangência para os substituir e, em segundo lugar, por esse documento não fornecer, no que diz particular respeito à componente da educação literária, não especificar elementos críticos e fundamentais na configuração de um programa oficial

teoricamente, condições para uma reinvenção ou, pelo menos, uma profunda reconfiguração do ensino da literatura na escola. Apesar das opções muito discutíveis que neles foram tomadas (ao nível da seleção de *corpora* e da definição de objetivos e descritores de desempenho), os programas em vigor tiveram o mérito de recentrar o ensino do Português na leitura de textos literários e de reconhecer à literatura um papel insubstituível na formação escolar dos cidadãos. De qualquer forma, o desígnio legislativo não é suficiente para modificar anos de práticas que se foram sedimentando, com materiais acumulados que demorarão a ser abandonados e substituídos, com métodos há muito instalados e de trabalhosa reciclagem, com falta de motivação e também de tempo para a tremenda dimensão da tarefa que o «regresso» da literatura impõe aos professores.

E assim é, sobretudo, porque a reabilitação curricular da literatura não pode – por razões óbvias de contexto, sucessão geracional<sup>3</sup> e razoabilidade didática – significar a retoma tácita de práticas do passado que já não se ajustam a uma pedagogia do literário que quer, sobretudo, estimular o gosto pela leitura, gerar curiosidade pelo universo da escrita e educar esteticamente os alunos no âmbito da compreensão e expressão em língua materna, o que não se afigura possível sem uma formação literária sólida. Não sendo desejável nem concebível o regresso a modelos pedagógicos do passado, é, contrariamente, muito útil recuperar vozes esclarecidas que há muito vinham defendendo uma renovação do ensino do Português por via do reforço dos conteúdos de leitura literária. Muitas das suas propostas surgiram em contextos de política educativa pouco recetivos, ou

---

para uso das escolas, sem os quais muito dificilmente a implementação de estratégias de ensino nas turmas pode solidamente acontecer.

<sup>3</sup> É muito sintomático, a propósito deste tipo de clivagem, o corte que Hayles (2007) diagnostica no paradigma de funcionamento intelectual das gerações mais recentes, que cresceram em convívio permanente com dispositivos tecnológicos e mostram menos apetência para operações que exigem *deep attention* (como é o caso da leitura literária), uma vez que o seu cérebro está sobretudo exercitado em atividades que mobilizam *hyper attention*, uma modalidade de formatação intelectual incompatível com aquilo a que Steiner e Ladjali (2003, p. 91) se referem como a «escola da lentidão».

mesmo avessos, às mudanças que defendiam, sobretudo por colidirem com programas que confiavam pouco espaço à literatura. Talvez o novo quadro legislativo e curricular que vigora em Portugal se venha a mostrar, finalmente, adequado à sua implementação.

Entre as vozes que neste ensejo poderiam ser citadas, merecem destaque três nomes e três textos que, apesar de publicados há já vários anos, se continuam a revestir de uma grande atualidade. A primeira voz aqui convocada é a de Louise Rosenblatt, que publicou, em 1938, *Literature as Exploration*, uma obra sucessivamente revista e reeditada até aos anos 60 do século passado. Trata-se de um texto fundamental e profundamente inovador que defende uma filosofia do ensino da literatura focada no contacto efetivo e afetivo (porque pessoal) do aluno com o objeto literário, na qual cabe ao professor promover entre a turma e o texto transações individuais de que derivem respostas capazes de alimentar a negociação do trabalho coletivo de leitura e interpretação, que, por força do contexto letivo, é a que ocorre em ambiente escolar.

Outra voz que interessa convocar para este debate é a de Margarida Vieira Mendes, que proferiu em 1996 uma comunicação intitulada «Pedagogia da literatura», na qual propõe uma série de princípios norteadores da ação do professor de literatura diretamente colhidos em *Seis propostas para o próximo milénio*, de Italo Calvino: rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, leveza e consistência. Por fim, um texto de outro nome incontornável da reflexão sobre o ensino da literatura: «Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português», de Vítor Aguiar e Silva, publicado pela primeira vez em 1998. Trata-se de um ensaio que desenha dez linhas fundamentais de trabalho com a literatura na escola, contemplando diversos domínios de ação de forma muito concisa e objetiva, entre os quais se contam a importância do cânone, o lugar da história literária e o espaço para a poesia na aprendizagem da língua materna.

Por consistirem em reflexões feitas a partir do caso português, estes dois últimos textos revestem-se de particular interesse e relevância.

Não assumindo posições dogmáticas sobre as questões seminais do ensino da literatura que tratam, são dois textos que se completam: o que o ensaio de Aguiar e Silva fornece em termos de matéria teórica e pensamento crítico é ilustrado pelas inúmeras sugestões e casos práticos que Margarida Vieira Mendes apresenta na sua conferência. Importa, contudo, aqui sublinhar que ambos os autores realçam uma questão incontornável do ensino da literatura – a necessidade de trazer para a aula de Português as fortes relações que o texto literário estabelece com outras expressões artísticas, integrando-o no domínio da educação estética a que, por direito, pertence:

Ao longo do ensino básico e do ensino secundário, a disciplina de Português, tendo o texto literário como área nuclear [...], deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos, por exemplo. (Silva, 2010, p. 210)

[D]o ponto de vista do ensino básico e secundário, a literatura há de ser entendida como língua, como arte, como património, como cultura. Colocarei sempre a aprendizagem da língua dentro da área da educação artística, que é onde ela nunca é colocada, e que é aliás uma área muito maltratada no sistema de ensino, uma das grandes omissões curriculares, de nefastas consequências. (Mendes, 1997, p. 155)

Esta continua a ser uma questão fulcral do ensino da literatura e coloca-se com particular acuidade num momento em que é imperioso repensar o modo de presença da literatura na escola e na formação dos cidadãos, bem como o paradigma que deve nortear o seu estudo em contexto letivo. Esta presença, que é porventura a face mais visível e institucional da literatura, terá sempre de a valorizar enquanto objeto de aprendizagem e de fruição, mas sem nunca pôr em causa a sua existência como arte em diálogo consigo mesma e com as outras artes, e afirmando-se como via privilegiada e imprescindível

para a formação humanística e estética dos alunos de hoje, como é desígnio do currículo em vigor e como defenderam até os mais improváveis pensadores. Veja-se a seguinte apologia das ocupações aparentemente fúteis do espírito, vinda, tão insuspeitamente quanto possível, de um economista como Maynard Keynes:

Nessa altura, penso que possamos recuperar alguns princípios religiosos e valores mais sólidos, e voltar a afirmar que a avareza é um vício, a usura um comportamento reprovável, e que a cobiça repugna; e quem não pensa no futuro avança com mais ligeireza pelo caminho da virtude e da sabedoria. Devemos voltar a pôr os fins à frente dos meios, e a preferir o bom ao útil. Devemos respeitar quem é capaz de nos ensinar a aproveitar melhor a hora e o dia, aquelas pessoas encantadoras, capazes de apreciar as coisas na sua inteireza, os lírios do campo que não trabalham, nem fiam. (Maynard Keynes *apud* Ordine, 2016, p. 24)

## **2. O diálogo da literatura com as outras artes: vínculo histórico e prática de ensino**

Não faz sentido analisar a ligação estreita entre a literatura e as outras artes como uma tendência epocal, periodológica ou idiossincrática na atividade criativa de determinados autores, na medida em que a sua ocorrência se apresenta sistémica e estruturalmente gravada em toda a história da escrita literária, fazendo da intermedialidade artística, no seu mais extenso sentido, uma estratégia ontogeneticamente intrínseca à própria criação literária desde os seus mais remotos tempos, como assinala Avelar (2018, p. 45), ao destacar a capacidade do discurso efrástico para produzir determinados efeitos de receção no leitor<sup>4</sup>. Encontra-se, neste estudo de grande fôlego

---

<sup>4</sup> Os efeitos em causa devem-se ao exercício de duas virtudes atribuídas pela teorização clássica ao enunciado efrástico, a *enargeia* (vivacidade) e a *sapbeneia*

de Mário Avelar, um conspecto detalhado dos traços discursivos, históricos e estéticos que caracterizam a relação entre a literatura e as artes visuais, com destaque para as respetivas especificações indicadas no título, *Poesia e artes visuais. Confessionalismo e écfrase*. Tal como no ensaio que o precedeu, *Ekphrasis. O poeta no atelier do artista*, de 2006, encontra-se aqui longamente analisada a enunciação particular dos textos literários que dialogam com as modalidades de representação das outras artes em exercícios de acolhimento discursivo e hospitalidade estética que remontam à Antiguidade. As aproximações artísticas e teóricas da poesia à pintura e à música que, sob o primado da mimese, ocorreram desde então geraram uma sólida tradição assente em fórmulas cristalizadas (das quais o tópico horaciano *ut pictura poesis* funcionará, eventualmente, como sinédoque máxima) que descrevem as inesgotáveis potencialidades de uma via de criação literária que tem na sua longevidade a mais forte prova de vitalidade e justificação estética. Sem prejuízo da sua tão remota origem, a escrita literária realizada em diálogo com outras expressões artísticas manteve-se viva até à atualidade, sendo, aliás, a contemporaneidade um dos seus períodos de mais fértil e visível manifestação<sup>5</sup>.

Esse diálogo sofreu amplas e necessárias revisões programáticas e estéticas decorrentes da substituição dos paradigmas vigentes na criação artística, tendo-se registado, durante o período romântico, talvez a mais decisiva dessas mutações. A proscrição das teorias miméticas e a reflexão crítica e metaliterária sobre as relações entre as artes que marcaram o Romantismo literário encontraram num ensaio de Lessing, *Laocoonte, ou sobre os limites da pintura e da*

---

(clareza), mediante as quais o discurso escrito se capacitava para transformar o ouvinte de poesia em observador de imagens.

<sup>5</sup> É de referir, a título de exemplo comprovativo respeitante apenas ao espaço português, a publicação da antologia *Passagens. Poesia, artes plásticas*, organizada por Joana Matos Frias. Restringindo-se aos séculos XX e XXI, esta antologia de 2016 «reúne composições de mais de sessenta autores da poesia portuguesa [...] explicitamente vinculadas ao domínio das artes plásticas, com destaque para a pintura» (Frias, 2016, p. 9).

*poesia*, a raiz do pensamento moderno sobre a articulação entre as diversas expressões artísticas, como bem lembram Avelar (2018, p. 98-99) e Gliksohn (2004, p. 274-275). Na afirmação da modernidade literária e artística e no relançamento que, no seu âmbito, ocorreu ao nível da prática e da teoria interartísticas, as posições de Lessing mantiveram-se como instrumentos críticos incontornáveis. A formulação da autonomia das artes proposta por Lessing revelou-se fundamental em todas as suas modernas releituras, desde as *correspondances* de Baudelaire aos fenómenos mais radicais de transposição intersemiótica e transdiscursividade que decorreram do espírito de contaminação e interpenetração das artes a que o Modernismo deu amplo caudal. A diversificação e a proliferação de manifestações de intermedialidade na criação literária geraram, na modernidade e na pós-modernidade, uma multiplicidade de fenómenos, obras e contextos de diálogo interartístico que possibilitaram, não só o florescimento de uma área hoje fundamental dos estudos literários e estéticos, que abarca, entre outras, as abordagens comparatistas e interartes, mas também a produção de um manancial de textos e obras que enriquecem uma tradição de remota origem, como acima se disse.

É exatamente o conhecimento das relações históricas e estéticas entre a literatura e as restantes artes que me parece merecer um lugar indisputável na cultura literária dos professores de Português, seja pelos instrumentos valiosos com que esse cabedal de saber enriquece as competências de leitura dos textos, seja pelos ganhos ao nível da compreensão dos contextos de produção e receção das obras literárias de que o professor passa a dispor, seja ainda pelo acréscimo de ferramentas hermenêuticas de que, necessariamente, o ensino da literatura sai, em termos práticos, beneficiado e arejado. A defesa explícita do recurso a uma abordagem interartística aos textos literários nas aulas de Português de qualquer nível de ensino tem-se feito sentir nas intervenções e nos textos publicados por vários autores, cujos nomes se vêm, desta forma, acrescentar às vozes que citei na abertura. Um desses autores é José Carlos Seabra Pereira,

que, num estudo publicado há já vários anos, mas que apresenta reflexões atualíssimas a propósito do ensino da literatura, especifica e exemplifica a potencialidade pedagógica da leitura coletiva do texto que dá «prioridade tática» aos «aspetos dotados de estranheza» (Pereira, 1992, p. 188) e recorre a conhecimentos aparentemente exteriores ao texto para proceder à sua inscrição contextual. Tendo em conta o quão residual é o número de alunos que tem contacto imersivo frequente com objetos artísticos que possam converter em experiência estética articulável com a leitura literária, facilmente a exposição à reprodução de uma obra de arte numa aula de Português se converte num episódio de estranheza e de fixação de «imagem [...] na memória afetiva do aluno» (Mendes, 1997, p. 159) propiciador de um encontro mais motivado e curioso com o objeto escrito. Esta «*captatio* pela estranheza» (Pereira, 1992, p. 187) é também sugerida em Bernardes e Mateus (2013, p. 99), que dedicam todo um capítulo do estudo *Literatura e ensino do Português* à problematização do lugar central que deverá caber às aproximações interartísticas na didática do texto literário. Nesse capítulo, intitulado «Estética», são discutidas e exemplificadas várias facetas desta abordagem, na sua maioria a partir de conteúdos contemplados nos programas em vigor. Outra voz em defesa do ensino da literatura enquanto arte (na esteira, aliás, de Margarida Vieira Mendes) é a de Seixo (2014, p. 70), que, ao mesmo tempo que reconhece que tal prática se reveste de uma grande exigência e dificuldade, afirma que, prescindindo dela, a escola pouco mais fará do que promover entendimentos e apropriações simplistas do texto literário. Termina esta série de referências citando Tavares (2007, pp. 48-53), que mobiliza como argumento a favor da utilização pedagógica de referentes artísticos na abordagem aos textos os resultados de um estudo feito com crianças em idade pré-escolar, através do qual se demonstrou que o nível, a qualidade e a criatividade das interações com esse tipo de materiais são comparativamente mais altos do que os obtidos com imagens que representam de forma objetiva e denotativa as realidades do quotidiano.

No seguimento das reflexões e discussões conduzidas por estes autores, parece, portanto, possível elencar um conjunto de potencialidades que decorrem do estabelecimento de pontes e complementaridades entre a literatura e as outras artes no âmbito do estudo escolar da língua portuguesa feito a partir de textos literários, independentemente da natureza interdisciplinar ou transdisciplinar das aproximações efetuadas. Retomando um elenco que já fiz noutra ocasião (Mateus, 2008, pp. 173-174) e a propósito de um autor e de um texto em concreto<sup>6</sup>, apresento aqui um conjunto de usos pedagógicos destas abordagens que me parecem de indiscutível vantagem para o enriquecimento da leitura e da fruição do fenómeno literário em contexto escolar:

- a) Clarificação de conceitos operatórios em interação com objetos estéticos correlacionáveis, evitando abordagens exclusivamente teóricas a termos metalinguísticos (recursos expressivos e processos de narratologia, por exemplo);
- b) Esclarecimento e ilustração de elementos do contexto histórico e cultural de produção dos textos;
- c) Estabelecimento de nexos e continuidades, mas também de diferenças e oposições, entre manifestações culturais (literárias e outras) coevas ou procedentes de diferentes momentos históricos;
- d) Mobilização da imagem artística como propulsor ou catalisador da leitura, mediante o tratamento dos aspetos (simbólicos, formais, idiossincráticos, entre outros) suscetíveis de gerar curiosidade e focos de memória afetiva a respeito do texto nos alunos;
- e) Contribuição decisiva para a formação da sensibilidade e para a formação artística dos alunos.

Se se proceder a uma análise de manuais escolares disponíveis no mercado e adotados pelas escolas, encontrar-se-ão nas suas páginas,

---

<sup>6</sup> O *Auto da barca do Inferno*, de Gil Vicente.

a propósito da leitura de diferentes textos literários previstos nos programas de todos os ciclos de ensino, exemplos da abordagem da literatura em articulação com manifestações de outras artes que põem em prática os desígnios e vantagens pedagógicas acima enunciadas. Esta aposta dos manuais, que é relativamente recente, decorre das linhas de orientação dos programas em vigor, que sublinham, para alunos das diferentes faixas etárias, a importância de uma formação literária que contemple o estabelecimento deste tipo de diálogos na didática dos textos. Tome-se como primeiro exemplo o programa do 9.º ano (3.º Ciclo do Ensino Básico), que consagra, no domínio da Educação Literária, entre outros objetivos, os seguintes: «Apreciar textos literários» e «Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais». Na definição dos modos de operacionalização destes objetivos, o programa enumera um conjunto de descritores de desempenho que se traduzem em competências observáveis no trabalho e no saber dos alunos. No que concerne ao tópico em discussão, merecem destaque, no caso do primeiro objetivo referido, o segundo descritor e, no caso do segundo objetivo, o primeiro descritor, que aqui transcrevo: «Reconhecer os valores culturais, éticos, *estéticos*, políticos e religiosos manifestados nos textos» e «Reconhecer relações que as obras estabelecem com o *contexto social, histórico e cultural* no qual foram escritas» (itálicos meus). Quanto ao Ensino Secundário, atente-se no enunciado dos descritores em que se desdobram esses mesmos dois objetivos, nomeadamente dos que surgem em sétimo lugar, no que respeita ao primeiro objetivo, ou em segundo lugar, a propósito do segundo: «Analisar recriações de obras literárias do programa, com *recurso a diferentes linguagens* (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações e séries de televisão), estabelecendo *comparações pertinentes*» e «Comparar *temas, ideias e valores* expressos em diferentes textos da mesma época e de diferentes épocas» (itálicos meus). Os descritores de desempenho selecionados demonstram que existem, no próprio programa, campo, acolhimento e justificação pedagógica para recorrer a estratégias interartísticas de abordagem à literatura, sem as quais se afigura inverosímil (ou,

pelo menos, pouco eficaz) tratar os aspetos do texto destacados a itálico nas citações apresentadas.

A presença de reproduções de obras de arte nos manuais com o objetivo de facilitar a realização deste tipo de trabalho e de favorecer a inclusão de atividades de leitura, escrita e oralidade que promovam um verdadeiro diálogo interartístico com a literatura, não sendo um desígnio novo, só nas mais recentes edições escolares tem vindo a ganhar expressão e visibilidade, como forma de responder às indicações curriculares que as versões mais recentes dos programas foram incorporando<sup>7</sup>. Acontece, porém, que, muitas vezes, as imagens são convocadas para as páginas dos manuais de modo questionável, ou por não se adequarem ao texto em termos estéticos e conceptuais, ou por não serem exploradas nas atividades de leitura em articulação com ele, acabando por cumprir uma função meramente ilustrativa que, em caso extremo, poderá mesmo perturbar uma interpretação idónea e informada das obras literárias. Quando tal se verificar, caberá ao professor um importante papel na superação dos ruídos de comunicação criados e na sua substituição por materiais adequados a uma abordagem proveitosa das diferentes linguagens estéticas convocáveis ao sabor da literatura. Numa análise breve e casuística de manuais em uso nas escolas são facilmente

---

<sup>7</sup> Esta mudança pode ser facilmente verificada fazendo-se a análise de manuais escolares que, ao longo dos anos e sob a égide pedagógica de diferentes programas, tenham sido elaborados por um mesmo autor ou por uma mesma equipa de autores. Tomei como exemplo a série de quatro manuais para o Ensino Secundário elaborados por equipas onde esteve presente a autora Cristina Duarte, desde *Cadernos de Literatura* (de 1992) até aos mais recentes *Português Dez* e *Português Onze*, de 2011. As diferenças nas soluções de ilustração são evidentes: no primeiro caso, o recurso à imagem é praticamente inexistente, surgindo apenas, em cada caderno, uma ou duas imagens com o retrato do autor abordado e/ou a capa da obra em apreço; em *Leituras*, de 1997, alguns textos literários surgem acompanhados de reproduções a preto e branco de realizações artísticas que lhes são associáveis, mas sem que esses nexos sejam explicitados ou abordados diretamente em linhas ou propostas de leitura; em *Antologia*, de 2007, a escolha e a colocação de imagens em complementaridade com os textos decorrem de um trabalho cuidado, que se repercute na apresentação de tarefas de leitura que envolvem as reproduções selecionadas em exercícios de associação por via interdisciplinar ou transdisciplinar; em *Português Dez* e *Português Onze*, de 2011, é alargada a perspetiva assumida no manual anterior, passando a haver um maior número de atividades didáticas que associam a leitura de imagens artísticas à leitura de textos literários.

detetáveis algumas escolhas didáticas, no mínimo, questionáveis, no que respeita ao estabelecimento de articulações de natureza estética entre textos literários dos programas e reproduções de obras de arte. Uma situação frequente é a presença de imagens à margem dos textos a cumprir uma função meramente ilustrativa, sem que as propostas de atividades promovam explicitamente as articulações formais, contextuais e de sentido que a combinação texto-imagem viabiliza. Caso a reprodução artística proposta seja adequada ao texto estudado, facilmente o professor poderá suprir essa falta, promovendo uma abordagem conjunta às duas linguagens, mas também se encontram frequentemente escolhas pouco criteriosas e injustificadas que podem perturbar a interpretação e, em última análise, conduzir a leituras desviantes, seja por induzirem associações que o texto não autoriza, seja por atropelarem fundamentos de natureza contextual que devem ser acautelados num contexto de leitura que envolve a apreensão do texto no âmbito da aprendizagem. Uma situação comum é a seleção de imagens para acompanhar textos com os quais não partilham o contexto de produção, gerando articulações estéticas infundadas ou historicamente desinformadas, o que não contribui para a criação de uma formação cultural e artística sólida dos alunos. É também habitual haver manuais escolares que optam por uma linha gráfica própria, em que a ilustração de todo o volume é confiada a um profissional ou a uma equipa que elabora as imagens que vão a par dos textos. Trata-se de uma opção legítima mas pedagogicamente ineficaz, visto que povoa o manual de imagens desprovidas de sentido cultural, que não foram sancionadas esteticamente e cuja produção está exclusivamente condicionada pelas finalidades práticas decorrentes da ilustração do livro. Será necessariamente mais rica e culturalmente estimulante a escolha de reproduções artísticas que, sem estarem obrigatoriamente radicadas no texto, dialogam com ele e/ou com a realidade histórica, artística e filosófica em que ele foi produzido, para além de, através desta via, se estar a promover, nos alunos, o conhecimento e a fruição de bens culturais reconhecidos

coletivamente e integrados num cânone estético que a escola tem a responsabilidade de propor aos cidadãos que forma.

### **3. Algumas propostas concretas de abordagem interartística**

Não é possível nem recomendável, neste contexto, a apresentação exaustiva de casos práticos de abordagem interartística de textos literários dos programas escolares que pudessem ser entendidos como soluções únicas ou como propostas inescapáveis de exploração das obras no âmbito da mobilização das outras artes para a didática da literatura. Parece-me, no entanto, interessante terminar a apresentação desta *defesa* do estudo escolar do texto literário em articulação com as outras artes, mobilizando possíveis formas de trabalhar, em contexto pedagógico, textos e autores da literatura portuguesa que são parte integrante dos programas escolares de Português. Esta apresentação será feita em termos sucintos e abordará cinco tópicos curriculares da disciplina de Português do Ensino Secundário, fazendo conviver (e esclarecer mutuamente) o texto e o objeto artístico com ele colocado em diálogo. Os tópicos a discutir de seguida são os seguintes: Luís de Camões / cinema e *História trágico-marítima* / música (10.º ano de escolaridade); Padre António Vieira / arquitetura e Cesário Verde / pintura (11.º ano de escolaridade); Fernando Pessoa (em particular, o semi-heterónimo Bernardo Soares) / banda desenhada (12.º ano de escolaridade).

#### **3.1. Luís de Camões / cinema**

Um filme pode ser estudado a par da obra literária de um autor sob vários ângulos e por motivos diversos: numa perspetiva exclusivamente formal, a análise de um filme permite ilustrar e tornar inteligível, por exemplo, o arranjo discursivo das sequências tem-

porais de uma narrativa, o que, no caso de Camões, legitimaria a aproximação didática de dois objetos tão díspares como *Os Lusíadas* e *Pulp Fiction*, de Quentin Tarantino; todavia, a presença do cinema na aula de Português tem habitualmente em vista o estabelecimento de nexos que explorem o conteúdo narrativo ou ideológico das obras. Aquando do estudo da obra lírica e épica de Camões, no 10.º ano de escolaridade, uma obra fílmica que se reveste de grande interesse e produtividade para uma abordagem conjunta é o filme *Erros meus*, de Jorge Cramez (de 2000). Trata-se de uma curta-metragem, com cerca de quinze minutos, que retrata Camões (representado por Luís Miguel Cintra, cf. Figura 1) na velhice, dependente da diligência afanosa e dos cuidados da mãe (Isabel Ruth), debatendo-se com uma série de limitações e vicissitudes que desembocam na inspiração para a escrita das redondilhas «Sôbolos rios». O diálogo entre as duas personagens sugere-nos o poeta no final da vida, incapaz de lidar com as imposições e as circunstâncias do mundo que a mãe se encarrega de lhe lembrar, acabando por encontrar na poesia religiosa de motivação neoplatónica uma via de redenção, salvação e esclarecimento alternativo da existência. O filme é uma adaptação cinematográfica do conto «Super flumina Babylonis», parte integrante da coletânea *Antigas e novas andanças do demónio*, de Jorge de Sena.



Figura 1. Fotograma do filme *Erros meus*, de Jorge Cramez (2000).

Ao nível do 10.º ano de escolaridade, a exibição deste pequeno filme aos alunos traz, desde logo, a vantagem de possibilitar o seu estudo transdisciplinar enquanto adaptação de um texto literário, o conto de Jorge de Sena, que é artisticamente transposto para uma linguagem estética que tece com o original relações formais e de sentido cuja análise vem ao encontro dos objetivos do programa de Português deste nível de ensino. De forma ainda mais imediata, o filme tem também interesse para abordagens interdisciplinares, uma vez que levanta várias questões e problemas ligados à escrita camoniana que têm cobertura nos programas em vigor: a mitificação da biografia de Camões; a possibilidade de interpretar alguma da sua obra lírica como ficção de um percurso biográfico que culmina na fase que o filme retrata<sup>8</sup>; a circunstância da escrita por encomenda, muitas vezes a partir de motes alheios, e no âmbito de práticas mais ou menos formais de mecenato; a motivação para a escrita de sonetos amorosos de natureza expressiva e filosófica<sup>9</sup> e para a composição dos grandes textos reflexivos em que se procede a um conspecto avaliativo da existência; a dimensão reflexiva e exortativa das estâncias finais de vários cantos de *Os Lusíadas*.

### **3.2. História trágico-marítima / música**

O recurso a registos musicais é imperativo no estudo de épocas e géneros literários em que existiu entre a literatura e a música uma relação íntima e de grande simbiose, seja genética, seja performativa. Assim acontece, por exemplo, na poesia medieval, cuja leitura informada exige o conhecimento mínimo das circunstâncias de produção e execução dos poemas, que se destinavam a apresentação pública com acompanhamento musical. O mesmo se poderá dizer da poesia simbolista, cuja interpretação e enquadramento estético não são

---

<sup>8</sup> São fundamentais, a este propósito, os estudos de Silva (1999) e Moreira (1998).

<sup>9</sup> Recorro aqui à classificação proposta por Moreira (1999).

possíveis sem que o aluno esteja a par do essencial do programa simbolista de recriação da poesia *qua* música<sup>10</sup>. Verifica-se, contudo, que, normalmente, a convocação da música para a aula de Português se destina sobretudo a apresentar aos alunos versões musicadas de poemas ou peças musicais (quase sempre canções de autores recentes) de temática afim à dos textos a ler ou lidos nas aulas.

O caso da *História trágico-marítima* é, a este título, exemplar. Os manuais escolares, tratando-se desta obra (e o mesmo acontecia com *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, quando a leitura de capítulos selecionados do livro fazia parte dos programas de Português), optam quase sempre pela exploração de nexos com canções de raiz popular ou ligeira relacionadas com o tema das viagens marítimas e com os ingredientes que a partir delas foram alimentando o imaginário coletivo da Expansão, como sejam o espírito de aventura, a experiência do naufrágio, o contacto com civilizações distantes, a ideia da cruzada ou a ambição dos lucros ganhos no comércio das especiarias. Algumas canções dos álbuns *Por este rio acima*, de Fausto, ou *Auto da pimenta*, de Rui Veloso, têm sido chamadas a vários manuais escolares para cumprir esta função de ilustração e esclarecimento da mentalidade e do *modus vivendi* que se desenvolveu em Portugal no auge do expansionismo quinhentista, ao qual a produção dos relatos de naufrágios está matricialmente indexada. É, no entanto, possível criar na aula, através da música, nexos com o texto que vão além da associação contextual ou temática, optando pela abordagem transdisciplinar de uma peça musical homónima da coletânea setecentista compilada por Bernardo Gomes de Brito: trata-se da cantata *História trágico-marítima*, de 1959, da autoria de Fernando Lopes-Graça, para barítono, coro feminino e orquestra, em sete andamentos que têm como libreto poemas de Miguel Torga. O relato da *História trágico-marítima* cuja leitura está prevista

---

<sup>10</sup> A leitura de Lourenço (1991) poderá constituir uma excelente introdução ao assunto, sobretudo a parte final, onde se faz uma análise do poema «Violoncelo», de Camilo Pessanha, enquanto exemplo dessa estratégia discursiva distintiva da estética literária simbolista.

no programa é o que diz respeito ao naufrágio do navio de Jorge de Albuquerque Coelho (na versão adaptada por António Sérgio nos anos 50 para o volume *História trágico-marítima. Narrativas de naufrágios da época das conquistas*) e faz sentido proceder à sua leitura tendo por norte a deteção das sequências narrativas que integram o modelo típico de um relato de naufrágio<sup>11</sup>, de que o texto pode ser visto como exemplo. Se a esta leitura o professor aliar a audição orientada de alguns dos andamentos da cantata de Fernando Lopes-Graça<sup>12</sup> mais diretamente relacionáveis com momentos nucleares da narrativa do naufrágio do navio de Jorge de Albuquerque Coelho, tornará certamente mais apreensíveis os traços diegéticos de cada um desses momentos, ao mesmo tempo que estará a promover a associação do texto literário a uma linguagem formal e simbólica capaz de o figurar sugestivamente na memória estética e afetiva dos alunos. Os andamentos II («A largada»), III («A espera»), IV («O regresso», em que é convocado o romance «A Nau Catrineta», com que os alunos terão contactado no 6.º ano de escolaridade), VI («A tempestade») e VII («Mar»), como se verifica pelos próprios títulos, adequam-se de forma muito imediata às sequências típicas destas narrativas, permitindo o estabelecimento de um diálogo fluente entre os dois registos estéticos numa atividade de leitura que tem a vantagem suplementar de colocar os alunos em contacto com um objeto musical que, na maioria dos casos, dificilmente teriam oportunidade de vir a apreciar.

### **3.3. Padre António Vieira / arquitetura**

A associação de uma obra literária a uma obra ou estilo arquitetónico é uma modalidade interartística pedagogicamente pouco explo-

---

<sup>11</sup> A teoria não fixou um modelo narrativo único para os relatos de naufrágios, mas a proposta que obteve, até hoje, maior acolhimento crítico pela sua abrangência descritiva foi a de Lanciani (1979).

<sup>12</sup> A peça encontra-se disponível em linha, no sítio do Centro de Investigação e Informação da Música Portuguesa (<http://www.mic.pt>).

rada, mas que, no caso de Vieira, faz todo o sentido, se tivermos em consideração que o sermão barroco deve primeiramente ser entendido no seu todo como um edifício retórico, uma estrutura arquitetónica complexa, que é minuciosamente desenhada e construída para produzir um determinado efeito (seja ele persuasivo, apologético ou doutrinário) junto do ouvinte. Aliás, este ouvinte é, na verdade, concebido discursivamente como espectador, convocado para assistir a uma *actio* que não se esgota nem se realiza totalmente na sua dimensão escrita, uma vez que a oratória implica uma componente performativa e teatral de que o texto não pode dar testemunho, mas sem a qual a sua eficácia enquanto sermão não poderia ser cabalmente obtida.

Para levar os alunos a captar a riqueza estética, formal e espetacular do sermão barroco, é importante que o professor proponha a audição orientada de uma pregação (mesmo que só parcial) a partir de registos modernos, como os de José Carlos Ary dos Santos, Luís Miguel Cintra ou Luís Lima Barreto. Mas a experiência de visita a um espaço arquitetónico que serviu de cenário à ação oratória do Padre António Vieira permitirá complementar essa audição com a verificação *in loco* das características da arquitetura religiosa de inspiração jesuítica que potenciavam a prédica e os seus efeitos junto do público. Faz sentido, pois, facultar aos alunos uma visita (que poderá ser virtual, mediante registos existentes em linha) à Igreja de S. Roque (cf. Figura 2), em Lisboa, que é, em Portugal, o edifício religioso mais representativo do pensamento e do programa doutrinário pós-tridentinos, que vieram desembocar no desenvolvimento da oratória barroca. Trata-se de uma igreja com características de auditório, ou seja, que reconhece protagonismo litúrgico ao púlpito e à pregação, construída para ser o foco da Igreja portuguesa da Contrarreforma e para conseguir uma renovada atenção ao culto da palavra, segundo as diretivas saídas do Concílio de Trento. A importância que o espírito da Contrarreforma vem reconhecer à palavra é indicativo do esforço de afirmação da doutrina ortodoxa que animou o movimento, pelo que a centralidade arquitetónica atribuída ao púlpito neste novo tipo de igreja vem, de alguma maneira, replicar o que sucedera nas igrejas construídas ou adaptadas nos países luteranos

na sequência da Reforma. Terá também interesse, neste contexto, confrontar os alunos com representações pictóricas do interior de igrejas luteranas (tão habituais, por exemplo, entre os pintores e miniaturistas holandeses, como Emanuel de Witte, Pieter Jansz Saenredam ou Cornelis de Man, cf. Figura 3), onde seja visível a posição de destaque assumida por esse elemento arquitetónico no interior do recinto sagrado.



Figuras 2 e 3. Interior da Igreja de S. Roque (Lisboa); Interior da Oude Kerk, em Amesterdão, durante um sermão, de Emanuel de Witte (c. 1665).

### 3.4. Cesário Verde / pintura

O confronto dos textos literários com as artes plásticas em contexto de ensino é dos mais frequentes e habituais, seja pela versatilidade e pela pregnância (ou até imediatismo) das associações possíveis, seja ainda pela acessibilidade dos recursos tecnológicos que, na escola, permitem a fácil exibição de reproduções das obras. No caso de Cesário Verde, poeta cujo estudo tem sido preservado no programa de Português do 11.º ano de escolaridade nas suas sucessivas revisões, esta associação é natural e quase obrigatória, por razões que se prendem com o próprio perfil literário do autor e com a força visual da sua obra poética. Com efeito, será muito difícil levar os alunos a compreender a linha temática e a técnica descritiva de um poeta que dizia que pintava quadros «por letras, por sinais» e que, depois de observar avidamente o real à sua volta, fechava os «olhos cansados» e escrevia a partir das «telas da memória retocadas» (como

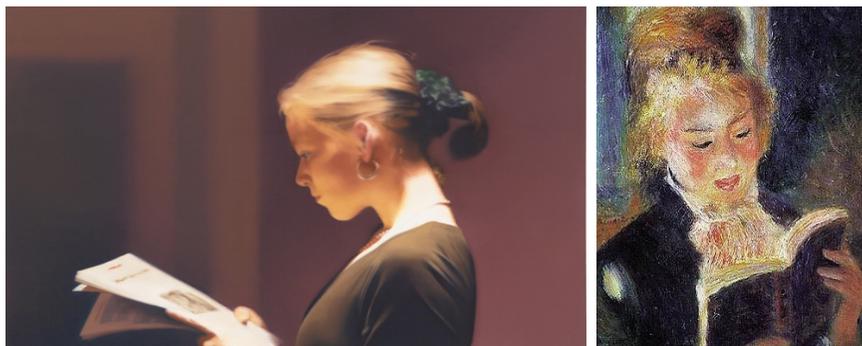
se afirma no poema «Nós») sem os fazer passar pela apreciação de obras pictóricas que promovam o entendimento de uma escrita tão fortemente marcada pelo visualismo.

Um dos aspetos do estudo da poesia de Cesário Verde em que o recurso à pintura se pode mostrar muito eficaz é o da compreensão da técnica impressionista que modela as suas descrições de figuras, espaços e ambientes. O rótulo de poeta realista que muitas vezes é aplicado a Cesário, por via de uma colagem apressada e ligeira ao título *Cânticos do realismo*, leva com frequência os alunos a tirar conclusões precipitadas acerca da representação plástica do real que ocorre em poemas seminais como «Cristalizações», «Num bairro moderno» ou «O sentimento dum ocidental», em que a recriação das perceções sensoriais resulta, afinal, de um trabalho discursivo conduzido pela transfiguração e pela fantasia<sup>13</sup>. Uma forma de fazer os alunos pensar nas subtilezas, por vezes tão voláteis, deste rótulo e na necessidade de o ponderar criteriosamente para não incorrer numa falácia corrente consiste na apresentação, na aula, de exemplos de obras hiper-realistas de autores contemporâneos, como Ron Mueck, Luciano Ventrone, Gerhard Richter ou Antonio López García. A observação destas obras pelos alunos convidá-los-á a questionar-se acerca do que entendem por representação realista e a verificar que esses trabalhos, que correspondem ao conceito que os alunos têm de «pintura realista», não foram produzidos no período em que Cesário Verde escreveu também os seus «cânticos do realismo». Obviamente, interessará de seguida confrontar os alunos com as artes plásticas coevas do poeta para que assim se possam aperceber das afinidades existentes entre a sua escrita e a pintura impressionista produzida no seu tempo. Nessa altura, fará até sentido apresentar em simultâneo obras impressionistas e hiper-realistas para que os alunos

---

<sup>13</sup> Veja-se o que afirma Fernando Cabral Martins a respeito de um dos versos mais citados de Cesário, a que, aliás, fiz referência no parágrafo anterior: «A leitura realista que é feita habitualmente desse verso [«Pinto quadros por letras, por sinais»] parece esquecer [...] que os modos do ‘pintar’ a natureza do ‘quadro’ e o campo de referência de ‘letras’ e ‘sinais’ são da ordem da sugestão e não da mimese. Aquilo que Cesário pinta não são coisas, mas sensações e sentimentos» [*apud* Avelar (2018, p. 346)].

possam discutir e verificar as diferenças ao nível da representação do humano (com *Leitora 1*, de Gerhard Richter, e *A leitora*, de Pierre-Auguste Renoir, cf. Figuras 4 e 5), do espaço urbano (com *Madrid visto de Torres Blancas*, de Antonio López García, e *O boulevard Montmartre*, de Camille Pissarro, cf. Figuras 6 e 7) ou de elementos naturais (com *Limões*, de Luciano Ventrone, e *Natureza morta com limões*, de Van Gogh, cf. Figuras 8 e 9). Este confronto possibilitará aos alunos debater e tirar conclusões acerca da forma como a poesia de Cesário Verde recria as notações de movimento, cor e luz que transparecem nas obras impressionistas observadas. E os resultados deste exercício são também válidos para o estudo da prosa queirosiana, onde a fixação de instantâneos do real mediante o filtro da observação e da subjetividade do artista é uma técnica fundamental da escrita romanesca.



Figuras 4 e 5. *Leitora 1*, de Gerhard Richter (1994);  
*A leitora*, de Pierre-Auguste Renoir (1876).



Figuras 6 e 7. *Madrid visto de Torres Blancas*, de Antonio López García (1982); *O boulevard Montmartre*, de Camille Pissarro (1897).



Figuras 8 e 9. *Limões*, de Luciano Ventrone; *Natureza morta com limões*, Vincent Van Gogh.

A noção de instantâneo revela-se crítica ainda no âmbito de outra discussão útil para a compreensão de um aspeto fulcral da poesia de Cesário Verde: o deambulismo. É importante ter em consideração que o século XIX assistiu à emergência da fotografia como técnica e como estética, o que teve repercussões profundas na configuração da pintura enquanto arte mimética, que sentiu de imediato a necessidade de se reinventar perante o surgimento de um dispositivo tecnológico e artístico que a vinha desapossar de uma das suas funções centrais: a representação da natureza e do humano segundo uma lógica de identificação. O instantâneo fotográfico tornou-se de imediato num mediador de figuração do real para o artista pictórico, que a partir dele dispunha de maior liberdade e de mais recursos para recriar e investir esteticamente nos seus modelos. Assim aconteceu com Edgar Degas, cujos estudos e representações de bailarinas na pintura são em muito devedores da captação prévia das suas poses e movimentos em instantâneos fotográficos (cf. Figuras 10 e 11)<sup>14</sup>. Na escrita de Cesário Verde, o deambulismo recria de alguma maneira este modo de proceder,

---

<sup>14</sup> Em 1998, o Museu de Arte de Dallas dedicou uma mostra memorável a este trabalho de composição pictórica por parte de artistas plásticos do final do século XIX e início do século XX. A exposição esteve também patente, durante o ano de 1999, no Museu Guggenheim de Bilbao, com o título «De Degas a Picasso: pintores, escultores y la cámara». Existe um catálogo monográfico da exposição original, editado pela curadora Dorothy Kosinski (*The Artist and the Camera. From Degas to Picasso*, Dallas Museum of Art, 1998).

pois consiste exatamente na fixação imediata de impressões subjetivas do real obtidas por um olhar em movimento que se desloca por entre os ângulos do real, captando o colorido essencial e a marca visual dominante de cada personagem, ambiente e situação da cidade, sem se deter demoradamente na sua análise e descrição objetiva.



Figuras 10 e 11. Fotografia de bailarina ajustando as alças, de Edgar Degas (1895-1896); *Bailarinhas azuis*, de Edgar Degas (1898).

A mesma ideia de instantâneo não terá sido alheia a outras experiências impressionistas, como a que resultou nos oito murais que compõem a série *Os nenúfares*, de Claude Monet, que ocupam duas salas ovais do Museu de l'Orangerie, em Paris (cf. Figura 12). O estudo pormenorizado dos cambiantes de luz, cor, estrutura e textura num lago de nenúfares representado de forma a sugerir a fixação de sucessivas marcas do tempo, como as horas do dia ou as estações do ano, tem também correspondência literária na escrita de Cesário Verde. O processo de composição de «O sentimento dum ocidental» assenta exatamente nesta lógica de revisitação e consequente caracterização subjetiva da cidade a partir da circulação do observador pelo espaço a diferentes horas, como se depreende imediatamente dos títulos das secções em que o poema se organiza: «Ave Marias», «Noite fechada», «Ao gás» e «Horas mortas». Trata-se, pois, de uma possibilidade de articulação útil no âmbito do estudo deste importante texto.



Figura 12. Pormenor de *Os nenúfares (Manhã)*, de Claude Monet (1914-1918).

Este trabalho didático sobre o instantâneo será também útil no âmbito da leitura de *Os Maias*, de Eça de Queirós. A utilização da fotografia como ponto de partida (de fuga, apetece dizer) para a criação e a imaginação literária aparece metaforizada de forma sublime num passo do capítulo IX do romance, no momento em que, após o escândalo causado pela descoberta da sua ligação com Raquel Cohen, Ega regressa ao Ramalhete e, no quarto, observa a fotografia da amante num medalhão que trazia ao peito. Focalizado em Ega, o narrador começa por descrever a fotografia de Raquel, a sua cabeça, o seu decote, mas logo a sugestão subjetiva da memória faz com que se ultrapasse o limite figurativo da fotografia e se passe para a representação do não visível, do que já é do domínio da percepção e do investimento do observador. E este pequeno passo do romance pode constituir, para os alunos, uma breve mas muito eloquente lição sobre o funcionamento dos mecanismos discursivos do impressionismo literário.

### 3.5. Fernando Pessoa / banda desenhada

A utilização de banda desenhada como recurso didático quase sempre se restringe, no caso da literatura, à mobilização de versões adaptadas de obras literárias (nomeadamente *Os Lusíadas*, alguns autos vicentinos, contos tradicionais e de autor) destinadas a alunos de faixas etárias mais baixas, sobretudo do 2.º e do 3.º ciclos do Ensino

Básico. Existem, no entanto, apesar de menos divulgados, trabalhos originais e muito criativos que lançam mão de obras literárias para as adaptar com um intuito diferente do habitual, ou seja, a viabilização da leitura de clássicos por parte de leitores em idade juvenil e infantil. Trata-se, nestes casos mais raros, de estabelecer uma interação inesperada com o autor e com a sua obra, propondo um diálogo com os textos que vai muito além da sua divulgação e simplificação e envolve operações complexas de questionação e interpretação dos textos de partida sem qualquer objetivo de atingir um público especificamente escolar. Assim acontece com o álbum *As aventuras de Fernando Pessoa, escritor universal*, da autoria de Miguel Moreira e Catarina Verdier, publicado pela Parceria António Maria Pereira (cf. Figura 13), a mesma casa editorial – note-se – que publicou, em 1934, a primeira edição de *Mensagem*. Trata-se de um álbum de grande formato que oferece uma narrativa gráfica da vida do poeta, cruzando-a com a sua obra poliédrica e a sua multifacetada criação artística. O texto escrito, o traço e a cor conjugam-se num objeto denso, resultado de um trabalho intenso de investigação documental e da respetiva recriação num produto apelativo e inovador.

A densidade e o atrativo gráfico do álbum dão-lhe um interesse didático muito considerável, não só para efeitos de contextualização da escrita pessoana, mas também como recurso para uma leitura informada e desafiadora da sua obra. Há um aspeto particular em que este álbum se reveste de grande utilidade prática, sobretudo por incidir sobre o *Livro do desassossego*, de Bernardo Soares, um texto que passou a integrar o programa de Português do 12.º ano apenas na sua última revisão e que, pelas suas peculiaridades estruturais e discursivas, causa alguma estranheza e, por vezes, distanciamento nos alunos: trata-se de um apêndice de dez pranchas com vinhetas distintas das restantes, pois não contém falas nem legendas, exclusivamente dedicado ao texto de Bernardo Soares (cf. Figura 13). Uma vez que a leitura do livro proposta no programa incide apenas sobre alguns fragmentos, o professor tem neste material um excelente

recurso para exercícios de alinhamento dos fragmentos lidos com imagens sugestivas, capazes de provocar discussões férteis acerca dos significados, alusões, interpretações e reflexões que o texto ocasiona. Este trabalho exige um esforço de recriação e envolvimento com os textos que vai ainda além da exploração do paralelo interdisciplinar proposta, na maioria dos manuais escolares, a partir do visionamento do *Filme do desassossego*, de João Botelho (2010). E poderá, caso seja bem sucedido, levar os alunos a investigar fragmentos adicionais e a aprofundar o seu conhecimento e a sua leitura do livro, recorrendo às edições tradicionais em papel ou às ferramentas de plataformas digitais como o «Arquivo LdoD», onde alunos e professores encontram um acervo riquíssimo de material em linha para acesso, estudo, leitura e recomposição virtual de uma das mais fascinantes criações pessoais.



Figura 13. Duas pranchas da secção final do álbum de banda desenhada *As aventuras de Fernando Pessoa, escritor universal*, de Miguel Moreira e Catarina Verdier (2015).

Subjaz a estas diferentes propostas didáticas uma mesma perspetiva pedagógica e um mesmo entendimento da natureza dúctil e dialógica do texto literário, cuja semiose (independentemente de ocorrer em contexto escolar ou não) sai enriquecida na presença de saberes e

experiências que convoquem e valorizem a sua natureza intrinsecamente artística e o seu confronto com outras linguagens estéticas. Através de ligações a outras formas de arte, tanto as coevas como as que permitem estabelecer profícuos vasos comunicantes entre objetos aparentemente díspares, a literatura ganha uma visibilidade e uma capacidade de ramificação de sentidos que, em contexto de ensino, confere uma densidade nova e potencialmente muito significativa ao convívio dos alunos com os textos.

## Referências bibliográficas

- Avelar, M. (2006). *Ekphrasis: o poeta no atelier do artista*. Cosmos.
- (2018). *Poesia e artes visuais: confessionalismo e écfrase*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Bernardes, J. A. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Frias, J. M. (2016). *Passagens: poesia, artes plásticas: antologia*. Assírio & Alvim.
- Gliksohn, J.-M. (2004). *Compêndio de literatura comparada*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: the generational divide in cognitive modes. *Profession*, 6, 187-199.
- Lanciani, G. (1979). *Os relatos de naufrágios na literatura portuguesa dos séculos XVI e XVII*. ICALP.
- Lourenço, M. S. (1991). *Os degraus do Parnaso*. O Independente.
- Mateus, R. A. (2008). O texto literário em diálogo com outras realizações artísticas: experiências com o programa de Língua Portuguesa do 9.º ano de escolaridade. *À Beira*, 8, 151-174.
- Mendes, M. V. (1997). A pedagogia da literatura. *Românica*, 6, 155-166.
- Moreira, M. M. R. (1998). *Os sonetos amorosos de Camões: estudo tipológico*. Universidade do Minho / Centro de Estudos Humanísticos.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil: manifesto*. Kalandraka.
- Pereira, J. C.. (1992). Para (re)definir e ensinar literatura. *Máthesis*, 1, 171-191.
- Seixo, M. A. (2014). Literatura e Ensino. In M. P. Basto & M. Pedrosa (coord.), *Presente e futuro: a urgência da literatura* (pp. 64-77). Centro Cultural de Belém.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2003). *Éloge da la transmission*. Albin Michel.
- Silva, V. M. A. e (1999). *Camões: labirintos e fascínios* (2.ª edição). Cotovia.
- (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política de língua portuguesa*. Almedina.
- Tavares, C. (1997). *Didática do Português no ensino básico: língua materna e não materna*. Porto Editora.

(Página deixada propositadamente em branco)

## **CAPÍTULO 2**

(Página deixada propositadamente em branco)

**ENSINAR-TE: ENLACES ENTRE LITERATURA  
E PINTURA E SUAS VANTAGENS PARA O ENSINO  
DA LITERATURA**

**TEACHING ART: THE LINKS BETWEEN LITERATURE  
AND PAINTING AND ITS ADVANTAGES  
FOR LITERATURE TEACHING**

**Maria João Simões**

Universidade de Coimbra – Centro de Literatura Portuguesa

ORCID 0000-0001-6648-9097

**RESUMO:** A arte de ensinar pela arte há muito que é praticada e desenvolvida pelos professores que reconhecem o poder formativo e a força apelativa da arte. Acontece que a sociedade a que pertencemos traz consigo uma riqueza de sensações, como diria Fernando Pessoa, muito dominada pela plasticidade da imagem e das artes visuais, originando uma crescente preocupação estética. Este estudo visa então refletir sobre o modo como a literatura se interliga com este incremento do estético na contemporaneidade, mas também sobre a possibilidade de explorar as relações interartísticas no ensino da literatura. Serão convocados exemplos concretos de relações intersemióticas sobretudo através de poemas interartísticos e efrásticos de Jorge de Sena e serão analisados alguns casos de narrativas de vários autores (Manuel A. Pina, Viale Moutinho, Nuno Júdice e outros) que entabulam diálogos interartísticos em termos de mnemopictorialidade e de hipopictorialidade. Estas reflexões emergiram de experiências realizadas com discentes, no âmbito de um ensino orientado para a compreensão das relações interartísticas aludidas.

**Palavras-chave:** interartes, intersemiose, écfrase, hipopictorialidade, mnemopictorialidade.

**ABSTRACT:** The art of teaching through art has been widely used by teachers worldwide who recognised the formative power and appeal of art. Our society has a wealth of sensations, as Fernando Pessoa would put it, dominated by the plasticity of images and visual arts which leads to a growing aesthetic concern. The aim of this study is a reflection on the way that literature interconnects with this increase of the aesthetic questions in our contemporaneity, and also on the possibility of using interartistic relationships in literature teaching. Concrete examples of intersemiotic relationships will be used, mainly interartistic and ekphrastic poems by Jorge de Sena as well as a few narratives of different authors (Manuel A. Pina, Viale Moutinho, Nuno Júdice and others) who create interartistic dialogues in terms of mnemopictoriality and hypopictoriality. These considerations emerge from several experiments carried out with students in the scope of a teaching experience oriented towards an understanding of interartistic relationships.

**Keywords:** interarts, intersemiotics, ekphrasis, hypopictoriality, mnemopictoriality.

## Reflexões Preliminares

A decisão de iniciar o título deste estudo com o neologismo EnsinAR-TE<sup>1</sup> tem como objetivo chamar a atenção para o potencial motivador da exploração das relações interartísticas no ensino da literatura. A ideia de educar pela arte foi desenvolvida por Herbert Read, entre outros pensadores, na obra *Education Through Art*, de 1943, mas ganha uma nova força pela preponderância da imagem e pelo incremento da valorização estética na contemporaneidade.

---

<sup>1</sup> A inspiração para criar este neologismo veio do neologismo «Educação», proposto pelo artista António Augusto Barros que, com a sua prática no domínio da poesia experimental, refletiu sobre este tema num texto intitulado «O Ser Convulso» (Barros, 2017).

A sociedade de consumo apropriou-se do estético e aprendeu a tirar lucro do prazer estético sentido pelo consumidor. Esta é uma entre múltiplas razões que justificam a necessidade de uma aprendizagem estética conducente a um maior conhecimento dos aspetos e subdomínios da Estética, enquanto área de saber, de modo a promover atitudes críticas e a gerar receções estéticas mais conscientes. No afã de transmitir conteúdos literários constantes nos programas e nos documentos orientadores e sob a pressão de garantir a sua apreensão para os momentos de avaliação discente, muitos docentes acabam por se esquecer de enfatizar (ou mesmo por menosprezar) a dimensão sensível da literatura enquanto domínio artístico. Com efeito, se a literatura, à semelhança de outras artes, pertence ao campo da Estética, na verdade este campo não deixa de estar subsumido à Estética enquanto disciplina científica, definida como ciência do conhecimento sensível por A. G. Baumgarten, desde a sua célebre obra *Aesthetica*, de 1750. Segundo o filósofo (considerado o pai da Estética), esta área do saber visa estudar o conhecimento advindo da sensibilidade, *analogon* do conhecimento racional (Baumgarten, 1993, p. 95), que, como qualquer conhecimento, pode e deve ser desenvolvido, criando, assim, cidadãos mais instruídos, capazes de ler e apreender os múltiplos aspetos das obras de arte. Se a nossa época valoriza o sentido estético e o utiliza das mais diversas formas, então será útil que os discentes desenvolvam a crítica estética, para não ficarem vulneráveis a utilizações menos curiais do sentir e do prazer estético, de forma a permitir-lhes uma escolha consciente.

No ensino, é reconhecido o poder motivador da relação entre literatura e arquitetura, nomeadamente quando estão em causa determinados espaços arquitetónicos literariamente representados, como é o caso do Convento de Mafra na obra *Memorial do Convento* de José Saramago, ou dos teatros de Lisboa representados em *Os Maias*. A um nível mais amplo, constata-se também uma clara aceitação da validade pedagógica das ligações estéticas entre textos literários e

os seus referentes paisagístico-arquitetónicos, que se manifesta pela valorização dos roteiros autorais: pessoano, queiroziano, camiliano e outros.

Porém, não têm sido tão exploradas outras relações expostas pelo desenvolvimento mais recente dos Estudos Interartes e da investigação no âmbito da Intermedialidade, as quais carregam contributos válidos e proveitosos em termos pedagógicos. Na verdade, muitos manuais já exploram relações interartísticas, aduzindo reproduções de pinturas, esculturas e outros objetos artísticos, acompanhadas de exercícios através dos quais são solicitados aos discentes variados tipos de interpretação que implicam práticas de relacionamento interartístico. Algumas vezes, porém, as reproduções utilizadas apenas replicam os sentidos textuais, limitando o dinamismo possível que pode emergir com outras imagens menos miméticas, cujos sentidos não se colem repetitivamente aos textos, como acontece com a maior parte das ilustrações feitas *ad hoc* para os manuais, as quais pouco acrescentam em termos de polissemia e de profundidade sógnica. Interligado com este problema, surge um outro: aquele que diz respeito à utilização de pinturas ou objetos de arte estrangeiros famosos e muito conhecidos, decorrentes de associações rápidas, fáceis e diretas, em termos de semelhança e mimetismo. É o caso da inevitável *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci, representativa do «enigmático» feminino, ou de *O Beijo* de G. Klimt, para acompanhar textos que expressem a paixão amorosa. Não se pretende dizer que o conhecimento de obras célebres não seja importante para os alunos — pelo contrário, considera-se que ele é fundamental. O problema surge quando se opta por uma obra internacional apenas porque a aproximação é mais óbvia e, sobretudo, mais rápida, evitando o trabalho de procurar e pesquisar obras nacionais. Não se trata somente de defender uma maior divulgação de obras pictóricas, escultóricas, ou outras de artistas nacionais que carecem de (re)conhecimento e de difusão, mas, mais do que isso (e para além disso) trata-se de abrir a possibilidade de, mais facilmente, os discentes as poderem ir ver, atempadamente,

a um Museu, deslocando-se em visitas de estudo, ou facilitando, através da devida informação, o acesso a visitas virtuais, passíveis de serem completadas posteriormente com visitas presenciais. Dimensionar-se-á melhor a extensão da escassez deste conhecimento, se se pedir a alunos do ensino básico, secundário e mesmo do ensino universitário (que não sejam alunos ligados às artes) para nomearem um, dois, ou três pintores nacionais que conheçam. Talvez não seja por acaso que a importante exposição sobre Amadeo de Souza-Cardoso, realizada em 2016, no Grand Palais, em Paris, visitada por pessoas de todas as partes do mundo<sup>2</sup>, tivesse tido como título: «Amadeo de Souza-Cardoso, le secret le mieux gardé de l'art moderne». Importa, na verdade, que segredos como este sejam amplamente revelados e difundidos. Para além das dificuldades económicas que Portugal enfrentou e ainda enfrenta, para divulgar os seus artistas, há um trabalho interno de divulgação que deve ser realizado de forma mais intensa e regular, de modo a incentivar e ajudar todos os docentes que corajosamente enfrentam as inúmeras dificuldades burocráticas e logísticas para levar os seus discentes aos museus locais e nacionais. Os museus (e outras instituições congéneres) têm manifestado abertura e, progressivamente, têm criado condições mais favoráveis para receber visitas de estudo programadas, mas, muitas vezes, é excessivo o peso burocrático que, na maior parte das escolas, rodeia a preparação de visitas de estudo.

Voltando ao estudo da literatura, importa ir mais longe do que é proposto em muitos manuais ou livros de apoio e aproveitar pedagogicamente outras conexões interartísticas e intermediais – umas já utilizadas com alguma frequência, outras menos exploradas. Este texto pretende ser mais um contributo para os fins aludidos.

---

<sup>2</sup> Mesmo no rescaldo dos atentados de Paris, a exposição teve mais de 73 000 visitantes, conforme foi divulgado nas «Notícias» do Museu Municipal Amadeo de Souza-Cardoso, em 12 Agosto de 2016 (<https://www.amadeosouza-cardoso.pt/pt/noticias/2016/08/12/mais-de-73-mil-pessoas-visitaram-amadeo-no-grand-palais>).

## 1. A éfrase e seu poder imaginativo

A éfrase, como se sabe, é um procedimento estilístico-compositivo que consiste na descrição evocativa de uma obra de arte, ou de um objeto artístico, sobretudo das artes visuais, dentro de outra obra de arte. A relação aparentemente simples que se estabelece entre as obras mostra ser, na verdade, mais complexa do que à superfície se revela, pois o diálogo estabelecido pode variar em extensão, em grau de profundidade e em variedade objetual, carecendo de desvelamento interpretativo.

Um exemplo reconhecido da utilização poética deste recurso é apresentado pela poesia efrástica de Jorge de Sena, exposta numa série de poemas da obra *Metamorfoses*, de 1963, depois republicada na coletânea *Poesia II*. Trata-se de um conjunto de poemas motivado por obras arquitetônicas, escultóricas e, sobretudo, pictóricas<sup>3</sup>, através da interpretação de uma série de quadros de diversos pintores, tais como Rembrandt, Fragonard, Van Gogh ou Fernando de Azevedo.

Cada um destes poemas interpreta e dialoga especificamente com um quadro, (embora no caso do poema «*A Cadeira Amarela* de Van Gogh» se aluda também a outras pinturas). No poema «*O Balouço* de Fragonard», Jorge de Sena dá voz à sua interpretação criando um verdadeiro diálogo estético, ao reativar, através de recursos estilísticos próprios do texto literário, determinados sentidos do quadro. Desde o início do poema, o poeta expressa a ideia de movimento de modo a que o poema se compagine com características conhecidas da pintura barroca, a qual privilegia a profusão de detalhes, mas também o movimento emblematicamente exibido no quadro de Fragonard, de 1767, ao representar um objeto cuja finalidade é mesmo o próprio movimento, sendo essa ideia corroborada pelo desenho das vestes,

---

<sup>3</sup> Cinco anos mais tarde, em 1968, Jorge de Sena entabula outro conjunto de diálogos, desta vez dedicados à música, publicados, precisamente, sob o título *A Arte da Música*, na qual são interpretadas uma música de Debussy, outra de Bach e outras de outros compositores.

dos gestos, dos troncos retorcidos e das diferenças de luz na folhagem impelida pela brisa. O poeta reaviva estes aspetos ao dizer: «Como balouça pelos ares no espaço / entre arvoredos que tremula». O sentido do movimento é reativado pela presença da própria palavra balouço no título, porém, ele é intensificado pela utilização da forma verbal (num verbo de ação) no presente e na terceira pessoa do singular – «balouça» –, sendo coadjuvado por lexemas como «entre» e «pelos», capazes de expressar a movência do vaivém do balouço – «pelos ares» e «entre arvoredos». Mas a interiorização do que esse mover implica é expressa logo a seguir, ainda nestes primeiros três versos, através da hipálage que, associada a uma personificação, atribui às saias características que, na verdade, pertencem à protagonista, pois são as «saias» que «lânguidas esvoaçam indiscretas». Não só o poeta reconhece e diz a volúpia do jogo entre o que se descobre e o que se esconde, através da expressão oximórica «gozo de escondido se mostrar», como ainda o faz de forma mais contemporânea, utilizando um vocabulário mais cru, menos eufemístico e eroticamente mais explícito e sugestivo, sem deixar de ser imagético, o que se torna visível nas seguintes expressões: «palpitar de entranhas na folhagem», «Como um jardim se emprenha de volúpia», «Que roupas [...] constrangem o sexo e os seios». Combina ainda a interpretação, tradicional e recorrente, sobre o *voyeurisme* exibido no quadro com uma intuição mais fina e mais pessoal da ambiguidade da atitude feminina, através da adjetivação do olhar da dama que considera «enviesado e arguto», reconhecendo assim o poder feminino no jogo de sedução representado.

Muito interessante também é a relação ecrástica do poema «*Ofélia*, de Fernando Azevedo»<sup>4</sup>, inspirado no quadro do pintor surrealista,

---

<sup>4</sup> É difícil encontrar uma reprodução deste quadro, pois, de acordo com a indicação do autor, ele pertencia à coleção do próprio Jorge de Sena. O quadro é reproduzido na própria obra «*Metamorfozes*» e, depois, na coletânea *Poesia II*, com uma reprodução apenas a preto e branco. Para conhecer melhor o autor, poder-se-á recorrer às imagens disponibilizadas no sítio da Fundação Calouste Gulbenkian (<https://gulbenkian.pt/museu/artist/fernando-de-azevedo/>; [https://gulbenkian.pt/museu/works\\_cam/composicao-154686/](https://gulbenkian.pt/museu/works_cam/composicao-154686/)).

uma vez que Jorge de Sena dialoga com o quadro do pintor, mas inclui também citações da peça de Shakespeare. Na verdade, já o quadro é construído num jogo intersemiótico ao transpor para pintura uma representação da queda de Ofélia à água quando apanhava flores, narrada pela rainha, na peça. Jorge de Sena refere-se explicitamente à teatralidade que o quadro contém, interpretando como «cenário» teatral a representação, em plano de fundo, mas central, do Castelo de Elsinor, encimado por «um céu de anil» e ainda o seu reflexo na água (cf. Figura 1). Valoriza, porém, a figuração de Ofélia ao iniciar o poema pela sua leitura da «Vermelha chama de laivos amarelos» que, no quadro, se projeta com formas femininas sugestivas, mas fantasmáticas, evolvendo-se no ar, como se buscasse uma surrealidade que o mito contém, válida para todas as Ofélias em desvario amoroso. Não escapa ao poeta o jogo de cores que o quadro de Fernando de Azevedo exhibe, no qual se salienta o vermelho da chama, que é metáfora da paixão ferosa e simultaneamente metáfora de vida, de vida corpórea e sanguínea, mas que, ao perder-se a vida, quando se derrama na água se transmuta e se mistura com outras cores.



Fig. 1. Pormenor do quadro *Ofélia*, de Fernando Azevedo

Esta dualidade da vida que se perde na água, mas que, por outro lado, se eleva, volátil e sonhadora, apresenta como elemento pictórico intermédio (que paradoxalmente une e separa o elemento aquático do aéreo) uma forma que o poeta interpreta como uma borboleta,

mas que pode ser também uma representação do elemento masculino ausente-presente no mito. Claramente o quadro expressa, através da composição das formas curvilíneas e das cores, um sentido erótico, o qual é acentuado pelo poeta, quer ao interpretar as formas como «pernas de uma donzela», que se abrem «ao sexo túrgido incendiando os lábios», quer através das frases catapultadas da peça de Shakespeare, as quais, transpostas para um discurso mais vernacular, contrapõem à ideia de castidade a ideia dos perigos da sua perda.

Longe, portanto, da mera descrição, o jogo ecrástico de Jorge de Sena é rico de interpretações, de respostas, de acrescentos esteticamente trabalhados, mostrando o figurativismo a que alude W.J.T. Mitchell, quando afirma:

(...) the ekphrastic encounter in language is purely figurative. The image, the space of reference, projection, or formal patterning, cannot literally come into view. If it did, we would have left the genre of ekphrasis for concrete or shaped poetry, and the written signifiers would themselves take on iconic characteristics. This figurative requirement puts a special sort of pressure on the genre of ekphrasis, for it means that the textual other must remain completely alien; it can never be present, but must be conjured up as a potent absence or a fictive, figural present. (Mitchell, 1994, p. 158).

A poesia de Jorge de Sena consegue não só convocar os quadros com que dialoga, como, para além disso, abre espaço a uma temporalidade que a pintura mais tem dificuldade em transmitir, ao permitir-se imaginar detalhes de uma presumível história: no primeiro caso um enredo de adultério, no segundo caso, a conhecida história de Ofélia. Assim, estes poemas fazem jus ao que James Heffernan adianta sobre o poder da écfrase. Com efeito, este teórico reconhece o renovado interesse por este procedimento, que hoje extravasa o âmbito literário, difundindo-se e repercutindo-se na produção artística digital e

no mundo cinematográfico<sup>5</sup>. Para além disso, interliga a teorização sobre a écfrese com a célebre distinção que Gotthold Ephraim Lessing, na obra *Laocoön*, de 1766, estabelece entre as artes predominantemente temporais, como a poesia (arte da ação) ou a música, e as artes fundamentalmente espaciais, como a pintura ou a arquitetura. Como se sabe, a dicotomia observada por Lessing origina uma reviravolta na história das relações entre as artes, ao propor argumentos que vão num sentido contrário à famosa expressão horaciana *Ut pictura poesis*, que alega a semelhança da poesia com a pintura.

Tomando a ideia de W.J.T. Mitchell de que as obras de arte «são estruturas no espaço-tempo», não se subsumindo só a uma ou a outra dimensão, James Heffernan, por seu turno, sustenta que a écfrese alberga ambos os elementos, pelo que propõe definir este procedimento<sup>6</sup> como «a representação verbal da representação visual» (Heffernan, 2015, p. 38).

Por outro lado, de acordo com Silke Horstkotte, entende-se que a écfrese pressupõe e engendra uma dinâmica de nível metafenomenológico, tanto da parte da intenção artística como da parte da atenção<sup>7</sup> do receptor. Este dinamismo coloca em evidência quer a

---

<sup>5</sup> Assiste-se também ao seu aproveitamento da écfrese e de outros procedimentos interartísticos na publicidade, na qual muitas vezes são explorados diversos sentidos estéticos com o intuito de promover os produtos e, claro, de aumentar as vendas.

<sup>6</sup> Embora James Heffernan fale da écfrese como um «literary genre» (Heffernan, 2015, pp. 35, 48), advoga-se aqui uma posição diferente, pois se considera mais preciso conceber a écfrese como um procedimento estilístico-compositivo, preferindo-se esta conceptualização não só à conceção de Heffernan, mas também à ideia de método, proposta por David Kennedy quando afirma que o poema ecfástico «is more a mood or a method of working than a mode with a set of distinctive, clearly defined characteristics» (Kennedy, 2015, p. 82). O conceito de procedimento ou de recurso estilístico compositivo torna-se simultaneamente mais profícuo e mais preciso, se se pensar na possibilidade de a écfrese ser uma estratégia também acionada na ficção – literária, ou cinematográfica, ou outra, como estudos recentes têm investigado.

<sup>7</sup> Este modo de conceber a dinâmica ecfástica fundamenta-se na definição de obra de arte proposta por Gérard Genette. Com efeito este teórico, ultrapassando (sem as escamotear) as objeções levantadas pela chamada de atenção sobre a «falácia intencional» realizada por W.K. Wimsatt, Jr., e Monroe C. Beardsley (em *The Verbal Icon*, de 1954), propõe: «uma obra de arte é um objeto estético intencional» ou «uma obra de arte é um artefacto (ou produto humano) com uma função estética» (Genette, 1994, p. 10). A obra de arte, segundo Genette, surge do «encontro ativo de uma intenção (para) com uma atenção» (Genette, 1992, p. 8).

complexidade das nossas relações com os objetos de representação visual (fotografia, banda desenhada, filme, vídeos, etc.), quer ainda a complexidade da expressão verbal que dialoga com eles.

Note-se que se emprega aqui a ideia de complexidade não no sentido vago e difuso do uso recorrente da palavra, mas sim de acordo com a teorização de Edgar Morin, que aponta como três princípios fundamentais da complexidade: o princípio da recursividade, o princípio hologramático e o princípio dialógico. Rigorosa e vigorosamente, E. Morin defende ser essencial a compreensão da complexidade<sup>8</sup> para a educação que prepara para o futuro, pois compreender o pensamento complexo é uma porta fundamental para entrarmos num aprofundamento das características interrelacionais do universo em que nos movemos (Morin, 2004, p. 32).

Num exercício de microanálise interpretativa, os princípios acima enunciados permitem-nos perceber a complexidade do jogo ecrástico dos poemas de Jorge de Sena, pois eles estabelecem relações dialógicas com os objetos que os inspiram, funcionam segundo uma dinâmica recursiva de vaivém entre a representação que se diz e a representação vista e pressupõem o objeto visto no seu todo sem deixar de entender a sua composição em partes e como as partes concorrem para o todo e simultaneamente decorrem dele. Isto torna-se ainda mais evidente no caso do poema «Ofélia, de Fernando de Azevedo», uma vez, que, como se referiu, já o próprio quadro pressupõe uma leitura intersemiótica.

Complexo é então o contributo inovador que resulta deste diálogo entre as artes e, ao promover estes diálogos, o próprio poeta destaca a dimensão transformadora que subjaz à sua intenção ao promover estes diálogos e à poesia. Segundo a leitura de Paulo Jorge Augusto Matos (2015, p. 85), para Sena, «o imprescindível para poetizar não se prende tanto com o tipo de objeto plástico de onde parte; liga-se, antes, à mensagem que a obra de arte pretende transmitir às gerações

---

<sup>8</sup> Edgar Morin propõe a noção de «unidade múltipla» (Morin, 1991, p. 285).

vindouras. Nesse sentido, [o próprio poeta] diz que a Poesia tem um papel didático», podendo viabilizar um acesso a outras artes. Este caminho não implica, contudo, o apagamento de fronteiras entre as artes ou das especificidades de cada arte – aspetos que Jorge de Sena não escamoteia, nem mitiga, como adiante se verá.

No quadro dos aspetos em análise, o reconhecimento da complexidade do entrelaçamento ecfástico, conduziu à proposta, feita em estudo anterior<sup>9</sup>, de considerar a distinção entre *écfrase singular* e *écfrase múltipla*. Para abordar o caso da *écfrase múltipla*, tomaram-se então como exemplo os poemas de Sophia intitulados «Maria Helena Vieira da Silva ou o Itinerário Inelutável» (Andresen, 1975, p. 242) e «Para Arpad Szenes» (Andresen, 1977, p. 45), pois convocam não um só quadro de cada um dos pintores explicitamente referidos, mas, sim, várias pinturas que a poetisa congloba na sua interpretação poética.

As potencialidades pedagógicas destes poemas são imensas, uma vez que se multiplicam as conexões possíveis. Por exemplo, será possível criar um exercício capaz de promover a capacidade de leitura interartística se se atribuir a diferentes alunos (ou a diferentes grupos de alunos) um quadro da pintora Vieira da Silva ou um quadro de Arpad Szenes, solicitando-lhes que explorem as relações que cada poema movimentava relativamente ao objeto visual; num momento posterior as diferentes conexões levantadas pelos alunos (ou pelos diferentes grupos) poderão ser colocadas em confronto dialogante, de forma a promover uma interpretação mais completa, mais complexa, mas, seguramente, ainda mais prazerosa. Por esta via, promover-se-á não só uma compreensão da obra poética, mas também, e a partir da própria valoração artística da escritora, um entendimento do lastro senciante que une as artes – a partir da própria valoração artística da escritora.

---

<sup>9</sup> Esta proposta foi realizada no texto dedicado às relações interartísticas na poesia de Sophia Breyner Andresen, intitulado «Artes dialogantes em Sophia», sendo visível, por exemplo, no poema «Landgrave» (Simões, 2020, p. 153).

Levanta-se ainda uma hipótese de trabalho interdisciplinar se se considerar que é possível envolver, nesta promoção da leitura interartística, um docente de Português e um docente de Educação visual (por exemplo). A interdisciplinaridade permite levar mais longe o conhecimento específico das diversas formas e estruturas de composição artística, trabalhando questões como a perspectiva, as formas e as cores, de acordo com os recursos específicos das artes em causa.

### **3. Iconotextos descritivo-biográficos e mnemopictorialidade**

Uma feição diferente apresentam algumas narrativas icónicas, explicitamente interartísticas, sobre pintores<sup>10</sup> e artistas plásticos. As relações intermediais têm vindo a ganhar uma progressiva atenção no mundo da arte, não só pelo avanço tecnológico inerente aos próprios meios artísticos, mas, também, por causa da crescente consciencialização e vontade dos artistas em explorar as potencialidades que esse progresso tecnológico proporciona, quer relativamente ao diálogo entre as artes quer relativamente à subversão das fronteiras que as delimitam. Os estudos intermediais, por seu turno, têm procurado aprofundar e ajustar o vocabulário crítico capaz de interpretar e avaliar a diversidade das relações interartísticas – o que se torna visível, por exemplo, no número de publicações que têm surgido sobre a éfrase e sobre a sinestesia.

Um contributo fundamental, neste sentido, constitui a terminologia proposta por Liliane Louvel na obra *L'œil du texte*, publicada em 1998, a qual bem cedo se tornou conhecida na Europa continental, mas que apenas foi reconhecida como relevante no mundo anglo-saxónico a partir da sua tradução para língua inglesa, em 2011. Para a interpretação das relações interartísticas a abordar neste

---

<sup>10</sup> Algumas destas obras inserem-se em coleções com outros tipos de relações interartísticas, nomeadamente com compositores e com criadores de arte abstrata, lidando, portanto, com o problema da arte não-representativa.

estudo, seguir-se-á a teorização desta autora, pois ela permite uma análise mais especializada dos diferentes casos. Na verdade, o mérito da proposta desta estudiosa, reconhecido por inúmeros teóricos<sup>11</sup>, advém não só do facto de propor uma tipologia das relações entre texto e imagem, mas ainda da funcionalidade das suas distinções tipológicas, desenhadas à semelhança das distinções estabelecidas, para as relações intertextuais, por Gérard Genette, na obra *Palimpsestes*. Aplicando a sistematização genettiana às diversas relações entre texto e imagem, Liliana Louvel propõe distinguir a interpictureorialidade, a parapictureorialidade, a metapictureorialidade e a hipopictureorialidade.

Note-se que o objetivo de Liliane Louvel é o de subsumir a fenomenologia destas relações às designações de iconotextualidade e transpictureorialidade, propondo-se apresentar uma poética do iconotexto pelo aprofundamento do «nicho particular da descrição pictórica» e pelo afinar dos critérios que permitem definir a hipotipose, a écfrase, o «quadro», o «retrato», e outras situações. (Louvel, 1998, p. 83). Aproveitando elementos da investigação de Philippe Hamon sobre a descrição e o descritivo, a autora acentua a ideia da abertura espacializante do descritivo e considera que a écfrase, no texto narrativo, apresenta uma «sobre-saturação estética», uma vez que aciona uma re-representação, ganhando assim um maior dinamismo<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> A relevância da proposta tipológica de L. Louvel é salientada desde logo por Karen Jacobs, editora da obra em língua inglesa, que afirma na introdução: «Louvel is among the few acknowledged authorities on text/image relations in France, and her work is widely known and respected in Europe and beyond ... it is less well-known in an Anglo-American context»; mas, A. Tseti, numa recensão crítica desta obra, vai mais longe, afirmando: «What is most important, however, and what Jacobs mentions only in a footnote, is that Louvel's books comprise the only written study to present a text/image typology, thus constituting a seminal work for the examination of word/image relations from a formalist approach» (Tseti, 2013, §1). A importância da tipologia teórica proposta por L. Louvel é corroborada (e atestada) pelo facto de ela surgir como referência incontornável em diversas entradas do *Handbook of Intermediality*, de 2015, editado por Gabriele Rippl, nomeadamente nas grandes secções da obra intituladas «Text and Image» e «Literary Visuality: Visibility – Visualisation – Description». (Rippl, 2015, p. VII, VIII).

<sup>12</sup> Entre outros aspetos, a autora encara as potencialidades de dois tipos de *enargeia* (noção que remonta a Aristóteles) diferenciados por Murray Krieger – um implicando uma representação vívida do objeto e outro o próprio processo interno de

É neste enquadramento que a conhecida investigadora<sup>13</sup> propõe a sua tipologia «das diferentes maneiras de introduzir a imagem no texto» (*idem*, p. 141), sem deixar de acentuar o carácter gradativo das conexões, estabelecendo uma tipologia operativa dos «graus de pictorialidade» das descrições, que recobre desde a inserção de «elementos pictóricos» à «pictorialidade de um texto, em função do meio no texto» (Louvel, 1998, p. 90), ou seja, da mediação utilizada no texto.

De entre as distinções avançadas pela estudiosa, para os propósitos aqui em causa, interessa reter a noção de interpictorialidade – que implica a referência (ou citação) explícita da imagem no texto – e a de hipopictorialidade – que implica o sentido imitativo, seja através do *pastiche*, seja através da paródia – e ainda a de mnemopictorialidade – que implica a reativação da imagem pela memória.

Será sob a égide destas considerações que se abordarão as relações desencadeadas em obras sobre pintores, como, por exemplo, *Chamo-me... Amadeo de Souza-Cardoso*, de Viale Moutinho, com ilustração de Jorge Miguel e *Emigrante do Paraíso. As quatro estações de António Dacosta* de Álvaro de Magalhães, com ilustração de Pedro Pires. Semelhantes a estas obras, mas também com algumas diferenças, podem ainda considerar-se as obras *Queres Bordalo?* com desenhos de Pedro Proença e contos Manuel António Pina e *A menina da janela das persianas azuis. Sobre sete quadros de Henrique Pousão*, de Viale Moutinho, com ilustração de José Emídio<sup>14</sup>. As relações

---

criação da representação artística –, para explicar diferenças e matizes das relações icónico-textuais (Louvel, 1998, p. 75).

<sup>13</sup> Note-se que a obra *Poetics of the Iconotext*, sendo editada em 2011, reúne vários textos para além da obra seminal *L'œil du texte: Texte et Image dans la littérature Anglophone* (1998), nomeadamente a obra *Texte/Image: Images à lire, textes à voir*, de 2002, e ainda outros artigos da autora.

<sup>14</sup> Podem ver-se imagens das capas destes obras respetivamente nos seguintes endereços: <https://www.wook.pt/livro/chamo-me-amadeo-de-souza-cardoso-jose-viale-moutinho/14873651>; <http://www.culturacores.azores.gov.pt/lv/default.aspx?page=14&tema=0&ultimas=0&promocoas=0>; <http://ofuturonaodurasempre.blogspot.com/2012/10/queres-bordalo.html>; <https://www.bertrand.pt/livro/a-menina-da-janela-das-persianas-azuis-jose-viale-moutinho/15328772>.

artísticas entre os textos e/ou as ficções e os elementos icónicos são explicitados logo a partir das capas dos livros (cf. Figura 2):



Fig. 2

Estas obras vão para além da relação efrástica, porque apresentam uma composição narrativa com elementos autonomizados e com uma estrutura não inteiramente dependente da relação que estabelece com diversas obras pictóricas dos pintores visados.

A nota caracterizadora essencial das duas primeiras obras — uma sobre Souza-Cardoso e a outra sobre António Dacosta — é o registo biográfico (ou ficticiamente autobiográfico). Ambas se estruturam a partir de elementos biográficos do pintor e, portanto, estão organizadas seguindo a ordem cronológica de momentos-chave da vida dos pintores, de acordo com um intuito didático explícito e válido.

Este registo biográfico explora a mnemopictorialidade — segundo a designação proposta por Liliane Louvel (1998, p. 143) — enquanto categoria transversal que une, pelo lado da imanência, os diversos tipos de relação texto-imagem, acima referidos (nomeadamente a interpictorialidade e a hipopictorialidade). A investigadora define a mnemopictorialidade como «a memória do quadro no texto» (*idem*), situação que ocorre reiteradamente nos textos destas obras, pois, entrosadas nas referências biográficas sobre os pintores, surgem repetidas referências e alusões a pinturas e desenhos dos artistas.

As duas obras em análise apresentam-se profusamente ilustradas e, logicamente, as ilustrações acompanham esta feição biográfica que preside à intenção editorial, a qual é corroborada, no primeiro caso pela sua integração numa coleção precisamente intitulada «Retratos»,

editada pela Presidência do Governo Regional dos Açores. No caso da obra sobre Amadeo, a ilustração e o *design* gráfico tiram partido das características da banda desenhada, o que se torna evidente quer na capa, que apresenta a figura do pintor com uma filacteria (a única, aliás, em todo o livro), quer ainda no traço de certas imagens. O estilo à maneira da banda desenhada mostra-se também pela distribuição das imagens na página, que se aproxima daquela característica que faz com que Will Eisner chame à banda desenhada «arte sequencial» – o que se coaduna com a sequencialidade biográfica. A estratégia de utilizar feições da chamada «nona arte» evidencia-se ainda, por exemplo, na imagem que representa o pintor trabalhando, que é composta com gotas ou pingos de suor caindo do rosto do artista como forma a sublinhar o esforço do pintor, assim como na acentuação de certos traços faciais e corporais com traços ondulados convencionalmente utilizados para expressão do esforço ou do movimento.

No caso da obra sobre António Dacosta, o ilustrador opta por uma aproximação às cores e ao traço do próprio pintor (sem deixar de apresentar o seu traço específico), criando uma bem conseguida simbiose tonal com ilustrações muito trabalhadas.

Curiosamente em ambas as publicações surgem algumas reproduções de quadros, quer em páginas inteiras, como acontece na obra sobre António Dacosta, quer encaixadas dentro das ilustrações, como surge no livro sobre Amadeo, no qual se utiliza um jogo bastante interessante que passa por colocar em perspetiva o quadro, num recurso próximo da *mise en abyme* (com a imagem referindo a imagem). Tal é visível na ilustração que tem a figura de Amadeo com os seus pincéis pintando o célebre quadro *A menina dos cravos*<sup>15</sup> que está no seu estirador (Moutinho, 2013, p. 29). Outro exemplo um pouco diferente é aquele que consiste na ilustração da figura

---

<sup>15</sup> O quadro encontra-se no Museu do Caramulo ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Menina\\_dos\\_Cravos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Menina_dos_Cravos) ). Para uma visão mais alargada da obra do pintor, consulte-se o sítio da Fundação Calouste Gulbenkian (<https://gulbenkian.pt/museu/en/artist/amadeo-de-souza-cardoso-2/>) e o sítio do Museu Amadeo Souza-Cardoso, em Amarante (<https://www.amadeosouza-cardoso.pt/pt/colecoes/amadeo-2020>).

de Gertrude Stein tendo no fundo lateral a reprodução do célebre retrato que Picasso fez da escritora (*idem*, p. 26)<sup>16</sup>.

Todavia, note-se que o facto de ser utilizado um registo biográfico, tal não implica que não possa haver efabulação na narrativa dos factos biográficos historicamente conhecidos. Na verdade, nota-se que, infiltradamente, algum enredo ou alguma narração, tendente para a ficcionalidade, vai suprimindo aqui e ali os vazios dos factos históricos registados em obras dedicadas ao artista. Na verdade, com a cultura e erudição, José Viale Moutinho e Álvaro de Magalhães acionam o seu saber epocal de forma subtil e elegante para suprirem as falhas de alguns nexos entres os factos históricos.

Assim estes livros ensinam em modo triplo: em clave pictórica, porque ensinam sobre os pintores, em clave literária, porque familiarizam os leitores com o estilo dos escritores e ainda em clave interartística, porque promovem o diálogo entre as artes.

Por várias razões, potencialmente ainda mais pedagógicos e didáticos se apresentam os livros *A menina das janelas das persianas azuis. Sobre sete quadros de Henrique Pousão*, de Viale Moutinho e *Queres Bordalo?* com contos de Manuel António Pina. Destaque-se, em primeiro lugar, a (com)participação ficcional imbuída nestas obras, concretizada pela inserção de histórias que são simultaneamente interpretativas e explicativas das obras pictóricas. No primeiro texto, José Viale Moutinho inventa uma história de amor para o quadro *A casa das persianas azuis*<sup>17</sup>, com um registo humorístico interessante, uma vez que o jovem enamorado, por ser míope, julga ver nos cabelos brancos de uma senhora idosa, os cabelos louros de uma jovem. Relativamente ao quadro *Retrato de Pescador*, de 1878<sup>18</sup>,

---

<sup>16</sup> Para uma visão do quadro de Picasso veja-se o seguinte sítio: <https://www.metmuseum.org/about-the-met/conservation-and-scientific-research/conservation-stories/2020/picasso-gertrude-stein> .

<sup>17</sup> Pode ver-se uma reprodução desta pintura (provavelmente de 1882) e de outros quadros de Henrique Pousão no seguinte endereço: <http://aarteportugal.blogspot.com/2012/03/henrique-pousao-1859-1884.html>).

<sup>18</sup> Veja-se o seguinte endereço: <http://prosimetron.blogspot.com/2009/01/2009-ano-de-henrique-pousao.html>.

o autor cria uma situação de diálogo entre um avô e um neto, conseguindo assim, de forma hábil, contextualizar a figura do pescador com os seus trajes de época. Acrescenta-lhe ainda outras piscadelas de olho dirigidas ao presente, através de uma referência ao futebol, mas também à intervenção americana no Iraque (2003) com uma pitada de sal ideológica. O potencial pedagógico destes textos torna-se, assim, por demais evidente, pois permite que o docente o integre numa sequência didática programada, ou, numa outra hipótese, possibilita ao docente criar com os alunos um jogo interpretativo de vaivém entre o passado do pintor e eventos do presente a que se alude no texto.

Por seu turno, os contos de Manuel António Pina implicam uma relação transpictorial genérica (e múltipla), uma vez que o autor se serve da fábula, enquanto recurso estilístico, para dialogar com a totalidade da produção artística de Bordalo Pinheiro, o qual, como se sabe, belissimamente explorou, sobretudo nas suas obras de ceramista, mas também em outras produções artísticas, os vegetais e os animais, aos quais vai buscar inspiração. Assim Manuel António Pina, dirigindo-se a um público infantil, escolhe para protagonista de um dos seus contos o macaco Basílio, que «vestia casaca *signé*, usava monóculo, almoçava no Tavares», e, em outro conto, configura o Gato Pires que vai à ópera do Teatro S. Carlos ver uma Gala. Estes contos mostram como o poeta se documentou com informação variegada sobre a época do artista, para compor o livro dedicado a Bordalo. Com uma piscadela de olho à música – ao falar de cantores líricos e do ambiente do S. Carlos –, o conto também alude a certas figuras históricas e a literatos, constituindo essas referências um manancial de hipóteses pedagógicas, uma vez que incitam à curiosidade e a consequentes pesquisas históricas, literárias e culturais. Estas atividades podem ser solicitadas pelos docentes aos alunos e poderão ser realizadas em contexto de aula, como trabalho de casa ou ainda po meio de trabalhos de grupo.

Aqui e além, nestas duas obras, o universo ficcional é tecido com vários fios que ainda ligam as ficções breves a traços biográficos do artista plástico visado. Tal acontece, por exemplo, com a narrativa

que Viale Moutinho constrói para dialogar com o quadro de Henrique Pousão, intitulado *Esperando o sucesso*, onde há diversos elementos biográficos que dizem respeito não só ao facto de o pintor estar em Itália quando pinta o quadro, mas também à própria história da figura que lhe serve de modelo<sup>19</sup>.

Manuel António Pina, no texto «O génio na garrafa», utilizando um diálogo teatralizado, compõe uma história humorística com vários lances e laivos biográficos. O autor explora a veia satírica de Bordalo colocando-o diante de um juiz que lhe pede contas da forma insultuosa como tratou o presidente do governo:

- O senhor vem acusado de – o juiz lia lentamente, como se pesasse cada palavra — no dia 28 de Janeiro do transacto ano de 1878, pouco depois da meia-noite, no meio de um grupo de boémios que festejava à porta dum botequim do Beco do Forno [...] de viva voz e de modo a ser escutado por toda a gente, ter afirmado, referindo-se a Sua Excelência o Sr. Presidente do Governo e Ministro da Guerra: «O Fontes não andou a viajar pela Europa, como se disse. Esteve, desde que entregou o Governo ao Marquês de Ávila, escondido dentro de uma garrafa... Viram-no sair dela por artes de um mágico abexim no curso do benefício da Maria das Neves. O abexim arrancou-o lá de dentro pronunciando as palavras mágicas *Mientras vuelve, mientras vuelve...*» (Pina, 2011, p. 25-28).

Por este exercício analítico, é possível ver que estas duas últimas obras ocupam uma posição de charneira ou, se se quiser, de transição entre o tipo de iconotexto mnemónico e o iconotexto inteiramente ficcionalizado, lembrando-nos que, se, a montante, é necessário estabelecer fronteiras e reconhecer que têm validade didáctica, a jusante,

---

<sup>19</sup> V. link. Sobre este quadro (que se encontra no Museu Soares dos Reis) e sobre o seu importante significado em termos de construção pictórica, veja-se o detalhado artigo intitulado «Expor a investigação – Dois percursos pela obra de Henrique Pousão», datado de 2011, de Lúcia Almeida Matos e de Vítor Silva (disponível no seguinte endereço [https://run.unl.pt/bitstream/10362/16698/1/RHA\\_8\\_ART\\_11\\_LAMatos\\_VSilva.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/16698/1/RHA_8_ART_11_LAMatos_VSilva.pdf)).

será indispensável pensar estas fronteiras como permeáveis, já que os casos concretos das obras de arte, em si próprias, se encarregam de diluir ou matizar diferenças tipológicas através da liberdade imaginativa. Tal é bem visível na narrativa de Viale Moutinho «O primo Matroco» (Moutinho, 2008, p. 38), na qual se torna difícil separar o que são as informações obtidas por testemunhos familiares (no caso, a estada de Pousão em Vila Viçosa, em casa do primo Matroco) dos momentos e elementos ficcionais que se exibem na construção dos diálogos e giram em torno de pormenores cativantes.

#### 4. Iconotextos com ficções dialogantes – bipolaridades criativas

Diferente é a mola propulsora que preside aos contos *As Botas do Sargento*, de Vasco Graça Moura, inspirado na obra de Paula Rego e *O Circo Maravilhoso da Serpente Vermelha*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, inspirado na obra de José de Guimarães, ambos pertencentes à coleção «Olhar um conto» da Editora Quetzal (cf. Figura 3), que, infelizmente, não teve mais de seis volumes. Logo à cabeça, a ideia base destas publicações é diferente na medida em que implica a criação, em pé de igualdade, dos dois artistas: o artista plástico e o escritor. Esta estratégia permite obviar ao grande problema da legalidade e da autorização da publicação de imagens de artistas plásticos – um problema algo obsoleto, nos dias de hoje, dada a disponibilidade da imagem nos *media* eletrónicos<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Este é um problema que se reflete neste texto, uma vez que as editoras estão limitadas relativamente à publicação de imagens, a qual depende de autorizações difíceis de obter. Esta limitação aplica-se inclusive à reprodução de detalhes ou de pormenores de imagens, o que parece ainda mais absurdo, pois uma reprodução parcial – que funcionasse à semelhança da reprodução de excertos de textos e de uma percentagem de páginas de livros –, poderia responder ao propósito de ilustração didática e pedagógica a que primordialmente se destina, sem colocar em perigo direitos autorais. De facto, a legislação relativa a esta matéria afigura-se obsoleta, pois, visando proteger artistas, museus e outras instituições guardiãs da nossa Arte, na verdade, funciona como um entrave à divulgação das obras de arte e dos nossos artistas, sobretudo no caso de a utilização das imagens ter um fim didático-pedagógico, como acontece com este e outros textos.



Fig. 3

Na estratégia editorial destes livros são incluídas explicitamente as imagens dos quadros junto, ou ao lado, dos textos, implicando mutuamente as duas formas de expressão: a pictórica e a ficcional. Trata-se de uma copresença, que, segundo as distinções de Liliane Louvel (1998, p. 156), corresponde à designação específica de iconotexto no qual a imagem surge sob um efeito de *aparição*. Assim, o leitor tem um contacto direto com a obra dos artistas plásticos e não um contacto mediado por ilustradores ou por decisão e escolhas gráficas que convoquem essas obras sem as reproduzir.

Ao invés da mistura de elementos biográficos com interpretação criativas das obras pictóricas que encontrámos nas obras anteriores, nestes livros, os elementos biográficos são empurrados para uma segunda parte do livro, que expõe e organiza, sinteticamente, os dados biográfico-poéticos dos artistas. Por seu turno, a responsabilidade desta segunda parte dos livros é atribuída a outros autores ou investigadores, fazendo prevalecer um trabalho coletivo interessante. Esta secção está, também ela, semeada de reproduções das obras pictóricas, respondendo, assim, à clara intenção didático-pedagógica subjacente às publicações.

Uma tal estratégia editorial, inteligente e poderosa, concede uma maior liberdade ao escritor, que fica menos condicionado pelas questões biográficas e pode dar asas, mais livremente, à sua imaginação criadora.

Fazendo jus a essa liberdade, no conto que inicia a obra *As Botas do Sargento*, Vasco Graça Moura escolhe um componente do quadro de Paula Rego *A filha do polícia*, a bota, que parece avolumar-se e crescer no quadro, e, a partir dele, imagina um par de botas, mágicas e imparáveis, fá-las viajar por diversos quadros de Paula Rego, terminando com o quadro *Dança ao Luar*, seguido de *O Sonho de José*<sup>21</sup>.

Recorrendo à estratégia de imaginar um objeto mágico – tão prevalente e reiterada no maravilhoso infantil –, o escritor propõe à capacidade imaginativa do leitor a história de uma menina que cruza o limite do interdito e vai ao sótão buscar as botas que a criada da aldeia diz terem o poder mágico de ensinar a dançar. A história tem a ambientação da aldeia e das casas antigas, com os seus costumes rudes e com situações grotescas, como muitas vezes expressam os quadros de Paula Rego. Assim, o conto de Vasco Graça Moura desenha um caso de multi-iconotexto, aventurando-se até, se quisermos, numa relação de arquipictorialidade (Louvel, 1998, p. 151), uma vez que o escritor lida e responde ao estilo e ao universo pictórico de Paula Rego, marcado simultaneamente pelo grotesco e pelo maravilhoso, ou pela conjugação do grotesco com o fantástico. Por seu turno, o remate do conto interliga o fantástico com o onírico — algo que, nitidamente, não destoa da pintura de Paula Rego que também combina, por vezes, estes dois aspetos.

Também Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada aproveitam a liberdade criativa que lhes é concedida, conduzindo o jovem leitor, o seu público-alvo (como, aliás, é apanágio das suas obras), num passeio pelo interior das obras de José de Guimarães. Aproveitando o trabalhado estilo icónico do autor – icónico aqui no seu sentido

---

<sup>21</sup> Para uma visualização dos quadro «A Filha do polícia», veja-se [https://www.researchgate.net/publication/307669435\\_The\\_drawing\\_is\\_a\\_pronunciation\\_Paula\\_Rego\\_and\\_Agustina\\_Bessa-Luis](https://www.researchgate.net/publication/307669435_The_drawing_is_a_pronunciation_Paula_Rego_and_Agustina_Bessa-Luis); o quadro «O sonho de José» encontra-se disponível em <http://mesadaciencia.blogspot.com/2006/09/paula-rego.html>; por seu turno, para o quadro «Dança ao Luar», veja-se <https://www.ericeiramag.pt/remando-da-ericeira-de-paula-rego-para-celebrar-o-5-de-outubro/>.

etimológico, uma vez que é conhecida a ideia do artista de criar um alfabeto de características iconográficas, para com ele escrever as suas mensagens pictoricamente articuladas –, bem como o carácter algo *naïf*, minimalista e esquematizado das suas representações de formas e animais, as autoras optam pelo registo maravilhoso e pela fábula, dando vida aos animais, ao criarem para eles e com eles uma história. A narrativa parte, engenhosamente, da colocação de um problema: como poderá a serpente evitar que todos tenham medo dela e dela fujam? Está assim colocado o móbil que dará azo à busca encetada pela serpente para resolver para o seu problema – e essa solução será a de criar e organizar um circo com todos os outros animais.

Do ponto de vista didático-pedagógico, torna-se lógico (e quase imperioso) aproveitar esta situação ficcional para explorar inferências de problema-solução, que implicam um grau de compreensão mais complexo do que as inferências de lugar ou de atitude. Poder-se-á ainda explorar a possível generalização de cariz ético implicada na solução procurada pela serpente, uma vez que o problema é resolvido com e pela inclusão do coletivo dos animais. Algo que é reforçado quando, puxando pela sua imaginação, a serpente consegue salvar os animais seus amigos de um ataque que os faria perecer.

Por seu turno, Nuno Júdice, no seu conto *O segredo da mãe*, para dialogar com o universo pictórico de Graça Morais, propõe aos seus leitores uma viagem pelo universo feminino de um mundo rural cheio de superstições. Trata-se de um mundo onde a mulher detém um papel de vidente, manifestado por uma grande dose de argúcia feminina patente (ou explorada) em sociedades de feição matriarcal, as quais foram e são abafadas (e muitas vezes oprimidas) pela força de uma sociedade de dominação masculina – indo assim, o autor, perspicaz e subtilmente, ao encontro do universo pictórico de Graça Morais. O segredo mantido pelas mulheres é impenetrável mesmo ao jovem que ousa dele aproximar-se, o qual, pretendendo enganar as mulheres, é ludibriado por elas sem se dar conta. O texto não desvenda inteiramente o mistério, nem o misterioso, antes joga um jogo de ocultação e desocultação, que, de certa forma, também

caracteriza a obra da pintora – embora ela recorra a outras formas de expressão, tais como a sobreposição de formas e de figuras, criando assim uma fantasmagoria desrealizante sem deixar de ser figurativa. Neste sentido, o jogo textual, que se serve da sugestão e da ambiguidade, consegue equiparar-se ao jogo de mistura e emplastramento de formas realizado pela pintora nos seus quadros, desenhando um diálogo que, de tão subtil, é quase imperceptível.

## Conclusão

Em face do que foi exposto – e dentro da moldura teórico-conceptual de que se partiu juntando vários teóricos –, torna-se claro o potencial pedagógico das obras analisadas, não só porque cumprem uma função educacional, pois são, logo à partida, construídas sob desígnios educativos dirigidos para um público infantojuvenil e, de forma conseguida, alcançam os propósitos a que se destinam, mas também porque a rede de conexões nelas estabelecida proporciona e impulsiona uma abertura e uma via de acesso ao sentido relacional, sentido que hoje domina a nossa cultura.

Para se inteligir com maior nitidez a relevância das características aludidas, podem escutar-se as reflexões do filósofo Byung-Chul Han e o modo como ele sublinha o significado sociocultural das ideias de Ted Nelson, o criador do conceito de hipertexto. Com efeito, este último afirma que a estrutura do pensamento (*structure of thought*) é um «sistema de ideias entretecido que [lhe] apraz denominar *structangle*<sup>22</sup>)» (*apud* Han, 2018, p. 19). Por seu turno, Byung-Chul

---

<sup>22</sup> Esta afirmação é realizada em *Literary Machines*, cujo título completo é elucidativo relativamente ao carácter educacional futurante destas ideias: *Literary Machines: The report on, and of, Project Xanadu concerning word processing, electronic publishing, hypertext, thinkertoys, tomorrow's intellectual revolution, and certain other topics including knowledge, education and freedom*. Poder-se-á levantar uma série de objeções à feição utópica inerente às ideias deste projeto, mas, convém não esquecer aquilo que o nosso poeta Gedeão nos ensinou: que «o sonho comanda a vida. /Que sempre que um homem sonha o mundo pula e avança».

Han sublinha quer o sentido de *tangle*, ligado à ideia de «enredo», quer a ideia de que a «estrutura em rede da realidade», apesar da sua complexidade, «se diferenciar do caos», precisamente porque se desenha de forma estruturada, ou seja, «é uma *struc tangle*, um enredo estruturado» (*idem*). A partir destas considerações sobre o hipertexto, Byung-Chul Han dá o salto para uma dimensão cultural mais alargada, afirmando: «A *intertwingularity* ou o *structangle*<sup>23</sup> também caracterizam o mundo de hoje. A cultura perde progressivamente essa estrutura que a assemelha a um texto ou livro convencionais. [...] A cultura liberta-se, de certo modo, de todas as costuras, limitações ou fendas; perde os limites e abre espaço a uma hipercultura» (*idem*, p. 21).

Esta ponderação realizada sobre estes fenómenos contemporâneos conduz-nos a uma maior compreensão da vantagem de treinar os discentes para o sentido relacional através de práticas interartísticas, promovendo, junto deles e com eles, esse vaivém interrelacional que as obras analisadas acionam. Tal prática permitirá abrir a porta para exercícios análogos que outros textos incentivam a realizar.

O grande quadro cultural salientado pelo filósofo Byung-Chul Han<sup>24</sup>, e por tantos outros pensadores – não só do domínio da filosofia, como também da psicologia e da sociologia (entre outros) – implica uma aprendizagem específica de modo a alcançar um saber capaz de lidar com interrelações complexas, com a conectividade em si e com o dialogismo que permeia as múltiplas ligações. Neste sentido, defende-se aqui que o diálogo entre as artes constitui uma via de acesso cativante e atraente para desenvolver as capacidades e as habilidades referidas, pelo que se acredita na premência de promover o conhecimento interartístico.

---

<sup>23</sup> Estas palavras são mantidas em inglês na tradução espanhola para fazer jus à edição original. A tradução para português é da minha responsabilidade, mas é realizada sem o acesso ao original em alemão.

<sup>24</sup> O próprio Byung-Chul Han esclarece, em nota, que emprega a noção de hiperculturalidade enquanto conceito da teoria cultural salientando o contributo de outros estudiosos.

## Referências bibliográficas

- Andresen, S. M. (1975). *Antologia*. Moraes Editores.
- (1977). *O nome das coisas*. Moraes Editores.
- Barros, A. A. (2017). O Ser Convulso. *Revista TRIPLOV de Artes, Religiões e Ciências*, 63, março-abril. [http://www.triplov.com/novaserie.revista/numero\\_63/antonio\\_barros/index.html](http://www.triplov.com/novaserie.revista/numero_63/antonio_barros/index.html).
- Baumgarten, A. G. (1993). *Estética. A lógica da arte e do poema*. Vozes. [1750]
- Genette, G. (1992). *Esthétique et Poétique*. Seuil.
- (1994). *L'Œuvre de l'art*. Vol. I, Seuil.
- Han, B.-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Heffernan, J. (2015). Ekphrasis: Theory. In G. Rippl (Ed.), *Handbook of Intermediality* (pp. 35- 49). De Gruyter.
- Horstkotte, S. (2017). Ekphrasis as Genre, Ekphrasis as Metaphenomenology. In R. Bodola and G. Isekenmeier (Eds.), *Literary Visualities. Visual Descriptions, Readerly Visualisations, Textual Visibilities* (p. 130). De Gruyter.
- Júdice, N. (2004). *O segredo da mãe*. Il. G. Morais. Lisboa: Quetzal, D.L.
- Kennedy, D. (2015). Ekphrasis and Poetry. In G. Rippl (Ed.), *Handbook of Intermediality* (pp. 82- 91). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Louvel, L. (1998). *L'œil du texte. Textes et images dans la littérature anglaise*. Presses Universitaire du Mirail.
- Magalhães, A. (2009). *Emigrante do Paraíso. As quatro estações de António Dacosta*. Il. de Pedro Pires. Presidência do Governo Regional dos Açores – Direção Regional da Cultura.
- Magalhães, A. M.; Alçada, I. (2001). *O circo maravilhoso da serpente vermelha*. Quetzal, D.L.
- Matos, L. A. & Silva, V. (2011). Expor a investigação – Dois percursos pela obra de Henrique Pousão. *Revista de História de Arte*, 8, 192-205. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/16698/1/RHA\\_8\\_ART\\_11\\_LAMatos\\_VSilva.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/16698/1/RHA_8_ART_11_LAMatos_VSilva.pdf)
- Matos, P. J. (2015). Três Lições: Testemunhos para a Dignidade Humana. *e-Lyra*, 5, 83-104. <https://elyra.org/index.php/elyra/article/view/77/78>
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory*. The University of Chicago Press.
- Morin, E. (1991). De la complexité: complexus. In F. Soulié (Dir.), *Les Théories de la Complexité. Autour de l'Œuvre d'Henri Atlan* (pp. 283-296). Seuil. [1984]
- (2004). *Educar para a Era planetária*. Instituto Piaget.
- Moura, V. G. (2003). *As botas do sargento*. Quetzal, D.L.
- Moutinho, J. V. (2013). *Chamo-me... Amadeo de Souza-Cardoso*. Ilustrações J. Miguel. Didáctica Editora.
- (2008). *A menina da janela das persianas azuis. Sobre sete quadros de Henrique Pousão*. Il. José Emídio. Portugalia Editora.
- Pina, M. A. (2005). *Queres Bordalo? o pedido de casamento; o génio da garrafa; o grande rato; notícias de Lisboa*. Il. Pedro Proença., Câmara Municipal, D.L..
- Read, H. (2010). *Educação Pela Arte*. Edições 70. [1943]

Sena, J. (1981). *Poesia*. Vol. II. Edições 70.

Simões, M. J. (2020). Artes dialogantes em Sophia. In C. Vieira et al., *Sophia de Mello Breyner Andresen: a contemporaneidade dos clássicos* (pp. 149-172). Fundação Eng. António de Almeida.

Tseti, A. (2013). Louvel, L., K. Jacobs (Eds.), *Poetics of the Iconotext*. *European journal of American studies*. Book Reviews, document 4, 205. <http://ejas.revues.org/10012>.

## **CAPÍTULO 3**

(Página deixada propositadamente em branco)

**PENSAR A IMAGEM NOS MANUAIS  
DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO**

**THINKING ABOUT IMAGES ON PORTUGUESE  
TEXTBOOKS FOR SECONDARY SCHOOL**

**Marta Simões**

Universidade de Coimbra – Centro de Estudos em Arqueologia,  
Artes e Ciências do Património  
ORCID 0000-0001-5361-3917

**RESUMO:** A partir de um *corpus* de manuais de português, produzidos nos últimos trinta anos para o ensino secundário, este artigo analisa os diferentes papéis que a imagem tem sido chamada a desempenhar na relação que estabelece com o texto literário e com os programas e metas curriculares. De um tempo em que esteve praticamente ausente a uma época em que está hiperpresente, acompanhando as teorias de literacia multimodal, procuramos entender qual é o espaço real da imagem, sobretudo, o daquelas que reproduzem obras de arte.

**Palavras-chave:** Imagem, texto, manuais escolares, português

**ABSTRACT:** Starting from a *corpus* of Portuguese textbooks created during the last three decades at the level of secondary education, this paper aims at accessing the many roles played by the image in its relationship with both the literary text and curricular programmes and goals. From virtually absent to hyperpresent, the image has been instrumental to multimodal literacy theories. Our approach intends, thus, to understand the real space of images – especially those reproducing works of art – in this particular type of books.

**Keywords:** Image, text, school textbooks, Portuguese

## Introdução

O manual escolar é, atualmente, um objeto de estudo<sup>1</sup> *per se*, perfeitamente autonomizado, para cuja historiografia tem contribuído um crescente número de investigadores oriundos de diversas áreas científicas. Assumido por todos como um objeto complexo que exige a utilização de metodologias específicas, o manual escolar tem alimentado várias linhas de investigação que passam pela inventariação e recenseamento do corpus de manuais<sup>2</sup> vigentes em diferentes países, desde o século XIX ao século XX; pela história da educação e das instituições oficiais de ensino, dos conteúdos e dos *curricula* bem como dos princípios ideológicos subjacentes à sua conceção, centrados em períodos precisos da história ou abrangendo um tempo mais longo com o objetivo de se captarem os sentidos evolutivos deste objeto; pela sua integração na história das mentalidades; ou ainda pela análise enquanto instrumento e recurso didático<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Para uma análise do manual escolar como objeto de estudo historiográfico e o seu contributo para a história cultural, consultar Choppin (1992), Magalhães (2008, pp. 11-15), Louichon (2015, pp. 17-31).

<sup>2</sup> Alain Choppin, historiador especializado em história da educação, foi um dos grandes pioneiros no desenvolvimento da história dos manuais, a ele se devendo a criação, ainda no decorrer dos anos 80, de *Emmanuelle: programme de recherche sur les manuels scolaires*, uma base de dados bibliográfica sobre a história dos manuais escolares composta por mais de 5 000 entradas com origem em mais de cinquenta países diferentes. Ainda hoje demonstra ser um instrumento eficaz, útil e pertinente, podendo ser consultada em <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emma-int>. Por seu turno, inspirado em *Emmanuelle*, o projeto MANES, criado em 1992, teve como objetivo inicial a inventariação dos manuais escolares produzidos em Espanha, Bélgica, Portugal e América Latina, entre 1808 e 1990. A esta missão, juntou-se a criação de uma biblioteca especializada (Fondo Manes Biblioteca UNED), com sede em Madrid, e a vertente da investigação de que são exemplo os projectos PATRE-MANES, RELEE, CEIMES, MANES Ciudadadina, MANES Emoções e Economia, patriotismo e cidadania. A base de dados, composta por mais de 45 000 entradas, e os recursos produzidos pelo projeto podem ser consultados em: [http://itbc.gei.de/Search/Results?filter%5B%5D=textbook\\_catalogue\\_str%3A%22MANES%22](http://itbc.gei.de/Search/Results?filter%5B%5D=textbook_catalogue_str%3A%22MANES%22); <http://www.centroman.es/>.

<sup>3</sup> Sobre as principais problemáticas inerentes ao estudo dos manuais escolares, consultar Choppin (2008). Não cabendo fazer neste lugar uma revisão bibliográfica do tema, indicamos para consulta o recente trabalho de Gutiérrez, (2016, pp. 25-44). Para o caso português, ver Alves (2014, pp. 9-20) e Magalhães, (2006, pp. 5-16).

A investigação em torno de questões relacionadas com a imagem nos manuais escolares tornar-se-á operativa, sobretudo a partir dos anos 80 do século XX, no âmbito de uma renovação historiográfica que atingiria todas as disciplinas das artes e das humanidades em termos epistemológicos e metodológicos. Naturalmente, aqueles que se dedicavam ao estudo dos manuais escolares, maioritariamente historiadores, não se arredaram deste processo e, paulatinamente, incluíam nos seus trabalhos reflexões sobre o papel das imagens.

Não constituindo ainda uma preocupação generalizada, a relação entre texto e imagem está patente, logo no início dos anos 90, num trabalho seminal de Alain Choppin onde este declara que a imagem, independentemente do seu conteúdo, não é neutra<sup>4</sup>. Ora, nesta afirmação, só em aparência simples, residia (e reside) o cerne da questão no que às imagens diz respeito: a decisão de incluir uma determinada imagem, qualquer que ela seja, num manual escolar, mesmo quando no cumprimento de um papel meramente ilustrativo (ou decorativo), não é anódina. Em 1993, no conjunto dos textos reunidos em *Learning from textbooks: theory and practice*<sup>5</sup> dois deles versavam já especificamente sobre as ilustrações e as imagens (Binkley et al., 1993, caps. 4 e 5). Pensados numa época em que as imagens ganharam novas cores e o mercado dos manuais escolares crescia exponencialmente, em ambos os artigos, ressalta a preocupação dos autores relativamente à «effectiveness of textbook illustrations» da qual dependeria a capacidade de os manuais produzirem mais ou menos bons resultados no processo de aprendizagem. Advogavam, não sem reserva, a necessidade de trabalhar a imagem para que

---

<sup>4</sup> Cf. «L'image, indépendamment de son contenu, n'est donc pas neutre ou, pour être plus précis, les conditions de son utilisation, sa disposition, sa taille, influent sur la signification que l'on donne à son contenu. La présence de légendes (l'ancrage) ou le rapprochement physique de plusieurs images (le montage) en orientent la lecture, voire en dénaturant le sens original» (Choppin, 1992, p. 160).

<sup>5</sup> Publicado em 1993, reuniu as comunicações, revistas e ampliadas, proferidas em 1988 no encontro anual da *American Educational Research Association* organizado por Marilyn Binkley e Arthur Woodward.

esta integrasse, através da relação que estabelecia com o texto, os recursos didáticos disponíveis em contexto escolar<sup>6</sup>.

Desde os anos 90 até hoje, os manuais escolares passaram por vários processos de transformação que os modernizaram e os atualizaram, igualmente responsáveis por uma renovação material do objeto. Uma das principais transformações experimentada relaciona-se, precisamente, com a imagem. De lá para cá, muito se alterou. O mundo de hoje é captado, sobretudo, a partir da imagem: está por toda a parte, exigindo constantemente por parte dos seus receptores o uso de ferramentas que os auxiliem na sua descodificação. Por outro lado, é corrente afirmar-se em variadíssimos estudos de história da educação e dos manuais bem como da didática que a imagem auxilia, motiva e capta melhor a atenção dos alunos. Sim, é certo. Porém, a escassez de atividades que têm por objetivo principal refletir sobre e a partir das imagens não traduz esses princípios.

De um modo geral, neste intervalo de tempo, o corpus icónico aumentou exponencialmente; as imagens a preto e branco deram origem a uma explosão de cores; a relação que a imagem estabelece com o texto é tendencialmente mais fluida e natural e é, aparentemente<sup>7</sup>, nos casos em que possui essa qualidade, tratada como documento histórico, isto é, como fonte de conhecimento. Para além disso, há agora espaço para o lúdico, mesmo em manuais de níveis escolares avançados, em sentido muito diverso do que sucedia com os manuais mais antigos, tendencialmente mais austeros, compostos por páginas de texto corrido, apenas interrompidos pela gama de cinzentos oferecida pelas ilustrações. Naturalmente, a transformação dos manuais escolares não se faz à margem do

---

<sup>6</sup> O efeito na aprendizagem da utilização de imagens ainda está por reunir consenso, questão que tem dado origem a um profundo debate em torno das funções das ilustrações/imagens nos manuais escolares. Ver, por exemplo, os contributos de Mikk (2000) e de Brody (1981).

<sup>7</sup> A escolha do advérbio não é inofensiva. Veremos, ao longo deste trabalho, como a imagem é sobretudo ainda ilustração, cumprindo funções estéticas e de sedução.

tempo histórico, dependendo, a cada momento, de vários fatores: das políticas educativas, dos métodos pedagógicos e didáticos em voga ou, ainda, dos recursos tecnológicos disponíveis para a sua conceção e produção. Por isso, a história da imagem nos manuais escolares é não só uma história cultural, mas também económica e tecnológica.

Pretendemos dar conta destes fenómenos e das suas implicações, efetuando um diagnóstico de análise serial<sup>8</sup>, formal e temático ao comportamento das imagens que reproduzem obras de arte nos manuais de Português do ensino secundário, editados entre 1989 e 2017, em Portugal<sup>9</sup>. A decisão de analisar apenas as imagens que reproduzem obras de arte prende-se forçosamente com a nossa formação em História da Arte e com a necessidade de perceber como é que fenómenos artísticos de índole diversa (literatura, pintura, escultura, etc.) se articulam num manual de Português cuja principal missão é o estudo da língua e das suas expressões. Por isso, os inquéritos feitos à imagem nunca deixarão de ter por referente os textos literários com os quais partilham função discursiva e, sempre que se afigure pertinente, serão analisados, detalhadamente, alguns estudos de caso<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Sobre a aplicação de um método serial à análise da imagem, ver Baschet (1996).

<sup>9</sup> O nosso *corpus* é constituído por uma amostra de 24 manuais correspondentes aos três anos do ensino secundário (8 por cada ano), reunidos aleatoriamente, para evitar que o processo de escolha constituísse em si um obstáculo prévio à análise que se queria imparcial e objetiva. Estabelecido o arco cronológico (de c. de 1990 até à atualidade), a principal preocupação foi a de cobrir esse período com, pelo menos dois exemplares, em cada década, por cada ano escolar. Consulte-se, no final do artigo, a lista de manuais que compõem o *corpus* utilizado para a realização deste texto, organizados cronologicamente, do mais antigo para o mais recente. Por uma questão de facilidade de citação no corpo do texto, cada referência bibliográfica é antecedida por um código composto por M(anual) + ano de escolaridade (10, 11 ou 12) + letra (A, B, C, ...) + data de edição. Assim, M10A\_1990, M11D\_2005 ou M12H\_2017.

<sup>10</sup> No mesmo sentido, Justino Magalhães advoga que a investigação em manuais escolares deverá ser feita através de uma análise serial cujos resultados deverão ser ponderados através da casuística (Magalhães, 2006, pp. 5-16).

Tabela 1: Corpus de Manuais de Português

10.º ANO	M10A_1990	M10B_1990	M10C_1993	M10D_1993	M10E_1997	M10F_2009	M10G_2015	M10H_2016
n.º total imagens	185	109	55	0	218	224	245	168
nº total imagens-obra de arte	75 (40%)	64 (59%)	34 (61%)	0	103 (47%)	40 (18%)	114 (47%)	57 (40%)
nº total imagens-pintura	37 (20%)	21 (19%)	18 (33%)	0	58 (27%)	27 (12%)	72 (29%)	31 (18%)
11.º ANO	M11A_1989	M11B_1994	M11C_1998	M11D_2004	M11E_2007	M11F_2010	M11G_2016	M11H_2016
n.º total imagens	186	76	160	227	96	103	177	259
nº total imagens-obra de arte	134 (72%)	57 (75%)	86 (54%)	97 (43%)	36 (38%)	36 (35%)	77 (44%)	97 (37%)
nº total imagens-pintura	61 (33%)	37 (49%)	67 (42%)	53 (23%)	28 (29%)	29 (28%)	58 (33%)	76 (29%)
12.º ANO	M12A_1995	M12B_1997	M12C_1999	M12D_2004	M12E_2008	M12F_2011	M12G_2016	M12H_2017
n.º total imagens	119	116	215	301	415	118	241	251
nº total imagens-obra de arte	21 (18%)	58 (50%)	114 (53%)	203 (67%)	191 (46%)	65 (55%)	137 (57%)	38 (15%)
nº total imagens-pintura	12 (10%)	37 (32%)	92 (43%)	160 (53%)	144 (35%)	53 (45%)	106 (43%)	32 (13%)

Fig. 1

## Os manuais de português através da imagem (c. 1990-2017)

Todos os manuais objeto de análise, à exceção de um (M10D\_1993) que não contempla qualquer imagem no seu interior, são constituídos por um corpus icónico variado. Dele fazem parte gráficos, tabelas, esquemas, diversos sinais gráficos, ilustrações, fotografias, fotogramas, *cartoons*, vinhetas de banda desenhada e imagens-obras de arte. Para cada exemplar, foi efetuada uma contagem do número total de imagens que o integram cujos valores se apresentam na Tabela 1. Se, em alguns casos, dos anos 90 para a primeira década do século XXI, o corpus icónico duplicou, com algumas variáveis, noutros exemplos houve lugar a uma diminuição desse número. Querirá isto dizer que os manuais não sofreram alterações a nível visual ao longo deste período? Não. Com efeito, os manuais de português experimentaram mudanças substanciais que não são observáveis somente através de uma análise quantitativa. O manual escolar de hoje, quando comparado com aqueles da década de 90,

é um objeto de *design* visualmente ruidoso e de leitura visual complexa, por vezes ininteligível ou para a qual se exige um esforço adicional de compreensão perante a multiplicidade de elementos não textuais e as regras da codificação tipográfica veiculadas. Se o manual evoluiu em muitos aspetos num sentido positivo, a forma como ele se apresenta, isto é, enquanto objeto gráfico, é pouco acessível<sup>11</sup>: por exemplo, as cores multiplicam-se para além das imagens, abrangendo páginas inteiras, cumprindo funções de separador ou de destaque, sobre as quais se apõem tabelas, esquemas, caixas de texto, símbolos e pictogramas que transformam as páginas em recursos polifónicos dissonantes. Se a isto juntarmos os modos da convivência entre distintos tipos de imagens chamadas a desempenhar papéis diferentes, colocadas nas páginas dos manuais sem qualquer critério visual que as hierarquize, então a questão ganha outra força, sobretudo, quando observamos o mesmo espaço ser ocupado, simultaneamente, por uma imagem que deveria ser considerada fonte primária e por uma ilustração contemporânea que reinterpreta um determinado tempo ou um excerto de uma narrativa literária. E a questão que se levanta aqui não é meramente formal. É sobretudo uma questão de conteúdo. Forma e conteúdo são, na verdade, faces da mesma moeda e enquanto o objeto-manual não for pensado, concebido e produzido por equipas multidisciplinares que o pensem como um verdadeiro sistema no qual se articulam múltiplas áreas do conhecimento, este estará condenado ao insucesso, vertido, essencialmente, na dificuldade de utilização por parte dos seus principais interlocutores, ou seja, os professores e os alunos. Um problema tão atual hoje, como o era nas décadas de 70 e 90, período em que se fizeram ouvir as primeiras críticas ao

---

<sup>11</sup> Sobre o *design* comunicacional aplicado aos manuais escolares e uma reflexão sobre as principais questões em debate, conferir o trabalho de Carvalho (2010). Apesar do grande número de críticas que os manuais recebem relativamente à sua forma, há quem advogue e defenda, precisamente, o modelo em vigor desde os anos 90 (Laspina, 1998).

grafismo e aspeto do manual escolar motivadas por uma irrupção da imagem sem precedentes<sup>12</sup>.

Retomando os dados apresentados na Tabela 1, aos valores globais extraímos o número total de ocorrências de imagens-obras de arte, designação que criámos para abranger todas as reproduções de pinturas, esculturas, iluminuras, gravuras ou edifícios, entre outras expressões artísticas. Dentro desta categoria bastante ampla, a sub-categoria predominante é, em todos os manuais analisados sem exceção, a pintura. Esta visibilidade da pintura nos manuais escolares cristaliza, de certa forma, o aforismo horaciano de *ut pictura poesis* que fez da literatura e da pintura símiles uma da outra, um diálogo intensamente alimentado ao longo dos tempos. Porém, esta aparente equivalência, fixada nos manuais escolares de forma muito simplificada, traduz-se na incompreensão de uma questão fundamental relativa às diferenças entre texto e imagem e aos pressupostos de que se parte para a compreensão e a descodificação de sentidos em cada uma destas artes (Mitchell, 1986, pp. 47-52). Tal como se faz com o texto, é preciso educar para a imagem. A mera exposição à imagem-obra de arte não contribui por si só para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística dos alunos, umas das áreas de competência do perfil dos alunos (ACPA) à saída da escolaridade obrigatória que deve ser desenvolvida na escola, em todas as áreas disciplinares, tal como é preconizado pelo Ministério da Educação (Martins, 2017). A este respeito, apenas um manual (M10F\_2009) confere relevo à leitura diferenciada e específica de imagens, apresentando, nesse âmbito, um «Guião para leitura de imagens/textos

---

<sup>12</sup> Neste sentido, consultem-se os dados apresentados por Carvalho (2011, pp. 59-79). Para além disso, vale a pena tomar nota dos resultados que têm sido apresentados no âmbito de inúmeras dissertações de mestrado, relatórios de estágio ou teses de doutoramento incidentes sobre manuais e que oferecem um vislumbre sobre a realidade experienciada pela própria comunidade escolar. Recorrendo, muitas vezes, à entrevista como instrumento de análise empírica, estes trabalhos recolhem o testemunho de alunos e de professores relativamente a vários aspetos dos manuais e os resultados nem sempre são animadores. Veja-se, por exemplo, entre outros possíveis, os trabalhos de Araújo (2017), Afonso (2013), Tormenta (1999).

icónicos», segmentado em duas partes: uma de leitura objetiva e formal e uma outra denominada subjetiva onde se misturam as impressões captadas pelos sentidos e pelo método iconográfico, embora este último não seja designado abertamente. Subjaz a estes instrumentos a ideia de que é preciso descodificar a imagem, decompô-la e inferir os seus significados. Apesar de o guião apresentar aspetos discutíveis, valoriza-se a sua inclusão e o alerta para os modos distintos de abordar o texto e a imagem. Seria, no entanto, desejável que na sua conceção participasse um especialista em imagens com formação em História da Arte ou Estudos Visuais.

Relativamente aos processos de reprodução de imagens, verifica-se que, na nossa amostra, a utilização da policromia, aplicada à maioria das ilustrações, só irrompe a partir de 1997 (M10E\_1997) mas, depois dessa data, torna-se sistemática. Até esse momento, o preto e branco ainda era a escolha prevalente das editoras, distinguindo-se neste rol apenas três exceções (M10B\_1990; M11B\_1994; M12A\_1995) que, embora continuem a optar pela monocromia, alargam o seu espectro cromático a outras cores. No primeiro caso, para além do preto e branco, o manual utiliza um cor-de-rosa salmão nas páginas de abertura de capítulos, nos títulos, mas também em algumas imagens: assim e só a título de exemplo, observa-se uma pintura de Columbano Bordalo Pinheiro e uma gravura do século XVI nessa mesma cor. No segundo caso, o leque de cores aumenta e cada secção do manual organiza-se formalmente em torno de uma delas, aplicando-se aos sinais gráficos, à paginação, aos títulos e a todas as imagens sem distinção de género: a *Alegoria do Bom Governo* de Ambrogio Lorenzetti é azul, a *Primavera* de Sandro Botticelli e a *Guernica* de Picasso são cor-de-rosa, *O Jardim do Amor* de Peter Paul Rubens verde e o *Filósofo em meditação* de Rembrandt Harmenszoon van Rijn amarelo, configurando este último caso um exemplo totalmente indecifrável, pois é preciso conhecer muito bem a obra de Rembrandt para se perceber qual é o referente da reprodução.



Fig. 2



Fig. 3. Reprodução de uma pintura de Rembrandt tingida de amarelo e recortada, nos limites inferior e superior, no M11B\_1994 (Fotografia da autora); Rembrandt Harmenszoon van Rijn, Filósofo em meditação, 1632. Paris, Musée du Louvre (CC0 Wikimedia Commons);

Se o preto e branco eram já uma condicionante que, no entanto, se aceitava por questões tecnológicas e de valor de mercado, a aposição de uma cor, por moda e questões de design, sobre a imagem-pintura

distanciava de tal modo a reprodução do original que a transformava numa imagem-objeto irreconhecível. O último caso revela uma distinção entre géneros pictóricos: as imagens, integralmente reproduzidas a preto e branco, levam por cima uns riscos imitando traços de lápis de cera salmão, verde, roxo ou azul, consoante a secção onde se integram; um desígnio decorativo que só poupou as imagens-pintura.

Ultrapassado este obstáculo à visibilidade, em pleno mundo a cores, os manuais não deixaram de reconfigurar as imagens-obras de arte, utilizando-as para todo o tipo de experiências e invenções. Através da montagem e jogos de sobreposições (M12C\_1999), da utilização de filtros que provocam o esbatimento da imagem original para que possa ser usada como pano de fundo para outro tipo de informações (M10E\_1997), da transformação das imagens-pintura em vinhetas circulares ou ovais com molduras na mesma cor da unidade onde se inserem (M11H\_2016), etc., e não raras vezes desprovidas de legenda, os manuais apresentam visões distorcidas e incorretas dos referentes, servindo sobretudo propósitos de adequação ao *design*.

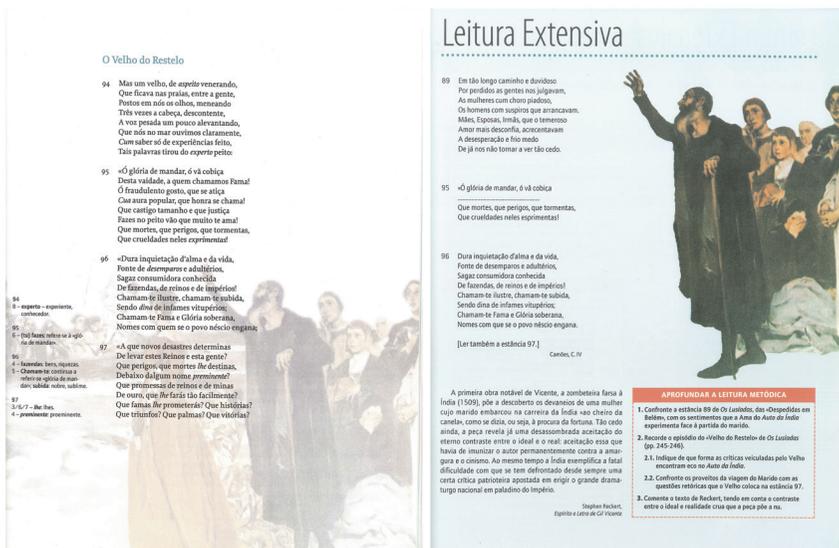


Fig. 4. Exemplo de duas reproduções bastante diferentes efetuadas a partir da obra *O Velho do Restelo* (1904) de Columbano Bordalo Pinheiro. Nenhuma apresenta legenda e a sua manipulação livre apresenta a obra como mera ilustração (M10E\_1997).

Há que repensar a forma como se utilizam estas ferramentas que não preveem mecanismos formais que permitam que o aluno distinga uma imagem-pintura, tendencialmente uma fonte, de uma imagem-ilustração cuja função é essencialmente a de ilustrar as palavras ou narrativa dos textos que acompanham, criando pontos de interesse e atração.

São poucos os manuais que incluem, na sua organização interna, secções especificamente dedicadas à análise de imagem, embora ela se faça desde há algum tempo com vinhetas de banda desenhada, *cartoons* e anúncios publicitários ou com outros tipos de imagens sem que se relacionem, no entanto, diretamente com o desenvolvimento de determinadas competências. A partir de 2007, data aferida a partir do nosso corpus, sob as designações de *Ler imagem*, *Pesquisa a partir de imagens*, *Exposição a partir de imagens* ou *Leitura de imagens*, entre outras possibilidades, a imagem adquire a qualidade de instrumento didático de interpretação dos conteúdos, aproximando-se, nesta condição, da sua identidade enquanto fonte ou documento. O M11E\_2007 apresenta na sua estrutura interna a leitura de imagens como uma das competências a desenvolver a par da leitura, da leitura/análise, da escrita ou da expressão oral. Apesar disso, essa competência só é assinalada uma única vez ao longo de todo o manual, designadamente a partir do confronto entre um excerto d'Os Maias, onde se descreve a personagem Maria Eduarda, e uma pintura (*The Soul of Rose*) de John William Waterhouse cujos aspetos formais permitem uma identificação do tipo descritivo. Já o M10H\_2016, nas suas páginas de apresentação, explica que cada uma das unidades se inicia com uma ilustração sugestiva, não sendo necessário precisar que o termo sugestivo não é concludente quanto à função. Num outro exemplo, M12H\_2016, o manual inclui abertamente a imagem nos textos, não fazendo distinções entre textos escritos, áudio, imagens fixas ou em movimento, «seleccionados pelo seu valor intrínseco e por funcionarem como ponto de partida para a exploração dos diversos conteúdos e desenvolvimento de diversas competências». O mesmo

manual acrescenta que as imagens respondem, em simultâneo, a exigências estéticas e documentais. É claro que, neste ponto, estes últimos manuais distanciam-se bastante daqueles que nada previam relativamente à imagem, tratando-a como mera ilustração que nem sequer necessitava de ser referenciada.

Chegamos, assim, a uma das questões fundamentais relativamente ao tratamento da imagem nos manuais escolares: a legenda ou, se preferirmos, o seu bilhete de identidade. Observa-se uma grande evolução neste âmbito. Se até ao final do século XX, a presença de um conjunto de descritores mínimo junto das imagens era uma raridade ou se fazia de forma deficiente, com muitas lacunas e erros, a partir da primeira década do século XXI, observa-se que os manuais adotam um posicionamento diametralmente apostado, fornecendo, por regra, as informações básicas relativas ao seu contexto de produção, isto é, a autoria, o título e a data. Esta alteração de paradigma no tratamento dado à imagem é um indicador muito relevante da sua tendencial recuperação como fonte de conhecimento, a que também não será alheia a vigência de um «Código do direito de autor e direitos conexos» aprovado em 1985 que rege, entre outros itens, a reprodução de imagens.

Quando se trata de imagens-pintura, consideramos que os manuais só se devem obrigar à inclusão da autoria, do título e da datação. Estes constituem os descritores mínimos que a legenda não pode (nem deve) dispensar. Claro que se recuarmos para épocas em que a questão da autoria não é clara, como por exemplo uma iluminura de um livro manuscrito, dever-se-á optar por outras soluções e, neste caso, a proveniência é importantíssima. Estabelecido o modelo a seguir, o mais importante é que o mesmo seja aplicado a todas as imagens, com respeito pelas suas especificidades, e que da legenda se extraia o essencial quanto ao contexto histórico da produção da obra reproduzida no manual. Critérios e uniformidade de aplicação são essenciais para que o aluno capte as diferenças relativamente às imagens que lhe são apresentadas. Em algumas situações, sobretudo

quando se tratam de imagens-pintura, o manual adiciona à legenda o local de conservação da obra. Para além destes, julgamos que a referência à técnica constitui um elemento adicional ao qual se devia prestar mais atenção. Não é invulgar encontrar, nas legendas das imagens dos manuais, referências como Desenho de..., Pintura de..., Litografia de..., ou só Gravura... ou ainda a Quadro de... com irregularidades ou sem critérios de aplicação, não se percebendo porque é que uma determinada imagem-obra de arte merece esta referência à técnica, mais ou menos específica, e outras prescindem dela. Por outro lado, iniciar uma legenda com Quadro de... quando a imagem reproduzida não apresenta nenhuma moldura, isto é, o suporte da pintura, parece-nos incorreto. Ou seja, para além de o manual ter de lidar com o bilhete de identificação da imagem-obra de arte, não pode deixar de prestar atenção redobrada à terminologia utilizada, procurando evitar erros com origem no senso comum.

Apesar de a recuperação do bilhete de identidade da imagem-obra de arte constituir uma grande mudança de paradigma, muito há por fazer<sup>13</sup>. Em todos os manuais analisados, apenas um trata as imagens como documentos, uma fonte de onde é extraída informação que se apresenta aos alunos através de pequenos comentários auxiliares (M10G\_2015): por exemplo, na unidade dedicada à poesia trovadoresca e a propósito da sua contextualização histórico-cultural, uma das iluminuras utilizadas com o objetivo de transpor visualmente o conteúdo dos textos inseridos nesta parte, é identificada sem mácula e comentada, auxiliando os alunos na sua interpretação. Este exemplo que deveria ser replicado sempre que possível não é, todavia, adotado nas restantes imagens-iluminuras. Observa-se assim que no mesmo manual há

---

<sup>13</sup> Na tese já citada de Maria Afonso sobre os manuais escolares de História, a autora refere a dificuldade que os alunos demonstram na interpretação de fontes iconográficas e recolheu sugestões de professores que gostariam de ver uma «legenda mais completa» dessas mesmas fontes (Afonso, 2014, p. 127).

lugar a uma duplicidade de critérios no tratamento de imagens com características semelhantes; com efeito, as iluminuras reproduzidas logo nas páginas seguintes para além de não estarem referenciadas, são acompanhadas por uma legenda minimal que se reporta apenas a determinados elementos pré-iconegráficos nelas inscritos, claramente adaptados aos conteúdos apresentados pelos textos dessas mesmas páginas.

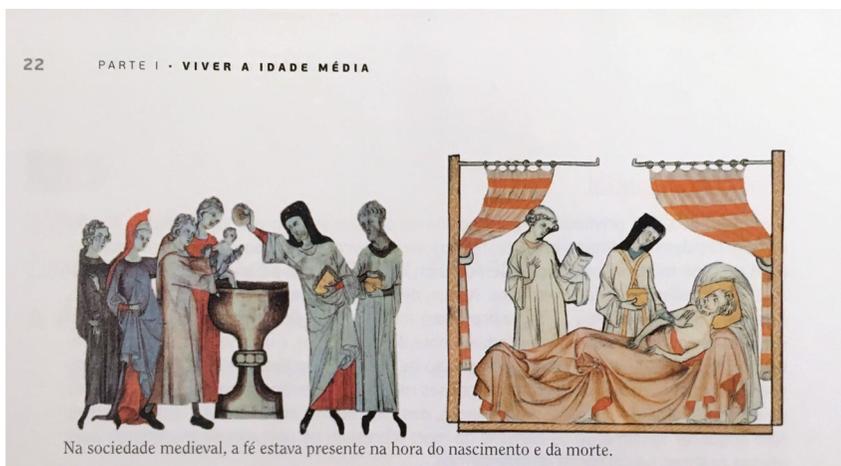


Fig. 5 e 6. Exemplo de duplicidade de critérios no tratamento de fontes iconográficas semelhantes no mesmo manual no M10G\_2015 (Fotografias da autora).

Um outro vetor fundamental na análise das imagens-obras de arte incluídas nos manuais de Português é o da sua adequação/relevância para a compreensão dos textos literários e do tempo em que foram produzidos. De um modo geral, parece existir uma identificação cronológica entre textos e imagens. Porém, uma observação atenta demonstra algumas dissonâncias ou escolhas controversas. Se aquela premissa constitui uma verdade nas introduções às obras literárias que optam, quase sempre, por fazer uma contextualização histórica, cultural e artística, nem sempre o é junto dos textos propriamente ditos. Assim, é nas secções *Antes de ler*, *Para começar*, *Contextualização histórico-literária*, *A época e o homem*, *Para saber*, entre outras designações possíveis que cada manual vai estabelecendo *ad hoc*, que o fenómeno literário é inserido dentro de um universo mais vasto de produção artística, situado no tempo e no espaço. É o momento por excelência para introduzir a cultura visual da época e que poderia ser aproveitado de forma mais eficaz. Por exemplo, não se compreende porque é que as fontes dos textos informativos relacionados com fenómenos e movimentos artísticos se procuram junto de obras de referência produzidas pela Literatura e pela História e só muito raramente se convocam estudos realizados no âmbito específico da História da Arte, afinal, a disciplina que se ocupa da cultura visual e das suas manifestações materiais.

### Fostes, filha, eno bailar...

Fostes, filha, eno <sup>1</sup> bailar  
e rompestes i o brial <sup>2</sup>:  
poi-lo cervo i ven,  
esta fonte seguide-a ben,  
poi-lo cervo i ven.

Fostes, filha, eno loir  
e rompestes i o vestir:  
poi-lo cervo i ven,  
esta fonte seguide-a ben,  
poi-lo cervo i ven.

E rompestes i o brial  
que fezeistes ao meu pesar <sup>3</sup>:  
poi-lo cervo i ven,  
esta fonte seguide-a ben,  
poi-lo cervo i ven.

E rompestes i o vestir  
que fezeistes a pesar de mim:  
poi-lo cervo i ven,  
esta fonte seguide-a ben,  
poi-lo cervo i ven.

Pero Meogo  
(CV 796, CBN 1191)



1 no  
2 manto  
3 ao meu pesar: contra a  
minha vontade

Fig. 7. Exemplo de disparidade cronológica (ou anacronismo) entre texto e imagem: uma figura destacada da obra *O Nascimento de Vênus* (c. 1484-86) de Sandro Botticelli serve de ilustração a uma cantiga de amigo de Pêro Meogo no M10E\_1997. A mesma conjugação foi detetada em vários manuais ao longo do tempo, apresentando-se como cânone a necessitar de ser revisto. (Fotografia da autora)

Naturalmente, decorrem deste quadro algumas das incongruências apresentadas pelos manuais. Por exemplo, algumas cantigas de amigo, nomeadamente as bailias e outras que cujo tema é a dança, são acompanhadas pelo universo feminino de Sandro Botticelli, conhecido pelas figuras de deusas e ninfas de corpos em movimento dentro de roupas esvoaçantes<sup>14</sup>; noutros casos, dá-se preferência a pinturas revivalistas

<sup>14</sup> Este tipo de situações constituem exemplos de relações texto/imagem efetuados a partir de referentes precários, assentes numa relação dialética primária ou minimal como designa Kottelat (2005). O mesmo sucede, em vários manuais, com o poema de Cesário Verde *Num Bairro Moderno* e as pinturas *Outono* ou *Verão* de Giuseppe Arcimboldo, juntos desde 1989.

que, embora se possam adequar ao tema, não respeitam o espírito do tempo, devendo sempre ser consideradas como (re)interpretações e lidas à luz dos pressupostos em que foram criadas. Um outro caso de anacronismo e de preferência pelo revivalismo diz respeito às imagens-obras de arte que dialogam com a Crónica de D. João I de Fernão Lopes: detalhes da tapeçaria de Bayeux ou iluminuras de manuscritos franceses dos séculos XIII e XIV a par de vários exemplos de pintura de história produzidos no século XIX, ou reinterpretações contemporâneas que poderão criar uma falsa imagem da época se esses recursos forem mal explorados ou ignorados. Como é óbvio, os manuais também recorrem à iconografia da época, mas quando tudo parece ser tratado ao mesmo nível, temos algumas dúvidas quanto à sua eficácia enquanto imagem-documento. Se juntarmos a este cenário o facto de a imensa maioria das imagens não ser acompanhada por legendas portadoras de informação que abra caminho para os necessários processos de descodificação e a questão essencial de os professores de Português não terem formação específica nesta área de conhecimento, a imagem regressa ao lugar onde já esteve e de onde parece ter dificuldades em sair. Infelizmente, a imagem é, ainda, e sobretudo uma ilustração cujas funções principais são estéticas e motivacionais<sup>15</sup>, procurando atrair quer professores no momento da escolha do manual escolar, quer alunos no momento da aprendizagem. Mas trabalhar para reter o olhar não chega.

### **Not only the text matters<sup>16</sup>**

Este primeiro inquérito efetuado aos manuais de Português do ensino secundário, necessariamente lacunar e incompleto, e que

---

<sup>15</sup> Num exercício similar feito para os manuais de História em Espanha, Rafael Valls Montés não chega a conclusões muito diferentes, ressaltando-se apenas que, por inerência da disciplina científica em causa, a imagem terá um peso maior enquanto documento do que nos manuais de Português (Valls Montés, 2007).

<sup>16</sup> Afirmação extraída de Pingel (2010. p. 48).

requere novos e redobrados investimentos, permitiu estabelecer um quadro geral relativamente ao lugar ocupado pela imagem-obra de arte.

Para além do que já enunciámos previamente, verifica-se uma submissão dos manuais de Português a um receituário visual que conta já com uma longa história de utilização. Com efeito, há um conjunto de imagens às quais os manuais recorrem persistentemente para dialogar com os textos, sem que haja lugar a processos de revisão e de atualização<sup>17</sup>. Se as recorrências visuais em determinadas matérias parecem ser inevitáveis, por via da sua força icónica e da sua representatividade enquanto cânones, mas também porque o número limitado de páginas dos manuais obriga a que se passe por um processo de seleção que, invariavelmente, recai nas imagens mais icónicas dentro de um universo muito maior de possibilidades, em outras situações há um desajuste que importaria rever. Em qualquer umas das situações, julgamos chegado o momento de rever a perpetuação dos cânones e regressar ao arquivo da memória, baralhar de novo e dar outra vez (Assmann, 2008). Por exemplo, no que diz respeito às cantigas de amor, julgamos que ficariam mais bem acompanhadas por iconografia da mesma época, hoje cada vez mais acessível graças ao esforço de digitalização de imensos fundos de manuscritos, disponibilizados integralmente na Internet, do que insistir na manutenção da sua associação perene com a estética do corpo feminino do Renascimento. Também a poesia lírica camoniana beneficiaria com a recuperação da imagem feminina da época em detrimento da relação que se estabelece quase exclusivamente com o universo pictórico dos Pré-rafaelitas. Estes últimos até poderiam ser convocados, mas era importante que, ao seu lado, figurassem os seus referentes. Com isto não queremos propor unicamente uma visão linear da História da Arte; o diálogo entre os vários tempos é importante e desejável, mas é preciso assegurar que a mensagem

---

<sup>17</sup> A recorrência das imagens utilizadas nos manuais de História também é assinalada por Maia (2010, pp. 206-208).

que o manual de Português passa relativamente à iconografia seja clara e, por isso, o modelo linear, não havendo tempo nem espaço para derivações, será ainda o mais adequado.

Para além disso e apesar do caráter irrefutável do manual escolar como objeto multimodal<sup>18</sup>, a imagem está longe de poder ser equiparada aos recursos textuais. Prova-o tudo aquilo que acabamos de expor e a raridade de atividades propostas pelos manuais que ofereçam possibilidades de interpretação a partir de estratégias de interação que promovam o diálogo ou o confronto entre essas distintas modalidades discursivas e semióticas. A imagem ainda é o parente pobre dos textos multimodais e talvez para esta situação tenha contribuído a ideia pré-concebida de que a imagem é mais acessível do que o texto escrito. Um problema que reside na crença de que o acesso à imagem se faz essencialmente a partir da visualidade quando essa etapa é apenas uma das componentes de encontro com a imagem, exatamente a primeira que se convoca para ver/ler um texto, afinal também ele uma imagem. É preciso dominar um conjunto de códigos e signos visuais, captados a partir da época e do contexto específico em que foi criado, exigindo-se a implementação de uma educação para a imagem ou para o visual. Da mesma maneira que os alunos são preparados, desde o início da idade escolar, para a leitura de textos escritos, é preciso criar estratégias de aprendizagem direcionadas para a descodificação e compreensão das imagens (Serafini, 2011). De pouco valerá ilustrar ricamente os manuais escolares e pensar a imagem em abstrato, se a educação pela e para a imagem e conseqüente literacia visual não constituírem, de facto, uma realidade ou um objetivo a atingir. Por isso, mais do que pensar, o que propomos é (re)pensar um lugar para a imagem nos manuais escolares não como instrumento ou um

---

<sup>18</sup> Num capítulo intitulado «What is mode», Gunther Kress apresenta a seguinte definição de modo: «a socially shaped and culturally given resource for giving meaning. *Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack* are examples of modes» (Kress, 2019, p. 79).

segundo discurso de acesso ao texto literário, mas como um objeto de estudo autónomo, ora convergente, ora divergente.

### ***Corpus de manuais de Português***

10.º ano de escolaridade

M10A\_1990: Baptista, V. S. & Pinto, E. C. (1990). Sinais: Português 10.º ano de escolaridade: áreas A, B, C, E. Lisboa Editora.

M10B\_1990: Cunha, M. H. M., Nascimento, Z. & Pinto, J. M. C. (1990). Português 10: áreas A, B, C, E. Plátano Editora.

M10C\_1993: Domingues, F., Rocha, R. (1993). Leitura(s): Português A 10.ª ano. Livraria Minerva.

M10D\_1993: Brum, M. F., Gottschalk, M. F. & Moita, M. M. (1993). Português 10.º ano A. 2.ª edição. Texto Editora.

M10E\_1997: Veríssimo, A. (Coord.) (1997). Ser em português: Português A 10.º ano. 1.ª edição. Areal Editores.

M10F\_2009: Cardoso, A. M. et al. (2009). Das palavras aos actos: ensino secundário 10.º ano: Português. 2.ª edição. Edições Asa.

M10G\_2015: Barbosa, M. L., Ferreira, I. G. & Freitas, E. M. (2015). O caminho das palavras: Português 10.º ano: livro do professor. Areal Editores.

M10H\_2016: Castiajo, I. et al. (2016). Sentidos 10: Português 10.ª ano de escolaridade. 1.ª edição. Edições Asa.

11.º ano de escolaridade

M11A\_1989: Baptista, V. S. & Pinto, E. C. (1989). Sinais: Português: 11.º ano de escolaridade: áreas A, B, C, E. Lisboa Editora.

M11B\_1994: Domingues, F. & Rocha, R. (1994). Leitura(s): Português A: 11.ª ano. 1.ª edição. Livraria Minerva.

M11C\_1998: Veríssimo, A. (Coord.) (1998). Ser em português: Português A 11.º ano. Areal Editores.

M11D\_2004: Baptista, V. S. & Fonseca & P. Pinto, E. C. (2004). Plural: Português 11.º ano ensino secundário. Lisboa Editora.

M11E\_2007: Morão, P. et al. (2007). Antologia: Português 11.º ano ensino secundário. Lisboa Editora.

M11F\_2010: Costa, F. & Magalhães, O. (2010). Entre margens: Português 11.º ano. Porto Editora.

M11G\_2016: Nunes, P. & Pinto, Alexandre Dias (2016). Entre nós e as palavras: Português 11.º ano de escolaridade. Santillana.

M11H\_2016: Andrade, A. & Cameira, C. (2016). Mensagens: Português 11.º ano: manual do professor. Texto Editores.

12.º ano de escolaridade

- M12A\_1995: Pais, A. P. & Teixeira, V. C. (1995). *Ler por gosto 12 A: Português programa A 12.º ano*. Areal Editores.
- M12B\_1997: Guerra, J. A. F. & Vieira, J. A. S. (1997). *Aula Viva: Português A, ensino secundário 12.º ano*. Porto Editora.
- M12C\_1999: Guerra, J. A. F. & Vieira, J. A. S. (1999). *Aula Viva: Português A, Ensino secundário 12.º ano. 2. vols.* Porto Editora.
- M12D\_2002: Veríssimo, A. (Coord.) (2002). *Ser em português 12: Português A. 2 vols.* Areal Editores.
- M12E\_2008: Braga, Z. M. C. M., Ramos, A. & Pardinhas, E. (2008). *Abordagens: Português 12.º ano*. Porto Editora.
- M12F\_2011: Costa, F. & Magalhães, O. (2011). *Entre margens: Português 12.º ano*. Porto Editora.
- M12G\_2016: Baptista, V. S., Fonseca, P. & Pinto, E. C. (2016). *Plural 12: Português cursos científico-humanísticos 12º ano ensino secundário*. Raiz Editora.
- M12H\_2017: Cardoso, E., Rente, E. & Silva, P. (2017). *Outras Expressões: Português 12.º ano*. Porto Editora.

## Referências bibliográficas

- Afonso, M. I. B. (2013). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].
- Alves, L. A. M. (2014). O manual escolar no quadro da História Cultural. In S. Duarte, F. Outeirinho & R. Ponce de León (Orgs.), *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)* (pp. 9-20). Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Araújo, N. J. de C. (2017). *Manuais escolares de História: preferências e perspetivas futuras* [Relatório de estágio, Universidade do Porto]
- Assmann, A. (2008). Canon and archive. In A. Erll & A. Nünning (Eds.), *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook* (pp. 97-107). Walter de Gruyter.
- Baschet, J. (1996). Inventivité et sérialité des images médiévales: pour une approche iconographique élargie. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 51 (1), 93-113. [www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1996\\_num\\_51\\_1\\_410835](http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1996_num_51_1_410835)
- Binkley, M., B. Britton & A. Woodward (1993). *Learning from textbooks: theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brody, P. J. (1981). Research on pictures in instructional texts: the need for a broadened perspective. *ECTJ*, 29(2), 93-100. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02766779>
- Carvalho, G. (2011). As imagens dos manuais escolares: representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica. *Da investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(2), 59-79. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/62>

- Carvalho, M. G. S. P. (2010). *O manual escolar como objecto de design* [Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa]
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56. <http://journals.openedition.org/histoire-education/565>
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette Éducation.
- Gutiérrez, X. M. M. (2016). El estudio de los manuales escolares: historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IV(7), 25-44. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i7.72>
- Kottelat, P. (2005). L'icographie dans les manuels de littérature FLE: fonctions et enjeux didactiques. *Ela. Études de linguistique appliquée* [Em linha], 138(2), 205-221. <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-2-page-205.htm>
- Kress, G. R. (2019). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Laspina, J. A. (1998). *The visual turn and the transformation of the textbook*. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Louichon, B. (2015). Essai d'analyse de l'analyse de manuels. In L. Perret-Truchot (Dir.), *Analyser les manuels scolaires: questions de méthodes* (pp. 17-31). Presses Universitaires de Rennes.
- Magalhães, J. (2008). O manual escolar como fonte historiográfica. In J. V. Costa, M. L. Felgueiras, L. G. Correia (Coord.), *Manuais escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto* (pp. 11-15). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Faculdade de Letras do Porto.
- Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 1, 5-16.
- Maia, C. (2010). *Guerra fria e manuais escolares: distanciamentos e aproximações: um retrato em duas décadas de manuais escolares europeus (1980-2000)* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: image, text, ideology*. The University of Chicago Press.
- Pingel, F. (2010). *Unesco guidebook on textbook research and textbook revision* (2.<sup>a</sup> edição). UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Tormenta, J. R. B. (1999). *Os professores e os manuais escolares: um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto].
- Valls Montés, R. (2007) Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(11), 11-23. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i11.1625>

(Página deixada propositadamente em branco)

## **CAPÍTULO 4**

(Página deixada propositadamente em branco)

**MÚSICA, POESIA E ELOQUÊNCIA.  
OS TEXTOS E CONTEXTOS DA MÚSICA NA  
PENÍNSULA IBÉRICA DOS SÉCULOS XVI E XVII**

**MUSIC, POETRY AND ELOQUENCE. TEXTS AND  
CONTEXTS OF MUSIC IN THE IBERIAN PENINSULA  
IN THE 16<sup>TH</sup> AND 17<sup>TH</sup> CENTURIES**

**Hugo Sanches**

Universidade de Coimbra – Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos  
Instituto Politécnico do Porto  
Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto  
ORCID 0000-0002-5410-9920

**RESUMO:** Durante a quase totalidade dos séculos XVI e XVII, a Península Ibérica constituiu um espaço cultural uno que perdurou através de uniões monárquicas, fricções políticas e guerras. Neste período, circularam abundantemente entre Castela e Portugal poesia, teatro e música, a par dos seus criadores e intérpretes, dando origem a uma das eras mais ricas da história da cultura europeia: o *Siglo de Oro*.

No presente texto, lançamos um olhar à música ibérica da idade moderna, contextualizando-a tanto na mundividência que então despontava como no contexto cultural específico da Península. Entre os aspectos abordados, destaca-se uma relação entre poesia e música que se (re)configura em torno dos respectivos contextos de produção e recepção. Guiados sobretudo pelo *pathos* – o apelo à emoção –, os preceitos retóricos *perspicuitas*, *aptum* e *decoratio* (clareza, adequação e embelezamento) regem a nova arquitectura musical, procurando seduzir, encantar e emocionar os ouvintes. Através de um conjunto de estudos de caso, procurámos ilustrar como esta união poesia-música se concretiza, e como apresenta

múltiplos planos de leitura, desde o filosófico ao devocional, passando pelo teatral e adquirindo até, por vezes, uma dimensão política.

**Palavras-chave:** Música ibérica, idade moderna, retórica musical, poesia, *Siglo de Oro*.

**ABSTRACT:** During most of the 16th and 17th centuries, the Iberian Peninsula constituted a unified cultural space that endured monarchic unions, political frictions and wars. During this period, poetry, theatre, and music circulated abundantly between Castile and Portugal alongside their creators and performers, giving rise to one of the richest eras in the history of European culture: the *Siglo de Oro*.

In the present text, we look at Iberian music of the early modern period within context of both the worldview that was emerging at the time and the local cultural context where it was performed. Special emphasis is given to the relationship between poetry and music and how it is built around the respective contexts of production and reception. Guided above all by *pathos* – the appeal to emotion – the rhetorical precepts *perspicuitas*, *aptum* and *decoratio* (clarity, propriety, and embellishment) govern a new musical architecture which seeks to seduce, enchant, and move the listeners. Through a selection of case studies, we aim to illustrate how this union between poetry and music is accomplished, and how it presents multiple readings, from the philosophical to the devotional level, passing through theatre and reaching also, at times, a political dimension.

**Keywords:** Iberian music, early modern period, musical rhetoric, poetry, *Siglo de Oro*.

Cantar é algo de transversal às mais variadas culturas do mundo e épocas da história. Apesar da sua virtual universalidade, este fenómeno concretiza-se sob uma variedade inesgotável de roupagens. Os modos como o verso e a palavra ou são apetrechados de melodia, harmonia e ritmo são tão diversos quanto as muitas culturas e contextos nos quais se canta. Na cultura europeia, esta relação assumiu diferentes contornos e características ao longo da história. Durante os séculos XVI e XVII, estabeleceu-se uma relação de grande intimidade entre música e texto, fosse ele poético, dramático ou sacro. A península

ibérica apresenta um quadro particularmente rico neste domínio. É sobre esta extraordinária época de produção poética e musical que nos debruçaremos nas páginas seguintes.

## **1. A música na Europa quinhentista e seiscentista**

### **1.1. O contexto histórico e intelectual**

A compreensão e fruição de qualquer fenómeno de produção musical exige uma contextualização das circunstâncias culturais, históricas e estéticas que lhe estão associadas. Na Europa, os séculos XVI e XVII assistiram a profundas transformações ao nível filosófico, político e religioso que tiveram um impacto profundo no pensamento e prática musicais.

O movimento reformista encabeçado por Martinho Lutero e João Calvino – entre outros –, seguido pela Contrarreforma católica, provocaram tumulto no mapa político-religioso europeu, culminando na devastadora Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) que reconfiguraria o equilíbrio de poder no Velho Continente. A expansão ultramarina comercial e colonial das potências europeias – ainda que nada isenta de práticas de exploração e opressão – estreitava a distância e colocava em contacto culturas muito diversas.

No plano do pensamento e das ideias, a Revolução Científica operada por Copérnico, Galileu, Kepler e Newton (entre outros) transformou não só o modo como o homem via o mundo, mas também como nele se posicionava e com ele interagia. O edifício epistemológico das sete artes liberais<sup>1</sup>, que havia sustentado o pensamento europeu durante mais de um milénio, desmoronou-se. O *quadrivium* cedeu lugar às bases das ciências modernas que se

---

<sup>1</sup> As sete artes liberais consistiam em dois ramos de disciplinas académicas: o *trivium*, compreendendo as disciplinas da lógica (ou dialética), gramática e retórica, e o *quadrivium*, consistindo na aritmética, astronomia, geometria e música.

definiam enquanto sistemas empíricos e não meramente especulativos. O mundo e o universo deixaram de ser um macrocosmo conectado com o microcosmo que é o homem através de um intrincado conjunto de relações simbólicas; encontravam-se agora sujeitos à observação e escrutínio tanto do intelecto como dos sentidos e passíveis de serem transformados através da acção.

O discurso e a linguagem viraram-se eles próprios também para a acção e, servindo tanto agendas políticas e religiosas como as mais diversas manifestações artísticas, direccionaram-se para as emoções dos destinatários, procurando estimulá-las e mesmo manipulá-las. Benoît Timmermans descreve este novo papel do discurso da seguinte forma:

Quer seja livre ou condicionado, «católico» ou «protestante», artificial ou autêntico, o discurso deve, em qualquer caso, ser comovente e comovido, apaixonante e apaixonado. Esse será, finalmente, o traço profundo da sensibilidade barroca: amalgamar ethos e pathos, sujeito e objecto, acção e paixão, as formas e os conteúdos, as intenções e os efeitos, na mesma magnificência, na mesma liberdade artística, no mesmo êxtase sensível. (Timmermans, 2002, p. 144).

Nesta reconfiguração de paradigmas, a música afastava-se progressivamente do *quadrivium*, aproximando-se da arte do orador, a retórica, e assumindo um novo papel no qual som e palavra se uniam de uma forma ímpar em toda a história do Ocidente.

## **1.2. O desenvolvimento da polifonia**

A partir da idade média desenvolveu-se no seio da igreja ocidental a polifonia vocal que constituiria a base das práticas composicionais prevalentes nos séculos XVI e XVII. Definida muito sucintamente, a polifonia consiste na execução simultânea de melodias independentes.

A prática de embelezamento do cantochão<sup>2</sup> através da sobreposição de vozes diferentes às melodias gregorianas cantadas na liturgia, esteve na origem do desenvolvimento de um eficaz sistema de notação musical<sup>3</sup> – que representava de forma precisa a altura<sup>4</sup> e duração dos sons –, a par de um complexo conjunto de regras que regulavam o modo de realizar o contraponto<sup>5</sup>.

Estas regras determinam o modo como as diferentes melodias de uma composição se relacionam rítmica e harmonicamente entre elas<sup>6</sup>. Estas relações eram expressas e explicadas em grande parte matematicamente e definiam a moldura composicional para a colocação dos textos em música.

No decurso do desenvolvimento da polifonia durante a idade média e parte considerável do renascimento, a observação das regras de contraponto assumia prioridade sobre o texto no processo composicional. Quando colocadas em música, o sentido literal e simbólico das palavras manifestava-se de diferentes formas como, por exemplo, através de utilização de madrigalismos<sup>7</sup>, de relações numéricas simbólicas entre texto e música, ou na escolha do *modo* ou *tom*<sup>8</sup> da composição.

---

<sup>2</sup> O canto monódico ritual da liturgia da igreja católica do ocidente, vulgo canto gregoriano.

<sup>3</sup> Que está na origem do sistema de notação musical hoje em uso.

<sup>4</sup> A *altura* caracteriza o som enquanto agudo ou grave.

<sup>5</sup> *Contraponto* é a técnica da sobreposição organizada de duas ou mais melodias distintas. É empregue frequentemente com um sentido próximo do de *polifonia*, apesar dos dois termos não terem significados rigorosamente idênticos. Nos séculos XVI e XVII, a designação *canto de órgão* era empregue em Portugal para designar a música polifónica, por oposição a *canto chão* que designava o canto de uma única melodia.

<sup>6</sup> Em gíria musical, o termo *harmonia* refere-se à ocorrência simultânea de duas notas de alturas diferentes. Por outro lado, o termo *melodia* refere-se à sucessão diacrónica de sons.

<sup>7</sup> Os *madrigalismos* são expedientes musicais para ilustrar palavras ou ideias contidas nos textos poéticos. O canto dos pássaros, por exemplo, é frequentemente ilustrado na música quinhentista através da utilização de melodias e ritmos que imitam os seus trinados. Uma melodia ascendente poderia representar, num texto sacro, por exemplo, a ascensão aos céus; uma descendente, a morte. A lista de recursos é muito extensa.

<sup>8</sup> Explicar a teoria modal na música renascentista não é possível no âmbito deste breve ensaio, mas pode dizer-se sucintamente que o *modo* ou *tom* determina a nota

António Fernandes, no seu tratado *Arte de musica de canto dorgam, e canto cham* (1626), descreve da seguinte forma as características de dois dos 8 modos:

1. O modo primeiro [...] he comparado ao Sol, [...] assi este modo lança a tibeza, tristeza, espanto, & confusam do sono, [...] move a todo o homem que for apaixonado de fleima, & se se exercitar a ouuir cantar este modo serâ excelentissimamête despertado a toda a alegria & expeculaçam, [...]

[...]

3. O modo terceiro he seuero incitatiuo, & prouocatiuo a ira, pello qual he comparado ao Planeta Mars [...] assi o modo terceiro aos soberbos airados, crueis & colericos, os quais com elle se deleitam, & a elles propriamente conuê, induze, & conuida a ira, & odio pello qual tem senhorio sobre a colora pois toda a letra aspera & de batalhas spirituais [...] (Fernandes, 1626, ff. 124-124v)

Porém, como afirmámos, as regras de composição musical prevaleciam na relação música/palavra, mesmo que à custa da perceptibilidade da segunda. Em certas obras, a construção polifónica era tão complexa que tornava o texto virtualmente ininteligível o que levaria a acesa controvérsia durante século XVI, culminando por fim na inversão desta hierarquia de prioridades.

### 1.3. Música e retórica

A redescoberta das *Instituições Oratórias* de Quintiliano por Poggio Bracciolini (1416), do *Brutus*, do *Orator* e do *De Oratore* de Cícero por Gerardo Landriana cinco anos depois, e a publicação de *A retórica em cinco livros* (1434) de Jorge de Trebizonda (Timmermans,

---

que confere a sensação de conclusão a uma composição e o respectivo âmbito melódico.

2002, pp. 95-99), conferiram um novo alento à antiga arte da retórica que viria a ser acolhida de braços abertos pelo pensamento humanista. A disciplina seria alvo de um profundo interesse por pensadores, políticos e escritores durante os séculos seguintes. Este interesse alastrar-se-ia também aos músicos, estabelecendo-se, com a fragmentação do *quadrivium*, uma nova ligação entre música e retórica intimamente associada à nova relação entre som e palavra que então emergia.

A retórica pode definir-se sucintamente como uma disciplina que se debruça sobre a comunicação, abordando o discurso desde o momento germinal no qual se definem as suas ideias fundamentais e linhas de força (*heurseris/inventio*), organizando e estruturando essas mesmas ideias (*taxis/dispositio*), procurando a melhor forma de as veicular, embelezar e enfatizar (*lexis/elocutio*), e somando-lhe elementos não-verbais como a gestualidade, a expressão facial ou o tom de voz, entre outros (*hypocrisis/pronuntiatio*)<sup>9</sup>.

O trinómio *ethos-logos-pathos* é a pedra angular de todo o edifício retórico, centrando o discurso em torno do orador, da linguagem ou do auditório, respectivamente. Em cada época, autor ou contexto, estabelece-se no processo comunicativo uma relação entre o apelo à autoridade, à lógica e à emoção na qual, apesar da coexistência dos três, um acaba por prevalecer, determinando o registo principal não só do discurso, mas também, em certa medida, do próprio pensamento. O objectivo da arte oratória é essencialmente a persuasão, sendo resumido por Cícero através da célebre expressão *docere* (ensinar), *delectare* (agradar), *movere* (comover)<sup>10</sup>. É a retórica que mune o orador (e o músico) das ferramentas com as quais conse-

---

<sup>9</sup> Ver sobretudo Meyer (2002) e Carrilho (2002, pp. 50-55) mas também, sobre a *pronuntiatio*, Cano (2012, pp. 86-87). Estas componentes são também designadas, em conjunto com a *memoria*, as *quinque partes artis* («cinco partes da retórica») (Plett, 2010, p. 40). Para uma história e discussão da predominância de cada um dos apelos retóricos no pensamento e prática da oratória da idade média até ao século XVII, ver Timmermans (2002, pp. 83-184).

<sup>10</sup> Ver, por exemplo, Carrilho (2002, pp. 63-64).

guirá, através das palavras (ou da música) melhor cativar, seduzir e persuadir o seu auditório.

Três elementos da arte da retórica assumem particular importância na música dos séculos XVI e XVII: o apelo retórico do *pathos*; a estruturação do discurso: a *dispositio*; a veiculação do discurso: a *elocutio* e as *virtutes elocutionis*.

É o *pathos*, o apelo à emoção, que define a essência do discurso musical seiscentista mobilizando os recursos poéticos, composicionais e interpretativos no sentido de impactar emocionalmente o ouvinte. A música desempenha aqui um papel dúplice. Por um lado, está associada ao conteúdo afectivo do próprio texto, já que é composta e elaborada em função deste; por outro, encerra em si mesma uma dimensão patética autónoma. Assim, a música não só corrobora e potencia o *pathos* do próprio poema, como o expande e até o transcende através da sua qualidade intrínseca de provocar emoções.

A *dispositio* (em grego, *taxis*) organiza formalmente os motivos, frases e secções numa arquitectura que almeja prender o ouvinte e conduzi-lo ao longo da narrativa poético-musical. Não existindo um modelo rígido para a *taxis*, ela compreende um conjunto de etapas formais que, segundo Cícero, são as seguintes<sup>11</sup>: exórdio, narração, confirmação, peroração (Carrilho, 2002, p. 64).

A música cantada nos séculos XVI e XVII molda-se em íntima proximidade com a estrutura poética. Assim, ao nível dos procedimentos composicionais (tratamento motivico, textura, expedientes contrapontísticos de natureza diversa, etc.), da sintaxe musical (organização frásica e desenho tonal) e do arranjo (efetivo vocal/instrumental utilizado em cada momento), a música constitui uma ilustração e reforço sonoro que conferem uma acuidade acrescida à *taxis* poética.

---

<sup>11</sup> As «partes da oração» (Plett, 2010, p. 40) são descritas de modos diferentes por diferentes autores. Cada componente pode ainda ser subdividida em outros elementos (o exórdio em *capatio benevolentiae* e *partitio*, por exemplo).

A *lexis* (lat. *elocutio*) corresponde à concretização do discurso segundo as quatro virtudes de elocução, também apelidadas de princípios de estilo,<sup>12</sup> a saber: *puritas*: uso correcto da linguagem; *perspicuitas*: inteligibilidade do discurso; *decoratio* ou *ornatus*: ornamentação, embelezamento, figuras retóricas; *aptum*: adequação do discurso ao contexto e ocasião.

A transcrição das *virtutes elocutionis* para o plano musical traduz-se na preocupação com a clareza do texto através, conforme acima referimos, de uma nova relação hierárquica na qual a eficácia da veiculação da palavra assume um estatuto de prioridade sobre as regras de composição<sup>13</sup>. Deste modo, a composição musical é realizada de modo a permitir que o texto seja perfeitamente inteligível, respeitando – na medida do possível – a prosódia, inflexões e ritmo do discurso declamado. Este novo paradigma composicional está na origem do desenvolvimento de uma importantíssima prática interpretativa: o canto solista acompanhado por um instrumento harmónico. Com o texto a ser delegado num único cantor ou cantora, sendo as remanescentes partes da textura polifónica tocadas por um instrumento, a palavra cantada (ou recitada) adquiria um destaque e clareza que não lhe assistia quando interpretada por vários cantores em simultâneo. A prática de acompanhamento instrumental de uma parte solista consolidar-se-ia na música europeia a partir início do Seiscentos sob o nome de *baixo contínuo* (em português designava-se então *guião*), generalizando-se a todo o período que hoje denominamos barroco musical.

É nesta nova relação palavra-música que se revela a essência do pensamento retórico-musical que emerge a partir do final do século XVI. Por um lado, a música é esculpida segundo os contornos semân-

---

<sup>12</sup> Ver Cano (2012, pp. 84-85). A designação «princípios de estilo» é de Plett (2010, p. 40).

<sup>13</sup> Note-se que estas continuam a ser observadas mas são postas em prática procurando nunca obscurecer a inteligibilidade do texto. A pontual subversão dessas regras (sobretudo no que diz respeito ao emprego de dissonâncias) é utilizada como ferramenta retórica ao serviço do *pathos* e da *decoratio*.

ticos, poéticos e formais do texto. Por outro lado, sendo o potente veículo de uma dimensão emocional autónoma, a música expande o alcance afectivo das palavras levando-as mais longe no seu poder de comover quem as escuta.

Os diferentes estilos que surgiram no alvor da era barroca e se foram desenvolvendo e transformando no decurso do século XVII, alicerçam-se de algum modo nesta concepção da música enquanto ferramenta retórico-afectiva. Para a concretização deste ideal foram desenvolvidas soluções diversas nos diferentes contextos geográficos, culturais e sociais de produção musical.

Em Itália desenvolvem-se a *policoralidade* e o *stile concertato* no contexto litúrgico, e a *seconda pratica* entre as elites aristocráticas e burguesas das cosmopolitas cidades estado. As obras policorais e o *stile concertato* procuravam levar a bom termo, nos espaços de culto religioso, as exigências retóricas do texto e a clareza na sua transmissão, movidas pela «necessidade de escrever para efectivos muito grandes nas festas maiores, e para grupos muito mais pequenos nas celebrações litúrgicas da rotina; e pelo desejo de impressionar com grandes efectivos e seduzir com vozes solistas» (O'Regan, 2008, p. 292). «Impressionar» e «seduzir»: *delectare*.

Com a *seconda pratica* – termo introduzido em 1605 por Claudio Monteverdi (1567-1643) no prefácio do seu quinto livro de madrigais – a poesia e teatro vernaculares italianos ganhavam uma nova dimensão dramática e expressiva através do madrigal do início do *Seicento*, da monodia acompanhada e do drama musicado que viria mais tarde a ser designado por ópera.

Apar da associação a diferentes contextos performativos, os diferentes estilos que coexistiam no início do século XVII não constituem compartimentos estanques da escrita e concepção musicais. Ambos conviviam em grande proximidade constituindo, juntamente com práticas composicionais e interpretativas enraizadas na tradição da polifonia quinhentista, uma paleta de recursos ao dispor dos músicos e compositores ao serviço do ideal e necessidade da veiculação

da palavra de forma clara e afectivamente eficaz. Este período de «poliestilismo» e «multilingualismo» constitui aquilo que Noel O'Regan explica como sendo uma «coabitação estilística que é talvez a característica mais distintiva da música sacra [e outras] do século dezassete» (O'Regan, 2008, p. 293). Poder-se-á dizer que, para os compositores do século XVII, o fim justifica os meios. O fim é *delectare e movere*; os meios, todos e quaisquer que o alcancem.

#### 1.4. O músico funcional

A música anterior ao século XIX era de natureza essencialmente funcional sendo maioritariamente concebida para circunstâncias, eventos e destinatários específicos. A música era talhada expressamente para o local ou contexto onde seria interpretada e considerando quem a iria escutar. O conceito de música *funcional* opõe-se aos conceitos de música *autónoma* ou *absoluta* que surgem a partir do romantismo e vigoram, em grande medida, ainda hoje enquanto ideal estético para a criação musical. A ideia do compositor que escreve segundo a sua inspiração, vontade ou capricho é absolutamente anacrónica até ao final do século XVIII.

Eram vários os contextos nos quais então se cantava, tocava e ouvia música. Entre os principais com registo documental podemos referir a liturgia, as festas (religiosas, casamentos reais ou da aristocracia, nascimentos de infantes e nobres, recebimento de dignitários, consagração de relíquias, entre outras), o teatro e o entretenimento privado das classes sociais mais privilegiadas. A diversidade de géneros musicais que se desenvolveram na época decorre também, em grande medida, desta diversidade funcional. Os conjuntos vocais e instrumentais utilizados também se constituíam segundo estes princípios<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Por exemplo, em espaços exteriores ou de grandes dimensões interviria um maior número de músicos e instrumentos de maior potência sonora enquanto em contextos mais intimistas, ocorria o inverso.

Assistia assim ao músico de então a condição de artífice ou funcionário especializado ao serviço de um patrão<sup>15</sup>, tendo um conjunto de obrigações a cumprir e detendo um estatuto e papel social e profissional bem diferente daquele que viria a adquirir mais tarde no século XIX. Não quer isto dizer que os músicos não fossem respeitados e admirados pela sua arte, bem pelo contrário. Eram-no, porém, enquanto mestres de um ofício e não enquanto «criadores» ou «artistas» no sentido moderno do termo. Os processos de composição e produção musical envolviam o emprego e manuseamento de um acervo partilhado de técnicas, procedimentos e fórmulas composicionais e, bem visto, poéticas também. O que conferia então o destaque a alguns dos extraordinários compositores da época era o engenho com que manuseavam os múltiplos elementos da sua arte e a eficácia com que atingiam o objetivo da persuasão afetiva.

## **2. A música na Península ibérica**

A Península Ibérica apresenta, durante os séculos XVI e XVII, um riquíssimo quadro cultural que, alicerçado sobre a matriz que acima descrevemos, possui, porém, características que lhe são distintas. Tendo como eixo cronológico a união monárquica sob égide da dinastia filipina (1581-1640), Portugal e Espanha comungam de uma unidade ao nível da produção poética, musical e teatral que não só é anterior à coroa dual – encontrando-se já bem manifesta no terço final da dinastia de Avis – como persiste após a Restauração da Independência.

Durante cerca de século e meio, circularam livre e intensamente pessoas, textos e música no espaço peninsular. Mediado pelo castelhano enquanto língua franca, geraram-se múltiplas correntes

---

<sup>15</sup> Que podia ser, por exemplo, um rei, um aristocrata, um burguês abastado ou uma instituição religiosa.

bidireccionais de influência poética, teatral e musical. Gil Vicente, por exemplo, é uma figura de fulcral importância para o teatro e música castelhanos do século XVI. Inversamente, a «revolução poética» iniciada por Luis de Góngora na década de 1580 e a *Comedia Nueva* preconizada por Lope de Vega no virar do século, marcaram profunda e incontornavelmente a cultura portuguesa durante o Seiscentos. Góngora foi, por sua vez, profundamente influenciado pela poesia camoniana: a primeira obra conhecida do poeta cordovês é um encómio aos *Lusíadas*<sup>16</sup>; a influência camoniana é bem conspícua também em obras como a *Fábula de Galatea e Polifemo*<sup>17</sup>. No que diz respeito às fontes musicais portuguesas, o castelhano é claramente a língua predominante.

Falar de música portuguesa e espanhola dos séculos XVI e XVII implica assim considerar todo o universo ibérico. As fontes documentais que chegaram aos nossos dias aportam uma visão de um dinamismo extraordinário na circulação e partilha de música e textos no mundo ibérico através de redes diversificadas de relações não só institucionais, mas também pessoais nas quais intervinham mestres de capela, poetas, nobres, copistas de música profissionais, cantores, capelães, familiares dos músicos e até mesmo os próprios reis<sup>18</sup>. Neste rico sistema de vasos comunicantes a música constitui um fenómeno plástico em constante fluxo, transformação e partilha, muito distante da rigidez marmórea sob a qual o conceito de «obra musical» viria a ser encapsulado pelo cânone da «música clássica» veiculado a partir do século XIX e que ainda hoje perdura.

---

<sup>16</sup> Que acompanhou a tradução em castelhano da epopeia por Luis Gómez de Tapia em 1580.

<sup>17</sup> Ver Santos (2003-2004).

<sup>18</sup> Sobre a circulação de repertório no âmbito das instituições religiosas ver Fernández-Rufete (2004).

## 2.1. A poesia cantada: o romance, o vilancete e a letrilha

Foram muitas e variadas as formas poéticas cultivadas na Europa durante o Renascimento que de alguma forma se associaram à música: *soneto*, *oitava rima*, *sextina*, *terceto*, *décima*, *lira*, *estância*, entre muitas outras. Apesar da disseminação e importância exercida pelos géneros de origem exterior (sobretudo italiana) em Portugal e Espanha, são dois géneros ibéricos autóctones que assumem um papel central na música vernacular ibérica: o *romance* e o *vilancete* (este último designado como *letrilha* a partir do final do século XVI).

O romance quinhentista consiste numa sucessão de quadras com rima vocálica nos versos pares<sup>19</sup>. O vilancete<sup>20</sup> é composto por uma *cabeça*<sup>21</sup>, à qual se sucede uma ou mais *coplas* (ou *glosas*) que compreendem habitualmente uma quadra em redondilha<sup>22</sup> seguida por um verso que rima com o último da redondilha, um verso que retoma a rima da cabeça e a repetição total ou parcial da cabeça<sup>23</sup>.

Por volta de 1580 tem início um processo de transformação não só na estrutura formal e versificação destes dois géneros poéticos, mas também do âmbito temático do romance e no próprio significado do termo «vilancico».

Enquanto no romance quinhentista predominam os temas épicos, históricos e cavaleirescos, no *romancero nuevo* estes são destronados pelas temáticas «amorosas e pastoris» que aportam ao género «um ritmo mais ligeiro, maior riqueza descritiva e boas doses de humor e sátira» (Torrente, 2016, p. 197). Acrescem a estes, naturalmente, os

---

<sup>19</sup> Intercalado entre cada quadra poderá ocorrer um pequeno estribilho de um ou dois versos.

<sup>20</sup> Designado em castelhano como *villancico* até ao final do século XVI.

<sup>21</sup> Também designada *mote* ou *estribilho*.

<sup>22</sup> A redondilha é uma quadra (habitualmente em verso heptassilábico) que tem o esquema de rima ABBA.

<sup>23</sup> Esta estrutura apresenta muitas variantes, sobretudo no que diz respeito ao número de coplas, ao número de versos em cada copla e ao esquema rimático. Ver, a título de exemplo, o excerto do *Auto da Cananea* de Gil Vicente que adiante apresentamos.

demais temas dominantes da poesia seiscentista como o pessimismo, o desengano, a brevidade e fugacidade da vida, o ascetismo e o espírito contemplativo. Por outra parte, o romance passa a incorporar com maior frequência um estribilho, originando uma metamorfose arquitetônica que o enriquece métrica, formal e narrativamente.

O estribilho do romance seiscentista apresenta uma grande variedade de estruturas poéticas e ubicações. Estas podem variar desde um ou dois versos repetidos a espaços regulares do poema (à semelhança do que ocorria no romance quinhentista), até à inclusão de uma extensa letrilha no final do poema<sup>24</sup>. O resultado é, nas palavras de António Carreira, «romances de novo cunho, desinibidos, líricos, ornados com estribilhos diversos que permitem aos músicos exibirem-se com florituras» (*apud* Alatorre, 2007, p. 22)<sup>25</sup>.

A forma poética do vilancete, por seu lado, perdura no século XVII mas agora sob a designação de *letrilha*<sup>26</sup>. O termo espanhol *villancico*, sofre uma transformação semântica a partir da viragem de século, passando a abarcar qualquer obra de temática religiosa em língua romance, cantada em contexto litúrgico, paralitúrgico ou outro, independentemente da sua forma poética. Sob a designação de «vilancico» ou «villancico» (empregue tanto em Espanha como em Portugal), encontram-se representados todos os principais géneros poéticos e dramáticos cantados do século XVII, como «romances com e sem estribilho, estribilhos independentes, sonetos, quintilhas, *tonadas* com resposta e coplas ou formas polimétricas complexas como

---

<sup>24</sup> Uma das formas poéticas que ocorre frequentemente como estribilho de romance é a *seguidilha*, uma quadra na qual alternam versos de tamanhos diferentes (tipicamente versos de 7 e 5 sílabas mas com uma grande variedade a este nível). A sua abundante utilização no século XVII ilustra bem as extraordinárias consequências da miscigenação de géneros poéticos que então teve lugar. Sendo originalmente um cantar popular da moda nos ambientes urbanos boémios do virar do século, a seguidilha, incorporada como estribilho do romance, leva-o, nas palavras de Margit Frenk e Gerardo Arriaga, a «um lirismo muito mais acentuado do que havia tido antes» (Frenk & Arriaga, 1998, pp. 158-159).

<sup>25</sup> Note-se a associação que Carreira estabelece entre o *romance novo* e a música.

<sup>26</sup> Em castelhano, *letrilla*. Sobre a transformação lexical de «vilancico» para «letrilla» (Frenk, 1990, p. 379).

a *ensalada* ou a *mojiganga*» (Torrente, 2016, p. 433). O vilancico constitui assim, a partir do final de Quinhentos, um género *musical* que se define essencialmente pela *temática* e *contexto* (sacros) e pelo *idioma* (língua romance), apresentando uma enormíssima variedade ao nível de conteúdo poético e da estrutura formal.

O romance e o vilancete (letrilha no século XVII) são, pois, os principais pilares poéticos da música cantada na Península Ibérica no Quinhentos e Seiscentos, estando presentes em grande parte dos géneros musicais e teatrais então cultivados; mas não são, evidentemente, os únicos em uso e a diversidade poética é extraordinária. Esta rica paleta poética é transversal aos diferentes contextos performativos que acima referimos (corte, igreja e teatro) podendo observar-se desde o teatro de Gil Vicente às ensaladas de Mateo Flecha, dos *tonos* e *cançonetas* dos cartapácios musicais do mosteiro de Santa Cruz de Coimbra aos autos sacramentais de Calderón de la Barca.

## 2.2. A música nos círculos aristocráticos

A música fazia parte dos hábitos sociais e domésticos da aristocracia e alta burguesia europeias. Tanto as cortes como as casas nobres ou burguesas com maiores possibilidades financeiras mantinham músicos de câmara para seu serviço particular: cantores, instrumentistas e compositores<sup>27</sup>. O número (e qualidade) destes dependia da importância e recursos da quem serviam.

Muitos nobres e burgueses tocavam e cantavam eles próprios também. A música era uma das diversas virtudes ou competências que concorriam para o ideal do *perfeito cortesão* veiculado por obras como *Il Cortigiano* (1528) de Baldassare Castiglione (1478-1529). O repertório cultivado nestes círculos chegou aos nossos dias através

---

<sup>27</sup> Muitos músicos reuniam simultaneamente as várias competências.

de um importante conjunto de cancioneiros manuscritos espanhóis, portugueses e do Novo Mundo.

O alaúde e a viola da gamba contavam-se entre os instrumentos privilegiados durante os séculos XVI e XVII, gozando de um estatuto de particular relevo: não só eram de fácil acesso e portabilidade como ocupavam simbolicamente o lugar da lira de Apolo e de Orfeu no imaginário humanista. Na península ibérica, a prática do acompanhamento de poesia (cantada ou recitada) com alaúde ou viola de mão<sup>28</sup> encontra-se bem documentada. Os sete volumes impressos entre 1536 e 1576 dedicados à viola de mão contêm numerosos exemplos de romances, vilancetes, sonetos, odes e outras formas poéticas.

A seguinte hiperligação apresenta a interpretação de um vilancete em português incluído no livro de Luys Milan *El Maestro* (1536), dedicado a D. João III<sup>29</sup>: <https://www.youtube.com/watch?v=gYHX0Hkks44>.

O terceto a 3 vozes *Mirad que negro amor y que nonada*<sup>30</sup>, é um dos poemas musicados presente no códice quinhentista hoje conhecido como *Cancioneiro de Elvas*, albergado pela Biblioteca Municipal Públia Hortênsia da mesma cidade, com a cota Ms 11793. Na interpretação que abaixo partilhamos, apenas a parte do *tiple*<sup>31</sup> é cantada enquanto as demais vozes polifónicas são tocadas pela viola de mão. Esta combinação gera dois planos sonoros bem distintos nos quais a voz e, conseqüentemente, o texto poético têm sempre o lugar de destaque. O acompanhamento instrumental confere suporte

---

<sup>28</sup> Em castelhano, *vibuela*.

<sup>29</sup> Milan escreve na dedicatória: «dirigido al muy alto & muy poderoso & inuic-tissimo prícipe don Juhan: por la gracia de dios rey de Portugal y delas yllas, &c. [...] La mar donde he echado este libro es p[ro]piamente el reyno de Portugal que es la mar de la musica: pues en el tanto la estiman: y tambien la entienden» (Milan, 1536, ff. II e IIIv).

<sup>30</sup> O termo *terceto* refere-se ao género poético, um poema composto por estro-fes de três versos em verso decassilábico com esquema de rima *ABB CDD EFF*, etc. A indicação *a 3 vozes* indica o número de melodias que compreendem a estrutura polifónica.

<sup>31</sup> Tiple é o termo empregue na península ibérica durante os séculos XVI e XVII para designar a voz de soprano.

harmónico e glosa livremente a textura polifónica sem retirar protagonismo ao canto e à palavra<sup>32</sup>.

No século XVII, para além da preocupação com a *perspicuitas*, assiste-se a um vínculo, digamos, mais visceral entre música e texto. O seguinte romance, *Salió Flora a coger flores*, é um tono polifónico<sup>33</sup> registado no Manuscrito Musical (MM) 227 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (BGUC)<sup>34-35</sup>:

Texto original	Tradução
Salió Flora a coger flores una mañana de Abril porque quien es flor no puede menos que en Abril salir	Saiu Flora a colher flores uma manhã de Abril porque quem é flor não pode se não em Abril sair.
Y triste dixo a las flores: aprended, flores, de mi pues que en espacio de un día breves nacéis y morís.	E, triste, disse às flores: – Aprendei, flores, de mim, pois no espaço de um dia breves nasceis e morreis

O texto poético encontra-se estruturado em torno do tema da brevidade da vida, inserindo-se no campo temático mais lato do desengano, uma ideia fortemente presente no pensamento e literatura seiscentista ibérico. A antítese, por sua vez, é o principal recurso retórico empregue no poema, procedimento este transversal a toda a arte europeia do Seiscentos. Esta concomitância de opostos encontra-se presente na obra quer ao nível do texto quer da música. Poeticamente, o romance contrapõe o cenário primaveril e vibrante

---

<sup>32</sup> V. <https://www.youtube.com/watch?v=qfnR1XqObf0>.

<sup>33</sup> *Tono* é a designação genérica no século XVII para qualquer poema em língua romance musicado. Quanto à temática – profana ou sacra – os tonos distinguem-se em duas categorias, *ao humano* e *ao divino*, respectivamente.

<sup>34</sup> V. <https://www.youtube.com/watch?v=v0zuluQZApU>

<sup>35</sup> Apenas a primeira estrofe e o estribilho se encontram registados no manuscrito, como é frequente acontecer nas fontes seiscentistas de poesia musicada.

da primeira estrofe, no qual a jovem Flora sai a colher flores numa manhã de Abril (com as diferentes camadas de interpretação subtextual que este sugere), ao desengano veiculado pela segunda, onde a mesma Flora adverte as flores: «no espaço de um dia, breves nascéis e morreis». A música, por seu lado, tinge de melancolia o cenário bucólico inicial através de um subtil, mas conspícuo recurso à dissonância, suavizando, por outro lado, a agudeza do final com uma doçura consoladora.

O mapa afetivo que aqui se desenha compreende não só uma sucessão de registos poéticos e semânticos de grande intensidade psicológica e emocional, como também a coexistência de ideias à partida contraditórias ou antagónicas. A antítese é magistralmente incorporada e retratada na música sob várias formas. A mais evidente é o tratamento do último verso do poema, construído sobre dois lugares-comuns<sup>36</sup> composicionais, típicos do renascimento e barroco, que ilustram sonoramente o conteúdo do texto: um desenho melódico ascendente para *breves nacéis* e um descendente para *y morís*. Na segunda parte do verso, o *pathos* mais intenso associado à morte é reforçado musicalmente através de dois procedimentos: o tratamento rítmico e o recurso à dissonância. Incorporadas na gravidade inerente ao próprio gesto melódico, as longas síncopas desenham uma relutante mas inexorável trajetória descendente, intensificada pateticamente pelo emprego de dissonâncias.

O plano formal deste último verso revela ainda um engenhoso desenho retórico-musical. A tese (*nascimento/vida*) é anunciada uma primeira vez pelos dois tiplees (sopranos) mas imediatamente esbarra na antítese (*morte*) cantada pela totalidade do efetivo. A vida insiste em afirmar-se, mas, desta vez, a cada tentativa de o fazer, encontra já a morte a acompanhá-la lado a lado. Isto é concretizado musicalmente através da sobreposição dos dois motivos, culminando na cabal ilustração musical da figura retórica da antítese com a elocução dos

---

<sup>36</sup> Entenda-se «lugar-comum» na sua acepção retórica de *locus communis* e não a conotação algo pejorativa que hoje assume.

textos *breves nacéis* e *y morís* em simultâneo pelo alto e pelo baixo. A obra conclui com uma peroração na qual a vida, apesar de tenaz, se revela, em última análise, impotente perante a morte: a quarta e última elocução de *breves nacéis* é submergida pelo motivo antagónico que é cantado sequencialmente por todas as quatro vozes do efetivo, da mais aguda para a mais grave, reforçando deste modo a ideia, já retratada na própria melodia, da descida em direção ao inevitável fim.

Na interpretação musical que acima propomos para esta obra, subvertemos a forma arquetípica do romance seiscentista, repetindo a primeira estrofe após o estribilho numa transgressão poética que oferece ao texto duas novas possíveis leituras. Numa primeira leitura, o novo desenho formal representa o carácter cíclico da vida. Vista como uma etapa e não como o fim, a inevitabilidade da morte é mitigada pela esperança. À morte sucede-se, pois, o renascimento, perpetuando um ciclo que se reveste agora de algum sentido e conforto. Já numa segunda leitura, o ressurgimento poético de Flora que sai, uma vez mais, a colher flores numa manhã de Abril, é real apenas enquanto recordação. A primavera e a juventude estão para trás e fazem agora parte de um passado para sempre perdido. Mas continuam a existir, tingidas de nostalgia e saudade, na memória.

### **2.3. Música e teatro**

Os diversos géneros dramáticos cultivados na Europa no Quinhentos e Seiscentos envolviam quase invariavelmente uma componente musical. Desde a *commedia dell'arte* italiana às *masques* isabelinas e jacobinas em Inglaterra, passando pelas elaboradas encenações da corte francesa, a música ocorria com variados graus de intervenção e preponderância. Neste domínio também, o contexto ibérico é particularmente rico, constituindo, porém, uma área de difícil e frustrante abordagem para o historiador ou musicólogo.

Na origem da problemática associada ao estudo da música para o teatro ibérico renascentista e barroco encontra-se a impossibilidade de estabelecer, na grande maioria dos casos, uma relação entre obras musicais que se sabe terem sido efetivamente destinadas à cena e as peças de teatro específicas às quais correspondiam. A este respeito Álvaro Torrente escreve: «o estudo da música no teatro espanhol apresenta una limitação que o converte numa tarefa titânica: o modestíssimo número de fontes musicais, com o problema acrescido de que a maioria destas não se pode relacionar diretamente com obras concretas» (Torrente, 2016, pp. 323-324)<sup>37</sup>. O mesmo se poderá afirmar acerca da música de fontes portuguesas tais como a importantíssima coleção de manuscritos musicais compilados no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra nas décadas de 40 e 50 do século XVII, hoje custodiada pela Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (BGUC)<sup>38</sup>. Estes *cartapácios*<sup>39</sup> contêm um número significativo de obras com títulos alusivos a diferentes géneros teatrais como, por exemplo, *tono de comédia*, *loa*, *jácra* e *baile*, para além de didascálias como «aquí fas reverencia ao auditório». Aqui também, não se sabe hoje para que representações teatrais (ou eventos que as envolvessem) se destinavam.

Ocorre também a problemática inversa. Para a grande maioria das referências a passagens cantadas (e a música em geral) que existem nos textos teatrais dos séculos XVI e XVII, não se tem hoje a respetiva correspondência musical. Nas obras de Gil Vicente, por exemplo, abundam secções dos textos com indicação para serem cantadas. Atente-se a título exemplificativo à súplica da mulher de Canaã que implora a Jesus que salve sua filha possuída pelo demó-

---

<sup>37</sup> «El estudio de la música en el teatro español presenta una limitación que lo convierte en una tarea titánica: el modestísimo número de fuentes musicales, con el problema añadido de que la mayoría de éstas no puede relacionarse directamente con obras concretas».

<sup>38</sup> Esta coleção compreende dezasseis códices com os números de catálogo MM 49-51, 227-229, 232-240 e 243.

<sup>39</sup> É como *cartapácios* que os códices se encontram designados nas próprias folhas de rosto. O termo pode ser entendido como sinónimo de *caderno*.

nio, no *Auto da Cananea* de 1534. Fazendo uso plástico forma do vilancete, o estribilho (em itálico na transcrição) é cantado enquanto as coplas são faladas.

Vem a Cananea cantando.

*Senhor filho de Dávid*

*amerceate de my.*

*Senhor filho de Dávid*

*amerceate de my.*

Falado. Que minha filha he têtada

despritos que nam tem cabo

e minha casa assombrada

minha camara pintada

de figuras do diabo

de mal tão acelerado

quem se livrara sem ti

Cãta. *Senhor filho de Dávid*

*amerceate de my.*

Falado. Triste molher que faras

tanta pena quem ta deu

oo inferno que fiz eu

que mandaste a Satanas

que mesbulhasse do meu

como esbulhada do seu

socorrer me venho a ti

Cãta. *Senhor filho de Dávid*

*amerceate de mi.*

Tê os seus braços torcidos

os olhos encarniçados

os cabelos desgrenhados

seus membros amortecidos

daa gritos faz alaridos

e o socorro está em ti

Cãta. *Senhor filbo de Dauid*

*amerceate de mi.*

Mostra aqui teu poderio  
manifesta tua grandeza  
e exalça teu senhorio  
saluame no teu nauio  
no mar de tanta tristeza  
pois he sobre natureza  
este mal pois que te vi.

Cãta. *Senhor filbo de Dauid*

*amerceate de mi.*

Neste caso, tal como em incontáveis outros, não existe qualquer registo da música que teria acompanhado o texto. É possível, porém, ter uma ideia genérica de como esta seria através de evidências indiretas, tais como didascálias, as circunstâncias performativas da obra, descrições de fontes externas, os próprios textos dramaturgicos e os cancioneiros que nos chegaram aos dias de hoje.

A presença da canção polifónica no teatro é testemunhada pelo próprio *corpus* vicentino em múltiplas instâncias. O *Auto da fé*, por exemplo, conclui com a seguinte didascália: «cantam a quatro vozes hũa enselada que veyo de França, & assi se vão com ella, & acaba a obra». O *Auto dos físicos* termina com uma outra *ensalada*, desta vez «por Gil Vicente guisada», interpretada por «quatro cantores os quaes por fim desta farsa» a «cantaram a vozes». Nas *Cortes de Júpiter*, o romance *Niña era la Infanta* (um dos raros exemplos para os quais se conhece uma possível fonte musical correspondente) (Rees, 1994-95, p. 88) é cantado pelos «planetas e sinos a quatro vozes».

Mas como soava esta música? Diversas fontes (cancioneiros e livros de polifonia manuscritos, bem como algumas coleções impressas) contêm exemplos musicais com textos concordantes com obras teatrais podendo estes corresponder, se não efetivamente à música que se cantou em representações teatrais concretas, a modelos semelhantes.

Um caso particularmente interessante é o *Auto da Cananea* acima referido. A peça termina com a didascália: «E cantando, Clamabat autem se acaba o dito Auto». *Clamabat autem* poderá referir-se ao célebre *Motete da Cananea*, atribuído a Pedro Escobar (c. 1465-c. 1535), presente em diversas versões em fontes portuguesas, espanholas e do Novo Mundo; João de Barros apelidou-a mesmo de «príncipe dos motetes» no seu *Libro das antiguidades e cousas notaveis de antre Douro e Minho* (1549). Baseado no Evangelho segundo S. Mateus (Mt. 15:22, 24, 25, 28), o texto em latim apresenta um estreito paralelo com a narrativa do auto vicentino<sup>40</sup>.

As *ensaladas* de Mateo Flecha (1481-1553) são também eloquentes exemplos de como seria a música cantada no teatro quinhentista ibérico. *Ensalada* é a designação de um importante género poético-musical cultivado na Península durante os séculos XVI e XVII. A definição mais antiga que se conhece do termo encontra-se na *Arte poética española* (1592) de Juan Díaz Rengifo que a descreve como uma composição na qual se utilizam variados tipos de verso em diferentes idiomas ao «alvedrio do poeta», acrescentando que «segundo a variedade de letras se vai mudando a música». A primeira referência documentada a uma ensalada precede, porém, a de Rengifo em mais de oito décadas, encontrando-se na didascália final *Auto da Fé* de Gil Vicente (representado nas Matinas de Natal em 1509 ou 1510) que atrás referimos.

Destinadas frequentemente para o Natal e narrando histórias com uma forte componente alegórica e doutrinária, as ensaladas são riquíssimos polípticos sonoros e poéticos, onde encontramos desde poesia cortesã a passagens bíblicas em latim, onomatopeias imitando os sons de sinos, da guerra ou de instrumentos musicais, diálogos burlescos e cómicos, e inúmeras citações e alusões à poesia e teatro que então circulava.

---

<sup>40</sup> V. [https://www.youtube.com/watch?v=e\\_lZ\\_G7d2CU&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=e_lZ_G7d2CU&feature=youtu.be)

*La bomba* é talvez a mais «vicentina» das ensaladas de Flecha, não só pelo tom mordaz e satírico de que está imbuída, mas também proximidade que exhibe com a tragicomédia *O triunfo do inverno* do autor português<sup>41</sup>. A obra narra a história da tripulação de um navio que, ao ver-se na iminência de um naufrágio, tenta desesperadamente salvar-se. Não resultando nenhuma das manobras habituais nestas circunstâncias (bombear a água, calafetar as fendas, atirar a carga borda fora, cortar as gúmenas, etc.), os marinheiros desatam a fazer promessas a Nossa Senhora e a vários santos. Estas começam por ser razoáveis, mas rapidamente se instala como que uma competição pela promessa mais ostensiva, culminando com um marinheiro a afirmar que irá «descalço a Santiago» e outro, um português, que irá a pé a Jerusalém. As preces são efetivamente atendidas e os marinheiros são salvos por um outro navio. No entanto, uma vez livres de perigo, as extravagantes promessas acabam por se materializar simplesmente em «infinita cera»<sup>42</sup>.

*La bomba* é um exemplo paradigmático do que acima discutíamos acerca do papel do compositor e do conceito de «obra musical» nos séculos XVI e XVII: sendo uma obra absolutamente admirável sob o ponto de vista quer poético, quer musical, não tem nada de «original» no sentido moderno do termo. O relato do naufrágio apresenta, conforme acima referimos, uma grande proximidade com o *Triunfo do Inverno* de Gil Vicente, sendo diversas passagens concordantes *ipsis verbis*. Os versos cantados na conclusão da tragicomédia vicentina são também quase literalmente citados na ensalada: «vento bueno nos ha de leuar/garrido he o vendaval». Por seu lado, os versos finais, onde é exposta a moral da história, são inspirados num romancilho de Rodrigo de Reinosa sobre as cortesãs de Sevilha, *A la chinagala/la gala chinela* (Muntané (2008, pp. 102-103), seguidos de uma citação da segunda epístola de São Paulo aos Coríntios (2 Cor. 11:26).

---

<sup>41</sup> Sobre a possível filiação de *La bomba* no *Triunfo do inverno*, ver Muntané (2008, pp. 55-56; 101-102).

<sup>42</sup> V. [https://www.youtube.com/watch?v=OsWncCQ\\_KOM](https://www.youtube.com/watch?v=OsWncCQ_KOM) – min: 44'00" – 56'50".

A construção musical da ensalada segue todos os cânones da composição da época, fazendo uso dos procedimentos habituais de escrita contrapontística e de uma grande paleta de lugares-comuns musicais. Todos estes elementos são urdidos por Flecha com um extraordinário engenho, dando origem a um mosaico dramático-musical de grande eficácia na transmissão e ilustração sonora do texto poético e da respetiva mensagem.

#### 2.4. Música e devoção

Na igreja católica, o dia-a-dia litúrgico empregava, como atrás referimos, o canto gregoriano. Em ocasiões festivas ou de maior solenidade, cantava-se polifonia com um efetivo vocal e instrumental que dependia dos recursos de cada instituição religiosa e importância do evento. O número de músicos variava de pequenos conjuntos de quatro ou cinco elementos até aparatosos efetivos de dezenas de músicos nas grandes instituições religiosas como as catedrais ou capelas reais.

Na seguinte hiperligação, encontra-se um exemplo da polifonia em latim que se escutava em Portugal nos alvares do século XVII. Trata-se de um responsório de Natal, *O magnum mysterium*, composto por Duarte Lobo (c.1565-1646) e impresso em 1602 em Antuérpia: <https://www.youtube.com/watch?v=7LEchhDQ3R8&feature=youtu.be>.

Nas festas litúrgicas e outras ocasiões importantes e, cantava-se também em línguas vernáculas. A península ibérica apresenta um quadro particularmente rico neste domínio. A prática de interpretar música em línguas romance durante a liturgia e festas religiosas encontrava-se bem estabelecida e disseminada já em finais do século XV<sup>43</sup>, incrementando-se progressivamente, sobretudo no Seiscentos, «em todos os âmbitos religiosos (catedrais, colegiadas, conventos)

---

<sup>43</sup> Ver, por exemplo, Muntané (2012, p. 171), Rey (2007) e Knighton (2007, p. 55). Note-se que o fenómeno não é, de modo algum, exclusivo à península.

[...] ao longo de todo o ano», com particular importância no Natal e no Corpo de Deus<sup>44</sup>.

A importância da música vernacular nos diferentes contextos religiosos e devocionais era tal que colocava sobre os mestres de capela<sup>45</sup> uma exigência quase constante da produção de novas obras musicais. Para fazer face ao enorme volume de trabalho que esta demanda de música colocava sobre os compositores, estes trocavam textos e músicas entre si, formando uma rede de circulação de repertório na qual intervinham os próprios mestres de capela, copistas de música profissionais, cantores, capelães, outros cargos secundários das capelas musicais e mesmo familiares diretos dos compositores (Fernández-Rufete, 2004, p. 16).

A natureza efémera deste repertório fez com que muito dele se tenha perdido. Ainda assim, uma quantidade considerável sobreviveu, sobretudo sob forma manuscrita, revelando música de um extraordinário engenho composicional e eficácia comunicativa. Dos poucos exemplos de obras impressas que chegaram aos nossos dias, refira-se a coleção *Canciones y villanescas espirituales* de Francisco Guerrero (1528-1599), publicada em 1589 em Veneza<sup>46</sup>.

A poesia devocional que se encontra nas fontes musicais portuguesas e espanholas quinhentistas e seiscentistas merece aqui algum destaque. Para além da dimensão religiosa, nela confluem um conjunto diversificado de registos, desde o filosófico ao político, passando pelo cómico e burlesco, pelas temáticas mais representativas da poesia do *século de ouro* ibérico, e por referências ao imaginário

---

<sup>44</sup> «Es indudable que, a lo largo del siglo XVII, el género villancico fue ganando terreno a la polifonía litúrgica en latín en todos los ámbitos religiosos (catedrales, colegiadas, conventos), incrementándose su interpretación de un modo continuo a lo largo de todo el año litúrgico, aunque los ciclos más importantes siguieron siendo los de Navidad y Corpus» (Fernández-Rufete, 2004, p. 160). Para a música nas grandes festividades religiosas em Santa Cruz de Coimbra, ver Pinho (1981, pp. 47-54).

<sup>45</sup> *Mestre de capela* era o cargo máximo ocupado por um músico ao serviço de uma instituição religiosa. Para além de estar incumbido da direcção da capela musical (o conjunto total dos músicos), tinha frequentemente a função de compor para as mais variadas ocasiões do calendário litúrgico e não só.

<sup>46</sup> V. <https://www.youtube.com/watch?v=-BVLkdKKI8>

humanista e antiguidade greco-latina. Para ilustrar esta eclética confluência temática e poética, focar-nos-emos, na parte final deste nosso ensaio, em alguns exemplos retirados da coleção coimbrã acima referida.

#### 2.4.1. *Ai dina, dina, dana*

*Ai dina, dina, dana* corresponde à secção final de *Meu minino pois sois bonitinho*, uma *cançoneta*<sup>47</sup> de Natal registada no MM 239 da BGUC que poderá ser escutada na seguinte hiperligação: [https://soundcloud.com/hugo-sanches-731852960/o-bando-de-surunyo-meu-menino-pois-sois-bonitinho-ai-dina-dina-dana?si=c1ec66f639204fcc9df9cbdf16cd0e3e&utm\\_source=clipboard&utm\\_medium=text&utm\\_campaign=social\\_sharing](https://soundcloud.com/hugo-sanches-731852960/o-bando-de-surunyo-meu-menino-pois-sois-bonitinho-ai-dina-dina-dana?si=c1ec66f639204fcc9df9cbdf16cd0e3e&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing)

O texto, que seguidamente transcrevemos, é admirável não só pela beleza literária, mas também pela forma como congrega uma multiplicidade de diferentes perspectivas poéticas e devocionais sobre a Natividade: alegria pelo nascimento de Jesus («alegram-se os céus e a terra baila»), ternura pela mãe que cuida do seu recém-nascido («para bem, Senhora, esse Infante cria»), esperança na redenção do pecado original («nosso Adão velho hoje ressuscita»). Estes versos condensam duas das questões centrais do pensamento cristão: a natureza simultaneamente divina e humana de Cristo e toda a discussão em torno da continuidade/ruptura teológica entre Antigo e Novo Testamento. Jesus é simultaneamente um rapaz nos braços da mãe, o sol que dorme nas palhas e o «Adão velho» ressuscitado. A luminosidade do texto é magistralmente corroborada pelo tratamento musical.

---

<sup>47</sup> O termo *cançoneta* é sinónimo de *vilancico* na sua acepção seiscentista.

Ai dina, dina, dana,  
alegrãose os ceos e a terra baila,  
para bem, Senhora, esse Infante cria,  
já tem todo o mundo certas esperanças,  
nosso Adão velho hoje resucita.  
para bem o sol dormir quer nas palhas,  
mamada he a culpa que o Rapás não brinca.

Ora valha-me Deos,  
se a noite he dia,  
ai dobremse as chacotas  
e o Menino viuva.

A passagem mais enigmática do poema é talvez «mamada é a culpa que o rapaz não brinca». O verbo mamar pode ser aqui entendido talvez no sentido de «enganar», «lograr» ou «ludibriar»<sup>48</sup>. Jesus é, evidentemente, um rapaz diferente dos outros, que não brinca, tendo vindo ao mundo com a elevadíssima missão de enganar o pecado. Mas esta é apenas uma possibilidade preliminar de interpretação deste intrigante verso; aguardemos que um estudo mais aprofundado ao nível literário, histórico e filológico nos possa melhor elucidar.

#### ***2.4.2. Dexad al niño que llore***

A elegância e profundidade com que são desenhadas as melodias e esculpido o contraponto de cada verso da letrilha em castelhano *Dexad al niño que llore*, registada por volta de 1650, fazem dela um dos mais tocantes exemplares do riquíssimo legado musical seiscentista do mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. O recurso retórico mais fortemente presente no poema é, uma vez mais, a antítese, sendo o

---

<sup>48</sup> Ver as entradas «lograr» e «mamar» em Bluteau (1789).

menino Jesus aqui apresentado na condição de recém-nascido mas já com a antevisão do seu martírio em adulto. Esta temática e imagética recorrem na arte do Quinhentos e Seiscentos. Pense-se, por exemplo, na *Canzonetta Spirituale sopra la nanna* do compositor italiano Tarquinio Merula (1595-1665), ou na pintura *A Sagrada Família* de Josefa d'Óbidos (infelizmente destruída num incêndio em 2013), na qual o bebé Jesus desvia o rosto do leite que jorra do seio de Maria para agarrar a cruz que José segura na mão.

O poema consiste num diálogo no qual, perante o choro da criança, os interlocutores debatem o que fazer. Um diz que é necessário açoitá-lo pois ele não se cala. O outro (porventura a própria mãe, Maria) responde dizendo que não é necessário pois terá a sua conta em adulto. Os açoites simbolizam toda a violência que assolará Jesus durante a Paixão. Podemos imaginar o tratamento musical da palavra «asotes» como uma representação sonora das chibatadas que o fustigarão ou dos pregos que o prenderão cruelmente à cruz. A mãe insiste: deixe-se o Menino chorar à vontade que acabará por adormecer<sup>49</sup>.

#### TEXTO ORIGINAL

#### TRADUÇÃO

*Dexad al Niño qe llore – Deixai o menino chorar.*

*qe pues el dá en no callar,  
asotes quiere lleuar*

*– Mas dá-lhe para não se calar;  
açoites há-de levar.*

A callarle es escusado  
qe lo a tomado a desbaio  
y pagarle han su trabaio  
y aun pienso qe de contado

– Calá-lo é escusado  
que ele já adormece  
e pagar-lhe-ão seus trabalhos,  
não tardará muito.

*Dexad al niño qe llore[sic]  
qe pues el dá en no calar  
asotes quiere lleuar*

*Deixai o menino chorar.  
– Mas dá-lhe para não se calar;  
açoites há-de levar.*

<sup>49</sup> V. ([https://soundcloud.com/hugo-sanches-731852960/o-bando-de-surunyo-dexad-al-nino-que-llore?si=d85c3082183940b38801541257530885&utm\\_source=clipboard&utm\\_medium=text&utm\\_campaign=social\\_sharing](https://soundcloud.com/hugo-sanches-731852960/o-bando-de-surunyo-dexad-al-nino-que-llore?si=d85c3082183940b38801541257530885&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing))

No lloira de brauo no	– Não chora de bravo, não,
q <sup>e</sup> es el pobre vn corderillo	que é o pobre um cordeirinho
llora de bueno el chiquillo,	chora de bom o menininho
que en ora buena nascio.	que em boa hora nasceu.
[ <i>Dexad al niño q<sup>e</sup> llore</i>	<i>Deixai o menino chorar.</i>
<i>q<sup>e</sup> pues el dá en no calar</i>	– <i>Mas dá-lhe para não se calar;</i>
<i>Asotes quiere lleuar.</i> ]	<i>açoites há-de levar.</i>

### 2.4.3. *Desbiar, desbiar*

Concluimos com uma obra que congrega diversos dos elementos acima referidos apresentando ainda uma importante dimensão política. *Desbiar, desbiar* é um vilancico *de galegos* registado, à semelhança de *Ai dina, dina, dana*, no MM 239 da BGUC e integra um importante conjunto de obras da coleção coimbrã onde está claramente manifesto o apoio da comunidade agostinha do mosteiro de Santa Cruz à causa independentista portuguesa<sup>50</sup>.

Devoção, política e comédia são engenhosamente mesclados neste vilancico em galego e português. O enredo ilustra bem o contexto de guerra e as tensões que se viviam na época. Um grupo de galegos desloca-se a Belém (de Lisboa) para cantar o nascimento de Jesus. Sucede que um português, desconfiado das suas intenções, barra-lhes a passagem e instala-se um diálogo onde têm lugar dois hábeis jogos de palavras. O português relutante adverte que, nos tempos que correm, será mais fácil aos galegos irem a «Belém de Judá» do que a «Belém de Portugal».

---

<sup>50</sup> V. [https://soundcloud.com/hugo-sanches-731852960/o-bando-de-surunyo-desbiar-desbiar?si=d00c04b3c5474c1393f193f77c61547e&utm\\_source=clipboard&utm\\_medium=text&utm\\_campaign=social\\_sharing](https://soundcloud.com/hugo-sanches-731852960/o-bando-de-surunyo-desbiar-desbiar?si=d00c04b3c5474c1393f193f77c61547e&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing). A coleção foi compilada e muitas das obras escritas em plena Guerra da Restauração, aproximadamente entre as décadas de 40 e 50 do século XVII.

– Galegos! Vindes errados!  
Porque mais fácil será  
vir hoje a Belém de Judá  
que a Belém de Portugal!

O porta-voz dos galegos responde declarando a sua amizade, mas o português mantém as suas reservas. O nome da fortaleza fronteiriça de Salvaterra do Minho, que havia sido ocupada pelos portugueses em 1643, serve de mote agora para um segundo jogo de palavras.

– Primeiro haveis de dizer  
quem vos cá deixou passar.  
Que não sei se Salvaterra  
salvo conduto vos dá.  
Vindes de guerra ou de paz?

O galego insiste: como poderiam eles não vir em paz se o próprio Deus acaba de baixar dos céus para salvar toda a Terra?

– E se nos de paz non vimos,  
que Diabro ha cá de entrar!  
Hoje tudo é Salvaterra  
pois a terra Deus vem salvar!

Mas tudo se resolve a bem e os galegos seguem caminho. Uma vez chegados ao presépio, os gaiteiros da comitiva improvisam belas melodias antes de serem arrebatados pela formosura do recém-nascido. Tão belo é o Menino que só pode ser... galeguinho!

Tal é a magia da noite que os feudos se sanam e os povos se reconciliam. Cantam os Galegos: «– Pois à Terra trazeis paz ao passado».

Mas será este desfecho assim tão inocente e conciliador, ou estará implícita mais uma exortação à causa portuguesa, desta vez dirigida aos próprios galegos? «– Venha a Galiza para Portugal!»

Permanecendo este verso numa intrigante e deliciosa ambiguidade, a obra conclui em registo devocional. Contemplando as humildes condições em que Jesus veio ao mundo, os galegos, ao ritmo de uma canção/dança tradicional galega, a *muiñeira velha*, rogam a Jesus que, ainda assim, permaneça entre eles: «Quedaibos, embora, meu Deus de minha alma, / lá me quedam os olhos na bossa pouchana».

## Peroração

A música ibérica dos séculos XVI e XVII revela-se hoje pertinente, agradável, acessível e mesmo comovente ao ouvinte contemporâneo. Se considerarmos que foi concebida de raiz para comunicar e causar impacto em quem a escutasse, esta constatação acaba por não surpreender. A imersão no contexto cultural, intelectual, social e político da época, por sua vez, proporciona uma compreensão mais aprofundada da moldura de pensamento que lhe deu origem, abrindo assim caminho a uma experiência de fruição estética mais plena e mais rica.

Jamais conseguiremos, evidentemente, ouvir e sentir a música e poesia do *século de ouro* ibérico como então a ouviam e sentiam. Abre-se através delas, no entanto, uma janela para uma era na qual nasceram muitos dos pilares que sustentam hoje a nossa cultura e o nosso pensamento, ao mesmo tempo que nos é apresentado um mundo com diferenças substantivas em relação ao nosso. A livre circulação, partilha, utilização e transformação de um acervo comum de processos de produção poética e musical, revela-nos uma *arte* cuja parede mestra é o engenho, mediada por *artífices* (mais do que por *criadores*) e que recorre a uma linguagem cujos símbolos, códigos e significados eram compreendidos por todos. Mas sendo a linguagem comum, os diferentes discursos (religioso, filosófico, humanista, poético, teatral, cómico, político, etc.) eram ecléticos e interpermeáveis. Assim, o dinamismo e pluralidade da produção poético-musical do

Quinhentos e do Seiscentos, na qual temáticas e registos discursivos muito diversos se congregam livre e desinibidamente, não podem se não ser inspiradores para quem vive num tempo de poderosas forças compartimentalizadoras e uniformizadoras. Para além da beleza e prazer que esta extraordinária música ainda hoje aporta, o contacto com a importante herança cultural que representa permite-nos olhar para o nosso próprio tempo com maior acuidade e espírito crítico, aceitando, acolhendo e valorizando a diversidade que o caracteriza.

## Referências bibliográficas

- Alatorre, A. (2007). *Cuatro ensayos sobre arte poética*. El Colegio de México, A.C.
- Bluteau, R. (1789). *Diccionario da lingua portugueza*. Simão Thaddeo Ferreira.
- Butt, J. (2008). The seventeenth-century musical 'work'. In J. B. Carter, *Seventeenth Century Music* (pp. 27-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Camões, J. et al. (2010). *Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI*. <http://www.cet-e-quinientos.com>
- Cano, R. L. (2012). *Música y retórica en el barroco*. Amalgama Edicions.
- Carrilho, M. M. (2002). As raízes da retórica: a antiguidade grega e romana. In M. M. Meyer, *História da Retórica* (pp. 25-79). Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.
- Dahlhaus, C. (1991). *The Idea of Absolute Music*. University of Chicago Press.
- Fernández-Rufete, C. C. (2004). «*Al sacro esplendor*» – *villancicos barrocos en la catedral de Valladolid*. Glares Gestión Cultural, S.L.
- Fernández-Rufete, C. C. (1997). «*Arded, corazón, arded*» – *tonos humanos del barroco en la península ibérica*. Las Edades del Hombre.
- Fernández-Rufete, C. C. (2004). *El barroco musical en Castilla y León – Estudios en torno a Miguel Gómez Camargo*. Diputación de Valladolid.
- Fernández-Rufete, C. C. (2003). La música en el teatro Clásico. In J. H. (Dir.), *Historia del teatro español*. Vol. I (pp. 677-715). Gredos.
- Fernandes, A. (1626). *Arte de musica de canto dorgam, e canto cham, & proporções de musica divididas harmonicamente*. Pedro Craesbeeck.
- Frenk, M. (1990). Entre el romance y la letrilla. In M. García Martín (Coord.), *Estadio actual de los estudios sobre el siglo de oro . Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro* (pp. 379-384). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Frenk, M., & Arriaga, G. (1998). Romances y letrillas en el cancionero Tonos Castellanos-B (1612-1620). In M. A. Virgili Blanquet et al. (Coords.), *Música y Literatura en la Península Ibérica: 1650-1750* (pp. 151-168). Sociedad V Centenario del Tratado de Tordesillas.

- Haynes, B. (2007). *The End of Early Music - A Period Performer's History of Music for the Twenty-First Century*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Knighton, T. (2007). Song migrations: the case of Adorámoste, Señor. In Á. T. Tess Knighton, *Devotional Music in the Iberian World – The Villancico and Related Genres* (pp. 53-76). Ashgate Publishing Limited.
- Meyer, M. (2002). Introdução: porquê uma história da retórica? In M. M. Michel Meyer, *História da retórica* (pp. 13-22). Temas e Debates - Actividades Editoriais, Lda.
- Milan, L. (1536). *El Maestro*. Valencia.
- Muntané, M. G. (2012). Del villancico sacro a la ensalada. In M. Gómez, *Historia de la música en España y en Hispanoamérica*. Vol. 2 – *De los Reyes Católicos a Felipe II*, Vol. 2. Fondo de Cultura Económica.
- Muntané, M. G. (2008). *Las ensaladas (Praga 1581) con un Suplemento de obras del género*. Institut Valencià de la Música.
- Newcomb, A. (2001). *Madrigal – Italy, 16th century*. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40075>
- O'Regan, N. (2008). The Church Triumphant: music in the liturgy. In *Seventeenth Century Music*. Cambridge University Press.
- Pinho, E. G. (1981). *Santa Cruz de Coimbra – Centro de Actividade Musical nos Séculos XVI e XVII*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plett, H. F. (2010). *Literary Rhetoric: Concepts – Structures – Analyses*. Brill.
- Rees, O. (1994-95). Manuscript Lisbon, Biblioteca Nacional, CIC 60: the repertories and their context. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 4-5, 53-93.
- Santos, C. A. (2003-2004). Camoes y Góngora: una lectura del erotismo en Los Lusíadas y en la Fábula de Polifemo y Galatea. Castilla: *Estudios de literatura*, 28-29, 23-46.
- Stevenson, R. (1976). *Vilancicos Portugueses*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Timmermans, B. (2002). Renascimento e modernidade da retórica. In M. M. Michel Meyer, *História da Retórica* (pp. 83-226). Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.
- Torrente, Á. (2016). Del corral al coliseo: armonias del teatro áureo. In *Historia de la musica en españa e hispanoamerica*, Vol. 3. *La música en el siglo XVII* (pp. 321-432). Fondo de cultura económica.
- Torrente, Á. (2016). El villancico religioso. In *Historia de la musica en españa e hispanoamerica*. *La música en el siglo XVII* (pp. 433-530). Fondo de Cultura Económica de España.
- Torrente, Á. (2016). Tonos, bailes y guitarras: la música en los ámbitos privados. In *La música en Hispanoamérica en el siglo XVII* (pp. 193-276). Fondo de Cultura Económica de España.

(Página deixada propositadamente em branco)

## **CAPÍTULO 5**

(Página deixada propositadamente em branco)

**O CINEMA E A LITERATURA:  
FILMAR E ESCREVER A PALAVRA  
E O CORPO NO SILÊNCIO DO TEMPO**

**FILM AND LITERATURE: FILMING AND WRITING WORD  
AND BODY IN THE SILENCE OF TIME**

**Abílio Hernandez Cardoso**

*Universidade de Coimbra – Colégio das Artes*

**RESUMO:** O modo cinematográfico de *olhar e dar a ver* e a literatura como fonte de legitimação do cinema enquanto prática social e artística. Escrever para o cinema: o lugar do guião no processo de construção fílmica: *Viaje a la luna*, o desejo de cinema no poema-guião de Federico García Lorca.

Tempo e memória na narrativa fílmica. A imagem-tempo (Deleuze) e a memória como um outro nome do futuro (Derrida).

Imagem e palavra: a contaminação em Alain Resnais e Marguerite Duras.

O que está em causa quando perguntamos que coisa é a poesia ou que coisa é o cinema.

A elipse, lugar insituável de poemas e de filmes.

**Palavras-chave:** texto, imagem, contaminação, tempo, memória.

**ABSTRACT:** The cinematographic mode of looking and showing, and literature as a source of legitimization of cinema as a social and artistic practice.

Writing for the cinema: the place of the script in the film construction process: *Viaje a la luna*, the desire for cinema in a script-poem by Federico García Lorca.

Time and memory in film narrative. Time-image (Deleuze) and memory as another name for the future (Derrida).

Image and word: contamination in Alain Resnais and Marguerite Duras.

What is at stake when we ask what is poetry and what is cinema?

The ellipsis as an unplaceable locus in poems and films.

**Keywords:** text, image, contamination, time, memory.

## 1. A impossível plenitude

D. W. Griffith definiu o que entendia ser o gesto fundador do cinema com grande clareza: *dar a ver*. À primeira vista, pode parecer estranho que as palavras com que um cineasta tentou definir esse gesto fundador sejam praticamente idênticas, não às de outro cineasta, mas às de um escritor. Neste caso, palavras de um grande cineasta e de um grande escritor. Basta, porém, pensar que as artes sempre souberam derrubar as fronteiras que aparentemente as separam e encontrar formas de diálogo e de contaminação, nesse fulgurante território heterogêneo que partilham. E a verdade é que, porventura um pouco surpreendentemente no início, foi na literatura (arte da palavra), mais do que na pintura ou na fotografia (artes da imagem) que o cinema se inspirou para moldar a sua forma de *olhar* e de *dar a ver*, e foi na literatura que buscou legitimação enquanto prática social e artística. Este caminho iniciou-se desde os seus primeiros tempos, quando o cinema era ainda conhecido pelo nome do extraordinário aparelho de filmar, gravar e projetar, inventado pelos irmãos Lumière: o cinematógrafo.

Foi, em primeiro lugar, para o romance e para o conto que o cinema se voltou, filmando histórias e personagens recolhidas de textos literários e de contos do maravilhoso infantil. Em finais de 1898, apenas três anos depois da primeira sessão pública do cinematógrafo dos Lumière, em Paris, já Georges Méliès filmara, entre outros, *Fausto e Margarida*, *O Doente imaginário*, *O Gabinete de*

*Mefistófeles, Pigmalião e Galateia, A Danação de Fausto e A Gata Borracheira*. E a partir daí, e até hoje, é na literatura que encontramos a principal fonte de matéria-prima para o cinema.

No cinema, a condição de *escrita* é, aparentemente, menos evidente do que na literatura, uma vez que a imagem visual ocupa um lugar de primazia e que, ao oferecer a aparência de uma totalidade da visão, a *cinematografia* parece desejar esquecer a sua própria condição de escrita. Contudo, ao depender de um dispositivo, o filme preenche a definição de escrita tanto quanto a literatura: quer se considere que o dispositivo é apenas a câmara de filmar ou o lugar (a sala escura, a projeção e o ecrã iluminado) onde o espectador atualiza o seu desejo, o resultado atingido é o mesmo. E tal como um romance ou um poema, um filme é sempre um texto *fundamentalmente incoerente* (Brunette & Willis, 1989, pp. 7-8). Não porque seja desprovido de sentido ou se perca em sentidos contraditórios, mas porque conceber o texto fílmico como uma plenitude de sentido é uma impossibilidade estrutural, pela simples razão de que, como qualquer escrita, ele se configura, sobretudo, como um objeto que *aspira* a uma plenitude sempre inalcançável.

É por isso que a reflexão sobre o texto fílmico, tal como sobre o texto literário, percorre inevitavelmente as incertas margens do discurso onde os indícios dos sentidos se manifestam e disseminam, e se dirigem ao mesmo tempo para dentro e para fora do texto, nomeadamente em direção a outros textos para os quais um filme e um poema se abrem ou se fecham. A impossibilidade de uma unidade *essencial* do filme manifesta-se na sua própria textualidade, mais concretamente nas relações entre as diversas fases da sua construção (do guião à rodagem e desta à montagem), que em conjunto produzem, no plano da enunciação, ruturas que o uso puramente linguístico geralmente oculta (Ropars-Wuilleumier, 1981, *passim*).

## 2. Uma escrita *en train de se faire*

Neste sentido, em que lugar se situa o guião cinematográfico, esse texto que nasce da palavra para se transformar num outro objeto que é o filme? No território da literatura? No do cinema? Entre ambos? Em ambos? Por força da sua condição de texto transitivo, por oposição à intransitividade do texto literário, reserva-se muitas vezes ao guião um estatuto de menoridade que põe em causa a sua qualidade de *escrita* e o seu direito a uma dimensão estética autónoma. E, assim, o lugar que frequentemente lhe é atribuído é o da transitoriedade e da mediação, o de objeto subalterno em relação à obra final que é o filme. Nesta perspetiva, que não partilho, sobraría ao guionista exercer a função do que Roland Barthes designa por *escrevente* (*écrivant*), aquele que usa as palavras como um meio e não um fim, aquele para quem a fala suporta um *fazer* mas não o constitui, ao contrário do *escritor* (*écrivain*), que trabalha a sua fala e absorve radicalmente o *porquê* do mundo num *como escrever* (Barthes, 1977, pp. 205-215).

*Viaje a la luna*, o poema surrealista que Federico García Lorca designa por guião cinematográfico e que escreveu na grande metrópole novaiorquina, em 1929, quando compunha também *Poeta en Nueva York*, é simultaneamente um texto transitivo e um trabalho de poeta. É certo que a obra desejada, o «objeto final» que Lorca na altura imaginou, era o filme que deveria ter sido realizado, e nunca foi, por Emilio Amero, pintor e cineasta mexicano (duas curtas-metragens em vídeo acabariam por surgir bastante mais tarde: uma, do catalão Federic Amat, em 1998, ano do centenário do nascimento de Lorca; outra, de Fernando Tobar Castro, filmada em Buenos Aires, em 2009). Por essa razão, o texto de Lorca não pode deixar de ser lido como uma *escrita sob influência* (Vanoye, 1993, p. 31). Mas o guião não é somente o aspeto literário do cinema, é mais do que isso: se é certo que escreve dispondo das mesmas palavras do escritor, o guionista não pode, como este, produzir um enunciado usando apenas as palavras, porque precisa de tornar visível e audível aquilo

de que fala (Maillot, 1996, p. 45). Desta forma, o guião é já escrito em função da linguagem cinematográfica e é neste sentido que ele é, igualmente, escrita fílmica. Com efeito, é o guião que se propõe organizar a ordem e o ritmo das sequências do filme, estruturando o discurso em função das categorias fundamentais do espaço, do tempo, do ponto de vista e do movimento. Em casos como o de *Viaje a la luna*, o texto do guião propõe mesmo ângulos de visão, movimentos de câmara, deslocações de personagens e formas de ligação entre os planos.

É deste modo que o guião assume o caráter de objeto que se abre para um outro a vir, a condição de escrita que deseja uma outra escrita, o estatuto de texto simultaneamente literário e fílmico. Na justa medida em que visa a própria *estratégia de percepção* que o filme irá consubstanciar, o guião prefigura e compromete a estrutura do fílmico e não pode, por isso mesmo, ser remetido para o domínio do pró-fílmico.

Vejamos, como exemplo, a sequência número 28 de *Viaje a la luna*. Lorca escreve: «Dos mujeres vestidas de negro lloran sentadas con las cabezas echadas en una mesa donde hay una lámpara» (García Lorca, 1987, p. 1142) Imaginemos que, em vez destas palavras, Lorca tinha escrito o seguinte: ‘Por detrás de las cortinas de una ventana, lagrimas deslizan de los ojos de dos mujeres vestidas de negro, sentadas en una mesa donde hay una lámpara.’ Ou que tinha preferido esta outra formulação: ‘Una lámpara se enciende e ilumina con intensidad dos mujeres vestidas de negro que lloran sentadas con las cabezas echadas en una mesa.’

As frases que coloco como hipotéticas alternativas ao texto de Lorca mencionam as mesmas figuras – ‘dos mujeres vestidas de negro’ – o espaço em que se encontram – ‘una mesa donde hay una lámpara’ – e o gesto que parece traduzir um sentimento comum a ambas – ‘lloran’ –, mas é evidente que essas frases constituiriam propostas diferentes da de Lorca e dariam por isso lugar a imagens fílmicas diferentes. Lorca escreve pois o seu poema como um guião

cinematográfico, construindo-o *sob a forma do fílmico*, quer dizer, escrevendo-o com o objetivo de conformar a totalidade do filme, em busca da plenitude e da coerência que sempre se persegue mas nunca se alcança.

### 3. Nunca nada começa no início

Neste diálogo entre uma arte dominada pela palavra e outra em que o primado pertence à imagem, o tempo e a memória adquirem especial importância. Na narrativa escrita ou oral, o tempo está já inscrito desde o início: *era uma vez* é o modelo padrão do seu ato de narração. No romance, gênero narrativo dominante, é a partir do tempo e avançando nele de um ponto a outro que se cria a ilusão do espaço. No cinema, porém, o espaço vem *antes* do tempo: o filme mostra-o logo desde a primeira imagem e constrói o tempo, avançando de um ponto a outro no espaço, mesmo que o primeiro espaço que dá a ver seja uma superfície negra que ocupe a totalidade do ecrã. Na síntese feliz de Jean Mitry (1968, p. 354), o romance é uma narrativa que se organiza em mundo, o filme um mundo que se organiza em narrativa. Um mundo, não me cansarei de repetir, à espera dos sentidos que o olhar persegue, mas que pertencerão sempre à ordem da possibilidade.

Abro o livro e leio: «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 ...» (Joyce, 1975, p. 7)

As palavras iniciais de *A Portrait of the Artist As a Young Man*, de James Joyce, colocam-me de imediato no tempo, como se espera de uma narrativa escrita ou oral: *era uma vez*. Não num tempo qualquer, porém, mas no tempo do maravilhoso infantil, aparentemente sem a mediação de uma voz adulta. O passado, o passado absoluto, parece confrontar-me diretamente pela visão de uma criança que

accede à percepção do mundo através das palavras. A frase seguinte transporta-me, no entanto, para um outro tempo: «His father told him that story: his father looked at him through a glass: he had a hairy face. He was babytuckoo» (Joyce, 1975, p. 7).

A distinção entre texto e voz é mínima, mas este tempo já não é o do passado absoluto, o tempo infinitamente distante da narrativa primordial, fora da História e de qualquer medida. É o tempo concreto (*and a very good time it was*) da infância do narrador que me fala, a repetição do passado com uma diferença. As palavras que começaram como sons surgem, na releitura, como símbolos. Não é, afinal, a criança que me fala. É o adulto em que ela, com o tempo, se transformou, quem me conta a sua própria experiência de aprendizagem do mundo através das palavras e da memória.

Recomeço (n)outro livro: «Longtemps, je me suis couché de bonne heure» (Proust, 1954, p. 9).

Num primeiro momento, não sei quem fala neste início de *Du côté de chez Swann*, de Proust, nem se fala para mim, não capto o alcance da frase, mas o ritmo cadenciado, que me atrai e me obriga a relê-la, captado pelo peso temporal que longtemps adquire na posição inicial do texto, a indicação incerta de bonne heure e a ocorrência, logo a seguir, de recordações associadas à infância, ao sabor do sono intermitente do narrador adulto, inscrevem de imediato na história, apenas iniciada, uma dimensão temporal que ainda não sei definir. Um pedaço de madeleine embebido numa taça de chá libertará, poucas dezenas de páginas adiante, a memória de um lugar e um tempo da infância passada em Combray. Tudo – a casa velha, a praça, as ruas e os caminhos, os lírios de Vivonne, a igreja e toda a pequena vila de Combray e arredores – tudo, na verdade, saiu daquela chávena de chá.

À semelhança da *image-souvenir* de Deleuze, a recordação da *madeleine* cristaliza esse tempo passado no tempo presente do narrador. Mas a repetição obsessiva de *jamais* (148 vezes ao longo de *Du Côté de chez Swan*) revela que a recordação não é

mais do que a ferida que se abre na memória ou em vez dela, e que nessa recordação se esvai um mundo perdido para sempre: «La possibilité de telles heures ne renaîtra jamais pour moi» (Proust, 1954, p. 42). Combray é tudo isso: memória, incisão, ferida por fechar.

Recomeço, uma vez mais: «Aujourd'hui maman est morte» (Camus, 1972, p. 9).

Estou de imediato no tempo, neste caso no presente, aujourd'hui, um presente que aparentemente partilho com quem me fala. Um homem, deduzo, embora sem ter qualquer outro indício para tal, a não ser, talvez, o título da obra: *L'Étranger*, de Camus. Leio a frase seguinte: «Ou peut-être hier, je ne sais pas» (Camus, 1972, p. 9).

Continuo no tempo, mas não sei já em qual, porque a sucessão das frases – «Aujourd'hui maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas» – produz em mim uma sensação de desordem temporal, instabilidade, incerteza, desamparo. De que tempo e em que tempo me fala afinal aquele homem? E em que tempo devo situar-me para o escutar?

Continuo: «J'ai reçu un télégramme de l'asile: 'Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués.' Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier» (Camus, 1972, p. 9).

A noção incerta de um tempo incerto torna-se agora a impressão de uma temporalidade sem tempo, que está para além do hoje, do ontem ou do amanhã, que me coloca num tempo sem ontem nem amanhã, e se associa a um sentimento de abalo emocional, provocado pela sequência absurda do que acabei de ler.

Para indicar a ordem temporal inerente à narrativa, o cinema não tem um instrumento equivalente ao sistema de tempos verbais usado pela literatura, pelo que alguns teóricos consideraram que nele só existe o presente: Iuri Lotman, por exemplo, escreveu que pode representar-se o futuro num romance e pode escrever-se um romance no futuro, enquanto no cinema pode representar-se o futuro, mas não pode filmar-se no futuro. Assim, o filme seria uma *sucessão*

*de representações do presente*, pois os procedimentos usados para marcar a temporalidade, como o *flashback* e o *flashforward*, não possuem por si sós significados estáveis, mas dependem, na sua significação, do conteúdo das imagens e do contexto em que surgem (Lotman, p. 64).

Deleuze rejeita esta ideia ao introduzir o conceito de um novo tipo de imagem fílmica, surgido no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, e marcando o nascimento do cinema moderno e a consequente rutura com o cinema clássico, que o autor situa no período entre as duas guerras. Deleuze chama *imagem-tempo* à nova imagem e designa por *imagem-movimento* a do cinema clássico (Deleuze, 1983, pp. 284-290).

Se no cinema a imagem existisse apenas e necessariamente no presente, como defende Lotman, o tempo somente poderia ser representado de uma forma indireta e através de uma montagem linear e cronológica. É o que sucede no cinema clássico, com aquilo que Deleuze designa por *imagem-movimento*. Contudo, não há, na imagem fílmica, presente que não seja tocado, ao mesmo tempo, por um passado e um futuro. Por um passado que se não reduz à ideia de um presente anterior e por um futuro que não coincide com um presente por vir. Em vez disso, cada presente ocorre, em simultâneo, com um passado e com um futuro sem os quais o próprio presente não teria condição de existir. É por isso que, no presente da imagem, o cinema é capaz de apreender o passado e o futuro que nela coexistem. De certa maneira, a imagem passa para o interior do filme o que está antes e o que está depois, libertando-se assim de uma cadeia de presentes sucessivos. Com a emergência da *imagem-tempo*, é uma nova compreensão do tempo que se inaugura, um tempo que a imagem fílmica deixa de representar apenas como uma cronologia para passar a mostrá-lo diretamente, ou seja, dando a *ver* o próprio tempo (Deleuze, 1985, pp. 54-55).

No derradeiro plano – um dos mais belos que o cinema já me ofereceu – de *Les 400 coups*, a câmara de François Truffaut, depois

de momentos antes ter varrido lentamente o mar de lado a lado da imagem, fixa-se no rosto de Antoine Doinel, no final da longa fuga solitária em direção a este mar que ele nunca conhecera e a que agora vira as costas. Nos segundos finais, o plano congela no olhar que Antoine fixa na câmara, isto é, em mim, no mundo todo. Como compreender este olhar? Desafio? Desilusão? Melancolia? Cansaço? Perda? Solidão? Apelo? Vazio? Acusação a um mundo que lhe devolve o olhar e o abandona de novo, definitivamente, perante a barreira intransponível daquele mar? E aquele mar, como compreendê-lo? Como símbolo da liberdade conquistada na fuga do reformatório onde o adolescente tinha sido internado? Mas, se assim fosse, por que razão ele viraria as costas ao mar? Como sinal de que tudo chegara ao fim e nada mais lhe resta agora senão capitular, isto é, regressar a um mundo que o abandonara e de que ele fugia?

O plano – que se inicia no momento em que o rapaz desce as escadas para a praia – tem uma duração real de cerca de um minuto e vinte e cinco segundos, ocupando o fixo sobre o rosto de Antoine cerca de oito segundos, incluindo aqueles em que a palavra FIM se lhe sobrepõe como grades de uma prisão. Mas um plano é inseparável da percepção de uma duração, que não coincide, necessariamente, com o tempo que medeia entre o princípio e o fim do plano, mas que significa a sua evolução possível. Que duração se desprende da imagem deste rosto que me olha, me interpela e me imobiliza, também, no meu lugar de espectador, perante a beleza infundável do cinema? Mas é justamente esse espanto do olhar que me faz compreender que não é apenas Antoine que me olha, mas o filme, o cinema todo, que convoca o meu olhar e, ao convocá-lo na imobilidade inesperada daquele plano, me transmite a sensação de uma duração que não pode medir-se porque ela é uma possibilidade infinita e o tempo é, afinal, a matéria que se filma (Amiel, 2012, p. 681).

#### 4. Nada tão silencioso como o tempo

No plano final de *Les 400 coups* não há palavras, apenas imagem. Mas que sucede quando a palavra irrompe no filme para ter voz? Como filmar a palavra sem a sufocar, preservando a sua identidade plena, mas sem que ela se apodere da imagem e a torne opaca ao ponto de a transformar numa não-imagem? Como dar a ver a palavra enquanto corpo fílmico?

A relação da imagem fílmica com o texto literário está presente na obra de Alain Resnais, desde as curtas-metragens iniciais. Filmou o texto de Paul Éluard em *Guernica*, o de Jean Cayrol em *Nuit et Brouillard*, o poema de Raymond Queneau em *Le Chant du Styrène*. Cineasta-*passreur*, Resnais conduz a escrita literária e a escrita fílmica para lá das fronteiras que as separam, numa utópica fusão de duas escritas que, na contaminação da passagem, mantêm as respetivas identidades e autonomias. A sua imagem filma a palavra na plenitude da sua forma plástica e sonora, absorve-lhe o ritmo, a cadência, percorre-a e deixa-se percorrer lentamente por ela como os corpos dos amantes. «Quelle lenteur tout à coup. Quelle douceur», diz Ela em *Hiroshima*. Em *Hiroshima, mon amour*, a palavra ilumina-se e ao iluminar-se torna-se o próprio centro da visão, naquele que é, talvez, o mais belo *rendez-vous* entre o cinema e a literatura. A imagem de Resnais e a palavra de Duras partilham caminhos que se cruzam e descruzam, se encontram e se perdem, como se os pontos de encontro e desencontro se localizassem não em cada plano ou em cada enquadramento, mas nos seus intervalos: a história e o desejo que nela circula incessantemente, o espaço e a imaginação que dele se libertam, o tempo e a memória que nele se esvaem. Palavra e imagem contaminam-se, fundem-se, reconhecem-se, esquecem-se, «je te rencontre. Je me souviens de toi. Qui est tu?» sem que cada uma perca a sua identidade singular e irreduzível.

O olhar de Resnais transporta a palavra ao longo da imagem, ao ritmo lento dos *travellings* que avançam pelas ruínas de Hiroshima,

como irão avançar, no seu filme seguinte, *le long de ces couloirs* de Marienbad. Palavra e imagem não têm que dizer a mesma coisa em simultâneo ou, pura e simplesmente, não têm que dizer a mesma coisa. E na verdade, não dizem, nem em Hiroshima nem em Marienbad. Tocam-se, separam-se, confundem-se e confrontam-se e é nesse jogo feito de tensão e desejo que dão corpo ao filme. «Tu me tues, tu me fais du bien». Quem, como Resnais, filmou os corpos fílmicos das palavras? «Dévore-moi, déforme-moi jusqu'à la laideur». Quem, como Resnais, as tocou até à mais bela das fealdades, aquela em que após a contaminação e a profanação (toda a imagem é uma profanação) os corpos se iluminam e se fazem filme?

De modo aparentemente paradoxal, imagem e palavra são, na sua origem, de uma pureza cristalina. O paradoxo é, contudo, aparente, porque a pureza, é Derrida quem o escreve, é justamente o que permite pensar a contaminação (Derrida, 2001, p. 31), e imagem e palavra são, em Resnais e Duras, puras apenas na medida em que se abrem a toda a contaminação. Incondicionalmente, isto é, sem condição, sem defesa e sem imunidade. Por isso Ela repete: «tu me tues, tu me fais du bien». Até que a ferida que não se fecha na memória imponha a força inevitável do esquecimento: da história, dos amantes e do amor.

Derrida define a memória como um outro nome do futuro: «la mémoire, autre nom de l'avenir après lequel je cours, et je cours, et je cours» (Derrida, 1999, p. 31). E Safaa Fathy acrescenta, em *Tourner les mots: au bord d'un film*, que a memória lê o que está antes, mas o que nela impressiona é o seu depois, o movimento que a transporta para além desse *antes* que não pode ser recordado senão no *depois*, e que a memória nunca revela por inteiro. Porque guarda restos, conserva segredos para o futuro (Derrida & Fathy, 2000, p. 53).

Nada tão silencioso como o tempo  
no interior do corpo. Porque ele passa  
com um rumor nas pedras que nos cobrem,  
e pelo sonoro desalinho de algumas árvores  
que são os nossos cabelos imaginários. (Brandão, 2017, p. 617)

As personagens de *Hiroshima* dependem do tempo e da memória, no sentido em que nelas se inscreve um desejo de futuro. Mas para elas a memória é já o sintoma do seu próprio fracasso: o passado (o *antes*) afasta-se até se tornar demasiado baço, impercetível; o presente (o *agora*) afunda-se num abismo de vazio e o futuro (o *depois* que se deseja), pura e simplesmente não existe. Resnais não questiona apenas a possibilidade de documentar a tragédia da História coletiva, questiona também a possibilidade de representar uma patética e banal história de amor.

Em Marienbad, X pede a A, a mulher que ele assevera ter encontrado e amado um ano antes, que torne indelével na sua memória e na sua carne a recordação desse hipotético encontro. Pede, pois, à mulher de Marienbad o mesmo que a mulher de Hiroshima pede ao amante japonês: que o deforme até à fealdade. Mas, deformado o corpo, reduzida a memória a restos de sombras e de pedra, o que resta, então?

A ficção tem o poder, real na sua condição de ficção, de manipular o antes, o agora e o depois, a ponto de os inverter ou sobrepor, num desafio à irreversibilidade do tempo real, que faz ruir a distinção entre o temporal e o intemporal, o verdadeiro e o falso, o real e o imaginário. Em *L'Année dernière à Marienbad*, Resnais vai ainda mais longe nesta manipulação, tornando impossível que o espectador saiba ao certo se os acontecimentos do ano anterior (supondo que tenham existido acontecimentos no ano anterior) resultam de uma memória, de um sonho ou de uma pura efabulação da parte de X, o homem que fala para A. Quando ele a (re)encontra, ela parece não se recordar nem dele nem da história que ele conta, ou talvez não queira simplesmente recordar-se, como ele sugere, ou talvez ainda esse encontro anterior não passe de uma pura invenção de X.

Quando X lhe chama a atenção para a pulseira que ela lhe teria oferecido no ano anterior, em Marienbad, e que ele usa como uma espécie de prova de amor, ela nega recordar-se de tal. Num outro momento do filme, M, o presumível marido de A, dispara sobre ela,

e vemo-la, aparentemente morta, estendida na cama. Porém, X, o presumível amante, assevera que, no final, ela parte com ele. Então, o tiro foi imaginário? O final foi sonhado por X? Como saber o que verdadeiramente se passou? Quem fala verdade e quem mente? O homem, a mulher? A imagem, a palavra? A questão não é saber quem mente nem sequer se alguém ou se algo mente. Afinal, estamos no reino da pura ficção, da mentira que passa por verdade, do *mentir-vrai* de que falava Aragon referindo-se à poesia.

Estamos, sobretudo, perante uma narrativa em que o tempo se não subordina ao movimento nem decorre dele, não avança por encaamentos lógico-dedutivos, mas fragiliza ou faz mesmo implodir a relação de causalidade entre ação e reação, pela inclusão do elítico e do arbitrário. Em Marienbad, a imagem já não é uma duplicação do visível, é um novo visível, uma nova imagem. Por isso, o espectador oscila permanentemente entre a realidade e o sonho, sem ter qualquer possibilidade de opção, num jogo de espelhos que se prolonga infinitamente: «Voilà, maintenant je suis à vous», diz a atriz de *Rosmer*, a peça que se representa no início do filme. «Voilà, maintenant je suis à vous», diz, no final do filme, A. Não é possível determinar se as imagens são imaginadas pelo homem ou pela mulher. A única certeza do espectador é que tudo faz parte de uma mesma ficção intitulada *L'Année dernière à Marienbad*.

A atriz francesa e o arquiteto japonês de Hiroshima permanecerão irremediavelmente enclausurados no quarto de hotel onde vivem um amor impossível. X e A ficarão presos para sempre no jardim labiríntico de Marienbad. Cada personagem está acompanhada da outra e no entanto todas permanecem irremediavelmente sós, num espaço onde começam a esquecer-se de si mesmas e num tempo que já não as habita. Sobre as últimas imagens de X e A no jardim, ouve-se a voz do homem: «(...) vous étiez maintenant déjà en train de vous perdre, pour toujours, dans la nuit tranquille, seule avec moi».

No labirinto espacial das ruínas de Hiroshima, dos corredores e do jardim de Marienbad, constrói-se o labirinto do tempo em que a memória se esvai e a solidão é irreversível.

O tempo é silencioso e enigmático  
imerso no denso calor do ventre.  
Guardado no silêncio mais espesso,  
o tempo faz e desfaz a vida. (Brandão, 2017, p. 617)

Em *L'Année dernière à Marienbad*, M propõe constantemente a X um jogo de fósforos, um jogo que M pode perder e todavia nunca perde. Este é também o jogo que Resnais me propõe, a mim, seu espectador: o jogo da interpretação. Posso ganhá-lo, mas perco-o sempre. A última carta, aquela que faz o jogador perder o jogo, ficará sempre reservada para mim, para que assim assumo a derrota do ato de interpretar.

Em 1927, Germaine Dulac escreveu uma frase premonitória: *L'avenir est au film qui ne pourra se raconter* (Dulac, 2021, p. 153). Décadas mais tarde, no início de «A Farmácia de Platão», Derrida escreve que um texto só é um texto se ocultar, ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei da sua composição e a regra do seu jogo, que permanece por isso impercetível, não porque a lei e a regra se abriguem na inacessibilidade de um segredo, mas porque nunca se entregam a nada a que, em rigor, possa chamar-se uma percepção (Derrida, 1972, p. 71). É essa textualidade em movimento, em transformação constante, que define o cinema de Resnais.

Aqueles intervalos que acima mencionei, os interstícios por onde se movem as palavras e as imagens, essas falhas que perturbam a minha leitura, são afinal aquilo que me permite corresponder ao olhar que estes filmes me lançam e me constituem enquanto espectador. É graças a essas falhas que a minha fala sobre eles pode nascer. A modernidade de Resnais movimenta-se nessas falhas, alimenta a nossa sede de prazer e de saber e enriquece esse país suplementar – a expressão é de Serge Daney (1994, p. 19) que é o cinema. O cinema que nos olha e desafia o nosso olhar. É justamente isso que o cinema espera de nós, seus espectadores: *olhar o que ele dá a ver*, perdermo-nos nos mundos que ele constrói para cada um de

nós. Porque onde exista sentido inteiro e sem falhas já nada resta para olhar ou para dizer.

## 6. É para mim que alguém fala

Em *Alphaville*, de Jean-Luc Godard, o computador Alpha-60 pergunta a Lemmy Caution: «Savez-vous ce qui transforme la nuit en lumière? / Caution responde: / La poésie».

Olhemos, pois, de novo, a poesia.

A meu lado tenho um livro, à minha frente um ecrã. Estou exatamente entre um poema e um filme. Hesito: poema ou filme? Em boa verdade, sei que nunca poderei escolher entre um e outro. Apesar de tudo, tomo uma decisão, que sei fugaz, e escolho Humphrey Bogart:

Era a cara que tinha e foi-se embora  
mas nunca foi tão visto como agora  
O seu olhar é água pura água  
devassa-nos dá nome mesmo à mágoa  
Ganhámo-lo ao perdê-lo. Não se perde um olhar  
não é verdade meu irmão Humphrey Bogart (Belo, 2001, p. 39)

Bogart não me responde. Não poderia, evidentemente. Nem no filme que, afinal, não tenho à minha frente, nem no poema que leio e dele me fala nas palavras de Ruy Belo. E todavia, é ele, sem dúvida, destas palavras feito, que está perante mim na página que o poema, por curto, deixa quase toda em branco. Por um brevíssimo instante, desfizera-se, sob o meu olhar, a linha de fronteira entre poema e filme. E eu via o que não estava ali. Eu via Bogart.

A fronteira esbatera-se e não havia filme, mas sim a poesia de Ruy Belo, a palavra do poeta e o seu desejo de percorrer um espaço – o da página branca – que fosse só dela e da mudez do mundo. Com outro poeta – António Ramos Rosa – eu aprendera que as palavras

amam o seu *corpo musical*. Talvez, pensei, como as imagens filmicas amam a sua luz, *uma luz perigosa como água*, segreda-me Alexandre O’Neil.

Vou assim descobrindo o que já sabia: que não saberei nunca o que é a poesia, nem hei de saber, verdadeiramente, o que é o cinema. Sei apenas (talvez) o poema e o filme, ainda que Hiroshima, mon amour seja um filme indistinguível de um poema e que Herberto Helder me afirme que «qualquer poema é um filme, e o único elemento que importa é o tempo, e o espaço é a metáfora do tempo, e o que se narra é a ressurreição do instante exatamente anterior à morte, a fulgurante agonia de um nervo que irrompe do poema e faz saltar a vida dentro da massa irreal do mundo» (Helder, 2006, p. 140).

Socorro-me de Jacques Derrida e de Che cos’è la poesia? O que está em causa quando perguntamos que coisa é a poesia ou, a questão coloca-se-me do mesmo modo, que coisa é o cinema? Em primeiro lugar, aquilo a que Derrida chama o princípio da economia da memória. Um poema, diz Derrida, deve ser breve. Não porque tenha que ser curto ou de poucas palavras. Mas breve, no sentido em que o poema é elítico por vocação, ou seja, ele é necessariamente breve, independentemente da sua extensão objetiva ou aparente (Derrida, 2003, p. 6).

Também o filme, como o poema, partilha essa condição da brevidade, é elítico por vocação, natureza e necessidade, qualquer que se afigure, também, a sua objetiva ou aparente extensão. Na verdade, para além da música, não conheço nenhuma outra prática artística que, afirmando a sua temporalidade essencial, seja mais elítica no seu fundamento do que um poema ou um filme. Descontinuidades puras, eles moldam os seus próprios corpos sobre o fragmento, a eclipse e a rutura.

A eclipse é um intervalo, e o intervalo é aquilo que em regra descartamos, ou fingimos ignorar, como os intervalos brancos entre as palavras do poema ou os intervalos negros que separam os fotogramas do filme. E, no entanto, é nesses espaços intersticiais, nessas falhas,

que procuramos, sabendo que nunca os dominaremos, os sentidos dos poemas e dos filmes, nesses lugares insituáveis que constantemente erram entre o visível e o invisível, naqueles onde sempre nos perdemos na ânsia de neles encontrar uma razão para as coisas: seja para o poema, para o filme ou para o mundo.

É a elipse, essa forma de rigorosa descoincidência e instrumento vital de todo o cinema e de toda a poesia, que assegura, à imagem filmica como à palavra poética, uma articulação essencial com o espaço e o tempo, permitindo-lhes caminhar por espaços densos como buracos negros e percorrer tempos que só podem ser medidos pela trajetória das estrelas, ao mesmo tempo que nos falam do não-dito e nos fazem ver o não-visto. E mesmo quando palavra e imagem se me afiguram transparentes e nuas (o que, como sabemos, é pura ilusão), a elipse aconchega um silêncio que me assegura que o que nunca foi dito ou mostrado permanecerá sempre ao alcance do meu olhar. A elipse move a sucessão das palavras e das imagens, e do seu rasto ficará um leve traço do possível, um corpo reinventado em cada plano ou em cada sílaba. Um desejo ou o seu simulacro, dissipados num horizonte de silêncio e luz, até se transformarem em ritmo e puro espaço (cf. Rosa, 2001, p. 39).

Regresso a Derrida e ao seu texto. Diz ele: depois da economia da memória vem «o coração. Não o coração – esclarece – no meio das frases que circulam sem correr riscos pelos cruzamentos e se deixam traduzir em todas as línguas». Nem, acrescenta, o coração que é objeto de saberes, de técnicas, de filosofias ou de discursos bio-ético-jurídicos. De nenhum deles se trata, mas sim do coração da minha memória, o cor, aquilo que me faz desejar atingir o âmago do poema, o seu caroço, e desejar aprendê-lo, sabê-lo de cor (par coeur, by heart), isto é, alojá-lo no coração da minha memória. Para que então, e só então, ele possa fazer parte do meu próprio cor-po (Derrida, 2003, p. 6).

Vou assim redescobrir que poesia e cinema percorrem um trajeto único com destinos múltiplos, como se cruzassem os cami-

nhos que se bifurcam no jardim de Jorge Luís Borges. Percorro-o também, ainda na companhia de Derrida, mesmo que dele por vezes me perca. Nesse trajeto parcialmente comum de poema e filme, diz-me Derrida, há alguém que me fala, que não fala apenas para mim, mas me fala, me escreve, a mim, de mim, sobre mim. Há uma marca, um traço, uma fala, que a mim se dirige e, em simultâneo, me constrói e me destrói (e aqui talvez me separe, ou me perca, por momentos, de Derrida). Me constrói porque me constitui num sujeito outro, diferente daquele que eu era antes de, em plena disponibilidade do corpo – essa mesma disponibilidade que exige uma prévia ociosidade (Barthes, 1987, pp. 291-292) – receber ou confrontar poema ou filme, na página clara do livro ou na penumbra da sala de cinema. Me destrói porque dilui esse sujeito primeiro, social, que eu era antes de tomar o meu lugar na sala, e faz de mim um sujeito textuante (roubo a palavra a Gabriela Llansol), leitor ou espectador. Me destrói (e de novo reencontro Derrida) porque a origem, o traço deste sujeito outro em que me torno, permanece invisível do mundo, inencontrável ou irreconhecível.

A fala que recebo e em mim encontra porto, que porto em mim (Aragon diria «je te porte dans moi comme un oiseau blessé»), é a própria escrita em que o corpo se tornou: a escrita em si, chama-lhe Derrida. Sou, portanto, um novo sujeito em que um corpo outro se forma por força da palavra ou da imagem. Derrida escreveu que não há poema que se não abra como uma ferida, mas que não abra ferida também. Nessa dupla ferida se gera, se expõe, esse evento singular, essa palavra, essa imagem, essa palavra-imagem, essa *pali-magem*, que desejo receber no corpo, isto é, que desejo aprender de cor, transportar no coração. Tudo em mim se move em função deste desejo e é aqui, nesta ferida, nesta contaminação, que se desenrola o novelo dos sentidos, exatamente aqui, onde a *palimagem*, desde que o poema é poema e o filme é filme, aspira, em palavras que encontro de novo em Ramos Rosa (2001, p. 14): «ao inicial ao puro percurso / que não corresponde a nenhuma linha do universo».

Esses sentidos não constituem uma essência, um dado primeiro, primordial e imanente. Pela pluralidade de leituras que permite ou suscita, a palavra-imagem difere os sentidos, torna-os potenciais, remete-os para um indefinível *ainda-não*. Como na vertigem que impele o olhar de Dreyer, de Resnais, de Kurosawa ou de Pedro Costa, em busca da luz,

a palavra procura e não procura já ela não é o dia  
nem é a noite o seu espaço é o arco  
que não chega a unir a sua corola de sombra  
à corola branca do seu horizonte móvel. (Rosa, 2001, p. 15)

Por isso, não serei nunca capaz de domar a vertigem dos sentidos, do mesmo modo que James Stewart não domina a pulsão predadora, o seu Vertigo, que o dilacera e move em direção ao abismo. Será a mesma vertigem, ou pulsão, ou energia, que move a mão de Rimbaud, Lorca ou Pessoa, e o olhar de Murnau, Bergman ou Oliveira? Uma vez mais, nunca, em verdade, o saberei. Apercebo-me, é certo, do movimento contínuo da vertigem, mas sei que nunca poderei conhecer o que subjaz a esse movimento. Na sua liberdade volúvel, contingente, a palavra-imagem desfia o seu novelo, não para fugir do labirinto, não para ser Teseu no labirinto de Dédalo, não para revelar a chave do percurso, desapossando-o de todo o mistério, mas, pelo contrário, para prosseguir uma viagem interminável e perseguir, até à exaustão, um horizonte móvel. Para se abrir ao insondável. Ao insondável, isto é, à morte. Verifico, pois, que a fala inicial, a marca que de mim fez um textuante, a ferida que porto no corpo e sei de cor, carrega em si, inevitavelmente, a possibilidade da morte. Mais do que isso, transporta em si, na sua origem, o próprio desejo da morte, consubstanciado num desejo irreprimível de consumir a sua própria cessação, de se exaurir na última palavra ou na derradeira imagem, de pôr um fim a si mesma. «Se nós soubéssemos dar um passo que não fosse para a morte», diz-me a voz de Ramos Rosa (2001, p. 50).

Escrever e filmar visam, talvez, a criação de um movimento perpétuo, um sulcar de silêncio, em que «tudo é necessário e nada é necessário», esse gesto que não carece de explicação e em que, por isso mesmo, a palavra busca perder-se no tempo e a imagem deixa imolar-se no espaço. Um movimento que nada altera, antes abre um espaço de paixão e de liberdade que permite que o mundo se dissolva em fascinantes cintilações de luz. Na poesia de Ramos Rosa, que porto no corpo e sei de cor, aprendo que se escreve (e se filma) «para que algo aconteça sem acrescentar nada ao mundo». Que se escreve (e se filma) «para saber onde começa o mundo, onde se encontra o corpo e quando chegaremos» (Rosa, 2001, p. 120).

## Referências bibliográficas

- Amiel, V. (2012). Temps. In Antoine de Baecque & Philippe Chevallier (Orgs.), *Dictionnaire de la pensée du cinéma*. Presses Universitaires de France.
- Barthes, R. (1977). *Ensaio crítico*. Edições 70.
- (1987). «Ao sair do cinema». In *O Rumor da língua* (pp. 291-294). Edições 70.
- Belo, R. (2001). *Todos os poemas*. Assírio & Alvim.
- Brandão, F. H. P. (2017). *Obra breve*. Assírio e Alvim.
- Brunette, P. & D. Wills (1989). *Screen/Play: Derrida and Film Theory*. Princeton University Press.
- Camus, A. (1972). *L'Étranger*. Gallimard.
- Conrad, J. (1978). *The Nigger of the 'Narcissus', Typhoon, Falk, and Other Stories*. Dent.
- Daney, S. (1994). *Persévérance: Entretien avec Serge Toubiana*. P.O.L.
- Deleuze, G. (1983). *Cinéma 1. L'image mouvement*. Les Éditions de Minuit.
- (1985). *Cinéma 2: L'image-temps*. Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1972). «Pharmacie de Platon». In *La Dissémination*. Seuil.
- (1999). *La Contre-Allée*. La Quinzaine littéraire et Louis Vuitton.
- (2003). *Che cos'è la poesia?*. Coimbra, Angelus Novus
- & S. Fathy (2001). *Tourner les mots. Au bord d'un film*. Galilée/Arte.Éditions.
- Dulac, G. (2021). *Écrits sur le cinéma*. Paris Expérimental.
- Duras, M. (1960). *Hiroshima, mon amour. Scénario et dialogues*. Gallimard.
- García Lorca, F. G. (1987). *Obras completas*. Tomos I e II. Aguilar.
- Helder, H. (2006). *Photomaton & Vox*. Assírio & Alvim.
- Joyce, J. (1975). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Penguin Books,

- Lotman, I. (1978). *Estética e semiótica do cinema*. Editorial Estampa.
- Maillot, P. (1996). *L'écriture cinématographique*. Kincksieck.
- Mitry, J. (1968). *Esthétique et psychologie du cinéma*, Tome II. Éditions Universitaires.
- Proust, M. (1954). *Du côté de chez Swann*. Gallimard.
- Rosa, A. R. (2001). *Palavras*. Campo das Letras.
- Ropars-Wuilleumier, M.-C. (1981). *Le texte divisé*. Presses Universitaires de France.
- Vanoye, F. (1993). «Le scénario comme genre, le scénario comme texte». In *Littérature et cinéma* (pp. 21-34). La Licorne.

## **CAPÍTULO 6**

(Página deixada propositadamente em branco)

# O ENSINO DA LITERATURA DIGITAL EM PORTUGAL – O CASO DE *ALICE INANIMADA*<sup>1</sup>

## TEACHING DIGITAL LITERATURE: *ALICE INANIMADA* IN PORTUGAL

**Ana Maria Machado**

Universidade de Coimbra – Centro de Literatura Portuguesa  
ORCID 0000-0003-4392-2999

**Ana Albuquerque E Aguilar**

Universidade de Coimbra – Centro de Literatura Portuguesa  
ORCID 0000-0003-4066-7187

**RESUMO:** Neste artigo, pretende-se dar conta do percurso realizado pelo projeto «*Inanimate Alice*: tradução de literatura digital em contexto educativo», do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. Deste modo, abordar-se-ão as suas diferentes etapas e processos, nomeadamente a tradução dos cinco primeiros episódios da série, a tradução e a criação de material pedagógico adaptado ao currículo português, a aplicação, em duas escolas portuguesas, dos episódios 1 e 2 de *Alice Inanimada*, a recolha e análise dos dados relativos à experiência e à receção de alunos e professores, bem como a formação docente criada para responder aos desafios inerentes ao ensino de uma obra literária digital – em parceria com o Plano Nacional de Leitura (PNL 2027) e também no âmbito da formação inicial e contínua de professores –, contribuindo assim para preencher a

---

<sup>1</sup> A tradução da versão inglesa do artigo «Teaching digital literature: Alice Inanimada in Portugal», publicado em *MATLIT: Materialities of Literature* 8.1: 217-240, visa a divulgação do projeto junto dos professores dos ensinos básico e secundário.

lacuna que existia em Portugal a este nível. À reflexão sobre todas estas fases, seguem-se os planos para o futuro do projeto.

**Palavras-chave:** *Inanimate Alice*, *Alice Inanimada*, literatura infantil e juvenil digital, ensino.

**ABSTRACT:** This article seeks to describe the development of the project «*Inanimate Alice: translating digital literature in an educational context*», of the Centre for Portuguese Literature at the University of Coimbra. We will address the different stages of the project and the processes involved, namely, the translation of the first five episodes of the series, the translation and the creation of pedagogical materials adapted to the Portuguese curriculum, the applied research with episodes 1 and 2 of *Alice Inanimada* in two Portuguese schools, the data collection and analysis relating to the experience and reception of the work by students and teachers, and the teacher training course created to respond to the challenges of teaching a digital literary work, in partnership with the Portuguese National Reading Plan – PNL2027, thereby filling a gap in this area, in Portugal. In addition to a reflection on all the research stages, we will present the plans for the future of the project.

**Keywords:** *Inanimate Alice*, *Alice Inanimada*, children and young adults' digital literature, teaching.

## 1. Introdução

A necessidade de dotar os estudantes de competências digitais é um objetivo frequente das políticas educativas portuguesas e internacionais (Ministério da Educação, 2017, 2018; UNESCO, 2018). No entanto, o seu desenvolvimento na sala de aula é essencialmente reduzido a recursos que tiram partido dos procedimentos a que os estudantes estão expostos sem que, porém, se desenvolva um olhar crítico, ético ou criativo sobre os ambientes digitais.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Por causa do encerramento de escolas no segundo semestre do ano letivo 2020/2021, devido à pandemia provocada pelo vírus SARS-COV2, o Ministério da Educação publicou o Decreto n.º. 14-G/2020, de 13 de abril, em resposta à completa mudança para o ensino a distância e à considerável dependência dos meios digitais. Embora todos os atores educativos tenham sido forçados a entrar na era digital, ainda

No âmbito do contexto digital contemporâneo, a literatura eletrónica tem tido um enorme desenvolvimento, especialmente desde os anos 90 do século XX (Hayles, 2008; Flores, 2019; Rettberg, 2019). Em 1979, Lyotard já tinha notado que as máquinas iriam mudar o modo de aprender. Em *Hypertext 3.0*, George Landow (2006) acrescentava que estas mudanças também teriam consequências na educação literária por causa da ênfase no leitor. No entanto, assistimos a uma geral «dissonance between what the school curriculum prescribes and what young readers prefer» (Araújo & Frade, 2018, p. 7) e a presença da literatura eletrónica nas escolas é ainda uma miragem, descurando-se assim o potencial criativo dos meios digitais, o desenvolvimento das competências digitais no plano da produção e da receção, a reflexão hermenêutica sobre a cultura digital e o seu impacto na escrita e na leitura (Rettberg, 2019, p. 18).

Neste trabalho, pretendemos dar conta das várias fases do projeto «*Inanimate Alice: Tradução de Literatura Digital em Contexto Educativo*»,<sup>3</sup> cujo principal objetivo consiste na introdução da obra *Alice Inanimada* nas escolas básicas e secundárias de Portugal e no Plano Nacional de Leitura (PNL). Com esta descrição, respondemos à pergunta «Como ensinar literatura digital nas escolas portuguesas na segunda década do século XXI?», tomando como exemplo o ensino de *Alice Inanimada*. Na verdade, pensar na introdução da literatura digital no sistema educativo português não se restringe apenas ao seu ensino: existe um contexto institucional em torno desta inovação pedagógica, que diz respeito ao currículo oficial, às questões materiais relativas à introdução de um novo objeto, às questões editoriais e financeiras, etc. Por essa razão, este trabalho aborda também alguns aspetos sociológicos do *digital turn* e as reservas e preocupações que esta pode suscitar. Desde o início, movem-nos as palavras de Dene Grigar (2008), ex-presidente da Electronic Literature Organization:

---

não foram amadurecidas estratégias nem foi desenvolvido um pensamento crítico em relação a esta mudança repentina.

<sup>3</sup> <https://www.uc.pt/fluc/clp/inv/proj/meddig/iatld>.

(...) if indeed students spend 10 times more of their energy with fingers on a keyboard instead of a nose in a book, then it stands to reason that we should rethink our notion of literacy and advocate elit [electronic literature] as not only viable but also compelling art form for teaching all aspects of reading, writing, and communicating.<sup>4</sup>

Neste sentido, a equipa da Universidade de Coimbra pretende prosseguir o estudo da receção da obra em sala de aula e o seu reflexo no estudo da literatura impressa. Tratando-se de um processo que remonta a 2014, a fim de demonstrar a resistência que enfrentámos, principalmente por parte das editoras e dos investimentos públicos e privados, sistematizam-se neste trabalho as várias fases do projeto, os artigos publicados e os planos de desenvolvimento em curso. Começaremos pela apresentação da obra e pela (pré-)história do projeto, seguindo-se a constituição da primeira equipa, as fases de tradução dos episódios e dos respetivos guiões pedagógicos, a criação de orientações adequadas ao contexto português e respetiva aplicação, a recolha e análise de dados, a formação inicial e contínua de professores, concluindo com a consolidação das relações internacionais com colegas do Canadá, dos Estados Unidos, da Rússia e do Brasil e com o desenho de uma nova experiência-piloto.

### 1.1. Apresentação da obra

*Inanimate Alice*<sup>5</sup> conta, na primeira pessoa, a história de uma rapariga que cresce a sonhar tornar-se *designer* de jogos, sendo as suas criações progressivamente mais sofisticadas de episódio para episódio. Esta novela serial transmédia interativa, criada por Andy Campbell, Chris Joseph, Ian Harper, Kate Pullinger, e Mez Breeze

---

<sup>4</sup> <http://electronicbookreview.com/essay/electronic-literature-where-is-it/>.

<sup>5</sup> <https://inanimatealice.com>.

(2005-2017), recorre a mecanismos e ambientes semelhantes a jogos, que incitam os estudantes a ler, reler e compreender toda a história, enquanto se divertem. Entre o primeiro (2005) e o quinto episódios (2015), foram feitos grandes avanços tecnológicos. Entre o quarto e o quinto episódios decorreram seis anos, durante os quais alunos e professores preencheram o vazio deste intervalo, criando as suas próprias histórias em plataformas *web*, no YouTube e em PowerPoint, como se pode verificar na galeria *online*: Alice Is a Friend of Mine – Digital Gallery.<sup>6</sup>

Entretanto, foi lançado o episódio 6, «The Last Gas Station» (2017), no qual Alice trabalha numa estação de serviço. Esta narrativa, sempre na primeira pessoa, recorre à tecnologia dos jogos de computador (gráficos 3D), mantendo a sua dimensão literária.<sup>7</sup> Em 2018, «Perpetual Nomads» cobriu o intervalo entre os episódios 6 e 7 (este ainda não produzido). Esta nova ficção interativa foi a primeira aventura de Alice em realidade virtual, na qual o leitor percorre, literalmente, os passos de Alice. A aventura desenrola-se no deserto, quando o autocarro que transporta a jovem para a cidade tem um acidente, pelo que a protagonista busca orientação num telemóvel quase sem bateria.

A história de Alice tem uma complexidade progressiva que acompanha o crescimento da protagonista – ela é uma menina de 8 anos no primeiro episódio e uma jovem adulta de 19 em «Perpetual Nomads». Sendo a série recomendada a (pré-)adolescentes dos 10 aos 14 anos, os últimos episódios têm como objetivo chegar a leitores mais velhos, sobretudo a perfis mais ativistas, ou a alunos que não têm o Inglês como língua materna. A série é também utilizada na formação de professores em vários países (Pullinger, 2015), incluindo a Austrália, onde o título integra o currículo, tendo os Serviços de

---

<sup>6</sup> <https://inanimatealice.info/create/?g=1>.

<sup>7</sup> Segundo Ian Harper, o produtor-executivo da série, atualmente este episódio só funciona em computadores com uma placa gráfica de 2GB. Uma vez corrigida esta limitação, «The Last Gas Station» ficará acessível aos restantes computadores.

Educação Australiana, um órgão do Governo, feito repetidos investimentos na obra, nomeadamente com a encomenda de «Perpetual Nomads». Também em relação aos Estados Unidos, Amanda Hovious (2013) afirma que «*Inanimate Alice* can be seamlessly integrated into the [North American] curriculum», uma vez que está de acordo com os English Language Arts Standards / Reading: Literature.<sup>8</sup>

*Alice Inanimada* é um texto com grande visibilidade e, como se viu, com possibilidades de integrar o currículo escolar. Trata-se de uma obra de ficção digital que discute tópicos como mobilidade digital, vidas disruptivas, interculturalidade, ensino doméstico e regular, ou corrupção. Até agora, foi traduzida, além do Português, para mais seis línguas (Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Japonês e Indonésio),<sup>9</sup> está em curso a adaptação do português europeu ao português do Brasil, e está a ser estudada a hipótese de ser também traduzida para Russo e para Polaco, podendo a série facilmente ser traduzida para qualquer língua. Inclusivamente, os dois primeiros episódios já foram produzidos em Português e, em 2021-2022, foram disponibilizados nas escolas que integrem o grupo de trabalho que vai iniciar o estudo da obra em sala de aula, como se verá no final.

## 2. O projeto

Aquando do primeiro contacto com *Inanimate Alice*,<sup>10</sup> na *Summer School* do Programa de Doutoramento FCT em Materialidades da Literatura,<sup>11</sup> em 2014, a coordenadora do projeto apercebeu-se do potencial pedagógico da obra e da irradiação que poderia ter no

---

<sup>8</sup> <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>.

<sup>9</sup> Inicialmente, os episódios nestas línguas estavam disponíveis na página oficial de *Inanimate Alice*.

<sup>10</sup> Entretanto, a página oficial, <https://inanimatealice.com>, foi alterada e atualizada.

<sup>11</sup> <https://matlit.wordpress.com>

espaço de língua portuguesa, a quarta língua mais falada no mundo (com 260 milhões de falantes em quatro continentes).<sup>12</sup>

A tradução dos episódios e a sua disponibilização *online* significaria um primeiro contacto dos estudantes portugueses com a literatura eletrónica. Com este escopo, não se pretendeu nunca eliminar o lugar central ocupado pela literacia textual, mas, sim, expandir as competências adquiridas aos ambientes multimodais e multimedias criativos e aos procedimentos que lhe estão associados, que carecem de um acompanhamento pedagógico crítico, no intuito de estimular o potencial reflexivo, ético e criativo dos alunos.

A abertura em relação ao digital era já visível em documentos do Ministério da Educação, tais como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) ou as *Aprendizagens Essenciais – Português* (Ministério da Educação, 2018a, 2018b), onde se recomendava a familiaridade com o ambiente digital em diferentes contextos de comunicação e de saber. Finalmente, em 2018, *Alice Inanimada*, a tradução portuguesa de *Inanimate Alice*, foi incluída no PNL 2027, como adiante se lerá.

## 2.1. Tradução

O trabalho de tradução levado a cabo pela equipa portuguesa preocupava-se apenas com problemas de tradução linguística (cf. Figura 1). A sua repercussão em diferentes níveis de uma obra de literatura eletrónica, caracterizada por múltiplas camadas, e as implicações no seu código foram resolvidas pela equipa de produção da série.

---

<sup>12</sup> As variedades de língua portuguesa não excluem a possibilidade de a variante europeia de ser lida em África ou no Brasil, por exemplo. No entanto, em 2020, a equipa do projeto foi alargada, com a adição de três professores do Instituto Federal de S. Paulo (José Landeira, Carla Souto e Carlos Santos), com o objetivo de adaptar a versão portuguesa europeia à variedade brasileira e colaborar no desenvolvimento de diretrizes pedagógicas adaptadas às diferentes realidades nacionais.



Fig. 1. *Alice Inanimada*, episódio 1

Assim, os problemas de tradução que tentámos solucionar situavam-se no estrito escopo da transposição do Inglês para o Português, como explicámos detalhadamente em «*Inanimate Alice: The Story of the Series and its Impact in Portugal*» (2017). Muito brevemente, recuperamos alguns exemplos das principais questões suscitadas ao longo da tradução dos cinco episódios, tomando como referência a tipologia de problemas objetivos de tradução discutidos por Christiane Nord, no livro *Text Analysis in Translation* (2005, pp. 174-179), a saber, problemas pragmáticos, relacionados com a convenção, linguísticos, e específicos do texto (Nord, 2005, p. 174).

Considerando o objetivo pedagógico da tradução de *Inanimate Alice*, a questão pragmática, ou seja, a diferença entre recetor e meio na relação texto-fonte *vs.* texto-alvo e o contraste entre cada motivo (para a produção e a tradução) e função (Nord, 2005, p. 176), exigia uma adaptação significativa da obra em função do seu consumo pelo público escolar e da necessidade de lhe fornecer um discurso modelar, fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Houve, portanto, que adaptar a linguagem oral e coloquial do texto-fonte, marcada, no caso, pela sintaxe livre de Alice, tudo isto sem negligenciar o padrão de crianças que acedem à série fora do contexto escolar.

Os problemas de tradução relacionados com a convenção decorrem de diferenças culturais tais como convenções de género e de estilo (Nord, 2005, p. 176). Neste ponto, as regras de pontuação utilizadas no texto-fonte, as especificidades linguísticas de «culture groups» (Nord, 2005, p. 175), ou a estrutura paratática no discurso inicial de Alice carecem de opções de carácter sistemático. Tomando como exemplo a fluidez do discurso direto em língua inglesa, optou-se por uma marcação convencional do discurso direto no texto-alvo, nomeadamente o uso do travessão para separar a voz do narrador da voz da personagem, os *verba dicendi* a introduzir o discurso direto seguidos de dois pontos e eventualmente de aspas a assinalar a fala da personagem. Vista a finalidade pedagógica da tradução, não podíamos expor os alunos portugueses a uma prática que poderia comprometer a aprendizagem da pontuação em consolidação entre o 3.º e o 9.º anos de escolaridade.

Os problemas de tradução linguística referem-se principalmente ao léxico e à estrutura da frase (Nord, 2005, p. 176). No que respeita a série em causa, a deixis e o género têm comportamentos diferentes nas duas línguas, como fica evidente, por exemplo, no uso da deixis pessoal, em que o Português, distintamente do Inglês, admite frases de sujeito nulo, sendo agramatical a repetição do sujeito em orações sucessivas.

Por fim, os problemas de tradução específicos do texto, que «arise in a particular text specimen» e «its occurrence (...) is a special case» (Nord, 2005, p. 176), foram frequentemente resolvidos com o recurso a hiperónimos ou perífrases, sempre que o Português não tinha uma correspondência aceitável. O substantivo «player» foi o mais desafiante, pelo que recuperamos aqui o que já foi abordado no referido artigo: Alice tem um aparelho crucial presente em todos os episódios e cujas funcionalidades aumentam e se complexificam ao longo das suas aventuras. Tal como aparece no primeiro episódio, este «player» assemelha-se a um Blackberry (cf. Figura 2), mas tem mais funções do que qualquer telemóvel tinha em 2005, o ano do lançamento da série digital. Em «Episódio 1 – China», Alice usa o

«player» para desenhar, jogar Ba-Xi e outros jogos, tirar fotografias, ler, escrever, enviar correio eletrónico e até aceder a um GPS com mapas integrados. Se tivéssemos optado por substituir «player» por «smartphone», teríamos incorrido num anacronismo, pois o seu uso só se generalizou em 2010. Neste sentido, Kate Pullinger, juntamente com o artista gráfico Chris Joseph, anteciparam o *smartphone* mas, supõe-se, como o nome ainda não era conhecido, denominaram o dispositivo «player». A opção de manter a designação inglesa visou justamente recuperar a curiosidade que o nome terá suscitado quando o primeiro episódio de *Inanimate Alice* foi lançado. Considerando que as crianças portuguesas estão muito expostas à tecnologia e à língua inglesa, acreditamos que a manutenção do nome não causaria qualquer ruído na comunicação, como verificámos nas experiências didáticas com a obra. De resto, a própria imagem do objeto clarifica eventuais dúvidas, além de que o anglicismo pode ser explorado didaticamente, podendo até fazer-se alguma arqueologia tecnológica.



Fig. 2. O *player* de Alice no episódio 1

Com esta rápida exemplificação dos problemas de tradução, pretendemos demonstrar a reflexão sobre a adequação do léxico, da sintaxe e da gramática contrastiva entre a língua original e a língua-alvo que este trabalho exigiu. É importante frisar que, quando Kate Pullinger escreveu o texto para os episódios 1 e 2, não esperava um tão grande sucesso entre crianças e adolescentes (Pullinger, 2015),

que rapidamente se tornaram o público-alvo da série. Isto aconteceu não só pela possível identificação entre o leitor e a protagonista, mas também pela sua forma de narrar a história e pelo discurso utilizado. Para a versão portuguesa, quisemos manter o mesmo registo linguístico, esperando suscitar o mesmo tipo de reação, de experiência e de receção por parte dos leitores. A atenção prestada ao texto-alvo determinou todas as decisões, porque, acima de tudo, se pretendia que estudantes e professores dos ensinos básico e secundário reconhecessem em *Alice Inanimada* um modelo de escrita coloquial e de leitura verbal e visual.

Não se tratou, portanto, de um mero exercício de tradução literal, mas também de um processo de análise intercultural, de modo a dar às crianças e aos jovens portugueses um texto novo que respondesse às suas expectativas, sem desrespeitar o texto-fonte. Acreditamos que o cuidado posto na tradução será determinante na expansão do universo de Alice e no seu reconhecimento no mundo de língua portuguesa e, deste modo, cremos ser possível atrair crianças e jovens para a literatura eletrónica, tal como demonstrado noutras experiências com *Inanimate Alice* (e.g. Hovious *et. al.*, 2020) e mostrar-lhes que ler pode ser uma atividade estimulante, mesmo quando, por vezes, a escola se esquece de o fazer.<sup>13</sup>

### **2.1.1. Guiões pedagógicos**

O facto de o público discente, hoje constituído por nativos digitais<sup>14</sup>, ter uma natural apetência pelo digital, nem por isso deixa

---

<sup>13</sup> Autores como Colomer (2005), Leite (2013) ou Cosson (2014) refletem sobre o incentivo à leitura e a formação dos leitores, atestando que esta é uma atividade que, especialmente quando o contexto familiar não é favorável, requer uma orientação formal.

<sup>14</sup> Conscientes dos problemas e limitações relativos à distinção entre «nativos digitais» e «imigrantes digitais», feita por Mark Prensky (2001; 2009), usamos o primeiro termo porque enfatiza a relação das novas gerações com os meios digitais, em contraste com a maioria dos professores que atualmente estão no ativo em Portugal.

de carecer de um ensino focado na especificidade da literatura eletrónica e destinado à aquisição consciente de uma competência leitora (Cassany, 2006; Monfort, 2003; Ramada Prieto, 2017; Marques, 2018) de uma nova forma literária e de seus distintos critérios de literariedade (multimodalidade, ergodicidade, instabilidade, interatividade, imersão, não-linearidade...) (Aarseth, 1997; Murray, 1997; Ryan, 2006; Hayles, 2008; Gervais, 2016; Rettberg, 2019).

Pensando justamente nesta dimensão didático-pedagógica, e dado que esta seria a primeira novela serial «nativa digital» a ser lida nas escolas portuguesas, o trabalho de tradução estendeu-se às orientações pedagógicas preparadas por Jess Laccetti (s.d.) episódios 1 a 3) e Bill Boyd (2013). O material preparado por este autor é uma espécie de índice orientador de um manual a escrever posteriormente, mas a sua organização permite a adaptação a sugestões de atividades para cada um dos episódios. Estes guias pedagógicos constituem um auxílio precioso à comunidade educativa, pois fornecem aos professores instrumentos adequados à leitura de *Alice*. Ao mesmo tempo, oferecem uma importante introdução à literatura eletrónica, na medida em que, com a ajuda destas ferramentas, os alunos viverão uma experiência transmédia que lhes dará um outro nível de consciência e de conhecimento sobre este *corpus*.

No entanto, a equipa está também a criar novos guiões, adaptados ao currículo português e centrados nos aspetos literários e linguísticos de *Alice Inanimada*, bem como na literacia digital, fornecendo uma base para os professores de Português e os professores-bibliotecários explorarem estes tópicos nas suas aulas. De facto, a primeira experiência pedagógica desenvolvida em duas escolas do Centro de Portugal e as sessões de formação de professores criadas pela equipa mostraram que tanto os estudantes como os professores estavam interessados em estudar literatura eletrónica e em explorar novas formas de leitura/utilização/interação (Hayles, 2008; Montfort, 2003) com textos em aula, como, mais à frente, explicaremos com maior detalhe.

## 2.2. Editoras

Perante o hiato existente entre a literatura infantil e juvenil digital (LIJD) e as escolas portuguesas (um tema já abordado no artigo «Is there a gap in the classroom? *Inanimate Alice* in Portuguese schools», publicado em 2020), à medida que nos íamos aproximando do final da tradução dos cinco primeiros episódios e dos guiões de leitura, iniciámos uma prospeção de mercado, no sentido de encontrar uma editora escolar ou uma empresa informática, com vocação didáctica, que arriscasse investir num produto ainda marginal, mas com reconhecido potencial. A ausência de resposta foi tanto mais surpreendente quanto as comunidades educativa e editorial revelam um interesse efetivo e crescente pela literatura infantil e juvenil.

A oferta de uma experiência de literatura infantil e juvenil digital aos alunos portugueses envolve questões de ordem logística e financeira. Justamente, um dos grandes obstáculos que a equipa tem enfrentado prende-se com a falta de apoio financeiro à publicação da versão portuguesa da série *Alice Inanimada*. Em julho de 2017, contactámos as duas maiores editoras de livro didático em Portugal, mas, apesar de haver já alguma abertura para o digital nos documentos ministeriais, as editoras mostraram recluir o que, mesmo assim, seria uma grande inovação. Uma das editoras chegou a sublinhar o conservadorismo das escolas públicas, avançando a hipótese de as escolas privadas poderem vir a acolher melhor a ideia.

Dos contactos que levámos a cabo, percebemos que, do ponto de vista destas editoras, é mais seguro publicar as recomendações de leitura do Ministério da Educação e do Plano Nacional de Leitura. Além disso, estão ainda muito presas ao modelo de negócio do impresso e receiam o que, no seu entender, seria um empreendimento arriscado, mesmo tendo em conta que, de um modo geral, as escolas portuguesas estão bem equipadas do ponto de vista da tecnologia informática (ressalve-se a frequente falta de atualização do *software* por parte da tutela, o Ministério da Educação). Em junho de 2018,

tentámos uma parceria entre a Microsoft Portugal e The BradField Company. Esperava-se, então, que a série *Alice Inanimada* pudesse ser vendida a escolas, professores e alunos e que, finalmente, pudesse ser estudada nas aulas, mas, infelizmente, a Microsoft Portugal não considerou a parceria oportuna. De todo o modo, os contactos com investidores interessados na área educativa prosseguiram, esperando que, num futuro próximo, *Alice Inanimada* possa chegar finalmente a todas as escolas portuguesas.

Para tal, precisamos de uma entidade responsável pelo *marketing* e pela distribuição no mercado português do que seria uma réplica nacional do modelo Teachers Edition Suite (TES)<sup>15</sup> (os cinco primeiros episódios acompanhados de orientações pedagógicas). Isto significaria que o editor desenvolveria o produto com a equipa de produção da *Inanimate Alice*. Inicialmente, pensámos que escolas públicas e privadas com alguma audácia estariam disponíveis para comprar o TES, viabilizando a sua integração no ensino, mas tal ainda não aconteceu, embora, como se verá, a produtora tenha recentemente autorizado a utilização dos dois episódios produzidos, no âmbito da formação inicial e contínua de professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

De todo o modo, o silêncio face a uma abordagem mais sistémica surpreende tanto mais que, atentando no mundo de língua portuguesa, se verifica uma diferença abissal entre um mercado editorial sólido no Brasil (Matsuda & Conte, 2020) e o vazio nas editoras de Portugal, no que diz respeito à criação de literatura infantil digital. Por esta razão, uma nova equipa, também da Universidade de Coimbra, tem estado a trabalhar numa obra pioneira no que respeita à LIJD portuguesa (Torres et al., 2019; Machado et al., 2019a; Machado et al., 2019b), inspirada nos murais (<https://www.costa-pinheiro.de/pt/>

---

<sup>15</sup> <https://inanimatealice.com/store/inanimate-alice-episodes-1-to-5/>.

publico) do pintor português Costa Pinheiro (1932, Moura, Portugal – 2015, Munique, Alemanha).<sup>16</sup>

### 2.3. O contexto educacional

Da argumentação usada para persuadir o mercado da vantagem didática e económica de um primeiro passo na divulgação da literatura eletrónica, constava também a abertura para o digital que se começava a fazer sentir nalguns documentos orientadores nacionais e internacionais. Assim, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, publicado pelo Ministério da Educação em 2017, refere-se à necessidade de lhes ensinar a ler textos digitais,<sup>17</sup> mas nem os documentos ministeriais nem as editoras reconhecem explicitamente o potencial educativo da literatura hipertextual e multimodal.

De facto, nas *Aprendizagens Essenciais: Português*, que o Ministério publicou em 2018, encontra-se a mesma abertura ao multimodal sem, todavia, se especificar a nova forma literária.<sup>18</sup> Ainda assim, percebe-

---

<sup>16</sup> Ana Maria Machado e Ana Albuquerque e Aguiar, do primeiro projeto, e Júlia Zuza Andrade, também membro do Centro de Literatura Portuguesa (CLP), estão a criar três histórias para três públicos diferentes: um álbum ilustrado para crianças mais novas, poemas generativos baseados na tradição oral infantil, para crianças de 6 a 9 anos, e uma novela de «passaria» (num jogo de palavras com «cavalaria») para crianças dos 9 aos 11. Mais tarde, a equipa acolheu dois estudantes de doutoramento, do CLP, Thales Estefani, e do Departamento de Engenharia Informática, Luís Lucas Pereira, responsáveis pelo *design* e código hipermedia, respetivamente. Rui Torres, artista digital e professor na Universidade Fernando Pessoa (Porto, Portugal), é o consultor do projeto.

<sup>17</sup> É suposto que o aluno saiba «aplicar estas linguagens [simbólicas associadas às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência] de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital» (Ministério da Educação, 2017, p. 11)

<sup>18</sup> «Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento)» (Ministério da Educação, 2018a, p. 3).

-se algum avanço na referência à «pluralidade de gêneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar»<sup>19</sup>:

Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de gêneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa. (Ministério da Educação, 2018, pp. 1-2)

O desenvolvimento da literacia digital é, assim, progressiva, mas ainda timidamente abordado nos documentos oficiais nacionais. Por seu lado, em *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills*, a UNESCO (2018) estabelece a relevância da literacia digital e define-a como

the ability to access, manage, understand, integrate, communicate, evaluate and create information safely and appropriately through digital technologies for employment, decent jobs and entrepreneurship. It includes competences that are variously referred to as computer literacy, ICT literacy, information literacy and media literacy. (UNESCO, 2018, p. 6)

Sem que seja essa a justificativa para a leitura da literatura digital, Scott Rettberg (2019) vê nela um meio para aprender a abordar a

---

<sup>19</sup> *Aprendizagens Essenciais – Português 9.º Ano* (Ministério da Educação, 2018a, p. 3).

leitura e a escrita no meio digital e de compreender o seu impacto na vida contemporânea.

Em todo o caso, na atual situação de Portugal, apesar da abertura programática ao digital, a ausência da literatura infantil e juvenil digital é uma realidade, tal como o é o seu corolário, ou seja, a ausência de instrumentos pedagógicos, de ações de formação contínua no âmbito da didática da literatura digital. Apesar deste estado da arte, as experiências pedagógicas levadas a cabo por dois dos membros da equipa<sup>20</sup> demonstraram que crianças e jovens estão disponíveis para este tipo de inovação educativa e que muitos professores estavam dispostos a aprender novas competências, o que parece ter-se intensificado com a posterior situação de pandemia, dado o enorme esforço que os professores tiveram de fazer para se adaptarem ao meio digital e o consequente efeito de sensibilização para o novo meio.

Guiadas por esta perceção, e apesar de gorados os contactos com as editoras, insistimos no escopo de introduzir a literatura digital nas nossas escolas. E, uma vez que as mudanças educativas têm ocorrido sempre a partir da tutela, tentámos abordar o Ministério da Educação. O Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL) era uma das vias possíveis para se alcançar alguma repercussão na sala de aula. Deu-se a feliz coincidência de a sua comissão ter solicitado a colaboração das universidades no sentido de fornecerem sugestões de leitura. O diálogo com o PNL demorou ainda alguns meses, mas, por fim, *Alice Inanimada* foi referida no PNL 2027 como a primeira obra digital que esta instituição endossava no sistema de ensino português. De uma forma inequívoca, o *Plano estratégico para a área da ciência tecnologia e ensino superior. Leituras, ciência e conhecimento* mencionava o seu objetivo nestes termos:

Realizar, em 2018, 2 ações de formação de curta duração dedicadas à leitura/utilização da literatura digital com o objetivo de

---

<sup>20</sup> Ana Albuquerque e Aguilar e Alice Atsuko Matsuda, estudante de pós-doutoramento, que integrou o projeto no ano letivo de 2018.

iniciar os professores na didatização da narrativa interativa. Neste contexto, *Alice Inanimada*, de Andy Campbell, Chris Joseph, Ian Harper, Kate Pullinger, e Mez Breeze (2005-2017), seria a primeira ficção nativa digital a ser lida/utilizada nas escolas portuguesas a partir de guiões pedagógicos focados na perceção estética dos estudantes, na compreensão da multimedialidade e na experiência imersiva literária. (2018, p. 13)

O selo do PNL era um argumento relevante para organismos como o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (ILLP), ou países de língua portuguesa como Angola e Brasil. Lamentavelmente, a instabilidade gerada pelas crises económica, num caso, e política, no outro,<sup>21</sup> terão inviabilizado os contactos em curso, aguardando-se que, em breve, um clima mais favorável permita retomar o diálogo. Neste interregno, iniciaram-se contactos com os Estados Unidos, onde se poderá encontrar algum financiamento, considerando a existência de escolas que ensinam o Português como língua de herança.

#### **2.4. Experiência pedagógica**

A morosidade dos contactos empresariais e ministeriais não poderia impedir o desenvolvimento do projeto, pelo que, enquanto decorriam as conversações acima descritas, entendemos que era o momento de passar à prática e de ensaiar uma experiência pedagógica. Nesse sentido, contactámos duas escolas públicas no Centro de Portugal no intuito de apresentar *Alice Inanimada* aos alunos e conduzir um estudo empírico.

---

<sup>21</sup> No caso de Angola, à queda do preço do petróleo, somaram-se a diminuição das reservas de moeda estrangeira e as dificuldades de financiamento externo que coincidiram com a mudança de governo (2017) e com a progressiva substituição dos apoios políticos; em relação ao Brasil, o desinvestimento na educação e na cultura tem sido flagrante desde a tomada de posse (2019) do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Como o produtor Ian Harper e o artista visual Chris Joseph produziram os dois primeiros episódios em português, nos meses de abril e de maio de 2018, 59 alunos do 6.º e 8.º anos de escolaridade interagiram com a série, a sua estreia absoluta em matéria de literatura digital. No processo de didatização da obra, prepararam-se dois questionários<sup>22</sup> que simultaneamente sinalizavam as especificidades da literatura digital e avaliavam o modo como os alunos as reconheciam, nomeadamente a sua perceção estética, a atenção e imersão, o grau de compreensão exigido pela obra, as camadas de significação e a sua interação, a multimodalidade, etc., num total de 117 respostas recolhidas. Estes questionários visavam ainda compreender como os alunos identificavam a tipologia e o género da obra, a sua empatia com a história e a sensibilidade à multimedialidade. Por outro lado, também pretendiam compreender o tipo de atividades e de estratégias que o professor precisaria de aplicar de forma a desenvolver não já a literacia digital *tout court*, mas a literacia digital literária.

Em relação aos professores, também importava saber o que pensavam sobre o interesse da experiência pedagógica com *Alice Inanimada*, o alargamento do conhecimento dos alunos, as dificuldades inerentes ao literário em ambiente digital e, eventualmente, outras atividades a sugerir. Uma vez que a experiência envolveu apenas três professores, as suas respostas constituem uma amostra menos expressiva do que a dos alunos, mas, ainda assim, bastante relevante, na fase inicial da aplicação do projeto, pois era importante obter a perceção dos professores com quem havíamos colaborado *in loco*, juntamente com os seus alunos.<sup>23</sup> No entanto,

---

<sup>22</sup> V. anexos 1 e 2. O questionário relativo ao episódio 1 foi desenvolvido e aprovado em sede de prova de qualificação, em janeiro de 2018, no âmbito do projeto de doutoramento de Ana Albuquerque e Aguilar.

<sup>23</sup> Gostaríamos de agradecer às professoras que colaboraram connosco: Helena Isabel Carvalho, Elvira Jaqueta e Isabel Pimenta, bem como aos Diretores da Escola Secundária Infanta D. Maria e do Agrupamento de Escolas de Anadia, por nos acolherem nas suas salas de aula e por trabalharem de forma tão ativa e cooperativa com a equipa.

conseguimos desenvolver um diálogo muito profícuo relativamente a estas questões com os professores e professores-bibliotecários no contexto das já referidas ações de formação que desenvolvemos em Fevereiro e Maio de 2019, em cooperação com o PNL 2027, que consideraremos mais adiante. Em todo o caso, as reações dos estudantes e professores a um primeiro contacto com a literatura digital foram fundamentais para compreendermos quais as orientações pedagógicas e didáticas mais adequadas a este público e para pensarmos nos guiões a criar.

Mais uma vez, resumimos aqui a descrição mais circunstanciada feita em «Is there a gap in the classroom? *Inanimate Alice* in Portuguese schools» (Machado, Aguilar & Matsuda, 2020). Começando pelos alunos, as turmas de 6.º e 8.º anos onde a experiência pedagógica decorreu pertencem a escolas com uma realidade social e cultural diferenciada, visto que uma delas, localizada em Coimbra, tem uma população escolar proveniente de um ambiente mais privilegiado do que a da escola localizada em Anadia.<sup>24</sup> Pelo modo como navegaram pelo episódio, bem como pelas respostas ao questionário (*e.g.* potenciais dificuldades na leitura do texto e no avanço na história), os alunos demonstraram ter alguma literacia digital, embora não crítica. Os estudantes que participaram na experiência pertenciam a três turmas diferentes (cf. Figura 3). Cada uma delas foi dividida ao meio: um grupo leu a história em papel e o outro, no ecrã; no segundo episódio, os grupos trocaram de versão.

---

<sup>24</sup> Mais uma vez, resumimos aqui a descrição mais circunstanciada feita em «Is there a gap in the classroom? *Inanimate Alice* in Portuguese schools» (Machado *et al.*, 2020).



Fig. 3. Escola Secundária Infanta D. Maria, Coimbra  
(3 de maio de 2018)<sup>25</sup>

O episódio impresso foi necessário para uma primeira experiência contrastiva e, embora esta remediação resulte numa construção artificial, visa integrar o conteúdo narrativo mínimo mantendo a sua proximidade ao discurso utilizado na novela, bem como a perspectiva da narração. Suprimindo a mudança transmedial que o digital permite e tentando manter a experiência de leitura criada por Kate Pullinger, reduzimos as ilustrações ao absolutamente necessário (cf. Figura 4), ou seja, aos casos em que a informação não era fornecida pelo texto verbal, pelo que foi necessário acrescentar uma ilustração para a remediar:

---

<sup>25</sup> A fotografia tirada por Ana Albuquerque e Aguilar numa das interações com alunos do 8.º ano, numa das salas multimédia da escola, foi autorizada pela escola.



Fig. 4. Brad, a personagem criada por Alice, no seu *player*

Após a leitura do episódio, cada grupo respondeu individualmente a um questionário dividido em três partes: dados pessoais, sociais e culturais; receção estética e compreensão da obra impressa ou digital. Os resultados que apresentamos consideram a totalidade dos alunos, sem ulteriores distinções, uma vez que nesta fase era importante analisar aspetos gerais como a reação à multimodalidade e à imersão, e também porque as diferenças entre os graus/níveis escolares (6.º e 8.º anos) não foram significativas.

No âmbito do trabalho de introdução da e-literatura nas escolas, a receção estética constituiu o principal foco desta análise, sendo a literacia digital objeto de um estudo a fazer posteriormente. Conhecendo o contexto escolar dos alunos portugueses, os resultados desta investigação confirmaram o estudo de Ackerman e Lauterman (2012) sobre a leitura no ecrã ou no papel, defendendo que «the problem with screen reading is more psychological than technological». Assim sendo, é natural que a familiaridade com a tecnologia favoreça a mediação eletrónica.

De acordo com o resultado das partes comuns aos dois inquéritos, concluiu-se, sem surpresa devido também à natureza artificial do texto impresso, que, mesmo considerando as diferenças ontológicas, a leitura do episódio digital se revelou francamente mais estimulante do que a leitura em papel, pois, no primeiro caso, foi maior o número de alunos que manifestou vontade de estudar mais obras digitais, confirmando a conclusão de Vânia Barbosa et al. (2012) ao afirmar que «digital literature provides a good way to motivate students to read literature, in this scenario».

Em relação ao que é específico do episódio «China», indagamos qual o meio preferido e, como era de esperar, os alunos que leram primeiro a versão original e depois a adaptação impressa preferiram o meio digital, pois usavam as suas competências digitais para navegar no episódio, ao invés de simplesmente lerem o código verbal acompanhado de três ilustrações<sup>26</sup>. Neste confronto entre dois suportes, os alunos perceberam que a narrativa original era nativa digital.

Na avaliação do estranhamento em relação à obra literária em ambiente digital, a maioria dos alunos manifestou uma naturalização do meio, não tendo tido dificuldades de navegação ao longo da obra. Ainda sobre a relação com a literatura digital, a maior parte preferiu estar a ler o episódio do que a fazer qualquer outra coisa, numa percentagem mais elevada (mais 16%) do que os alunos que leram em papel.

Ultrapassada esta fase mais material da relação com a obra, explorámos a receção da protagonista, pedindo aos alunos que a definissem num adjetivo, tendo a grande maioria utilizado adjetivos de conotação positiva.

---

<sup>26</sup> A primeira, um desenho do Brad no *player* da Alice, era essencial para perceberem as referências e explicar o sentido do anglicismo, uma vez que, como já se disse, o termo não foi traduzido. As outras duas diziam respeito aos pensamentos de Alice, que aparecem tanto no *player* como no ecrã, mas não no texto verbal principal. Portanto, se quiséssemos que o texto original fizesse sentido, precisávamos de utilizar a multimodalidade na impressão. Isto permitiu-nos discutir estratégias de escrita para meios impressos e/ou digitais com estudantes e professores.

Em relação à motivação para criar um novo episódio sobre as aventuras de Alice, mais uma vez, os alunos que leram a versão digital mostraram-se mais disponíveis para o fazer (68% *vs.* 50%). Perante a hipótese de criarem um novo episódio, nas suas escolhas do modo a utilizar, dominou a monomodalidade (45% *vs.* 14%), mas este resultado pode ter sido condicionado pelo facto de os alunos terem assumido que apenas poderiam escolher um dos modos elencados (nomeadamente, texto, imagem, vídeo ou som) ou, por outro lado, pelo desconhecimento do conceito de modo e pela suposição de que o vídeo era multimodal. A preferência pelo texto, associado ou não a um outro modo, parece revelar um *habitus* escolar que os terá impedido de conceber outras alternativas.

Sobre o tipo de receção da literatura digital, 55% dos alunos escolheram a visão, seguidos de leitura (42%) e de uso (3%), sendo esta a única opção que sinaliza a diferença rececional em relação aos *media* tradicionais, na medida em que exige gestos concretos do recetor para fazer avançar a narrativa. A diferença em relação a uma atitude mais passiva, própria do leitor do códex, aproxima o consumidor da literatura digital do jogador. Todavia, a opção «jogo» não foi assinalada, embora, no final do inquérito, os alunos tenham utilizado o verbo *jogar* a propósito da interação com *Alice Inanimada*. É, pois, provável que a pressão da escrita tenha arredado a hipótese do jogo, porque, na perspetiva dos alunos, poderia destoar das práticas usuais na sala de aula.

Na identificação do género, as respostas foram maioritariamente adequadas, na medida em que 58% dos alunos identificaram o episódio com a «narrativa digital». Os restantes consideraram tratar-se de «desenhos animados» (29%) ou de um «romance juvenil» (13%). Coerentemente com a questão anterior, ninguém escolheu a opção «jogo de computador».

Para aferir a consciência da imersão, os alunos tinham de indicar em que momento «tinham *entrado*» na história. Curiosamente, os que leram em papel referiram situações de imersão mental (74%),

enquanto 32% dos que leram no computador se referiram a situações de interação com a história, como, por exemplo, o momento em que Alice fotografa as flores e as envia a seu pai. Esta notação da interatividade interna (Ryan, 2001) parece traduzir alguma consciência de que, com estes gestos, o leitor substituiu a protagonista. De todo o modo, a maioria dos alunos (45%) raciocinou em termos de imersão imaginária em sintonia com a prática leitora com que estão familiarizados, a saber, a fusão leitor-texto própria da leitura de obras literárias impressas (Ryan, 2011), uma espécie de «experience of being transported to an elaborately simulated place» (Murray, 1997, p. 110). Ainda assim, é de sublinhar a literacia digital do grupo que sentiu o gesto como um acrescento à leitura impressa, isto é, uma «immersion as participatory activity» (Murray, 1997, p. 110), num mundo onde não há limites entre territórios (Provenzo, 1991).

Sintomaticamente, as respostas do segundo questionário, relativo ao episódio «Itália», revelam que os alunos naturalizaram o gesto ergódico, ou seja, o «non trivial effort (...) required to allow the reader to traverse the text», nas palavras de Aarseth (1997, p. 1), e a conseqüente necessidade de interação e de imersão. De facto, 96% dos alunos acharam natural ter de vestir a Alice antes de ela sair para a neve, uma vez que o gesto era coerente com a narrativa. Já em relação ao *puzzle* que é preciso resolver para que a ação prossiga, compreende-se que só 11% o tenham achado natural (Manresa Potrony, 2014), uma vez que o gesto físico se desvia da linha narrativa, sendo todavia um gesto imersivo a atestar a natureza progressivamente mais ergódica do meio, por oposição à linearidade do texto impresso (Aarseth, 1997).

É precisamente por estas características específicas da literatura digital terem uma presença ainda incipiente nos dois primeiros episódios da série que eles se revelam uma experiência estética e didática relevante, permitindo a metacognição de conceitos e práticas como interatividade, imersão, ergodicidade. A partir do conhecimento

implícito dos alunos, cabe aos professores a exploração destes conteúdos no sentido de contribuir para a sua literacia digital literária, uma questão a que conferimos uma peculiar atenção nos guiões que estamos a preparar.

Sobre as três professoras que acompanharam esta experiência, cabe dizer que duas delas revelam usar tecnologias digitais nas suas aulas «às vezes», que todas querem ensinar *Alice Inanimada* quando a obra estiver disponível ao público e que consideram muito importante para a legitimação da obra que o PNL 2027 a tenha recomendado. Para estas professoras, os principais argumentos para a introdução da série na sala de aula são o interesse e motivação dos estudantes, a inovação educativa e o desenvolvimento das competências digitais. No seu entender, seria um bom começo para o desenvolvimento de atividades criativas e culturais, mas, nesta implementação, o maior receio reside em potenciais problemas técnicos e em dificuldades de acesso à *internet*.

Ao longo do estudo que aqui resumimos e que, cremos, traduz uma experiência pioneira em Portugal, foi muito gratificante observar o interesse, a motivação e o entusiasmo de alunos e professores e a sua vontade de continuar a aprender e a ensinar literatura digital, como pudemos mostrar no 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (Leiria, 2019), tendo também aí suscitado um grande interesse por parte destes docentes.

## **2.5. Formação contínua docente e ensino superior**

Na ausência de compromissos efetivos por parte da tutela e das editoras portuguesas, a equipa prosseguiu o seu esforço de levar a literatura eletrónica às escolas mediante a sua divulgação através de ações de formação, nomeadamente as que foram organizadas pelo PNL e pela Direção Geral de Educação, em 2019: «Literatura eletrónica em contexto educativo: práticas criativas. Formação *Inanimate*

*Alice*». <sup>27</sup> Nas quatro ações realizadas em Coimbra e em Lisboa, tivemos mais de 50 formandos (professores, educadores e professores-bibliotecários) de todo o país. Durante as sessões, tinham de criar projetos interdisciplinares criativos e alguns deles deram-lhes continuidade nas suas próprias escolas e bibliotecas, com destaque para Rui Mateus que apresentou o seu projeto didático no Colóquio Internacional Ensino da Literatura Digital (TDLIC, 2019) e no número 8.1. da revista *MATLIT – Materialities of Literature*, subordinado ao mesmo tema. Todavia, a maior prova do reconhecimento destas formações foi a evidência material da diferença ontológica entre literatura digital e literatura digitalizada (Hayles, 2008; Kirchof, 2016; Araújo & Frade, 2018) e, conseqüentemente, um novo olhar para a literatura digital. Com efeito, entre os formandos, estavam também membros da equipa do PNL 2027 que, de imediato, aceitaram os exemplos fornecidos de literatura digital e os incorporaram na página oficial do Plano. <sup>28</sup> No início, estas obras foram incorporadas numa secção intitulada *Bibliotecas e Livros Digitais* da página, posteriormente, foram colocadas na secção *Leitura em Apps*, que, mais recentemente, dadas as preocupações do PNL 2027 com a inclusão, foi renomeada e reconfigurada como *Audiolivros e Apps*, <sup>29</sup> onde se podem encontrar diferentes *websites* e aplicações, algumas das quais relacionadas com literatura digital <sup>30</sup>. Embora estas novas recomendações beneficiassem muito com uma perspetiva curatorial de alguém especializado, constituem, ainda assim, um passo importante para a inclusão da literatura eletrónica na leitura e em experiências criativas.

---

<sup>27</sup> A ação de curta duração foi criada e ministrada por Ana Maria Machado e Ana Albuquerque e Aguilar. Teve lugar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (6 de fevereiro e 29 de abril de 2019) e no Centro de Formação Professor João Soares, em Lisboa (8 de fevereiro e 1 de abril de 2019).

<sup>28</sup> <https://pnl2027.gov.pt/np4/home>.

<sup>29</sup> <https://pnl2027.gov.pt/np4/recursos?cat=Audiolivros%20e%20APPS&page=1>.

<sup>30</sup> Embora alguns destes títulos sejam destinados à infância, tal como afirmámos anteriormente, ainda há uma grande lacuna ao nível de literatura infantil e juvenil digital portuguesa.

Gradualmente, estamos a conseguir um impacto em cascata, apesar da falta de recursos financeiros. De facto, a estas ações somaram-se outras acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores,<sup>31</sup> bem como experiências pedagógicas noutras escolas.<sup>32</sup> Nos anos letivos de 2019-2020 e de 2020-2021, a ação de formação que decorreu na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra foi pensada especificamente para professores cooperantes, ou seja, supervisores do estágio pedagógico, e para Mestrados em Ensino de Português,<sup>33</sup> que integraram no seu programa um módulo de introdução à literatura digital, onde, entre outros conteúdos, se estudou a obra *Alice Inanimada*.

O investimento na literatura digital ao nível dos mestrados contou com um Curso Breve de Poesia Combinatória e Geração Textual,<sup>34</sup> lecionado por Rui Torres e Bruno Ministro, no ano letivo de 2018-2019, destinado aos alunos dos Mestrados em Ensino com Português, do Mestrado em Literatura Portuguesa e do Doutoramento em Materialidades da Literatura. Nos dias 25 e 26 de julho de 2019 (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), a equipa organizou ainda o Colóquio Internacional Ensino da Literatura Digital / Teaching Digital Literature International Conference (TDLIC, 2019), onde teve lugar uma mesa-redonda sobre o ensino de *Inanimate Alice* no mundo, sendo que alguns dos trabalhos figuram no número

---

<sup>31</sup> Coordenadas por Ana Maria Machado. Estes seminários foram orientados, respetivamente, por Rui Mateus e Ana Maria Machado e pelas doutorandas Ana Albuquerque e Aguilár e Cecília Magalhães.

<sup>32</sup> No âmbito da sua investigação doutoral, Ana Albuquerque e Aguilár desenvolveu uma experiência semelhante com *Alice Inanimada* numa escola particular em Lisboa, a 30 de maio e 5 de junho de 2019, com a colaboração de uma professora e de 57 alunos do 6.º ano. Os resultados foram muito semelhantes aos relatados no âmbito do projeto aqui descrito.

<sup>33</sup> Mestrado em Ensino de Português, Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira (Inglês, Francês, Alemão e Espanhol) e Mestrado em Ensino de Português e Latim.

<sup>34</sup> Coordenado por Ana Maria Machado, em parceria com os três Mestrados em Ensino com Português e com o Programa de Doutoramento FCT em Materialidades da Literatura.

8.1 da revista *MATLIT – Materialities of Literature*,<sup>35</sup> coordenado por Ana Maria Machado e Ana Albuquerque e Aguiar. Foi extremamente gratificante testemunhar o poder desta narrativa digital e perceber como, em torno de Alice, se pode construir uma comunidade de ensino e aprendizagem baseada na colaboração, interdisciplinaridade, flexibilidade curricular, inclusão, partilha, espírito crítico, criatividade – em suma, uma escola próxima do ideal.

Todas estas atividades envolveram professores e estudantes de escolas básicas e secundárias, mas também do ensino superior, procurando sensibilizar a comunidade educativa para a literatura eletrónica e para o seu potencial pedagógico. Por outro lado, o círculo de estudos em torno de *Inanimate Alice* vai-se alargando com os contributos de professores e académicos que têm refletido teórica (Stewart, 2010; Zuern, 2015) e pedagogicamente (Bonacho, 2013; Fleming, 2013; Przybyszewska, 2019) sobre a série ou sobre as suas próprias experiências com ela, como Brian Cancy, Steltman Cameron, e Svetlana Kuchina, cujo trabalho é apresentado em *Inanimate Alice's Featured Classrooms*.<sup>36</sup>

## **Conclusão (e planos futuros para o projeto)**

Olhando para trás, de facto, muito foi feito. As experiências pedagógicas e os debates académicos são um exemplo de sucesso. Tem falhado sempre o financiamento, mas há desenvolvimentos em curso e temos novos planos.

Já em 2021, na página oficial de *Inanimate Alice*, na secção dedicada ao ensino da/com a obra (iTeach with Alice<sup>37</sup>), mais especificamente na área *Inanimate Alice's Featured Classrooms*, foi introduzido o testemunho da coordenadora do projeto, vídeos e fotografias da

---

<sup>35</sup> [https://doi.org/10.14195/2182-8830\\_8-1](https://doi.org/10.14195/2182-8830_8-1)

<sup>36</sup> <https://inanimatealice.com/featured-classrooms/>.

<sup>37</sup> <https://inanimatealice.com/an-introduction-to-teaching-with-inanimate-alice/>.

experiência relatada, bem como um mapa, que contextualiza geograficamente os locais de atuação dos diferentes membros da equipa nas diferentes componentes do projeto.<sup>38</sup>

No âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda e do projeto «*Inanimate Alice and the Atlantic Bridge*. Digital Literature in Portuguese Non Maternal Language Teaching», a coordenadora do projeto e as colegas Valerie Shinas, professora da Lesley University, e Márcia Marques, docente da Escola Superior de Educação de Coimbra, desenvolveram a didatização do episódio «China» no contexto de Português língua de herança (Aguilar, 2018b) e de Português língua não materna, concretizando uma *Atlantic Bridge*, mediante um protocolo de colaboração com a Lesley University (Massachusetts). Numa primeira fase, o primeiro episódio foi testado em turmas de nível B1 de Português Língua de Herança, no Boys and Girls Club (Boston – Massachusetts)<sup>39</sup>, e, em Portugal, numa turma de Português língua estrangeira do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Parte dos resultados obtidos foram apresentados no III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional que teve lugar na Universidade de Coimbra, entre 17 e 20 de junho de 2021 (Machado et al., 2023).

Relativamente à parceria com o mundo da lusofonia, parece haver agora condições para se retomarem os contactos com o Instituto Internacional de Língua Portuguesa, tentados inicialmente em 2019. Em relação ao Brasil, está em curso a adaptação dos episódios à variante brasileira mediante um protocolo com a Universidade S. Judas Tadeu.

Inspirados pelo nosso trabalho, colegas da Rússia e da Polónia estão a seguir as nossas pisadas, expandindo o universo de Alice.

---

<sup>38</sup> <https://inanimatealice.com/wp-content/uploads/2021/03/ana-machado-translating-digital-literature-in-an-educational-context.pdf>.

<sup>39</sup> Deste grupo de trabalho faziam parte, além da coordenadora do projeto, Valerie Shinas, professora da Lesley University, e Márcia Marques, docente da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Neste sentido, a Universidade de Coimbra firmou, em 2019, um protocolo de cooperação com a Novosibirsk State Technical University, tendo como objetivo, entre outros, o ensino de *Alice Inanimada* em turmas de Português língua estrangeira da universidade russa. Resultante deste protocolo, e em torno da *Alice Inanimada*, as duas universidades organizaram a IX International Research and Practice Conference «Intercultural communication: linguistic and didactic issues» (24-26 de março de 2021); neste *fórum*, a coordenadora do projeto teve a oportunidade de dar conta do percurso efetuado em Portugal e dos avanços realizados, nomeadamente em cooperação com a colega russa Svetlana Kutchina (Machado, 2021).

Entretanto, a equipa de produção ([www.bradfieldnarrative.com](http://www.bradfieldnarrative.com)) autorizou a utilização escolar dos dois episódios já produzidos em português numa experiência-piloto a desenvolver, em 2021-2022, em escolas da zona centro de Portugal, tirando partido da rede de escolas que, no âmbito da formação inicial de professores, têm protocolo com a Universidade de Coimbra. Já a pensar nesta possibilidade, e no intuito de criar uma rede de professores com formação específica na área, no ano letivo 2019/2020, os Mestrados em Ensino em Português tinham oferecido um módulo de Ensino de Literatura Digital, pensando também que, com a colaboração destes então futuros mestres, se poderia criar uma ação de formação dirigida aos professores das escolas selecionadas. Desta forma, havia a intenção de criar condições para que, no 1.º período de 2020/2021, o primeiro episódio de *Alice Inanimada* fosse estudado nessas escolas. No entanto, devido à pandemia provocada pela COVID-19 e ao consequente impacto no sistema escolar, bem como às incertezas relativas ao regime de ensino,<sup>40</sup> os planos tiveram de ser alterados. Em 2022,

---

<sup>40</sup> A partir do dia 16 de março de 2020, Portugal adotou um regime de ensino remoto. A 18 de maio, os 11.º e 12.º anos retomaram as aulas presenciais, mas apenas em disciplinas específicas. Os restantes níveis mantiveram o ensino remoto até ao final do ano letivo. Já em 2020/2021, embora a maioria das escolas tivesse começado o ano em regime presencial, turmas, escolas e agrupamentos por todo o país iam alterando e adaptando o seu regime de ensino consoante o número de casos positivos à doença e as diversas cercas sanitárias impostas em diferentes concelhos e regiões.

ao abrigo do Programa Impulso (Jovens Steam/Adultos), do PRR/UC – 2022/2025, a coordenadora do projeto e Ana Paula Loureiro, docente de Linguística Portuguesa, adaptaram esta proposta aos desígnios do PRR<sup>41</sup> e elaboraram o curso *E-literatura e E-literacia crítica* no 3.º ciclo do Ensino Básico, a iniciar no ano letivo de 2023-2024, com a colaboração dos mestres em ensino entretanto formados e dos professores-cooperantes das escolas.

Acredita-se que, tal como aconteceu nas primeiras experiências acima relatadas, o episódio «China» crie nos estudantes a curiosidade e o desejo de conhecer novas aventuras de Alice e espera-se também que a publicitação desta inovação pedagógica nas redes sociais, entretanto já iniciada, suscite, noutras escolas, o desejo de trabalhar com a *Alice Inanimada*. Para tal, foi criado um perfil da protagonista,<sup>42</sup> cuja interação será alimentada pela participação deste universo escolar.

Os materiais pedagógicos entretanto criados serão armazenados numa nuvem da Universidade de Coimbra, a partir de onde serão disseminados gratuitamente pelas escolas envolvidas na experiência-piloto. Subsiste, naturalmente, o problema do financiamento para a produção dos restantes episódios. Temos consciência de que os obstáculos são grandes, e gorada a esperança antes colocada em entidades como a Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra (CIM/RC), com grandes preocupações na área da educação, ou em projetos como o Portugal Inovação Social (2021), onde estas despesas não são elegíveis, ou mesmo no Plano de Recuperação e Resiliência (2021), todos três contactados, continuaremos a tentar explorar possibilidades de financiamento nacional ou internacional.

Não fora todo o trabalho recompensador desenvolvido desde 2015, bem como o reconhecimento nacional e internacional do projeto, esta

---

<sup>41</sup> “O Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) é um programa de aplicação nacional, com um período de execução até 2026, que visa implementar um conjunto de reformas e investimentos destinados a repor o crescimento económico sustentado, após a pandemia, reforçando o objetivo de convergência com a Europa, ao longo da próxima década”. Cf. <https://recuperarportugal.gov.pt/>

<sup>42</sup> V. <https://www.facebook.com/alice.field.58726823>.

seria a história de uma incompreensível impossibilidade. É possível que o exemplo do nosso percurso numa educação para um digital, que não se restringe à tecnologia e à cibersegurança (Simanowski, 2010; 2020), reflita o estado do conhecimento sobre a matéria. Será provavelmente uma questão de tempo, o bem precioso – queremos acreditar – que nos permitirá aprimorar uma pedagogia crítica do digital em articulação com outros domínios do currículo escolar.

## Referências bibliográficas

- Aarseth, E., (1997). *Cybertext : perspectives on ergodic literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Ackerman, R.; Lauterman, T. (2012). Taking Reading Comprehension Exams on Screen or on Paper? A Metacognitive Analysis of Learning Texts under Time Pressure. *Computers in Human Behavior* 28(5), 1816-1823.
- Aguilar, A. (2018a). Alice nos bancos da escola: o trabalho com a personagem em *Inanimate Alice*. In A. M. González (Ed.), *Encuentros Digitales: Escrituras, Colecciones, Aprendizajes en Español/Encontros Digitais: Escritas, Coleções, Aprendizagem em Português* (pp. 55-77). Universidad Complutense de Madrid | Fundación BBVA. <https://eprints.ucm.es/50544/>
- (2018b). *Alice Inanimada*: literatura eletrônica no ensino do Português como Língua de Herança. Comunicação apresentada em *LUSOCONF*, 20/10/2018, Instituto Politécnico de Bragança.
- Araújo, M., Frade, I. (2018). Digital literary reading experiences by young readers. *MATLIT – Materialities of Literature*, «Electronic Literature: Communities» 6(2), 185-199. [https://doi.org/10.14195/2182-8830\\_6-2\\_13](https://doi.org/10.14195/2182-8830_6-2_13)
- Barbosa, V. et al. (2012). Digital literature: finding new ways to motivate students to read Brazilian literature electronic books. *The Call Triangle: student, teacher and institution* (pp. 139-142). University of Nottingham. [https://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers\\_20\(1\)/31\\_soares.pdf](https://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers_20(1)/31_soares.pdf)
- Bonacho, Fernanda (2013). *A leitura em ambiente digital: transliteracias da comunicação*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Boyd, B. (2013). *Inanimate Alice*. Mind Map Ideas (gently provided by Ian Harper). Bradfield Narrative Designs Inc.. [www.inanimatealice.com](http://www.inanimatealice.com)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura.
- Cosson, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed). Contexto.
- Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *The Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377. <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=jmle>
- Flores, L. (2019). Third generation electronic literature. *Electronic Book Review*, 7/04/2019. <https://doi.org/10.7273/axyj-3574>

- Gervais, B. (2008). Is There a Text on This Screen? Reading in an Era of Hypertextuality. In R. Siemens & S. Schreibman (Eds.), *A companion to digital literary studies* (Cap. IX). Blackwell Publishing. <http://www.digitalhumanities.org/companionDLS/>
- Grigar, D. (2008). Electronic Literature: Where Is It?. *Electronic Book Review*, 28-12-2008. <http://electronicbookreview.com/essay/electronic-literature-where-is-it/>
- Hayles, N. K. (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. University of Notre Dame.
- Hovious, A. (2013). Exploring Inanimate Alice. *EdTech Digest*, 11/10/2013. <https://edtechdigest.wordpress.com/2013/10/11/exploring-inanimate-alice/>
- Hovious, A., Shinas, V. H. & Harper, I. (2020). The Compelling Nature of Transmedia Storytelling: Empowering Twenty First-Century Readers and Writers Through Multimodality. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 215-229. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09437-7>
- Laccetti, J. (s.d.). *Inanimate Alice: Pedagogy Project. Lesson Plans and Student Resource Pack*. <http://www.inanimatealice.com/education/edupack.pdf>
- Landow, G. (2006). *Hypertext 3.0. Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. The Johns Hopkins University Press.
- Leite, S. (2013). Repensar o ensino da literatura a propósito do *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago. *Revista de Estudos Literários*, 3, 171-186.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Minuit.
- Machado, A. (2015). Fiction character on electronic children literature. The case of *Inanimate Alice*. Comunicação apresentada em *The Child and the Book Conference. Children's Literature: Fractures and Disruptures*, 27/03/2015. Universidade de Aveiro, Portugal.
- (2020). A personagem de ficção na literatura eletrónica: extensões e imersões em *Inanimate Alice*. In C. Reis (Ed.), *Dinâmicas da Personagem: Colóquio Internacional «Figuras da Ficção 5»* (pp. 13-30). Imprensa da Universidade.
- (2021). *Inanimate Alice* in Portuguese Schools. Comunicação apresentada no IX International Research and Practice Conference «Intercultural communication: linguistic and didactic issues» (24-26 de março).
- Machado, A., Harper, I., Campbell, A., Aguilar, A. & Oliveira, A. (2018). *Inanimate Alice: The Story of the Series and its Impact in Portugal*. *MatLit – Materialities of Literature*, vol. 6.3 – «Electronic Literature: Translations», 93-104. <http://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/5279>
- Machado, A., Aguilar, A. & Andrade, J. (2019a). Beyond the Canon: Portuguese E-Lit. Comunicação apresentada em *The Child and The Book Conference 2019*, 9/05/2019, University of Zadar, Croácia.
- Machado, A., Torres, R., Aguilar, A., Estefani, T., Andrade, J., & Pereira, L. L. (2019b). Murals and Literature. A digital creation for an educational context – presentation of a project. Comunicação apresentada em *ELO Conference 2019*, 18/07/2021, University College Cork.
- Machado, A., Aguilar, A. & Matsuda, A. (2020). Is there a gap in the classroom? *Inanimate Alice* in Portuguese schools. In B. Gervais & S. Marcotte (Eds.), *Mind the Gap / Attention à la Marche. Thinking Electronic Literature in a Digital Culture / Penser la littérature électronique en culture numérique* (pp. 478-490). Les Presses de l'Écureuil. <https://sites.grenadine.uqam.ca/sites/nt2/fr/elo2018/items/697>
- Machado, A., Aguilar, A. (2023). Teaching digital literature: Alice Inanimada in Portugal, *MATLIT: Materialities of Literature* 8(1), 217-240.

- Machado, A., Shinas, V., Marques, M. (2023). A literatura digital no ensino de PLNM e de PLH: Uma proposta de abordagem. In T. Kuhn, J. Schoffen, M. Schlatter, M. Correia, I. Pereira, D. Mittelstadt (Orgs.), *Português como língua pluricêntrica. Das políticas à práticas* (pp. 312-345). Campinas: Pontes Editores.
- Mangen, A., and van der Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitization: an integrative framework for reading research. *Literacy* 50(3), 116-124. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lit.12086/full>
- Manresa Potrony, M. (2014). Leer en digital: la interpretación del lector. In GRETEL (Ed.), *Actas del Simposio Internacional La literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. [http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014\\_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-practicas-docentes.pdf](http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-practicas-docentes.pdf)
- Marques, D. (2018). *Reading Digits: Haptic Reading Processes in the Experience of Digital Literary Works* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra] Repositório Institucional da Universidade de Coimbra <http://hdl.handle.net/10316/81171>
- Observatório da Língua Portuguesa (2017). *O Estatuto da Língua Portuguesa no Mundo*, 8/08/2017. <https://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/>.
- Matsuda, A. (2018). A literatura infantil e juvenil contemporânea: estudos dos livros digitais propostos em Portugal no PNL. *Revista de Letras – Curitiba* 20(30), 17-39. Acedido a 1 de maio de 2021, em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/9225>.
- Matsuda, A. & Conte, J. (2020). App-book materiality and evanescence: interactive digital books for children and obstacles to digital education. *MATLIT – Materialities of Literature*, 8(1), 65-86. [https://doi.org/10.14195/2182-8830\\_8-1\\_4](https://doi.org/10.14195/2182-8830_8-1_4)
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Monfort, N. (2005). *Twisty Little Passages: An Approach to Interactive Fiction*. The MIT Press.
- Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge. MIT Press.
- Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Editions Rodopi.
- PNL 2027 (2018). *Plano estratégico para a área da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. Leituras, Ciência e Conhecimento*. Acedido a 1 de maio de 2021, em [http://pnl2027.gov.pt/np4/file/198/Plano\\_de\\_Acao\\_PNL2027\\_CTES.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/file/198/Plano_de_Acao_PNL2027_CTES.pdf).
- Premsky, M. (2009). H. Sapiens Digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), art. 1. <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
- Premsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9.5, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Provenzo, E., Jr. (1991). *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Harvard University Press.
- Przybyszewska, A. (2019). Nauczyć e-czytać cyfrowych tubylców. Na marginesie Kate Pullinger, *Inanimate Alice* oraz iTeach with Alice. *Acta Universitatis Lodzianensis Folia Librorum* 1(28), 49-70.

- Pullinger, K. (2015). *Inanimate Alice* – How We Accidentally Created a Digital Story for Schools. In M. Manresa Potrony & N. Real (Eds.), *Digital Literature for Children* (pp. 213-220). Peter Lang.
- Pullinger, K. & Joseph, C. (2017). *Alice Inanimada – Episódio 1: China* (trad. A. M. Machado, A. Albuquerque e Aguilar & A. Stark). The Bradfield Company.
- (2018). *Alice Inanimada – Episódio 2: Itália* (trad. A. M. Machado, A. Albuquerque e Aguilar & A. Stark). The Bradfield Company.
- Ramada Prieto, L. (2017). *Esto No Va de Libros. Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria* [Tese de Doutoramento, Universidade Autònoma de Barcelona]
- Rettberg, S. (2019). *Electronic Literature*. Cambridge. Polity Press.
- Ryan, M.-L. (2001). Beyond Myth and Metaphor – The case of narrative in digital media, *Game Studies*, 1.1, July. <http://www.gamestudies.org/0101/ryan/>
- Simanowski, R. (2010). Teaching Digital Literature. Didactic and Institutional Aspects. In R. Simanowski, J. Schäfer, P. Gendolla (Org.), *Reading Moving Letters – Digital Literature in Research and Teaching: a Handbook* (231- 248). Bielefeld: Transcript.
- (2020). Literature and Digital Media: Notes on Theory and Aesthetics. *MatLit – Materialities of Literature*, 8(1), 11-21.
- Stewart, G. (2010). The Paratexts of Inanimate Alice Thresholds, Genre Expectations and Status. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 16.1, 57-74. <http://dx.doi.org/10.1177/1354856509347709>
- Torres, R., Machado, A., Aguilar, A., Andrade, J., Estefani, T. & Pereira, L. L. (2019). Literatura eletrônica para crianças: o caso do projeto «Murais e Literatura: A Criação Digital em Contexto Educativo». *Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo*, 37 (75), 39-66. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/747>
- UNESCO (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Montreal: UNESCO-UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>.
- Zandstra, C. (2013). Bringing *Inanimate Alice* to life in the classroom. *Words'Worth*, 46(1), 1-6.
- Zuern, D. J. (2015). Minds, Messages, and the Moral Imagination in the Media of Fiction: *Inanimate Alice* between Cognitive and Rhetorical Paradigms. *Studia Neophilologica* 87 (sup1), 8-28. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00393274.2014.993881>

## ANEXO I

# Alice Inanimada - Ep. 1 ("China") | Alunos (CLP - UC, 2016-2020). Equipa: Ana Maria Machado (coordenadora); Ana Sofia Sequeira Madeira de Albuquerque e Aguilar (estudante de doutoramento) (PD/BD/128027/2016)

Inquérito aos alunos - Parte 1

---

\*Obrigatório

1. Primeiro nome \*

\_\_\_\_\_

2. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino  
 Outro  
 Prefiro não responder

3. Idade \*

\_\_\_\_\_

4. Escola \*

\_\_\_\_\_

5. Ano de escolaridade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 5.º
- 6.º
- 7.º
- 8.º
- 9.º
- 10.º
- 11.º
- 12.º

6. Profissão dos pais \*

---

7. Nível de instrução da mãe \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.º Ciclo
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Não sei / Não aplicável

8. Nível de instrução do pai \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.º Ciclo
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Não sei / Não aplicável

9. Gostas de ler? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito.
- É-me indiferente.

10. Quantos livros leste no último ano? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nenhum.
- Um ou dois.
- De três a cinco.
- Mais de seis.

11. Se leste pelo menos um livro, quem to aconselhou? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Um(a) professor(a).  
 A família.  
 Tu próprio(a).  
 Um(a) amigo(a).  
 Outra pessoa.

12. Tens livros em casa? \*

Os manuais escolares não contam.

*Marcar apenas uma oval.*

- Nenhum.  
 Entre 1 e 10.  
 Entre 11 e 50.  
 Entre 51 e 100.  
 Mais de 100.

13. Tens acesso a meios digitais (smartphone, computador, tablet, consola, etc.)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca.  
 Algumas vezes por mês.  
 Algumas vezes por semana.  
 Diariamente.

Agora, avança para Alice Inanimada. Regressa a este inquérito apenas quando terminares o episódio.

Alice Inanimada - Ep. 1 ("China")

Inquérito aos alunos - Parte :

14. Contactaste com Alice Inanimada \*

*Marcar apenas uma oval.*

- em papel. *Avançar para a pergunta 15*  
 no computador. *Avançar para a pergunta 31*

Alice Inanimada - Papel

15. Selecciona a frase que consideras mais adequada à atividade que acabaste de realizar. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ASSISTI ao primeiro episódio de Alice Inanimada.  
 LI o primeiro episódio de Alice Inanimada.  
 JOGUEI o primeiro episódio de Alice Inanimada.  
 UTILIZEI o primeiro episódio de Alice Inanimada.

16. Escolhe a opção que te parece definir melhor Alice Inanimada. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Filme de animação.  
 Narrativa digital.  
 Jogo de computador.  
 Conto juvenil.

17. Gostaste de Alice Inanimada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito

18. Gostavas de conhecer mais episódios desta série? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito

19. Consideras importante trabalhar obras destas na escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito

20. Em vez de contactares com Alice Inanimada, preferias ter feito outra coisa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não.  
 Sim.

21. Gostavas de contribuir para a criação de um novo episódio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.  
 Pouco.  
 Mais ou menos.  
 Bastante.  
 Muito

22. Como seria um episódio de Alice Inanimada criado por ti? \*

Selecciona a(s) opção(ões) adequada(s).

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Texto.  
 Imagem.  
 Vídeo.  
 Som.

23. Descreve-o brevemente. \*

---

24. O que mais te surpreendeu nesta obra, pela positiva? \*

---

25. O que mais te surpreendeu nesta obra, pela negativa? \*

---

---

---

---

---

26. Em que momento sentiste que tinhas “entrado” na obra? \*

---

27. Apresenta quatro características de Alice, duas físicas e duas psicológicas. \*

---

---

---

---

---

28. Assinala apenas as afirmações verdadeiras. \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Alice tem 8 anos.
- Ming, a sua mãe, é escritora.
- Alice tem aulas na escola.
- O passatempo favorito de Alice é desenhar no seu player.
- John, o pai de Alice, não regressou a casa porque se perdeu.
- Alice tem um cão.
- No final do episódio, a família vai jantar a um restaurante.

29. Esta obra lembra-te outra com uma protagonista chamada Alice? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

30. Se sim, qual?

---

Alice Inanimada - Computador

31. Selecciona a frase que consideras mais adequada à atividade que acabaste de realizar. \*

*Marcar apenas uma oval.*

ASSISTI ao primeiro episódio de Alice Inanimada.

LI o primeiro episódio de Alice Inanimada.

JOGUEI o primeiro episódio de Alice Inanimada.

UTILIZEI o primeiro episódio de Alice Inanimada.

32. Escolhe a opção que te parece definir melhor Alice Inanimada. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Filme de animação.

Narrativa digital.

Jogo de computador.

Conto juvenil.

33. Gostaste de Alice Inanimada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito.

34. Sentiste dificuldades em perceber como se avança na história? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito.

35. Foi estranho trabalhar uma obra literária a partir do computador/tablet/smartphone? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito.

36. Gostavas de conhecer mais episódios desta série? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito

37. Consideras importante trabalhar obras destas na escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito

38. Em vez de contactares com Alice Inanimada, preferias ter feito outra coisa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não.
- Sim.

39. Gostavas de contribuir para a criação de um novo episódio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito

40. Como seria um episódio de Alice Inanimada criado por ti? \*

Seleciona a(s) opção(ões) adequada(s).

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Texto.
- Imagem.
- Vídeo.
- Som.

41. Descreve-o brevemente. \*

---

42. O que mais te surpreendeu nesta obra, pela positiva? \*

---

43. O que mais te surpreendeu nesta obra, pela negativa? \*

---

---

---

---

---

44. Em que momento sentiste que tinhas “entrado” na obra? \*

---

45. Apresenta quatro características de Alice, duas físicas e duas psicológicas. \*

---

---

---

---

46. Assinala apenas as afirmações verdadeiras. \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Alice tem 8 anos.
- Ming, a sua mãe, é escritora.
- Alice tem aulas na escola.
- O passatempo favorito de Alice é desenhar no seu player.
- John, o pai de Alice, não regressou a casa porque se perdeu.
- Alice tem um cão.
- No final do episódio, a família vai jantar a um restaurante.

47. A imagem, o vídeo, o som e a música \*

(Assinala as opções que consideras corretas.)

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- prejudicam a compreensão do texto.
- ajudam a compreender o texto.
- são menos importantes do que o texto.
- são tão importantes como o texto.
- prejudicam a leitura da história.
- ajudam a acompanhar a história.
- são um extra para a história.
- fazem parte da história.

48. Esta obra lembra-te outra com uma protagonista chamada Alice? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

49. Se sim, qual?

---

50. Dá a tua opinião sobre Alice Inanimada e a experiência de trabalhares a obra na aula.

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

## ANEXO II



### Alice Inanimada - Ep. 2 (Itália)

Questions Responses **58**

Section 1 of 5

### Alice Inanimada - Ep. 2 (Itália)

Inquérito aos alunos - Parte 1

Email address \*

Valid email address

This form is collecting email addresses. [Change settings](#)

Primeiro nome \*

Short answer text

Sexo \*

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder

Idade \*

Short answer text

---

Escola \*

Short answer text

---

Ano de escolaridade \*

5.º

6.º

7.º

8.º

9.º

10.º

11.º

12.º

After section 1 Continue to next section



Section 2 of 5

Agora, avança para Alice Inanimada. Regressa a este inquérito apenas quando

Description (optional)



After section 2 Continue to next section



Section 3 of 5

## Alice Inanimada - Ep. 2



Inquérito aos alunos - Parte 2

Contactaste com Alice Inanimada \*

em papel.

no computador.

After section 3 Continue to next section



Section 4 of 5

## Alice Inanimada - Papel



Description (optional)

Quantos anos tem a Alice no primeiro episódio? \*

Short answer text

.....

E neste novo episódio? \*

Short answer text

.....

Onde está a Alice a passar férias? \*

- China.
- Itália.
- Arábia Saudita.
- Suíça.

Onde vive a Alice agora? \*

- China.
- Itália.
- Arábia Saudita.
- Suíça.

Quem é a Ayssha? \*

Short answer text  
.....

Qual é a alcunha da Alice? \*

Short answer text  
.....

Notas diferença(s) no Brad neste episódio? \*

- Sim.
- Não.

Se sim, que diferença(s)? \*

Long answer text

---

Selecione os problemas que a Alice teve de enfrentar: \*

- Perdeu-se dos pais.
- Zangou-se com o Brad.
- Perdeu os pais.
- Afundou-se na neve.
- O pai não quis fazer o quebra-cabeças.
- Perdeu o carro de neve.
- Perdeu as chaves de casa.

Assinala as opções que melhor descrevem o ambiente da ação: \*

Montanhas.

Rios.

Neve.

Escuridão.

Lua cheia.

Sol.

Vento.

Quem salva Alice quando ela está presa na neve? \*

Short answer text  
.....

Da tua experiência com Alice Inanimada, como preferes estudar a \*

Em papel.

Em computador.

Gostarias de conhecer mais obras digitais, além de Alice Inanimada? \*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito.

Ao trabalhar Alice Inanimada na aula, sentiste-te \*

- menos motivado/a do que o normal.
- igual (como nas outras aulas).
- mais motivado/a do que o normal.

Na tua opinião, as obras digitais deveriam ser estudadas nas aulas? \*

- Nunca.
- De vez em quando.
- Algumas vezes.
- Muitas vezes.

Caracteriza, numa palavra, a tua experiência com Alice Inanimada. \*

Short answer text

.....

After section 4 Submit form



Section 5 of 5

# Alice Inanimada -



Description (optional)

Quantos anos tem a Alice no primeiro episódio? \*

Short answer text

.....

E neste novo episódio? \*

Short answer text

.....

Onde está a Alice a passar férias? \*

- China.
- Itália.
- Arábia Saudita.
- Suíça.

Onde vive a Alice agora? \*

- China.
- Itália.
- Arábia Saudita.
- Suíça.

Quem é a Aysha? \*

Short answer text  
.....

Onde aparece o texto relativo às falas da Aysha? \*

- Na tela da sala do chalé.
- Na televisão da sala do chalé.
- No ecrã do computador da sala do chalé.
- No player da Alice.

Qual é a alcunha da Alice? \*

Short answer text

---

Notas diferença(s) no Brad neste episódio? \*

Sim.

Não.

Se sim, que diferença(s)? \*

Long answer text

---

Quando a Alice fala do Brad, onde é que ele aparece? \*

Short answer text

---

Quem resolve o quebra-cabeças que a Alice criou? \*

- O pai.
- A mãe.
- Eu.
- O Brad.

Completa a frase: Considero que ter de resolver o quebra-cabeças \*

- estranho.
- idiota.
- interessante.
- normal / indiferente.

Selecione os problemas que a Alice teve de enfrentar: \*

- Perdeu-se dos pais.
- Zangou-se com o Brad.
- Perdeu os pais.
- Afundou-se na neve.
- O pai não quis fazer o quebra-cabeças.
- Perdeu o carro de neve.
- Perdeu as chaves de casa.

Como é que sabes o que se passou com a Alice? \*

- As ações da Alice surgem num vídeo.
- Ela narra a história.
- A Aysha narra a história.
- As ações da Alice surgem numa sequência de fotografias.

Assinala as opções que melhor descrevem o ambiente da ação: \*

Montanhas.

Rios.

Neve.

Escuridão.

Lua cheia.

Sol.

Vento.

Porque tiveste de vestir a Alice? \*

Short answer text  
.....

Quem salva Alice quando ela está presa na neve? \*

Short answer text  
.....

Porque é que a paisagem muda quando os pais da Alice aparecem? \*  
Seleciona (a) razão(ões) que o justifiquem.

- O nevão aumentou.
- A Alice está aliviada.
- A tempestade acalmou.
- O sol começa a raiar.
- Os pais conversam, felizes.
- A mãe gosta de ver a neve.
- O céu fica escuro e elétrico.

Na cena final, como sabes que a Alice e os pais estão a comer a \*  
pizza?

- Aparece uma imagem das personagens com a pizza na mão.
- As fatias de pizza vão desaparecendo uma a uma.
- O prato onde a pizza está fica vazio.
- A Alice narra esta cena.

Da tua experiência com Alice Inanimada, como preferes estudar a \*

- Em papel.
- Em computador.

Gostarias de conhecer mais obras digitais, além de Alice Inanimada? \*

- Nada.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Bastante.
- Muito.

Ao trabalhar Alice Inanimada na aula, sentiste-te \*

- menos motivado/a do que o normal.
- igual (como nas outras aulas).
- mais motivado/a do que o normal.

Na tua opinião, as obras digitais deveriam ser estudadas nas aulas? \*

- Nunca.
- De vez em quando.
- Algumas vezes.
- Muitas vezes.

Caracteriza, numa palavra, a tua experiência com Alice Inanimada. \*

Short answer text  
.....



(Página deixada propositadamente em branco)

## **CAPÍTULO 7**

(Página deixada propositadamente em branco)

**NOVAS PRÁTICAS LITERÁRIAS PORTUGUESAS.  
O CASO DE *PARA CIMA E NÃO PARA NORTE*,  
DE PATRÍCIA PORTELA**

**NEW PORTUGUESE LITERARY PRACTICES:  
THE CASE OF *PARA CIMA E NÃO PARA NORTE*,  
BY PATRÍCIA PORTELA**

**Isabel Garcez<sup>1</sup>**

Universidade de Coimbra – Centro de Literatura Portuguesa  
ORCID 0000-0002-5306-90587

**RESUMO:** Se há cada vez mais romances que incorporam imagens e efeitos gráficos, é possível continuar a ver o suporte livro como um objeto neutro? Se há novas práticas literárias que questionam a materialidade do livro, enquanto objeto, e o seu potencial de significação na relação entre conteúdo e suporte, como devem essas obras ser lidas e analisadas? Quais são as implicações destes novos romances híbridos (Hernández & Serrano, 2014) ou desta «liberature» (Fajfer, 2010) para a literacia literária? Alguns dos exemplos da literatura portuguesa hipercontemporânea demonstram esta realidade e refletem sobre ela. Analisaremos a obra *Para cima e não para norte* (2008), de Patrícia Portela, um livro/objeto que nos pede – a nós, leitores, mediadores, editores ou investigadores – novas abordagens para o seu entendimento.

**Palavras-chave:** Literatura portuguesa hipercontemporânea; Livro/objeto impresso e eletrónico; Criação, mediação e receção literárias.

---

<sup>1</sup> Bolseira de investigação para doutoramento com a referência UI/BD/150857/2021 (Fundação para a Ciência e Tecnologia).

**ABSTRACT:** If there are more and more novels that incorporate images and graphic effects, is it possible to continue to look at the medium 'book' as a neutral object? If there are new literary practices that bring into question the materiality of a book as an object, as well as its potential of significance in the relationship between content and medium, how should that literary work be read and analysed? What are the consequences of these new hybrid novels (Hernández & Serano, 2014) or of this 'liberature' (Fajfer, 2010) for literary literacy? In Portuguese hipercontemporary literature, there are some examples that demonstrate that these practices exist and are reflected upon. The article analyses Patrícia Portela's *Para cima e não para norte* (2008), a book/object that demands that we – we, readers, mediators, editors or researchers – take new approaches in order to understand it.

**Keywords:** Portuguese hipercontemporary literature; Book/object printed and digital; Creation, mediation and literary reception.

## 1. Introdução

No romance de Patrícia Portela, *Para cima e não para norte*<sup>2</sup>, é possível identificar um uso literário totalmente integrado da materialidade do livro impresso, o que, só por si, constitui a promessa de um futuro brilhante para este suporte no seio de uma cultura digital dominante.

Uma obra de arte é um projeto semiótico total. A sua apreciação depende de uma gramática emocional e de uma gramática racional, cuja conjugação resulta numa literacia cultural e estética. É essa literacia que permite o acesso ao código presente numa obra de arte e à sua correspondente descodificação. Ou, como defende Umberto Eco: «a obra de arte constitui um facto comunicativo que necessita

---

<sup>2</sup> Será pertinente mencionar que este romance teve origem num espetáculo em três partes (tal como o livro), intitulado *Trilogia Flatland* (2004-2006). Na primeira parte do espetáculo (a que corresponde, no romance, à parte em que o Homem Plano descreve o seu mundo 2D e o modo como descobre a existência de um mundo 3D), toda a ação decorre num simulacro de um livro 3D gigante (no caso, um ecrã gigante).

ser interpretado, e portanto integrado, completado por uma contribuição de quem o frui» (Eco, 1986, p. 49).

No romance analisado, afirma-se que «a dificuldade nunca foi ler, sempre foi decifrar» (p. 46)<sup>3</sup>, o que, no caso de um livro/objeto<sup>4</sup> como este, relembra que o código literário só é quebrado se o próprio livro (no seu todo) for entendido como *corpus* literário, ou seja, entendido como uma entidade una em que o conteúdo verbal não é separável do seu suporte. Assim, será necessário compreender a interação entre texto e imagem, texto e tipografia, texto e grafismo, texto e espaço, texto e cor, texto e material/papel. Este tipo de livro já não é um suporte universal e indiferenciado e torna-se um elemento com significado próprio enquanto parte integrante do todo literário. Estes livros/objetos tornam-se «fluentes, tanto textual como visualmente, livros que usam gramática visual para criar um sentido que não pode ser alcançado com palavras»<sup>5</sup> (Hernández & Serrano, 2014, p. 9).

Num livro/objeto tudo é pertinente – mesmo num romance, como nos mostra esta obra de Patrícia Portela – e a sua total materialidade pode e deve responder cabalmente às exigências da obra literária, o que obriga a refletir sobre a real e profunda relação entre o texto e o seu suporte. Estes romances impõem, também por isso um novo

---

<sup>3</sup> Todas as citações da obra em análise são marcadas apenas com o número de página.

<sup>4</sup> Dado que este «livro/objeto» não se refere à noção comum de «livro-objeto» (Faria & Pericão, 2008), propomos esta grafia como forma de distinção e como uma hipótese mais aproximada do entendimento pretendido para a noção aqui em foco: qualquer livro, seja impresso ou eletrónico, seja uma edição especial ou uma edição comercial, tem sempre, potencialmente, propriedades únicas que devem ser abordadas e exploradas na sua especificidade em oposição ao entendimento de que o livro enquanto objeto é um suporte neutro. O conceito «livro/objeto» suplanta a simples soma «suporte + conteúdo», pois o resultado é «um» objeto com um significado único e pleno, no qual as fronteiras entre o suporte e o conteúdo se esbatem até deixarem de fazer sentido enquanto entidades autónomas. Muito embora nada impeça que este conceito de livro/objeto se aplique ao livro eletrónico, neste trabalho, o foco é no livro impresso, assim como o género aqui tratado é o romance, muito embora o conceito livro/objeto seja potencialmente aplicável a todos os géneros literários.

<sup>5</sup> No original: «fluent both in textual and visual language, books which use visual grammar to create tropes you cannot achieve with words». A tradução de todas as citações é da nossa autoria.

tipo de leitura, porque são «narrativas que exigem um envolvimento ativo do leitor, que exigem que o leitor seja atento, vigilante, sagaz, perspicaz, atento e crítico»<sup>6</sup> (Hernández & Serrano, 2014, p. 11). Em *Para cima...*, é possível inferir que é esse o tipo de leitor pretendido e encontrar uma forma metafórica de o descrever – «Eles não deslizam pelas letras, eles sentem-nas!» (p. 136) –, como se se dissesse que há duas formas de leitura, uma linear, «plana», a duas dimensões, e aquela a que se apela neste romance, uma leitura complexa, com «volume», a três dimensões.

O livro impresso, seja ou não um livro/objeto, continua «a servir certos tipos de necessidades de literacia e desejos literários, especificamente, os relacionados com as suas fisicalidade e potencialidade»<sup>7</sup> (Pressman, 2009, p. 467). Mas, a partir do momento em que coexiste com o livro eletrónico<sup>8</sup>, ganha novas potencialidades porque a sua fisicalidade deixa de ser inquestionável, o que promove a reflexão e a sua reinterpretação<sup>9</sup>.

O livro/objeto é particularmente importante em vários casos da literatura hipercontemporânea portuguesa<sup>10</sup>, como o do romance aqui em análise, porque surge simultaneamente com o advento do livro eletrónico. O mundo digital altera profundamente todos os aspetos da vida quotidiana, e uma geração inovadora de escritores já cresceu neste ambiente – o que, naturalmente, tem uma influência profunda na sua literatura –, tornando a sua abordagem ao livro impresso

---

<sup>6</sup> No original: «narratives which demand an active involvement of the reader, which demand that the reader be alert, watchful, canny, perceptive, thoughtful and critical».

<sup>7</sup> No original: «to serve certain kinds of literacy needs and literary desires – specifically, those related to its book-bound physicality and potentiality».

<sup>8</sup> Para «livro eletrónico», seguimos a definição proposta em Maria Isabel Faria e Maria da Graça Pericão. *Dicionário do Livro. Da escrita ao livro eletrónico*. Coimbra: Almedina. 2008.

<sup>9</sup> Um processo semelhante ao que aconteceu com a pintura após o aparecimento da fotografia, dado a pintura deixar de ser necessária para reproduzir a realidade, tal como a vemos empiricamente.

<sup>10</sup> Além de *Para cima e não para norte*, Patrícia Portela tem ainda outras obras que poderão ser referenciadas como exemplos deste tipo de livro, com destaque para *Odília* (2007) e *Wasteband* (2014). Outros autores são também bons exemplos, como Joana Bértholo e Afonso Cruz (Escourido, 2020).

ainda mais curiosa. É possível encontrar semelhanças entre estes exemplos e o conceito *liberature*, introduzido por Zenon Fajfer em 1999: «liberature deve ser considerada como uma espécie de género trans que atravessa e transgride os limites das tipologias literárias»<sup>11</sup> (Fajfer, 2010, p. 10).

É possível recordar os primeiros anos do século XX e os poemas futuristas de Marinetti ou os caligramas de Apollinaire, mas alguns dos romancistas do século XXI, além de reequacionarem o conceito de página no livro impresso, reinterpretam todo o objeto, tratando-o como uma entidade por direito próprio que pode e deve ser abordada como um todo. Por isso, estes novos romances são romances híbridos, nomeadamente alguns dos romances de Patrícia Portela, ou seja, «romances em que dispositivos gráficos como fotografias, desenhos e tipografia experimental são integrados no texto escrito»<sup>12</sup> (Sadokierski, 2010, p. ix).

Portanto, estes romances devem ser tratados de forma diferente, tanto do ponto de vista da criação, como do da edição ou do da receção. Em primeiro lugar, os autores devem poder ter liberdade para imaginar todos os tipos de imagens, de tipografias ou de paginação que considerem necessários; depois, os editores devem estar disponíveis para compreender todas estas particularidades, mais ou menos incomuns, mais ou menos difíceis de concretizar do ponto de vista da produção do livro; e, finalmente, os leitores, incluindo, naturalmente, os investigadores, os professores e os mediadores de leitura, podem perguntar(-se): O que estas imagens/ tipografias/abordagens à paginação, aos materiais e aos formatos estão a fazer neste romance? Como devo lê-las, na totalidade do texto e na total amplitude da obra, incluindo o livro/objeto que as

---

<sup>11</sup> No original: «liberature as a kind of trans-genre which cuts across and transgresses the boundaries of literary typologies».

<sup>12</sup> No original: «novels in which graphic devices like photographs, drawings and experimental typography are integrated into the written text».

suporta? A resposta pode ser diversa, mas é certo que os leitores devem ser capazes de decodificar estas novas pistas literárias.

Neste sentido, desenvolver competências de receção literária ganha relevo na formação dos leitores, principalmente os do futuro e quando as obras literárias implicam um envolvimento cada vez mais consciente do recetor. Por este motivo, é pertinente trazer obras literárias contemporâneas e hipercontemporâneas ao ambiente escolar, incluindo-as na disciplina de Português. Até porque a estética da receção realça a soberania do leitor na concretização crítica da obra de arte e defende que a «receção interpretativa de um texto pressupõe sempre o contexto anterior da experiência em que se inscreve a perceção estética» (Jauss, 1993, p. 68). Ou seja, o leitor processa cada nova obra segundo o que já conhece e a partir das competências de receção já adquiridas, tornando-se, consciente ou inconscientemente, um leitor com características particulares, «um ativo, determinado e adaptável leitor atual»<sup>13</sup> (White, 2005, p. 38).

## 2. Novo livro/objeto e sua receção

Marshall McLuhan (1964) defende que as ferramentas, as tecnologias e os meios de comunicação são extensões do nosso corpo e da nossa mente, pois qualquer meio implica consequências pessoais e sociais, isto é, «resultam da nova escala que é introduzida nas nossas relações por cada extensão de nós mesmos, ou por qualquer nova tecnologia»<sup>14</sup> (McLuhan, 1964, p. 11). A visão mediática de McLuhan, que ele formulou para compreender as tecnologias características das diferentes eras civilizacionais, também se aplica à era digital, e, como se postula neste artigo, a uma nova compreensão do livro

---

<sup>13</sup> No original: «an active, determined and adaptable actual reader».

<sup>14</sup> No original: «result from the new scale that is introduced into our affairs by each extension of ourselves, or by any new technology».

impresso. As mudanças tecnológicas atuais têm também implicações profundas em todas as atividades humanas, e a arte não é exceção.

Tomando a arte como exemplo privilegiado, recordemos que o papel do recetor é cada vez mais decisivo para explorar todas as dimensões de uma obra. A arte é sempre um projeto semiótico, e a sua cabal apreciação depende da existência de um recetor na posse de uma adequada gramática emocional (que todos os recetores têm, pelo menos a um nível impressivo) conjugada com uma gramática racional (adquirida através da educação). Só com estas duas gramáticas é possível ter bons níveis de literacia cultural e estética. E, se estes níveis de literacia são necessários para qualquer tipo de receção artística ou literária, são essenciais para compreender as obras literárias mais inovadoras. Não porque estas obras pretendam ser opacas, mas porque apresentam um código diferente para realizar o seu conteúdo literário. São obras que se apresentam como um jogo, em que o leitor é um jogador na posse de um conjunto de regras exclusivo para cada obra, regras, essas, que são identificáveis na própria obra. Mesmo quando se partilha da ideia de que «Todas as palavras já foram escritas» (p. 88), o certo é que «As letras são códigos que produzem Espaço» (p. 88). Só assim o leitor pode quebrar o código da obra e aceder a estes objetos literários, e esta é a única maneira de vencer o jogo da leitura. Qualquer código faz parte de uma «série de abstrações em cascata com várias camadas aninhadas umas nas outras»<sup>15</sup> (Portela, 2013, p. 169). No caso de *Para cima...*, é um código que «ocupa» a totalidade do texto e a totalidade do livro que o suporta porque se trata de um livro/objeto. Este facto é amplamente explorado ao longo da narrativa, a começar pela consciencialização do leitor para o próprio ato de manusear o livro que está a ler: «primeira página» (p. 19), «a página vira e ouve-se» (p. 21), «a página vira e ouve-se outra vez» (p. 25), «a página vira: ouve-se?» (p. 29).

---

<sup>15</sup> No original: «series of cascading abstractions with several layers nested on each other».

Código e jogo, uma forma de identificar a literacia estética adequada a exemplos de literatura hipercontemporânea como o que aqui analisamos. Esta literacia estética é um conceito que se aproxima do gosto, ou seja, da atribuição de valor. Seja qual for o nível e a qualidade da literacia estética, ela é sempre um fator produzido social e ideologicamente, sendo que a receção de textos literários mais inovadores depende ainda mais da literacia estética do recetor, porque a ideia dialética da arte «nasce de uma correta “interpretação” das poéticas contemporâneas, da presente situação da arte; e ninguém nos diga que daqui a cinquenta anos será ainda aceitável» (Eco, 1986, p. 133).

O livro/objeto aqui em foco implica ainda uma receção fortemente depende das qualidades ergonómicas do suporte. Por isso, dar atenção à ergonomia do livro impresso é dar importância à sua interação com o leitor. Só desta forma os livros impressos podem deixar de ser objetos ainda muito monótonos, estáticos e pouco estimulantes. No cuidado com a ergonomia deste tipo de suporte, nada é supérfluo e tudo é significativo, considerando-se «a obra literária incorporada num livro em que cada detalhe é significativo»<sup>16</sup> (Fajfer, 2010, p. 7). Assim, há que atender à forma como o leitor faz a aproximação ao objeto – o que vê em primeiro lugar? Uma lombada numa prateleira? O terço superior de uma capa num escaparate de novidades? –, ao impacte do primeiro toque – capa dura ou capa mole? Com ou sem relevo? Com ou sem textura? –, ao formato, mancha e tipografia escolhidos e a sua relação típica ou atípica com o género literário – como se altera a leitura de um romance, se ele tiver o formato habitual de um álbum ilustrado para crianças, uma mancha quase sem margens e uma paginação em colunas? – e se houver pouco contraste entre a cor do papel e a cor do texto?

---

<sup>16</sup> No original: «the literary work embodied in the book in which every detail is significant».

### 3. Patrícia Portela e o livro/objeto hipercontemporâneo

O romance hipercontemporâneo tem características do modernismo e do pós-modernismo: «individualismo e sinceridade foram as características distintivas do modernismo, e a fragmentação e a ironia foram as principais características do pós-modernismo»<sup>17</sup> (Yousef, 2017, p. 1). Do pós-modernismo, a literatura hipercontemporânea também tem a mesma forma de questionar a realidade, «na eficácia representativa e fidelidade da ficção»<sup>18</sup> (Gibbons, 2017, p. 2). Mas, ao contrário do pós-modernismo, o hipercontemporâneo não recusa nem grandes narrativas (Lyotard, 1989) nem a própria história, pelo que no «clima cultural de hoje parece haver um renovado envolvimento com a história e um renascimento do significado mítico que os arqui-pós-modernistas teriam abominado»<sup>19</sup> (Gibbons, 2017, p. 3). Assim, a literatura hipercontemporânea partilha instrumentos pós-modernistas, nomeadamente enquadrando histórias dentro de histórias, mas estes instrumentos servem para demonstrar «a função hermenêutica das histórias nas nossas memórias, nas nossas narrativas de nós mesmos e nas nossas relações com os outros»<sup>20</sup> (Gibbons, 2017, p. 7).

É também possível identificar neste romance, as «duas grandes linhas de (des)orientação» (Arnaut, 2018, p. 21) do romance português do século XXI:

A primeira, moderada, em que se mantém uma certa ligação ao real, apesar de evidentes subversões (paródicas ou não), relativas,

---

<sup>17</sup> No original: «individualism and sincerity were the distinguishing characteristics of modernism, and fragmentation and irony were the main features of postmodernism».

<sup>18</sup> No original: «in the representational efficacy and fidelity of fiction».

<sup>19</sup> No original: «today's cultural climate there appears to be a renewed engagement with history and a revival of mythic meaning-making that the archpostmodernists would have abhorred».

<sup>20</sup> No original: «the hermeneutic function of stories in our memories, in our narratives of self and in our relationships with others».

por exemplo, ao (in)cumprimento de padrões genológicos ou à (des)obediência às categorias da narrativa; a segunda, celebratória, mais criativa e esfusiante, se não delirante, em alguns casos, intensifica, pois, em número e em variedade as dimensões entrópicas desta arte de escrever, sem porém, sublinhamos, perder os laços a uma certa realidade que se pretende ver reproduzida no romance. Esta, contudo, torna-se mais flutuante, porque dada de forma menos e menos linear, passando, muitas vezes, a ter que ser adivinhada, investigada pelo leitor. O jogo torna-se, então, mais jogo, obrigando a aumentar as apostas: do autor e de quem o lê. (Arnaut, 2018, p. 21-22).

Porque «Há obras literárias em que a mensagem artística é transmitida não só através do meio verbal, mas também através da “voz” do autor que atravessa o livro como um todo»<sup>21</sup> (Fajfer, 2010, p. 7). Este é o caso de romances como o que aqui nos ocupa, cujo talento literário da sua autora promove, entre muitas outras coisas, uma leitura nova, também porque as características literárias transpõem as margens do texto para ocuparem todo o livro enquanto objeto, que as contém e que nelas é contido, pois, quando folheamos um objeto destes, «o leitor vê-os antes de se envolver com o conteúdo textual»<sup>22</sup> (Barton, 2016, p. 92). Todavia, a função destes elementos gráficos não é meramente decorativa, antes constituem opções autorais com valor literário, pois «estes dispositivos visuais funcionam como auxiliar da progressão da narrativa, contada tanto visual como textualmente»<sup>23</sup> (Barton, 2016, p. 78). É este o caso de algumas das obras de Patrícia Portela, cujos suportes (livros) não se limitam a ser fiéis depositários de texto, onde tudo tem significado literário, seguindo o

---

<sup>21</sup> No original: «There are literary works in which the artistic message is transmitted not only through the verbal medium, but also through the author «speaking» via book as a whole».

<sup>22</sup> No original: «the reader see them before they engage with the textual content».

<sup>23</sup> No original: «these visual devices act as, as well assisting, narrative progression, told visually and textually».

modelo hipercontemporâneo da intertextualidade e intermedialidade. Os seus livros são, portanto, objetos pensados ao pormenor – *design*, letras, imagens. Na obra de Portela, «tudo é pensado em função do texto, sim, mas também em função da experiência “física” que será lê-lo» (Garcez, 2017, p. 127).

*Para cima e não para norte* é o exemplo escolhido porque ilustra exemplarmente como o conceito de livro/objeto pode evoluir do ponto de vista literário. Patrícia Portela é, por essa razão, uma das autoras que «encaram a página impressa como possibilidade hiperficcional» (Escourido, 2018, p. 47). O texto-verbo literário é assistido, complementado, enriquecido pelas características materiais do texto-objeto, mas também pelo próprio ato de serem lidos, pela forma como o leitor precisa de manusear o livro numa ou noutra direção para poder ler o texto (pp. 48-49 e 63-64), pela forma como o texto sobrecarrega a mancha da página (p. 86) ou como quase desaparece (pp. 107-111), ao obrigar o leitor a tomar consciência do ato de virar as páginas (pp. 19, 21, 25, 29...), ou ao levá-lo a questionar o início e o fim da narrativa (pp. 23, 27, 235, 237). Tudo faz parte da linguagem artística que é a literatura e tudo tem uma implicação estética, tudo é um «espaço multidimensional com significado, explorando a articulação entre a página como unidade e os movimentos de página em página»<sup>24</sup> (Portela, 2013, p. 23).

Todos estes elementos são equivalentes e complementares, refletindo uma relação direta e íntima entre texto, imagem e forma, convidando para um novo tipo de leitura, que, por todas as dimensões envolvidas, é necessariamente um tipo de leitura mais complexo. Estas obras literárias geram inúmeras possibilidades heurísticas, e o leitor, não podendo adotar um processo de leitura convencional de um determinado género literário e de um predefinido género de

---

<sup>24</sup> No original: «multidimensional space for meaning, exploring the articulation between the page as a unit and the motions from page to page».

suporte, é levado a ampliá-lo, «alargá-lo e multiplicá-lo em significado linguístico»<sup>25</sup> (White, 2005, p. 11).

A literatura, «pela sua natureza porosa, proteica, compósita, complexa, indefinida e indefinível, sempre ofereceu resistência à inclusão rígida num território disciplinar bem demarcado e à definição ontológica do seu objeto» (Fernandes, 2013, p. 359). A literatura encontra sempre novas formas de se reinventar, quer procurando novos temas quer oferecendo novas formas de (se)expressar. Em literatura, e mais ainda na literatura hipercontemporânea, não é tão importante destacar

a estabilidade objetal e a insularidade do fenómeno literário, antes a sua instabilidade, o dinamismo e as múltiplas dependências: do contexto de produção e do contexto de receção, da relação com outros textos (anteriores, contemporâneos e posteriores, literários e não literários), do seu produtor com outros produtores passados e/ou contemporâneos, de um sentido sempre adiado que torna todas as interpretações provisórias (Fernandes, 2013, p. 362).

Estas dependências podem ocorrer, como no caso em estudo, entre diferentes linguagens artísticas, que já não se limitam a dialogar ou a justapor-se, antes se conjugam numa entidade una outra. *Para cima...* pertence a um subtipo de literatura hipercontemporânea que se caracteriza «pelo recurso à intertextualidade interartística, isto é, pela inclusão na materialidade das palavras de imagens de teor diverso (desenhos, fotografias, reproduções de quadros, etc.)» (Arnaut, 2018, p. 41). Mas são ainda dependências que pertencem tanto ao campo da criação como ao da receção. Estes autores e os seus leitores não podem ser compreendidos sem as complexas relações que transportam em si próprios e que são o resultado do contacto com todas as obras que já conheceram. No entanto, perante a impossibilidade de

---

<sup>25</sup> No original: «broaden and multiply it in linguistic meaning».

todos os leitores terem as mesmas exatas referências que os autores contemplaram, consciente ou inconscientemente, nas suas obras, esta literatura estimula a leitura por «camadas». Assim, os textos hipercontemporâneos permitem ser acedidos por uma leitura sem nenhum conhecimento de nenhuma das muitas relações intertextuais e intermediais que transportam, ou por uma leitura que esteja na posse de uma, duas, três, ou todas referências de que são feitos. No caso de *Para cima...*, é perfeitamente possível lê-lo sem conhecer nenhuma das obras que são apontadas como influentes em «Uma pequena introdução» – por exemplo, o protagonista continuará a ser um homem plano que vive num mundo plano, mesmo que não se saiba da existência de uma obra como *Flatland*, de Edwin Abbott; e podemos não contemplar os três espetáculos que compõem a trilogia *Flatland*, também da autoria de Patrícia Portela, e que estiveram diretamente na origem deste romance, pois, quer se conheçam ou não as grandes diferenças formais que marcam estes espetáculos, as três partes que compõem o romance serão sempre (também) muito distintas entre si... Isto não é, todavia, indicativo de que estas intertextualidades e intermedialidades não sejam produtivas no alargamento das leituras possíveis deste romance.

Patrícia Portela é uma destas novas autoras e uma destas novas leitoras, é alguém que assimila tudo e transforma tudo, e os seus livros revelam uma determinada «arqueologia literária», um tipo de texto que se vai desbravando sob uma imediata e apelativa fachada. Os seus romances não são, todavia, caóticos, muito embora sejam o retrato de um cosmos que se pauta por «uma ordem não racional, desconexa, aceitando a incoerência» (Real, 2011, p. 84). Isto não os impede de elaborar linhas narrativas esclarecedoras e diretrizes de leitura claras, tomando o leitor como parte integrante do processo literário, sendo chamado a ocupar o seu papel de jogador no jogo em que consiste a leitura desta obra – veja-se esta indicação específica que é dada ao leitor em formato de nota de rodapé: «Ler este caaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaá até mudar mesmo de página» (p. 45).

A leitura pretendida é (auto)consciente e constrói significados a partir do conteúdo textual em conjunto com a forma por que esse conteúdo é dado a ser apreendido. No caso da obra *Para cima...*, «o livro material, que pode ser de qualquer forma e estrutura, deixa de ser um recipiente neutro para um texto, mas torna-se um componente integrante da obra literária»<sup>26</sup> (Fajfer, 2010, p. 7). Assim, este romance é um bom exemplo de «liberature» e de um novo tipo de romance híbrido e intermedial porque requer que o leitor «opere simultaneamente em vários modos semióticos [...]. Para dar sentido à sua narrativa, o que eles [os livros] exigem é basicamente trabalho mental duro»<sup>27</sup> (Hernández & Serrano, 2014, p. 11).

### 3.1. Para cima!

*Para cima e não para norte* é um romance que confronta um mundo de duas dimensões com um mundo de três dimensões, e, desde logo, o seu título é uma chamada de atenção para esse tema: «cima» – três dimensões – e «norte» – duas dimensões. *Para cima...* é também um romance que só existe plenamente como livro impresso (três dimensões) e, porque foi publicado em 2008, é quase impossível não ver a ironia: quando os livros eletrónicos começam a impor a sua presença no mercado livreiro, Patrícia Portela publica um romance que perde muito do seu significado na sua versão digital ou, melhor, digitalizada. *Para cima...* é um livro impresso que se expande e se reinventa a si próprio enquanto livro/objeto, elevando, de forma significativa, a relação entre todas as suas características físicas e gráficas e o signo literário: «o formato e a mancha da impressão, a

---

<sup>26</sup> No original: «the material book, which can be of any shape and structure, ceases to be a neutral container for a text, but becomes an integral component of the literary work».

<sup>27</sup> No original: «operate simultaneously on various semiotic modes [...]. In order to make sense of their narrative, what they are demanding of you is basically hard mental work».

materialidade do papel [...], a espacialidade e a arquitetura do volume, o potencial icónico da página»<sup>28</sup> (Fajfer, 2010, p. 9).

Este romance conta a história de um ponto, o Homem Plano (duas dimensões), que descobre que para lá do seu mundo há um outro com três dimensões. A partir dessa descoberta, o Homem Plano quer saber tudo sobre esse outro mundo tridimensional e decide que quer lá viver. O romance segue a par e passo as aventuras do Homem Plano na sua vontade de se tornar tridimensional, e as suas características gráficas refletem, desde o início, a relação tensa mas indelével entre estes dois mundos: a página vira-se e podemos ouvi-lo (pp. 21, 25, 29, 131, 235, 237), o grafismo de cada página a reproduzir o quotidiano do Homem Plano no seu Mundo Plano, quer sejam páginas intencionalmente sobrepreenchidas ou intencionalmente deixadas em branco, etc. Através, igualmente, da consciente construção deste livro/objeto, logo percebemos que o Mundo Plano (2D) só existe enquanto o livro estiver aberto nas nossas mãos, enquanto estiver a ser lido – ou visto, como se constata na p. 128 –, sendo que são os livros tridimensionais do mundo 3D que abrigam todos os seres 2D que vivem no Mundo Plano das páginas planas de um livro 3D. Tudo isto nos é dito sem ser dito à medida que o Homem Plano descreve o modo como a sua vida «desliza» neste mundo bidimensional que existe nos nossos livros 3D – por esta razão, o Homem Plano defende que a perspetiva é a «ponte entre os dois mundos, entre a segunda e a terceira dimensão» (p. 97), e explica que o gesto de «dobrar o cantinho da página», tão habitual para o leitor 3D, é o suficiente para que um homem 2D fique com «a Linha do Horizonte interrompida» (p. 115), o que obriga que este livro/objeto tenha um marcador. Assim, portanto, desliza a vida do Homem Plano por entre as páginas deste livro/objeto, conforme se constata, por exemplo, nas pp. 44-45 reproduzidas nas Figs. 1 e 2:

---

<sup>28</sup> No original: «the shape and the spacing of print, the physicality of paper [...], the spatiality and architecture of the volume, the iconic potential of the page».





Mas «um belo dia, deslizando preguiçosamente por umas quantas palavras depois do trabalho [...]. Descobri, acidentalmente, esta misteriosa letra» (p. 53 – Fig. 3).

Um belo dia<sup>9</sup>, deslizando preguiçosamente por umas quantas palavras depois do trabalho, ultrapassei sem querer a Margem<sup>10</sup> e sem me dar conta, mudei de história. Descobri, acidentalmente, esta misteriosa letra: - - - - -

A primeira vez que a vi, percebi logo que era uma letra rara. Com tantas linhas e tantos contornos, sem dúvida teria muitos significados. Deslizar por esta letra era como dar um trambolhão em todas as palavras do mundo ao mesmo tempo, mas sem cair.

Passou-me pela cabeça que pudesse ser uma letra pós-moderna, indecifrável, ou uma letra arqueológica, muito antiga, da qual se teria perdido o rasto, ou mesmo um LQVNI de outra galáxia<sup>11</sup>.

Tal era a minha curiosidade que por ali fiquei, de volta desta misteriosa letra, deslizando por ela várias vezes, *decorando*<sup>12</sup> todos os seus percursos. Queria reproduzi-la em casa, no meu ateliê, mostrá-la à família. Estava certo da sua raridade e queria investigá-la antes de decidir o que fazer com ela.

Regressei a casa muito entusiasmado (e muito atrasado<sup>13</sup>). Ao descrever a letra que encontrara, e ao tentar dar sentido a todos os caminhos que tinha percorrido, confundi-me, reproduzi um labirinto linear sem saída, troquei as curvas à letra, perdi o fio à meada.

Acabámos todos numa grande risota, mas mais tarde, quando todos se foram deitar, fiquei, pela primeira vez na minha existência, a matutar.

<sup>9</sup> Todas as palavras possíveis e imaginárias existem no Mundo Plano, o que não quer dizer que todas tenham o mesmo significado que no Mundo Espacial como é o caso da palavra “dia”.

<sup>10</sup> Margem do Mundo Plano é todo o *lugar* onde não há letras.

<sup>11</sup> LQVNI - Letra Que Vem Não Identificada. No Mundo Plano existem sempre as letras que estão e as letras que vêm. Estas últimas são letras que não têm qualquer explicação para estarem onde estão e alguns pontos atrevem-se a dizer que são letras que caem do céu (LQCC).

<sup>12</sup> No Mundo Plano não é frequente memorizarmos as letras por onde passamos, quando muito habituamo-nos a certas ordens de palavras mais frequentes. Ler para recordar é coisa de nerds no Mundo Plano, e considerada uma estupidez e uma perda de tempo. Para quê decorar-se de cada vez que deslizamos por uma palavra, ela está quase sempre acompanhada de outras diferentes?

<sup>13</sup> “Estar atrasado” é uma medida de tempo que no Mundo Plano não acontece. No Mundo Plano ninguém se atrasa em relação a uma hora marcada mas em relação a uma combinação. Exemplo: se um Homem Plano e uma Mulher Plana combinam encontrar-se ao fim de 2523 linhas e um deles decide deslizar mais 40 linhas do que o outro, porque encontrou algo interessante pelo caminho (tal como aconteceu ao Homem Plano com a letra misteriosa), desencontram-se.

Fig. 3



Ao descobrir esta misteriosa «letra» – que não é mais do que uma impressão digital deixada por um leitor tridimensional –, o Homem Plano percebe que há um mundo muito diferente do seu, que a sua realidade 2D só existe dentro de um misterioso mundo 3D, desconhecido, interdito e irresistível (p. 61 – fig. 4).

os cabarés em Hong Kong, as avionetas de fácil condução, os serviços secretos com sotaque inglês, ou as paisagens espectaculares a ocidente e a oriente ou as mulheres de Amesterdão que deixam impressões digitais em copos de cocktail, tudo  
**E X I S T E !**  
Tudo por onde alguma vez deslizei em trabalho, ao fim-de-semana, de férias, por desporto, até nos feriados “A-C-O-N-T-E-C-E” de F-A-C-T-O noutro sítio qualquer, e tudo o que está escrito

**EXISTE!**  
Tudo o que está  
escrito **EXISTE!**  
Tudo o que está  
escrito é **VERDADE!**

Não conseguirão imaginar como me estava a sentir quando descobri isto, mas se acharem que conseguem, garanto-vos que não é possível, porque braços e pernas, costas e dedos, unhas, pêlos, cabeleiras louras e cocktails devem ser completamente normais na vossa vida, mas imaginem um tipo como eu, ok, um ponto como eu, modesto, com uma vida regular, diária, rotineira, eterna, que um dia descobre que existe uma impressão digital no Mundo Plano e que se existe uma impressão digital aqui, houve um crime aqui! Um crime extraplano contra o Plano!

E que crime terá sido?

**F i q u e i**

Fig. 4

A partir desse momento, o nosso herói dedica a sua vida a conhecer este literalmente incrível mundo 3D, o que é terrivelmente perturbador, até porque ele acaba por perceber que a própria existência depende da existência de um leitor 3D que «ativa», através da sua leitura, o seu Mundo Plano.

No fim da Parte I, o Homem Plano conclui que, se a sua existência está dependente de haver alguém, no mundo 3D, que o lê, então tem de fazer alguma coisa para se manter vivo, ou seja, lido. Por isso, decide sequestrar os leitores do mundo 3D e obrigá-los a lerem-no ininterruptamente: «E se eu vos raptasse, agora, neste lugar? / E se vos contasse história atrás de história para vos manter atentos, para sempre?» (p. 144). Qual Xerazade<sup>30</sup>, o Homem Plano protege-se desta forma da inexistência, do esquecimento ou da morte... Este é o sonho do Homem Plano – «Eu tive um sonho.» (pp. 148-149).

A consequência deste choque é uma profunda crise existencial do Homem Plano que é consubstanciada na Parte II do romance através de um longo poema-monólogo em que ele se (re)autodescobre. É também um momento de sonho, sendo que, tal como é explicado em nota de rodapé, «sonhar no Mundo Plano é um estado de delírio em que um ponto se sente a deslizar pelas letras mas não está a “ler”» (p. 158). Este livro/objeto representa esta ideia através da repetição da imagem de uma mulher subindo e descendo (infinitamente) uma escada (pp. 151-171 – fig. 5).

---

<sup>30</sup> Este é um ponto da narrativa que remete diretamente para *As mil e uma noites*, uma marca intertextual que, aliás, é indicada pela própria autora (p. 11).

O Espaço era uma ilusão óptica,  
e a vida, um processo lento de combustão.  
Eu olhava para ti e tu olhavas para mim,  
as partículas do teu olhar vinham na minha direcção e o vento  
que provocavam  
criava uma rede de veias e artérias,  
uma auto-estrada de linhas sanguíneas indefinidas que  
me conduzia até aos pulmões.  
Deslizava por uma descrição de Leonardo da Vinci,  
mas ainda não tinha corpo.  
Seria muito desagradável aparecer assim aos olhos das pessoas  
3D,  
nenhum homem é feito só de redes, de veias, de artérias.  
De rascunhos.  
Precisava de uma Organização Mecânica Interior,  
uma máquina que me desse movimento,  
interior e exterior,  
um coração!  
Para ter um corpo, é preciso respiração, é preciso pulsação.  
Para ter um corpo, é preciso respiração, é preciso pulsação.  
No meu sonho, deslizava por todas as frases impossíveis,  
procurava músculos, cartilagens, articulações.  
Pedia às sibilas que me ditassem os 4 poderes da física,  
e elas falavam-me da transposição do círculo excêntrico  
do Mundo Plano,  
dos mágicos,  
dos necromantes,  
dos princípios,  
dos fins,  
mas eu não percebia.  
As sibilas retorquiavam que se a minha profecia não me chegava,  
que roubasse uma profecia a Edward Muybridge  
e corresse,  
e assim fiz.  
Mas ainda assim não me movia.  
Para ter um corpo é preciso respiração, é preciso pulsação.

153



Fig. 5

Este acontecimento é tão inusitado que está em permanente atualização em todos os noticiários do mundo 3D. Portanto, toda a terceira parte do romance replica as reportagens televisivas e o respetivo texto no rodapé do ecrã/página (pp. 173-201 – fig. 6). Neste ecrã/página, num rodapé televisivo ininterrupto ao longo de todas as páginas da Parte III, uma primeira frase remete para o universo d'*O Feiticeiro de Oz*, já introduzido pelos sapatinhos mágicos de Dorothy na cortina que abre esta parte, e que virá a ter um importante papel no desfecho desta história (pp. 232-234). Mas o texto que corre em rodapé não é apenas esta frase, a ela juntam-se vários clichês costumeiros na televisão atual:

«Follow the yellow brick road, Follow the yellow brick road, Follow the, Foll / ow the, Follow the, Follow the, Follow the yellow brick road», Dorothy e o / seu cão, um espantalho, um homem de lata e um leão, todos em andamento pelo / maravilhoso mundo de OZ. FTV mais perto de si! Dê-nos a sua opinião sobre / o Caso Plano: 8883422754 ou mail: ftv\_casoplano@ftv.com ftv\_casoplano@ftv.com (0,50 / EUROS por cada 10 seg com nome, idade e profissão para 808080999; Se não, / marque 1. Milhares de espectadores continuam a sair de suas casas para entrarem em / direto nos seus próprios ecrãs de televisão e se transformarem na / história que, até há pouco, estavam só a ver. FTV, mais perto de si! Esta tarde, por volta / das 15h um gato foi salvo dos escombros de um edifício, depois de ter estado / preso durante 57h. A Joana, uma menina de 5 anos e dona do gato, está muito contente / com o seu regresso. Conta de solidariedade para com as vítimas [...] (pp. 175-185).

ções inimagináveis, com o objectivo de atacar, em simultâneo, várias cidades europeias. O actor foi encontrado dentro do edifício, preso a uma plataforma de metal com um raio laser apontado às suas pernas, pronto para o cortar ao meio, numa possível simulação de uma cena de um filme de James Bond. De acordo com fontes anónimas, o actor foi submetido a um exaustivo questionário e os resultados do detector de mentiras foram perturbadores: Estando o actor a responder a uma pergunta sobre a sua vida pessoal, ou a recitar um trecho de Shakespeare, todas as suas respostas foram consideradas 100% verdadeiras. Bom dia. O caso Plano continua na ordem do dia. Um homem de fraque preto, camisa branca e saínhas vermelhas continua a ser o principal suspeito deste crime. O paradeiro do criminoso, ou criminosos, e dos reféns envolvidos continua desconhecido. As autoridades continuam a negar a existência de um Homem Plano, mas mostram-se no entanto confiantes e positivas quanto a um desenlace satisfatório e sem vítimas, e decidiram afastar compulsivamente o director dos Serviços de Segurança Nacional, devido às declarações não-oficiais que proferiu ontem, aos microfones dos media. Estamos a receber a informação de que um número indefinido de pessoas começam a oferecer-se para serem raptadas e desaparecerem. Esta parece ser uma nova forma de protesto pelo direito a serem meros consumidores de informação, enquanto leitores, espectadores ou mesmo telespectadores! Muitos já desapareceram voluntária e involuntariamente sem deixar vestígio nos espaços onde se encontravam a protestar. Aumenta o número de queixas e de pedidos de socorro, deixando as autoridades competentes sem capacidade de resposta. Numa nova conferência de imprensa, o governo lança ainda a possibilidade de uma conspiração de observadores que poderão estar a simular um rapto inexistente, naquela que consideram ser já a maior acção concertada entre terroristas e vítimas, acção essa, que, sublinham, não será tolerada. Estas declarações são

**JITO CONTENTE COM O SEU REGRESSO. CONTA DE SOLIDARIEDADE PARA COM AS VÍTIMAS**

185

Fig. 6

É de realçar que, para se ler este texto que simula o rodapé de um ecrã de televisão, é forçoso que se interrompa/suspenda a leitura do texto principal da narrativa, obrigando a percorrer todas as páginas da Parte III para ler uma única linha em cada uma. Este caso é um bom exemplo da diversidade de componentes literários

que compõem este romance mas não pertencem ao texto principal, embora contribuam claramente para o enriquecimento da leitura.

#### 4. Livro impresso e a literatura do futuro

A definição de livro era muito diferente no passado, e mesmo os primeiros livros impressos eram muito diferentes do que temos hoje. A própria literatura evoluiu. Mas os textos literários (mais ou menos híbridos) poderão adaptar-se a todas as novas realidades tecnológicas sem perder o seu valor intrínseco, mesmo que esse valor também esteja em permanente evolução. Seja qual for o *design* e a materialidade do livro, enquanto suporte, este sempre implicou regras de manuseamento e de uso que se basearam em características de modelos anteriores – o códice reflete o arranjo do texto em linhas e colunas já existente nos rolos ou tabuletas, por exemplo. Portanto, «vemos muitos casos de sintaxe gráfica que é semanticamente codificada»<sup>31</sup> (Drucker, 2014, p. 162).

Todos os fins provocam sempre grandes discussões entre pontos de vista progressistas e conservadores, mas as mudanças históricas nunca são impedidas por estas disputas. Isso também será verdade no que diz respeito ao livro impresso, e uma curiosa obra do século XIX fala-nos desta forma do seu (inevitável) fim: «se por livros pretendem referir-se aos nossos inumeráveis cadernos de papel impresso, dobrado, cosido, brochado sob uma capa anunciando o título da obra, confessar-vos-ei francamente que não acredito – e que os progressos da eletricidade e da mecânica moderna me proíbem de acreditar – que a invenção de Gutenberg possa não cair, mais ou menos proximamente, em desuso como intérprete da nossas produções intelectual» (Uzane, 2010, p. 29). No presente século XXI, a única conclusão possível é verificar o quanto esta previsão estava

---

<sup>31</sup> No original: «we see many instances of graphical syntax that is semantically coded».

errada, pois o livro impresso tem sido particularmente resistente: foi-o perante a invenção do gravador, como é mencionado neste texto, e resistirá certamente ao livro eletrónico. O livro impresso não será substituído pelo livro eletrónico, mas ambos poderão coexistir pacificamente, apesar das respetivas vantagens e limitações ou, o mais provável, por causa delas.

No entanto, o advento do livro eletrónico não deixa o livro impresso indiferente, conforme é notório no livro/objeto literário aqui em análise. Particularmente com a literatura. O objetivo de um livro/objeto literário não é ser bonito nem ter muitas imagens meramente decorativas, é explorar características literárias. Como disse Umberto Eco sobre este dilema: «o problema não está na oposição entre comunicação visual e escrita. O problema está no modo como podemos desenvolver ambos» (Eco, 1996, p. 298). Esta é a solução que os livros impressos têm de enfrentar no futuro. Os editores, porque pertencem às «instâncias de reprodução dos produtores e dos consumidores» (Bourdieu, 1989, p. 289), são os primeiros guardiões de um valor fundamental de campo literário, a «autonomia do artista [...] mas também os índices de autonomia do campo [...] que condicionam o funcionamento dos bens culturais» (Bourdieu, 1989, p. 289). E a autonomia, tanto a do artista como a do campo, é imprescindível à criação artística.

Vivemos rodeados de espaços digitais e este tipo de espaços oferecem um novo «espaço de “publicação” que finalmente transcende a página [...] dando espaço a novos protótipos técnicos e novas visões do conceito de publicação»<sup>32</sup> (Ludovico, 2018, p. 2). Se isso é verdade para livro eletrónico, também é verdade para uma nova forma de perceber o livro impresso. Os autores são os primeiros a compreender estes novos suportes e linguagens, e o setor cultural deve ser capaz de os apoiar neste empreendimento. A literatura não existe fora do setor do livro, mas obras literárias são sempre bens

---

<sup>32</sup> No original: «space of ‘publication’ which finally transcends the page [...] giving room to new technical prototypes and new visions of the publication concept».

culturais e os bens culturais não podem ser tratados como bens comerciais normais. O contexto editorial é particularmente decisivo para a obra de autores como Patrícia Portela, pois a evolução da literatura depende da capacidade do *mainstream* literário em incluir estas literaturas e de um sector editorial que seja capaz de reconhecer e divulgar este tipo de textos literários.

Características de obras hipercontemporâneas como as de Patrícia Portela têm, como foi já largamente mencionado, implicações inquestionáveis no ato de leitura, porque a leitura destas obras é um jogo, e este «jogo torna-se, então, mais jogo, obrigando a aumentar as apostas: do autor e de quem o lê» (Arnaut, 2018, p. 22). É também um jogo que é intensificado pelas características multimodais deste tipo de obras (Kress & Van Leeuwen, 2001) que potenciam sempre uma reação dos leitores, porque jogam com elementos semióticos comuns trabalhados de modo inusitado em prol de um determinado efeito literário. Além do mais, o romance português do século XXI é «cosmopolita, eminentemente urbano, dirigido a um leitor global, explorando temas de carácter universal» (Real, 2011, p. 22), e a isto há que acrescentar que as obras de Patrícia Portela revelam ser «voos narrativos delirantes, subversivos» (Real, 2011, p. 57). São estes «voos narrativos delirantes» que transformam os romances de Patrícia Portela em algo que «desafia todas as abordagens que lhe possamos fazer» (Garcez, 2017, p. 125).

Todavia, Patrícia Portela não deixa de ser uma escritora coerente. A sua poética e o seu estilo são postos ao serviço de uma ética artística, se quisermos, e são consolidados obra a obra. Uma ética que reconhece a sua existência num mundo que é demasiado diversificado, demasiado múltiplo, demasiado híbrido, demasiado complexo, e são narrativas como as de Patrícia Portela que podem dar-nos – a nós, leitores – pertinentes pistas que nos ajudam a ver esse mundo, mesmo que, para isso, tenhamos de ensaiar novos olhos estéticos.

## 5. O livro/objeto hipercontemporâneo vai à escola

Para ensaiar estes novos olhos estéticos, estes «bons romances híbridos podem desempenhar um papel muito importante na educação cognitiva e hermenêutica dos leitores no futuro» (Hernández & Serrano, 2014, p. 11) e, por essa razão, devem ter lugar no ensino básico e secundário. Tal como no Mundo Plano, onde «Ler era funcional e divertido. Ler era um modo de deslocação tão eficaz como radical, exigia diferentes técnicas e virtuosismos, oferecia um leque variado de aventuras, para além de nos obrigar a muito exercício diário» (p. 42).

O livro/objeto hipercontemporâneo é, entre muitas outras coisas, um objeto híbrido, que põe em prática uma inovadora intertextualidade e intermedialidade. Agora, além de existirem relações entre hipo e hipertexto, há ainda uma intrincada relação entre «textos» de diferentes linguagens artísticas – e a obra de Patrícia Portela é disso um muito rico exemplo. No caso de *Para cima...*, e além da já exposta relação com a imagem, a tipografia e a própria paginação, temos ainda uma relação com várias outras disciplinas do saber, como o cinema – veja-se uma das descrições iniciais do Homem Plano sobre o que é «deslizar» por uma cena de aventuras ao estilo James Bond (pp. 44-45) ou, no final, quando há uma clara referência ao filme *O Feiticeiro de Oz* e a célebre frase «There's no place like home» (pp. 232-234).

Portanto, se é verdade que a Escola deve dar a conhecer as mais emblemáticas obras do cânone literário, também é verdade que os alunos não deveriam sair do ensino obrigatório sem contactarem com exemplos da cena literária atual. Mesmo porque trabalhar textos que pouco ou nada têm a ver com a realidade dos alunos, como é o caso de vários destes textos canónicos, é muitas vezes um esforço inglório e que pouco desperta um verdadeiro interesse pela literatura. Por outro lado, se as Metas Curriculares para o Ensino Secundário defendem a presença em sala de aula de um elenco de textos com-

plexos, com destaque para o texto literário, «porque nele convergem todas as hipóteses discursivas de realização da língua» (Buescu et al., 2014, p. 8), não é obrigatório que esse elenco contemple apenas textos canônicos, desde que o texto literário permita «o estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário» (Buescu et al., 2014, p. 8). Pelo exposto, *Para cima e não para norte* tem lugar na sala de aula da disciplina de Português, no que toca à educação literária dos alunos do ensino secundário. Para mais, ler um texto literário escrito numa época muito mais próxima da dos alunos, e, também por isso, com muito menos análise literária disponível, permitirá mais facilmente satisfazer um dos objetivos expostos nas Metas, ou seja, «o desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica, quer através da sua observação em textos orais e escritos, quer através do treino da produção textual» (Buescu et al., 2014, p. 9).

Um romance híbrido como *Para cima...* permite muito facilmente cumprir outro dos mais abrangentes objetivos defendidos nas Metas: «4. Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades» (Buescu et al., 2014, p. 11). Isto porque, numa só obra, estamos na presença de uma obra literária que faz convergir textos de diferentes géneros, além de fazer compreender que a noção de texto é muito mais alargada do que o clássico texto verbal.

Esta obra permite trabalhar vários dos conteúdos indicados no Programa da disciplina de Português. Senão, vejamos algumas propostas que tomamos a liberdade de sugerir. Para o 10.º ano (Buescu et al., 2014, p. 13), menciona-se a leitura de:

- Relato de viagem: em *Para cima...*, temos o relato da viagem do Homem Plano ao mundo das três dimensões;
- Artigo de divulgação científica: para compreender a complexidade de *Para cima...*, é essencial saber as diferenças entre

duas e três dimensões – desde logo, para poder descortinar o título – e será até pertinente abordar a possibilidade de existirem várias outras dimensões, além da já comumente aceite quarta.

- Exposição sobre um tema: talvez o terrorismo (sequestro da Parte III), ou o estilo «Big Brother» da cobertura noticiosa desse mesmo sequestro; ou a liberdade de expressão em confronto com o facto de o Homem Plano ser preso, no seu mundo de duas dimensões, apenas porque tenta defender a existência de um mundo de três dimensões perante os seus compatriotas...
- Apreciação crítica (de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural): além dos filmes já mencionados, há ainda a possibilidade de ver a *Trilogia Flatland*, também da autoria de Patrícia Portela, um conjunto de três peças que esteve na origem deste romance.

Quanto a outros conteúdos mencionados no Programa, nomeadamente os aspetos paratextuais, *Para cima...* permite trabalhar a epígrafe, o prefácio ou as notas de rodapé. Com este romance é ainda possível tratar de outros aspetos da organização da narrativa, o que pode desde logo ser perspetivado no particular índice. Ao ser identificado como «Uma pequena introdução» (p. 11), o índice apresenta várias curiosidades que marcam o tom surpreendente que perpassa toda a obra e que abre algumas possibilidades para a sua abordagem em sala de aula, nomeadamente: 1) uma esclarecedora síntese: «Este relato baseia-se na história verídica de um ponto e do seu percurso pessoal para se tridimensionar» (p. 11) e 2) o nome das três obras com as quais este romance estabelece relações intertextuais – *Flatland* de Edwin Abbot (1838-1926), *As Mil e Uma Noites* (compilação de textos persas e outros) e *O Paradoxo sobre o Actor* de Denis Diderot (1713-1784) – além da costumada enumeração de capítulos. Por outro lado, em termos de estrutura, percebe-se ainda

que o romance «começa» na p. 33: o que existe neste livro entre a p. 12 e a p. 32? As respostas a encontrar abrem, desde logo, possibilidades de leitura deste particular mas não hermético romance.

Dado que vários destes conteúdos estão também contemplados no Programa de 11.º ano, consideramos que, dependendo do perfil dos alunos, esta obra pode ser trabalhada, tanto no 10.º como no 11.º anos. Esta obra permite ainda tanto a leitura integral como o trabalho com apenas uma das suas partes ou mesmo a seleção de fragmentos consoante os temas e os conteúdos programáticos tratados em aula. Pelo exposto, considera-se que este título tem lugar na sala de aula, não obstante não conste nas listas do PNL2027.

## **Conclusão**

Num contexto cultural e estético como o atual, «A quem se dedica um livro como este? [...] a todos os que não conseguem começar o dia sem ler todas as frases do seu jornal diário (incluindo as dos obituários)» (p. 13), e, sim, o leitor de *Para cima e não para norte* deve ser capaz de ler a totalidade do livro/objeto que tem em mãos. Num contexto que tem como uma das principais características uma constante e intrincada relação entre diferentes obras e diferentes linguagens, o desenvolvimento das já referidas gramáticas emocional e racional dos leitores deverá tornar-se um objetivo em si próprio.

As obras hipercontemporâneas permitem a já aqui mencionada leitura por camadas, mas são satisfatoriamente compreendidas, mesmo que o recetor seja apenas capaz de ler a camada mais superficial de uma obra. Todavia, a qualidade de receção dessas obras é tanto maior quanto melhores forem os níveis de literacia do leitor, com destaque para a literacia literária e estética. Esta literacia pode ser sinónimo de gosto, e o gosto estimulado por este romance é conduzido «por algo indescritivelmente branco e brilhante [...] e projetado para um lugar sem pontos de referência» (p. 105), o que é terrivelmente esti-

mulante. O gosto é um conceito com grande plasticidade, que pode ser alvo de abusos manipuladores, pela negativa, ou de processos educativos, pela positiva. A sua plasticidade apenas significa que, a partir do inevitável jogo de comparações a que obriga cada novo contacto – seja com uma obra nova seja com uma obra já conhecida mas relida na posse de novos conhecimentos –, se constroem ou reconstroem as respetivas gramáticas envolvidas na receção literária. O contacto com obras de literatura, principalmente se este contacto incluir o confronto entre obras do cânone e obras periféricas e/ou muito recentes, desenvolve «a construção de um pensamento crítico, reflexivo e criativo» (Martins, 2011, p. 7). Também porque a literacia é algo «culturalmente sensível, e está sempre incorporado numa situação e num contexto específicos»<sup>33</sup> (Baleiro, 2011, p. 17). Assim sendo, facilmente se compreende que a leitura de obras hipercontemporâneas auxilia a heurística das mais recentes mudanças estéticas e culturais cujas obras «podem adicionar outras polaridades *ad infinitum* para descrever a condição humana»<sup>34</sup> (Yousef, 2017, p. 7).

Em sala de aula, a leitura de obras hipercontemporâneas, pelas muitas referências identificadas facilmente pelos alunos, permite também estreitar «os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (Cosson, 2006, p. 12). E, uma obra como *Para cima...* potencia também a relação com o Outro, pois «o único ponto de intersecção que restou entre os dois mundos foi a leitura» (p. 29).

A disciplina de Português é ainda determinante para fornecer as «condições fulcrais para formar leitores para a vida» (Machado, 2019, p. 345). É também função da escola construir um mundo igualitário, um mundo que não seja pautado por diferenças estruturais e estrutu-

---

<sup>33</sup> No original: «culturally sensitive, and it is always embedded in a specific situation and context».

<sup>34</sup> No original: «may add other polarities *ad infinitum* to describe the human condition».

rantes. no qual «uns possuem um órgão de compreensão que é negado [...] aos outros» (Gassett, 2003, p. 41), até porque os nossos alunos «não podem relacionar-se bem com o mundo complexo à sua volta apenas através de conhecimento factual e da lógica»<sup>35</sup> (Nussbaum, 2010, p. 95). Por isso, a presença de linguagens artísticas na Escola é fundamental, pois contribuem para os nossos alunos sejam embaixadores de uma «ideia de cultura em que as artes tenham um lugar garantido, crucial para o florescimento do indivíduo e o progresso da sociedade»<sup>36</sup> (Small, 2013, p. 133) – o narrador e protagonista Homem Plano assume que conta com o leitor para mudar «o curso da História através das Leis da Ficção» (p. 14).

Embora a sociedade do futuro seja difícil de imaginar, podemos inferir que será dominada pelo digital. Todavia, o livro impresso não desaparecerá, apenas deixará de ser um suporte neutro para qualquer tipo de conteúdos e tornar-se-á um suporte específico para conteúdos específicos. Será um livro/objeto que desafia cada vez mais «o próprio *medium* a alargar as suas potencialidades» (Escourido, 2018, p. 51). As obras literárias de Portela são disto um belíssimo exemplo.

## Referências bibliográficas

- Abbott, E. A. (2001). *Flatland. O país plano*. Gradiva.
- Arnaut, A. P. (2018). Do post-modernismo ao hipercontemporâneo: morfologia(s) do romance e (re)figurações da personagem. *Revista de Estudos Literários*, 8, 19-44.
- Baleiro, R. (2011). A Definition of Literary Literacy: a Content Analysis of Literature Syllabuses and Interviews with Portuguese Lecturers of Literature. *TOJNED: The Online Journal of New Horizons in Education*. Outubro.
- Barton, S. (2016). *Visual Devices in Contemporary Prose Fiction: Gaps, Gestures, Images*. Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Difel e Editora Bertrand.

---

<sup>35</sup> No original: «cannot relate well to the complex world around them by factual knowledge and logic alone».

<sup>36</sup> No original: «idea of culture, in which the arts had a guaranteed place, was crucial to the flourishing of the individual and the progress of society».

- Buescu, H. C. Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário. Teoria e prática*. 2.<sup>a</sup> ed. Contexto.
- Drucker, J. (2014). *Graphesis: Visual Forms of Knowledge Production*. Harvard University Press.
- Eco, U. (1986). *A definição da arte*. Edições 70.
- (1996). Posface. In G. Nunberg (Ed.), *The Future of the Book*. University of Califórnia Press.
- Escourido, S. (2018). A página como possibilidade hiperficcional da nova literatura portuguesa: Patrícia Portela, Afonso Cruz e Joana Bértholo. *Revista de Estudos Literários*, 8, 45-74.
- Escourido, S. (2020). *A página como possibilidade: Patrícia Portela, Joana Bértholo e Afonso Cruz*. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/94390>.
- Fajfer, Z. (2010). *Literature or Total Literature*. Korporacja Ha!art.
- Faria, M. I. & Pericão, M. G. (2008). *Dicionário do livro. Da escrita ao livro eletrónico*. Almedina.
- Fernandes, I. (2013). Os estudos literários no séc. XXI: o passado próximo, a crise e o próximo futuro. In *A Scholar for All Seasons: Volume de Homenagem a João de Almeida Flor* (349-366). Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa.
- Garcez, I. (2017). 1, 2 passos em direção à obra literária de Patrícia Portela. In F. M. Oliveira & T. Arrais (Eds.), *Ensaios Ruminantes sobre a Obra Performativa de Patrícia Portela* (pp. 121-144). Imprensa da Universidade de Coimbra..
- Gibbons, A. (2017). Postmodernism is Dead. What Comes Next? *The Times Literary Supplement*, junho 12. <https://www.the-tls.co.uk/articles/public/postmodernism-dead-comes-next/>
- Hernández, A. & Serrano, M. (2014). E-Books, P-Books, Editorial Design and Hybrid Novels. An Interview with The Publishing Lab by Sonja Lauber. [www.the-publishing-lab.com](http://www.the-publishing-lab.com)
- Jauss, H.-R. (1993). *A literatura como provocação*. Vega.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold Publishers. <https://pt1lib.org/ireader/3430336>.
- Ludovico, A. (2018). Looking for the Spaceless Book, an E-publishing Archaeology. *Journal of Science and Technology of the Arts*. 10(3), Special Issue. <http://dx.doi.org/10.7559/citarj.v10i3.570>
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Gradiva.
- Machado, A. M. (2019). O ensino de «A aia», de Eça de Queirós. Nótulas e derivações. In Ana Luís et al. (Eds.), *A formação inicial de professores. As humanidades. Reflexões didáticas* (pp. 335-349). Universidade de Coimbra.
- Martins, J. M. (2011). *A literatura na Escola: concepções, práticas e recepção pelos alunos – Um estudo de caso da realidade portuguesa*. Universidade do Minho.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. McGraw Hill.
- Nussbaum, M. C. (2010). Cultivating Imagination: Literature and the Arts. In *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95-120). Princeton University Press.
- Ortega y Gasset, J. (2003). *A desumanização da arte e outros ensaios de estética*. Almedina.

- Portela, M. (2013). *Scripting Reading Motions: The Codex and the Computer as Self-Reflexive Machines*. The MIT Press.
- Portela, P. (2008). *Para cima e não para norte*. Caminho.
- Pressman, J. (2009). The Aesthetic of Bookishness in Twenty-First Century Literature. *Michigan Quarterly Review* 48(4). <http://hdl.handle.net/2027/spo.act2080.0048.402>
- Real, M. (2012). *O romance português contemporâneo 1950-2010*. Caminho.
- Sadokierski, Z. (2010). *Visual Writing: A critique of graphic devices in hybrid novels, from a Visual Communication Design perspective*. University of Technology.
- Small, H. (2013). *The Value of the Humanities*. Oxford University Press.
- Uzane, O. (2010). *O fim dos livros*. Palimpsesto.
- White, G. (2005). *Reading the Graphic Surface: The Presence of the Book in Prose Fiction*. Manchester University Press.
- Yousef, T. (2017). Modernism, Postmodernism, and Metamodernism: A Critique. *International Journal of Language and Literature*. 5(1), 33-43. [Acesso: 11-12-2020]. <https://doi.org/10.15640/ijll.v5n1a5>

**Ana Maria Machado** é professora na Universidade de Coimbra, onde se doutorou com a dissertação intitulada *A representação do pecado na hagiografia medieval. Heranças de uma espiritualidade eremítica*, e membro do Centro de Literatura Portuguesa da mesma universidade. A sua investigação e publicações repartem-se entre a literatura medieval (hagiografia e literatura moral e religiosa), literatura comparada (imagologia), ensino da literatura e da literatura digital (leitura e criação). Atualmente é diretora dos mestrados em ensino de Português e coordena o projeto “Murais e Literature. Criação digital em contexto educativo”, no âmbito da linha de investigação “ReCodex: formas e transformações do livro”. Nos últimos anos tem-se dedicado ao estudo do medievalismo na literatura portuguesa.

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2023

1 2



9 0



**IMPRESA DA**  
**UNIVERSIDADE**  
**DE COIMBRA**  
**COIMBRA UNIVERSITY PRESS**