

LITERATURA: A (IN)DISCIPLINA NA INTERSECÇÃO DAS ARTES E DOS SABERES

Isabel Fernandes

CADERNOS
DE ANGLÍSTICA - 16

**LITERATURA: A (IN)DISCIPLINA NA INTERSECÇÃO
DAS ARTES E DOS SABERES**

CADERNOS DE ANGLÍSTICA

DIRECÇÃO

J. Carlos Viana Ferreira e Maria Luísa Azuaga

HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA

Júlia Dias Ferreira

THE CROSSROADS OF GENDER AND CENTURY ENDINGS

Alcinda Pinheiro de Sousa, Luísa Maria Flora and Teresa de Ataíde Malafaia (eds.)

CULTURA E ANÁLISE CULTURAL. UM ENSAIO SOBRE A DISCIPLINA DE CULTURA INGLESA I NA FACULDADE DE LETRAS DE LISBOA

Luísa Leal de Faria

OS PRAZERES DA IMAGINAÇÃO

Joseph Addison

FEMININE IDENTITIES

Luísa Maria Flora, Teresa F. A. Alves and Teresa Cid (eds.)

ESTRANHA GENTE, OUTROS LUGARES: SHAKESPEARE E O DRAMA DA ALTERIDADE. UM PROGRAMA PARA A DISCIPLINA DE LITERATURA INGLESA

Rui Carvalho Homem

SHORT STORY - UM GÉNERO LITERÁRIO EM ENSAIO ACADÉMICO

Luísa Maria Flora

CÂNONE E DIVERSIDADE. UM ENSAIO SOBRE A LITERATURA E A CULTURA DOS ESTADOS UNIDOS

Teresa Ferreira de Almeida Alves

OLHAR A ESCRITA. PARA UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LITERATURA NA UNIVERSIDADE

Isabel Fernandes

A INQUIETUDE DAS PALAVRAS. LEITURAS DE VIRGINIA WOOLF

Maria de Deus Duarte

A LIÇÃO DO CÂNONE. UMA AUTO-REFLEXÃO DOS ESTUDOS LITERÁRIOS

João Ferreira Duarte

CULTURA INGLESA. O CONTEXTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO NO SÉCULO XVIII

João Manuel de Sousa Nunes

PRIMÓRDIOS DA MODERNIDADE EM INGLATERRA. UM ESTUDO DE CULTURA INGLESA

J. Carlos Viana Ferreira

A COMÉDIA DE COSTUMES BRITÂNICA. UM ESTUDO SOBRE O ENTRECRUZAR DA ÉTICA E DA COMÉDIA

Maria Isabel Barbudo

LITERATURA: A (IN)DISCIPLINA NA INTERSECÇÃO DAS ARTES E DOS SABERES

Isabel Fernandes

CADERNOS
DE ANGLÍSTICA - 16



University of Lisbon Centre for English Studies
Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa

LITERATURA: A (IN)DISCIPLINA NA INTERSECÇÃO DAS ARTES
E DOS SABERES

AUTOR

Isabel Fernandes

REVISÃO

Maria Isabel Barbudo

DESIGN, PAGINAÇÃO E ARTE FINAL

Inês Mateus - inesmateus@oniduo.pt

EDIÇÃO

Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa

2011

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Várzea da Rainha Impressores

TIRAGEM 150 exemplares

ISBN 978-972-8886-16-5

DEPÓSITO LEGAL 330714/11

PATROCÍNIO

FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA

Índice

I Repensar a literatura e o seu estudo na universidade	11
1. Nota Introdutória	13
2. Crise(s)	19
3. A força da literatura	29
3.1 Repensar o literário	29
3.2 Criatividade, performatividade e leitura literária	34
3.3 A questão da forma	40
3.4 Ética e leitura	43
4. A Introdução ao Estudo da Literatura como prática de leitura: programa e conteúdos	47
4.1 Programa	48
4.2 Conteúdos	58
5 Questões de método	99
5.1 Métodos	99
5.2 Avaliação	109
Notas	111
Bibliografia	119
II <i>Girl with a Pearl Earring</i>: Espaço de cruzamentos textuais	135
1. Johannes Vermeer – a habitação do espaço	137
1.1 O pintor e o seu tempo	137
1.2 A obra – algumas características pertinentes	139
1.3 O quadro- <i>Het meisje met de parel</i> , ca. 1665-1666, Mauritshuis, Haia .	142
2. Tracy Chevalier - O espaço da habitação no romance <i>Girl With a Pearl Earring</i> (1999)	145

2.1. A situação narrativa; tempo e desenvolvimento da intriga.	147
2.2. O espaço e as suas funções.	150
3. O filme de Peter Webber – o pintor e o espaço claustrofóbico do quotidiano.	163
Notas	167
Bibliografia	175
Anexos	179

[P]orque é absolutamente independente, a universidade é também uma cidadela exposta, entregue à sorte, pronta a ser tomada, e frequentemente votada a capitular sem condições. Porque não aceita que se lhe ponham condições, exangue, abstracta, acha-se por vezes forçada a entregar-se sem condições.

Jacques Derrida *A Universidade sem condição*

I
REPENSAR A LITERATURA E O SEU ESTUDO
NA UNIVERSIDADE

1. Nota introdutória

O presente volume inclui parte substancial do texto do relatório apresentado no âmbito das provas para acesso ao título de agregado da Universidade de Lisboa, em Dezembro de 2006, e submetido a discussão pública em Junho de 2007. Inclui ainda o texto da lição lida no segundo dia das referidas provas e que complementa e ilustra o programa da disciplina a que se reporta o relatório.

No texto da parte I, retoma-se a reflexão iniciada aquando da apresentação do relatório para preenchimento de vaga de Professor Associado do 3º grupo da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (doravante identificada como FLUL) e respeitante à unidade curricular então intitulada Introdução aos Estudos Literários, e posteriormente publicado como *Olhar a escrita: Para uma introdução ao estudo da literatura na universidade* (Fernandes 2004).

Nessa ocasião, procedi a uma explicitação do entendimento que fazia da área disciplinar em que a cadeira propedêutica anual do elenco curricular das licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas (doravante referidas como LLM) se inseria, bem como do conceito de literatura a ela subjacente. Socorri-me, para tal, dum olhar retrospectivo de teor sócio-histórico, apoiando-me em pensadores como Raymond Williams, M. H. Abrams e Pierre Bourdieu, que me permitiram reconstituir o que se considerou serem os desenvolvimentos mais pertinentes no seio do contexto social e cultural conducentes ao que Bourdieu designa de autonomização do campo literário, com consequências decisivas para a produção e recepção das obras literárias que ainda hoje perduram e se manifestam nas práticas de ensino vigentes.¹

Oito anos volvidos sobre essa data e tendo decidido, após devida ponderação, escolher debruçar-me sobre uma nova unidade de propedêutica literária, entretanto reduzida à dimensão semestral e destinada aos estudantes das novas

licenciaturas da FLUL, na sequência duma reorganização curricular ocorrida em 2004/2005 – Artes do Espectáculo, Comunicação e Cultura e Tradução,² considere ser esta a opção lógica que vinha na sequência dum percurso académico pautado pela necessidade e pelo gosto de ir respondendo de forma actualizada ao desafio pedagógico que a iniciação à prática da leitura literária (como mais adiante a definirei) sempre suscita. A compressão num só semestre e a mudança de destinatários, com as correspondentes expectativas e necessidades, constituíam um estímulo de renovação e questionação que me obrigou a repensar o ensino da Introdução ao Estudo da Literatura (assim se passou a designar a nova unidade curricular).³

Por circunstâncias que têm a ver com a particular volatilidade com que reestruturações e reformas sucessivas das licenciaturas da FLUL se têm configurado e desvanecido, a cadeira só viria a funcionar exactamente nos termos em que especificamente a concebi no ano lectivo inaugural, 2004/2005, já que, no ano lectivo seguinte, por necessidade de racionalizar os recursos docentes disponíveis, as turmas deixaram de ser exclusivamente compostas por alunos das «novas licenciaturas» e passaram a integrar também estudantes de LLM.⁴ Dado o facto de só tardiamente se ter tomado esta decisão, não me restou alternativa excepto voltar a dar o mesmo programa (com algumas necessárias adaptações) no ano lectivo subsequente, de forma a poder testá-lo e transformá-lo em matéria de relatório.

Cumprе acrescentar que, em anos lectivos subsequentes, por força da entrada em vigor da reforma curricular decorrente do chamado «Modelo de Bolonha» e a conseqüente compressão curricular (que obedece ao modelo 3+2, isto é, um primeiro ciclo de três anos, seguido dum segundo ciclo de dois), a Introdução ao Estudo da Literatura desapareceu das licenciaturas de Artes do Espectáculo e Comunicação e Cultura, ainda que tenha sido introduzida em novas licenciaturas como é o caso de Artes e Culturas Comparadas e permanecido no caso da licenciatura em Tradução.

Quer isto dizer que, à data da redacção do relatório cujo texto me serve de base, a cadeira a que ele se reportava já não existia nos moldes segundo os quais o respectivo programa fora inicialmente concebido e entretanto posto em prática, ainda que continuasse a fazer parte dos elencos curriculares de muitas das licenciaturas então em vigor, como, de resto, ainda acontece.⁵ Esta circunstância confere ao meu texto um carácter de documento histórico que eu, à

partida, estava longe de imaginar que ele poderia revestir quando comecei a trabalhar no projecto que lhe subjaz. Creio, porém, que a reflexão por ele envolvida, à qual não pode ser estranho um percurso de actualização científica e pedagógica permeado pela adaptação a novas circunstâncias, a selecção e preparação de materiais, bem como as estratégias pedagógicas usadas serão úteis na minha futura prática lectiva (desta e doutras unidades curriculares) e, quem sabe, poderão aproveitar a outros que se dediquem aos estudos literários, sobretudo aos que, como eu, os praticam no campo da Anglistica.

Referi-me às rápidas e voláteis transformações curriculares que nos últimos anos têm ocorrido na FLUL (e um pouco por todo o país) e que acabaram por determinar o enfoque que presidiu à minha reflexão sobre a literatura e o seu estudo a nível superior. À história do conceito de literatura, tal como hoje a conhecemos, fruímos e estudamos, vem agora acrescentar-se e impor-se como objecto de atenção a história recente das confrontações que marcaram a vida académica no âmbito das Humanidades, nas últimas décadas, e que não são alheias às tomadas de posição e às novas configurações disciplinares e curriculares entretanto surgidas. Entre outras consequências, estes conflitos conduziram o estudo da literatura a uma situação de crise (no/s sentido/s que, mais adiante, terei oportunidade de explicar).

As «batalhas» em torno do cânone⁶ e as «guerras da cultura»,⁷ como ficaram conhecidas, são designações que denotam bem até que ponto o espaço académico se tornou arena de agónicos combates, travados muitas vezes em nome duma causa política. Por penosos e desgastantes que possam ter sido para os envolvidos, os resultados, em muitos casos, parecem-me positivos: a revisão do cânone (no sentido de incluir autores ignorados ou marginalizados por questões de género, sexualidade ou raça, de legitimar formas literárias pouco valorizadas como a autobiografia (DeKoven 2002: 109) e de reconsiderar a chamada «cultura popular» (*popular culture*) e o ímpeto historicizante⁸ tornaram-se, em certa medida, salutareos para corrigir tendências predominantemente «formalistas»⁹ na abordagem das obras literárias e reintroduzir uma dimensão ético-política que tem a sua pertinência, desde que devidamente equacionada.

Na prática, porém, o que se verificou, como tantas vezes acontece em movimentos de natureza reactiva, foi uma tendência de sinal contrário: uma redução dos textos ao contexto e o esquecimento ou a obliteração da sua dimensão «formal». A prevalência duma orientação historicista patente em

abordagens como o *new historicism*, os «estudos culturais» (*cultural studies*), os estudos pós-coloniais, os estudos feministas e de género, por exemplo, teve como resultado um enfoque em leituras conteúdistas, tendentes a ler o texto literário à luz dos temas nele tratados, da representação de grupos identitários (e/ou minoritários, como os povos colonizados, as mulheres e os homossexuais) e da relação destes com fenómenos históricos contextuais, obscurecendo-se por completo, ou quase por completo, a dimensão linguístico-formal – lia-se/lê-se a mensagem, descurando-se a sua estrutura e textura enquanto linguagem, esquecendo que tais factores a moldam e veiculam, determinando a repercussão sobre o receptor.

As leituras puramente internas e a-históricas, características da primeira metade do séc. XX, que fechavam o texto em si mesmo absolutizando-o, foram, logicamente, olhadas com suspeição, rejeitadas e denunciadas como fuga ou escamoteamento das determinações de índole política e/ou ideológica. Os estudos literários, tal como essa crítica os entendera, viam-se definitivamente reformulados por estes novos enfoques que tenderam a valorizar as realidades representadas nas obras e susceptíveis de serem equacionadas como causas extra-literárias, de índole ideológico-política.

O problema com alguma parte destas recentes práticas prende-se com o modo um pouco ingénuo, ou apressado, de se projectarem nos textos literários determinados pressupostos e também o modo segundo o qual se valoriza o acto de representação literária, muitas vezes encarado qual processo de transposição directa e transparente, como se a representação literária pudesse ser reduzida à dimensão de reprodução mecânica, ignorando-se, muitas vezes, a fractura entre objecto real e objecto representado.¹⁰ Este olvido dos processos de codificação inerentes à representação (que a tornam, como se sabe, mais complexa e menos imediata do que à primeira vista parece) origina práticas discursivas que tendem a ignorar o texto na sua materialidade significativa, promovem um entendimento determinista do mesmo (o texto é visto enquanto função directa de certas coordenadas espacio-temporais) e tratam-no como qualquer outro tipo de discurso. Ignoram, além disso, como Bourdieu faz questão de salientar, a realidade do espaço autónomo de produção dos bens simbólicos que são as obras literárias, espaço relacional em que cada agente e cada instituição têm de ser encarados nas suas relações objectivas com todos os outros. (Bourdieu 1997: 42, por exemplo).

Manifestações de insatisfação face ao que ficou conhecido como “*cultural turn*” têm vindo a fazer-se ouvir¹¹ e têm coincidido, temporalmente, ao menos, com a necessidade de repensar a própria universidade. Julgo que nos encontramos num momento decisivo de questionação institucional e epistemológica e que, apesar de apressadamente empurrados para figurinos e espartilhos curriculares aparentemente inquestionados, estamos ainda a tempo de reequacionar as disciplinas e a sua organização institucional. Repensar a literatura e o seu ensino, no actual contexto, pode ajudar-nos a repensar a própria universidade (como adiante procurarei mostrar). E o lugar natural duma propedêutica literária em início de percurso curricular obriga a que se equacionem problemas fundamentais no âmbito da área dos estudos literários e se esclareça o entendimento prévio do seu objecto, propósitos e métodos de estudo. Isto porque ela ocupa uma posição fulcral e ambivalente no contexto curricular – é determinada pelo que se estuda e como se estuda literatura nas cadeiras subsequentes e ela própria contribui para determinar como esse estudo vai ser percebido e perseguido. É simultaneamente ancilar e axial.

Ainda que desapossada por algumas correntes da sua indispensável função no ensino e aprendizagem da leitura de textos e reduzida à dimensão semestral, a Introdução ao Estudo da Literatura pode e deve continuar a desempenhar um papel importante na formação dos estudantes universitários.

2. Crise(s)

Once considered an affliction, crisis [in the Humanities] has become a way of life.

G. G. Harpham (2005), "Beneath and Beyond the 'Crisis' in the Humanities"

Neste início de séc. XXI, os estudos literários, como área de saber, apresentam-se como um campo de intersecção disciplinar percorrido por abordagens e interesses heterogêneos e por vezes conflituais que vão desde os estudos culturais (*cultural studies*) à desconstrução, do feminismo e estudos de género aos estudos pós-coloniais, da crítica ecológica (*ecocriticism*) à crítica ética (*ethical criticism*), para citar apenas alguns. Cada uma destas práticas críticas, por sua vez, está longe de se apresentar como um espaço homogêneo, antes evidenciando orientações várias que lhe conferem um certo hibridismo (cf. Ziarek e Deane 2000: 1).¹² Tal proliferação e pluralismo têm sido encarados por muitos como configuradores duma situação de «crise»,¹³ ainda que a diluição do que se entende por crise nem sempre seja coincidente e muitas vezes aponte para diferentes interpretações e diagnósticos diversos do que afinal está em causa. Uns aludem à crise dos estudos literários enquanto campo disciplinar;¹⁴ outros, extravasando os muros da academia, antecipam o fim da literatura tal como a entendemos desde meados do século XVIII (cf. Hillis Miller 2001); outros ainda restringem o problema ao âmbito da definição do cânone, isto é, problematizam e questionam a constituição do conjunto de obras subsumíveis sob o qualificativo de literárias.¹⁵

Em qualquer dos casos e ainda que as questões implicadas pelos diversos entendimentos da crise sejam complexas por natureza, todos eles apontam no sentido de sugerir a precariedade, a incerteza e o estatuto problemático da disciplina no seio da universidade. Conforme reconheceu Peggy Kamuf, em 2002:

In the last decade or so (...) it appears that the discipline of literary studies has begun to negotiate a transition or a displacement into the almost unlimited domain of cultural studies, media studies, communi-

cations, and so forth. This development may well indicate that a growing number of practioners in this domain has renounced the project of taking literature seriously, at least under that name. In any case, it signals some displacement there that affects literature as the name of something to be taken seriously, in a disciplined manner. (Kamuf 2002: 156)

Ainda segundo Kamuf, esta situação seria o resultado duma contradição ou equívoco de há muito existente entre a universidade com um projecto visando o conhecimento, e a literatura, acerca da qual nenhum conhecimento essencial é possível. A inclusão da disciplina nas divisões do conhecimento foi sempre ambígua e precária. (cf. Kamuf 2002: 157).

Por um lado, a acomodação institucional exigia que se perfilasse como qualquer outro campo do saber e que assumisse como objectivo a superação da cultura literária amadora, no sentido do conhecimento objectivo, metodologicamente informado. Por outro, a necessidade de demarcação da disciplina face às outras áreas curriculares obrigava à definição e delimitação do conceito de literatura e de valor literário, de forma a evitar que resvasasse para áreas transdisciplinares, à menor pressão (cf. Kamuf 1997: 95-96).

É por este motivo que todos os debates que têm animado e, em parte, minado o espaço académico sobre o cânone, a natureza da interpretação, a importância da tradição, etc. são insolúveis se nos restringirmos ao âmbito da própria área disciplinar, diferentemente do que acontece quando se discute, por exemplo, a natureza dum elemento químico específico, no seio da química. E isto ocorre porque, como reconheceu recentemente Timothy Clark, muitas das principais questões que se colocam nos estudos literários implicam outros campos disciplinares, como a história, a filosofia ou a sociologia, passam pelo entendimento da função das humanidades e entroncam na própria ideia da universidade (Clark 2002: 91).¹⁶

Valerá, por isso, a pena recorrer, em termos aqui e agora necessariamente muito sumários, ao que entendemos terem sido as várias ideias subjacentes à institucionalização académica dos estudos literários a nível universitário, socorrendo-nos para tanto do enquadramento facultado por Bill Readings, na sua obra de 1996, *The University in Ruins*. Segundo Readings, dois poderosos pilares que durante cerca de dois séculos sustentaram a ideia de universidade foram a «universidade da razão», segundo o modelo kantiano proposto em *The Conflict of the Faculties* (1798), para citar o título em tradução inglesa, e a «universidade

da cultura», emergente do projecto fundador da Universidade de Berlim por Wilhelm von Humboldt. No primeiro caso, Kant propõe (por razões históricas específicas que não cabe aqui explicitar) um modelo de universidade assente na autonomia da razão: tratava-se de dotar a universidade de condições de independência que a transformassem num espaço em que a razão ditasse as suas próprias leis. Ainda que, em matéria de conhecimento, a universidade fosse soberana, ela subordinava-se ao poder do estado, mas este, por sua vez, tinha por obrigação protegê-la de qualquer interferência no seu projecto racional, assegurando assim que a razão prevaleceria na esfera pública (Readings 1999: 58). Esta ênfase no conhecimento racional determinou, por seu turno, a necessidade de compartimentação dos saberes ou áreas do conhecimento, cada um dos quais com objectos e metodologias próprios. Este gesto de demarcação disciplinar favoreceu um certo ensimesmamento de cada área e excluiu considerações auto-reflexivas. A seriedade do trabalho académico pressupõe o centramento em questões que emergem dentro da área de especialidade e não contempla as interferências ou contaminações que podem ocorrer com as áreas limítrofes. A liberdade reconhecida aos académicos no exercício disciplinado da razão é a que lhes é outorgada pelo seu grau de especialização na área de estudo respectiva, o qual, por seu lado, só os respectivos pares estão à altura de reconhecer e ratificar.

Este confinamento disciplinar não é despiciendo se pensarmos como ele entra em conflito com a própria natureza porosa dos estudos literários, por excelência desafiadora das fronteiras entre saberes. Se aceitarmos que a literatura, enquanto arte da linguagem, consiste na representação verbal da acção e do pensamento humanos de acordo com certos princípios de codificação, alguns deles inerentes à sua matéria-prima, a obra literária poderá consistentemente ser abordada a partir do ponto de vista de qualquer uma das disciplinas humanísticas – história, filosofia, psicologia, linguística, sociologia, estética, etc.. Poderia até argumentar-se que a dificuldade estaria na tentativa de estudar «em si mesma» e que os estudos literários seriam sempre parasitários de outros saberes, requerendo o contributo metodológico de outras disciplinas para uma definição de enfoque, delimitação de objectivos e selecção de critérios e exemplos. (cf. Harpham 2005b)¹⁷

Mas é interessante notar que, mesmo quando, como ao longo do séc. XX, os estudos literários se socorreram da linguística, esse gesto se deveu mais à

necessidade sentida de demarcação territorial e definição dum objecto próprio, bem como de utilização de terminologia adequada, do que ao reconhecimento da natureza compósita e complexa do literário. E isto explica-se, pelo menos em parte, por um outro fenómeno decorrente da ideia da «universidade da razão». Refiro-me à profissionalização da vida académica pressuposta pelo acantonamento dos saberes e pela arregimentação de especialistas que teve repercussões profundas no entendimento e abordagem do literário. Desde logo determinou a necessidade de especificação dum objecto autónomo capaz de fundar um espaço disciplinar auto-contido. Era imperioso definir a especificidade do objecto, dotando-o de características próprias susceptíveis de serem analisadas e descritas.

É assim que podem ser encarados os diferentes empreendimentos que, na primeira metade do séc. XX, se dedicaram à institucionalização dos estudos literários na academia – a chamada “Age of Criticism”, segundo M. H. Abrams¹⁸. Subjacente a todos eles está um projecto que pode ser metonimicamente indiciado pelo gesto inaugural dos formalistas russos na sua tentativa de isolarem a literariedade – essa característica alegadamente distintiva da linguagem literária que assim se constituía em objecto privilegiado de estudo e atenção sistemáticos. Conceber a linguagem literária como produtora dum efeito de estranheza,¹⁹ como desvio a uma norma,²⁰ como geradora dum ícone verbal²¹ ou como estrutura de relações diferenciais,²² implicava encará-la essencialmente na singularidade da sua materialidade significativa, relativizando os nexos referenciais e instituindo um objecto específico e autonomizado susceptível de ser estudado enquanto fenómeno discreto. Todos estes gestos que, nalguns casos, pretendiam ser gestos fundadores duma Ciência Literária (vejam-se os Formalistas Russos e os estruturalistas), estavam apostados, cada um a seu modo, em encontrar *no* texto literário matéria de distinção e a base exclusiva da interpretação. Promoviam assim uma leitura que foi, posteriormente, acusada de «formalismo» ou «purismo» e que, pelo imanentismo subjacente, mereceu ampla contestação na segunda metade do séc. XX – a chamada “Age of Reading”, segundo Abrams, que viria a deslocar o interesse para o eixo da recepção. A preocupação que informa estas orientações ditas «formalistas» – isolar a literatura de factores extrínsecos e abordá-la em si mesma e por si mesma, está, então, intimamente ligada à necessidade de perseguir racionalmente o conhecimento e alcançar a desejada objectividade científica, conformando-se, assim,

ao ideal de autonomia inerente ao modelo kantiano de universidade que a decorrente profissionalização aprofundou.

O segundo modelo de universidade explorado por Readings, a «universidade de cultura» é ideologicamente distinto do primeiro modelo ainda que, na prática, ambos coexistam. Na sua génese estiveram pensadores alemães como Schiller, Schleiermacher, Fichte, Schelling e, naturalmente, von Humboldt. Em traços necessariamente muito gerais, pode dizer-se que o projecto que, em 1810, fundou a Universidade de Berlim se baseou na indissociabilidade do ensino e da investigação e, em termos mais filosóficos, na ideia de que o conhecimento não é um conjunto estático de informação, mas um processo orgânico cumulativo. Esta natureza orgânica do conhecimento justifica, por sua vez, um ensino comprometido com a investigação e uma aprendizagem gradual e progressivamente mais identificada com as exigências disciplinares. Enfatiza-se agora um ideal de cultura – *Bildung*, como propósito definidor da função da universidade. À inquirição racional associa-se o interesse pelas tradições e modos de vida de uma nação, numa síntese em que se conjugam razão e história. A instituição universitária é, simultaneamente, encarada como arquivo ou repositório e como agente promotor do desenvolvimento, tanto no plano individual como no plano comunitário. (É neste contexto que, no caso das literaturas nacionais, se promove a filologia).

Justamente em termos semelhantes, no espaço anglófono, o Cardeal Newman defende o projecto de universidade que concebe como espaço privilegiado para levar a cabo uma educação liberal, espaço de formação alargada visando «a pessoa como um todo» (Newman 1962).²³ No seio desta concepção, e no caso muito particular das universidades inglesas e norte-americanas, virão a destacar-se centralmente as literaturas que se reclamam como lugar privilegiado de concretização do projecto humanista liberal.²⁴ Este novel protagonismo da literatura corresponde à peculiar versão inglesa do conceito alemão de *Bildung*. Percebida mais como forma de conhecimento singular do que como objecto de conhecimento, a literatura configurava-se, apesar disso (ou por isso mesmo) como a disciplina por excelência, sob o impulso dum homem como F. R. Leavis. Encarada como prática de escrita imaginativa, mobilizadora de valores humanos (*humane*) capazes de se oporem ao utilitarismo bentamita e aos imperativos da economia política, a/s Literatura/s nacional/ais (neste caso concreto, a inglesa) é/são agora recentrada/s e entendida/s não tanto como um

sector especializado dentro do projecto global de investigação na Universidade, mas mais como centro simultaneamente aglutinador e irradiador de valor humanizante que opera transversalmente em relação a todo o edifício disciplinar²⁵ – uma unidade de natureza «supra-disciplinar».²⁶

Decorrem destas duas concepções de universidade modos ainda há bem pouco tempo prevaletentes de entender o objecto «literatura».²⁷ Do ideal de autonomia disciplinar (Kant) deriva a atitude que tende a isolar a literatura, desligando-a de nexos contextuais, e a tratá-la «como literatura», procurando estabelecer e descrever a especificidade da linguagem literária, entendida como objecto de investigação por excelência dos estudos literários, na busca incessante dos seus traços singulares – só estes, alegadamente, nos permitem aceder à sua essência, sem deturpá-la ou distorcê-la por via de um qualquer programa instrumentalizador. Da ideia básica da universidade como espaço de formação e foco irradiador de cultura herdámos uma noção, filtrada pelos estudos em torno da literatura inglesa (*English*), que a encara como centro do processo de educação liberal e se mostrou hostil, pelo menos durante muito tempo, a toda e qualquer forma de teorização.

Nem a reivindicação da autonomia disciplinar da literatura fundada na alegada especificidade da sua linguagem, nem o seu pretensão estatuto supra-disciplinar e formativo podem hoje ser evocados como fórmulas não problemáticas de legitimação dos estudos literários. A crise nos estudos ingleses, por exemplo, tal como Readings a encara, é parte constitutiva duma crise mais alargada que afecta o próprio conceito de universidade como um todo. A saída para muitos dos que aí laboram parece ser a de reclamar para o seu trabalho uma dimensão anti-institucional (em termos que mais abaixo explicitarei), o que nos conduz ao último modelo proposto por Readings: a «universidade da excelência». Trata-se do resultado da «erosão da associação entre universidade, cultura e nação» que deu lugar a uma «corporação transnacional» (Faria 2004: 30) orientada por um conceito – o de excelência, vazio de conteúdos, desreferencializado, que leva ao funcionamento puramente administrativo e burocrático da universidade, visando a sua auto-perpetuação a custos mínimos. Este novo espaço interiorizou uma lógica empresarial em que «as relações de custo-benefício, os indicadores de *performance*, o *ranking* das universidades, os nichos de excelência que as tornam mais competitivas num mercado onde o saber se transformou em *commodity* indiciam claramente a tendência para a Universi-

dade se transformar num sistema burocrático e deixar de ser, como dizia Althusser, um Aparelho Ideológico do Estado» (Faria 2004: 26).

Independentemente de podermos ou não concordar totalmente com o diagnóstico de Readings e designadamente quanto ao anúncio do desaparecimento do estado nação e, por consequência, à suspensão do compromisso entre as universidades e as respectivas culturas nacionais,²⁸ a verdade é que se tornou hoje fácil reconhecer o predomínio da lógica economicista no governo das instituições académicas de nível superior que gera fundados receios pelos efeitos que a sua aplicação cega possa ter, sobretudo no âmbito das humanidades.

Neste contexto o que podem fazer as disciplinas humanísticas e, em particular, os estudos literários? Se nos socorrermos uma vez mais de Readings na resposta a esta questão, vemos como, para ele, o que se torna imperativo é uma revitalização do pensar, sem ilusões quanto à possibilidade de promoção de consensos. Muito pelo contrário, em seu entender, é do dissenso que se trata e este pressupõe uma relativização ou diluição da própria lógica disciplinar, permitindo pôr em causa a compartimentação e o profissionalismo neutralizador característicos da «universidade de excelência». Tratar-se-ia, então, dum tipo de comportamento «anti-profissionalista responsável» (nas palavras de Timothy Clark) que consistiria em levar até aos limites da incapacidade a competência específica desenvolvida no seio duma disciplina de forma a apelar à discussão com colegas doutras disciplinas e até com outros, situados fora da academia (Clark 2002: 103). Deste modo se promoveria, mesmo que indirectamente, a reflexão sobre a interdependência disciplinar e a própria noção da universidade como um todo.

Neste cenário, que pode alguém situado no campo dos estudos literários oferecer? Um lugar privilegiado de reflexão e prática. E porquê? Exactamente porque, como já foi dito, a literatura, pela sua natureza proteica, compósita, complexa e indefinida e indefinível, sempre ofereceu resistência à inclusão rígida num território disciplinar bem demarcado e à definição ontológica do seu objecto. É o que comprovam as movimentações que agitaram os estudos literários na sequência do estruturalismo. A emergência da teoria da literatura na segunda metade dos anos 60²⁹ pode ser encarada como decorrente das contradições inerentes à constituição da literatura como objecto disciplinar fundador duma prática crítica académica. Trata-se dum momento que vai minar

o edifício laboriosamente urdido pelos que, acreditando na imanência do sentido na tessitura linguística do texto, se dedicam a trazê-lo à superfície procedendo a exercícios críticos mais ou menos engenhosos.³⁰ O avolumar de anomalias determinaria, contudo, a necessidade de um momento auto-reflexivo de aprofundamento e questionação dos próprios alicerces das práticas críticas que se vinham acumulando ao longo de décadas. Denunciavam-se agora as insuficiências e as fragilidades do projecto imanentista, demonstrando-se a ausência de estabilidade da linguagem literária. Privilegiando já não o texto mas o eixo da recepção, *reader-response critics* e teóricos da Estética da Recepção enfatizavam as instabilidades do sentido (estritamente dependente de quem lê) que os desconstrucionistas se encarregariam de transformar em aporias. Se a empresa crítica via seriamente comprometida a sua credibilidade institucional, afastava-se de vez qualquer veleidade científica.

A este "*reflexive turn*" ou "*turn to theory*", como alguns lhe chamaram,³¹ seguiu-se o "*cultural turn*" ou "*historical turn*"³² que, por sua vez, veio denunciar um défice de historização que, alegadamente, nem os críticos literários nem os teóricos da literatura estavam à altura de colmatar. Enquanto os defensores da teoria prosseguiram uma crítica da razão como categoria fundacional ou universal, pugnavam pelo descentramento do sujeito, problematizavam a referência e o sentido e minavam quaisquer narrativas totalizantes, os representantes dos estudos culturais defendiam a legitimidade de se centrarem preferencialmente na cultura de massas e na cultura popular (enquanto manifestações culturais predominantes das sociedades ocidentais, tendentes a alargarem a sua influência a um mundo globalizado) e concentrarem-se nas condições materiais da sua produção e circulação, recusando-se, ao mesmo tempo, a conceder à literatura outro estatuto que não o de mais uma prática discursiva histórica e culturalmente determinada. Denunciando os fundamentos ideológicos subjacentes, mas camuflados sob as práticas da crítica literária tradicional, hostilizavam também o que entendiam ser o elitismo esteticizante da teoria e a sua indiferença às realidades culturais e à prática social.³³ Por via destas confrontações, produziu-se um efeito de insustentável instabilidade e descentramento no objecto dos estudos literários: a literatura deixava de ser vista como artefacto com marcas linguísticas específicas e passava a ser encarada como constructo variável da responsabilidade dos leitores (singulares ou colectivos) ou como constructo ideológico (potencialmente suspeito na sua instrumentalidade

política) historicamente determinado e, nesse sentido, equivalente a qualquer outra prática discursiva socialmente orientada.

Perante o quadro sinopticamente aqui traçado não admira, pois, que aquilo que hoje podemos ler retrospectivamente como os primeiros indícios da crise da universidade se tenha feito sentir, de modo indirecto, inicialmente no âmbito dos estudos literários, primeiro nos anos 60, com a emergência da teoria e, depois, duas décadas mais tarde, com o que ficou conhecido na academia como “*culture wars*”³⁴ e que opôs os praticantes dos estudos culturais aos críticos literários e aos teóricos da literatura.

Foi justamente pelo carácter problemático do objecto e pelas diferenças radicais quanto ao modo de o entender que os estudos literários se tornaram na primeira arena de contestação indiciadora duma mudança de modelo da própria universidade. Porque, de todas as áreas disciplinares, a que se centra na literatura é aquela que, pelo carácter peculiar do seu objecto, se mostra mais refractária à inclusão no espartilho disciplinar, foi aí naturalmente que mais cedo e mais agudamente se fizeram sentir as insuficiências e a falência das ideias de universidade herdadas dos séculos anteriores. No fundo, haverá sempre uma tensão insolúvel entre a força da literatura e os valores institucionais, como reconheceu Timothy Clark (2002: 103):

Cross-disciplinarity crosses, defines, and constitutes the object ‘literature’ in such a way that any discipline of literary study cannot but be in a state of continual crisis as to its relation to other disciplines, to the university as a whole, and to the question of criticism’s relation to the university’s outside. Such cross-disciplinarity has always functioned in literary study, whether openly or covertly, and has been one reason for its vitality or, if you prefer, for its continuing crisis.

Opor aos valores institucionais a força da literatura é algo que só se consegue, porém, se tomarmos consciência e habitar-mos por dentro essa «estranha instituição»³⁵ que é a literatura.

3. A força da literatura

The actuality of reading is, fundamentally, an act of perhaps modest human emancipation and enlightenment.

Edward Saïd (2004) *Humanism and Democratic Criticism*

[F]ar from being a problem, literature is alive and flourishing in the great world.

John Frow (2002) "Literature as Regime"

[W]e have lost the category of the literary; and in the particular way in which we have tried to achieve something politically through the university, we have thrown the baby of political change out with the bathwater of "traditional" studies of "literature".

Thomas Docherty (2002) "The Question Concerning Literature"

3.1. Repensar o literário

Ao advogar a força anti-institucional da literatura, Timothy Clark, no breve ensaio que tenho vindo a citar, aponta quatro características que, segundo ele, conferem ao literário o valor de ruptura disciplinar em que radica a sua força: a relação aporética entre singular e universal, «uma historicidade por vir» ("*a historicity which is 'to come'*"), a capacidade de desfamiliarização e uma institucionalidade singular (Clark 2002: 99-103).

O que estaria em causa pela primeira característica apontada seria uma indecibilidade quanto ao estatuto da linguagem literária que afectaria o trânsito referencial e tanto impeliria ao gesto interpretativo como se mostraria resistente à interpretação. Isto teria como resultado a dificuldade de estipular, à partida, procedimentos reguladores para a sua leitura. O segundo traço, decorrente do primeiro, diz respeito à impossibilidade de qualquer leitura feita num qualquer lugar esgotar os sentidos que o literário mobiliza. Tal como na característica

anterior, isto acontece não porque (ou não só porque) o texto seja polissémico mas porque, mesmo uma reconstrução tão completa quanto possível do seu contexto original não pode nunca ser total nem dar conta de leituras posteriores, impensáveis à data da sua composição e que são o que garante afinal a possibilidade do seu futuro. O texto literário, como qualquer outro documento, tem um contexto histórico que preside à sua elaboração mas que não pode antecipar nem explicar aproveitamentos interpretativos posteriores que são imprevisíveis.

Além destas peculiaridades, a literatura institui um distanciamento ou um certo grau de ficcionalidade relativamente ao que exprime, descreve ou afirma, dando a ver as suas asserções como construções e, portanto, criando como que um efeito de encenação que não pode deixar de reverberar ironicamente sobre as mensagens que transmite. Finalmente, enquanto espaço institucional, a literatura instaura para cada texto singular as regras da sua própria inteligibilidade e leitura, as quais não podem por isso ser conhecidas previamente, o que, de certa maneira, contraria o próprio conceito de instituição e leva Derrida (1992a: 72), como vimos, a chamar-lhe uma «estranha instituição» que se excede a si própria e a si própria se contesta.

Aceitar este tipo de pressupostos tem implicações no modo como se lecciona e como se concebe e pratica a análise e interpretação dos textos literários e deverá, por isso mesmo, no âmbito do presente relatório, ser objecto de consideração mais sistemática.

Recentemente, encontrei na obra de Derek Attridge, publicada em 2004 e intitulada *The Singularity of Literature*, a sistematização das premissas que orientam a minha prática lectiva e justificam algumas opções metodológicas fundamentais. Será pois com base nas propostas que Attridge aí faz que basearei a minha discussão de conceitos-chave subjacentes ao programa e à metodologia a seguir expostos.

Numa entrevista concedida pouco tempo depois da publicação daquele livro e disponível *on-line*, Attridge, respondendo à primeira pergunta do entrevistador, Mark Thwaite, afirma:

These questions [concerning “the uniqueness that makes literature” and surpassing the merely aestheticist approach] have been going round and round in my head in various forms since I started studying literature at university in South Africa several decades ago. They became particularly pressing during the last ten or fifteen years as literary

criticism, at least in universities, began to treat literary works more and more as cultural and historical documents on a par with other kinds of writing and not as texts remarkable for their ability to survive historical change and to have a distinctive and meaningful effect on readers today. (...) There's a real sense in which reading a literary text as a literary text and not as some other kind of document is responding to the creative act whereby it was written, however long ago that was.³⁶

A necessidade sentida por Attridge de recolocar o texto literário no cerne dum intercâmbio singular entre o seu produtor e o seu receptor e de conceber este intercâmbio como um evento singular, único e irrepetível (uma “*performance*”, como lhe chama), em que à carga criativa do momento original vai corresponder, como que por reflexo especular, para usar uma metáfora, uma resposta inventiva por parte do leitor, coincide inteiramente com aquilo que me parece urgente levar a cabo nas aulas de Introdução ao Estudo da Literatura. Esta tarefa inclui: sensibilizar os estudantes para a natureza singular da experiência da leitura de obras literárias, no que ela tem de único e insubstituível, como momento potenciador de uma troca complexa e, a mais das vezes, exigente, mobilizadora de afectos, de conhecimentos e de valores que as formas de vida representadas reclamam. Mas, ao mesmo tempo, reconhecer a dimensão linguística do texto que se nos comunica como jogo de linguagem indissociável daquelas «formas de experiência»³⁷ e garantir a aquisição, a aprendizagem e o exercício de instrumentos conceptuais e de análise que possibilitem ao estudante enfrentar com alguma confiança a complexidade da obra e aprofundar criticamente o momento da leitura. Isto sem perder de vista o prazer estético gerado pelas interacções e interdependências dos jogos de linguagem e das formas de experiência representada, que confere à leitura um carácter gratificante.³⁸

Chegado a este momento, o leitor atento poderá ter detectado o que aparentemente surge como uma contradição entre o desiderato que muito sucintamente acabo de apresentar e o diagnóstico crítico da crise dos estudos literários no seio da crise mais alargada da universidade que me ocupou na secção precedente. Ao procurar enfatizar a singularidade do literário, por via da experiência de leitura que promove, não estarei a procurar perpetuar o sonho (de suporte kantiano) do estabelecimento dum campo disciplinar autónomo e autonomizado? E, ao referir-me a jogos de linguagem, não estarei a desenterrar a velha noção da literatura como um tipo de textos especificados por uma

utilização peculiar da linguagem e, com isto, a tentar garantir a existência dum objecto estável, de contornos distintos e diferenciadores, capaz de alicerçar um estudo racional, quiçá científico? E será que, deste modo, não acabarei por negar o que considere ser, seguindo Clark, a força da literatura – a sua incompletude intrínseca, a inevitável precariedade interpretativa, o inerente hibridismo que a empurra para a transdisciplinaridade?

Julgo que não, já que o que agora procuro enfatizar não é tanto a estabilidade objectal e a insularidade do fenómeno literário, antes a sua instabilidade, dinamismo e múltiplas dependências: do contexto de produção e do contexto de recepção, da relação com outros textos (anteriores, contemporâneos e posteriores, literários e não literários), do seu produtor com outros produtores passados e/ou contemporâneos e até futuros, de um sentido sempre adiado que torna todas as interpretações provisórias – factores que nos impedem de conceber os estudos literários como um processo epistemológico assimilável aos que presidem às outras áreas do saber e o seu objecto como susceptível de consolidação e descrição estável e definitiva.

Se, desta forma, me distancio criticamente da possibilidade de aplicação directa e acrítica do modelo racional kantiano ao domínio do estudo da literatura, não recuso nem enjeito a necessidade dum rigor disciplinar que é, neste caso concreto, necessariamente indisciplinado, no sentido em que desafia continuamente as fronteiras delimitadoras dum campo que, por natureza, insistentemente trespassa. Mas, esta transdisciplinaridade inerente não prescinde, a meu ver, de rigor disciplinar, muito pelo contrário. Como defende Harpham, num debate recente sobre as humanidades já antes invocado:

Postdisciplinarity is clearly not the most productive response to a crisis in traditional disciplinarity, since what is needed today is more not less discipline, and stronger not weaker disciplines. Scholars in the humanities must not confuse a hospitality to innovation and reconfiguration with an indifference to rigor and accuracy. (Harpham 2005a: 35)

A competência pressuposta por qualquer empreendimento interdisciplinar envolvendo os estudos literários, por exemplo, exige a mobilização por parte dos estudiosos deste campo dos saberes desenvolvidos e das práticas apuradas na sua disciplina ao longo de décadas. Refiro-me, designadamente, aos que viabilizam o conhecimento, as terminologias, a destreza e sensibilidade adqui-

ridas na interpretação textual que lhes permitem, por exemplo, entender que a «forma» contribui para a organização do sentido,³⁹ discernir configurações temáticas e padrões narrativos, identificar metáforas e outros recursos retóricos, detectar estratégias discursivas que suportam certos efeitos de leitura, identificar recorrências várias e reconhecer nexos subtis, em suma, acolher, registar e dar substância à complexidade que o discurso literário instaura enquanto sobreposição e mescla dum sistema simbólico e dum sistema social.⁴⁰ Exige ainda que se tenha presente tudo aquilo que as sucessivas teorias e debates no seio da disciplina vieram trazer como acréscimo à consciência teórico-crítica dos seus praticantes e como contributo à problematização da sua prática.⁴¹

Por outro lado, ainda que renuncie a reclamar confiadamente para os estudos literários qualquer projecto formativo nos termos em que o fizeram os defensores da «universidade da cultura» (com o seu correlato de *Bildung*), não deixarei de afirmar uma dimensão ética inerente à noção de leitura que adiante, mais detalhadamente, defenderei. Esta dimensão pode ser interpretada tão só como um momento de abertura e de aprofundamento: abertura ao «outro» que é o texto, que se me comunica quando o leio e o qual devo ser capaz de acolher atentamente, para que, desse modo, ele possa interpelar-me e quiçá fazer estremer os alicerces do meu ser e, eventualmente até questioná-los, ajudando-me a reconfigurar-me humanamente. Pelo contacto silencioso com esse outro da escrita literária, pela aceitação da sua diferença (que só em parte sou capaz de traduzir), revisito-me e revejo-me e descubro-me revelada por textualidade interposta. Não se trata de reclamar para a literatura uma função reformadora: um bom leitor não é necessariamente uma boa pessoa. Trata-se apenas de reconhecer que pela leitura se adquire «uma disposição, um hábito, um modo de estar no mundo das palavras»⁴² que pode corresponder a um gesto libertador (para o outro e para o próprio):

To respond to the demand of the literary work as the demand of the other is to attend to it as a unique event whose happening is a call, a challenge, an obligation: understand how little you understand me, translate my untranslatability, learn me by heart and thus learn the otherness that inhabits the heart. It means suspending all those carefully applied codes and conventions and reinventing them, as if this work brought them into being even while it proved them limited in their scope. (Attridge 2004: 131)

São estes processos de abertura, acolhimento e (auto-)questionação, esta capacidade de resposta à partida imprevisível e não programável que os estudos literários, através duma prática de leitura que aqui designarei (seguindo Attridge) de literária, podem e devem promover. Parecerá um contributo modesto, mas é, a meu ver, o único que realisticamente, enquanto professores de literatura, podemos oferecer, se aceitarmos que o estudo da literatura também constitui: "an education in how to picture and understand human situations". (Iris Murdoch 2004: 33)

For literature to happen, the reader is quite as vital as the author.

Terry Eagleton, *Literary Theory* (1983)

3.2. Criatividade, performatividade e leitura literária

A dimensão criativa da obra de arte em geral e da literatura em particular tem sido relativamente esquecida quer pela teoria quer pela crítica literárias hodiernas. Muito associada à ênfase romântica no artista como génio criador, dotado duma capacidade imaginativa capaz de o transformar num demiurgo, a noção de criatividade viu-se desacreditada na sequência da contestação modernista destas noções idealistas herdadas do Romantismo e, posteriormente, da crise do sujeito que, desde Nietzsche, se anunciava, mas mais marcadamente se faz sentir na pós-modernidade. O mito do génio individual e dos momentos privilegiados de supercriatividade que, alegadamente, o assaltavam são hoje olhados com suspeição, pese embora a persistência dos testemunhos por parte dos mais diferentes escritores sobre a peculiar experiência de momentos de inspiração. As versões de raiz romântica que descrevem o acto criativo como um acto que radica na manifestação da inspiração transcendente para com um indivíduo particular, tornaram-se, porém, intelectualmente, de difícil aceitação, na medida em que confirmam concepções liberais da pessoa humana e se apresentam (quase) como versões secularizadas de conversão religiosa. (Clark 2000: 5)⁴³

Hoje, porém, parece imperativo recuperar a noção de criatividade ainda que reconsiderando-a a uma nova luz, isto é, segundo coordenadas que entram em conta com a inserção social e cultural dos artistas e não se limitam a equacioná-la como um processo meramente individual.

Encontramos em *The Singularity of Literature* uma versão que julgo satisfatória do que presentemente se pode entender por criatividade. Procurando responder à pergunta: “What does it mean to say that a particular act of writing or reading is creative” (Attridge 2004: 18), o autor propõe-nos a seguinte definição de criação verbal (aquela que é pertinente para a leitura de obras literárias):

[I]t is a handling of language whereby something we might call ‘otherness’ or ‘alterity’, or ‘the other’, is made, or allowed, to impact upon the existing configurations of an individual’s mental world – which is to say, upon a particular cultural field as it is embodied in a single subjectivity. Otherness is that which is, at a given moment, outside the horizon provided by the culture for thinking, understanding, imagining, feeling, perceiving. (Attridge 2004: 19)

Embora totalmente dependente do contexto sócio-cultural em que o indivíduo se inscreve, que o absorve e que este absorve, a criatividade não se deixa esgotar ou explicar por ele, antes o excede. Para dar conta desta diferença decisiva, conferindo-lhe a necessária relevância diacrítica, Attridge desenvolve o conceito de «idiocultura» (*idioculture*) que medeia as inevitáveis negociações entre o indivíduo e o respectivo contexto cultural. A idiocultura corresponderá, então, à incorporação num só indivíduo das normas culturais e modos comportamentais veiculados de forma alargada pela cultura. Esta incorporação é simultaneamente dinâmica e única, isto é, ainda que possa permanecer estável durante certos períodos temporais, está sujeita a mudanças e, ainda que possa evidenciar muitos elementos comuns em indivíduos pertencentes a um mesmo grupo ou grupos (definido/s em termos de vizinhança, família, idade, género, raça, classe, etc.), é sempre uma configuração única.⁴⁴ Além disso, não deve ser pensável em termos exclusivamente psicológicos, muito embora se manifeste psicologicamente:

[T]he purpose of introducing the term [idioculture] is to be able to talk about the subject as a node within a set of non-continuous and heterogeneous networks. Idioculture is the name for the totality of the cultural codes constituting a subject, at a given time, as an over-determined, self-contradictory system that manifests itself materially in a host of ways. At the same time, it is important to note that individuality is not exhausted by idioculture: that is to say, I am more than the sum of the parts of cultural systems I have absorbed. I am not only unique, in the

sense that no one else is constituted by exactly the same idioculture;
I am – (...) – singular. (Attridge 2004: 22)

É a ambivalência inerente a esta noção de idiocultura que determina que o acto criativo seja concebido como um evento ou «acto-evento» (*act-event*) em que o outro que emerge da obra está dependente e implícito no campo cultural que determina o seu autor mas, ao mesmo tempo, é imprevisível a partir dele e, por isso mesmo, verdadeiramente outro, ou seja, a obra deriva do seu contexto histórico-cultural mas excede-o.⁴⁵ Isto não quer dizer que a obra não contenha em proporção, mais ou menos considerável, uma aplicação meramente produtiva (ou reprodutiva, se se quiser) de materiais conhecidos ou a sua simples apropriação artificiosa e hábil. Mas, para ser criativa, ela terá de incluir também possibilidades até aí ainda não exploradas no manejo desses materiais (Attridge 2004: 25). A dimensão criativa da obra põe em causa as teorias deterministas que a encaram como mero produto dum contexto susceptível de a explicar.⁴⁶

E aqui será oportuno introduzir uma discriminação entre criatividade e originalidade. Enquanto a criação é um acontecimento privado que ocorre ao nível do que Attridge designa de idiocultura, a originalidade é um acontecimento público que se evidencia pela obra produzida e pelo modo como esta se destaca da norma da matriz cultural. A criação ocorre quando um indivíduo se confronta com o aparecimento de algo que lhe surge como estando para lá do alcance dos seus conhecimentos, assunções, hábitos. Faz algo novo a partir de materiais conhecidos. É neste sentido que falamos da criatividade das crianças, por exemplo. A originalidade, porém, introduz algo de radicalmente diferente do que as normas e rotinas duma determinada cultura prevêem e que, por isso mesmo, acaba por ter impacto sobre o campo a que diz respeito (literário, artístico, científico), na medida em que condiciona futuros praticantes.⁴⁷ É neste sentido que deve entender-se a capacidade criativa da obra de arte como invenção original. A «inventividade», na esfera artística, não é uma propriedade inerente ao acto criativo nem ao objecto criado (ao contrário do que acontece, por exemplo, com um invento científico ou tecnológico). Só pode ser reconhecida e atribuída retrospectivamente e não é definitiva nem permanente. É, além disso, imprevisível. As configurações literárias e artísticas que, ao longo da história, ocorreram não puderam ser antecipadas, antes surgiram como inesperadas «mutações». Mas a sua alteridade ou diferença é uma propriedade relacional e

relativa – a obra é outra em função duma subjectividade existente e dum estado de coisas determinado.

E, neste ponto, convém distinguir originalidade de inventividade. Enquanto a primeira se refere à abertura de novas possibilidades viabilizada pela obra de arte no seu tempo (e que nos é acessível através dum processo de reconstrução histórica), a inventividade refere-se àquela qualidade de inovação que é susceptível de ser sentida no presente (sem recurso ou sem necessidade de recurso à recriação do contexto original). Enquanto a experiência da originalidade da arte (como doutros campos) é função desta operação reconstrutiva, a inventividade artística (ao contrário da invenção matemática, científica, económica ou política) transpõe a barreira temporal: a invenção artística é sentida como inventiva *no presente*. Isto não significa que a situação histórica que preside ao seu aparecimento seja irrelevante, mas o conhecimento dela é como que posto entre parênteses quando se trata de apreciar a sua inventividade, porque esta é uma categoria relevante sobretudo para a recepção. Assim, posso enganar-me sobre a originalidade dum poema que leio (por desconhecer o respectivo impacto no contexto em que surgiu), mas não posso enganar-me quanto à sua inventividade, já que esta é definida por mim própria, enquanto leitora. Daí ser possível que venha a sentir dificuldade em convencer alguém da minha opinião, se a minha resposta se basear numa idiosincrasia própria ou num conhecimento insuficiente do meu contexto cultural ou daquele em que o poema foi criado. Neste caso, a minha experiência será efémera e inconsequente. Se, pelo contrário, a ela se vierem acrescentar cumulativamente outros testemunhos da inventividade da obra, ela poderá vir a ser percebida pelo contexto cultural presente como verdadeiramente significativa.

A obra de arte tem a particularidade de potenciar a experiência da sua alteridade e inventividade à revelia dos intervalos temporais e da distância histórica, o que significa que artistas do presente podem responder inventivamente a invenções artísticas dum passado mais ou menos remoto. Movimentos trans-temporais desta natureza são muito raros fora do âmbito das artes. É por isso que se pode dizer que as obras de arte dependem da sua resistência à acomodação ao longo do tempo e que é esta resistência que garante o aparecimento de novas invenções artísticas. (Attridge 2004: 49)

À peculiar inventividade que se manifesta na obra de arte literária, Attridge chama singularidade. O que a define é o facto de a inventividade literária ser

vivida como um evento temporalmente definido, quer dizer, o leitor experimenta o evento literário como algo que lhe está a acontecer. É o *acontecimento* possibilitado pela específica experiência do texto literário que singulariza a leitura. A obra literária existe apenas quando é realizada pela experiência de leitura que é uma experiência envolvendo a apreensão da alteridade registada no momento dessa mesma apreensão. Neste sentido, pode dizer-se que uma obra não é um objecto estático, mas um evento, ou um acto-evento, dependente do acto de leitura para ser actualizado.

A leitura literária é um tipo específico de leitura criativa, em que o carácter de acontecimento do evento inventivo constituído pela obra é que interessa ao leitor experimentar, numa actividade de teor performativo. Pela ambiguidade da própria natureza do literário, enquanto evento verbal ou linguístico, posso também abordá-lo, em alternativa ou em simultâneo, como uma invenção cujos resultados procuro: novas ideias, novos tipos de personagens, novas sensibilidades, etc. Posso procurar no texto conceitos, sentimentos, entidades históricas ou imaginárias, locais, etc.. Mas quando, em eventual conjugação com outras modalidades de leitura, respondo a um texto como literário, o meu prazer e o meu proveito advêm da experiência performativa de um evento de referência, de uma encenação de referencialidade e não da aquisição de qualquer tipo de conhecimento. Respondo à obra literariamente quando não me limito a apreciar, por exemplo, o que a narrativa, as metáforas ou as descrições conseguem comunicar, mas o que elas são, como elas funcionam. Isto é, aquilo de que me apercebo numa leitura literária não é simplesmente da acção que a narrativa me comunica, mas do modo como a narração dessa acção se concretiza; não tanto do/s sentido/s das metáforas, mas mais da metaforização como um processo; não especialmente das particularidades concretas do espaço evocado por uma descrição realista, mas das palavras que colorem e metamorfoseiam um espaço conhecido num espaço único, não coincidente com qualquer espaço real – a Londres de *Oliver Twist* ou *Bleak House* de Charles Dickens, a Barcelona de *A sombra do vento* de Carlos Ruiz Zafón ou a Lisboa de *Os Maias* de Eça de Queiroz, por exemplo.

De modo que a pergunta pertinente que se deve colocar em qualquer leitura literária, a pergunta a que qualquer crítico deve procurar responder já não visa alcançar o sentido imanente, escondido no interior da obra, mas é antes: “how best to perform a text’s engagement with linguistic power?” (Attridge

2004: 98). Há na literatura uma potenciação máxima das possibilidades linguísticas, já que «[a] literatura é provavelmente o uso ou o conjunto, formal e historicamente, aberto e instável de usos de uma língua, que mais longe leva os possíveis que essa língua abre» (Gusmão 2003: 244). Ao concretizar, através da minha leitura, as potencialidades inerentes à obra, eu experimento o modo peculiar como ela põe em jogo a potência linguística, sou testemunha e dou testemunho dum prodígio linguístico.⁴⁸ Porque ler um poema como literatura é diferente de lê-lo para, por exemplo, me instruir moralmente ou de o tomar como documento histórico. Estas operações não são performativas do carácter literário do objecto, mas antes interpretações visando extrair da obra certas verdades. Proceder a uma operação de leitura literária com o objectivo de realizar performativamente o texto pode trazer consigo a consciência de determinadas questões morais ou de particulares acontecimentos históricos, mas implica, sobretudo, uma certa suspensão de considerações de verdade, moralidade ou história. (Attridge 2004: 99-100)

Às leituras que visam extrair do texto um valor de verdade, uma tese ou uma informação, por exemplo, Attridge chama «leituras instrumentais» (*instrumental readings*) e distingue este instrumentalismo do que designa de leitura literária. Ainda que não repudie as leituras instrumentais, já que elas têm o seu lugar e a sua pertinência, enfatiza a distância entre os dois tipos de operação e mostra como a literatura se define, justamente, pela resistência que oferece à instrumentalização (Attridge 2004: 7 e 118-119). Esta manifesta-se concretamente no modo como afecta as operações fundamentais da linguagem que, estando presentes na obra literária como, aliás, em qualquer mensagem verbal, ficam como que sujeitas a uma luz que as refracta ou distancia e que tem a ver com o modo como o filtro linguístico se lhes (se nos) impõe ou antepõe.

As Palavras

.....

Secretas vêm, cheias de memória.

Inseguras navegam:

barcos ou beijos,

as águas estremecem.

.....

Eugénio de Andrade (1958) *Coração do dia*

3.3. A questão da forma

Chegados a este ponto urge repensar a questão da forma e da sua tradicional associação dicotômica ao conteúdo. Nos estudos literários, a noção prevalente de forma deriva sobretudo da sua utilização pela tradição estética e pela estilística. Em ambos os domínios, a forma está dependente dum concepção estática do objecto artístico (ou literário) que é encarado como, por um lado, possuindo certas qualidades materiais, abstraíveis através da análise, e, por outro, um conteúdo ou um sentido. Mesmo quando reconhece uma estreita dependência entre estas duas realidades, tal tradição insiste em mantê-las separadas.

Ora, importa, justamente, rever o conceito de forma (ou melhor, daquelas qualidades da escrita literária que deram lugar ao uso do termo forma por parte da crítica literária) sem cair no dualismo em que a tradição estética tem incorrido, mesmo quando procura superá-lo.

Se adoptarmos, com Attridge, uma visão da obra literária não como um objecto estático, mas como um acto-evento, como um processo que é essencialmente temporal e que se concretiza na "*performance*" dum leitor, será possível reconceptualizarmos a noção de forma. Recordemos que a obra, como acto-evento inventivo, implica a criação dum outro que suscita a necessidade de reajustamentos, quer na situação particular do leitor, quer nas condições culturais em que se dá a sua leitura. Lembremos que a obra resulta dum configuração peculiar dos materiais culturais de partida, mas que é fracturante em relação a eles e não por eles totalmente explicável. Mais, a sua actualização através dum leitura criativa obriga à revisão e ao questionamento, por parte do leitor, de certos pressupostos e hábitos, quer no plano das convenções que presidem à instituição literária, quer no plano dos parâmetros definidores da sua inserção cultural.

Ora, estas implicações não podem advir apenas do facto de o texto mobilizar palavras que consistem em certos sons e formas, mas também do facto de esses sons e formas serem nós de sentido, nexos de significado e, como tal, profundamente enraizados na cultura, na história e nas múltiplas variedades da experiência humana. Quer isto dizer que a sequência formal – a cadeia ou encaadamento de sons e formas que são materialmente as palavras – funciona, então, como o encenar (*staging*) de sentidos e de sentimentos – um encenar que se concretiza numa leitura performativa. (Attridge 2004: 108-109)

Ao ler uma dada sequência de palavras, eu apreendo este aspecto dito formal já como significativo, e significativo no contexto particular da minha leitura. Experimento e retenho na memória a corrente de palavras, tal como ocorrem no texto e tal como ocorreram para mim, em mim produzindo certos efeitos – emoções, lembranças, sensações. A ordem peculiar que sustém a sequência sígnica que li estará indelevelmente associada ao prazer profundo que animou a minha leitura e activou o complexo emocional e cognitivo a ela inerente – um prazer que nenhuma paráfrase e nenhum sumário serão capazes de induzir, um prazer que é único e insubstituível. Deste modo se evidencia que o sentido é inerente e indissociável da forma e que forma e sentido acontecem em simultâneo e fazem parte dum mesmo evento, a leitura.

As propriedades que costumam ser enumeradas como pertencentes à forma literária: padrões sonoros, ritmo, variações sintácticas, construção narrativa, etc. são precisamente o que determina o tipo de leitura a que Attridge chama literária. As referências que aparecem numa obra – à história, a códigos partilhados, a estados psicológicos – em si mesmas, apenas convidam a uma leitura referencial; os pronunciamentos morais suscitam respostas comportamentais ou espirituais; a codificação de intenções pode determinar uma leitura biográfica, etc.. Mas, quando a linguagem através da qual se concretizam estas relações extratextuais é organizada de forma significativa, quando apresenta qualidades peculiares que não se esgotam nessas funções de referência, então pode dizer-se que elas estão a ser encenadas, que cada referência para fora do texto é simultaneamente uma referência para dentro do próprio texto, cada metáfora uma encenação da metaforicidade, cada alegoria uma encenação de alegorização, etc. (Attridge 2004: 118). Esta mobilização de sentido perseguida por propriedades formais implica que o texto nunca se projecte simplesmente para fora de si, em direcção ao mundo representado, nunca se transforme em mero índice dum conjunto de realidades exteriores à linguagem.

Aquilo a que Derrida chama gesto de «transcendência» ou leitura «transcendente» (*“transcendent” reading*) é um momento inerente e irreprimível do acto de leitura, mas ele pode e deve ser complexificado e desdobrar-se numa experiência propriamente literária por acolher a dimensão auto-reflexiva do texto (Derrida 1992a: 44-46). Para usar uma terminologia sartriana, podíamos reformular a questão dizendo que a ambiguidade do signo permite que o atravessemos como se fosse de vidro e assim perseguir, através dele, a coisa

significada, ou que nos detenhamos perante a sua opacidade enquanto significativa (Sartre 1975: 18). Na atitude poética ou literária, este último requisito tem de estar presente. Pode, assim, dizer-se que a obra literária tem ao seu dispor todos os recursos semióticos da linguagem sem que, ao mesmo tempo, sofra das limitações impostas à linguagem puramente referencial pelos propósitos a que esta se subordina. Ora, de facto, o que a linguagem literária promove é um tipo de leitura que suspende provisoriamente tal instrumentalidade.

What literary form does is to produce (in conjunction, of course, with the assumptions and conventions of the literary institution which govern reading at a particular historical moment) a suspension of linguistic instrumentality, a blocking of the aesthetic urge to separate form from content and to assign content alone to the domain of ethics and politics. It is form without formalism. (Attridge 2004: 119)

A literatura não opera, por isso, directamente no terreno da política, mas refracta questões políticas ou éticas de forma efectiva, ao dissociá-las transitivamente das pressões a que estão sujeitas na arena social, encenando o gesto político ou a decisão ética com recurso a processos linguísticos (ditos formais) que colorem de forma memorável aqueles gestos ou decisões.⁴⁹ Quando dela fazemos uma leitura literária, a literatura não é um instrumento político, não resolve problemas nem reforma almas, mas tem, apesar disso, uma determinante e duradoura efectividade (não subserviente a programas morais ou políticos) que consiste em: “inculcate an informed and disciplined responsiveness not directly connected to advantage, utility, or immediate needs”. (Harpham 2005b: 9 *on-line*)

Ignorar a dimensão desta refração literária na representação do político e do ético, é operar um curto-circuito que pode induzir erros grosseiros de avaliação, como reconheceu recentemente Thomas Docherty: “[t]he error of some recent theory has been to believe that one can easily translate from the representation to the real: that to imagine the world differently is to make it so”. (Docherty 2002: 139)

Valorizar uma obra literária pela sua alegada «mensagem progressista», por exemplo, é ignorar que há na representação literária uma dimensão decisiva que extravasa e problematiza os nexos com a realidade histórica e inviabiliza, ou pelo menos desaconselha, operações de transferência directa entre texto e referente.⁵⁰

A 'just' reading is a reading that goes beyond theoretical assumptions to respond to the unique demand the text makes for a 'fresh judgement,' one analogous to the judgement of the just judge.

J. Hillis Miller (2006) "On Literature and Ethics
– An Interview with J. Hillis Miller"

3.4. Ética e leitura

Para sermos capazes de concretizar plenamente este modo específico de funcionamento do texto literário que opera como um chamamento exigente à nossa capacidade de atenção e determina uma alteração dos modos de percepção e entendimento sedimentados pelo hábito, precisamos de assumir uma atitude arriscada de abertura ao «outro», ou seja, o texto literário concreto que temos perante os olhos, o qual como que desperta em nós um sentido de responsabilidade. Esta responsabilidade ética pelo outro estaria no cerne de toda a actividade criativa: a que impele à produção duma obra inventiva e que, por sua vez, determina a sua leitura literária.

Como já vimos, no caso da obra de arte literária, o texto usa os materiais culturalmente disponíveis de tal modo que abre possibilidades que ultrapassam esses materiais e não são por eles totalmente explicáveis. É por isso que só serei capaz de acolher uma obra como outra se me tiver preparado para tal e, contudo, o evento para o qual me preparei só poderá ocorrer se extravasar todos os meus preparativos e expectativas e me apanhar de surpresa. Isto, claro está, no pressuposto de a obra se me apresentar como inventiva. Ora, a resposta responsável ("*responsible reading*", nas palavras de Attridge) a uma obra desta natureza será uma resposta que procure concretizar e fazer jus a essa alteridade, a essa diferença. Tal leitura não pode visar só apropriar-se da obra e interpretá-la, isto é, trazê-la para o círculo do que é familiar, ainda que tal gesto seja, como vimos, inevitável e inerente ao acto de ler; ela terá também de registar a sua resistência e irreducibilidade. A alteridade, quando a ela atendemos, impede de facto a total apropriação e domesticação. Nenhuma interpretação a esgota.

Ao contrário da resposta a estímulos físicos, a resposta a estímulos artísticos (ou inventivos) e a leitura literária, em particular, envolvem responsabilidade, porque o outro só pode constituir-se como outro se eu for capaz de o acolher, arriscando nele confiar e o acarinhar:

La lecture, en effet, semble la synthèse de la perception et de la création; elle pose à la fois l'essentialité du sujet et celle de l'objet; l'objet est essentiel parce qu'il est rigoureusement transcendant, qu'il impose ses structures propres et qu'on doit l'attendre et l'observer; mais le sujet est essentiel aussi parce qu'il est requis non seulement pour dévoiler (c'est-à-dire faire qu'il y ait un objet) mais encore pour ce que cet objet soit absolument (c'est-à-dire pour le produire). En un mot, le lecteur a conscience de dévoiler et de créer à la fois, de dévoiler en créant, de créer par dévoilement. (Sartre 1975: 55)

A responsabilidade ética pelo outro, pressuposta pelo acto de ler, bem mais exigente e fundamental do que a responsabilidade ética para com o outro, que por ela também se pressupõe,⁵¹ é uma forma de hospitalidade e generosidade em que me implico totalmente, envolvendo todas as minhas faculdades cognitivas – as emoções e o meu corpo físico são também chamados a intervir. Daí o risco implícito em qualquer acto deste tipo: afirmo e aceito algo em que me comprometo por inteiro, antes de saber o que está realmente em causa (Attridge 2004: 119). É assim que me constituo voluntariamente enquanto leitor de literatura, permitindo que, pelo meu acto generoso de atenção e hospitalidade, a obra ganhe existência: «ainsi la lecture est-elle un exercice de générosité» (Sartre 1975: 64). Respondendo responsabilmente constituo o outro e, ao fazê-lo, reconstituo-me enquanto actor no processo.⁵² A exigência ética distintiva colocada pela obra literária não se torna identificável apenas por via das suas personagens, ou da sua intriga, ou das relações humanas que retrata e dos julgamentos que veicula, da descrição de vícios e virtudes e da dificuldade de os destrinçar. Tudo isto se pode descobrir noutros tipos de discurso, tais como o relato histórico ou a reportagem jornalística. Não está em causa a capacidade da literatura em propiciar instrução ou educação moral, visto que também essa é uma propriedade que partilha com outros tipos de discurso (qualquer catecismo, por exemplo).⁵³ O que distingue a experiência ética colocada pela literatura reside justamente naquilo que singulariza esta última: o seu encenar dos processos fundamentais pelos quais a linguagem opera sobre nós e sobre o mundo. A obra literária exige do leitor uma leitura que faça justiça à elaboração formal desses processos, uma leitura no sentido duma *performance*, um pôr-em-acção e um pôr-em-jogo implicando tanto acolhimento passivo como empenhamento activo, acolhimento do outro e invenção do outro. Porque o outro que a literatura cria é simultaneamente desafiador e vulnerável – o seu poder está na

sua fragilidade: “[...]terature for all the force which it is capable of exercising can achieve nothing without readers – responsible readers”. (Attridge 2004: 131)⁵⁴

Contribuir para ajudar a formar “*responsible readers*”, no sentido em que a actividade destes pressupõe o tipo de exigências que atrás esbocei, socorrendo-me da lição de Attridge, vai um pouco ao arrepio do que tem sido a tendência dominante nas abordagens literárias que, sobretudo na última década e meia, valorizaram as realidades representadas nas obras, tomando-as não na sua específica dimensão de artefactos literários inventivos, mas tão-só como invólucros descartáveis portadores de essências desencarnadas ao serviço de causas políticas.

4. A Introdução ao Estudo da Literatura como prática de leitura: programa e conteúdos

More so than any other subject, literature lends itself to powerful teaching.

G.G. Harpham (2005) "Politics, Professionalism, and the Pleasure of Reading"

Num interessante ensaio sobre a actual situação dos estudos literários, seu lugar nos *curricula* universitários e as perspectivas para a sua aplicação e desenvolvimento futuros, John Frow defende:

At a mundane level, the most important questions for literary studies – the questions that go to the heart of its connection to the world – have to do not with research and the higher reaches of disciplinary development but with undergraduate teaching and the question of what might count as *useful knowledge for a literary propaedeutics*. The answer to that question is, I believe, *less the imparting of systematic information than the teaching of a practice – of 'reading' in the broadest sense – which would meet three conditions: it must be at once continuous with and richer than untutored practice; it must have a theoretical foundation which can be generalised; and it must be able to be extrapolated from 'literary' texts to other discursive kinds. It would be at once a practice of intense scrutiny and intense connection, and it would be integrated with directly rhetorical skills of writing and arguing.* (Frow 2002: 152-153, ênfases minhas)

Espero tornar claro, pelo teor das considerações que se seguem, que aquilo que orienta a minha prática lectiva no que respeita a Introdução ao Estudo da Literatura é justamente a crença, que me tem acompanhado e tenho visto confirmada, ao longo destes últimos mais de trinta anos de docência, na utilidade de uma unidade curricular de carácter propedêutico entendida, nos seus parâmetros definidores, em termos semelhantes aos que são equacionados por Frow no passo supracitado: uma propedêutica menos orientada para a veiculação de informação e mais preocupada em constituir-se como espaço propício à prática

da leitura, entendida como potenciadora de espírito crítico, teoricamente fundamentada, e susceptível de ser transposta para o âmbito de outras práticas discursivas. Como exercício de leitura, deverá ser simultaneamente mais exigente e mais minuciosa do que uma leitura amadora e, conseqüente e simultaneamente, mais sintonizada e aberta à letra do texto e às suas irradiações de sentido.

4.1. Programa

Conforme adiantei na nota introdutória ao presente Relatório, ele foi pensado tendo em conta a preparação da cadeira de Introdução ao Estudo da Literatura para alunos das licenciaturas de Artes do Espectáculo, Comunicação e Cultura e Tradução, no ano lectivo de 2004/2005. Tratou-se da primeira vez que esta unidade curricular funcionou na FLUL em regime semestral e visando estudantes não enquadrados nas licenciaturas em LLM. A nova carga lectiva, bem como o novo público-alvo, revelaram-se determinantes tanto para a escolha dos tópicos programáticos como para a selecção dos materiais, definição das leituras obrigatórias e dos métodos pedagógicos.

A primeira questão que se coloca a um docente radica nos objectivos. Qual/ais o/s principal/ais) propósito/s do ensino de Introdução ao Estudo da Literatura a estudantes daquelas licenciaturas? A resposta geral a esta pergunta é a de que a cadeira deve ser, sobretudo, o lugar privilegiado para a prática do que definimos como leitura literária. Leitura de textos variados, em género, estilo, orientação estética, etc.. Familiarizar os estudantes com este tipo de leitura, praticá-la quotidianamente nas aulas, torna-se, sem dúvida, o objectivo primordial.

No caso dos estudantes de Tradução, a pertinência deste desiderato parece-me evidente, dada a necessidade de preparar os alunos para a abordagem de textos literários e sensibilizá-los para a sua singularidade, já que uma das modalidades translatórias compreendidas no âmbito da tradução é a tradução literária, de resto prevista no elenco curricular da licenciatura.⁵⁵ Também no que toca aos estudantes que se integravam no curso de Artes do Espectáculo, a relevância duma formação inicial em literatura se me afigura óbvia. O texto literário, muito em especial o dramático, será inevitavelmente objecto de estudo e consideração ao longo da licenciatura⁵⁶ e requer uma atenção por parte de quem prepara a dramaturgia, de quem encena e provavelmente de todos quantos contribuem para o espectáculo, em resumo, de quem lê, semelhante

(ou ainda mais exigente do que) aquela que me proponho cultivar. Além disso, a utilização da lírica, da narrativa, e de textos dramáticos, por exemplo em adaptação para outros *media*, como o vídeo, o cinema e a televisão, pode perfeitamente justificar a existência duma propedêutica literária capaz de familiarizar os alunos com vários tipos de discurso literário e suas características respectivas.⁵⁷

Já no caso do curso de Comunicação e Cultura, a existência em início de percurso duma Introdução ao Estudo da Literatura poderá parecer menos pertinente. Ao analisarmos, porém, o elenco curricular destes estudantes, verificamos que, num anterior modelo (temporalmente coincidente com o momento de elaboração do relatório em que me baseio), existiam duas unidades curriculares de literatura: Literatura Portuguesa e Literatura da Língua A (as quais desapareceram do modelo posterior). Mas, mesmo partindo do princípio de que estes estudantes podem prescindir, na sua formação, das cadeiras do âmbito da literatura, as saídas profissionais previstas para o curso aconselham(avam) a existência dum momento que passe(asse) por uma sensibilização ao literário, como a que aqui advogo. Haja em vista, para citar apenas algumas, as saídas para áreas como as de: «investigadores em estudos culturais, estudos de comunicação e estudos de *media*», «jornalistas e críticos culturais de (e nos *media*)», «produtores e editores de textos».⁵⁸

Nenhuma prática de leitura, nem mesmo a do discurso jurídico ou a do discurso publicitário, por exemplo, é tão exigente e exaustiva como a da leitura literária tal como aqui apresentada. A sua aprendizagem e a problematização das diferenças entre ela e a leitura não literária de textos de diferente natureza, cuja aprendizagem também se requer, potenciam a capacidade descodificadora dos leitores, em suma, a sua competência enquanto leitores, efectivando ainda uma superlativa abrangência cultural inerente ao processo de leitura de materiais artísticos com que qualquer pessoa se confronta na área da comunicação.

O entendimento que faço da leitura literária implica transformar o momento de contacto dos estudantes com o texto num momento inesperado e surpreendente de descoberta: dum outro que dificilmente se deixa traduzir, que exige investimento emocional, cognitivo e imaginativo por parte do leitor, sem contudo deixar que se esgote a afeição à sua letra, lugar de partida sempre renovado para futuras deambulações ou demandas. Se o texto literário assim se tornar espaço de voluntária revisitação e espaço de prazer, podemos ter

esperança em que este tipo de atitude venha a constituir também um incentivo à leitura de iniciativa individual, que é, sem dúvida, um outro desiderato nesta etapa formativa. Nem todos os textos exercem, porém, uniformemente este tipo de atracção sobre os diversos estudantes. Mas confio em que, pelo menos uma parte razoável dos que foram seleccionados consiga produzir tal efeito sobre os alunos.

Além da promoção da prática da leitura, um segundo objectivo da Introdução ao Estudo da Literatura será o de promover a reflexão sobre o fenómeno literário, sem com isso incorrer no erro de transformar a cadeira numa unidade de cariz teórico. Não se trata de reinstaurar, no 1º ano, a Teoria da Literatura, mas é indispensável criar, neste semestre propedêutico, um espaço em que se convidem os estudantes a (re)pensar, por exemplo, a própria categoria do literário, bem como a de autor, criatividade, texto, conotação, contexto, representação, recepção, intertexto, para referir apenas as mais importantes. A familiarização com os processos inerentes à semiose literária pode, além do mais, constituir um excelente ponto de partida e um exercício prévio muito útil para a exploração de outras artes, designadamente as artes visuais, como o cinema e a pintura e, desse modo, alargar a competência dos estudantes no exercício analítico. A literatura, enquanto arte da/s língua/s, multiplica as potencialidades de entendimento, de afecto e de interacção radicadas no mais poderoso instrumento das capacidades de pensar, sentir e comunicar de que o ser humano dispõe. Quando em articulação com artes visuais, potencia as suas próprias virtualidades, que incluem o efeito visual da escrita, transbordando para as também poderosas virtualidades da imagem, fixa ou em movimento, a preto e branco ou cor e, no caso do cinema, muda ou sonora. Aliás, a literatura, arte da/s língua/s, enfatiza o som inerente à linguagem e não foi por acaso que a lírica, coral ou monódica, historicamente se manifestou em articulação com a música vocal e instrumental; a narrativa conheceu o processo da sua recitação mediante instrumento musical servindo de âncora à modulação da voz; o drama implicou a existência, embora parcial, de orquestra, coro e dança. E ainda efeitos visuais no âmbito do guarda-roupa, das máscaras, etc.. E tudo isto sucedeu em diversas culturas.

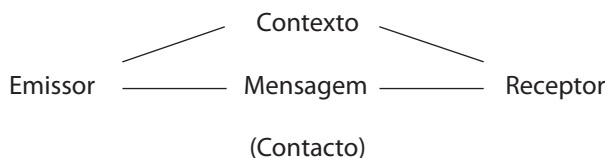
Não menos importante do que os objectivos atrás enunciados, ainda que não exclusivo desta cadeira, será a promoção do pensamento crítico, incentivando os estudantes a problematizar e questionar textos e posições com os quais se vão confrontando ao longo do semestre.

Por se tratar duma unidade curricular de 1º ano de carácter formativo, será também seu propósito incutir nos alunos hábitos de rigor ao nível da investigação e da apresentação final dos resultados desta, quer sob a forma de trabalhos escritos, quer de trabalhos orais, listas bibliográficas, selecção de textos, etc..

É indispensável incentivar os estudantes a usarem os instrumentos que a instituição põe ao seu dispor, designadamente, a Biblioteca Central da FLUL, as dos Institutos e dos Centros de Investigação, e os meios informáticos disponíveis, mas a fazerem-no duma forma disciplinada, criando hábitos de trabalho que, quanto mais cedo forem adquiridos e interiorizados, melhores resultados poderão render.

Cabe aqui uma nota especial sobre o uso de sítios (ou *sites*) na Rede (ou *Internet*). Quer queiramos, quer não, a *Internet* é hoje o primeiro instrumento a que os estudantes recorrem. É indeclinável dever dos docentes alertá-los para a qualidade muito heterogénea e por vezes duvidosa de alguns sítios com conteúdo cultural e literário e despertar neles o sentido crítico indispensável a um tratamento criterioso e selectivo do que está disponível no espaço virtual. Cumpre ainda ao professor exercer vigilância sobre a tentação, natural em estudantes de 1º ano, de recorrer ao plágio sem disso terem plena consciência. Trata-se dum hábito que, no ensino secundário, tendeu desastrosamente a consolidar-se e que é urgente corrigir. Mais importante, ou pelo menos tão importante quanto saber consultar um ficheiro informático ou um ficheiro de cartão numa biblioteca, é perceber as virtualidades e os limites da utilização de materiais disponíveis na *Internet*.

Definidos os objectivos, torna-se oportuno passar à apresentação do programa, o qual se estruturará tendo por base um esquema semiótico básico que será evocado em diferentes ocasiões durante o semestre. Refiro-me à triangulação operada na comunicação literária e que, ligando linearmente emissor / escritor a mensagem / texto literário, e este a receptor / leitor / ouvinte / espectador, os remete indirectamente para o contexto, sem jamais esquecer os complexos, mas incontornáveis, processos de contacto.



O programa procura cobrir todos os elementos contidos no esquema semiótico básico acima representado, mas fazê-lo numa forma motivadora tendo em vista o que se pressupõe serem os interesses destes alunos. Assim, num primeiro momento correspondente ao ponto 1., os escritores constituirão uma espécie de guias num percurso em que os estudantes são convidados a repensar a génese do literário (ponto 1.1), a substância da literatura (ponto 1.2) e as funções desta (ponto 1.3). Será através de depoimentos, reflexões e textos poéticos de autores muito diversos que se procurará discutir nas aulas, com os estudantes, aquelas questões. Houve a preocupação de escolher textos líricos breves, maioritariamente da autoria de poetas de língua portuguesa ou de língua inglesa do séc. XX,⁵⁹ de forma a minorar a necessidade de fornecer constantemente referências histórico-culturais de efeito dispersivo que o recurso a autores e obras de épocas mais remotas implicaria. A proximidade temporal determinou, nalguns casos, a escolha de jovens escritores como Pedro Mexia, Gonçalo M. Tavares e Jacinto Lucas Pires (este último no que respeita ao drama), susceptíveis de produzir nos estudantes alguma reacção de identificação de cariz geracional.

Já o ponto 2 do programa, que intitulei «Olhar de novo: o/s lugar/es do/no texto», constitui um repto no sentido em que os convida a encarar o texto literário como lugar a frequentar e (re)ver; lugar que testemunha o encontro com a letra do texto (vestígio de um «outro»), consigo próprio e com o mundo. Mas também espaço que acolhe a representação de lugares reais operando neles metamorfose mais ou menos acentuada, dando-os a ver transfigurados pelo filtro duma linguagem que lhes distorce os contornos definidos e, por assim dizer, os «desrealiza.»

Nesta secção, procurar-se-á, numa primeira fase, colocar a questão hermenêutica que consiste em saber onde se deve procurar o sentido do texto. De novo, o esquema comunicativo se torna útil e pertinente já que autor, texto, contexto e leitor são os locais possíveis em que podemos fazer recair ou de que podemos fazer depender a ilação ou a legitimação de sentidos. É o que estará em causa no ponto 2.1, intitulado «O/s lugar/es do sentido».

A secção seguinte, a 2.2, debruça-se sobre a conotação e a importância da dimensão conotativa para o acto de ler. Aqui se complementa a abordagem à questão hermenêutica antes colocada, insinuando para a leitura uma aura de instabilidade que faz vacilar a crença em sentidos únicos ou definitivos. O ponto

2.3 procura chamar a atenção para o contexto, tanto o da produção como o da recepção e também para o modo como a relação dos escritores com o contexto determinou, desde sempre, a tentação de dele transpor certas realidades que procuraram imitar, conferindo-lhes carácter plausível. Será neste momento, precisamente, que, após ter utilizado apenas textos líricos, introduzirei um texto dramático, já que a discussão da noção de imitação e de verosimilhança constitui um excelente pretexto para falar do drama, do seu modo de enunciação e das suas convenções que se podem considerar como exemplo mais claro de processos de mimese do que os patenteados pela lírica e mesmo pela narrativa. No caso, a peça escolhida foi *Coimbra B* de Jacinto Lucas Pires. Quanto à introdução do género narrativo, fica reservada para o último ponto do programa, o 2.4, em que também se procurará explorar a noção de intertextualidade, noção com a qual alguns alunos, eventualmente e/ou de passagem, já antes se cruzaram, recorrendo a um romance que, tendo tomado como ponto de partida e como título um quadro de Johannes Vermeer, *Girl with a Pearl Earring*, haveria de ser transposto para o cinema. Refiro-me à obra de Tracy Chevalier de 1999 e ao filme homónimo de Peter Webber (2003) e que serão objecto da lição que ocupa a parte II deste volume.

Na sua versão esquematizada, o programa que acabei de apresentar enuncia-se do seguinte modo:

1. Os escritores e a literatura: depoimentos / ficções / reflexões
 - 1.1. A génese: inspiração e/ou trabalho
 - 1.2. A substância: o corpo verbal da literatura
 - 1.3. Os fins: escrever para quê? Para quem?
2. Olhar de novo: o(s) lugar(es) do/no texto
 - 2.1. O(s) lugar(es) do sentido
 - 2.2. Conotação e abertura polissémica.
 - 2.3. Contexto: imitação e verosimilhança
 - 2.4. Intertextualidade: cruzamentos férteis – literatura / pintura / cinema

Juntamente com o programa foi fornecida aos alunos a informação dos textos de leitura obrigatória:

Chevalier, Tracy (2003). *Girl with a Pearl Earring*. London: Harper Collins. [1999].
Lucas Pires, Jacinto (2004). "Coimbra B." *Figurantes e Outras Peças*. Lisboa: Edições Cotovia. 109-174.

Foi ainda indicada a necessidade de aquisição da Antologia de textos para utilização na aula onde é possível encontrar reunidos, quer os textos líricos, a analisar, quer os textos de reflexão sobre o literário, a discutir.

Além dos textos de leitura obrigatória, foram feitas as seguintes sugestões relativas a textos de consulta:

Abrams, M. H. (2005). *A Glossary of Literary Terms*. 8th ed. With contrib. Geoffrey Harpham. Australia: Thomson Wadsworth.

Aguiar e Silva, Vítor Manuel de (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

_____, (1997). *Teoria da literatura*. 8ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Carter, Ronald and John McRae (2002). *The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland*. Foreword Malcolm Bradbury. London: Routledge. [1997].

Carvalho, Amorim de (1981). *Tratado de Versificação Portuguesa*. 4ª ed. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.

Cunha, Celso e Lindley Cintra (1992). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa. [1984].

Horowitz, Maryanne Cline, ed. (2005). *New Dictionary of the History of Ideas*. 6 vols. Detroit: Charles Scribner's Son.

Houaiss, A. et al. (2001) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Journot, Marie-Thérèse (2005). *Vocabulário de cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Arte e Comunicação 85. Lisboa: Edições 70.

Lausberg, Heinrich (1993). *Elementos de Retórica Literária*. Trad., pref., adit. R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [1963].

Netta, Irene (2001). *Vermeer's World*. Pegasus Library. Munich: Prestel.

Pavis, Patrice (1996). *Dicionário de Teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. S. Paulo: Perspectiva.

Reis, Carlos e Ana Cristina M. Lopes (1990). *Dicionário de Narratologia*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Ruland, Richard and Malcolm Bradbury (1991). *From Puritanism to Post-modernism. A History of American Literature*. New York: Viking.

Saraiva, António José e Oscar Lopes (1989). *História da Literatura Portuguesa*. 15ª ed. Porto: Porto Editora.

Schneider, Norbert (2004). *Vermeer 1632-1675: Emoções Veladas*. Köln: Taschen / Público.

Silva, Jorge Henrique Pais da e Margarida Calado (2005). *Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*. Biblioteca de Arte 7. Lisboa: Editorial Presença.

Spang, Kurt (1979). *Fundamentos de Retorica*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Importa justificar as opções feitas no tocante quer às obras de leitura obrigatória quer às de consulta. No que se refere às primeiras, a escolha do romance de Tracy Chevalier, *Girl with a Pearl Earring*, deveu-se ao facto de se tratar duma romancista contemporânea de língua inglesa cuja obra conheceu um certo êxito ao ponto de, poucos anos volvidos sobre a sua publicação, ter dado origem a um filme. Acresce que, tendo tomado como ponto de partida uma pintura (como já foi dito), ela possibilita reflectir brevemente sobre as três modalidades artísticas – pintura, literatura e cinema – e perceber as respectivas especificidades. Insere-se, pois, perfeitamente no ponto do programa em que me proponho debruçar sobre relações intertextuais e interartes. Um outro factor que pesou na minha escolha foi o facto de a obra se encontrar traduzida em português o que, no caso dos estudantes destas novas licenciaturas, constitui medida cautelar, já que nem todos possuem um domínio satisfatório do inglês. Pude, porém, registar com agrado, *a posteriori*, que a maioria leu a obra no original.

O texto dramático de Jacinto Lucas Pires, intitulado *Coimbra B*, mereceu a minha escolha por ser um texto curto (factor a considerar quando se tem de cumprir um programa exigente no espaço dum único semestre), interessante e enigmático, dum dramaturgo com idade próxima à da maioria dos nossos estudantes. Antes de me decidir, contactei o autor e perguntei-lhe se estaria disponível para se deslocar à FLUL para um encontro com os estudantes. Tendo obtido a sua concordância, achei que era uma oportunidade que devia ser aproveitada, como estratégia de motivação susceptível de captar acrescentado interesse. Uma outra razão para a escolha teve a ver com o facto de se tratar duma peça envolta numa atmosfera algo beckettiana, geradora dum clima inquietante de ausência de sentido e em que um certo mistério sobre a verdadeira identidade das duas personagens envolvidas remetia para o teatro do absurdo. Ora, no ano de 2006, comemorava-se o centenário do nascimento de Samuel Beckett, estando previstas várias iniciativas, entre as quais a representação de diversas das suas obras para teatro. Isto tornava possível levar os alunos

(ou parte deles) a assistir a uma peça do autor irlandês e, depois, relacionar o espectáculo visto com algumas características do texto lido. Foi justamente o que veio a acontecer, tendo-se promovido a ida ao Centro Cultural de Belém – Pequeno Auditório, em Maio de 2006, de um grupo de mais de uma dezena de estudantes para assistir a *Waiting for Godot* pelo Teatro Meridional. Posteriormente, os estudantes tiveram ainda a oportunidade de se encontrar com Lucas Pires e de o entrevistar.

Cumpram também justificar a existência duma antologia miscelânea de apoio às aulas, doravante referida como Antologia e cujos textos constam de lista bibliográfica aqui incluída. Esta teve como objectivo tornar facilmente acessíveis aos estudantes os textos líricos de autoria diversa que iriam ser analisados nas aulas, garantindo a sua uniformidade textual bem como a fiabilidade das edições usadas. Visou igualmente disponibilizar excertos de obras de carácter mais teórico, para além de entrevistas (ou passos delas) surgidas em periódicos, e ainda artigos de jornal. Seria pouco prático e irrealista, esperar que os estudantes, de cada vez que eu quisesse dar um texto na aula, fossem à procura dele e o adquirissem, requisitassem ou fotocopiassem, até porque, frequentemente, sucede que as edições usadas não se encontram disponíveis no mercado.

Quanto à bibliografia de consulta, procurou-se que ela fosse sucinta e útil e correspondesse apenas àquelas obras de que efectivamente se vai falar na aula: casos do Glossário de Abrams, da *Teoria da Literatura* e da *Teoria e Metodologia Literárias* de Aguiar e Silva e das duas obras (de Lausberg e Spang) sobre recursos retóricos, bem como do *Tratado de Versificação Portuguesa* de Amorim de Carvalho. Considerou-se aconselhável incluir a referência a uma boa gramática do Português contemporâneo e a um dicionário fiável da língua portuguesa, sinalizando, assim, perante os discentes, a importância dada à correcção da expressão escrita e oral na nossa língua, bem como indicar histórias da literatura onde os alunos pudessem encontrar mais informação sobre os autores cujos textos foram incluídos na Antologia, maioritariamente oriundos, ou do espaço português, ou dos espaços anglófonos. Especificamente sobre o pintor, Johannes Vermeer, considerei oportuno indicar dois títulos: um traduzido em português e susceptível de tornar acessíveis informações de carácter geral bem como reproduções dos quadros aos quais se fará alusão nas aulas; outro, em inglês, da autoria de Irene Netta, que se debruça mais detidamente sobre

o contexto imediato e as condições epocais em que viveu o artista. Isto sem prejuízo da consulta de sítios da *Internet* que permitem visionar a maior parte dos quadros do pintor ao mesmo tempo que facultam informações e pistas bibliográficas complementares:

<http://essencialvermeer.20m.com/> (18-12-06)

<http://www.ballandclaw.com/vermeer/pop.html> (18-12-06)

<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/vermeer> (18-12-06)

Forneceu-se ainda a indicação dum dicionário de terminologia específica para o cinema, da autoria de Marie-Thérèse Journot, e dum outro relativo às artes visuais. Sublinhou-se a possibilidade de consulta da versão *on-line* de *New Dictionary of the History of Ideas* (constante da bibliografia), susceptível de esclarecer alguns conceitos importantes para o programa (<http://etext.virginia.edu/DicHist/dict.html>). Com semelhante intuito, incluiu-se também um Dicionário de Teatro e outro de Narratologia.

Longas listas bibliográficas correm o risco de serem desmobilizadoras e indutoras de algum desânimo. Confrontado com uma extensa lista de obras que, na maioria dos casos, o estudante desconhece, este fica sem saber o que deve eleger como prioritário⁶⁰. Além disso, no caso concreto da disciplina em apreço, não se trata tanto de fornecer informação (a qual careceria, naturalmente, de ser bibliograficamente documentada), mas mais de promover a formação no domínio do que designámos de leitura literária e fornecer pistas para reflexão sobre o fenómeno literário. Nas disciplinas de teor mais informativo, justificam-se listas bibliográficas mais longas, não tanto aqui. Acresce que mesmo os excertos incluídos na Antologia aparecem devidamente identificados, pelo que os alunos dispõem da possibilidade de os consultar inseridos no conjunto do texto ao qual cada um deles pertence, se assim considerarem oportuno ou esclarecedor.

Para concretizar o programa acima exposto, dispus de 30 sessões de duas horas, as quais, de acordo com a prática lectiva em vigor na FLUL, ao tempo, deveriam ser de carácter teórico-prático. Apresentam-se, a seguir, os trinta sumários que lhes corresponderam, acrescidos de desenvolvimento no qual espero tornar claro o modo como foi exposta e trabalhada a matéria lectiva.

4.2. Conteúdos

Sessão I

- Apresentação: o programa; a lista de leituras; o trabalho na aula; a avaliação (formas e momentos de avaliação e respectivas datas); projectos de trabalho.
- Preenchimento e entrega de fichas.
- Os escritores e a literatura: a génese do literário – introdução.

Neste primeiro encontro, aproveito para apresentar o programa comentando os objectivos e conteúdos de cada uma das suas partes, bem como para indicar as obras de leitura obrigatória (drama e romance) e referir as obras de consulta, explicando a sua pertinência e utilidade.

Dou ainda a conhecer aos alunos a existência daquilo a que chamo «projectos» que serão protagonizados por eles próprios, levando à prática, em trabalhos de grupo, uma série de tarefas relacionadas de forma mais ou menos estreita com os estudos literários. Esses projectos são de índole diversificada procurando cativar estudantes com perfis e interesses variados. No meu segundo ano de leccionação, foram os seguintes: «Agenda Cultural», «Monografia / Efeméride», «Entrevista», «Poemas ao pequeno-almoço», «Poemas traduzidos». ⁶¹

Na segunda metade da aula, introduzo o primeiro ponto da matéria: a génese do texto literário, começando por invocar testemunhos (contraditórios) de vários escritores portugueses do séc. XX: Manuel Alegre (Alegre 2002: 20), Ruy Belo (Belo 2002: 33), Sophia de Mello Breyner Andresen (Andresen 1991b: 166), Mário Cláudio (Silva 2004: 34) e Eugénio de Andrade (Andrade 2004: 144-145). Uns defendem o que designam de «inspiração», outros repudiam-na, preferindo enfatizar o esforço e o trabalho com o material linguístico, sendo que alguns assumem uma posição conciliatória ou intermédia.

Coloco então a questão: a que estarão estes autores a referir-se quando falam de inspiração? Porque se referem a ela como «divina»? Como traduzir em termos profanos esta experiência que alguns têm por transcendente? Nas respostas surgem, em geral, alusões a «experiências fortes», «sensações marcantes», «memória» e, às vezes, «sonho» e «inconsciente». Tirando partido deste tipo de contributos, começo a introduzir, nesta fase ainda sem a sinalizar como tal, a noção de criatividade e de como esta pressupõe a interiorização de certas

regras linguísticas, de certas convenções literárias, por exemplo, ao mesmo tempo que postula experiências de vida individual que, sendo únicas e irrepetíveis, são, apesar disso, recuperáveis e partilháveis. Aludo, por exemplo, ao carácter selectivo da memória e ao modo como esses processos selectivos muitas vezes nos escapam e nos determinam, como acontece, por exemplo, nos sonhos.⁶² Traço um paralelo entre a imprevisibilidade dos sonhos e a de um poema que «aparece feito».⁶³

Sessão 2

- Análise e interpretação do poema de Miguel Torga, «Profissão».
- Noções de verso e estrofe.

A análise e o comentário ao poema de Torga (2001: 217) ocuparam as duas horas da aula, mas mostraram-se, na prática, extremamente produtivos, quer para a abordagem da matéria em apreço – génese do literário, quer para a de questões tratadas noutros pontos do programa (como é o caso da conotação e da noção de metamorfose operada aquando da transposição do real e da experiência viva para a obra literária). Sobressai ainda da abordagem feita a noção do poema como um artefacto e do poeta como um artesão. Aludo ao sentido do verbo grego ποιεν (poien) de que deriva a palavra poema.⁶⁴ Mas emerge também a ideia de que o resultado do labor (τεχνε – *techne*) do poeta é algo que se autonomiza dele e o transcende, jogando-se no texto com a oposição entre um plano metafísico e eterno, a que o poema passa a pertencer logo que concluído, e o plano humano de que depende inteiramente para se constituir, oposição patente, desde logo, na primeira rima do texto, (uma rima emparelhada que associa «eternidade» a «Tenacidade (/ Humana)»).

As ideias contraditórias de dependência e de autonomia do poema em relação ao poeta estão também presentes nos dois versos finais da primeira estrofe (unidos pela anáfora), onde «a luz» que do «poema» / «astro» «emana» é simultaneamente marca da sua autonomia e distância e, ironicamente, se liga pela rima (para já não falar do contexto sintáctico) à «humana» «tenacidade» do poeta. A mesma teia de sentido é ainda objecto do segundo termo da analogia presente na segunda estrofe, nos versos 11 e 12 («Sina igual à do ramo / Que desprende de si o gosto do *seu fruto*» – ênfases minhas). Explora-se, além disso, a definição dum campo semântico importante que confere unidade a toda a

composição e que começa a desenhar-se logo na palavra de abertura do poema; refiro-me à ideia de luminosidade, patente em: «brilha» (v.1), «astro» (v. 1), «luz» (v. 8) e «amanhece o dia» (v. 19). Procuo levá-los a interrogar a pertinência desta rede metafórica, encaminhando-os para o conceito de conotação ou abertura polissémica, que, contudo, me abstenho de abordar sistematicamente (fazendo fé, nesta etapa, em aprendizagens anteriores). Sinalizo a formulação paradoxal com que abre a segunda estrofe: «*Amo / o duro* ofício de criar beleza» (ênfases minhas), pedindo-lhes que a discutam. Exploramos a natureza singular da matéria prima que o poeta «lapid[a] no torno da tristeza», assinalando a peculiar sugestividade do uso de sons líquidos⁶⁵ – [l] e [λ] – («beleza», «igual», «lapido», «lágrimas», «recolho», «olhos» – versos 10, 11, 13, 14 e 15). Como se, antes de haver referência explícita às «lágrimas», já a sua liquidez tivesse sido sugerida e subtilmente dada a experimentar, desaguando depois nos versos onde a ideia ganha corpo, coincidindo com a enunciação dos nomes que a suportam («lágrimas» e «olhos»). São ainda objecto da nossa atenção a noção do carácter artesanal da actividade do poeta (em evidência já nos versos 5, 6 e 10, mas, em particular, na sequência frásica que ocupa os versos 13 a 17, unidos por transporte: «E lapido no torno da tristeza / As lágrimas em bruto / Que recolho dos olhos / Com secreta / Ironia») e a da inerente metamorfose (patente no v. 18 – «Transfiguro o meu canto, e sou poeta»). Interrogamos a expressão, à partida, um pouco enigmática: «Com secreta / Ironia». Exploramos também as várias possibilidades de leitura abertas pela última linha do poema («Começa a noite em mim quando amanhece o dia»). Finalmente, procede-se a um comentário final sobre o próprio título, «Profissão», que leva a reflectir sobre o estatuto do poeta (e, por implicação, do artista) na nossa sociedade.

Sem pretender ser exaustiva, detive-me, um pouco mais do que irei fazer daqui em diante, no modo como trabalho um poema com os estudantes, para dar uma ideia aproximada do tipo de abordagem desenvolvido. Se apenas tivesse exposto, de forma sumariada, as ideias retiradas do texto e mais relevantes para a discussão com os alunos, corria o risco de ser mal interpretada e obliteraria a percepção da forma como se processa a leitura de textos literários na aula. O leitor do presente Relatório poderia inferir que, do texto de Torga, me limitaria a fazer um uso instrumental, justamente aquele que quero ultrapassar ou complementar. De facto, o que procuro é levar os estudantes a reconhecerem e a terem em atenção o modo como certas características ditas formais, a saber,

rimas, ritmos, repetições, padrões sonoros, sequências sintáticas, metáforas, etc., condicionam decisivamente (mesmo quando disso não temos consciência) os sentidos que retiramos dum poema como este. É importante que compreendam, desde o início, que ler verdadeiramente um texto é ter em conta estas qualidades absolutamente fulcrais para a resposta que o texto em nós desperta e que assume contornos necessariamente diferentes de indivíduo para indivíduo.

Se é certo que a leitura que persigo na aula, com os estudantes, é a que defini antes como leitura literária, também é evidente que a este propósito se vem acrescentar um outro de índole didáctica que procura tirar partido dos poemas escolhidos em função das ideias neles veiculadas e sua presença como conceitos a explorar no programa da disciplina. Noções como as de criação, polissemia, o poema como coisa feita ou artefacto, a autonomia do texto face ao seu criador, o estatuto do escritor na sociedade, são apenas algumas das que irão ser desenvolvidas ao longo do semestre, mas que o poema «Profissão» tem a particularidade e a vantagem de convocar num momento inicial do trabalho lectivo, prestando-se, por isso mesmo, a ser texto inaugural a que, por outro lado, iremos regressar em vários momentos posteriores. Além disso, é dos escritores e da sua actividade e respectivos produtos que se vai tratar, pelo que o poema funciona também como um adequado ponto de partida para toda a reflexão subsequente.

O que disse antes permite inferir que dum texto podemos simultaneamente fazer dois tipos de apropriação diferentes que não são mutuamente exclusivos: um instrumental (caso do meu uso de Torga para a discussão ou introdução de tópicos programáticos) e outro propriamente literário (também concretizado na abordagem ao mesmo poema), que não busca outras contrapartidas senão as do prazer estético e da deambulação imaginativa, colorida e conduzida pela afeição à letra textual. De resto, os textos literários incluídos na Antologia obedecem a este duplo propósito, de modo a responder a um cada vez mais necessário princípio de economia, numa fase em que só dispomos de um semestre lectivo.

Durante a abordagem do poema, aproveito para rever as noções de verso e estrofe e referir modalidades desta última (consoante o número de versos e formas fixas como a sextina, o soneto, o vilancete e a glosa), bem como fenómenos no interior do verso (cesura, hemistíquios e transporte, por exemplo).

Sessão 3

- Comentário de um excerto do diálogo de Platão, *Íon*.
- Análise e interpretação de «Musa» de Sophia de Mello Breyner Andresen (1994), com audição do poema declamado por Luís Miguel Cintra (CD acompanhando o livro homónimo, *Signo (escolha de poemas)*).
- A rima e suas modalidades.

O texto matricial e incontornável para a discussão da génese da poesia é, sem dúvida, o diálogo socrático intitulado *Íon*, da autoria de Platão. Isso mesmo reconheceu Timothy Clark na sua obra *The Theory of Inspiration*, quando afirma: “[T]his minor dialogue is, along with parts of *Phaedrus*, the *locus classicus* for the notion of artistic inspiration in Western culture” (Clark 2000: 40). Não havendo tempo, no decurso de um só semestre, para o comentário ao texto integral, selecionei um dos passos mais emblemáticos e significativos para abordar na aula. Começo por fazer uma contextualização sumária do autor e da obra e explicar o lugar da poesia e dos poetas no pensamento de Platão, invocando, para tanto, textos como a *República*. Apresento, a seguir, um resumo do diálogo em apreço, e só depois leio o excerto constante da Antologia (Platão 1988: 47-53). Tomo como ideia central a que é sugerida pela analogia entre a inspiração e a pedra magnética que atrai sucessivos anéis de ferro. Sublinho a importância do «entusiasmo» que se comunica não só ao poeta mas deste ao rapsodo e ao público, enfatizando a inclusão do eixo da recepção no modo como este processo é perspectivado. Chamo a atenção para a ambiguidade irónica das palavras de Sócrates, ao referir-se aos poetas como «divinos». Sublinho a importância que Platão atribuía ao uso da razão e aponto para o facto de, no *Íon*, se dizer que o poeta, quando cria, está «fora de si» e perdeu o uso da razão, ao ser inspirado – afirmações que, de imediato, correspondem a uma depreciação (no âmbito do sistema de valores filosóficos de Platão).

A seguir ao texto platónico, os estudantes ouvem a gravação de Luís Miguel Cintra (Andresen 1994) dizendo «Musa» de Sophia de Mello Breyner (constante da Antologia). A análise e interpretação deste poema (Andresen 1991a: 102-103) permite ilustrar algumas das ideias platónicas sobre inspiração – um poder divino que «desce» sobre o poeta e que pressupõe a passividade deste, mero veículo ou elo de ligação entre um plano transcendente e um plano humano. Nos termos da invocação, anaforicamente reiterada, fica clara a ideia da superio-

ridade da «musa», erigida em instância tutelar. Mas, ao mesmo tempo, evidencia-se também o reconhecível e decisivo apoio, que constituem para a poetisa a experiência passada de determinados lugares (a casa vazia, de paredes brancas, cercada de mar) e a imperiosa recuperação destes no presente, viabilizadora da escrita poética. O contexto duma realidade perdida que só a memória e um esforço de inspirada empatia podem recuperar, contrariando o gume duma temporalidade que inexoravelmente aliena o sujeito poético, aponta para a relevância de certos espaços na poesia desta autora, ao mesmo tempo que contribui para desmistificar, em certa medida, a ideia de inspiração.

Aproveito a análise do poema para sistematizar conhecimentos no tocante à rima e suas modalidades (final e intermédia; perfeita e imperfeita; soante e toante; rica e pobre; emparelhada, cruzada, encadeada e interpolada).

Sessão 4

- Comentário de um excerto de Percy Bysshe Shelley de *A Defesa da Poesia*, por contraste com um outro de «A filosofia da composição» de Edgar Allan Poe.
- Análise e interpretação de «Há quase um ano não 'screvo...» de Fernando Pessoa.
- Figuras de repetição: características gerais. Subgrupos: repetição de elementos idênticos (geminção, diácope, anadiplose, anáfora, epífora, polisíndeto, aliteração e assonância); repetição de elementos semelhantes (paronomásia, sinonímia, pleonasma, gradação e calembur) – Início da exposição.

Excertos de ensaios de Shelley P. B. (1985: 156) e Poe (2004: 34-36) permitem chamar a atenção para a decisiva importância do Romantismo na reflexão sobre a génese e a natureza da poesia tal como ainda hoje a concebemos, ao mesmo tempo que põem em evidência duas posições bem diferenciadas sobre o binómio dicotómico: inspiração vs. trabalho. Constituem, por isso mesmo, um momento propício a concluir a exposição sobre a matéria em causa, a qual é complementada por mais um comentário pormenorizado a um texto lírico, neste caso, da autoria de Fernando Pessoa (Pessoa 2004: 39).

Da análise do poema ressaltam de novo as ideias de que a inspiração é algo que não depende da vontade do poeta, tal como se pode ver no texto de Shelley

(«Ninguém pode dizer: “vou compor poesia»), e pela qual o poeta suspira, opondo a um presente carecido de inspiração e «pesado», um passado em que, «de alma alheada», «os versos vinham do nada». O «crepúsculo antigo», que o poeta deseja que sobre ele «desça», é invocado como apanágio alheio e indirectamente convocado na pergunta retórica final («Para quem desce do espaço / Este crepúsculo antigo?»).

A leitura do poema de Pedro Mexia, «Os meus demónios» (Mexia 2004: 80) permite equacionar de forma algo diferente o problema da inspiração e da criação poética, ao sugerir a importância do inconsciente e de pulsões subterrâneas na gestação da poesia – ideia, de resto, também presente num breve excerto de Ana Hatherly (Hatherly 2004: 90) também incluído na Antologia.

Proponho-me iniciar, ainda nesta aula, o estudo sistematizado dos recursos retóricos, começando pelo grupo das figuras de repetição, talvez as que mais ocorrem na poesia. Mas não é só a sua frequência que determina que por aqui comece; também o facto de terem sido encontradas, nos poemas estudados até ao momento, várias figuras deste tipo, determina a oportunidade do seu estudo.

Lê-se, a certa altura, em *Montedemo*, de Hélia Correia (1983: 15): «Porque aquilo que as palavras não cobriram, mesmo que exista, não se reproduz». Exactamente por esta razão, entendo ser necessário ensinar aos estudantes os nomes e as características das principais figuras de retórica. Para que adquiram consciência crítica do seu uso em textos literários e, munidos deste conhecimento, sejam capazes de proceder à sua identificação e aos seus efeitos. Caso contrário, correm o risco de não se darem sequer conta da ocorrência de tais recursos.

Uma questão prévia que é possível colocar diz respeito à relevância desta aprendizagem para estudantes de licenciaturas que poderão nunca vir a centrar a sua atenção em textos literários. Acontece, porém, que a consciência do uso das figuras de retórica pode ser muito útil no âmbito de actividades tão distintas como a publicidade e o *marketing*, o discurso político, a tradução (mesmo a não literária) e até a transposição de efeitos de som e de sentido, próprios da elocução, para a linguagem dos *media*.

A exposição desta matéria é acompanhada de exemplos ilustrativos, sempre que possível retirados dos poemas lidos e / ou analisados na aula.

Não sendo, porém, viável (nem aconselhável) explicar duma só vez todas as figuras que integram este grupo, elas são apresentadas em duas aulas sucessivas, reservando-se sempre o final do tempo lectivo para esta actividade que,

requerendo menos participação dos estudantes, se torna mais adequada para um momento em que podem estar já um pouco cansados; tal não implica, todavia, que se lhes não solicite a descoberta de figuras em textos de leitura posterior que devem preparar, no sentido de que tomem consciência não só do modo de funcionamento específico de cada uma delas mas também da sua importância decisiva para a recepção.

Sessão 5

- Leitura e comentário dum excerto de Jean-Paul Sartre, extraído de *Qu'est-ce que la littérature* – A substância verbal do texto literário.
- Análise do poema «Soneto fiel» de Carlos de Oliveira.
- Leitura dum passo de Manuel Poppe e de «Não sei nada» de Ruy Belo – introdução à sequência de textos de «poetas caçadores».
- Conclusão do estudo das figuras de repetição.

Inicia-se, nesta quinta sessão, uma nova etapa do programa, o seu ponto 1.2, que diz respeito à substância do texto literário, isto é, à sua materialidade linguística. Um excerto da obra de Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?* (1975 : 18-19) torna-se muito útil ao chamar a atenção para a diferença entre um uso instrumental da linguagem por parte dos falantes em geral e o seu uso pelo poeta. À indiferença dos homens comuns ao corpo físico das palavras (com a sua sonoridade e grafia próprias), contrapõe-se a valorização por parte do poeta deste lado signifiante do signo linguístico, sendo que o interesse não se esgota nessa materialidade e se estende ao seu significado, encarado como mais uma característica da palavra. Introduzirei, neste ponto, a noção saussuriana de signo linguístico como entidade de dupla face: signifiante e significado.

Os estudantes procedem à leitura de «Soneto fiel» de Carlos de Oliveira (Cruz 2004: 200) em que a animização dos «vocábulos», na primeira quadra do poema, os transforma em alvos preferenciais do poeta-caçador, sugerindo, desde logo, a centralidade da matéria verbal, ao mesmo tempo que instaura a criação do poema como espaço de trabalho artesanal (neste ponto, evocando Miguel Torga) e espaço de solidão, em que a perseguição ocorre pela noite dentro.

O excerto de Manuel Poppe (1996: 53), que lemos a seguir, abre com a afirmação: «o artista é um caçador de palavras», fazendo charneira com o soneto de Oliveira antes estudado e, simultaneamente, dando o mote a uma série de poemas em que o poeta é representado, directa ou indirectamente, pela figura

do caçador e as palavras são assimiladas a animais. Também um fragmento de Ruy Belo, «Não sei nada» (2000: 258-259), será lido na aula por, insistindo na analogia palavras / animais, fazer, no entanto, vingar a ideia de que, em vez de ser um «domador de palavras», o poeta é, afinal, «domado por elas». Tem lugar a audição do poema «Vento» de Carlos de Oliveira (Cruz 2004: 192), por Luísa Cruz (CD Cruz 2004). Peço aos alunos que leiam em casa os poemas, de Eugénio de Andrade, «Agora as palavras» (2005: 527-528) e de Alexandre O'Neill, «Animais doentes» (2000: 82), todos inseridos no núcleo de poemas relacionados entre si pela imagem das palavras como animais e que culminará na aula seguinte com a leitura do texto de Ted Hughes (1995: 3) e de parte do seu ensaio «Apanhar animais» (2002: 15-22).

A aula termina com o estudo sistematizado das figuras de repetição em falta, ilustradas, quando possível, com exemplos retirados dos textos dados e constantes da Antologia.

Sessão 6

- “The Thought-fox” de Ted Hughes – Análise e interpretação. Confronto entre o original e a versão portuguesa.
- Leitura e comentário de parte do ensaio do mesmo autor, «Apanhar animais».

Após uma brevíssima introdução à vida e obra de Ted Hughes (desconhecido para a esmagadora maioria dos estudantes), procedo à leitura do poema em inglês, primeiro, e, depois, em português. A profunda originalidade do texto não deixará de afectar os estudantes. Aqui a «caça» à raposa não é imediata e evidente, antes enigmática e equívoca: o *suspense* e a surpresa afectam-nos de cada vez que lemos o poema, mesmo quando ele é já nosso conhecido. Nas duas primeiras estrofes preparamo-nos, com o sujeito poético, para acolher o desconhecido que se insinua misteriosamente (a raposa é, como veremos, simultaneamente um animal que se imagina em aproximação progressiva e, por via desse mesmo esforço de profunda concentração imaginativa, o poema que se nos revela ou, melhor, de nós se apodera – “Brilliantly, concentratedly, / Coming about”). Na terceira estrofe, somos irremediavelmente *apanhados* pelo movimento de imaginar a raposa que aqui se nos insinua ainda apenas pela ponta do focinho e a económica notação dum olhar que avança, um avançar gradual, cauteloso, sobre a neve. A ausência de pontos finais

empurra-nos, sem que nos possamos deter, até ao antepenúltimo verso, como se o movimento da nossa leitura reflectisse ou glosasse especularmente o imparável movimento da raposa em direcção a nós. Já completamente esquecidos do processo imaginativo posto em marcha no verso inaugural pelo sujeito da enunciação, *apanhados* nas malhas da ficção e da sequência verbal e sonora, não podemos deixar de nos surpreender pelo dístico final, que, inexorável e inesperadamente, nos confronta e reenvia para a situação de partida. O poema descreveu um círculo, como os ponteiros do relógio (“the clock ticks”) e, ao deixarmo-nos *apanhar* por ele, fomos capazes, enquanto leitores, de emular a caçada do poeta, ao mesmo tempo que nos tornámos na sua própria presa. Quem caçou a raposa? Quem se deixou caçar?

Conceber a criação do poema como um processo de abertura e captação do outro, do desconhecido, que só por um esforço supremo de atenção e des-centramento subjectivo seremos capazes de acolher, porque, assim concebido, é ele que se nos impõe e não nós que o conformamos, é o que se torna explícito no ensaio do mesmo autor, «Apanhar animais» que, depois de ter sido lido pelos estudantes em casa, será objecto de comentário na aula.

Haverá ainda espaço para confrontar o original com a tradução portuguesa do poema, da responsabilidade de Hélder Moura Pereira. Normalmente, os estudantes mostram-se, neste momento (isto é, após termos procedido à análise e interpretação do texto), conscientes de certas perdas inevitáveis quando se efectua a translação duma língua para outra. O desaparecimento da notação cromática inerente a “greenness” no verso português: «uma energia expansiva e intensa», tem sido particularmente referido. Também a perda das redes sonoras (aliteraões e assonâncias) em que o poema é tão rico, é objecto de reparos frequentes. Basta para isso comparar os dois últimos versos do poema no original e na versão portuguesa e apercebemo-nos imediatamente do que está em causa: “The window is starless still; the clock ticks, / The page is printed.”, por contraste com: «Da janela ainda não se vêem estrelas; ouve-se um tiquetaque, / a página está impressa».

Sessão 7

- Escrever: para quê? Para quem? – Audição da canção de Sérgio Godinho, «Quatro quadras soltas» (do CD, *O irmão do meio*, 2003).
- Comentário a um excerto de *Arte poética* de Horácio: o «doce» e o «útil».

- Funções da linguagem e funções da literatura.
- Figuras de apelação: pergunta retórica, exclamação e apóstrofe.

A audição da faixa «Quatro quadras soltas» (parcialmente transcrita na Antologia), do álbum de Sérgio Godinho intitulado *O irmão do meio*, constitui uma forma diferente de introduzir a questão da função da literatura, ao mesmo tempo que permite, de passagem, falar de poesia e cultura popular, pela referência ao poeta António Aleixo a que se alude na canção que cita e se apropria de uma das suas quadras. O carácter subversivo ou indisciplinado de que a literatura se pode revestir é aqui encenado pela antropomorfização do comportamento de quatro quadras que, apanhando-se à solta na cidade, geram a confusão e acabam por ser metidas na cadeia. Original e bem-humorada, a canção de Sérgio Godinho permite-me introduzir a problemática da função ou funções da literatura que o excerto de *Arte Poética* de Horácio (1984: 104-111) articula de forma memorável pela oposição que estabelece entre «doce» e «útil».

Sendo a literatura a arte da linguagem verbal, convém, neste passo, aludir e explicitar as funções da linguagem humana, segundo o esquema de Roman Jakobson (1963) que recupera e amplia aquele que nos serviu de enquadramento esquemático desde o início e associá-las às possíveis funções da literatura. Referirei ainda algumas daquelas funções como sendo particularmente convocadas em certos géneros específicos, por exemplo, a função apelativa no drama, a emotiva na poesia lírica e a referencial na narrativa (isto sem exclusão, naturalmente, da ocorrência concomitante das restantes). nfase particular recairá na função poética e sua articulação quer com a noção de «doce» da dicotomia horaciana, quer com a perspectiva sartriana sobre a relação do poeta com a linguagem. Torna-se importante também começar a estabelecer uma diferença entre a função poética e a metalinguística, pois muito embora ambas se debrucem sobre a linguagem, fazem-no de formas diversas, sendo uma intransitiva e a outra transitiva para recuperar a fórmula que Roland Barthes (1970: 33) usou para distinguir escritores do que designou de «escreventes».

A sessão conclui-se com mais um grupo de artifícios retóricos: as figuras de apelação. Trata-se dum conjunto muito reduzido de figuras, facilmente exemplificáveis com recurso aos poemas estudados até ao momento. Pela sua dimensão, não será difícil acomodar o seu estudo sistematizado no final desta aula.

Sessão 8

- Leitura e comentário de «Breve programa para uma iniciação ao canto» de Ruy Belo e do poema de Gonçalo M. Tavares, “Dansa”.
- Análise e interpretação de «Desabafo do poeta desarmado» de Manuel Alegre.
- Figuras de posição: por ruptura da disposição regular (anástrofe, hipérbato, parênteses); por insistência na disposição regular (paralelismo e quiasmo).

O prefácio de Ruy Belo, «Breve programa para uma iniciação ao canto» (2000: 267-68), permite abordar várias questões pertinentes que se prendem com o estatuto do poeta e sua função na sociedade. Constitui uma oportunidade para elaborar um pouco mais sobre a posição do artista em geral ao longo da história, sobre a literatura como instituição e sua história recente⁶⁶, sobre os processos de consagração e de canonização literária e sobre o espaço que Ruy Belo reserva ao inconformismo do poeta que se manifesta a mais do que um nível: é simultaneamente estético e ético. Para ilustrar o inconformismo estético-linguístico, usarei o brevíssimo poema de Gonçalo M. Tavares, «Dansa» (2004: 111), em que a fuga ou desvio linguístico pode ser lida como metonímia da não conformidade do poeta face a regras e prescrições em geral.

Com Manuel Alegre e o seu «Desabafo do poeta desarmado» (1974: 102), entramos no domínio da poesia de intervenção política, sendo necessário explicar aos estudantes o contexto epocal que testemunhou o aparecimento duma obra como *O canto e as armas* e a sua proibição pela censura. Será feita também referência ao aproveitamento de alguns poemas de Alegre por parte de cantores do final da década de 60 e início da década de 70 do séc. XX e da importância destes, por exemplo, no âmbito do movimento estudantil de então.

Em Alegre, o poeta manifesta a nostalgia da acção directa na sociedade, desejando empunhar uma «enxada» ou uma «arma» e, assim, ultrapassar a situação de desapossamento e contribuir activamente, com o seu trabalho ou a sua luta, para o progresso e libertação duma nação. Outros poetas, oriundos de outros espaços culturais e políticos, manifestaram-se de uma forma curiosamente semelhante, ainda que animados doutros propósitos, pelo que recomendarei aos alunos a leitura atenta de poemas de outros «poetas lavradores»,

como “Digging” de Seamus Heaney (1997: 32-35) e “Lines” de Charles Tomlinson (1985: 63-64).

A sessão termina com a apresentação sistematizada dos recursos que integram o grupo das figuras de posição, mais uma vez ilustradas mediante poemas dados.

Sessão 9

- Análise e interpretação do poema de António Nobre, «Não repararam nunca? Pela aldeia...».
- Leitura e comentário do «Prefácio a *O retrato de Dorian Gray*» de Oscar Wilde – a recusa da “utilidade” da arte.
- A poesia como mero exercício lúdico: alguns exemplos de poesia concreta e de poesia experimental.
- A poesia comprometida: ainda alguns exemplos no âmbito da poesia experimental.
- Figuras de omissão: elipse, zeugma, assíndeto e reticência.

Início a aula com a leitura do soneto de António Nobre (2000: 182), no qual encontramos uma posição bem diferente da de Manuel Alegre. A voz poética, em interpelação directa ao leitor, parece recomendar uma atitude de indiferença perante as convulsões socio-políticas e as tragédias pessoais. Porém, o poema na sua inteireza acaba por constituir-se como um desmentido da estratégia de distanciamento a que apela, já que as duas estrofes centrais são preenchidas por tudo aquilo a que o poeta diz querer manter-se indiferente, instaurando assim um precário equilíbrio com as estrofes enquadrantes dominadas pela imagem das «aves tagarelas»: «No entanto, pelo arame que as tenteia, / Quanta tortura vai, numa ânsia alada! / O Ministro que joga uma cartada, / Alma que, às vezes, d’Além-Mar anseia: // – Revolução! – Inútil. – Cem feridos, / Setenta mortos. – Beijo-te! – Perdidos! – Enfim, feliz! – ? – ! – Desesperado. – Vem. // E as boas aves, bem se importam elas! / Continuam cantando, tagarelas».

Encontramos, na brevidade quase epigramática do «Prefácio» de Wilde ao seu romance, *O retrato de Dorian Gray* (2000: 14-15), um programa estético fundado na crença da total autonomia e desvinculação da literatura face a qualquer tipo de projecto ético, político ou programático. Por oposição, refiro as fábulas de La Fontaine (mencionando, de passagem, que o poeta português Manuel Maria du Bocage traduziu fábulas do autor francês) como exemplos de

textos literários comprometidos com um projecto de formação de tipo moralizante. Aproveito para explicar os condicionalismos históricos, sociais e filosóficos que determinaram a emergência do campo autonomizado da arte e da imagem do artista como marginal. Para ilustrar a prevalência deste paradigma até aos nossos dias, sugiro aos estudantes a leitura dos poemas que reescrevem a fábula da cigarra e da formiga, da autoria, designadamente, de Natália Correia, «O poeta e a casa» (1999: 67), Alexandre O'Neill, «Velha Fábula em Bossa Nova» (2000: 240) e Sebastião da Gama, «Alegoria» (1983:119-120).

Faço referência à importância das vanguardas neste contexto e da tendência para a depuração das artes na busca do princípio essencial de cada uma.⁶⁷ A seguir, ilustro o experimentalismo no campo da poesia, recorrendo a exemplos de poesia concreta brasileira (por exemplo, Cassiano Ricardo (1964: 35) ou Augusto de Campos (1975: 68)) e à poesia experimental portuguesa desde a década de 60 (como é o caso de Salette Tavares, E. M. de Melo e Castro e Ana Hatherly – todos em Menéres 1971) até à década de 80 (inclusive) (com exemplos retirados de Pimenta 2004). Destaco o carácter lúdico de muitos destes poemas que jogam, acima de tudo, com o aspecto visual ou gráfico e com o sonoro, transformando inúmeras vezes os textos em ícones visuais do seu conteúdo, recorrendo neste particular a um poema do Metafísico inglês, George Herbert, “Easter Wings” (Herbert 1994: 33) e ao poema em forma de aranha de Salette Tavares (Menéres 1971: 475). A propósito da imagem da teia de aranha, quando há tempo, aludo ao modo como ela se tornou fulcral na reflexão sobre o texto enquanto teia ou tecido de palavras, como ocorre, por exemplo, quer num passo de *O Prazer do Texto* de Roland Barthes (s.d.: 112) ou em poemas como o de Torga intitulado «Teia de aranha» (2001: 349) ou o de Mourão-Ferreira, simplesmente «Teia» (Menéres 1971: 101).

Aludo e exemplifico a existência de poemas visuais com uma forte carga política, como um de Alberto Pimenta (2004: 160) e um outro de António Aragão, retirado da mesma antologia (Pimenta 2004: 257), que assim ultrapassam o mero jogo significativo, sem nele se esgotarem. Para maior eficácia de efeito e, apesar de a maioria dos meus exemplos constarem da Antologia, utilizo a projecção dos poemas, aproveitando para mostrar mais alguns exemplos.

Para finalizar a aula, são sistematizadas as figuras de omissão de que os alunos encontram excelentes exemplos no poema de António Nobre que foi, entretanto, analisado.

Sessão 10

- Audição do «Fado Peniche» por Amália Rodrigues (CD *Busto*, 2002).
- Análise do poema «Abandono» de David Mourão Ferreira.
- Literatura de intervenção política, literatura feminista e literatura pós-colonial.
- Figuras de amplificação: por pormenores argumentativos (enumeração, antítese, oximoro e entimema); por pormenores acumulativos (perífrase, digressão, comparação, fábula e epíteto).

Os estudantes começam por escutar o «Fado Peniche» na voz de Amália Rodrigues e, em seguida, fazemos a análise e interpretação do respectivo poema, da autoria de David Mourão-Ferreira (1988: 155), tendo o cuidado de explicar o contexto em que surgiu o poema e o fado. Durante o comentário ao texto sublinho as possibilidades interpretativas que não se esgotam numa leitura contextualmente orientada. Além de aludir às prisões políticas antes do 25 de Abril, tal como o nome do fado torna iniludível, o poema original (de título diverso) é passível de ser lido sem recurso à circunstância histórica que lhe deu origem, como um poema de desterro e separação entre pessoas que se amam. A divisão em três sextilhas (medida particularmente adequada a muitos dos fados tradicionais portugueses), desenha três áreas de sentido distintas mas relacionadas entre si: a lonjura (na primeira estrofe, especialmente nos 2º, 3º e 4º versos: «foram-te longe encerrar. / Tão longe que o meu lamento / não te consegue alcançar.»), a escuridão (enfatizada pela hipérbole do último verso, na segunda estrofe: «e nunca mais se fez dia») e a solidão de ambos os amantes (na terceira e última sextilha, 3º, 4º, 5º e 6º versos: «Oíço apenas o silêncio / que ficou em teu lugar. / Ao menos ouves o vento! / Ao menos ouves o mar!»). Os dois versos conclusivos («Ao menos ouves o vento! / Ao menos ouves o mar!») repescam o final da primeira estrofe («E apenas ouves o vento. / E apenas ouves o mar.»), tal como os da última, unidos por anáfora e paralelismo e pela repetição dos vocábulos «vento» e «mar», mas já com uma inflexão diferente, dada pela mudança da expressão inicial: «ao menos», em vez de «e apenas». Aqui se insinua também uma diferença entre as situações dos dois intervenientes: o «eu», deixado para trás, e o «tu», preso e desterrado. Enquanto o último tem o consolo das «vozes» do «vento» e do «mar», elementos livres da natureza que indiretamente lhe sugerem a possibilidade de uma liberdade futura, ao primeiro nada

resta senão o silêncio criado pela ausência do «tu».

Falo depois de tipos de literatura recente comprometida com diferentes causas, como é o caso da literatura feminista e da literatura pós-colonial. Ilustrarei a primeira com a leitura do poema de Maria Teresa Horta, «Fim de dia de uma operária grávida» Maria Teresa Horta (Mourão-Ferreira 1981: 313-314). Quanto à segunda, a título exemplificativo, lerei o poema de um poeta sul-africano: Mongane Wally Serote, “The Actual Dialogue” (1973: 24).

Finalizo a sessão com a exposição sistematizada das figuras de amplificação, que serão ilustradas, sempre que possível, com exemplos retirados de poemas dados.

Com esta aula se conclui a abordagem do ponto 1.3 do programa.

Sessão 11

- Os lugares do sentido – Teorias Objectivas, Expressivas, Miméticas e Pragmáticas. O panorama teórico-crítico do séc. XX.
- Leitura e comentário de excertos de T. S. Eliot sobre a função da crítica – O “New Criticism” como exemplo de Teorias Objectivas.
- Leitura e comentário duma entrevista a propósito da publicação no Brasil das 22 cartas de Almeida Garrett à Viscondessa da Luz: o lugar do autor, da sua intenção e da biografia autoral na determinação do sentido – Teorias Expressivas.

Inicia-se, nesta aula, o ponto 2 do programa («Olhar de novo: o(s) lugar(es) do / no texto»), designadamente a sua alínea 2.1 que diz respeito a: «Os lugares do sentido».

Lembremos o que, não há muito tempo, foi escrito sobre esta matéria:

Aesthetic works are the products of deliberate human imaginative effort and thus reflect the traces of other consciousnesses in some way. (...) The difficulty has been in locating the grounds of interpretation – the nature of the demand. Is such a ground to be found in *the originating consciousness, the work itself, the interpreter, or the historical context* within which the work was produced and is apprehended? One goal of critical thought over the long history of western culture has been to answer this question, to postulate firm grounds and criteria from which protocols of interpretation could be established. (Knapp e Pence 2003b: 641-642, ênfases minhas)

Parece, então, apropriado recorrer de novo ao esquema comunicativo que nos serviu de apoio na primeira parte do programa, para demonstrar como o fundamento do sentido dum texto pode ser encontrado não apenas no próprio texto, mas fora dele. Seguiremos a sugestão de M. H. Abrams (2005: 40-41), quando nos propõe que consideremos como, ao longo da história, houve orientações críticas que diversamente procuraram fundar a sua interpretação invocando quer a intenção e experiências de vida do autor (Teorias Expressivas), quer o contexto epocal que dalgum modo é visível na obra (Teorias Miméticas), quer ainda o impacto ou efeito dos textos nos leitores (Teorias Pragmáticas). Isto para não referir a posição dos que, como T. S. Eliot, valorizaram o texto em si mesmo como única base credível para a interpretação (Teorias Objectivas). A este propósito, ilustraremos esta última atitude com excertos de Eliot retirados de «As fronteiras da crítica» (1997: 123-145) que comentaremos.

Por contraste, será lida uma entrevista conduzida por Ana Marques Gastão a Sérgio Nazar David (David 2004: Artes 34-35), responsável pela publicação no Brasil das 22 cartas de Almeida Garrett à Viscondessa da Luz, onde ressalta a importância do conhecimento de certos factos biográficos para o entendimento e interpretação da própria poesia garrettiana. Esta entrevista tem ainda a vantagem de permitir tecer algumas considerações sobre a diferença entre crítica literária e história literária, bem como esclarecer o que se entende por uma edição crítica, entre outras noções relevantes (como é o caso do conceito de literatura epistolar).

A valorização de cartas e de outras fontes documentais que facultem informação sobre a vida dos escritores pressupõe a crença na literatura como expressão duma subjectividade individual cujo conhecimento é via de acesso (ou, pelo menos, ajuda a esclarecer) o sentido dos textos desses autores. Estamos perante o que Abrams designa de Teorias Expressivas que conheceram o seu apogeu no período romântico, com a ênfase no artista como génio criador, cuja imaginação era posta ao serviço da expressão dos sentimentos do poeta.

Para ilustrar este enfoque na capacidade expressiva da literatura, peço aos estudantes que escolham um de três poemas constantes da Antologia: três sonetos – respectivamente, do brasileiro Vinicius de Moraes («Soneto do amor total» (2003: 354-355)), de Jorge de Sena («Amo-te muito, meu amor...» (1977: 182)) e «Tortura», de Florbela Espanca (1960: 17), um dos quais será analisado na aula seguinte. Como adiante se verá, para o presente Relatório, optei pelo

soneto «Tortura», aquele que mais recentemente foi escolhido pelos alunos.

Sessão 12

- Comentário a um excerto de «Prefácio a *Lyrical Ballads*» de William Wordsworth.
- Análise e interpretação do poema «Tortura» de Florbela Espanca.
- Noções de tema, assunto e motivo.
- Início do estudo dos tropos: a sinédoque e a metonímia.

Início a aula com a leitura e comentário de excertos do «Prefácio a *Lyrical Ballads*» de Wordsworth William Wordsworth (1984: 26-27). Servem para ilustrar a orientação expressiva, característica da poética romântica, destacando-se a célebre formulação: «a Poesia é o transbordar espontâneo de sentimentos poderosos».

No primeiro ano em que leccionei o programa, das três composições dadas em alternativa, foi escolhido o poema de Jorge de Sena. No ano a que se reporta este relatório, os estudantes optaram por «Tortura». Em qualquer dos casos, aproveito para evidenciar a presença da função expressiva da linguagem, patente: nas frases exclamativas («Quem me dera encontrar o verso puro, / O verso altivo e forte, estranho e duro, / Que dissesse a chorar isto que sinto!» – último terceto de «Tortura»); no uso reiterado da primeira pessoa do singular; nos verbos e nomes que denotam emoção («amar», «sentir», «chorar», «emoção», «sentimento», «coração»); nas emotivas interrogações retóricas ao destinatário intratextual, objecto do sentimento expresso («Que encanto é o teu?», em Jorge de Sena, vv. 4 e 12); nas declarações ou exclamações terminadas em reticências («Amo-te tanto, meu amor...», em Vinicius de Moraes, v. 1, e «– E ser, depois de vir do coração, / Um punhado de cinzas esparso ao vento!...», em Florbela Espanca, vv. 7 e 8); sublinhando como estas estratégias linguísticas nos empurram imperceptivelmente para leituras biografistas – tendemos a querer saber mais sobre a vida amorosa do/a poeta em causa ou para certas circunstâncias específicas que nos permitam dilucidar referências menos transparentes a dificuldades por ele/ela experimentadas.

Aproveito para esclarecer a diferença entre tema, assunto e motivo, ilustrando tais noções com o poema em causa e com outros antes estudados.

Tiro partido da fase final da sessão para introduzir o último grupo de figuras

de retórica, os tropos ou «figuras de salto». Iniciamos esse estudo distinguindo a sinédoque da metonímia (facilmente confundíveis pelos estudantes) e ilustrando profusamente as modalidades de ambas.

Sessão 13

- Comentário a um excerto duma carta de Friederich Engels sobre o realismo de Balzac: a importância do contexto histórico na determinação do sentido – Teorias Miméticas. Referência ao romance realista e neo-realista.
- Análise e interpretação do poema «Nomeio o mundo» de Vitorino Nemésio.
- Leitura e comentário do poema de William Carlos Williams, “The Red Wheel Barrow”.
- Noções de métrica: extensão silábica e acentuação. Diferenças básicas entre a métrica portuguesa e a inglesa

A leitura e o comentário de parte duma carta de Engels a Miss Harkness, de 1888 (1974: 196-198), permitem pôr em evidência a ênfase na capacidade que os textos literários têm de constituir-se como documentos de época insubstituíveis, não como propaganda, antes como portadores duma visão objectiva e lúcida, independente das simpatias político-ideológicas de quem os escreve. No exemplo que dá de Balzac, Engels italiciza por duas vezes o verbo «ver», sugerindo desse modo a ideia de que um texto literário pode (e, em seu entender, deve) ser reflexo fiel da observação desapaixonada da cena social por parte do escritor.

A partir deste excerto, abordo as chamadas Teorias Miméticas da literatura que assentam nesta possibilidade de correspondência directa entre o contexto e o seu reflexo na obra literária⁶⁸, tornando o conhecimento das condições socio-históricas indispensável a qualquer empresa hermenêutica. Falo-lhes de momentos da história da literatura em que tais tendências sobressaíram, como o século XIX, com os romances realista e naturalista, e o início do séc. XX, com o neo-realismo.

Passamos depois à análise e interpretação dum poema de Vitorino Nemésio, «Nomeio o mundo» (Cruz 2004: 119), que começaremos por ouvir na voz de Natália Luísa (CD Cruz 2004). O que está em causa é, mais uma vez, o desejo de «prender» o mundo (aqui, curiosamente, encarado como um texto), através das

palavras da poesia, isto é, de trazer para dentro do poema o contexto envolvente. O verbo «prender», na sua ambivalência característica, não significa apenas, porém, aprisionar, mas também «ligar» ou «atar» e esta segunda acepção sugere que a relação entre a «frase» do poema e o «texto do universo» é / tem de ser de continuidade ou mesmo de identidade e não tanto de posse, como se poderia pensar, à partida, lembrando-nos o poema «Musa» de Sophia de Mello Breyner Andresen, em que se faz referência ao «canto» como «justo irmão das coisas».

Já o comentário do fragmento de William Carlos Williams, “The Red Wheel Barrow” (1987: 224), coloca o problema da representação literária do mundo a uma outra luz, prescindindo de qualquer tipo de dimensão reflexiva ou elocubração metafísica, e optando antes por tirar partido das capacidades sugestivas de palavras quotidianas, investidas na sua simplicidade em versos caracteristicamente muito curtos. Aqui, os nomes pelos quais se persegue o acto de nomeação estão como que desapoiados de contexto e, por isso mesmo, como que dados a ver em iniludível e despojada evidência, de forma incontornável: não há dispersão, num enunciado em que a sintaxe foi reduzida ao mínimo. A «cena» evocada tem o impacto duma pintura, com os seus brilhos e contrastes cromáticos animando objectos em disposição aparentemente casual. E, no entanto, ela nem chega a pretender apoiar-se numa contrapartida real, institui-se apenas como mera hipótese, fruto do acaso, ou de uma suposição que pode afectar tanto a poesia como a vida.

Em alternativa ao estudo destes dois poemas, analisei, num dos dois anos lectivos em que leccionei a cadeira, o soneto XVIII de Shakespeare (2002: 416-417 e Moura 2002: 47). Este possibilita, naturalmente, um outro enfoque sobre o mesmo problema.

A par da análise dos dois poemas empreendida na aula, e tirando partido do facto de serem em línguas diferentes, chamo a atenção dos estudantes para questões de métrica, sensibilizando-os para a existência de diferenças significativas entre os sistemas métricos português e inglês. Abordo a contagem silábica e a acentuação, classificando os versos quanto a estas características. Remeto-os para a leitura complementar do *Tratado de Versificação Portuguesa*.

Em jeito de conclusão, peço aos alunos para lerem em casa dois poemas: “Their Lonely Betters” de W. H. Auden (1994: 583) e «Meditação magoada» de Ruy Belo (2000: 227-228) – a propósito da importância da função referencial ou representativa da linguagem humana que a distingue da linguagem animal.

Sessão 14

- Leitura e comentário dum passo de H. R. Jauss sobre a importância do leitor na determinação do sentido – Teorias Pragmáticas.
- Audição, análise e interpretação de «Poema» de Sophia de Mello Breyner Andresen.
- Leitura comentada de duas citações de Terry Eagleton e de Jorge Luis Borges.
- Estudo sistematizado de mais dois tropos: lítotes e hipérbole.

O passo do texto de Jauss seleccionado (1993: 55-57) tem a vantagem de chamar a atenção para as limitações de duas das abordagens antes consideradas: a formalista e a marxista. Além disso, a ênfase na relevância determinante do eixo da recepção no acto de leitura permite introduzir as chamadas Teorias Pragmáticas da literatura que se centram nos efeitos que a obra desencadeia nos leitores e na participação activa destes na produção do sentido daquela, bem como na sua evolução ao longo da história. Chama-se, porém, a atenção dos estudantes para o facto de os leitores não deterem uma liberdade sem limites na sua apropriação ou construção do texto, sendo antes determinados pelas comunidades (sociais, humanas, institucionais, etc.) em que se integram e pelas próprias características objectivas do artefacto verbal que têm perante si. Tirar-se-á também partido da distinção que Jauss estabelece entre «recepção passiva» e «recepção activa», procurando levar os estudantes a darem exemplos de processos «activos» de leitura que lhes ocorram. Far-se-á alusão às leituras críticas (originando ensaios, monografias, recensões, e até edições críticas) e aos actos de recriação ou co-criação como sejam a tradução da obra para outra língua, a sua adaptação a outras artes, como por exemplo: cinema, televisão, pintura, encenação teatral, citando casos concretos.

«Poema», de Sophia de Mello Breyner Andresen (1991a: 120), constitui uma óptima exemplificação dum texto que se centra na vida da obra literária para além do seu autor e permite, além do mais, estabelecer nexos com poemas antes estudados como o de Nemésio e o de W. C. Williams (ou o soneto XVIII de Shakespeare, se for esse o caso). Depois de ouvirem o poema na voz de Luís Miguel Cintra (CD *Signo* 1994), os estudantes são convidados a analisar e interpretar o mesmo.

Os excertos de Terry Eagleton (1983: 74) e de Jorge Luís Borges (1998: 773)

permitem-me concluir a reflexão sobre a importância da recepção literária. O primeiro tem a vantagem de chamar a atenção, de forma extremamente económica, para as sucessivas ênfases que, ao longo do séc. XX, foram caracterizando a teoria literária, enquanto o segundo, recorrendo a um estilo epigramático e poético, substitui à noção neoclássica da literatura como espelho do mundo, a da obra como imagem especular do leitor e, só nessa medida (ou seja, na medida em que «é tudo para todos»), «mapa do mundo».

A sessão termina com o estudo da lítotes e da hipérbole, sendo dados exemplos ilustrativos.

Sessão 15

- Primeiro teste escrito.

Sessão 16

- Leitura e comentário dum artigo de jornal sobre uma escultura polémica.
- Introdução à noção de «abertura» da obra de arte e da natureza do estímulo estético. Conceitos de conotação e denotação.
- Análise e interpretação dum poema de António Gedeão, «Poema da palavra exacta».
- Continuação do estudo dos tropos: ironia, eufemismo, arcaísmo e neologismo.

Terminado o ponto 2.1, passamos ao ponto seguinte que introduz uma noção central do programa, a de conotação ou «abertura» da obra de arte. Aqui, o ensaio seminal é o de Umberto Eco, que, na sua *Obra aberta*, publicada pela primeira vez em 1962, explicita magistralmente esta característica das obras (literárias e não só). Começaremos, contudo, pela leitura dum artigo de jornal, surgido no jornal *Público* (28/12/2004: 42) em que se dá conta da polémica gerada por uma escultura erguida no centro da cidade de Beja e que deu azo «a muitas leituras» (conforme refere o título do artigo). A discussão deste pequeno texto com os alunos constitui o meu ponto de partida para a exposição do conceito que segue, no essencial, as etapas propostas por Eco no capítulo daquela sua obra, intitulado «Análise da linguagem poética», e em que, partindo duma proposição com função meramente referencial, o autor vai introduzindo elementos que a tornam progressivamente mais complexa, passando para:

«proposição com função sugestiva» e desta para «sugestão orientada», culminando no «estímulo estético». Chegados a este ponto, ilustro com a leitura do poema de João Rui de Sousa, «Via aberta ou o mar em volta» (2002: 461), a mensagem propriamente estética.

A análise e interpretação do poema de António Gedeão, «Poema da palavra exacta» (2001: 178), em que se joga com o poder semanticamente evocativo da mera sonoridade das palavras, numa demonstração de como este é susceptível de nos levar a esquecer ou a suspender o sentido denotativo e a transgredi-lo, ilustra bem a força e o modo de funcionamento dos mecanismos da conotação (sempre, apesar de tudo, dependentes também da particular fisionomia do leitor individual). Neste caso, a palavra usada é «biltre», palavra que a esmagadora maioria dos estudantes desconhece, pelo que o jogo para que o poeta os convida resulta em pleno. É a condição ambivalente ou equívoca dos signos verbais que aqui se explora, mostrando-se como dessa ambivalência a literatura tira o máximo partido.

Continuaremos a estudar os tropos, ocupando-nos, no final desta sessão, da ironia, do eufemismo, do arcaísmo e do neologismo, que teremos, como sempre, a preocupação de exemplificar.

Sessão 17

- Leitura e comentário dum passo de Vítor Manuel de Aguiar e Silva sobre conotação.
- Análise e interpretação do poema de William Blake, “The Sick Rose”.
- Exercício de tradução colectiva do poema.
- Confronto da tradução colectiva com traduções portuguesas do poema já existentes.

O passo de Vítor Manuel de Aguiar e Silva, extraído da sua *Teoria e Metodologia Literárias* (1990: 230-231), recoloca, em termos algo diversos, a questão da conotação ou plurissignificação, como lhe chama, que, despoletada por uma sequência verbal específica, aqui é vista como responsável por uma resposta compósita e complexa em que se conjugam elementos sensoriais, psicológicos, morais, afectivos e cognitivos que colorem e enriquecem o enunciado de partida, conferindo-lhe uma abertura vivencial que em muito ultrapassa a que seria viabilizada pela mera descodificação do seu sentido denotativo.

É desta complexidade que os estudantes devem estar conscientes quando os convido a empreenderem a leitura dum poema como “The Sick Rose” de William Blake (Blake 1991). Acompanhado da respectiva gravura colorida, também da autoria de Blake, a conexão imagem / poema convida de imediato à antropomorfização das figuras centrais: “rose” e “worm”. Enigmática por natureza, esta composição presta-se a deambulações imaginativas múltiplas, conducentes a hipóteses interpretativas várias. É importante, no entanto, fazer sentir aos alunos quais as características textuais que apoiam e possibilitam, como ponto de partida não arbitrário, tais percursos: a apóstrofe inicial (cuja entoação nos escapa – acusação ou compaixão?), a notação duma «doença» na rosa (doença física ou psicológica? literal ou metafórica?), o movimento frásico imparável que se inicia no segundo verso, introduzindo uma nova personagem – “the invisible worm” – impelindo-nos até ao momento climático, contido nos versos quinto e sexto (“has found out thy bed / Of crimson joy;”), em que o efeito de “suspense” se acentua decisivamente, para desembocar na crueldade dos dois versos finais (“And his dark secret love / Does thy life destroy”), sem que por isso o mistério se desvaneça. A presença decisiva de adjetivos como: “howling”, “crimson”, “dark” e “secret”, de novo passíveis de várias respostas por parte de quem lê, ou melhor, de respostas compósitas dos leitores, confirma a vocação ambígua do poema e deixa-nos perante o desafio de não lhe fecharmos demasiado as vias de sentido que ele teima em abrir e sustentar de cada vez que o lemos.

Perante tais exigências, que melhor exercício do que o de tentarmos ensaiar uma tradução colectiva desta composição poética, agora que tomámos consciência da sua dimensão polissémica?

É sempre muito gratificante e motivador este tipo de actividade na aula. Sentindo que a responsabilidade é disseminada pelo grupo e conta com a moderação da docente, todos querem participar, com sugestões e alvites. Torna-se importante pedir aos estudantes que justifiquem as suas opções por uma palavra ou formulação, o que os obriga a ter em conta não apenas o texto de partida e os veios de sentido abertos durante a leitura anterior, mas também a consciência das conotações de certas palavras na língua de chegada (nem sempre coincidentes com as das palavras correspondentes na língua de partida).

Transcrevo a seguir, a título de exemplo, alguns dos resultados a que os estudantes chegaram nos dois anos lectivos anteriores:

Tradução 1

Ó Rosa, estás doente!

O verme invisível,

Que voa na noite

No vendaval terrível,

Encontrou tua cama

De rubro prazer –

Seu secreto, obscuro amor

Destrói o teu ser.

Nesta primeira hipótese, os estudantes mostraram-se muito sensíveis à matéria sonora do texto de partida que, dalgum modo, procuraram recriar no texto de chegada. Resolveram manter o esquema rimático e criar alguns padrões aliterativos (note-se, em particular, a repetição do som [v] na primeira estrofe).

Tradução 2

Ó Rosa, estais doente!

O verme invisível,

Que voa de noite

Na tempestade temível,

Descobriu vosso leito

De alegria carmim –

Seu secreto amor sombrio

À vossa vida põe fim.

Neste caso, os estudantes foram sensíveis ao que consideraram ser um certo arcaísmo linguístico (patente, por exemplo, no uso de “thou” e “thy”) e tentaram preservar essa característica na tradução portuguesa; daí o uso da segunda pessoa do plural e da palavra «leito» em vez de «cama». Quiseram ainda manter a rima e preservar certos efeitos aliterativos. Tal como no exemplo anterior, também a medida dos versos foi objecto de ponderação, procurando os estudantes preservar, tanto quanto possível, o ritmo do original, encontrando versos cuja extensão silábica não inviabilizasse este propósito.

Por exemplo, no caso do primeiro grupo, a dada altura, chegou-se à fórmula: «E seu secreto amor obscuro / À tua vida a morte vai trazer» (em vez da

solução final, muito mais económica). Contudo, depois de alguma discussão, os alunos consideraram que a extensão silábica dos versos como que introduzia, de forma injustificada, uma nova medida que quebrava o ritmo dominante.

Este exercício foi feito pedindo a colaboração de todos no sentido de não consultarem as traduções constantes da página seguinte da Antologia. Só depois de concluída a tarefa, fomos ler as propostas de três dos tradutores portugueses desta composição de Blake, designadamente, Paulo Quintela (Santos 1981: 727), Jorge de Sena (1971: 33) e Gastão Cruz (1980: 9).⁶⁹

De imediato se gerou unanimidade quanto ao tipo de trabalho produzido por estes escritores, agrupando dum lado os empreendimentos de Quintela e Sena, encarados como «traduções», e separando o texto de Gastão Cruz, como reescrita, recriação ou «um novo poema», como alguns disseram. Foi muito interessante verificar como, depois do trabalho de leitura, análise e tradução, os estudantes se sentiram à vontade para criticar alguns aspectos das traduções propostas e justificar tais críticas, mas também para se deixarem surpreender agradavelmente por algumas das soluções nelas encontradas: a «tormenta bramante» (4º v.) e a «purpúrea alegria» (6º v.) de Quintela e o último verso de Sena («A vida te vai comer»), por exemplo. Convém esclarecer que, antes de os alunos efectuarem a tradução, foram por mim indicados os dicionários bilingues que deveriam ser usados (Porto Editora), o *Dicionário de Sinónimos* (Porto Editora) e dicionários ingleses monolíngues (*Oxford English Dictionary*, de consulta preferencial, mas também, por exemplo, um dicionário fiável de tamanho e preço mais reduzidos como *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Excepto no caso de estudantes do curso de Tradução, onde tal questão assume relevância em geral e particularmente em cadeiras específicas dessa licenciatura, é importante sensibilizar os restantes para a correcta escolha e o correcto uso deste instrumento de trabalho, tendo em conta que, infelizmente, essas noções e hábitos não se encontram enraizados.

Sessão 18

- Conclusão da abordagem ao conceito de conotação com a leitura comentada de três excertos de Roland Barthes, Umberto Eco e Jorge Luis Borges.
- Análise e interpretação de “Authors’ Ghosts” de Muriel Spark.
- Ainda os tropos: metáfora e alegoria.

A leitura comentada de três excertos, da autoria respectivamente de Jorge Luis Borges (1998: 121), Umberto Eco (2003: 12-13) e Roland Barthes (1970: 213-214), serve de conclusão à abordagem da matéria que ocupou as últimas sessões a qual, no entanto, não prescinde da análise e interpretação dum poema de Muriel Spark intitulado "Authors' Ghosts" (Litt 2005: 1).

A ideia da obra literária como virtualmente inesgotável, patente no excerto de Borges, põe a tónica no diálogo sempre inacabado entre «um livro» e «o seu leitor», chamando a atenção para o facto de tal dimensão exceder o conceito de livro ou obra como «uma série de estruturas verbais». Ao «infinito diálogo» de Borges corresponde a «eternidade» da obra literária para Barthes. Também ele enfatiza o «*para-além* do texto» ou a «segunda língua» que a obra ensina ao leitor, o qual se serve dela para empreender as mais diversas deambulações (percurso assimilável ao dos sonhos). Eco, mais normativo, tem a vantagem de chamar a atenção para a decisiva importância do que designa de «intenção do texto» (noutro passo designada de *intentio operis*), que deve ser encarada como aquilo que evita (ou deve evitar) derivas interpretativas incontroláveis, não confinadas pelo «exercício de fidelidade» que a leitura, segundo ele, deve constituir. A actividade translatória da aula anterior é susceptível de ser aqui invocada como fazendo jus à perspectiva de Eco, uma vez que, por ela, se evidenciou como desiderato a atenção a certas características textuais que como que colocam margens ao fluxo da nossa leitura. A tradução pressupõe análise textual, interpretação(ões) e «um exercício da fidelidade e do respeito», como diz Eco a propósito da leitura. Nesta etapa inicial da vida académica dos alunos, julgo importante sublinhar esta dimensão disciplinada e disciplinadora, comportada pela leitura, que evite a «perigosa heresia crítica» de que fala Eco no seu texto e que consistiria em: «de uma obra literária se poder fazer o que se quiser, lendo nela o que nos sugerirem os nossos impulsos mais incontroláveis». Confundir abertura polissémica e o conseqüente leque de leituras possíveis (virtualmente infinito, mas não arbitrário) com esta «heresia crítica» é algo que deve ser evitado a todo o custo.

O poema de Spark brinca com a ideia exposta em Barthes de que uma mesma obra pode sugerir sentidos diferentes a um homem único, quando ao reler um texto o leitor nele encontra aspectos desconhecidos que não foi capaz de reconhecer em anteriores leituras – como se, entretanto, o espírito do escritor se tivesse divertido a mudar elementos da sua obra, pregando-lhe assim uma

partida...! A ironia consiste no facto de a agência ser conferida ao autor, ou ao seu espírito, quando, de facto, ela se encontra do lado do leitor, determinada, muito embora, pela letra do texto.

A metáfora e a alegoria serão objecto de estudo e exemplificação na parte final da aula.

Sessão 19

- O carácter simulacral do referente literário – comentário dum artigo de jornal de João Medina.
- Mimese e descrição literária – exemplos de Eça de Queiroz e de José Saramago.
- Análise e interpretação do poema de Frank O'Hara, "Why I Am Not a Painter".
- Noção de mimese, segundo Platão e Aristóteles – comentário de um excerto de *Poética*.

Nesta sessão, entra-se num novo ponto do programa que diz respeito ao modo como se efectua a representação do contexto, isto é, por que processos o texto literário incorpora a realidade exterior. Começamos por ler um artigo de jornal da autoria de João Medina e intitulado «O Rio de Pessoa e a Maçã de Cézanne» (publicado em *O Jornal*, em 19/5/1978) que, a propósito do modo como certas realidades geográficas ou toponímicas surgem na literatura, propõe que, em vez de postularmos a possibilidade de transferência directa ou coincidência entre a realidade e a sua contrapartida literária, reconheçamos a existência dum processo de «transfiguração alquimista», como lhe chama, que opera uma espécie de metamorfose dos objectos reais conferindo-lhes um estatuto diferente: a maçã pintada por Cézanne, por exemplo, nada tem a ver «com o fruto da macieira», torna-se a «*maçã-de-Cézanne*», isto é, passa a incorporar uma visão, uma sensibilidade que se exprime em certos traços cromáticos e composicionais que conferem ao objecto um sabor único e reconhecível como sendo apanágio de Cézanne. As maçãs de Cézanne não se confundem com as de Matisse ou as de Bonnard, não porque umas são camoesas e as outras reinetas, mas porque ambas, ao serem representadas na tela por artistas diferentes, incorporam simultaneamente maneiras de experimentar o real e a linguagem pictórica que são únicas e inconfundíveis. Tal e qual como a Lisboa de *Os Maias* de Eça de Queirós é diferente da Lisboa de *O ano da morte de Ricardo Reis*

de Saramago, não por se reportar a momentos diferentes na história da cidade, mas antes por ser filtrada por sensibilidades diferentes e, conseqüentemente, registada em estilos diferentes que lhe conferem uma aura específica que se transmite ao leitor no momento da leitura e depois se desvanece, mas volta a ser possível recuperar em novas leituras. Mais importante do que serem simulacros de realidade, as maçãs de Cézanne ou a Lisboa de Eça são, sobretudo, objectos dum comércio silencioso e único entre estes artistas e os seus espectadores / leitores. Ou, para citar uma outra autora sobre esta mesma questão: "...does it matter if the place cannot be mapped as long as I can still describe it?". (Winterson 2001: 14-15)

Exemplos de passos das obras de Eça e Saramago, a que acima faço alusão e em que as mesmas zonas da cidade são objecto de descrição, servirão para ilustrar o que Medina advoga. Por serem passos avulsos mas, ao mesmo tempo, sobrecarregarem desnecessariamente a Antologia, optei por não os transcrever e limito-me a projectá-los e lê-los na aula.

A análise do poema de Frank O'Hara, "Why I Am Not a Painter" (2003: 90-91 e 1995: 107-109), permite reflectir sobre este problema a uma nova luz, já que se equacionam duas artes – a pintura e a literatura, mas em ambas a questão que se coloca não é apenas a do seu específico objecto de representação mas a das fronteiras entre elas. As sardinhas (legítimo objecto de representação pictórica) acabam por desaparecer do quadro de Mike Goldberg para darem lugar a... letras! No caso do poeta, é a cor laranja (!) o ponto de partida para a sua criação poética que acaba por se transformar num texto em prosa ("a / whole page of words, not lines") que nem sequer menciona o laranja, muito embora o autor decida chamar ao seu texto «Laranjas», tal como o pintor intitula a sua tela «Sardinhas». O carácter inesperado de como uma sugestão derivada da realidade circundante (as sardinhas, a cor laranja) se metamorfoseia noutra inesperada coisa, ao longo do processo criativo, sugere, justamente, a tal «operação de total desrealização» a que Medina alude no seu texto, levando-nos a encarar a arte essencialmente como metamorfose do real (em graus mais ou menos acentuados). Isto para já não referir a sugestão quanto à arbitrariedade e à evanescência das fronteiras entre as artes.

A seguir, recupero o conceito de mimese tal como ocorre em Platão e em Aristóteles. No caso de Platão apoio-me, sobretudo na *República* (livros III, VI e X), mostrando como a arte, cópia de uma sombra, está condenada a ficar «três

pontos afastad[a] da realidade» (1987: 456). Na *Poética*, é a imitação (atitude própria do homem) que fundamenta a existência das diferentes artes, cuja especificidade se reporta aos objectos imitados e aos meios e modos por que se processa a imitação. Partindo da leitura dum passo da *Poética* transcrito (Aristóteles s.d.: 105-106), darei particular ênfase à distinção estabelecida por Aristóteles entre o modo dramático (ou mimese) e o modo narrativo (ou misto), como forma de introduzir a questão da especificidade do drama que irá ser objecto de atenção na aula seguinte.

Sessão 20

- Introdução ao estudo do drama e sua especificidade.
- Tipos de drama: tragédias, comédias, tragicomédias, autos, melodramas, etc.
- Início do estudo de *Coimbra B* de Jacinto Lucas Pires: personagens, espaço, tempo, acção e divisões estruturais.

Parto da noção aristotélica de drama como imitação de acções, mencionando a própria etimologia da palavra. A este propósito, refiro um outro sentido assumido pela palavra: o de conflito ou atrito, uma vez que a acção dramática consiste essencialmente no choque ou confronto entre personagens e o próprio adjetivo dramático recobre o sentido de conflitual (Moisés 1995: 161-163). Nesta acepção, o termo dramático excede a sua aplicação ao âmbito teatral e é extensível à narrativa, por exemplo. Seguindo ainda Aristóteles, recupero a distinção entre imitação na forma narrativa (com recurso a um narrador) e a imitação directa, característica da forma dramática. Aludo às origens do drama nos rituais religiosos da Grécia antiga, pertinentes para a Cultura Ocidental.

Estabeleço ainda a distinção entre drama e teatro. Centrando-me no primeiro, chamo a atenção para características específicas do texto dramático como a forma de apresentação, com recurso à predominância do diálogo, sem deixar de ter em conta, por exemplo, a inclusão de narração inserida em diálogo, as didascálias, e, mais tarde, a divisão em actos e cenas, etc.. Acrescento que, escrito para ser representado (ou, ao menos, ouvido, no caso do drama radiofónico), o drama, ainda que sempre texto literário, é uma obra teatral que só encontra a sua plena realização no espectáculo. Sem ele, é uma obra imperfeita, no sentido de inacabada, visto que a encenação lhe irá conferir fulcral sentido acrescentado. A encenação, por sua vez, coordena os dados da dramaturgia no

intuito de, através de guarda-roupa, cenários, luminotecnia, representação de papéis por parte de actores que obedecem a marcações e a registos de voz, etc., conseguir pôr em cena um texto transformado em imagem viva e sonora cuja recepção acresce em eficácia e efeito estético, quando não entra até em diálogo com o texto original que o fundamenta (por exemplo, a encenação de um texto de uma determinada época passada que, propositadamente, usa um guarda-roupa contemporâneo do espectáculo). A encenação, enquanto recepção (do texto) e criação (do espectáculo) e a assistência ao espectáculo, enquanto instância última de recepção, são ambas co-criações, a segunda dependente da primeira e daquela que a antecedeu. No espectáculo teatral, objectivo final do drama, a tarefa da «escrita», assim como a da «leitura», duplicam, o que significa que a relação entre autor, texto e receptor, sem esquecer as instâncias de contexto e de contacto, se problematizaram ainda mais.

Abordo depois os diferentes tipos de drama que procuro elucidar e de que dou exemplos: tragédia, comédia, tragicomédia, farsa, auto, melodrama, por exemplo.

Só então inicio o estudo do texto de Jacinto Lucas Pires, *Coimbra B*, pedindo aos estudantes, encarregados de preparar a entrevista ao autor, que forneçam aos colegas informações sobre ele, entretanto recolhidas. Chamo a atenção para as divisões estruturais do texto: 12 ao todo. Conversamos sobre as personagens e sobre o contexto em que se encontram. Faço notar que não há, neste caso, mudança de espaço e que o tempo é também limitado. Procuro levá-los a caracterizar a linguagem de cada personagem e a reconhecerem as diferenças entre elas. Partimos da leitura da primeira cena para a caracterização das personagens e das tensões que a partir daí se geram.

Sessão 2 I

– Continuação do estudo de *Coimbra B*.

Nesta aula, o mais importante é acompanhar o desenvolvimento da acção, as surpresas que as personagens nos reservam, o clima de dúvida e desconfiança que se instala e que contamina o leitor. Como houve um grupo de estudantes que teve a oportunidade de ir ao teatro ver *À espera de Godot*, peço-lhes que procurem paralelos entre as duas peças. Tal como no texto de Beckett, pode dizer-se que «não acontece nada»⁷⁰, nesta peça de Lucas Pires. O ambiente de estranha incerteza, agudizado em *Coimbra B* por uma atmosfera de vaga ameaça

(há uma «coisa espantosa», só vislumbrada pelas personagens, que vai aumentando), de possível conspiração anónima («*eles* são muitos e eu sou só um» – p.124, «descobri que *eles* andavam atrás de mim quando estava nos correios» – p. 155 – ênfases minhas) é pontuado por réplicas amiúde desconexas onde se salienta o desacerto e desentendimento entre as personagens. Também aqui os silêncios são prenhes de sentido que a acção contrária, jogando-se numa espera insólita, cujo fim nunca se concretiza: o comboio, tal como Godot, nunca chega. A vida como uma oportunidade falhada e a obsessão com a morte («é até quase a única coisa que acontece» – secção 11, p. 151) entram também neste texto que se conclui de forma circular, repetindo uma das falas marcantes, presentes no início: «não está aqui ninguém». Acrescente-se o clima de suspeição entre as personagens e a ameaça de violência latente, manifesta, por exemplo, na presença duma faca que Floriano, por vezes, saca do bolso, e teremos uma ideia de algumas das especificidades de Lucas Pires. Também convido os alunos a darem sugestões conducentes à hipotética tarefa de pôr a obra em cena, o que vem concorrer para o aprofundamento do estudo do próprio texto dramático.

Sessão 22

- Conclusão do estudo do texto de *Coimbra B*
- Entrevista a Jacinto Lucas Pires.

Esta sessão só parcialmente é preenchida por tempo lectivo, propriamente dito, uma vez que foi destinada a acolher o autor de *Coimbra B*. Em todo o caso, antes do encontro com o escritor, temos ainda ensejo de tirar algumas conclusões sobre o texto lido e reservar algumas dúvidas para a conversa posterior.

A sessão com Jacinto Lucas Pires iniciou-se com uma apresentação em *power point* sobre a sua vida e actividade literária e artística, da autoria dum grupo de alunos. Só depois se deu início à entrevista, conduzida pelos alunos encarregados de a preparar. As perguntas foram inúmeras e abrangentes e deram azo a respostas alongadas por parte do escritor que ocuparam quase totalmente as duas horas disponíveis. Foi particularmente gratificante perceber o entusiasmo com que os estudantes se dedicaram a esta tarefa, quer no período de preparação que antecedeu o encontro, quer durante este último. Não se limitando ao texto de leitura obrigatória do programa, leram, por sua iniciativa, outras obras do autor e investigaram outras facetas da sua actividade artística

(designadamente o cinema) e sobre elas colocaram também questões. Durante a sessão, foram distribuídas aos presentes listas bibliográficas completas da obra do autor (preparadas por um outro grupo de estudantes). A sessão foi aberta ao público em geral.

Sessão 23

- A noção de intertextualidade – relações de textos verbais (literários e não-literários).
- A noção de tradição e inovação – Comentário a um excerto de T. S. Eliot de «Tradição e talento individual».
- Leitura e comentário de três sonetos: 348 de Petrarca, «De quantas graças tinha...» de Luís de Camões e VI de Diogo Bernardes.

Os suportes teóricos de que me sirvo para abordar a questão da intertextualidade são Julia Kristeva (1986: 35-61), Mikhail Bakhtin (1982) e Gérard Genette (1982). Distancio-me, porém de Genette no uso terminológico, pois prefiro usar sempre «intertextualidade», independentemente de estarem em causa textos verbais ou não verbais, prescindindo de introduzir uma distinção entre inter- e transtextualidade. Os alunos, porém, não serão confrontados com textos destes teóricos, mas apenas com referências à sua obra. Não se tratando de uma cadeira de Teoria da Literatura, o que me parece importante é que entendam o fenómeno e o nomeiem utilizando a designação mais lata.

Depois de introduzida a questão em termos gerais, leremos o excerto de T. S. Eliot do ensaio «Tradição e talento individual» (1997: 22-25) que permite equacionar as relações dos artistas do presente com os do passado, apresentando as noções de tradição e inovação, mas, ao mesmo tempo, transcendendo as fronteiras entre passado e presente pela demonstração da sua implicação mútua: o passado está activo no presente, tal como o presente determina uma específica perspetivação do passado.

Para ilustrar a ideia de tradição e inovação (como modalidade de intertextualidade), proponho aos estudantes a leitura de uma série de sonetos, de Petrarca (Moura 2003: 886-887) a Shakespeare (Moura 2002: 271), passando por Camões (1980: 79) e Diogo Bernardes (1945: 4-5). Para análise mais detalhada, selecionei o de Camões, cuja capacidade recriadora (relativamente à matriz petrarquista) contraste com a menor originalidade da composição de Diogo

Bernardes, muito mais presa à linguagem de Petrarca. Ainda que entre os dois poetas portugueses seja possível detectar a emergência do que estava a tornar-se cliché (a assimilação de certos atributos da beleza feminina a outros tantos elementos do mundo natural), a agilidade verbal e a flexibilidade inventiva do autor de *Os Lusíadas* permite-lhe surpreender, ao antropomorfizar a natureza e conceder-lhe a agência no fabrico de um inesperado «tesouro»: a beleza da Senhora a quem o soneto é dirigido («De quantas graças tinha, a Natureza /fez um belo e riquíssimo tesouro: / e com rubis e rosas, neve e ouro, /formou sublime e angélica beleza», 1ª quadra). Além disso, a enumeração dos «materiais» usados é, também ela, interessante, ao transformar-se em princípio estruturador do poema e culminar na enumeração final que fecha, soberbamente, o soneto («Enfim, Senhora, em vossa compostura /ela a apurar chegou quanto sabia / de ouro, rosas, rubis, neve e luz pura»).

Sessão 24

- Análise e interpretação do soneto CXXX de William Shakespeare.
- Leitura e comentário de “A Pact” de Ezra Pound.
- A noção lata de intertextualidade – relações de textos verbais e não-verbais ou relações interartes.

A aula inicia-se com a leitura do soneto 130 de William Shakespeare (2002: 640-641 e Moura 2002: 271). No caso deste soneto, a tradição é simultaneamente presumida, questionada e parodiada (no sentido usado por Linda Hutcheon (1985: 6), em *A Theory of Parody*: “Parody, therefore, is a form of imitation, but imitation characterized by ironic inversion...”), já que o texto aposta em denunciar a falsidade e o artifício inerentes às enganosas comparações da poesia (“false compare”) (“And yet by heaven I think my love as rare, / As any she belied with false compare”, lê-se no dístico final), contrapondo-lhes a intransigência duma verdade desenganada e crua (vejam-se os 3º e 4º versos da 1ª quadra e ainda os 3º e 4º versos da 2ª quadra, bem como a 3ª quadra) que só o sentimento amoroso e apaixonado redime. Neste sentido, dos três textos apresentados, Shakespeare é, sem dúvida, o autor que mais claramente se destaca, ilustrando simultaneamente o poder da tradição e da inovação, neste caso concretizada de forma surpreendente pelo questionamento, subversão, e até paródia da mesma. Como autor mais tardio foi, por conseguinte, aquele que

mais nitidamente poderia ter tido, e teve, noção do desgaste do cliché instalado.

Abordo, a seguir, o poema de Ezra Pound, “A Pact” (1975: 45), no sentido de ilustrar a importância dos nexos entre escritores do presente e do passado e o tipo de dependência gerada a qual, por sua vez, determina uma natural relação de rivalidade ou de ansiedade em relação aos precursores⁷¹ (“I make a pact with you, Walt Whitman – / I have detested you long enough.”, 1º e 2º versos), apenas ultrapassada se, com Borges (e com Eliot), admitirmos que os escritores actuais são afinal quem, pelo modo inovador como souberem usar as lições dos seus predecessores, contribuirão para deles criar uma percepção renovada no presente.

Os versos provocatórios de Manuel António Pina (2003: 50), ao dizer que: «...a literatura é uma arte / escura de ladrões que roubam a ladrões», chamam a atenção para a inevitabilidade deste fenómeno no âmbito da arte literária e não só.

Introduzo, a seguir, a noção de intertextualidade afectando não apenas textos verbais literários mas também referindo a influência e a presença de textos não literários no seio de textos literários, caso, por exemplo da *Bíblia*.

Passo, finalmente, a apresentar as relações entre textos literários e textos não verbais, como é o caso da pintura, da música e do cinema. Para tanto, terei de rever o conceito de texto, seguindo, neste particular, Aguiar e Silva, na sua obra *Teoria e metodologia literárias* (1990: 185).

Sessão 25

- Características que aproximam o texto literário de outros tipos de texto: a musicalidade e a forma gráfica da poesia. (Leitura complementar de «O bailador de fandango» de Pedro Homem de Melo e «Green god» de Eugénio de Andrade).
- Análise e interpretação do poema de Camilo Pessanha, «Ao longe os barcos de flores» – a importância decisiva da musicalidade. Audição do poema dito por Luísa Cruz (CD *Ao longe os barcos de flores*, 2004).
- Leitura e comentário ao poema “Wings”, de George Herbert.

Retomo nesta aula uma ideia a que antes já aludi e que diz respeito às origens da lírica e à sua íntima ligação à música, recuperando, para tal, a etimologia da palavra. Com base neste ponto, enfatizo a importância da métrica

e da prosódia em poesia e demonstro como, só o uso duma dada medida (o verso de sete sílabas, ou redondilha maior) e do ritmo decorrente, são susceptíveis de nos levarem a associar decisivamente poemas cujo assunto, tendo embora pontos de contacto (a presença do movimento e da dança) parecem, à partida, nada ter em comum. Falo dos textos de Pedro Homem de Melo e de Eugénio de Andrade, respectivamente, «O bailador de fandango» (2004: 52-53) e «Green God» (2005: 23)⁷². O movimento da dança, em ambos centralmente evocado (no primeiro, já presente no título e sempre reiterado no poema; no segundo, por exemplo: «Sorria como quem dança. / E desfolhava ao dançar / o corpo, que lhe tremia / num ritmo que ele sabia / que os deuses devem usar.»), alia-se a uma musicalidade e a um ritmo que lhe são conferidos pela medida escolhida, evidenciando, mais uma vez, subtis relações de intertextualidade.

O poema que nos deteremos a analisar será, porém, o de Camilo Pessanha, «Ao longe os barcos de flores» (2004: 25) que começaremos por escutar na voz de Luísa Cruz. Neste, a música evocada duma «flauta» que «chora» («Só, incessante, um som de flauta chora...», 1º, 7º e último versos) transforma-se na música do próprio poema que esboça padrões sonoros cativantes na graciosidade do seu desenho. A «exilada» «voz» que no poema se exprime («Perdida voz que de entre as mais se exila», 3º verso) é a que, por esse artifício, recupera um tempo em que a poesia e a música eram indissociáveis.

Se, num primeiro momento, se demonstrou a importância da conexão música / poesia, num momento final da aula, procurarei chamar a atenção para o aspecto gráfico da poesia, sobretudo relevante a partir do momento em que, com a invenção da imprensa no século XV, e consequente possibilidade de multiplicar o número de exemplares, passou a ser possível aos poetas tirarem partido de mais essa característica física dos textos literários em geral (e não apenas em verso). Para o ilustrar, procedo à leitura e comentário do poema “Easter Wings”, de George Herbert (1994: 33). Este poema tem ainda a vantagem de me permitir ilustrar a pertinência e a interferência do texto bíblico na poesia deste e doutros poetas. Chamo a atenção para o modo como a progressão dos versos mais longos para os mais curtos acompanha um movimento de aprofundamento disfórico do assunto, ao passo que, pelo contrário, o desenho expansivo das linhas abre sentidos gradualmente mais positivos, glosando iconicamente a abertura progressiva das asas que acabarão por libertar a alma da sua prisão terrena.

Sessão 26

- A específica sugestão verbal – A. S. Byatt sobre retratos pictóricos e retratos ficcionais.
- Roman Jakobson – dois diferentes protocolos de leitura.
- John Baldessari, *What Is Painting* – a dependência do verbo por parte da pintura?
- Vincent Van Gogh, *A cadeira amarela*.
- Análise e interpretação do poema homónimo de Jorge de Sena – a noção de *ekphrasis*. (Leitura complementar de «Num bairro moderno» de Cesário Verde. Chamada de atenção para o quadro de Arcimboldo, *Verão*)

Nesta aula, inicia-se o estudo das relações entre o texto literário e o texto pictórico, como uma das modalidades relevantes de texto visual. Para tanto, socorro-me dum excerto da obra ensaística de A. S. Byatt, *Portraits in Fiction* (2002: 1-2). Indo ao arripio duma longa tradição que, desde Horácio a Lessing, insistiu em encontrar afinidades e paralelos entre as chamadas «artes irmãs» – a pintura e a literatura, Byatt prefere enfatizar as diferenças entre um retrato pictórico e um retrato verbal. Enquanto um retrato pintado existe fora da temporalidade e assenta na percepção quase instantânea da sua presença inequívoca perante um observador, já o retrato convocado por uma descrição verbal está estritamente dependente do eixo da temporalidade e, nesse sentido, depende do acto performativo e co-criativo que é a leitura. À linearidade gradualmente cumulativa do processo de leitura, sustentada por um investimento imaginativo do leitor que é inevitavelmente subjectivo, opõe-se a simultânea síntese perceptiva de que nos fala Jakobson num excerto de *Language in Literature* (1987: 472-473). Aqui, acentuam-se as diferenças entre o que se considera serem dois diversos protocolos de leitura, para os quais convém chamar a atenção dos estudantes.

O pintor norte-americano John Baldessari, por seu lado, ao propor uma tela com o título *What Is Painting* (1968), preenchida por frases que obedecem a uma disposição evocativa dum poema numa página, problematiza as fronteiras entre as duas artes, aproximando-as duma forma inesperada. Interpelando directamente o espectador, começa por invocar a relevância das relações entre todos os elementos que compõem uma «boa pintura», que, conforme escreve, não estão simplesmente justapostos. É a noção de composição enquanto organização

estruturada dum todo (Uspenski 1973) tão relevante para um texto pictórico como para um texto literário, que aqui é trazida à consideração. O carácter composicional ou de implicação mútua que afecta todos os elementos duma pintura de forma a conferir-lhes uma lógica ou gramática interna susceptível de captar o olhar, obriga, para se dar o respectivo reconhecimento por parte do espectador, ao uso duma descrição verbal, tornando a pintura refém das palavras. Insinua-se já aqui a noção de *ekphrasis* que em seguida irá ser apresentada. A obra de Baldessari, para quem a arte constituía um problema, ilustra este tipo de atitude simultaneamente provocadora e inquisitiva perante o universo da pintura que o levou, inclusivamente, à destruição pública de todas as suas telas produzidas entre 1953 e 1966 (*O livro da arte do séc. XX* 1999: 24).

Imperceptivelmente, aproximámo-nos da noção de *ekphrasis*, de que o texto de Jorge de Sena (1978: 117-120) se vai constituir como exemplo⁷³. Partindo da pintura de Vincent Van Gogh, *A cadeira de Van Gogh* ou *A cadeira amarela* (1888), como prefere chamar-lhe, Sena constrói um poema que não se esgota na mera descrição do quadro de que parte (particularmente visível na primeira estrofe), antes a aprofunda e complementa, fornecendo informações ao leitor sobre certos acontecimentos e circunstâncias da vida de Van Gogh. Alude ainda a outros tipos de pintura, de épocas anteriores (estrofe 2), faz referência à actividade do pintor, referindo a materialidade das tintas que os pincéis «empastelam» (estrofes 1 e 5), à pintura como a presença duma ausência (estrofe 4), à importância do nome e da assinatura do pintor (estrofes 1, 4 e 5), à interrupção do nexos entre imagem pictórica e referente (estrofes 3, 4 e 5). Todos estes tópicos se prestam a uma discussão profícua na aula e permitem consciencializar os estudantes dalgumas das especificidades do universo das artes visuais.

A leitura e breve comentário de «Num bairro moderno» de Cesário Verde (2002: 62-67) permite demonstrar como a poesia, além de poder perseguir a descrição de quadros, tem ela própria aspirado à condição de pintura. Cesário Verde não se limita só, porém, à criação sugestiva dum quadro pitoresco, cheio de cor, volumes, brilhos, antes recorre a um processo alargado de antropomorfização dos legumes que os metamorfoseia em: «ser humano (...) cheio de belas proporções carnis». Também isto já Arcimboldo concretizara na tela, na Itália do séc. XVI, conforme os alunos poderão ver recorrendo à projecção da imagem do quadro daquele pintor intitulado *Verão*.

Sessão 27

- Considerações sobre a vida e a obra do pintor holandês do séc. XVII, Johannes Vermeer; comentário colectivo ao quadro *Rapariga com brinco de pérola*.
- Introdução ao romance homónimo de Tracy Chevalier.
- Alguns elementos de narratologia: tipos de romance; personagem; narrador; voz e modo; o tempo no romance (isocronias, anisocronias e anacronias; história vs. discurso).

Inicia-se, nesta aula, o estudo da tríade: pintura, romance, filme; neste caso, o ponto de partida é o famoso quadro de Johannes Vermeer, *Rapariga com brinco de pérola*. Começarei justamente por projectar a imagem do quadro e pedir aos estudantes que digam tudo aquilo que se lhes oferecer sobre a obra: características do modelo, atitude, tipo de vestuário, uso das cores, relação com o fundo, impressões neles produzidas, etc.. Só depois inicio uma exposição sobre a vida e a obra do pintor holandês do séc. XVII, aludindo também ao contexto epocal e às condições de circulação das pinturas no mercado da arte. Projecto ainda alguns exemplos de mais algumas obras de Vermeer.

Transfiro, então, a atenção para o romance de Tracy Chevalier (cuja leitura aconselhei que fosse iniciada no princípio do semestre lectivo), dando algumas informações sobre a própria autora e sobre o modo como esta diz ter decidido empreender a escrita desta sua obra. Faço aqui alusão a entrevistas e depoimentos pertinentes e respectivos sites:

<http://www.tchevalier.com/faq/gwape.html> (14-09-05)

<http://www.tchevalier.com/faq/writing.html> (14-09-05)

<http://observer.guardian.co.uk/review/story/0,6903,1113043,00.html> (14-09-05)

<http://www.tchevalier.com/gwape/film/index.html> (14-09-05)

Dada a especificidade do romance enquanto género, considero oportuno introduzir, neste ponto, algumas noções básicas do âmbito da narratologia: o romance como género «omnívor» e «amorfo» (segundo M. Bakhtin), tipos de romance (segundo Wolfgang Kaiser), noção de personagem e tipos de personagens (segundo E. M. Forster), a diferença entre «voz» e «modo» (segundo G. Genette), o estatuto do narrador e os diferentes tipos de narrador, tipos de focalização (segundo Aguiar e Silva) e finalmente o uso do tempo no romance.

Aqui torna-se necessário falar da diferença entre história e discurso e aludir aos inúmeros desfasamentos entre as temporalidades que lhes são próprias. Abordarei as anacronias (analepses e prolepses) bem como as anisocronias (sumários, elipses, descrições e digressões). Aludirei ainda aos momentos em que se verifica uma tendência para a isocronia: as cenas.

Peço aos alunos que tragam para a próxima aula a caracterização de uma das personagens do romance que escolham. Poderemos, assim, tirar partido, na sessão seguinte, destes contributos, quando se tratar de falar das várias personagens.

Sessão 28

- Comentário à cena inicial do romance em análise: caracterização da situação narrativa; caracterização das personagens; o estilo (comparações e analogias; uso de símbolos; uso de motivos).

Começo a aula com vários pedidos aos estudantes no sentido de caracterizarem o tipo de romance (alusão ao título), narrador e ponto de vista que estão em causa no texto de Chevalier, de acordo com a aprendizagem da aula anterior. Exploramos brevemente o efeito desse tipo de situação narrativa ao nível da recepção.

Depois iniciamos um comentário à cena inicial da obra, em que damos particular atenção ao modo como as personagens são apresentadas e caracterizadas quando surgem pela primeira vez no texto. Incorporo já aqui os resultados do trabalho feito em casa, no que toca à caracterização de personagens. Levo-os a reparar, em particular, no recurso a comparações e analogias na descrição de certos atributos das personagens e no modo como estas contribuem para começar a definir um estilo. Exploramos também a importância da ocorrência da «roda de legumes», e a recorrência de outras «rodas» ou figuras circulares evocativas desta como é o caso da «rosa dos ventos», no centro da cidade de Delft, cuja referência concreta pela primeira vez, na página 14 do romance (“I walked to the centre of the square. There the stones had been laid to form an eight-pointed star set inside a circle. Each point aimed towards a different part of Delft. I thought of it as the very centre of the town, and as the centre of my life”), claramente remete para uma outra imagem circular – a roda da fortuna medieval.

O carácter sensorial e frequentemente pictórico das analogias bem como a natureza gráfica das alusões simbólicas não podem deixar de merecer um comentário, associando-se, sem dúvida, à propensão ou apetência da protagonista e narradora pelas artes visuais, a qual, sendo decisiva já nesta primeira cena, irá manifestar-se ao longo do romance e contribuir para precipitar toda a acção.

O incidente da faca que cai da mesa da cozinha para o chão, devido aos gestos largos e desajeitados de Catharina, dará azo à possibilidade de considerarmos a faca como um motivo recorrente ao longo da narrativa, susceptível de associar os três vértices do triângulo amoroso: Griet e a faca de cozinha, Vermeer e a espátula de pintura (“palette *knife*” em inglês – ênfase minha) e Catharina e a tentativa falhada de, no final, destruir o quadro que dá título à obra, usando a referida espátula⁷⁴. Peço aos alunos que se encarreguem de registar em casa todas as ocorrências do motivo da faca que forem capazes de detectar e assim poderem confirmar ou infirmar aquela hipótese.

É ainda feita referência a outras personagens da obra, designadamente Maria Thins, as filhas do casal Vermeer, a criada Tanneke e sua importância no desenrolar da acção romanesca. O patrono, Van Ruijven, e o amigo, Van Leeuwenhoek, merecerão também uma alusão logo nesta aula. Mais uma vez, os contributos dos alunos serão aqui decisivos e ponto de partida para conversarmos não só sobre as personagens como sobre o romance em geral.

Sessão 29

- Projecção do filme de Peter Webber, *Girl with a Pearl Earring* (Pathé Features, 2003) (com legendagem em português).

Sessão 30

- Aula final sobre a pintura de Vermeer, o romance de Chevalier e o filme de Peter Webber. (Objecto da lição de síntese transcrita na parte II do presente volume)

5. Questões de método

Like musical composition and performance, lecturing is an art.

Donald Bligh (1998) *What's the Use of Lectures*

5.1. Métodos

É do conhecimento geral a inexistência de qualquer tipo de formação específica para o desempenho da leccionação a nível universitário: como se a mera preparação científica induzisse as indispensáveis qualidades de docência, ou, alternativamente, como se os discentes fossem matéria proteica, susceptível de mágica adaptação a toda e qualquer pedagogia ou à mera ausência dela. Independentemente da verdade desta afirmação, das dificuldades que a inexistência de tal formação gera, do esforço desenvolvido para as colmatar, dos conhecimentos adquiridos mediante estudo, reflexão, bom senso, flexibilidade e experiência, não cabe aqui discutir questões fundamentais de didáctica, mas apenas — e não é pouco — descrever a metodologia observada, bem como a sua adaptação às sucessivas alterações verificadas no decurso do tempo.

Acontece que as circunstâncias, como se sabe, mudaram dramaticamente ao longo dos últimos trinta anos, trazendo às universidades uma população estudantil bem diversa daquela que a frequentava nos anos 70. Com a democratização do ensino e o acesso generalizado à universidade da percentagem daqueles que concluem os cursos do Ensino Secundário e se candidatam ao ingresso no Ensino Superior, o perfil dos alunos alterou-se e, nas aulas, passámos a confrontar-nos com grupos heterogéneos de formação variada, com hábitos de leitura diversificados e com uma bagagem cultural também ela diferente.⁷⁵ Estas novas condições impuseram certos cuidados no que diz respeito à selecção de textos (incluindo o seu grau de dificuldade e/ou abstracção e a língua em que estão escritos – o francês perdeu terreno face ao inglês, por exemplo), à adopção de estratégias de motivação e de formas flexíveis de abordar a matéria.⁷⁶

A estas mudanças de índole sociológica, acrescentem-se aquelas que foram desencadeadas pelas profundas alterações verificadas no seio das universidades, desde logo na sequência da Revolução de Abril e, em anos mais recentes, por reflexo da integração de Portugal na União Europeia e decorrente participação em programas internacionais de intercâmbio de alunos e professores. A introdução do sistema europeu de creditação (ECTS), por exemplo, determinou a necessidade de semestralização generalizada e, com isso, obrigou a uma profunda revisão curricular. Isto para já não referir as mais recentes alterações implicadas pela adopção do chamado «Modelo de Bolonha», cujos requisitos começamos agora a pôr em prática mas cujos resultados na qualidade do ensino estamos ainda longe de poder avaliar...

Uma das transformações mais positivas introduzidas ao nível da prática lectiva na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, na sequência do 25 de Abril, consistiu na adopção da avaliação contínua para todos os cursos da escola e no fim das aulas magistrais de carácter teórico, as quais foram substituídas por aulas teórico-práticas (indiscriminadamente leccionadas por todos os docentes, independentemente da sua categoria). Sem prejuízo de uma ou outra excepção, sem dúvida justificada, que entretanto se verificou, estas duas modalidades mantiveram-se em funcionamento durante três décadas, a meu ver, com os melhores resultados, tanto para os docentes como para os alunos. Só agora, com a introdução do «Modelo de Bolonha», foram postas em causa, tendo sido reinstalada formalmente uma época de exames e reintroduzida a distinção entre aulas teóricas e teórico-práticas (a que se acrescentam, no novo modelo, espaços para a recepção a estudantes a título individual, designados de «tutórias» e as aulas para «acompanhamento de pequenos grupos»).

Nos anos lectivos a que a experiência de leccionação em que me baseei para a elaboração do presente Relatório se reporta, mantinham-se, contudo, ainda em vigor aquelas duas premissas.⁷⁷ Será, pois, com base nelas que tecerei as considerações que se seguem.

Debruçar-me-ei, primeiramente, sobre o formato da aula teórico-prática. Trata-se de uma fórmula que permite combinar de forma flexível e de acordo com o critério do docente, a exposição teórica, sempre que ela se revela aconselhável, com actividades de índole mais prática, como a análise e discussão de textos, a elaboração de uma tarefa concreta ou a resolução de um exercício, por exemplo. No caso duma disciplina como a Introdução ao Estudo da Literatura,

tal formato resulta particularmente feliz uma vez que, como tive já oportunidade de afirmar, se trata dum espaço de formação mais do que dum espaço de informação. Assim sendo, e sem prejuízo de termos recorrido a momentos expositivos ao longo do semestre, como ficou claro do teor dos conteúdos e do modo da sua leccionação (constantes da secção precedente), a maioria dos tempos lectivos é ocupada com exercícios de análise textual e com a discussão de textos de índole ensaística com relevância para o programa e suas ênfases – actividades que contaram com a ampla participação de todos os alunos. Isto significa que se trata dum tipo de ensino muito frequentemente centrado nos alunos, mais do que no docente ou na matéria, ou, para utilizar uma terminologia útil, “student-centered” (em vez de “teacher-centered” ou “subject-centered”).⁷⁸

Numa obra de reflexão sobre didáctica e pedagogia para o ensino superior, intitulada *What's the Use of Lectures*, obra que se transformou num clássico desde a data da sua primeira publicação, o autor, Donald Bligh, advoga a flexibilidade na utilização de métodos de leccionação, uma ideia-força cuja pertinência perfilho e que cumpre, neste momento, sublinhar:

Although it is sometimes believed that the lecture method can fulfil four kinds of function, the available evidence suggests that it can only effectively achieve one – the student's acquisition of information. Lecturers should only use methods that can achieve their objectives. It is therefore suggested that teachers should use the lecture method primarily for this purpose. If they wish to achieve other objectives they should use other methods wherever possible. The available evidence suggests that discussion methods are superior to promote thought and attitudes. Practical activities are best to teach practical skills (Bligh 1998: 24).

Quando deve, então, recorrer-se a momentos expositivos (nunca superiores a 20-30 minutos, conforme recomenda Bligh (1998: 53-58), de modo a garantir a atenção dos estudantes)? No caso presente, o ensino sistematizado dos recursos retóricos, a introdução de conceitos novos, como o de «abertura» conotativa, ou o de texto, em sentido lato, são exemplos de matéria que aconselha a exposição sustentada por parte da docente. O mesmo acontece no tocante às informações relativas a certas noções de narratologia, se bem que, neste caso, seja recomendável que se use uma atitude mista que não deve excluir a abertura ao diálogo, dado ser importante ter a noção de quais os conhecimentos sobre a matéria que os estudantes trazem do ensino secundário. Intercalar estes curtos

períodos expositivos (que na minha habitual prática lectiva nunca são superiores a 20 minutos) com momentos de diálogo em que conjuntamente se discute um texto teórico ou espaços de prática de análise e interpretação dum poema, parece ser a estratégia pedagógica mais aconselhável e a que foi seguida.

No que toca à análise de poemas, convém frisar que, tratando-se de grupos razoavelmente grandes de alunos (cerca de 38 por turma, na média dos dois anos lectivos a que me reporto),⁷⁹ optei por adoptar frequentemente uma estratégia visando vários propósitos. Tratou-se de subdividir os alunos em grupos de cerca de 4, formados de forma aleatória e espontânea, dando-lhes aproximadamente 10 minutos para se debruçarem sobre o poema, após este ter sido lido em voz alta (ou terem ouvido a sua gravação declamada). Cada grupo nomeava, então, um porta-voz que, terminado o tempo, tinha a incumbência de comunicar os resultados a que o grupo tinha chegado, de preferência não se limitando a repetir o que grupos anteriores tivessem entretanto já dito, para o que importava ter vários tópicos de análise e várias ideias quanto à interpretação. Além de obrigar toda a gente a envolver-se com a análise e interpretação do texto proposto, este artifício permite ainda aos estudantes conhecerem-se melhor uns aos outros, o que, tratando-se de estudantes de primeiro ano, em fase de adaptação à escola, aos docentes e a novos colegas, pode ser muito benéfico, contribuindo para a sua integração, sem, por outro lado, os obrigar a participar de modo formal – situação potencialmente causadora de intimidação. Há, neste procedimento, uma certa informalidade, por um lado, e, por outro, como que uma diluição da responsabilidade que lhes dá maior confiança para experimentarem fazer sugestões (enunciadas como: «nós não temos bem a certeza, mas parece-nos que aqui o que acontece é que...» ou, então: «eu e os meus colegas não chegámos propriamente a um consenso, há quem pense X e há quem se incline para Y»). Além destas vantagens, este sistema permite ao docente ficar com uma ideia mais cabal do perfil dos estudantes, o que, tratando-se de cadeiras semestrais, não é despendendo, já que o tempo disponível quase não permite conhecer cada um deles, individualmente.

Além desta estratégia visando implicar todos os estudantes na análise e interpretação dos textos abordados na aula, ensaiei processos de envolvimento dos alunos em paralelo ao trabalho desenvolvido durante os tempos lectivos. Por terem variado razoavelmente no passado recente, cumpre distingui-los e apresentá-los cronologicamente.

No ano lectivo de 2004/05, ano em que pela primeira vez leccionei a cadeira, propus aos estudantes uma actividade extra-escolar que consistia em formar um grupo de voluntários para, em conjunto, assinalarmos duas efemérides: a morte de uma poetisa, Sophia de Mello Breyner Andresen, e a de um músico, Carlos Paredes (ambos falecidos no verão de 2003). Porquê incluir um músico? Procurei ter em atenção o facto de muitos dos estudantes serem das licenciaturas de Artes do Espectáculo e de Comunicação e Cultura e, como tal, poderem ter interesses dominantes fora do âmbito da literatura. Contudo, o entusiasmo pela música pode considerar-se, em geral, característico dos jovens, embora nem sempre direccionado nestes moldes, e, em si, suficientemente motivador. Acresce que, incluindo o programa um fado com letra de David Mourão-Ferreira («Abandono»), fazia todo o sentido abordar um virtuoso da guitarra portuguesa com o estatuto de figura destacada da cultura nacional como Carlos Paredes.

Tratando-se duma primeira experiência e dado o tamanho excessivo das turmas com que me confrontei, considerei mais aconselhável não tornar o trabalho obrigatório e universal e, portanto, excluí-lo como elemento de avaliação, transformando-o antes numa experiência pedagógica. O grupo de voluntários incluiu 12 alunos, de ambos os sexos e idades variáveis, os quais foram depois sub-agrupados, consoante os seus interesses e gostos particulares, em núcleos encarregados de concretizar certos objectivos. A primeira grande divisão consistiu em reunir, por um lado, os que se ofereceram para trabalhar sobre a escritora e, por outro, os que se dispuseram a debruçar-se sobre o músico. Depois, no seio de cada um destes grupos, foram distribuídas tarefas concretas. No caso do trabalho sobre Carlos Paredes, uma aluna ficou encarregada de fazer investigação sobre o instrumento do artista: a guitarra portuguesa; outra teve a seu cargo a biografia e a discografia do autor, enquanto uma terceira se dedicou à recolha de textos e depoimentos sobre Paredes. Finalmente, um último elemento procurou depoimentos e entrevistas do próprio músico. No caso de Sophia, uma aluna investigou aspectos de índole biográfica, enquanto uma outra se dedicou a fazer o levantamento dos temas mais frequentes na sua poesia e, ao mesmo tempo, uma selecção de poemas ilustrativos e textos críticos sobre a autora. Duas outras alunas ocuparam-se em recolher depoimentos, ensaios e entrevistas da própria autora sobre a sua obra e um aluno preferiu dedicar-se aos textos para a infância e juventude. Houve ainda elementos que

foram ajudando pontualmente um ou outro colega e que, no final, vieram a ter importantes funções de apoio a todo o projecto, no momento em que se tratou de fazer a sua apresentação pública; estão neste caso a aluna encarregada do *power point*, o aluno que se disponibilizou para declamar o poema escolhido para encerrar a sessão pública de apresentação e o que a registou em vídeo.

Não sendo possível disponibilizar significativo tempo lectivo para apoio a estas actividades, dado que a calendarização dos trabalhos não o permitia, foram marcados encontros nos intervalos das aulas ou no final destas e recorreu-se ao contacto electrónico e à constante troca de informação e material entre todos os elementos do grupo por esta via. No momento em que passámos à apresentação pública dos resultados, numa das últimas sessões do ano lectivo, pudemos ainda contar com o concurso de três alunos da Escola de Fado e de Guitarra Portuguesa de Lisboa, acompanhados pelo seu professor de Formação Musical, Dr. Rui Sá, os quais executaram peças de Carlos Paredes.

Este tipo de actividade exigiu pesquisa e recolha de material variado quer nas bibliotecas quer na *Internet*, implicou leituras extensivas da obra de Sophia Andresen, selecção criteriosa do material recolhido, tratamento dos textos, imagens e peças musicais, bem como a discussão das melhores estratégias para a sua apresentação. No que respeita a este último aspecto, por exemplo, mencionarei apenas dois casos que ilustram as preocupações dos estudantes em tornar mais apelativa para o público a exposição das matérias a abordar. O aluno encarregado de falar das obras de Sophia para crianças e adolescentes, resolveu introduzir a questão socorrendo-se de marionetas que mimaram, através dum pequeno texto em verso por ele produzido para esse fim, o episódio evocado pela própria poetisa em «Arte Poética V» (Andresen: 1991b: 349-350), segundo o qual terá sido a audição, na infância, da «Nau Catrineta» que deu origem ao despertar precoce do seu interesse e gosto pela poesia. Por outro lado, as duas alunas que tinham a seu cargo recolher depoimentos da autora em discurso directo, resolveram distribuir cada um deles, em pequenos pedaços de papel enrolados e atados, a vários elementos do público, pedindo, depois, que fossem os próprios espectadores presentes a intervir, lendo em sequência polifónica, por assim dizer, as palavras da autora. Também foi acordado que a transição entre a apresentação do trabalho sobre a poesia e a do trabalho sobre Paredes fosse efectuada pela audição de dois poemas de Sophia fundidos («As rosas» / «Promessa»), musicados por João Mário Veiga e cantados por Kátia Guerreiro

(*Fado Maior*, Ocarina, 2001). No final, procurou-se também esbater as fronteiras entre a poesia de Sophia e a música de Paredes, ouvindo um estudante declamar o poema «Bach Segóvia Guitarra» (Andresen 1991b: 33-34), tendo como fundo musical um tema daquele músico («Dança palaciana»), tocado ao vivo.

Como balanço deste tipo de actividade, concluí ser uma experiência a prosseguir futuramente por várias razões. Desde logo, como forma de motivação eficaz dos estudantes envolvidos, mas também por se tratar de projectos implicando o desenvolvimento de inúmeras e variadas capacidades: pesquisa, recolha e selecção de material bibliográfico, registo do mesmo em listagem(ns) devidamente organizada(s), contacto com materiais de índole diversificada e seu tratamento específico, oportunidade para o exercício de alguma criatividade, sentido crítico implicado pela escolha e tratamento dos materiais recolhidos, espírito de equipa já que, apesar de distribuídas, as tarefas dum grupo eram por vezes sobreponíveis às de outro grupo, pelo que a troca de materiais e a entreajuda foram uma constante. Tratando-se de alunos das licenciaturas de Artes do Espectáculo e de Comunicação e Cultura, não é de menosprezar ainda a sensibilização aos aspectos que dizem respeito às questões retóricas implicadas pela apresentação pública de documentos variados.

Por todos estes motivos, pareceu-me dever aproveitar e aprofundar, se possível, esta experiência, no ano lectivo seguinte (2005/06). Como dispunha de turmas com uma dimensão bem mais reduzida, optei por tornar os projectos de trabalho universais e obrigatórios (ainda que não sujeitos a nota) e desdobrei-os em actividades de índole variada, a saber: Efeméride (Eugénio de Andrade); Agenda Cultural; Entrevista; Poemas ao pequeno-almoço; Poemas traduzidos. Tal como no ano anterior, os alunos ofereceram-se para os grupos de trabalho que melhor se coadunassem com o seu perfil e interesses e, nalguns casos, em cada grupo, foram depois atribuídas tarefas específicas.

Relativamente à primeira actividade, tirei partido da experiência do ano anterior, designadamente na atribuição de tarefas, diferenciadas, mas orquestradas, aos alunos envolvidos e na apresentação final em *power point*. Houve um cruzamento sinérgico entre este grupo e o dos estudantes que tinham a seu cargo os «poemas traduzidos», uma vez que os últimos se encarregaram de procurar poemas do poeta traduzidos em inglês e em francês que foram citados aquando da sessão final.

Quanto ao grupo que teve a seu cargo a «Agenda Cultural», tratou-se, na

prática, de quatro pequenos grupos (dois em cada turma) e que alternaram entre si a apresentação de trabalho, evitando que os mesmos alunos tivessem de fazer apresentações todas as semanas. O objectivo desta actividade era estimular o interesse e a atenção ao panorama cultural português, dado que se pretendia que os alunos fizessem uma pesquisa quinzenal de actividades culturais a ocorrer na região da Grande Lisboa, divulgando-as junto dos colegas da turma, por meio de um pequeno desdobrável A4, fotocopiado a preto e branco. Procurou-se que registassem todo o tipo de eventos: teatro, música, dança, cinema, exposições, lançamento de livros, etc.. Chamei-lhes a atenção para o facto de ser desejável que incluíssem sempre eventos gratuitos, dadas as dificuldades económicas de muitos dos jovens que hoje frequentam a Universidade de Lisboa. Foram notórios os progressos registados no trabalho produzido por estes grupos ao longo do semestre: desde a abrangência dos eventos cobertos até à qualidade da apresentação gráfica. Neste último aspecto, foi decisiva e muito importante a existência de mais do que um grupo, já que os avanços e melhoramentos conseguidos por uns iam servindo de motivação para que os outros se aplicassem mais e aperfeiçoassem métodos de pesquisa e de apresentação. Foram também importantes críticas construtivas feitas por mim própria e por outros colegas da turma no sentido de corrigir pequenas falhas e tornar mais apelativos os materiais seleccionados.

O grupo encarregado de preparar a entrevista a Jacinto Lucas Pires teve de começar por fazer pesquisa bibliográfica em bibliotecas e na *Internet*, a fim de se inteirar do percurso literário do escritor, recolher imagens, entrevistas e depoimentos. Posteriormente, organizaram-se em subgrupos: uns ficaram responsáveis pela selecção de informação relativa à vida e obra e respectiva apresentação em *power point*, enquanto outros se ocuparam com a redacção e sequência das perguntas a colocar durante a entrevista. Outros ainda, ficaram encarregados de elaborar uma bibliografia exaustiva da obra produzida, nas suas diferentes facetas. A maior dificuldade consistiu na quase total ausência de bibliografia secundária sobre o jovem autor. Nas bibliotecas consultadas (Biblioteca da Faculdade de Letras e Biblioteca Nacional), só estavam acessíveis as obras por ele entretanto publicadas com chancela de editora. Uma ida e consulta à Hemeroteca, facultou algum material aparecido em jornais (diários e semanários), designadamente entrevistas. Mas sobre a actividade do autor em articulação com grupos de teatro e com o cinema, só a *Internet* pôde dar uma ajuda.

«Poemas ao pequeno-almoço» pretendia ser uma actividade criativa – deixando à imaginação dos estudantes formas de intervenção no sentido de fazer perceber aos colegas da escola a importância da poesia. Pressupunha um primeiro momento de pesquisa de poemas curtos considerados apelativos, posterior selecção e, por fim, uma forma de os fazer chegar junto de outrem. O que o grupo decidiu fazer foi, num primeiro momento, a distribuição de poemas na sala de aula, solicitando a leitura em voz alta por parte dos colegas. Numa segunda ocasião, ousando sair para fora da sala de aula, e com o apoio das empregadas do bar do Pavilhão (local das nossas aulas, no período da manhã), colocaram rolinhos de papel contendo cada um o seu poema num cesto junto da caixa. Cada cliente recebia, além do café, do copo de leite ou do bolo, um rolinho de poesia!

O grupo dos «Poemas traduzidos» encarregou-se de procurar, nas bibliotecas e livrarias, volumes de poemas estrangeiros (em particular, ingleses) traduzidos em português. Depois desta recolha, pediu-se-lhes uma listagem do material recolhido e uma selecção de alguns exemplares para apresentação na aula (procedendo à leitura contrastiva na língua de partida e na língua de chegada). Também colaboraram, como já foi dito, com os colegas encarregados de apresentar trabalho sobre Eugénio de Andrade, localizando poemas deste autor traduzidos em inglês e em francês, que foram lidos na sessão de apresentação do trabalho sobre o poeta.

A variedade de actividades, desdobradas nestes cinco grupos diferentes, visou ir ao encontro de interesses diversificados por parte dos estudantes envolvidos, a frequentarem licenciaturas diferentes. Além disso, houve o cuidado de, em cada uma das actividades, incluir tarefas pertinentes para a formação dos estudantes: de investigação biobibliográfica, de recolha de dados e informações de carácter geral, de divulgação, de criação interventiva, etc.. O maior obstáculo encontrado foi a falta de tempo para apoiar convenientemente o andamento dos trabalhos de tantos estudantes. Mais uma vez as mensagens electrónicas mostraram-se um instrumento precioso, mas apercebi-me de haver alunos que ainda não dispunham de computador e/ou de ligação à rede, o que dificultou todo o processo. Foi necessário utilizar intervalos entre aulas ou marcar encontros com pequenos grupos fora dos tempos lectivos, o que não se tornou fácil, dadas as dificuldades de conciliação dos horários dos estudantes implicados.

Devo acrescentar que estes projectos específicos visaram não só a

motivação e a formação complementar dos estudantes – objectivo, sem dúvida, prioritário – mas, neste segundo ano de experiência, também a preparação do novo modelo de leccionação introduzido pelo formato curricular que em 2006/07 entrou em vigor e que prevê mais trabalho independente por parte dos alunos.

A última dificuldade atrás referida – de promover encontros para orientação dos trabalhos em curso, foi removida no presente ano lectivo, dada a existência de duas horas semanais dedicadas ao atendimento de pequenos grupos, que vieram possibilitar o acompanhamento por parte do docente de actividades desta ou doutra natureza que estejam a cargo dos estudantes.

Muito embora o presente Relatório diga respeito a um modelo lectivo que já não está em vigor, tendo sido substituído pelo «Modelo de Bolonha», devo assinalar que, ao leccionar a cadeira nos dois anos escolares a que especificamente me reporto, usei também essa experiência tendo já em vista a entrada em vigor do novo formato e dos novos objectivos. Eis porque, no ano lectivo subsequente, dei continuidade aos projectos antes ensaiados, remodelando e adaptando os mesmos à nova realidade. Permaneceram em actividade a «Agenda Cultural» (grupo que atrai sempre um número significativo de alunos) e a Efeméride (nesse ano em torno do poeta Ruy Belo), tendo-se acrescentado o «Grupo da Tradução» e o de «Poemas Ditos». Aquele teve como missão produzir uma tradução colectiva do conto a estudar, *“My Son the Fanatic”*, da autoria do autor britânico de ascendência paquistanesa Hanif Kureishi (1997). Para tanto, o texto foi segmentado e os alunos convidados a apresentarem, em dias previamente fixados, o resultado da tradução feita individualmente ou em grupo. Em sessões colectivas de discussão ou através da auto-correcção, por via do confronto com o trabalho dos outros colegas enviado a todo o grupo por correio electrónico, perseguimos uma versão final colectiva. Procurou-se, assim, dar maior consistência e propósitos mais definidos e ambiciosos a um grupo cuja actuação nos anos anteriores fora demasiado ancilar e difusa, indo deste modo ao encontro dos interesses dos alunos do curso de Tradução e de outros que igualmente se sintam motivados por este tipo de actividade. Ao longo dos encontros de discussão da tradução colectiva, os alunos foram sensibilizados para a importância do trabalho prévio de análise e interpretação do texto como ponto de partida indispensável ao exercício translatório. Noções básicas de narratologia, como o tipo de narrador e de ponto de vista, bem como a atenção

ao registo linguístico ou nível de linguagem usado e a detecção de efeitos estilísticos recorrentes foram adiantadas como forma de evidenciar a necessidade de um esforço analítico anterior ao acto de tradução. Não foi descurada a atenção conferida ao uso de diversos dicionários dignos de confiança.

Os «Poemas Ditos» visaram ir ao encontro de alunos com tendências mais orientadas para a prática artística e com interesse pelas artes performativas. Contaram com o apoio dum docente de Estudos de Teatro que organizou *workshops* com o grupo dos alunos inscritos neste projecto concreto, visando preparar a intervenção no trabalho sobre Ruy Belo, no final do semestre. Também neste âmbito se evidenciou como é incontornável o trabalho de análise e interpretação para as decisões atinentes à forma de declamar qualquer poema.

5.2. Avaliação

Os estudantes foram avaliados mediante dois testes escritos presenciais, o primeiro efectuado durante o período lectivo, sensivelmente a meio do semestre (sessão 15) e o segundo, no final do ano, durante o período destinado a avaliações, pelo que não se tornou necessário ocupar mais nenhuma aula com a realização deste último. Além da média aritmética das notas dos dois testes (em escala de zero a vinte), foram ponderados, na apreciação final dos estudantes, factores como a assiduidade e a participação oral. O registo de presenças possibilita ao docente ter uma ideia clara do grau de assiduidade dos alunos e conjugar este critério com informações mais ou menos positivas relativas à participação espontânea ou preparada. Foi tido em conta o estatuto do aluno: trabalhador estudante ou estudante normal, na ponderação do nível de assiduidade. A conjugação de duas informações «muito positivas» no tocante àqueles dois factores corresponde a um aumento de um valor na nota final. Este acréscimo diminuirá proporcionalmente na medida em que diminua o grau de participação e assiduidade, podendo ser nulo nos casos em que se registre um nível insatisfatório.

De acordo com o regulamento de avaliação em vigor ao tempo, foram realizados exames de época especial em Setembro para todos os estudantes que tivessem obtido notas negativas de valor igual ou superior a oito (8) valores. Isto no que diz respeito ao ano lectivo de 2004/05. No ano lectivo de 2005/06, esses exames tiveram lugar em época especial de Julho.

Notas

- 1 Veja-se o capítulo «Um olhar sobre o campo». (Fernandes 2004: 13-28)
- 2 Estas licenciaturas entraram em funcionamento pela primeira vez no ano lectivo de 2002/2003, tendo sido objecto de revisão curricular pouco tempo depois.
- 3 Note-se que, mesmo no âmbito das licenciaturas de LLM, no período após 1998, certas reformulações, como o processo de semestralização e creditação, obrigaram a um desdobramento da Introdução aos Estudos Literários em dois semestres, sob a nova designação de Introdução ao Estudo da Literatura I e II.
- 4 Estes alunos frequentaram a cadeira como Introdução ao Estudo da Literatura II, na sequência da frequência, no 1º semestre, da cadeira de Introdução ao Estudo da Literatura I.
- 5 Estavam neste caso todas as licenciaturas do Departamento de Estudos Anglisticos então recém-criadas: Estudos Ingleses, Estudos Anglo-americanos e Estudos Norte-americanos. Estão hoje ainda nesse caso os vários percursos possíveis da licenciatura em LLC – Línguas, Literaturas e Culturas, assim como, presentemente, um sucedâneo da mesma unidade curricular, com a designação de «O Estudo da Literatura», reapareceu no Tronco Comum da Licenciatura de Artes e Humanidades e da projectada Licenciatura da Universidade.
- 6 *The Great Canon Controversy: The Battle of the Books in Higher Education* de William Casement (1996) é o significativo título duma das obras que se debruça sobre a polémica e a contestação às formações canónicas tradicionais.
- 7 Assim ficaram conhecidas certas posições contraditórias na academia, na sequência da publicação da obra de Gerald Graff, *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education* (1992).
- 8 Consubstanciado na famosa injunção de Frederic Jameson (1981): “Always historicise!”.
- 9 Como irá ficar claro, mais à frente, designo assim as abordagens do texto literário que nele privilegiaram as características linguístico-estilísticas, descurando as considerações de natureza contextual, como aconteceu predominantemente na primeira metade do século XX.

- 10 A propósito da complexidade do conceito de representação, veja-se W. J. T. Mitchell (1990: 11-22, em especial 21). Veja-se ainda Jean Bessière (1995: 377-396). Mais recentemente, consulte-se o 6º número de *Symbolism: An International Annual of Critical Aesthetics* 6 (Ahrens 2006) especialmente dedicado a "Representation".
- 11 Vejam-se as tomadas de posição de Geoffrey Galt Harpham (2005b ou 2005c), Podem ainda consultar-se: o número especial do periódico *Poetics Today*, 24,4 (Knapp and Pence 2003a), intitulado "Between Text and Theory; or the Reflective Turn", em especial o artigo introdutório de James A. Knapp and Jeffrey Pence (2003b) e o texto de Krzysztof Ziarek and Seamus Deane (2000), entre outros.
- 12 Consulte-se também, para uma visão mais pessimista sobre o assunto, Louis Menand sobre o que designa de "postdisciplinarity". A peça de Louis Menand (2001) é comentada por Harpham (2005a).
- 13 Vejam-se, por exemplo: Robert Scholes (1998), Hillis Miller (2001) e o já citado Harpham (2005a), entre outros.
- 14 Veja-se, por exemplo, Timothy Clark (2000) e ainda os dois artigos de Harpham (2005a e 2005b) já mencionados.
- 15 Vejam-se: Anthony Easthope (1991), J. Guillory (1993), Peter Widdowson (1999) e, assumindo posição de índole diversa, Harold Bloom (1994).
- 16 Adoptarei, na exposição que abaixo desenvolvo, um tipo de argumentação que segue de perto a de Clark (2002).
- 17 Resumindo o passado e referindo-se ao presente, Harpham afirma: "Over the years, philosophy, linguistics, psychoanalysis, and history have been remarkably effective in providing such support, but the dominant discipline informing literary study today is the weak form of anthropology known as cultural studies, which is, by comparison with these others, theoretically and methodologically undefined" (Harpham 2005b: 7 *on-line*).
- 18 Na sua obra, *Doing Things with Texts: Essays in Criticism and Critical Theory* (Abrams 1989), nos ensaios intitulados "How to do things with texts" (269-296) e "Construing and Deconstructing" (297-332), Abrams, ao caracterizar a situação dos estudos literários no séc. XX, estabelece uma diferença entre o que designa de "Age of Criticism" e o que apelida de "Age of Reading". A primeira é balizada cronologicamente pelos anos 60 e põe a ênfase na obra literária em si mesma (centrando-se em "the work-as-such"), enquanto a segunda sucede cronologicamente àquela e valoriza o papel da recepção no processo de comunicação literária (focalizando-se em "the reader-as-such").
- 19 *Ostranenie* é o fenómeno de desfamiliarização para o qual os Formalistas Russos chamaram a atenção, considerando tratar-se duma forma de desautomatização da linguagem prosaica ou quotidiana que gera a visibilidade dos signos, enquanto tais, e que é própria da linguagem literária. A este respeito, veja-se, por exemplo Culler (1995: 48-49).
- 20 É o que advoga a Estilística, quer a escola francesa de estilística descritiva (Charles

- Bruneau, Marcel Cressot, Monique Parent, etc.), quer a orientação idealista dum Léo Spitzer, quer mesmo a estilística estrutural dum Michaël Riffaterre (cf. Delcroix e Hallyn 1987: 85-95).
- 21 *The Verbal Icon* (1954) é o título dum influente estudo de W. K. Wimsatt, um dos representantes do *New Criticism*, que inclui dois ensaios indispensáveis para um entendimento das premissas desta escola de crítica, escritos em colaboração com Monroe K. Beardsley: "The Intentional Fallacy" e "The Affective Fallacy".
 - 22 Está neste caso o estruturalismo francês, tal como protagonizado por um Tzvetan Todorov, um Gérard Genette ou um Roland Barthes, que tirou sobretudo partido dos ensinamentos e enfoque da linguística saussuriana.
 - 23 Tradução minha da expressão "*the whole person*".
 - 24 Sobre o relativo desfavor de que gozou a filologia nas universidades anglófonas, por contraste com o modelo prevalecente no continente europeu, veja-se Faria (2004: 10-11). Agradeço à autora que gentilmente me facultou o uso do texto dactilografado da sua lição de Agregação.
 - 25 Cf. Leavis (1943), em que usa o adjectivo "*humane*" para distinguir o que chama de "*humane tradition*" de "*humanist tradition*".
 - 26 O qualificativo "*supra-disciplinary*" é usado por Clark (2002: 96).
 - 27 Sobre estes entendimentos e sua recente falência, veja-se Bissell (2002: 5-10).
 - 28 Sobre isto veja-se Faria (2004: 27), Weber (2001: 229) e Nünning (2005: 46-49).
 - 29 É contestável localizar cronologicamente esta emergência no final dos anos 60. Apesar de Harpham (in Lentricchia 1995: 387-405) localizar o que designa de "*Theoretical Era*" entre 1968 e 1987, adoptando uma perspectiva que relê a história recente do campo dos estudos literários em função do aparecimento do "*ethical criticism*", seria mais correcto, num olhar alargado e retrospectivo, reconhecer que todo o séc. XX, desde o Formalismo Russo, a Estilística e o *New Criticism* até ao Estruturalismo, foi dominado pela teoria, no sentido em que a literatura, enquanto objecto, foi vista à luz duma preocupação filosófica com a linguagem e respectivo estatuto (por influência da moderna ciência linguística, inaugurada por Saussure). Mas também é verdade que a centralidade da linguagem e da textualidade, se já é patente em décadas anteriores a 70, se torna, a partir daí, mais acentuada, com a emergência do pós-estruturalismo, dando origem a designações como "*the Age of Theory*" (Harpham, in Lentricchia 1995). Como afirmam Knapp e Pence: "the transition poststructuralism indicated, then, was from a little formalism to a lot". (Knapp e Pence 2003b: 643)
 - 30 Daí a designação de "*Age of Criticism*" que Abrams lhe atribui.
 - 31 "*Reflexive turn*" é a expressão usada em Knapp e Pence (2003a); "*turn to theory*" é usada em Lentricchia e Dubois. (2003: 32)

- 32 No já referido ensaio introdutório de Knapp e Pence (2003b), fala-se em “*historical*” ou “*material turn*”, por reacção à prevalência da teoria nos estudos literários. As expressões “*reflexive turn*” e “*cultural turn*” são também usadas na obra de Delanty (2005).
- 33 Cf. Ziarek (2000): 1-2.
- 34 Sobre estas, vejam-se, entre outros, Faria (2004), Knapp e Pence (2003a e 2003b), Ziarek and Deane (2000: 1-13), Docherty (2002) e Frow (2002).
- 35 “This Strange Institution Called Literature” é o título duma entrevista a Jacques Derrida, conduzida por Derek Attridge (Derrida 1992b). Nela Derrida defende que a literatura é uma «estranha instituição» porque, apesar de ser uma instituição histórica com as suas convenções, regras, etc., é anti-institucional por natureza, autorizando a que nela tudo se possa dizer e por isso: “it is an institution which tends to overflow the institution”. (Derrida 1992b: 36)).
- 36 <http://www.readysteadybook.com/Article.aspx?page=derekattridge> (16-08-06)
- 37 Genette usa «forma de expressão» e «forma de experiência» para se referir às duas faces indissociáveis do «signo literário» (o qual replica, no sistema de 2º grau que é a literatura, o signo linguístico), estando este na base dum «estilo». (Genette 1968: 137-138)
- 38 A dimensão do prazer estético inerente à leitura literária foi também recentemente enfatizada por Harpham no já referido artigo, disponível *on-line*, intitulado “Politics, Professionalism, and the Pleasure of Reading”; aí pode ler-se: “[t]he distinctive form of aesthetic pleasure that we take from the literary experience gives us the sense that we are being deepened, empowered, and enriched even as we are being entertained or charmed – pleased in the deepest sense. Such a complex experience is difficult to theorize, professionalize, or politicize, but it is a vital and essential dimension of literary study, and should be maximized whenever possible”. (Harpham 2005b: 9 *on-line*)
- 39 Ainda recentemente, Terry Eagleton chamou a atenção para a pertinência deste tipo de considerações (cf. Eagleton 2007: 1-2 e veja-se a reflexão constante da secção seguinte neste capítulo intitulada «A questão da forma»).
- 40 Sigo, neste particular, Ansgar Nünning quando afirma: “literary scholars who are interested in historical and cultural issues are faced with the task of having to gain insights into literature as a social system with the help of sophisticated methods of textual analysis and by examining the symbol systems of individual cultures”. (“Nünning 2005: 36)
- 41 Sobre a relevância de se ter presente, em qualquer projecto de formação literária, as vicissitudes dos sucessivos “*turns*” caracterizadores da história recente da teoria literária, veja-se Grabes 2010.
- 42 “[A] disposition, a habit, a way of being in the world of words”. (Attridge 2004: 130)
- 43 Acerca da contaminação do discurso sobre a arte e o artista pelo discurso religioso e as razões que o determinaram, veja-se Bourdieu (1996: 331-333); veja-se ainda M. H. Abrams (1989: 159-187).

- 44 Conceito aproximado do de Attridge, mas menos funcional para a minha argumentação pelo contexto em que surge, é o de «pertencas múltiplas.» No seu ensaio sobre «*identidades assassinas*,» *Les Identités Meurtrières* (1998), o escritor de origem libanesa Amin Maalouf examina os perigos da noção de semelhança quando aplicada à nossa relação com o outro e à nossa relação connosco; argumenta ele que identidades «tribais» assassinas resultam de noções que equacionam identidade com uma «pertença única» e consequentemente não são capazes de reconhecer as nossas pertencas múltiplas e diversas, quer de natureza linguística, quer religiosa, étnica, nacional, ou outras, incluindo: «*le sentiment d'appartenir aussi à l'aventure humaine*» (Maalouf 1998: 188). Agradeço à minha colega Teresa Casal por ter chamado a minha atenção para o texto de Malouf e pelas informações contidas nesta nota.
- 45 Será oportuno invocar a noção de evento de Jean-François Lyotard (*apud* Readings 1991: XXXI), segundo a qual o evento é uma ocorrência “which disrupts any pre-existing referential frame within which it might be represented or understood”.
- 46 Esta é a posição que encontramos em Theodor Adorno, segundo o qual a arte, sendo indissociável da vida social e cultural, é, no entanto, diferente, na medida em que excede a própria ideia cultural da arte. Daí o paradoxo da autonomia da arte, enfatizado por Adorno: “Art is autonomous and it is not; without what is heterogeneous to it, its autonomy eludes it”. (Adorno 1997: 6)
- 47 Originalidade não deve confundir-se com novidade. Esta diz respeito à diferença introduzida por uma obra que a distingue das obras anteriores do campo a que pertence. A originalidade, tal como Attridge a entende, corresponde à «originalidade exemplar» de Kant e tem repercussões futuras. (Attridge 2004: 35-36)
- 49 Veja-se um exemplo de experiência da linguagem poética como prodígio linguístico no artigo de Maria Helena de Paiva Correia (2007) sobre o texto de David Mourão Ferreira, «Capital». Agradeço à autora a gentil cedência do texto, quando o volume ainda se encontrava em fase de preparação.
- 49 Um exemplo poderia ser a descrição do chapéu branco flutuando no mar, depois de arremessado pelo comandante do navio, com o intuito de ajudar Leggat, o seu “*secret sharer*”, a alcançar terra firme, num gesto desafiador dos códigos de comportamento prevalentes na marinha. (cf. Joseph Conrad: 1990: 123-124).
- 50 Sobre isto, veja-se Derrida (1992b: 57-60) a propósito da crítica feminista.
- 51 Para a diferença entre responsabilidade «para com» o outro e responsabilidade «pelo» outro, veja-se Attridge (2004: 123-124).
- 52 É pertinente invocar aqui a diferença entre ética (plano dos princípios) e moralidade (plano das obrigações específicas, governadas pelo cálculo dos resultados) e sublinhar o aproveitamento das ideias de Emanuel Levinas levado a cabo por Attridge, designadamente no que toca ao conceito de ética como conceito filosófico fundacional: sem

responsabilidade pelo outro, não haveria outro; sem o aparecimento repetido do outro, sempre diferente, não haveria o mesmo, nem o ser, não haveria sociedade nem moralidade. A ética assim entendida é, portanto, a relação fundamental e fundadora – cf. Attridge (2004: 126-128). Sobre esta matéria veja-se também Levinas (1982: 68-69), designadamente, quando afirma: «[a] experiência irreduzível e última da relação parece--me, de facto, estar noutra parte: não na síntese, mas no frente a frente dos humanos, na sociedade, no seu significado moral. (...) A filosofia primeira é uma ética».

- 53 Certas abordagens éticas da literatura pressupõem o texto literário como lugar privilegiado para os leitores contactarem com certos tipos de experiência humana que podem constituir pontos de partida profícuos para aprendizagens de teor moralizante. É o caso de Wayne Booth (*The Company We Keep*) e Martha Nussbaum (*Love's Knowledge e Poetic Justice*). Ambos acreditam que os textos literários, sobretudo os narrativos, são os melhores mediadores de valores éticos. Para uma crítica a estas posições, vejam-se Charles Altieri (2002) e a polémica entre Nussbaum (1998) e Posner (1997).
- 54 Para ilustrar o que aqui se entende por “responsible reading”, veja-se Fernandes (2008: 146-151).
- 55 A cadeira ocorria no 7º semestre da licenciatura no modelo vigente no ano lectivo a que se reporta o relatório aqui publicado. No curso reestruturado de acordo com o «Modelo de Bolonha», passou a ocorrer no 6º semestre. Além desta, há mais duas unidades curriculares de literatura: Literatura da Língua A (a língua principal escolhida pelo estudante) e Leitura de Clássicos.
- 56 Havia na licenciatura existente no momento de elaboração do relatório que aqui se publica cinco unidades curriculares da área dos estudos literários, sendo o seu número de oito no modelo anterior.
- 57 No actual modelo (ao contrário do que sucedia anteriormente), porém, o percurso curricular não contempla a inclusão da propedêutica literária.
- 58 Citação do site da FLUL: http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/ciencias_cultura.htm (consultado em 02-10-06).
- 59 No caso destes últimos, houve a preocupação de escolher textos que tivessem sido traduzidos para português, de modo a poder incluir na Antologia o original e a tradução e assim torná-los acessíveis aos estudantes com deficiente domínio da língua inglesa. Só em casos excepcionais não foi possível fazer constar a tradução. Procurei seguir igual princípio no tocante aos textos teóricos (caso em que, excepcionalmente, tive que suprir, eu própria, uma ou outra lacuna pontual).
- 60 Veja-se, a este respeito, o que diz Donald Bligh: “the important functions of reading lists are usually to guide and stimulate the students to read. These are quite different from those at the end of books or journals which are frequently to permit the public verification of data and the acknowledgment of sources. Consequently the way they need to be

presented is quite different. *A long list of references may inform students of what exists, if they bother to look it through, but it is more likely to discourage*". (Bligh 1998: 142-143, ênfase minha)

- 61 Sobre o modo como os levei à prática, veja-se secção dedicada à metodologia, mais adiante. Sobre o tipo de actividade paralela concretizada no primeiro ano de leccionação e seguintes, consulte-se também a mesma secção do relatório.
- 62 Sobre a importância da memória para os processos imaginativos, veja-se Braidotti (2006: 163-179)
- 63 Veja-se Andresen, (1991b: 166)
- 64 Em *Périphériques* nº 10 – «Le poïétique», lê-se: «Le verbe ποιεν qui signifie, *produire, faire*, a donné son nom à la poésie. Dans *L'origine de l'Oeuvre d'Art*, Heidegger fait remarquer que l'art de l'artisan et l'art du poète sont désignés tous deux en Grec par τεκνε». Em: <http://lesperipheriques.org/ancien-site/journal/10/fr1031.html> (24-11-06).
- 65 Actualmente, em fonética, esta designação já não é muito usada, preferindo-se classificar estes sons como laterais; por razões que têm a ver com o contexto, considereei mais sugestivo o uso da anterior terminologia. (Cunha 1992: 42)
- 66 A este propósito, será sugerida aos alunos a leitura do texto de Raymond Williams sobre o conceito de literatura. (1987: 150-154)
- 67 Sobre isto, veja-se Pierre Bourdieu (1996: 163-167). Seguirei, nesta parte da matéria, as teorias de Bourdieu, tal como foram explicitadas naquela obra, em especial na parte intitulada «Três estados do campo» (67-204).
- 68 Para uma problematização deste tipo de posições, veja-se, por exemplo, Bessière (1995).
- 69 Agradeço a Alcinda Pinheiro de Sousa ter-me chamado a atenção para a existência destas três traduções do poema de Blake e ter-me facultado um seu artigo sobre elas (Sousa 1990). Descobri, posteriormente, uma tradução do mesmo poema da autoria de Hélio Osvaldo Alves que, no entanto, já não incluí. Veja-se a tradução do poema na edição bilingue intitulada *A Águia e a Toupeira: Poemas de William Blake*. (Alves 1996: 56-57)
- 70 «Não acontece nada» e «não está aqui ninguém» são duas das frases mais vezes repetidas ao longo de *Coimbra B* e que, sendo contextualmente motivadas, reverberam um clima de vazío, de absurdo e sem sentido que domina igualmente a obra beckettiana.
- 71 Veja-se, a este propósito, Harold Bloom (1975).
- 72 O poema de Homem de Melo foi musicado para Amália Rodrigues e por ela cantado. O poema de Eugénio de Andrade pode ser ouvido no CD *Ao longe os barcos de flores*, na voz de Luís Lucas.
- 73 Seguirei a noção proposta por Heffernann (1991: 297-316), não ignorando as limitações e críticas que lhe foram dirigidas. De um ponto de vista didáctico e não querendo enveredar por uma complexidade teórica indesejável porque, não havendo tempo para

- a dilucidar, se tornaria susceptível de gerar confusão, considero ser aquela definição a que melhor se coaduna com esta etapa formativa.
- 74 Note-se que este triângulo se complica ainda mais com a entrada em cena de Pieter, filho e ajudante do talhante, que pretende casar com Griet. Também ele tem como instrumento de trabalho uma faca.
- 75 De acordo com António Barreto: «[a] expansão do sistema de ensino superior foi (...) muito visível, dadas as suas reduzidas dimensões prévias: entre 1960 e 2000, a população estudante a frequentar estabelecimentos de ensino superior passou de 26000 para mais de 400000». (Barreto 2004: 150)
- 76 Gerald Graff referiu e reflectiu sobre este fenómeno na sua obra de 2003, significativamente intitulada *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*.
- 77 No caso da avaliação contínua, ela apenas foi mitigada pela introdução de exames em época especial para alunos reprovados com notas correspondentes a 8 ou 9, situação que passou a verificar-se a partir do ano lectivo de 2002/03. No ano lectivo seguinte, esta medida tornou-se extensiva a todos os estudantes trabalhadores reprovados com qualquer nota ou sem avaliação.
- 78 Esta terminologia é usada tanto por Elaine Showalter (2004), em *Teaching Literature*, como por Bligh (1998), em *What's the Use of Lectures*.
- 79 No ano lectivo de 2004/05, os números de alunos por turma foram: 46 e 48 efectivos por turma (contra, respectivamente, 69 e 68 inicialmente inscritos). No ano lectivo de 2005/06, o tamanho das turmas foi razoavelmente menor: 23 e 35 efectivos (contra, respectivamente, 36 e 45 inscritos). O fenómeno generalizado que respeita a esta discrepância entre alunos inscritos e alunos que efectivamente frequentam as aulas continua a ser, para mim como para muitos colegas, um enigma.

Bibliografia

Nota: A bibliografia que se segue inclui, além de todas as obras citadas ou referidas no texto do Relatório, aquelas que foram lidas e consultadas com proveito para a sua elaboração, bem como as que dizem respeito aos textos incluídos na Antologia que originalmente o acompanhou.

Abrams, M. H. (1989). *Doing Things with Texts: Essays in Criticism and Critical Theory*. New York: W. W. Norton & Company.

_____, (2005). *A Glossary of Literary Terms*. 8th ed. With contrib. Geoffrey Harpham. Australia: Thomson Wadsworth.

Adorno, Theodor (1997). *Aesthetic Theory*. Trans., ed., and introd. Robert Hullot-Kentor. Minneapolis: University of Minnesota Press.

_____, (2003). *Experiência e criação artística: Paralipómenos à 'teoria estética'*. Arte e Comunicação 81. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

Aguiar e Silva, Vítor Manuel de (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

_____, (1997). *Teoria da literatura*. 8ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Ahrens, Rüdiger, eds. (2005). *Symbolism: An International Annual of Critical Aesthetics* (Special issue: "Intertextuality") 5. New York: AMS Press.

_____, e Klaus Stierstorfer, ed(s). (2006). *Symbolism: an International Annual of Critical Aesthetics* (Special issue: "Representation") 6 (Fall/Winter). New York: AMS Press.

Alegre, Manuel (1974). *O Canto e as Armas*. 3ª ed. Poesia – Nosso Tempo. Coimbra: Centelha.

_____, (2002). *Arte de Marear: Ensaios*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Allen, Grant (2002). *Intertextuality*. The New Critical Idiom. London: Routledge.

Altieri, Charles (2002). "The Literary and the Ethical". *The Question of Literature: the Place*

- of the Literary in Contemporary Theory*. Ed. Elisabeth Beaumont Bissell. Manchester: Manchester University Press. 19-47.
- Alves, Hélio Osvaldo (1996). *A Águia e a Toupeira: Poemas de William Blake*. (Ed. Bilingue) Coleção Citania 2. Guimarães: Pedra Formosa.
- Andrade, Eugénio de (2004). "Entrevista a Eugénio de Andrade." (Transcrição de Sara Ramos Pinto, a partir de um documentário sobre o poeta gravado em 2002 e transmitido na RTP a 7 de Agosto de 2004). *Textos e Pretextos* 5 – Número dedicado a Eugénio de Andrade (Inverno): 144-148.
- _____, (2005). *Poesia*. 2ª ed. s.l.: Fundação Eugénio de Andrade.
- Andresen, Sophia de Mello Breyner (1991a). *Obra Poética II*. Lisboa: Caminho.
- _____, (1991b). *Obra Poética III*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Aristóteles (s.d.). *Poética*. Trad., pref. e introd. Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Attridge, Derek (1999). "Innovation, Literature, Ethics: Relating to the Other." *PMLA* 114: 20-31.
- _____, (2003). "Ethics, Otherness, and Literary Form." *European English Messenger* 12,1 (Spring): 33-38.
- _____, (2004). *The Singularity of Literature*. London: Routledge.
- Auden, W.H. *Collected Poems* (1994). Ed. Edward Mendelson. London: Faber and Faber. [1991].
- Avelar, Mário (2006). *Ekphrasis: O poeta no atelier do artista*. Cosmos Literatura 56. Chamusca: Edições Cosmos.
- Azevedo, Carlos (1999). "O Lugar da Literatura" *Revista da Faculdade de Letras "Linguas e Literaturas"* (Porto) 16: 9-22.
- Bakhtin, M. M. (1982). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press. [1981].
- Barreto, António (2004). "Mudança social em Portugal: 1960-2000." *Portugal contemporâneo*. Coord. António Costa Pinto. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 137-162.
- Barthes, Roland (1970). *Crítica e verdade*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____, (s.d.). *O Prazer do Texto*. Trad. Maria Margarida Barahona. Pref. Eduardo Prado Coelho. Lisboa: Edições 70.
- Beckett, Samuel (2000). *Waiting for Godot: A Tragicomedy in Two Acts*. London: Faber and Faber. [1956].
- Belo, Ruy (2000). *Todos os Poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

- _____, (2002). *Na Senda da Poesia*. Ed. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Bernardes, Diogo (1945). *Rimas várias – Flores do Lima. Obras Completas*. Vol. 1º. Pref. e notas Marques Braga. Coleção Clássicos Sá da Costa. Lisboa: Livraria Sá da Costa – Editora.
- Bessière, Jean (1995). "Literatura e representação." *Teoria Literária*. Dir. Marc Angenot et al. Trad. Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 277-396.
- Bissell, Elizabeth Beaumont, ed. (2002). *The Question of Literature: The Place of the Literary in Contemporary Theory*. Angelaki Humanities. Manchester: Manchester University Press.
- Blake, William (1991). *Songs of Innocence and of Experience. Blake's Illuminated Books*, Gen. Ed. David Bindman. Vol. 2. Ed., introd. and notes Andrew Lincoln. Princeton, NJ: Princeton University Press / The William Blake Trust.
- Bloom, Harold (1975). *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*. London: Oxford University Press. [1973].
- _____, (1994). *The Western Canon: The Books and the School of the Ages*. Basingstoke: Macmillan.
- Bligh, Donald (1998). *What's the Use of Lectures?* Exeter: Intellect.
- Booth, Wayne (1988). *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkeley: University of California Press.
- Borges, Jorge Luís (1998). *Obras Completas 1952-1972*. Vol. 2. Trad. José Colaço Barreiros. s.l.: Círculo de Leitores.
- Bourdieu, Pierre (1996). *As regras da arte: génese e estrutura do campo literário*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Editorial Presença.
- _____, (1997). *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Trad. Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora.
- Braidotti, Rosi (2006). *Transpositions: on Nomadic Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Byatt, A. S (2002). *Portraits in Fiction* London: Vintage. [2001].
- Camões, Luís de (1980). *Lírica Completa II*. Pref. e notas M. Lourdes Saraiva. s.l: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Campos, Augusto de (1975). Décio Pignatari e Haroldo de Campos. *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos*. São Paulo: Ed. Invenção.
- Carper, Thomas and Derek Attridge (2003). *Metre and Meaning: An Introduction to Rhythm in Poetry*. New York: Routledge.

- Carter, Ronald and John McRae (2002). *The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland*. Foreword Malcolm Bradbury. London: Routledge. [1997].
- Carvalho, Amorim de (1981). *Tratado de Versificação Portuguesa*. 4ª ed. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.
- Casement, William (1996). *The Great Canon Controversy: The Battle of the Books in Higher Education*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Chevalier, Tracy (2003). *Girl with a Pearl Earring*. London: Harper Collins. [1999].
- Clark, Timothy (2000). *The Theory of Inspiration: Composition as a Crisis of Subjectivity in Romantic and Post-Romantic Writing*. Manchester: Manchester University Press. [1997].
- _____, (2002). "Literary Force, Institutional Value". *The Question of Literature: the Place of the Literary in Contemporary Theory*. Ed. Elisabeth Beaumont Bissell. Manchester: Manchester University Press. 91-104.
- Conrad, Joseph (1990). "The Secret Sharer". *Twixt Land and Sea: Three Tales*. Introd. e notas Boris Ford. Harmondsworth: Penguin Books. 79-124.
- Correia, Hélia (1983). *Montedemo*. Imagem do Corpo 7. Lisboa: Ulmeiro.
- Correia, Maria Helena de Paiva (2007). "Prodígio Capital". *Miscelânea de Homenagem a Maria Idalina Resina Rodrigues, Maria Lucília Gonçalves Pires e Maria Vitalina Leal de Matos*. Org. Isabel Almeida, Isabel Rocheta, Teresa Amado. Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 739-748.
- Correia, Natália (1999). *Poesia Completa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cruz, Gastão, org. (1980). *Doze Canções de Blake com um Pormenor do "De Antro Nympharum" de William Blake*. Coleção O Oiro do Dia. Porto: Editorial Inova.
- , org. (2004). *Quinze Poetas Portugueses do séc. XX*. Pref. Gastão Cruz. Grãos de Pólen. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Culler, Jonathan (1995). "A Literariedade". *Teoria Literária*, dir. Marc Angenot et al. Trad. Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 43-58.
- Cunha, Celso e Lindley Cintra (1992). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa. [1984].
- David, Sérgio Nazar (2004). "Almeida Garrett entre o amor e o desejo sexual." Entrevista de Ana Marques Gastão. *Diário de Notícias* – "Artes" 9 Dez: 34-35.
- DeKoven, Marianne (2002). "The Literary as Activity in Postmodernity". *The Question of Literature: The Place of the Literary in Contemporary Theory*. Angelaki Humanities. Ed. Elizabeth Beaumont Bissell. Manchester: Manchester University Press. 105-125.
- Delanty, Gerard (2005). *Social Science*. London: Open University Press.

- Delcroix, Maurice et Fernand Hallyn, eds. (1987). *Méthodes du texte: introduction aux études littéraires*. Paris: Éditions Duculot.
- Deleuze, Giles (2006). *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34. [1997].
- Derrida, Jacques (1992a). *Acts of Literature*. Ed. Derek Attridge. New York: Routledge.
- _____, (1992b). "This Strange Institution Called Literature". Interview with Jacque Derrida by Derek Attridge. *Acts of Literature*. Ed. Derek Attridge. New York, London: Routledge. 33-75.
- _____, (2003a). *A universidade sem condição*. Trad. Américo António Lindeza Diogo. Posfácio Fernanda Bernardo. Coimbra: Angelus Novus Editora.
- _____, (2003b). *Che cos'è la poesia?*. Trad. Osvaldo Manuel Silvestre. Coimbra: Angelus Novus Editora.
- Dias, Carlos (2004). "Uma nova escultura que se presta a muitas leituras" *Público* 28 Dez: 42.
- Docherty, Thomas (2002). "The Question Concerning Literature". *The Question of Literature: The Place of the Literary in Contemporary Theory*. Ed. Elizabeth Beaumont Bissell. Manchester: Manchester University Press. 126-141.
- Dyson, Freeman J. (2002). "In Praise of Amateurs." Rev. of *Seeing in the Dark: How Backyard Stargazers are Probing Deep Space and Guarding Earth from Interplanetary Peril*, by Timothy Ferris. *The New York Review of Books* 49, 19 (5 Dec). Disponível on-line em: <http://www.nybooks.com/articles/15870> (28-05-04).
- Eagleton, Terry (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- _____, (2007). *How to Read a Poem*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Easthope, Anthony (1991). *Literary into Cultural Studies*. London: Routledge.
- Eco, Umberto (2003). *Sobre Literatura*. Trad. José Colaço Barreiros. Algés: Difel.
- Eliot, T. S. (1992). *Ensaio Escolhidos*. Trad. de Maria Adelaide Ramos. Lisboa: Cotovia.
- _____, (1997). *Ensaio de Doutrina Crítica*. 2ª ed. Pref. João Monteiro-Grillo. Trad. de Fernando Mello Moser. Lisboa: Guimarães Editores.
- _____, (s.d.). "As Fronteiras da Crítica." *Ensaio de Doutrina Crítica*. Trad. J. Monteiro-Grillo e Fernando de Mello Moser. Pref., selec. e notas J. Monteiro-Grillo. s.l.: Guimarães Editores. 123-145.
- Espanca, Florbela (1960). *Sonetos – Edição Integral*. Porto: Livraria Tavares Martins.
- Evans, Jessica and Stuart Hall (1999). *Visual Culture: The Reader*. London: Sage Publications.
- Faria, Luísa Leal de (2004). "Do 'Conflito das Faculdades' às 'Guerras de Cultura'" Lição

- de Síntese proferida em Provas de Agregação. Universidade de Lisboa, 28 de Abril de 2004 (texto cedido pela autora).
- Fernandes, Isabel (2004). *Olhar a escrita: para uma Introdução ao Estudo da Literatura na Universidade*. Cadernos de Anglística 10. Lisboa: Colibri.
- _____, (2008). "Words as Game: The Writing and Reading of Poetry" *Anglo-Saxónica: Revista do Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa*, série II – n.º 26 (2008): 137-152.
- Fitts, Karen and William B. Lalicker (2004). "Invisible Hands: A Manifesto to Resolve Institutional and Curricular Hierarchy in English Studies." *College English* 66, 4 (March): 427-451.
- Forster, E. M. (1977). *Aspects of the Novel*. Ed. Oliver Stallybrass. Harmondsworth: Penguin Books. [1927].
- Frank, Manfred (1997). *The Subject and the Text. Essays on Literary Theory and Philosophy*. Ed. and introd. Andrew Bowie, trans. Helen Atkins. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frow, John (2002). "Literature as Regime (Meditations on an Emergence)". *The Question of Literature: The Place of the Literary in Contemporary Theory*. Ed. Elizabeth Beaumont Bissell. Manchester: Manchester University Press. 142-155.
- Gama, Sebastião da (1983). *Obras completas de Sebastião da Gama IV*. 4ª ed. Pref. Maria de Lourdes Belchior. Lisboa: Edições Ática.
- Gedeão, António (2001). *Obra Poética*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Genette, Gérard (1968). «Raisons de la critique pure». *Les chemins actuels de la critique*. Dir. Georges Poulet. Paris: 10/18. 137-138.
- _____, (1972). «Discours du récit: Essai de méthode» *Figures III*. Paris: Seuil. 67-286.
- _____, (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gibson, Mark (2004). "Introduction – the New Humanities." *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies* 18,2 (June): 155-159.
- Graff, Gerald (1992). *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*. New York: W. W. Norton.
- _____, (2003). *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Grabes, Herbert. (2010). "Theory Coming in Turns: Epistemology, Heuristics, and Fashion" *Tropismes* 16: 9-29.
- Guillory, John (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Gumbrecht, Hans Ulrich (1993). "The Future of Literary Studies?" *Germanistik und Komparatistik. DFG – Symposion 1993*. Herausgb. Hendrik Birus. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Gusmão, Manuel (2003). «A literatura no ensino da língua materna» *Românica* 12: 241-245.
- Harpham, Geoffrey Galt (2003). "From Revolution to Canon." Rev. of *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, ed. by Vincent Leitch et al. *The Kenyon Review* 25,2 (Spring): 169-187.
- _____, (2005a). "Beneath and Beyond the 'Crisis' in the Humanities." *New Literary History*. 36, 1: 21-36.
- _____, (2005b). "Politics, Professionalism, and the Pleasures of Reading." *Daedalus* 134,3: 68-75. Disponível também em: <http://www.amacad.org/publications/summer2005/Harpham.pdf> (15-08-06).
- _____, (2005c). "Returning to Philology: The Past and Future of Literary Study". *New Prospects in Literary Research*. Ed. Koen Hilberdink. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences. 9-26.
- _____, (2006). *The Character of Criticism*. New York: Routledge.
- Hatherly, Ana (2004). *Interfaces do Olhar: Uma Antologia Poética*. Lisboa: Roma Editora.
- Heaney, Seamus (1997). *Da Terra à Luz: Poemas 1966-1987*. (Ed. bilingue) Trad., pref. e notas Rui Carvalho Homem. Lisboa: Relógio d'Água.
- Heffernann, James A. W. (1991). "Ekphrasis and Representation." *New Literary Criticism* 22: 297-316.
- _____, (1993). *Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashberry*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Heidegger, Martin (2004). *A origem da obra de arte*. Biblioteca de Filosofia Contemporânea 12. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- Herbert, George (1994). *Poems. A Selection*. Ed. by Louis L. Martz. The Oxford Poetry Library. Oxford: Oxford University Press.
- Hillis Miller, J. (2001). "Literary Studies among the Ruins." *Diacritics*, 31,3 (Fall): 57-66.
- _____, (2006). "On Literature and Ethics – An Interview with J. Hillis Miller" by Constanza del Rio Álvaro and Francisco Colado Rodriguez. *The European English Messenger* 15,1 (Spring): 23-34.
- Hopkins, Chris (2001). *Thinking about Texts: An Introduction to English Studies*. London: Palgrave.
- Horácio (1984). *Arte Poética*. (Edição bilingue) Introd., trad. e comentários R. M. Rosado Fernandes. Clássicos Inquérito. Lisboa: Editorial Inquérito.

- Horowitz, Maryanne Cline, ed. (2005). *New Dictionary of the History of Ideas*. 6 vols. Detroit: Charles Scribner's Son.
- Houaiss, A. et al. (2001) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hughes, Ted (1995). *New Selected Poems*. London: Faber.
- _____, (2002). *O Fazer da Poesia*. Trad. Hélder Moura Pereira. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Hutcheon, Linda (1985). *A Theory of Parody*. New York: Methuen.
- Irigaray, Luce (2004). *The Way of Love*. Trans. Heidi Bostic and Stephen Pluháček. London: Continuum. [2002].
- Jakobson, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Trad. et pref. Nicolas Ruwet. Paris: Ed. De Minuit.
- _____, (1987). "On the Relation between Visual and Auditory Signs." *Language in Literature*. Eds. Krystyna Pomorska and Stephen Rudy. Introd. Krystyna Pomorska. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 466-473.
- Jameson, Frederic (1981). *Political Unconscious: Narrative as a Symbolic Act*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Jauss, Hans Robert (1993). *A Literatura como Provocação*. Pref. e trad. Teresa Cruz. s.l.: Vega.
- Jorge, João Miguel Fernandes (2005). Entrevista de M^a Leonor Nunes e Francisca Cunha Rêgo. *Jornal de Letras* (Maio): 14-16.
- Journot, Marie-Thérèse (2005). *Vocabulário de cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Arte e Comunicação 85. Lisboa: Edições 70.
- Kamuf, Peggy (1997). *The Division of Literature: or the University in Deconstruction*, Chicago: The University of Chicago Press.
- _____, (2002). "'Fiction' and the Experience of the Other". *The Question of Literature: the Place of the Literary in Contemporary Theory*. Ed. Elisabeth Beaumont Bissell Manchester: Manchester University Press. 156-174.
- Knapp, James A. and Jeffrey Pence, eds. (2003a). *Poetics Today* (Special issue: "Between Text and Theory; or the Reflective Turn.") 24, 4 (Winter).
- _____, (2003b). Introduction. *Between Text and Theory; or Reflective Turn*. Spec. Issue of *Poetics Today* 24, 4 (Winter): 641-671.
- Kristeva, Julia (1986). "Word, Dialogue and Novel". *The Kristeva Reader*. Ed. Toril Moi. New York: Columbia University Press. 35-61. [1966].
- Kureishi, Hanif (1997). *Love in a Blue Time*. New York: Simon & Schuster.
- Lausberg, Heinrich (1993). *Elementos de Retórica Literária*. Trad., pref., adit. R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [1963].

- Lawrence, D. H. (1936). "Preface to *Chariot of the Sun*, by Harry Crosby." *Phoenix: the Posthumous Papers of D. H. Lawrence*. Ed. and introd. Edward D. McDonald. London: Heinemann. 255-262.
- _____, (1994). *Os Animais Evangélicos e Outros Poemas*. (Ed. bilingue) Trad. e pref. Maria de Lourdes Guimarães. Lisboa: Relógio D'Água.
- Leavis, F. R. (1943). *Education and the University: a Sketch for an English School*. London: Chatto & Windus.
- Lentricchia, Frank and Andrew Dubois, eds. (2003). *Close Reading: the Reader*. Durham: Duke University Press.
- Lentricchia, Frank and Thomas McLaughlin, eds. (1995). *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Levinas, Emanuel (1982). *Ética e infinito: Diálogos com Philippe Nemo*. Trad. João Gama. Biblioteca de Filosofia Contemporânea 7. Lisboa: Edições 70.
- _____, (2000). *Totalidade e Infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Biblioteca de Filosofia Contemporânea 5. Lisboa: Edições 70.
- Litt, Toby and Ali Smith, eds. (2005). *New Writing 13*. London: Picador in Association with Arts Council and British Council.
- Lucas Pires, Jacinto (2004). "Coimbra B." *Figurantes e Outras Peças*. Lisboa: Edições Cotovia. 109-174.
- Magalhães, Joaquim Manuel (1999). *Rima pobre: poesia portuguesa de hoje*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maalouf, Amin (1998). *Les Identités Meurtrières*. Paris: Grasset.
- Mason, Theodore O. (2000). "The Powers and Pleasures of this Language." Rev. of *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*, by Robert Scholes. *The Kenyon Review* 22,3/4 (Summer / Fall): 223-232.
- Marx, Karl e Friederich Engels (1974). *Sobre Literatura e Arte*. 2ª ed. Trad. Albano Lima. Lisboa: Editorial Estampa.
- Medina, João (1978). "O Rio de Pessoa e a Maçã de Cézanne." *O Jornal* 19 Mai: ?-?
- Mello, Pedro Homem de (2004). *E Ninguém me conhecia*. Sel. e apres. Manuel Alegre e Paulo Sucena. Desenhos de José Rodrigues. Poiésis. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Menand, Louis (2001). "The Marketplace of Ideas." *American Council of Learned Societies Occasional Paper* 49. Também disponível on-line em: <http://www.acls.org/op49.htm> (07-09-06).
- Menéres, Maria Alberta e E. M. de Melo e Castro, orgs. (1971). *Antologia da Novíssima Poesia Portuguesa*. Círculo de Poesia. Lisboa: Moraes Editores.

- Mexia, Pedro (2004). *Vida Oculta*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Mitchell, W. J. T. (1990). "Representation." *Critical Terms for Literary Study*. Ed. Frank Lentricchia and Thomas McLaughlin. Chicago: The University of Chicago Press. 11-22.
- Moisés, Massaud (1995). *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Editora Cultrix. [1974].
- Montero, Rosa (2003). *A louca da casa*. Trad. Helena Pitta. Vozes do Mundo. Porto: ASA.
- Moraes, Vinicius de (2003). *Antologia Poética*. 4ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Moura, Vasco Graça (2002). *Os Sonetos de Shakespeare: Versão integral*. (Ed. bilingue). Coleção Estrela Polar. Chiado, Lisboa: Bertrand Editora.
- _____, (2003). *As Rimas de Petrarca*. (Ed. bilingue). Chiado, Lisboa: Bertrand Editora.
- Mourão, José Augusto (1993). «Ética e literatura». *Ler* 24 (Outono): 72-75.
- Mourão-Ferreira, David (1988). *Obra Poética*. Introd. Eduardo Prado Coelho. Lisboa: Editorial Presença.
- _____, e Maria Alzira Seixo, orgs. (1981). *Portugal: A Terra e o Homem. Antologia de Textos de Escritores do séc. XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Murdoch, Iris (2004). *The Sovereignty of Good*. London: Routledge. [1970].
- Netta, Irene (2001). *Vermeer's World*. Pegasus Library. Munich: Prestel.
- (2005). *New Literary History* (Special issue: "Essays on the Humanities") 36, 1.
- Newman, J. (1962). *The Idea of the University, Defined and Illustrated, in Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin in Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*. Ed. Martin Svaglic. New York: Holt, Reinehart and Winston.
- Nobre, António (2000). *Só*. Pref. Mário Cláudio. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nünning, Ansgar (2005). "Literary studies and – as – into cultural studies: Gauging a complex relation and suggestions for the future directions of research." *New Prospects in Literary Research*. Ed. Koen Hilberdink. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences. 27-54.
- Nussbaum, Martha (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.
- _____, (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- _____, (1998). "Exactly and Responsibly: A Defence of Ethical Criticism." *Philosophy and Literature* 22,2: 343-365. Disponível também on-line em: http://muse.jhu.edu/journals/philosophy_and_literature/v022/22.2nussbaum.html (06-02-06).

- O'Hara, Frank (1995). *Vinte e Cinco Poemas à Hora do Almoço*. (Ed. bilingue) Trad. José Alberto Oliveira. Lisboa: Assírio & Alvim.
- _____, (2003). "Why I Am Not a Painter." *The Norton Anthology of American Literature*. Vol. 2. "American Literature since 1945". Ed. Nina Baym. 6th ed. New York: W. W. Norton & Company. 2879-2880.
- (1999). *O livro da arte do séc. XX*. Trad. Helena Silva e Inês Hugon. Lisboa: Texto Editora.
- O'Neill, Alexandre (2000). *Poesias Completas*. Introd. Pedro Tamen. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pavis, Patrice (1996). *Dicionário de Teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. S. Paulo: Perspectiva.
- Pavis, Patrice (2002). *Dictionnaire du Theatre*. Édition revue. Paris: Armand Colin. [1980].
- Pina, Manuel António (2003). *Os livros*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Platão (1987). *República*. 5^a ed. Introd., trad. e notas Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____, (1988). *Íon*. Trad. e notas Vítor Jabouille. Clássicos Inquérito 19. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Poe, Edgar Allan (2004). «A filosofia da composição». *Poética (Textos Teóricos)*. Trad., introd., cronol. e notas Helena Barbas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 31-52.
- Poppe, Manuel (1996). «A palavra começa...». *Ler* 36 (Outono): 52-53.
- Posner, Richard A. (1997). "Against Ethical Criticism." *Philosophy and Literature* 21, 1: 1-27. Disponível também *on-line* em: http://muse.jhu.edu/journals/philosophy_and_literature/v021/21.1posner.html (08-02-06)
- Pound, Ezra (1975). *Selected Poems 1908-1959*. London: Faber.
- Ravitch, Diane (2002). "Education after the Culture Wars." *Daedalus* (Summer): 5-21.
- Readings, Bill (1991). *Introducing Lyotard: Art and Politics*. London: Routledge.
- _____, (1999). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press. [1996].
- Reis, Carlos e Ana Cristina M. Lopes (1990). *Dicionário de Narratologia*. 2^a ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ricardo, Cassiano (1964). *Algumas reflexões sobre poética de vanguarda*. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional.
- Routledge, Christopher and Siobhan Chapman (2003). "Reading 'Great Books': Non Truth-committed Discourse and Silly Novel Readers." *Forum for Modern Language Studies* 39,1 (January): 1-14.
- Ruland, Richard and Malcolm Bradbury (1991). *From Puritanism to Postmodernism. A History of American Literature*. New York: Viking.

- Said, Edward (2004). *Humanism and Democratic Criticism*. New York: Columbia University Press.
- Santos, Maria Irene Ramalho de Sousa (1981). «Blake no Tempo: Introdução ao Poeta com Traduções Inéditas de Paulo Quintela». *Biblos* 57: 677-751.
- Saraiva, António José e Oscar Lopes (1989). *História da Literatura Portuguesa*. 15ª ed. Porto: Porto Editora.
- Sartre, Jean-Paul (1975). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Éditions Gallimard. [1948].
- Schneider, Norbert (2004). *Vermeer 1632-1675: Emoções Veladas*. Köln: Taschen / Público.
- Scholes, Robert (1985). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- _____, (1998). *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. New Haven: Yale University Press.
- Sena, Jorge de, ed. (1971). *Poesia de 26 Séculos*. Vol. 2. Sel., trad., pref. e notas Jorge de Sena. Porto: Editorial Inova.
- _____, (1977). *Poesia I*. 2ª ed. Círculo de Poesia. Lisboa: Moraes Editores.
- _____, (1978). *Poesia II*. Círculo de Poesia. Lisboa: Moraes Editores.
- Serote, Mongane Wally (1973). *Black Poets in South Africa*. Ed. Robert Royston. London: Heinemann.
- Shakespeare, William (2002). *The Complete Sonnets and Poems*. Ed. Colin Burrow. The Oxford Shakespeare. Oxford: Oxford University Press.
- Shelley, P. B. (1985). «Defesa da Poesia.» *Poesia Romântica Inglesa*. Org., trad. e notas Alcinda Pinheiro de Sousa e João Ferreira Duarte. *Materiais Críticos* 5. Lisboa: Apáginastantas. 123-167.
- Showalter, Elaine (2004). *Teaching Literature*. Malden: Blackwell Publishing. [2003].
- Silva, Jorge Henrique Pais da e Margarida Calado (2005). *Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*. Biblioteca de Arte 7. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, Maria Augusta (2004). «Pessoa para Mário Cláudio». *Diário de Notícias, "Artes"* 18 Dez: 34.
- Spang, Kurt (1979). *Fundamentos de Retórica*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Sousa, Alcinda Pinheiro de (1990). «Alguns Blakes portugueses». *Runa: Revista Portuguesa de Estudos Germanísticos* (Número especial de Homenagem ao Professor Dr. Olívio Caeiro) 13 /14: 171-180.
- Sousa, Carlos Mendes de, e Eunice Ribeiro, orgs. (2004). *Antologia da Poesia Experimental*

- Portuguesa: Anos 60 – Anos 80*. Letras Portuguesas / Série Maior. Coimbra: Angelus Novus, Editora.
- Sousa, João Rui de. (2002). *Obra Poética 1960-2000*. Pref. Fernando J. B. Martinho. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Steiner, George (2003). *Lessons of the Masters*. Cambridge, Massachusets: Harvard University Press.
- Tavares, Gonçalo M. (2004). *Poesia 1*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Tomlinson, Charles (1985). *Collected Poems*. Oxford: Oxford University Press.
- Torga, Miguel (2001). *Antologia Poética*. 6ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Uspenski, Boris (1973). *A Poetics of Composition: The Structure of the Artistic Text and Typology of a Compositional Form*. Trans. Valentina Zavarin and Susan Wittig. Berkeley: University of California Press.
- Verde, Cesário (2002). *O Livro de Cesário Verde*. Pref. Silva Pinto. Lisboa: Edições Nova Ática.
- Weber, Samuel (2001). "The Future of the University." *Institution and Interpretation: Expanded Edition*. Stanford: Stanford University Press.
- Widdowson, Peter (1999). *Literature*. The New Critical Idiom. London: Routledge.
- Wilde, Oscar (2000). «Prefácio». *O Retrato de Dorian Gray*. Trad. Maria de Lourdes Ruivo. Introd. Maria Isabel Barbudo. Lisboa: Vega. 14-15.
- Williams, Raymond (1979). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. 5th ed. Great Britain: Fontana / Croom Helm.
- Williams, William Carlos (1987). *The Collected Poems 1909-1939*. Eds. A. Walton Litz and Christopher MacGowan. Vol. 1. Manchester: Carcanet Press.
- Winterson, Jeanette (2001). *Sexing the Cherry*. London: Virago.
- Wittgenstein, Ludwig (2000). *Cultura e Valor*. Trad. Jorge Mendes. Biblioteca de Filosofia Contemporânea 22. Lisboa: Edições 70.
- Wordsworth, William. «[Do] Prefácio a *Lyrical Ballads*». *Posições Românticas na Literatura Inglesa*. Org. e coord. de Álvaro Pina, trad. Isabel Fernandes. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. 20-30.
- Ziarek, Krzysztof (2000). Introduction. *Future Crossings: Literature Between Philosophy and Cultural Studies*. Ed. Krzysztof Ziarek and Seamus Deane. Evanston: Northwestern University Press. 1-23.
- _____, (2002). "Art, Power, and Politics: Heidegger on *Machenschaft* and *Poiêsis*." *Contretemps* 3 (July): 175-186.
- _____, (2006). Rev. of *The Singularity of Literature*, by Derek Attridge. *Bryn Mawr Review*

of *Comparative Literature* 5.2 (Winter). Disponível on-line em: <http://www.brynmawr.edu/bmrcl/Winter2006/Attridge.htm> (16-08-06).

Ziarek, Krzysztof and Seamus Deane, eds. (2000). *Future Crossings: Literature Between Philosophy and Cultural Studies*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Discografia

Andresen, Sophia de Mello Breyner (1994). *Signo (escolha de poemas)*. Na voz de Luís Miguel Cintra. Lisboa: Editorial Presença / Casa Fernando Pessoa.

Cruz, Gastão, sel. e org. (2004). *Ao longe os barcos de flores: Poesia portuguesa do século XX*. (duplo CD) Dita por José Manuel Mendes, Luís Lima Barreto, Luís Lucas, Luísa Cruz, Natália Luísa. Lisboa: Assírio & Alvim / Sons.

Godinho, Sérgio (2003). *O irmão do meio*. Lisboa: EMI – Valentim de Carvalho.

Guerreiro, Kátia (2001). *Fado Maior*. Lisboa: Ocarina.

Rodrigues, Amália (2002). *Busto*. Lisboa: EMI – Valentim de Carvalho.

Filmografia

Peter Webber, real. (2003). *Girl with a Pearl Earring*. Actores: Colin Firth, Scarlett Johansson, Tom Wilkinson. Produtor: Andy Paterson. Guião: Olivia Hetreed. Fotografia: Eduardo Serra. Pathé Features. Baseado em Tracy Chevalier, *Girl with a Pearl Earring*.

Pinturas

Arcimboldo (1573). *Verão*. (óleo sobre tela, 76 x 64) Museu Nacional do Louvre, Paris.

Baldessari, John (1968). *What Is Painting*. (acrílico sobre tela, 172,1 x 144,1) MoMA – The Museum of Modern Art, Nova Iorque.

Van Gogh, Vincent (1888). *A cadeira de Van Gogh*. (óleo sobre tela, 91,8 x 73) The National Gallery, Londres.

Vermeer, Johannes (*ca. 1665). *Rapariga com brinco de pérola*. (óleo sobre tela, 47 x 40) Mauritshuis, Haia.

Sítios consultados

http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha (23-08-06).

<http://www.amacad.org/publications/summer2005/Harpham.pdf> (15-08-06).

<http://www.knaw.nl/publicaties/pdf/20051060.pdf> (15-08-06).

http://muse.jhu.edu/demo/new_literary_history/v036/36.1harpham01.html (22-08-06).

<http://www.readysteadybook.com/Article.aspx?page=derekattridge> (16-08-06)

http://muse.jhu.edu/journals/philosophy_and_literature/v021/21.1posner.html (08-02-06).

http://muse.jhu.edu/journals/philosophy_and_literature/v022/22.2nussbaum.html (06-02-06).

http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/ciencias_cultura.htm (02-10-06).

<http://lesperipheriques.org/ancien-site/journal/10/fr1031.html> (24-11-06).

<http://www.tchevalier.com/faq/gwape.html> <http://www.tchevalier.com/faq/writing.html> (14-09-05).

<http://observer.guardian.co.uk/review/story/0,6903,1113043,00.html> (14-09-05).

<http://www.tchevalier.com/gwape/film/index.html> (14-09-05).

<http://essentialvermeer.20m.com/> (18-12-06).

<http://www.ballandclaw.com/vermeer/pop.html> (18-12-06).

<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/vermeer> (18-12-06).

<http://etext.virginia.edu/DicHist/dict.html> (19-12-06).

* O título (em neerlandês) atribuído ao quadro no museu em que se encontra é: *Meisje met de parel*, que significa literalmente: rapariga com a pérola. O título tem variado ao longo dos tempos desde: «jovem rapariga» (Gustave Vanzype, *Vermeer de Delft*, 1908), «cabeça de uma rapariga» (Lawrence Gowing, *Vermeer*, 1952), «jovem rapariga com turbante» (Ernst Gunther Grimme, *Jan Vermeer de Delft*, 1974) até se chegar à designação por que é hoje conhecido: “Girl with a Pearl Earring” ou «Rapariga com brinco de pérola» (Albert Blankert with contributions by Rob Ruur and Willem L. van de Wetering, *Vermeer*, 1975 e Wheelock, Broos, Blankert, Wadum, *Johannes Vermeer*, 1995). Optou-se por seguir a designação mais recente, até pelo facto de ser a que deu título ao romance e ao filme.

II

Girl With a Pearl Earring:
Espaço de cruzamentos textuais

I. Johannes Vermeer - a habitação do espaço

1.1. O pintor e o seu tempo

Num dos mais importantes livros sobre a arte do pintor holandês do séc. XVII Johannes Vermeer, o crítico inglês Lawrence Gowing, nos idos de 1952, avaliou, definindo de forma significativamente marcada pela excepcionalidade e pela diferença, o valor relativo da obra do pintor face à dos seus contemporâneos, afirmando o seguinte:

Without the contrast of his solitary opposing gesture our understanding of the positive hold on the world characteristic of his century and its masters would be less complete. (Gowing 1997: 67, ênfase minha)

Que gesto isolado de oposição distingue então Vermeer dos seus contemporâneos, ao mesmo tempo que irmana estes entre si? Recordemos brevemente que o pintor, nascido em Delft em 1632 (onde viria a morrer em 1675), pertenceu ao período que os historiadores de arte habitualmente designam de «Idade de Ouro» (*Golden Age*) da arte neerlandesa – período que abrange *grosso modo* todo o séc. XVII, em que, a par do comércio e da ciência, a pintura da Holanda floresceu de modo notável e quando um número inusitado de pintores se mantiveram activos produzindo objectos artísticos cuja qualidade, quer no que respeita à técnica, quer no que toca à inovação, haveria de se repercutir de modo indelével na história da arte europeia ocidental. A este período pertencem, como é do nosso conhecimento, nomes como Frans Hals (1581/85-1666), Rembrandt van Rijn (1606-1669), Gerard Dou (1613-1675), Gerard Terboch (1617-1681), Emanuel de Witte (1617-1691/92), Carel Fabritius (1622-1654), Jan Steen (1626-1679), Pieter de Hooch (1629-1684), Gabriel Metsu (1629-1667), Nicolas Maes

(1634-1693), Frans Mieris (1635-1681), para mencionar apenas alguns dos mais destacados. Ainda que não possamos falar de uma escola, tendo em conta a diversidade das práticas pictóricas a que cada qual se dedicou (cf. Longhery 2001: 290), um dos contributos conjuntamente dado por estes artistas consistiu no desenvolvimento decisivo dum tipo de pintura em que a maioria haveria de especializar-se e que, retrospectivamente, ficou conhecida como «pintura de género» (*genre painting*).¹ Este tipo de pintura distinguiu-se pela representação de cenas da vida quotidiana, centrando-se nos mais variados incidentes, espaços e situações, desde as cenas de taberna e de bordel às tarefas rurais ou domésticas, a momentos dedicados à leitura ou à música, para citar apenas alguns. Muitas destas cenas apareciam imbuídas dum sentido moral ou didáctico o que lhes conferia uma certa ambiguidade retirando-lhes em parte a dimensão meramente naturalista,² e evocando as ligações da pintura holandesa a uma forte tradição cristã (Rosenberg, Slive e Kuile 1966: 101-102).³ Ora é justamente este carácter simultaneamente descritivo⁴ e emblemático,⁵ frequentemente moralizante, evidente em muitas das pinturas deste tipo, que distingue Vermeer dos seus contemporâneos.⁶ Ainda que faça inúmeras concessões às convenções que governam o género que bem conhecia, o pintor, mesmo quando inclui gestos indiciadores duma explicação de tipo iconográfico (mas no âmbito profano) daquilo que nela vemos ou objectos emblemáticos susceptíveis de nos apontarem uma pronta descodificação alegórica, torna-os de tal modo discretos que eles acabam por não perturbar a atmosfera enigmática da cena representada – em vez de explicá-la, esquivam-na a qualquer ímpeto clarificador (Snow 1994: 148). Para tornar explícito o contraste de que falo basta comparar dois quadros: o de Nicolaes Maes, *The Idle Servant* (1655) e o de Vermeer, *A Woman Asleep* (c.1657).

Enquanto no primeiro a eloquência da situação descrita não deixa dúvidas quanto ao sucedido, o que temos em *A Woman Asleep* é a tentativa de escapar ao esclarecimento implícito na descrição e, assim, evitar que o objecto representado fique sujeito a um sentido demasiado limitado. E, por isso, podemos dizer que Vermeer se situa fora da convenção, pela recusa da explicitação inequívoca, pela esquivia ao alegórico, mesmo quando estes aspectos ainda nas suas telas se inscrevem e se deixem ler, como frequentemente acontece. (Em vez de lhes fechar o sentido, o pintor procura, ao contrário, conferir-lhes um carácter enigmático e aberto.) Só que, deste modo, os pormenores que os sustentam se

tornam espúrios, irrelevantes, como se Vermeer procurasse sub-repticiamente retirar apoios à leitura emblemática e apelasse antes à atenção ao que nelas é essencial. E que é o essencial do trabalho artístico de Vermeer? Uma peculiar e inesperada descrença incrustada no cerne de muitos dos seus quadros e que o distingue dos outros artistas contemporâneos. De novo, é Gowing quem nos ajuda a perceber aquilo que está em jogo:

He stands outside our convention because he cannot share its great sustaining fantasy, the illusion that the power of style over life is real. However an artist love the world, however seize on it, in truth he can never make it his own. Whatever bold show his eye may make of subduing and devouring, the real forms of life remain untouched. Matter is stronger, at any moment it may turn and crush him; finally it surely will. Vermeer's delicacy is not to provoke the foreign power of the life outside him. *He knows that all that the eye can possess is light.* (Gowing 1997: 67, ênfase minha)

Serve este passo como chamada de atenção para o que se me afigura constituir o paradoxo central da obra do pintor: dum lado, a necessidade imperiosa de representação, reclamada pelo mundo humano em seu redor com regras, convenções e imperativos de toda a ordem e, a partir deste período, sobretudo os imperativos do mercado da arte; do outro, o progressivo e agudo reconhecimento das dificuldades, dos perigos e mesmo da impossibilidade de plenamente concretizar (Gowing 1997: 64). O que a obra de Vermeer gradualmente nos vai deixando ver é a crescente aceitação da autonomia, da independência do mundo que o rodeia que só se deixa captar ou descrever em termos de luz. É essa luz, mais ainda do que os objectos que por ela são iluminados, que as suas telas insistentemente procuram acolher.⁷

1.2. A obra - algumas características pertinentes

Talvez por este motivo, ainda há não muito tempo, um pintor norte-americano, George Deem (nascido em 1932, em Vincennes, Indiana), representou (no final dos anos 90), em telas sucessivas, interiores de Vermeer, de onde retirou as figuras humanas centrais.⁸ Tomando como ponto de partida alguns dos quadros do pintor flamengo, acrescenta-lhes elementos inexistentes no original ou subtrai outros, ou então, apropria-se dum pormenor de Vermeer para criar o seu próprio quadro (caso da tela *Two Vermeer Chairs*, por exemplo).

Frequentemente, como acontece, em *Seven Vermeer Corners* (Fig. 1), o que temos é um convite a revisitar espaços que reconhecemos de quadros do mestre e onde identificamos as janelas (caracteristicamente à esquerda), cortinas, cadeiras, um armário, um globo terrestre, quadros, um mapa, uma escalfeta, a quadrícula branca e negra dos azulejos do chão, mas de onde, significativamente, foram retirados, como de um palco, os actores das telas em causa, restando a luz que nestes espaços vazios se projecta e que assim alternativamente os povoa. Tal estratégia pós-moderna de apropriação aponta, entre outras coisas, para a importância determinante da luz e do espaço que esta vem habitar e modelar e, assim, põe em evidência a qualidade eminentemente óptica do trabalho de Vermeer.⁹

Mas, *Seven Vermeer Corners* tem ainda a virtualidade de nos sugerir outras características da obra do pintor. Desde logo, todos os alvéolos do quadro se definem por serem cantos de salas; para além disso, porém, o modo particular como Deem os apresenta, quase como se nos tivesse franqueado a entrada numa casa de bonecas, sugere que estamos perante espaços marcadamente domésticos e confinados, espaços a que o pintor constantemente retorna na sua obra. Das trinta e seis obras atribuídas a Vermeer,¹⁰ trinta situam-se em interiores caseiros e destes, vinte são constituídos por cantos. Mas porquê esta ênfase em interiores domésticos, porquê esta obsessão com os cantos? Que tipo de espaço se constituía por este processo? Para melhor podermos responder a tais perguntas, voltemos a olhar para o quadro de Deem, identificando as sete pinturas a que ele alude. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, no sentido dos ponteiros do relógio, encontramos o contexto espacial das seguintes obras: *The Glass of Wine* (c.1658-1660), *The Geographer* (c.1668-1669), *A Lady Standing at a Virginal* (c.1670), *Woman With a Lute* (c.1664), *The Milkmaid* (c.1658-1660), *Woman Holding a Balance* (c.1664) e, finalmente, *Girl Interrupted at Her Music* (c.1660-1661).

De todas as figuras humanas presentes – nove, ao todo, só duas confrontam o espectador. Todas as outras se apresentam como que absortas nos seus pensamentos ou tarefas. Esta circunstância contribui para criar distância entre elas e quem as contempla. Estão como que afastadas de nós, retiradas para uma esfera que nos exclui. O facto de se posicionarem em cantos mais acentua a sua distância e inacessibilidade. Conforme Gaston Bachelard reconheceu, na sua obra *La poétique de l'espace*: «[P]ar bien des côtés, le coin “vécu” refuse la vie,

restreint la vie, cache la vie» (Bachelard 1998: 130). A atitude recolhida das personagens conjugada com a sua situação específica num canto duma sala sugere, além disso, inescapavelmente, silêncio.¹¹ Continuando a citar Bachelard: «[d]ans le coin, on ne parle pas à soi-même. Si l'on se souvient des heures du coin, on se souvient d'un silence, d'un silence des pensées» (Ibid.).¹² Os efeitos de luz contribuem também para corroborar uma atmosfera tranquila, de quietude e reforçam o mistério em torno das figuras.

A recusa duma ligação directa entre o espectador e estas criaturas imperscrutáveis é acentuada por uma outra característica da pintura de Vermeer: os obstáculos criados pela interposição de objectos diversos em primeiro plano, construindo uma espécie de barreira que nos tolhe o acesso. As peças de mobiliário variam: cadeiras, mesas, cortinas, etc., mas todas acentuam a distância e a inacessibilidade (estão neste caso, por exemplo, pinturas como *Girl Reading a Letter at an Open Window* (c. 1657) ou *Woman with a Pearl Necklace* (c. 1664)). Ainda que a luz e a cor guiem inequivocamente o nosso olhar até às personagens humanas que habitam o centro destes espaços pictóricos, o acesso a elas é simultaneamente obstruído, construindo-se, assim, ao nível da percepção, uma tensão subtil entre movimentos de sinal contrário: aproximação e afastamento, proximidade e distância. É como se existisse uma reticência da parte do pintor, um pudor em violar um espaço íntimo e alheio e, ao mesmo tempo, o infinito fascínio por essa realidade que se esquiva, a que ele próprio gostaria de aceder, mas que sabe estar-lhe vedada.

A flagrante clausura, por vezes quase claustrofóbica, reiterada incessantemente ao longo da carreira do pintor, gera a impressão de estarmos repetidamente na presença dum mesmo espaço obsessivo: “the same corner of the same room – with the same window, the same little mirror, the same little drape”, no dizer dum crítico (Litttlejohn 1996: 262). Tal situação desperta no espectador de Vermeer uma sensação dupla de familiaridade e encarceramento, justamente porque nos seus quadros o espaço revelado é essencialmente o de «um cubo oco» (*a hollow cube*)¹³ que parece ser sempre o mesmo e é num dos cantos deste cubo que as figuras aparecem.¹⁴ O posicionamento acantonado, conjugado com o ensimesmamento que as caracteriza e com a barreira de obstáculos que delas nos distanciam, separa inexoravelmente estes protagonistas humanos e o seu mundo do nosso. Eles aí estão, dados a ver mergulhados numa luz única e, contudo, para sempre misteriosos e inacessíveis. Eis, pois, uma das contradições,

talvez pudéssemos mesmo chamar-lhe a contradição fundadora, da obra de Vermeer.

Que mundo é esse que nos fascina e nos escapa? Qual é afinal o objecto de desejo inalcançável que nele se projecta e se esquia? A estatística, mais uma vez, resulta elucidativa. vinte e três dos trinta e seis quadros deste artista são exclusivamente ocupados por mulheres jovens. Destes, dezanove apresentam apenas uma figura feminina. Não admira portanto que o facto tenha levado os estudiosos a encarar o universo do artista como um universo eminentemente feminino e a identificar o assunto da obra do pintor como: “women in the light of men’s attention” (Snow 1994: 91) ou “the attention that man pays to woman” (Gowing 1997: 52), um assunto que evolui naturalmente, ao longo da sua obra, para poder passar a ser identificado, num plano mais geral ou meta-artístico, se se quiser, como a atenção do pintor relativamente ao objecto que representa (Gowing 1997: 54).

1.3. O quadro- *Het meisje met de parel*, ca. 1665-1666, Mauritshuis, Haia

O quadro conhecido hoje em dia como *Rapariga com Brinco de Pérola*, em inglês, *Girl with a Pearl Earring* (c.1665-1666) (Fig. 2), surge, no conjunto da obra de Vermeer e de acordo com as coordenadas que para ela acabei de evidenciar, como aparentemente atípico, bem diferente de tudo o que até aqui venho mostrando. Não temos um canto numa sala, não há um espaço doméstico reconhecível, com os objectos e mobília habituais; a figura representada reduz-se a um busto que emerge dum fundo negro e não evita o nosso olhar, antes nos confronta directamente. Além disso, não enverga um traje da época, mas exhibe um exótico turbante colorido, vagamente oriental, que contrasta com a sobriedade dum vestido castanho rematado por uma singela gola branca, desafiando qualquer tentativa de classificação em termos de classe social e assim desenraizando a personagem dum contexto identificável.¹⁵ Subtrai-se, deste modo, ao mundo que conhecemos. O apontamento fútil ou de circunstância, assim como o elemento de descrição enquadrante estão aqui completamente ausentes; o pintor depurou de toda a contaminação alegorizante esta sua tela. Ela é pura visualidade.

Do fundo negro emerge, então, apenas um rosto oval espreitando por cima do ombro, e logo nesta postura se insinua a ambiguidade: volta-se para nós ou vai virar-nos as costas? Apanhado num momento movediço de sentido

indecifrável, o rosto iluminado replica a ambiguidade do gesto: o olhar largo, expectante (ou será desafiador?) que nos devolve alia-se (pelo subtil sombreado da cana do nariz) a uns lábios vermelhos, sensuais, apenas semicerrados como se fossem abrir-se e dirigir-se a nós ou, arrependidos, se mostrassem no momento de se calar, negando o contacto fugazmente prometido. O silêncio prenhe que insinuam situa-se «num lugar de passagem», «numa zona de iminência da irrupção da palavra,» no dizer de José Gil e que este identificou e definiu como «imagem sem nome» ou «imagem-nua». (Gil 2005: 25)¹⁶

Também o olhar não cessa de se desdobrar em paradoxais interpelações: alegre ou nostálgico? Inocente ou sedutor? Promissor ou reticente? Um olhar significativamente aliado à sedução dum brinco de pérola, pela partilha de minúsculos pontos de luz branca que a gola imaculada suporta qual pedestal de estátua.¹⁷

Mas antes de nos enfrentar de forma tão directa e perturbadora, não o esqueçamos, o modelo confrontou o pintor e é como se o que vemos neste rosto fosse o reflexo especular da perplexidade do artista perante o mistério que tem ante si. Daí o poder-se dizer que o tema do quadro é a atenção do pintor ao seu assunto, o desafio por este colocado, a dificuldade em lhe (cor)responder. Que o assunto em Vermeer seja a mulher, a feminilidade, só não é irrelevante porque é o que ajuda a concretizar de forma palpável ao mesmo tempo que empresta sentido ao seu percurso de progressivo amadurecimento humano e artístico. Para compreendermos a arte deste pintor precisamos de entender a sua relação privilegiada e paradoxal com o universo feminino – o desejo e a reticência, o fascínio e o retraimento perpetuamente experimentados. É disto que nos fala Edward Snow, ao afirmar:

The experience of *Head of a Young Girl* [sic], for all its singleness of impact, is one of unresolved, almost viscerally enforced contradictions. An intimate mirroring that is also a passionate estrangement. A yearning – patient, gentle, yet all-engulfing – composed equally of desire and renunciation. (Snow 1994: 3)

Se aquilo que verdadeiramente preocupou este artista, como alguns dos seus críticos têm defendido, foi o carácter ilusório da representação pictórica – o modo como ela fica sempre aquém da apreensão completa do real que procura registar, não admira então que uma das metáforas possíveis para literalmente dar corpo à recalcitrante evanescência da realidade seja a mulher,

esse outro que é, para o pintor, simultaneamente insondável e irresistível. O real como o outro, que eternamente seduz e se furta ao olhar e à posse do sujeito, materializa-se em Vermeer no corpo e no rosto femininos, como, mais tarde, em Degas,¹⁸ por exemplo, ou, duma outra maneira, em Matisse.¹⁹ A(s) imagem(ns) da(de) mulher(es) é(são) o veículo ou suporte que projecta e concretiza o desejo sem objecto que anima a busca criativa do artista.

Mas tal não deve distrair-nos do que aqui verdadeiramente se impõe e que só o retrato dum rosto, na sua superior e singular complexidade, consegue genuinamente desvelar: a inviabilidade da posse.²⁰ É que, tal como José Gil reconheceu:

[N]ão há (...) percepção objectiva dum rosto porque, de certo modo, o rosto não existe, não é uma coisa, nem sequer uma imagem estática e plena, apenas um lugar, um território onde tudo se inscreve e de onde tudo foge, dentro e fora do espaço objectivo. Um mapa móbil (...). (Gil 2005: 31)²¹

Sendo assim, o que confronta, então, o pintor é muito mais do que a fidelidade a um objecto real (já de si polémica e ilusória), mas, neste particular, de todo utópica. Aquilo que no rosto se manifesta são forças em tensão: forças de sinal contrário, de subjectivação e dessubjectivação, de humanização e desumanização. Devolvamos a palavra a José Gil:

Retratar não é, afinal, representar uma representação, porque o rosto não é uma imagem, mas um complexo de sinais e de forças em movimento que o puxam ora para fora de si (como o mostram os retratos de Francis Bacon), para fora da significação, deformando o mapa até o deixar irreconhecível, ora para dentro de si, fixando-o numa figura estática, humana, ilusoriamente una. O devir-invisível do rosto (a esquiva) é o movimento que o faz escapar à petrificação, escapando a si próprio e à significação – por isso tantas vezes nós não nos reconhecemos na nossa imagem no espelho. (Gil 2005: 33)

O desafio que se coloca ao artista é o de conseguir integrar essas forças em tensão que, simultaneamente, organizam e desorganizam as formas do rosto; ou, como diz Gil, «não se trata já, para o pintor, de assemelhar mas de *devir*». (Gil 2005: 35)

As intensidades de sinal contrário que se desprendem da contemplação do quadro de Vermeer aqui em análise são a marca perceptível desse gesto trans-

formativo e transformador em que o pintor a si mesmo criativamente se implica (e, ao fazê-lo, implica o espectador) no processo de captar e acolher a irredutível alteridade dinâmica do outro – o rosto do modelo. Daí que o que parece ficar registado na tela seja o momento em que a posse se frustra e em que aquilo que se pretende captar nos foge, deixando-nos, mais do que perante uma presença, ante a iminência da sua ausência.²²

O registo deste processo, tal como o vislumbro na dinâmica de forças que animam *Rapariga com Brinco de Pérola*, representa, a meu ver, se não o momento mais notável da carreira de Vermeer, ao menos uma etapa decisiva no seu desenvolvimento como pintor. Porque os rostos que nos outros quadros nos surgem são ainda pertença dos corpos que os sustentam e, nesse sentido, «codificados» por eles. É que, tal como reconheceram Deleuze e Guattari: «A cabeça está compreendida no corpo, mas não o rosto. (...). Mesmo humana, a cabeça não é necessariamente um rosto. O rosto não se produz senão quando a cabeça deixa de fazer parte do corpo, quando ela deixa de ser codificada pelo corpo» (Deleuze e Guattari 1980: 208 *apud* Gil 2005: 32).

2. Tracy Chevalier - O espaço da habitação no romance *Girl With a Pearl Earring* (1999)

Algumas das peculiares qualidades que evidenciámos no quadro de Vermeer terão, sem dúvida, sido decisivas na escolha desta obra por parte de Tracy Chevalier como ponto de partida para o seu segundo romance.²³ A própria o reconheceu ao confessar-se intrigada pela expressão ambígua do rosto da rapariga, interrogando-se sobre os motivos que teriam levado Vermeer a pintá-la dessa maneira.²⁴ Ao aperceber-se de que não se sabia quem posara para o quadro, sentiu-se compelida a criar uma ficção. E a primeira decisão a tomar prendia-se com a identidade a atribuir ao modelo:

In the painting the girl's clothes are very plain compared to other women Vermeer painted, and yet the pearl is clearly luxurious. I was fascinated by that contrast, and it seemed clear to me that the pearl was not hers. At the same time, I also felt she knew Vermeer well, as her gaze is very direct and knowing. Some historians think she was his eldest daughter, but I don't think that's a look a daughter would give her father – it's too seductive. So, I thought, Who (sic) else would be close to him but not related? And I thought of a servant. (Chevalier n.d.)

Seduzida pelas ambiguidades e pelo mistério do rosto retratado, persuadida de que no quadro se projectava «o retrato da relação entre o pintor e o modelo», Chevalier sentiu-se compelida a efectuar o movimento de sinal contrário àquele que o quadro realiza: narrar uma das histórias contidas em potência nas telas de Vermeer e nelas recalçadas.²⁵ Inverte-se, assim, o ímpeto característico que distingue o pintor de Delft dos seus contemporâneos, fechando-se a abertura e o enigma, agora vertidos e elucidados por um enredo plausível; mas, conforme se verá, nem por isso se perde o que na obra de Vermeer se revelou essencial, antes se transforma criativamente.

A transposição duma obra pictórica para um texto de ficção narrativa envolve procedimentos semióticos vários sobre os quais valerá a pena reflectir mesmo que muito abreviadamente.²⁶

Ainda há bem pouco tempo, Susan Sontag, num interessante artigo aparecido postumamente em *The Guardian* mas recentemente publicado (17 de Março de 2007), e escrito em 2004, pouco antes da sua morte, intitulado “Pay Attention to the World”, chama a atenção para um dos traços distintivos da arte do romancista:

The understanding of the novelist is temporal, rather than spatial or pictural. Its medium is a rendered sense of time – time experienced as an arena of struggle or conflict or choice. All stories are about battles, struggles of one kind or another, that terminate in victory and defeat. Everything moves toward the end, when the outcome will be known.
(Sontag 2007: 5, ênfase minha)

A predominância da coordenada tempo na construção da arte verbal tem, naturalmente, implicações no modo como nela as realidades espaciais são descritas e narradas e, conseqüentemente, no modo como são recebidas.²⁷ Apesar de todas as afinidades e aproximações que, desde a *Arte Poética* de Horácio, ao longo da história, foram estabelecidas entre as tradicionalmente designadas de «artes irmãs» (*sister arts*), outras tantas têm sido também as chamadas de atenção para o que distingue a literatura da pintura.²⁸ Desde logo, Lessing, no seu *Laocoön*, assinalou: “[i]t remains true that succession of time is the province of the poet just as space is that of the painter” (Lessing 1984: 91). A escritora inglesa A. S. Byatt, por exemplo, sublinhou, recentemente, como «uma pintura existe *fora do tempo* e regista o tempo da sua manufactura» e como ela se nos apresenta enquanto presença: «*presença física*, com película de cor, uma camada

de pinceladas ou de pontos feitos com o pincel, ou riscos de carvão em superfície plana» (Byatt 2002: 1, tradução e ênfase minhas). Por contraste, a literatura assenta na sua invisibilidade intrínseca e dela faz depender o seu efeito. Explica ainda Byatt:

A portrait in a novel or a story may be a portrait of invisible things – thought processes, attractions, repulsions, subtle or violent changes in whole lives, or groups of lives. Even the description in visual language of a face or body may depend on being unseen for its force. (Byatt 2002: 1)

Apoiando-se, então, na invisibilidade e no conseqüente «esforço construtivo de visualização por parte do leitor»,²⁹ a literatura instala um regime perceptivo que contrasta com aquele que opera aquando da contemplação duma obra de arte visual. Conforme reconheceu Roman Jakobson:

When the observer arrives at the simultaneous synthesis of a contemplated painting, the painting as a whole remains before his eyes, it is still present: but when the listener reaches a synthesis of what he has heard, the phonemes have in fact already vanished. They survive as mere afterimages, somewhat abridged reminiscences, and this creates an essential difference between the two types of perception and precepts. (Jakobson 1987: 472-473)

As coordenadas de espaço e tempo estão, pois, ligadas à essência respectiva das «artes irmãs», contribuindo para as distinguir. No caso da pintura, o espaço é a dimensão de que os pintores têm de se apropriar, quer se trate do espaço vazio da tela, quer esteja em causa, como no caso da pintura figurativa (aquele que aqui nos diz respeito), o espaço da realidade que pretendem mostrar-nos. Ora, já tivemos oportunidade de reconhecer como Vermeer resolveu a seu modo esta dupla habitação do espaço.

Vejamos agora como vai Tracy Chevalier proceder para transferir para o romance estas realidades essencialmente visuais que constituem o seu ponto de partida.

2.1. A situação narrativa; tempo e desenvolvimento da intriga

A primeira opção de Chevalier diz respeito à escolha duma narradora autodiegética, neste caso a criada da casa da família de Vermeer, que a escritora

identifica como o modelo da famosa pintura e que, ironicamente, coloca na gênese da obra.³⁰ Que consequências tem este procedimento narrativo? Em vez de onisciência, temos um ponto de vista restritivo que faculta ao leitor um conhecimento de acontecimentos e personagens filtrado pela voz e pela focalização da protagonista, Griet. Esta situação propicia uma empatia entre leitor e narradora: tendemos a adoptar o seu ponto de vista e a identificarmo-nos com ele, criando-se uma proximidade cúmplice com a personagem de quem conhecemos pensamentos e motivações e cujas dificuldades e progressos acompanhamos.³¹ Em contrapartida, esta circunstância remete, simultaneamente, para a sombra algumas áreas da acção e das personagens, sendo que destas lacunas a mais importante é a que respeita ao pintor, cuja personalidade, pensamentos e motivações são deixados indefinidos e misteriosos.

Ao escolher esta situação narrativa, a autora criou, no romance, uma aura de mistério em torno da personagem de Vermeer (referido quase sistematicamente apenas pelo simples pronome pessoal “*he*”, ao contrário das outras personagens) aura de mistério simétrica, assinala-se, da previamente gerada em torno das figuras que povoam os quadros do mestre holandês.³² Mas, ao acercar-nos de Griet, instaura um movimento de sinal contrário, replicando assim a tensão a que antes aludimos com sendo característica da arte do pintor: proximidade e distância.

Outro aspecto importante do seu método narrativo é o escasso uso que faz do diálogo. Muito do que se passa, quer em termos da acção, quer em termos dos comportamentos das personagens, respectivos pensamentos e motivações é deduzido de forma oblíqua a partir dos olhares e gestos captados por Griet e por ela registados (estratégia, de resto, também adoptada pelo realizador Peter Webber). Reforça-se, deste modo, uma sensação de reticência e decoro que tanto pode ser atribuída à característica reserva e timidez da protagonista e narradora como às regras de comportamento social vigentes ao tempo, mas que o tipo de narração assumido indubitavelmente reforça. E, mais uma vez, esta reticência é algo que o romance partilha com os quadros de Vermeer. Acresce que a tendência de Griet para se refugiar num mundo íntimo, que preserva ciosamente mesmo daqueles que lhe são mais próximos, acaba por conferir à obra uma orientação introspectiva, também ela consonante com o ensimesmamento e desprendimento do mundo que nos transmitem as personagens que nas telas de Vermeer se nos apresentam absortas nos seus

pensamentos e acções, em atmosferas pautadas por uma calma suavemente luminosa.³³

Quanto ao tratamento da temporalidade, verifica-se que, apesar de o tempo diegético corresponder a doze anos, as divisões do livro em quatro capítulos, cujos títulos remetem para datas, indiciam (pelo número de páginas a cada um atribuído) que os anos de 1664 a 1666 são centrais para a acção. De facto, o tamanho de cada secção (cem páginas para o capítulo correspondente ao ano de 1664, noventa e quatro para o que respeita a 1665, cinquenta e dois para o de 1666 e apenas dezoito para 1676), muito mais extenso para as três primeiras do que para a última, sugere um movimento ascendente na diegese, em coincidência com os dois primeiros capítulos, conduzindo ao clímax, enquanto o terceiro corresponde ao desenlace, a que se segue breve epílogo – uma estrutura reminescente da tragédia clássica e que parece compensar o timbre introspectivo da narração.

O primeiro capítulo dá conta da mudança de vida de Griet: do abandono do lar paterno e da ida para a casa da família Vermeer em *Papists Corner*, bem como do impacto que sobre ela têm as primeiras experiências no novo ambiente, designadamente a sua posição subalterna. O segundo testemunha uma ascensão, coincidente com a mudança da cave para o sótão: de criada, passa a assistente e modelo do pintor. Tal ascensão, paradoxalmente, determina a sua queda no seio daquela casa, como o demonstra o capítulo 3 – que corresponde ao período em que posa para o quadro (e que se inicia *in media res*, recorrendo a uma analepse). A quarta e última secção do livro, dando-nos em resumo os acontecimentos dos últimos dez anos, faculta-nos informação relevante quanto ao destino dos principais intervenientes, no período subsequente à precipitada saída de Griet da casa de Vermeer, após a intempestiva descoberta por Catharina da estreita colaboração entre a serviçal e o mestre, encerrando a acção narrativa.

Em termos da carreira artística do pintor, convém recordar que os anos 60 são normalmente encarados pelos especialistas como o apogeu da sua arte, em que produziu telas de qualidade e interesse inigualáveis, muitas das quais são referidas e descritas, com mais ou menos pormenor, no texto de Chevalier e vão também surgir no filme de Peter Webber.³⁴

2.2. O espaço e as suas funções

A manifesta ênfase posta na temporalidade é equilibrada pelo particular cuidado no tratamento do espaço, sua descrição e múltiplas funções no seio da economia narrativa do romance. Esta preocupação torna-se óbvia desde o início, quando, na cena de abertura (coincidente *grosso modo* tanto no livro como no filme), Griet é apresentada no momento em que corta legumes para a sopa e os dispõe em círculo, de acordo com as cores respectivas, uma atitude que, no texto, chama a atenção do pintor.

A sensibilidade de Griet para questões de cor e composição é de imediato identificada pelo artista e fica-se com a ideia de que a intuição desta afinidade contribui decisivamente para a contratação da rapariga e subsequente ida para a casa dos Vermeer. Tal conexão é reforçada quando, algumas páginas adiante, a imagem da roda dos vegetais é replicada por uma outra forma circular de características semelhantes e que irá recorrer ao longo do texto, assumindo um valor simbólico:

I walked to the centre of the square. There the stones had been laid to form an eight-pointed star set inside a circle. Each point aimed towards a different part of Delft. *I thought of it as the very centre of the town, and as the centre of my life.* (Chevalier 2003: 14, ênfase minha)

A estrela de oito pontas é a rosa-dos-ventos que aqui aparece como equivalente visual da roda dos vegetais, forma espacialmente definida, centro e circunferência do espaço da cidade em que a acção se desenrola; prenhe de sentido, ela é ainda remanescente da roda da fortuna medieval, a qual, alegadamente, determinava o destino dos homens. Trata-se dum símbolo recorrente no romance, como se verifica perto do desfecho quando Griet abandona a casa onde trabalhou e retorna ao centro da praça principal de Delft. (Chevalier 2003: 248-249)³⁵

A importância da espacialidade, tal como se evidencia pela insistência nestas figuras circulares, reflecte-se também no tipo de linguagem metafórica utilizada ao longo da obra, onde formas e cores assumem uma presença decisiva em imagens, comparações e analogias. Logo no início, encontramos a seguinte descrição da esposa de Vermeer:

The woman looked as if she had been blown about by the wind, although it was a calm day. Her cap was askew so that *tiny blonde curls*

escaped and hung about her forehead like bees which she swatted at impatiently several times. (Chevalier 2003: 14, ênfase minha)

Os «caracóis louros minúsculos», aqui adequadamente comparados a abelhas, evocam imediatamente um pormenor de pelo menos um dos quadros de Vermeer. Refiro-me a *A Young Woman Standing at a Virginal* (c. 1670), mas reaparecem em obras como *Mistress and Maid* (c. 1667) e *A Young Woman Seated at a Virginal* (c. 1670).

Mais adiante, o rosto desta personagem é assimilado a: “an oval serving plate” (Chevalier 2003: 4) e os seus olhos comparados a: “two light brown buttons” (Ibid.) que, além de evidenciarem de novo cores e formas, se inscrevem adequadamente no campo semântico da domesticidade, em que Griet se insere.³⁶ Esta insistência em imagens e comparações de carácter plástico e incidência cromática decerto visa caracterizar indirectamente o tipo de sensibilidade estética que apoia a voz que narra, determinando, afinal, a aproximação e crescente intimidade entre a criada e o pintor.

Mas a importância das coordenadas espaciais neste romance pode ser reconhecida não apenas no tipo de imagética usada pela narradora nas descrições de pessoas, objectos e experiências, mas também no modo como o espaço se estrutura. Quer o espaço alargado da cidade de Delft, quer o da casa da família a que Griet se ajusta, são lugares onde indelevelmente se inscrevem inequívocas relações de poder. Não sendo possível esgotar aqui este assunto, restrinjo-me à exploração do espaço doméstico em que as principais personagens vivem e circulam: o da casa da família Vermeer.³⁷ Trata-se dum espaço saturado de sentido e estruturado, em primeira instância, segundo um eixo vertical – a parte superior da casa, constituída pelo estúdio e pelo sótão, são o domínio exclusivo do pintor e patriarca nominal, ao passo que o andar térreo é dominado pela presença feminina, onde pontificam Maria Thins, a sogra de Vermeer, e a sua filha, Catharina, acolitadas pela criada Tanneke. Griet, serviçal recém-chegada, não dispõe doutro espaço que não o de um buraco no chão: “a whole in the floor of one of the storage rooms” (Chevalier 2003: 21) – trata-se de um sítio inferior por excelência, quer no plano da verticalidade do edifício, um desvão numa cave, quer pelo seu carácter esconso e sombrio, ainda por cima ensombrada pela visão, sacrílega para uma protestante, calvinista e consequentemente iconoclasta, duma representação da paixão de Cristo, mas é, afinal, correspondente à total ausência de poder da protagonista (social, económico, religioso

e de género). Nesta repartição do espaço familiar, digamos assim, Vermeer e Maria Thins são, sem dúvida, as personagens mais poderosas, ainda que por razões diferentes, facto sinalizado por deterem divisões no andar superior onde só os próprios, ou pessoas da sua confiança, podem entrar.³⁸ É relevante que Catharina, dona de casa, ao menos nominalmente, exiba com orgulho o molho de chaves à cintura, ainda que, pelo seu descuido e negligência, lhe esteja vedado o acesso ao estúdio do marido. A astuta Maria Thins prescinde deste símbolo exterior de poder e autoridade em favor da filha, embora de facto seja ela quem governa a economia doméstica. E, mesmo tendo que pactuar com o género, em teoria patriarca da casa, é indubitavelmente ela quem gere os assuntos familiares, incluindo a própria venda dos quadros: “It was clear that while he painted the works, it was she who struck the deals” (Chevalier 2003: 143). Além disso, o seu poder económico torna-se decisivo em situações de aperto financeiro,³⁹ pelo que, apesar de ser mulher, adquire, no contexto doméstico, um ascendente inesperado, que, apesar de tudo, artificialmente consegue camuflar, ocupando, significativamente, divisões no primeiro andar, mas «na parte de trás da casa». (Chevalier 2004b: 21)

Contudo, as relações de poder variarão ao longo da história, estando sujeitas a constantes, embora subtis, negociações. A alteração mais dramática ocorre quando Tanneke se queixa por dormir com a ama do pequeno Franciscus, circunstância que a impede de descansar o suficiente. O pintor, que por via de regra não mostrava interesse pelos assuntos domésticos (“He rarely showed interest in domestic affairs” – Chevalier 2003: 122), sugere, inesperadamente, que Griet passe a dormir no sótão e Tanneke volte a ocupar o seu lugar na cave. A mudança permitiria à rapariga compatibilizar os seus afazeres domésticos diários, já de si pesados, com novas, mas secretas funções de assistente do pintor (preparando-lhe as tintas). Esta movimentação espacial de carácter ascendente (contraponto da descida à cave, ocorrida no início), coincidente com as novas atribuições que assume como ajudante e aprendiz de Vermeer, é, contudo, apresentada de forma ambígua: aparentemente pode ser vista como uma subida ou promoção – Griet tem, por fim, um quarto só para si, na parte mais elevada do edifício, inacessível a todos menos ao pintor, sinalizando o seu novo estatuto de ajudante, e, posteriormente, modelo e musa, mas, na verdade, acentua-se a sua limitação de movimentos, já que Maria Thins devolve, neste momento, a chave do estúdio a Catharina e é esta quem se encarrega de trancar

a respectiva porta todas as noites, função de carcereira parcialmente mitigadora do desconforto de saber a criada na proximidade física do marido.

O novo posicionamento de Griet, que lhe confere um certo ascendente sobre o pintor, tem um preço elevado, dado que, uma vez descoberto, o teor das novas funções pode fazer perigar definitivamente a sua situação na casa dos patrões e, mais grave ainda, a sua reputação na própria comunidade local.

A precariedade e delicadeza da situação de Griet enquanto jovem mulher do povo, tal como nos é apresentada no romance, pode ser melhor esclarecida se tivermos em conta o modo como as criadas eram encaradas nos Países Baixos nesta época. De acordo com Simon Schama (na sua obra imprescindível, *The Embarrassment of Riches. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age*):

They [maidservants] were indisputably regarded as the most dangerous women of all, for they represented the presence of the footloose inside the home. Unmarried but nubile, entrusted with essential domestic work (but notoriously untrustworthy), they were thought of as a kind of surreptitious fifth column for worldliness, stationed in the heart of the conjugal home. (Schama 2004: 455)

Encaradas com suspeição e preconceito, eram vistas como susceptíveis de provocar perturbação no seio da família. No caso vertente, a perturbação da ordem e hierarquia são especialmente ilustradas pelo movimento transgressivamente ascendente de Griet, que a leva do nível mais baixo da casa até ao mais elevado – o quarto no sótão, onde pode desfrutar da companhia e proximidade física do seu patrão, ao mesmo tempo que entre ambos se desenvolve uma crescente cumplicidade (mestre/aprendiz, primeiro, e depois, pintor/modelo) que se presta a todo o tipo de especulações. Partilham a parte da casa mais privada e secreta, separada por dois lances de escadas e uma porta quase sempre trancada, que, curiosamente, nos lembra a torre do castelo dos contos de fadas, onde tantas vezes se aprisionavam as heroínas.⁴⁰

As escapadelas furtivas de Griet até aos pisos superiores onde Vermeer espera que lhe prepare as tintas e, onde, mais tarde, lhe serve de modelo, atraem a atenção e despertam a desconfiança de outros habitantes da residência e da sociedade local, dando azo a boatos sobre um possível relacionamento entre criada e patrão (ou criada e patrono), um dos temas favoritos da literatura didáctica da Holanda dessa época.⁴¹ Neste tipo de literatura (sátiras de cunho moralizante e manuais domésticos) as criadas eram acusadas de toda a espécie

de vícios: da preguiça à gula, da tagarelice ao roubo e à luxúria. Apesar das convenções literárias profundamente misóginas que governavam este tipo de textos, a verdade é que «as criadas eram, na maior parte das vezes, vítimas mais do que oportunistas e, enquanto inferiores em termos sociais relativamente aos seus patrões, tinham, na maioria das vezes, poucas hipóteses de se defenderem das acusações de terem arrastado os homens para actos sexuais de natureza ilegal» (Schama 2004: 459, tradução minha). Tal temática encontra eco no romance, onde um dos quadros de Vermeer, *The Girl with the Wine Glass* (c. 1659-1660), é usado como forma de denunciar este tipo de ocorrência, ao mesmo tempo que constitui um alerta para Griet no que respeita ao assédio por parte do patrono Van Ruijven.

(...) It seems van Ruijven wanted one of his kitchen maids to sit for a painting with him. They dressed her in one of his wife's gowns, a red one, and van Ruijven made sure there was wine in the painting so he could get her to drink every time they sat together. Sure enough, before the painting was finished she was carrying van Ruijven's child! 'What happened to her?' Pieter shrugged. 'What happens to girls like that?' His words froze my blood. Of course I had heard such stories before, but never one so close to me. I thought about my dreams of wearing Catharina's clothes, of van Ruijven grasping my chin in the hallway, of him saying 'You should paint her' to my master. (Chevalier 2003: 146)

Contudo, a jovem já concluíra, tendo em conta a experiência do comportamento abusivo de Van Ruijven para com ela, que, muito embora as patroas estivessem sempre desconfiadamente atentas aos movimentos das serviçais, encaradas como potenciais ladras ou, pior ainda, sedutoras dos respectivos patrões, se tornava «mais frequente o homem perseguir a criada do que o oposto. Para ele uma criada era alguém que estava à sua disposição», gratuitamente (Chavelier 2004b: 122).⁴² Enquanto as consequências para a rapariga seriam a exclusão social e, em consequência, com grande probabilidade, o recurso à prostituição, o comportamento masculino a elas conducente era razoavelmente tolerado.

No romance, a posição de Griet está intimamente relacionada com questões de género, ao tornar-se objecto de desejo por parte de três personagens masculinas: van Ruijven, patrono e cliente preferencial de Vermeer, o próprio pintor e Pieter, o filho do talhante. Este interesse, que a torna presa fácil e

vulnerável de todos, reveste em cada um deles, porém, uma natureza diversa. Van Ruijven é um dissoluto que a assedia insistentemente procurando assim, em última análise, satisfazer o seu apetite sexual, como já o fizera no passado com outras serviçais.

Vermeer, por seu lado, sente-se inicialmente atraído e intrigado pela sensibilidade estética demonstrada por Griet em quem, mais tarde, virá a reconhecer uma alma gémea;⁴³ mas também não é de modo algum insensível ao seu encanto físico. Mesmo sem intenção de prejudicá-la, o interesse que, enquanto artista, nutre por ela acaba por cegá-lo face aos eventuais riscos que a crescente proximidade e relacionamento entre ambos possam acarretar para a jovem. Paradoxalmente, na ânsia de a proteger de van Ruijven mas também de, assim, egoisticamente, preservar para si uma situação favorável à prossecução do seu projecto estético e, quiçá, saciar a sua curiosidade sobre este espécime feminino invulgar, acaba por colocá-la numa posição perigosa. Tal como o amigo van Leeuwenhoek reconhece, Griet pode «[deixar-se] envolver nessa batalha» entre patrono e pintor e «sair dela magoada» (Chevalier 2004b: 158).

Este cerco que se aperta progressivamente ameaçando Griet é registado de forma curiosa em termos espaciais no romance, durante a festa realizada após o nascimento de Franciscus, pretexto simultâneo para a entrega de mais um quadro a van Ruijven (momento muito significativo do qual o filme vai também tirar partido):

Late in the evening, van Ruijven managed to *corner* me in the hallway as I was passing along it with a lighted candle and a wine jug. 'Ah, the wide-eyed maid,' he cried, leaning into me. 'Hello, my girl!' He grabbed my chin in his hand, his other hand pulling the candle up to light my face. I did not like the way he looked at me. 'You should paint her,' he said over his shoulder. My master was there. He was frowning. He looked as if he wanted to say something to his patron but could not. (Chevalier 2003: 96, ênfase minha)

Incapaz de afrontar directamente, e muito menos de desafiar o patrono e principal cliente, de quem depende a sua estabilidade financeira, o pintor tem de calar-se e ceder. Se Griet se encontra aqui encurralada pelos dois homens, que, muito embora em desigualdade de circunstâncias, à sua maneira, a disputam neste corredor estreito, também o seu patrão está nas mãos de quem o patrocina.⁴⁴ A relação de poder existente entre patrono e artista fica clara neste

como noutros momentos do texto, onde se torna, porém, evidente que ela se repercute sobre toda a família e quem desta depende: “Van Ruijven had us all – even Maria Thins – running like rabbits before dogs” (Chevalier 2003: 187).

O interesse de Pieter por Griet é de natureza diferente do das outras duas personagens masculinas. Atraído pelo seu aspecto e pelo seu carácter, está interessado em casar com ela e Griet cedo se apercebe de que, muito embora não o ame, esta opção é indubitavelmente a mais segura, até como forma de proteger os pais da miséria. Apropriadamente, num poema didáctico da época, da autoria de Jacob Cats «o amor é descrito como ratoeira, ilusória e perigosa» e «a mulher solteira é referida como jovem planta delicada e tenra (...) ameaçada por todos os elementos naturais». Neste contexto, «tornar-se esposa assegurar-lhe-á segurança».⁴⁵

Vulnerabilidade, subordinação e dependência são, pois, os traços que caracterizam a condição feminina na época, sobretudo tratando-se de alguém sem posses. Griet é, assim, apanhada nas malhas de múltiplas sujeições das quais é virtualmente impossível libertar-se: para escapar às investidas de van Ruijven, tem de recorrer à protecção do seu amo, mas esta revela-se como mais uma ratoeira, de que só conseguirá fugir se aceitar casar com Pieter, afinal uma outra espécie de dependência, ainda que socialmente dignificante:

Pieter smiled at me, his eyes glazed as if he had looked too long at the sun. He had managed to pull loose a strand of my hair, and tugged it now with his fingers. ‘Some day soon, Griet, I will see all of this. You will not always be a secret to me.’ He let a hand drop to the lower curve of my belly and pushed against me. ‘You will be eighteen next month. I’ll speak to your father then.’ I stepped back from him – *I felt as if I were in a hot, dark room and could not breathe.* ‘I’m still so young. Too young for that.’ Pieter shrugged. ‘Not everyone waits until they’re older. And your family needs me.’ It was the first time he had referred to *my parents’ poverty, and their dependence on him – their dependence which became my dependence as well.* Because of it they were content to take the gifts of meat and have me stand in an alley with him on a Sunday. I frowned. I did not like being reminded of *his power over us.* (Chevalier 2003: 202, ênfases minhas).

A jovem é, de facto, uma personagem constrangida, constrangimento que fica patente na incapacidade de escapar aos lugares marcados pela domesticidade: do espaço da casa paterna transita para o da residência em *Papists Corner*

(ênfase minha) e daí parte para ser mulher de Pieter. Como tal, sente que a sua vida está confinada e condenada à repetição de tarefas domésticas infundáveis, sem qualquer perspectiva de futuro. Para transmitir esta ideia, o romance recorre, de novo, à linguagem da pintura:

Years of hauling water, wringing out clothes, scrubbing floors, emptying chamberpots, with no chance of beauty or colour or light in my life, stretched before me *like a landscape of flat land where, a long way off, the sea is visible but can never be reached.* (Chevalier 2003: 164, ênfase minha)

Esta subalternidade inelutável da personagem, em termos de classe e género, que a aprisiona e limita ao espaço doméstico,⁴⁶ pode, a meu ver, ser considerada como eventual alusão oblíqua a um outro tipo de clausura – aquela que Vermeer criava para muitas das figuras femininas encurraladas nos seus quadros. Na pintura de Deem, *Seven Vermeer Corners*, manifestava-se conspicuamente, como vimos, o local de eleição do pintor: o canto duma sala. Também a romancista reconhece: “he paints a whole world in a little corner of a room,”⁴⁷ e cria na sua obra a correspondente atmosfera claustrofóbica que o filme, duma outra forma, irá replicar, como se verá.

Uma realidade espacial limitada e limitadora, a decorrente sensação de confinamento e a correspondente contenção são aspectos temáticos e expressivos comuns às pinturas de Vermeer, à obra de Chevalier e ao filme de Peter Webber.⁴⁸

Esta contenção pode, por seu lado, ser encarada a dois níveis: ao nível psicológico de controlo emocional – verificável, por exemplo, na atitude das leitoras de cartas dos quadros de Vermeer (como acontece, por exemplo, em *Woman in Blue Reading a Letter* (c.1663-1664)), na conduta dos protagonistas do romance e, igualmente, no não menos reservado comportamento verificável nas personagens do filme. Mas, como vimos, podemos falar de contenção num outro sentido, num sentido físico, espacial, o de aprisionar, encurralar ou agarrar e não deixar escapar. Dir-se-ia até que o primeiro pode ser encarado como equivalente metafórico deste último. No caso da pintura, porém, podemos ir mais longe e ler, no compulsivo encerramento das figuras num canto, a necessidade essencial a toda a arte figurativa de possuir ou prender a realidade no espaço limitado e bidimensional da tela.

Conforme Gowing reconheceu:

We can conceive of Western painting as being, perhaps always, a *possessing*. The difference, in this sense, the variety, is in each painter's valuation of what constitutes *real property*, of what most genuinely *enriches* himself. (Gowing 1997: 43, ênfase minha)

Na mesma linha de ideias, o antropólogo francês, Claude Lévi-Strauss, defendeu:

It is this avid and ambitious desire to take *possession* of the object for the benefit of the owner or even of the spectator which seems to me to constitute one of the outstandingly original features of the art of Western civilization. (Claude Lévi-Strauss, citado em Berger 1990: 84, ênfase minha)⁴⁹

A necessidade de posse e exibição de pinturas cuja natureza figurativa e efeitos de ilusão óptica conferiam ao proprietário a miragem de possuir os objectos representados pode ser ilustrada no romance pela personagem de van Ruijven e manifesta-se de forma conspícua no episódio em que, confrontado com a resistência de Griet aos seus assédios, ele exclama:

You shouldn't fight me, my girl,' he murmured as I backed away from him. 'You'll enjoy it more if you don't fight. And you know, *I will have you anyway when I get that painting*. (Chavelier 2003: 233, ênfase minha)

A pintura como imagem substituta do sujeito representado e considerada enquanto espaço de apropriação, onde desejos sexuais frustrados se vão compensando mediante interposta possibilidade de contemplar, sem óbice, o objecto de desejo, sugere-nos um outro tipo de posse de natureza estética, mas igualmente eivada de conotações sexuais: a que se projecta na relação entre pintor e modelo (e que, no caso do romance, é sobreponível à de patrão e criada).

Convencionalmente, as pinturas que representam o pintor e o seu modelo, mostram-nos um pintor do sexo masculino e um modelo feminino, frequentemente nu, uma realidade dominante que se manteve no mundo da arte pelo menos até ao final dos anos oitenta do séc. XIX (situação naturalmente decorrente do estatuto subalterno da mulher na sociedade de então) e à qual ficaram associados certos mitos respeitantes a um característico relacionamento entre pintor e modelo. Martin Postle explica-nos, de forma elucidativa, as diferenças entre o uso de modelos masculinos e femininos durante o séc. XIX:

In the academy the male model was subjected to the collective scrutiny of male artists, bound together in a brotherhood, the artist, through the model, exploring the self. In the studio the female model was the 'other', the object of a subjective, admiring gaze. In the studio the myth was fostered of male artist and female model as muse, companion, partner and *possession* (...) artist and model, *cocooned* in the studio, enjoyed a privileged, *closeted* existence. (Postle 1999: 55, ênfases minhas)

Esta atmosfera, aqui caracterizada significativamente como “cocooned” e “closeted”, favorecia sem dúvida a proximidade física e a possibilidade dum relacionamento entre pintor e modelo e, no final do séc. XIX, fazia circular com frequência uma série de histórias e anedotas de cunho marcadamente misógino, sugerindo que, além de serem facilmente seduzíveis pelo mestre pintor, os modelos lhe ofereciam obediência incontestada. O modelo feminino ideal devia ser, e cito: “Tractable and quiet” e “not endowed with much brain, but (...) sufficient intelligence to understand the pose (...) required” (Postle 1999: 60).⁵⁰ Docilidade, passividade, disponibilidade e não-interferência nos superiores desígnios artísticos do mestre eram encaradas como qualidades indispensáveis. Investido na autoridade do seu papel de criador artístico, o pintor sentia-se livre de fazer ao seu modelo qualquer tipo de exigência, esperando-se que este, por sua vez, a aceitasse de forma dócil – tudo em nome da arte desinteressada.

A história do nu feminino na arte ocidental mostra contudo que, por detrás da maioria das representações de mulheres, se encontram não apenas as alegadas motivações estéticas, mas também o desejo *voyeurista* dum espectador masculino, um olhar que priva a modelo da sua vontade e intenções próprias e a torna em mero “objecto visual: uma vista”, como alguém disse (“an object of vision: a sight” – Berger 1990: 47).⁵¹ Objecto visual destinado à contemplação do pintor e do espectador, sendo que o primeiro destes era, naturalmente, quem encomendava o quadro.⁵²

Tendo em conta o que acabei de dizer, consideremos agora dois incidentes do romance que transpõem para o universo diegético esta complexa e desigual relação entre artista e modelo: primeiro, o momento em que Vermeer pede a Griet que destape o cabelo, retirando a touca que sempre o cobria, pedido que ela recusa, levando à solução do turbante; segundo, a opção, esteticamente motivada, pelo uso dos brincos de pérola a que Griet resiste a princípio, acabando, depois, por aceder. Em ambos os exemplos, ilustrativos da relação pintor /

modelo, estão também envolvidas questões de poder, complicadas pelas de classe e género, mas o que me parece notável é como, neste caso, a vontade e a sensibilidade da modelo resultam, até certo ponto, aparentemente respeitadas, ao mesmo tempo que, pelo modo como as cenas são transmitidas, há sugestões dum nível mais profundo de sentido que relativizam aquela leitura, insinuando, num plano subliminar, ecos da relação convencional pintor / modelo, já que o turbante realça o rosto e não favorece o recato, tal como a pérola inverte a escala social, pondo de parte a modéstia, ou seja, de maneira ínvia, o pintor acabou por dobrar a modelo à sua vontade.

Antes duma das primeiras poses, Vermeer vislumbra o cabelo solto da rapariga quando ela se prepara para o enrolar no turbante:

Bowing my head, I hurried to the storeroom where I kept the blue and yellow cloths. I had never felt his disapproval so strongly. I did not think I could bear it. I removed my cap and, feeling the ribbon that tied up my hair was coming undone, I pulled it off. I was reaching back to gather up my hair again when I heard one of the loose floor tiles in the studio clink. I froze. He had never come into the storeroom while I was changing. He had never asked that of me. I turned round, my hands still in my hair. He stood on the threshold, gazing at me. I lowered my hands. My hair fell in waves over my shoulders, brown like fields in autumn. No one ever saw it but me. 'Your hair,' he said. He was no longer angry. At last he let me go with his eyes. (Chevalier 2003: 225-226)

A revelação inadvertida do cabelo arruivado de Griet tem implicações de sentido importantes.⁵³ Mantê-lo escondido corresponde a regras de decoro que governam a aparência feminina na sociedade da época e que são variáveis consoante a classe social e o papel nela desempenhado. Como a própria admite, só as senhoras, ou então as prostitutas, mostravam os seus cabelos. Manter a touca é sinal de recato e modéstia, mas também, no caso particular de Griet, sinal de reserva da sua verdade íntima.⁵⁴

My hair was long and could not be tamed. When it was uncovered it seemed to belong to another Griet – a Griet who would stand in an alley alone with a man, who was not so calm and quiet and clean. A Griet like the women who dared to bare their heads. That was why I kept my hair completely hidden – so that there would be no trace of that Griet. (Chevalier 2003: 141-142)

Depois de o seu cabelo ter sido visto pelo pintor, ela sente-se livre para se entregar a Pieter: como se a sua interioridade se tivesse, finalmente, desnudado. Quebrada a reticência virginal, ao soltar o cabelo ante o olhar fascinado do pintor, ela como que liberta a sua natureza apaixonada:

Now that he had seen my hair, now that *he had seen me revealed*, I no longer felt I had something precious to hide and keep to myself. I could be freer, if not with him, then with someone else. It no longer mattered what I did and did not do. (Chevalier 2003: 226)

Neste momento, é como se houvesse a admissão, não explícita a nível narrativo, de que o que está verdadeiramente a ser pintado é um nu, ainda que na superfície textual se trate do retrato convencional dum busto, feito por encomenda.

A segunda exigência diz respeito ao que, tanto o pintor como o seu modelo, concordam ser a única solução estética para completar a pintura: que Griet use os brincos de pérola de Catharina. De novo o estético aparece contaminado por diferenças de classe, pois, como a criada admite: «as criadas não usam pérolas» (“Maidens do not wear pearls.” – Chevalier 2003: 224). Usar os brincos constitui uma transgressão em termos de classe que pode acarretar, no precário equilíbrio das forças em presença no espaço doméstico, total ruína. Além do mais, ela não tem as orelhas furadas, um pormenor que o pintor, significativamente desvaloriza, ainda que, para Griet, venha a acarretar uma aguda dor física e uma cicatriz nos lobos das orelhas que vai ter de esconder daí em diante.

Na cena em que, pela última vez, a jovem posa para o quadro, são inescapáveis as sugestões de desfloração consentida – que corresponde a uma espécie de muda declaração de amor por parte da rapariga, depois de, com relutância, ter ouvido Pieter solicitar-lhe casamento publicamente. De regresso ao estúdio, é Griet quem pede, então, ao pintor que seja ele a colocar-lhe os brincos:

He stepped up to my chair. My jaw tightened but I managed to hold my head steady. He reached over and gently touched my earlobe. I gasped as if I had been holding my breath under water. He rubbed the swollen lobe between his thumb and finger, then pulled it taut. With his other hand he *inserted* the earring wire *in the hole* and *pushed* it *through*. A *pain* like fire jolted through me and brought tears to my eyes. He did not remove his hand. His fingers *brushed* against my cheek and along my

jaw. He *traced* the side of my face up to my cheek, then *blotted* the tears that spilled from my eyes with his thumb. He ran his thumb over my lower lip. I licked it and tasted salt. I closed my eyes then and he removed his fingers. When I opened them again he had gone back to his easel and taken up his palette. (Chevalier 2003: 240, ênfases minhas)

Depois deste episódio, enquanto retira o turbante na arrecadação, Griet espera, com o cabelo solto sobre os ombros, que o patrão e mestre venha ter com ela. Com um desprendimento muito feminino, está pronta para a desonra, se isso corresponder ao desejo de Vermeer. Mas o pintor não vem. A jovem atribui esta renúncia ao facto de ele só nutrir por ela um interesse estético, e não pessoal – uma espécie de egoísmo e insensibilidade próprios do artista: “Now that the painting was finished, he no longer wanted me” (Chevalier 2003: 241). A ela resta-lhe o sangramento (físico e emocional) e as marcas nas orelhas furadas que doravante terá de ocultar.

De novo, voltamos a ter a negação da história convencional de sedução entre patrão e empregada, pintor e modelo e, ao mesmo tempo, a sua subtil concretização, num plano metafórico, ao nível dos conteúdos conotados.

Como devemos interpretar estes dois episódios? Penso que o que está em jogo neles é um movimento duplo: um gesto exterior sugerindo a necessidade da posse, contrariado por um gesto de retracção (duplicidade replicada ao nível da ambiguidade textual). Primeiro, ao dispor-se a pintar Griet, a personagem masculina exige que nada lhe seja negado – o seu quadro tem de ficar «completo» (“*complete*”)⁵⁵ – evidencia-se aqui o absoluto imperativo que o artista sente de conter na sua tela a realidade, ou seja possuí-la por inteiro. Mas existe também o movimento complementar, aparentemente paradoxal de recusa, contrariando o primeiro – gesto de retraimento traduzindo a descrença na possibilidade de o artista se assenhorear do mundo, (“however seize on it [the world], in truth he can never make it his own” – Gowing 1997: 67) que encontra o seu correlato narrativo na renúncia da concretização do seu desejo por Griet (representada num retrato, de que era executante, encomendado por outrem que, de forma diversa e grosseira, também a desejava).

Aquilo que esta relutância dramática do pintor relativamente ao seu objecto de representação simbolicamente manifesta é, então, uma espécie de descrença na ilusão que sustenta as convenções que governam quer as práticas sociais quer as estéticas. O seu gesto final de afastamento ou renúncia relativa-

mente a Griet é o equivalente duma série de outras recusas: dos estereótipos sociais relativos à relação entre patrão e criada (em circulação nas narrativas literárias da época),⁵⁶ e pintor e modelo e, ainda e sobretudo, a da ilusão subjacente à crença confiante inerente à representação figurativa da arte pictórica – de ser capaz de registar plenamente a realidade.

No retrato oblíquo que nos oferece de Vermeer (filtrado indirectamente pelo olhar e sensibilidade da narradora) e na relação romântica frustrada entre o pintor e o seu modelo e musa, Chevalier traduz para a linguagem narrativa do discurso romanesco a contradição fundadora no cerne da arte do mestre holandês: a tensão ou conflito entre o artista e o seu tempo, entre uma compulsão para a representação naturalista e, ao mesmo tempo, a sua relutância em aceitar as convenções subjacentes, a amarga descrença na ilusão que as sustém. Este acolhimento reticente do convencional traduz-se, na sua arte, como vimos, numa autonomização dos objectos representados, como se para eles tivesse de criar um outro espaço, onde a respectiva alteridade, perpetuamente esquiva, pudesse habitar e exhibir-se na sua inerente inacessibilidade.

É por isso que, nas pinturas deste artista, o que nos atrai coincide com o reconhecimento de presenças modeladas pela luz que como que desvelam um quotidiano que qualquer olhar pode, afinal, captar: “the transparent present bereft of future heroism or past majesty”, no dizer dum crítico (Ailand 1988: 12), ao mesmo tempo que insinua a incapacidade de lhe acedermos.

3. O filme de Peter Webber - o pintor e o espaço claustrofóbico do quotidiano

No romance, a narração evidencia a incapacidade de Griet de verdadeiramente compreender, aceitar e apreciar a reticência do pintor, o seu derradeiro gesto de recusa. Não consegue aperceber-se, magoada que fica no seu amor abnegado de mulher, de que o afastamento dele encobre uma atitude generosa de protecção – protegendo-a não só de van Ruijven, mas dela própria, da sua natureza apaixonada, dando-a em casamento a Pieter, quase como um pai dá a filha, e assim evitando a sua ruína. (Protegendo-a, afinal, como protege as próprias figuras que representa na tela, fascinantes mas distantes na sua alteridade para sempre inacessível). O pedido de empréstimo do quadro a van Ruijven, dez anos volvidos e ao sentir a chegada da morte, juntamente com o legado dos

brincos de pérola a Griet, sugerem a profundidade do seu envolvimento emocional e artístico e sinalizam o valor ético da renúncia.

O filme de Webber, contudo, exclui este tipo de informação, contida no capítulo conclusivo do romance. Como é, então, compensada essa ausência?

Em vez de termos uma só focalização (exclusivamente centrada em Griet), a película facultá-nos, em momentos significativos, o ponto de vista do pintor, o que nos permite, ao invés do romance, partilhar a perspectiva e compreender a posição de Vermeer no seio da família, com a sua intrincada rede de dependências, pressões e cumplicidades. Ao espectador é dada a oportunidade de testemunhar estes eventos a partir dum novo enfoque.

O sentimento de estar permanentemente constrangido pelas necessidades duma família numerosa, sempre em crescimento, pela insensatez e ciúme da mulher e pelo poder e dirigismo da sogra,⁵⁷ de cujo potencial económico acaba por depender devido à lentidão com que concebe e concretiza as suas obras,⁵⁸ tudo isto contribui para uma sensação de aprisionamento por parte do protagonista que claramente se reflecte nalgumas das sequências do filme.

A personagem só encontra alívio e distensão deste ambiente claustrofóbico quando se refugia na atmosfera tranquila e cheia de luz do estúdio ou do sótão onde se dedica à sua arte e que partilhará cada vez mais com Griet.

A explosão de raiva, após o roubo da travessa de tartaruga pela filha, Cornélia, (com o objectivo de incriminar Griet), episódio relatado em segunda mão no romance (por Maria Thins a Griet), assume uma força dramática inesquecível no filme e demonstra toda a fúria e tensão contidas (tensão esta que, segundo alguns estudiosos, teria estado na origem da sua morte prematura, aos 43 anos) (Montias 1989: 212), por ter de pactuar com tantas exigências, quer no seio da família, quer fora dela – designadamente por parte do seu principal comprador, van Ruijven.

No filme, mais ainda do que no romance, para além da condição difícil da serviçal, é exibida dramaticamente a situação não menos crítica do pintor, com quem tendemos a criar empatia.

E assim se fecha o círculo: do sorriso enigmático do quadro de Vermeer, *Girl With Pearl Earring*, mergulhamos imaginativamente no mundo romanceado da história da criada, Griet, um universo de dura aprendizagem, mas também de enamoramento, no contexto social da Idade de Ouro holandesa, para o revisitarmos depois, mais uma vez, pela mão do realizador britânico, Peter Webber, e

agora com o apoio duma perspectiva múltipla⁵⁹ que nos permite aceder a uma compreensão complementar e mais aprofundada da condição do seu protagonista masculino – como pai de família, responsável pela subsistência duma numerosa prole, mas aprisionado por uma teia de múltiplas dependências, no seio do «primeiro mercado de arte de consumo massificado na história europeia». (Schama 2004: 318)

Notas

- 1 Rosenberg, Slive e Kuile (1966: 101) alertam-nos para o facto de esta designação não ter sido usada nos Países Baixos, à época, e de artistas muito anteriores, desde o Renascimento terem pintado cenas da vida quotidiana. Só que, neste caso, elas subordinavam-se e incluíam-se em projectos mais vastos, como ciclos das estações e dos meses ou visavam a ilustração de cenas bíblicas, por exemplo. Foi no Barroco, sobretudo com Caravaggio, que se deu uma ruptura com esta tradição, pintando-se pela primeira vez, autonomamente, gente anónima entregue a tarefas vulgares, sem outro objectivo que não fosse o de mostrar as acções humanas num contexto quotidiano. Mas foi, sem dúvida, a Holanda do séc. XVII o país que haveria de produzir mais e melhores artistas dedicados a este tipo de pintura. Sobre os motivos deste florescimento peculiar e mais dados sobre a matéria veja-se em especial o capítulo 7 da obra de Rosenberg supra citada.
- 2 Entendo naturalismo em pintura, seguindo Nancy Frazier, como descrevendo: “the effort of artists to represent the world as the eye sees it, as accurately as possible. Often used interchangeably with realism, naturalism includes techniques such as perspective, modelling, credible folds for drapery, and imitation of movement such as contrapposto. At the opposite pole from naturalism are representations that are typically abstract, frontal, static, often hieratic in scale (...) and idealized”. (Frazier 2000: 472-473)
- 3 Note-se o modo significativo como estes autores justificam a não inclusão dum capítulo na sua obra dedicado ao estudo da pintura holandesa de carácter alegórico do séc. XVII: “The principal significance of those which still have allegorical or symbolic meaning (...) does not lie in their emblematic character or their connexion with the familiar warning *memento mori*: their importance is a more revolutionary one. They can be grouped with the modest scenes of everyday life which were painted for their own sake, because, like them, they show that the merit of a picture is not necessarily dependent upon its subject, and that an artist’s creative energy can turn a simple, ephemeral, or even a mean motif into a masterwork” (Rosenberg, Slive and Kuile 1966: 102). Além disso, ainda sobre a prevalência crescente destas temáticas profanas na pintura holandesa do período, há que ter em conta os fenómenos de índole religiosa então verificados: com o fim do domínio

espanhol, selado como o tratado de 1609 e a consequente dominação protestante, onde se destacavam largos sectores calvinistas, sobretudo nas classes mais baixas, a iconoclastia assume proporções sem precedentes naquelas paragens desaparecendo, consequentemente, o patrocínio eclesiástico e, com ele, as temáticas religiosas, passando os pintores a depender duma clientela privada, sobretudo burguesa, que favorecia as pinturas de género, os retratos, as naturezas mortas e as paisagens. (Montias 1989: 6)

- 4 Svetlana Alpers (1983), na sua obra *The Art of Describing: Dutch Art in the Seventeenth Century*, defende a tese de que a arte holandesa deste período entra em ruptura com o carácter eminentemente narrativo da arte italiana do Renascimento e do Barroco (dominada pela ilustração do incidente bíblico, do episódio mitológico ou do evento histórico), justamente pelo seu carácter descritivo. Veja-se, por exemplo, a introdução à obra, em especial pp. XIX-XXI.
- 5 O pioneiro da interpretação emblemática da pintura holandesa deste período foi E. de Jongh que defendeu que os objectos e as cenas realistas presentes nestes quadros servem de véus que encobrem um sentido subjacente, tornado assim o seu naturalismo apenas aparente. De Jongh baseia o seu estudo na voga dos livros de emblemas que circulavam na época e cujas ilustrações apresentam flagrantes semelhanças com muitos dos elementos que se encontram nas pinturas do mesmo período. A primeira obra deste autor data de 1967; a ela se seguiram várias intervenções em 1971, 1974 e 1976, na esmagadora maioria em língua neerlandesa. Para um exemplo em língua inglesa, veja-se De Jongh (1974-1976). Sobre este tipo de leitura e sua refutação veja-se Alpers (1983: 229-233).
- 6 Veja-se a este propósito, por exemplo, Edward Snow (1994), especialmente a Parte III, "Meaning in Vermeer" (145-166), em que, por comparação com quadros coevos de temática similar, Snow demonstra como Vermeer entra em contradição com as «práticas iconográficas dos seus contemporâneos» (147).
- 7 Daí as associações ao impressionismo a que se tem prestado. Ver, por exemplo, Gowing (1997: 19) e Snow (1994: 27-65, especialmente 27-38) sobre as semelhanças entre Vermeer e Degas.
- 8 Encontrei referências à obra de George Deem em Christiane Hertel (2001). O uso que dela faço é, porém, totalmente diferente. Veja-se ainda o seguinte site na Internet: <http://www.nancyhoffmangallery.com/artists/deem.html> (13-01-06).
- 9 Sobre o assunto, veja-se o que Gowing designa de "Vermeer's optical impartiality" (1997: 22) ou "the optical way" (1997: 24) que relaciona com o provável uso da câmara escura. Sobre o uso desta última pelo pintor, consulte-se Philip Steadmann (2001).
- 10 John Michael Montias (1989) calcula em cerca de 50 o número de obras efectivamente pintadas por Vermeer, mas das quais uma parte teria desaparecido. Mesmo assim, este número é bastante reduzido quando comparado com a produção média de pintores contemporâneos.

- 11 Segundo Montias (1989: 143-144): “a typical device Vermeer uses to suggest repose (...) is to conceal or shade over the eyes of his personages”.
- 12 A propósito da sugestão de silêncio e quietude, inescapável nas telas de Vermeer, houve quem defendesse que elas podem ser encaradas como naturezas mortas, se tivermos em conta o sentido literal da designação em inglês: *still life* (Tolnay 1953: 265-272 *apud* Steadmann 2001: 164).
- 13 A expressão é de Gowing (1997: 60).
- 14 Sobre a possibilidade de termos sempre representado o mesmo canto da mesma sala na obra de Vermeer, Philip Steadmann (2001) demonstrou cientificamente, pelo recurso a cálculos geométricos baseados na análise da perspectiva, que, pelo menos seis dos quadros do pintor representam indubitavelmente a mesma sala. Este número é passível de se ver aumentado já que Steadmann só pôde usar como base dos seus cálculos aqueles quadros que exibem um chão com quadrícula de mosaico, cujas medidas *standard* da época são conhecidas e portanto susceptíveis de constituir uma invariante, pelo que é provável que várias outras telas em que o chão não é visível se reportem ao mesmo espaço.
- 15 O quadro apresenta características que permitem classificá-lo, conjuntamente com outras obras como *The Girl with the Red Hat*, como um *tronie*. Na obra da responsabilidade de Walter Liedtke (Liedtke et al. 2001) esclarece-se o que se entende por *tronies*, objectos pictóricos muito em voga na época, visando explorar o virtuosismo dos artistas na representação dos mais diversos materiais (sedas, cetins, veludos, plumas): “The now defunct term refers to ‘heads,’ ‘faces,’ or ‘expressions’ (...) and to a type of picture familiar from many examples by Rembrandt and his followers. The majority of Dutch *tronies* appear to have been based upon live models, including the artist in question or a colleague, but the works were not intended as portraits. Rather, they were meant as studies of expression, type, physiognomy, or any kind of interesting character (an old man, a young woman, a ‘turk,’ a dashing soldier, and so on). (...) An exotic costume was often one of the *tronie*’s main selling points, (...). These works were collector’s items, in most cases produced for the open market” (Liedtke et al. 2001: 386-287). Também Montias (1989: 221) se refere ao quadro como *tronie*, atribuindo-lhe contudo uma datação diferente da seguida no romance: 1664-1665.
- 16 Ainda que Gil não aplique à obra aqui em análise as expressões que citei, elas parecem-me totalmente apropriadas no caso vertente. E acrescenta: «Se o próprio da expressão não-verbal é um dizer que escapa por definição à palavra, nem por isso a imagem-nua deixa de *querer* absolutamente falar. Como se a visão dum imagem de que se ignora o sentido apelasse inexoravelmente para a significação verbal; como se *aspirasse* naturalmente à linguagem, à maneira dum recipiente em que se fez antes o vazio, e que, ao abrir-se, aspira o ar que o vai encher». (Gil 2005: 25)
- 17 “The visible definition of female shape has been his continual purpose: progressively he had discovered in it *the character of a monument*”. (Gowing 1997: 59, ênfase minha)

- 18 Sobre esta relação entre a arte de Vermeer e a de Degas, veja-se nota 7.
- 19 Sobre a posse do feminino em Matisse, vejam-se, por exemplo, Gowing (1979, capítulo intitulado “1919-1930 Wish Fulfillment”) e Pierre Schneider (1984, capítulo intitulado “The richness of nothingness”).
- 20 Talvez seja justamente por isso que, para E. Levinas (2000), o encontro face a face, seja o momento ético, por excelência e que ele encare justamente «o acesso ao rosto» como sendo, «num primeiro momento, ético». E acrescenta: «A relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele». (Levinas 2000: 77)
- 21 Sobre a ideia do rosto como mapa, valerá a pena relacionar com o que Alpers (1983: 119-168) diz sobre a influência e função dos mapas na pintura holandesa do séc. 17 e seu carácter modelar para pintores apostados na descrição do real circundante.
- 22 Poderíamos também justificar por esta característica sensação de ausência a opção de George Deem ao representar preferencialmente espaços de Vermeer como cenários vazios.
- 23 O primeiro, intitulado *The Virgin Blue*, foi publicado em 1997. Seguiram-se-lhe, por ordem cronológica: *Girl with a Pearl Earring* (1999), *Falling Angels* (2001), *The Lady and the Unicorn* (2004a). Os últimos, *Burning Bright*, já de 2007, debruça-se sobre a Inglaterra de finais do séc. XVIII e inclui a figura do artista William Blake, enquanto que *Remarkable Creatures* de 2010, incide sobre a época vitoriana.
- 24 “I have had a copy of that painting for a long time. I love it, because it is beautiful and *mysterious*. The expression on the girl’s face is *ambiguous* – sometimes she looks happy, sometimes sad, sometimes innocent, sometimes seductive. I was always curious about what she was thinking, and one day I wondered what Vermeer did to make her look like that. I began to understand that the painting is more than the picture of the girl, but also *a portrait of the relationship between the painter and the model*. I thought there must be a story behind her look, but when I found out that we don’t know who the model for the painting was, I realized I would have to make up the story myself”. (Chevalier n.d., ênfases minhas)
- 25 A este propósito, disse Chevalier: “There is so much mystery in each painting, in the women he depicts, so many stories suggested but not told. I wanted to tell one of them.” <http://www.tchevalier.com/gwape/inspiration/index.html> (14-09-05)
- 26 Roman Jakobson (1959) refere-se a “intersemiotic translation,” “transmutation” (233) ou “intersemiotic transposition” (238) para se referir à operação translatória dum sistema de signos para outro de diferente natureza. Apesar de parecer privilegiar o signo verbal como ponto de partida do movimento transpositivo (“intersemiotic translation or *transmutation* is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems” – 233), parece-me defensável estender esta noção a qualquer transposição de um sistema de signos para outro: da arte verbal para as artes visuais ou vice-versa, por exemplo.

- 27 Sobre a oposição entre descrever e narrar, o primeiro como acto que remete para um referente, o segundo apontando para um sentido, veja-se Ronen (1997: 274-286). Sobre descrição, veja-se Hamon (1991).
- 28 Sobre este assunto, veja-se, por exemplo: Clüver (2000), que inclui sugestões bibliográficas muito relevantes sobre o assunto.
- 29 “the constructive visualising work [the] readers do”. (Byatt 2002: 2)
- 30 Marion Lignana Rosenberg (2000: n.p.) faz notar que a narração do romance: “enacts a *hoch* feminist maneuver [*sic*]: relating a monumental event (in this case, the genesis of one of Vermeer’s most unsettling masterpieces) from the perspective of a ‘marginal’ participant (a woman, of course – here, Vermeer’s poor, reluctant model), thereby rewriting history from the point of view of the voiceless and oppressed.”
- 31 Conforme nos ensinou F. K. Stanzel: “[p]resentation of consciousness and inside view are effective means of controlling the reader’s sympathy, because they can influence the reader subliminally in favour of a character in a story”. (Stanzel 1984: 127-128)
- 32 Esta aura de mistério reflecte também a escassez de dados biográficos disponíveis sobre Vermeer. No essencial, Chevalier (n.d.) respeitou e aproveitou escrupulosamente tudo o que sobre ele se sabe. Conforme ela própria afirma e a minha investigação pôde corroborar: “(...) I tried to stay true to the facts that we do know about his life”.
- 33 A propósito das características do seu próprio livro, Chevalier (n.d.) afirmou: “(...) it is a *very quiet book*, a small and simple book” (ênfase minha).
- 34 Para periodização da obra de Vermeer, veja-se, por exemplo: Wayne Franits (2001) e também Lawrence Gowing (1997: 37). Note-se, no entanto, que Vermeer só datou três dos seus quadros: *The Procuress* (1656), *The Geographer* (1668) e *The Astronomer* (1668-1669), pelo que a datação das suas obras varia de acordo com os estudiosos. As obras de Vermeer deste período referidas e/ou descritas no romance são: *View of Delft* (c. 1660-1661), *The Milkmaid* (c. 1658-1660), *Woman with a Pearl Necklace* (c.1664), *Young Woman With a Water Pitcher* (c.1664-1665), *The Glass of Wine* (c. 1658-1660), *A Lady Writing* (c.1665), *Woman With a Lute* (c.1664), *The Music Lesson* (c. 1662-1664), *The Concert* (c. 1665-1666) e, naturalmente, a que dá título ao romance.
- 35 Mais tarde ainda, quando decide empenhar os brincos de pérola, herança do mestre, de novo retorna ao centro da praça e toma uma direcção nunca antes seguida, orientando-se por uma das pontas da rosa-dos-ventos. Note-se, ainda, em termos da organização espacial, o lugar periférico, na lógica topográfica da cidade, ocupado pelos católicos, sector minoritário, cuja prática religiosa era discretamente perseguida (de forma semi-clandestina) e apenas tolerada pela maioria calvinista.
- 36 Há inúmeras imagens que usam realidades domésticas, como por exemplo: “my mother’s voice – a cooking pot, a flagon” (Chevalier 2003: 3) ou “the new was woven in with the old, like the darning in a sock”. (Chevalier 2003: 30)

- 37 Sobre a importância do tratamento do espaço doméstico na pintura holandesa do séc. XVII, consulte-se Hollander (1994: 151), onde esta defende, por exemplo, que: “the interplay of spaces, particularly as a vehicle for commentary on social life, became a stock in trade for painters in the second half of the 17th century”.
- 38 Note-se que estes aspectos da organização doméstica e distribuição do espaço pelos vários membros da família seguem as informações biográfico-históricas disponíveis, tal como surgem em Montias (1989: 154-155).
- 39 Este como outros aspectos de índole factual, surgem documentados em Montias, que Chevalier seguiu de muito perto. (Chevalier 2003: 270)
- 40 Veja-se, a propósito, o paralelismo entre a história de Griet e a de Rapunzel, conhecida também como “The maiden in the tower”. (Grimm 2004: 54-62)
- 41 “The theme of clandestine goings-on within the household has a particular resonance for Dutch culture because it suggests the potential breakdown of the domestic order, an issue dominating the didactic literature so prevalent in seventeenth-century Holland”. (Hollander 1994: 139)
- 42 Perde-se, no passo da tradução portuguesa supra citado, a noção de transação comercial deste tipo de relações: “To him a maid came free”, no original inglês. (Chavelier 2003: 162)
- 43 É de notar a irónica inversão de papéis que se verifica quando Griet começa a interferir na composição dos quadros, fazendo sugestões de alteração e o pintor tem de reconhecer que nunca pensou poder vir a receber lições duma criada (Chevalier 2003: 156).
- 44 É inescapável na imagem do corredor estreito, a presença do cronótopo do limiar (reconhecido por Bakhtin (1982)). Trata-se de áreas de transição, como tal particularmente aptas a sugerirem viragens ou momentos críticos no percurso das personagens.
- 45 “Throughout Cat’s poem [*Houwelyck*, publicado em 1625 e cujo título significa casamento], love is described as a dangerous, illusory trap; the poem’s subtitle is ‘A guide to marriage out of the maze of call-love’ (...). The unmarried woman is referred to as a tender, delicate young plant ‘that has not yet opened its buds, a blossom in its first joy’ threatened by all the elements: ‘the storm above, the worms below, the powerful frost, the hail of the field...’, or sexual temptation. The botanical imagery describing her fragility suggests the precariousness of her state; she must work hard to overcome temptation, and becoming a wife will ensure her safety”. (Hollander 1994: 148)
- 46 Questionada sobre o alegado feminismo, patente nesta obra, Chevalier (n.d.) afirmou: “I am not very fond of labels – ‘feminist writer’, ‘historical novelist’ etc. pigeonhole me and sound preachy, turning off readers. I called myself a feminist when I was 19, but I think the term is too exclusive to be meaningful. Certainly I tend to write about women – I am a woman too and it’s easier. And because I write about the past, my women characters are usually struggling in circumstances that limit them – that’s what life was like for most women until relatively recently. If that’s considered feminist writing, so be it. I just say I am

- a woman who writes and leave it at that”.
- 47 <http://www.tchevalier.com/faq/gwape.html> (14-09-05) (ênfase minha).
- 48 A este propósito, é significativa a declaração de Chevalier sobre a adaptação cinematográfica da sua obra e a importância de que nela se mantivesse essa ideia de contenção: “They [Andy Paterson and Anand Tucker] seemed to ‘get’ the novel, understanding that the key to the story was its restraint. One of the first things I said to them was that I did not want the main characters to sleep together.” <http://observer.guardian.co.uk/review/story/0,6903,1113043,00.html> (14-09-05).
- 49 Encontramos em John Berger o desenvolvimento desta ideia: “Oil paintings often depict things. Things which in reality are buyable. To have a thing painted and put on a canvas is not unlike buying it and putting it in your house. If you buy a painting you buy also the look of the thing it represents” (1972: 83).
- 50 Acrescente-se que, tal como Postle sublinha, os modelos femininos eram raparigas em precária situação financeira (1999: 60).
- 51 Para maior desenvolvimento da questão veja-se Berger (n.d.).
- 52 Um exemplo elucidativo do que afirmo, será a tela de Gustave Courbet intitulada «L’origine du monde»: «Ce tableau a été probablement commandé par le diplomate turc du nom de Khalil Bey en 1866, qui comptera également dans son importante collection *Le Bain Turc* d’Ingres. Courbet peindra cette toile à l’âge de 37 ans. Le tableau sera accroché dans la salle de bain de son mécène, puis caché derrière un rideau pour le retirer de la vue de visiteurs importuns». Mais sobre o assunto em: <http://www.insecula.com/oeuvre/0013566.html> (17-01-11).
- 53 Além do mais, segundo Berger: “Hair is associated with sexual power, with passion. The woman’s sexual passion needs to be minimized so that the spectator may feel that he has the monopoly of such passion” (1972: 55).
- 54 Note-se que o cabelo de Griet é bastante ondulado, dum castanho acobreado, e sugere um lado apaixonado e indomável que ela procura a todo custo camuflar e controlar. Na restante obra de Chevalier são várias as personagens com cabelo ruivo ou arruivado, assumindo esta cor de cabelo o sentido de uma natureza apaixonada, como acontece também neste romance. O caso mais significativo é, sem dúvida, o da pequena Marie, personagem de *The Virgin Blue*, que se torna vítima da desconfiança da comunidade local e do próprio pai, acabando por ser morta, devido à associação supersticiosa entre o seu cabelo ruivo e o próprio demónio. Recorde-se ainda a importância do cabelo na história de Rapunzel já aludida na nota 40. (Grimm 2004)
- 55 Este adjectivo é repetido significativamente nas páginas 224, 225 e 227 do texto original. (Chevalier 2003)
- 56 Exemplos: Jacob Cats, Otto van Veen, Zarcharius Heynes e Cesare Ripa, *Iconologia* (ver Hollander 1994 e Snow 1994).

- 57 Segundo Montias (1989: XV), Maria Thins seria caracterizada por ser: “[a] domineering and contentious mother-in-law”.
- 58 Irene Netta (2001: 24) faz notar que tanto a lentidão na produção dos seus quadros, quanto o facto de normalmente não aceitar encomendas, eram comportamentos pouco usuais entre os pintores da época. Montias, a este respeito, não é tão categórico, referindo-se à hipótese de várias encomendas (cf. Montias 1989: 2002, por exemplo). Quanto ao lado mercantil da arte de Vermeer, vejam-se, entre outros passos, as páginas: 142, 180-181 e 246.
- 59 Seguindo, neste ponto, Robert Stam, Linda Hutcheon, em *A Theory of Adaptation* (2006: 54), defende que: “[m]ost films use the camera as a kind of moving third-person narrator to represent the point of view of a variety of characters at different moments.” É justamente este o caso no filme aqui em discussão.

Bibliografia

- Ailland, Gilles (1988). "The Hidden Eye". *Vermeer*. Ed. Albert Blankert, John Michael Montias and Gilles Ailland. New York: Rizzoli. 9-13.
- Alpers, Svetlana (1983). *The Art of Describing: Dutch Art in the Seventeenth Century*. London: Penguin Books.
- Bachelard, Gaston (1998). *La poétique de l'espace*. Quadrigue. Paris: PUF – Presses Universitaires de France. [1957].
- Bakhtin, M. M. (1982). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press. [1981].
- Berger, John (1990). *Ways of Seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books. [1972].
- Byatt, A.S. (2002). *Portraits in Fiction*. Repr. London: Vintage. Originalmente publicado em (2001) London: Chatto and Windus.
- Chevalier, Tracy (1997). *The Virgin Blue*. London: Harper Collins Publishers.
- _____, (2001). *Falling Angels*. London: Harper Collins Publishers.
- _____, (2003). *Girl with the Pearl Earring*. London: Harper Collins Publishers. [1999].
- _____, (2004a). *The Lady and the Unicorn*. London: Harper Collins Publishers.
- _____, (2004b). *Rapariga com Brinco de Pérola*. 3ª ed. Trad. Ana Falcão Bastos. Coleção Algibeira. Lisboa: Temas e Debates.
- _____, (2007). *Burning Bright*. London: Haper Collins Publishers.
- _____, (2010). *Remarkable Creatures*. London: Dutton Adult.
- _____, (n.d.). "Frequently Asked Questions." *Tracy Chevalier Official Site*. Disponível em <http://www.tchevalier.com/faq/gwape.html> (14-09-05).
- Clüver, Claus (2000). "*Liaisons incestueuses: The Sister Arts in Contemporary Culture*". *Entre Artes e Culturas*. Coord. Helena Carvalhão Buescu e João Ferreira Duarte. Lisboa: Ed. Colibri / Centro de Estudos Comparatistas. 9-37.

- De Jongh, E. (1974-1976). "Pearls of Virtue, Pearls of Vice". *Simiolus* 8: 69-97.
- Deleuze, G e F. Guattari (1980). *Mille Plateaux*. Paris: Minuit.
- Franits, Wayne (2001). "An Overview of his Life and Stylistic Development". *The Cambridge Companion to Vermeer*. Cambridge: Cambridge University Press. 8-26.
- Frazier, Nancy (2000). *The Penguin Concise Dictionary of Art History*. London: Penguin Reference.
- Gil, José. (2005). *Sem título: Escritos sobre arte e artistas*. Fora de Coleção. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gowing, Lawrence (1997). *Vermeer*. London: Giles de la Mare Publishers. [1952].
- _____, (1979). *Matisse*. London: Thames and Hudson.
- Grimm, Jacob and Wilhelm (2004). "Rapunzel". *The Annotated Brothers Grimm*. Ed., pref. and notes Maria Tatar. Trans. Maria Tatar. Introd. A. S. Byatt. London: W. W. Norton & Company. 54-62.
- Hamon, Philippe (1991). *La description littéraire. Anthologie de textes théoriques et critiques*. Paris: Macula.
- Hertel, Christiane (2001). "Seven Vermeers: Collection, Reception, Response". *The Cambridge Companion to Vermeer*. Ed. Wayne E. Franits. Cambridge: Cambridge University Press. 140-160.
- Hollander, Martha (1994). "The Divided Household of Nicolaes Maes". *Word & Image: A Journal of Verbal / Visual Enquiry* 10, 2 (April-June): 138-155.
- Hutcheon, Linda (2006). *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge.
- Jakobson, Roman (1959). "On Linguistic Aspects of Translation." *On Translation*. Ed. Reuben Brower. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 233-238.
- _____, (1987). "On the Relation between Visual and Auditory Signs". *Language in Literature*. Eds. Krystyna Pomorska and Stephen Rudy. Introd. Krystyna Pomorska. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 466-473.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1984). *Laocoön: An Essay on the Limits of Painting and Poetry*. Trans., introd. and notes Edward Allen McCormick. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press. [1962].
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito: Diálogos com Philippe Nemo*. Trad. João Gama. Rev. Artur Morão. Biblioteca de Filosofia Contemporânea 7. Lisboa: Edições 70.
- Liedtke, Walter, et al. (2001). *Vermeer and the Delft School*. The Metropolitan Museum of Art, NY. New Haven and London: Yale University Press.
- Littlejohn, David (1996). "What's So Great about Vermeer? Reflections on the Washington Exhibition". *The Hudson Review* 49: 259-272.
- Longhery, John (2001). "The Example of Alfred Stiegliez". *The Hudson Review*. 54, 2

- (Summer): 286-294.
- Montias, John Michael (1989). *Vermeer and His Milieu: A Web of Social History*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Netta, Irene (2001). *Vermeer's World: an Artist and his Town*. Munich: Prestel.
- Postle, Martin (1999). "Behind the Screen: The Studio Model". *The Artist's Model: From Ety to Spencer*. Ed. Martin Postle and William Vaughan. London: Merrell Holberton Publishers. 55-72.
- Ronen, Ruth (1997). "Description, Narrative and Representation". *Narrative* 5, 3 (October): 274-286.
- Rosenberg, Jakob, Seymour Slive and E. H. Ter Kuile (1966). *Dutch Art and Architecture 1600 to 1800*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Rosenberg, Marion Lignana (2000). "'Girl with a Pearl Earring' by Tracy Chevalier, 'The Music Lesson' by Katharine Weber and 'Girl in Hyacinth Blue' by Susan Freeland". *Salon-Books-Review*. Disponível em: http://www.salon.com/books/review/2000/01/10/chevalier_weber_vreeland/print.html (14-09-05).
- Schama, Simon (2004). *The Embarrassment of Riches. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age*. London: Harper Perennial. [1987].
- Schneider, Norbert (2004). *Vermeer – 1632-1675. Emoções veladas*. Trad. Carlos Sousa de Almeida. Colônia: Taschen / Público.
- Schneider, Pierre (1984). *Matisse*. London: Thames and Hudson.
- Snow, Edward (1994). *A Study of Vermeer*. Berkeley: University of California Press.
- Sontag, Susan (2007). "Pay Attention to the World". *The Guardian* 17 March: 4-6.
- Stanzel, Franz Karl (1984). *A Theory of Narrative*. Trans. Charlotte Goedsche, pref. Paul Hernadi. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steadmann, Philip (2001). *Vermeer's Camera: Uncovering the Truth Behind the Masterpieces*. Oxford: Oxford University Press.
- Tolnay, Charles de (1953). «L'Atelier de Vermeer». *Gazette des Beaux-Arts* 41: 265-272.
<http://www.nancyhoffmangallery.com/artists/deem.html> (13-01-06).
http://archive.salon.com/books/review/2000/01/10/chevalier_weber_vreeland/print.html (14-09-05).
<http://www.tchevalier.com/gwape/inspiration/index.html> (14-09-05).
<http://www.tchevalier.com/faq/gwape.html> (14-09-05).
<http://www.tchevalier.com/faq7writing.html> (14-09-05).
<http://observer.guardian.co.uk/review/story/0,6903,1113043,00.html> (14-09-05).
<http://www.insecula.com/oeuvre/0013566.html> (17-01-11).

Anexos



Fig. 1– George Deem (1999). *Seven Vermeer Corners*.



Fig. 2 – Johannes Vermeer (1665-1666). *Girl with a Pearl Earring*.

