

ENTRELER

Número 2 • maio 2022

Entreler é uma revista digital de acesso livre e gratuito, com periodicidade anual, que tem como objetivo divulgar estudos e reflexões sobre a leitura, a escrita e a literacia, em todas as faixas etárias e nas suas múltiplas dimensões (educativa, literária, social, antropológica, ...) e contextos (formal, informal e não formal), bem como projetos e atividades de promoção da leitura e formação de leitores. Dirige-se a mediadores, docentes, formadores, investigadores, bibliotecários, técnicos e a todos os que partilham o interesse pela leitura, pela escrita e pelas literacias.

Ficha Técnica

Direção

Teresa Calçada

Edição

Plano Nacional de Leitura 2027

Conselho Editorial

Carlos Vaz Marques, Patrícia Ávila e Elsa Conde

N.º 2 • maio de 2022 (anual)

ISSN: 2184-8386

Disponível em:

<http://pnl2027.gov.pt/np4/entreler>

Os textos assinados são da responsabilidade dos respetivos autores.

Os conteúdos desta publicação podem ser reproduzidos ao abrigo da Licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0).

Índice

| | |
|---|------------|
| Editorial | 4 |
| Teresa Calçada e Elsa Conde | |
| Entrevista | 6 |
| A voz do tradutor na literatura: uma conversa | |
| Entrevista de Francisco José Viegas a Tânia Ganho e Miguel Serras Pereira | |
| Artigos | 20 |
| Design de livros: uma leitura criativa | 21 |
| Ana Sabino | |
| Uma leitura intercultural d'Os Lusíadas: o episódio da Chegada à Índia | 32 |
| Paulo Feytor Pinto e Shiv Kumar Singh | |
| Compreender para Ler. Ler para Compreender: Programa de compreensão da leitura | 43 |
| Tânia Filipa Moniz Fernandes | |
| Projeto individual de leitura e círculo de leitura: duas práticas para a motivação da leitura na sala de aula | 58 |
| Inês Nobre da Cunha e Teresa Nobre da Silva | |
| A leitura na era da crisálida digital. O caso Revistas de Ideias e Cultura (ric.slihi.pt) | 72 |
| Luís Andrade | |
| Conhecimento lexical e tradução de palavras | 82 |
| Alina Villalva | |
| Walter Scott Superstar? Invenção e morte de um autor através de (tres)leituras, traduções & outras transgressões | 96 |
| Alexandra Lopes | |
| A relevância da leitura comparada de traduções no contexto do ensino da tradução literária | 107 |
| Rita Bueno Maia e Joana Moura | |
| Orientações | 118 |
| A Ler | 120 |
| Sobre a Leitura | 121 |
| Marcel Proust | |
| Sobre a Tradução | 122 |
| Paul Ricoeur | |
| Encontros com Livros | 124 |
| Stefan Zweig | |
| Ecologia | 125 |
| Joana Bértholo | |

Cabe ao tradutor assumir a responsabilidade pela produção do significado que realiza e pela representação do autor a que se dedica.

ROSEMARY ARROJO

A *Entreler* quer ocupar-se de temas nas áreas da leitura, do livro, da escrita e da literacia, e é isso que vem fazendo desde o número 0. Não se tratando de uma dedicação exclusiva, em cada um dos números, a assuntos específicos ou especializados, há um tom, uma orientação para, dentro da variedade possível de assuntos, algum merecer um privilegiado interesse.

É o caso deste número, onde a tradução marca, e bem, o tom dominante. Desde logo, a entrevista em que Francisco José Viegas conversa com dois eminentes tradutores portugueses, Miguel Serras Pereira e Tânia Ganho, aos quais muitos somos devedores por, através deles, nos ser dado chegar às vozes literárias mais importantes e marcantes da literatura mundial.

Dos clássicos aos autores de hoje mais reconhecidos como grandes escritores no mundo literário contemporâneo, é pela palavra escrita por estes tradutores em português com que nos cruzamos que beneficiamos do pensamento e da forma criativa de partilhar muitas outras línguas. Como o nosso poeta Eugénio de Andrade disse num maravilhoso título de um livro seu, há aqui um “trocar de rosa” que inevitavelmente atravessa o ato de traduzir.

Com este número da *Entreler*, que nos obriga a um agradecimento especial aos protagonistas, temos a expectativa de que o mesmo mereça a atenção de editores, escritores, leitores e divulgadores das letras. Mas, também, por coincidência ou não, algumas das apreciações de livros selecionados nesta edição vão no sentido do valor da leitura, da escrita e da sua tradução, dos conhecimentos, cuidados, reservas e questionamentos associados,

partindo para um conjunto de reflexões sobre a temática que nos agrada poder partilhar com o público da *Entreler*, na expectativa de, assim, estar a contribuir, através dos livros traduzidos e dos seus tradutores, para aproximar mundos e culturas.

Na verdade, se é importante o domínio da língua de onde se parte e da língua para onde se vai, não menos importante é o conhecimento das culturas envolvidas, porque só assim se estabelece um diálogo que aproxime as línguas de partida e de chegada, que, sendo idiomas diferentes, têm diferenças estruturais, têm raízes culturais que são o pano de fundo e o alicerce em que assenta a complexidade do que se diz e quando se diz no texto literário.

Traduzir é fazer a ponte entre culturas – dar sentido aos sentidos.

A tradução é, assim, o mote de três dos artigos publicados que, seguindo a lógica do número anterior, têm nos Estudos, nas Práticas, no Digital e neste tema a sua filiação.

Ana Sabino escreve sobre a leitura criativa conferida pela forma visual e material que o *design* oferece aos livros. Paulo Feytor Pinto e Shiv Kumar Singh fazem uma leitura intercultural do episódio da Chegada à Índia de *Os Lusíadas*, denunciando a ausência

desta visão literária do Outro nos currículos nacionais. Tânia Fernandes mostra o impacto positivo da aplicação de programas de ensino explícito da compreensão leitora, comprovando a possibilidade de estes se estenderem a alunos do 2.º ano.

No âmbito das Práticas, Inês Nobre e Teresa Silva relatam duas experiências escolares de incentivo da leitura autónoma e por prazer desenvolvidas em contextos e com estratégias distintas: o projeto individual de leitura e o círculo de leitura.

No domínio do Digital, Luís Andrade dá a conhecer o Portal Revistas de Ideias e Cultura, analisando os seus objetivos, metodologias e resultados, e refletindo sobre a mudança de paradigma trazida pela edição e leitura em suporte informático.

Já no campo da Tradução, Alina Villalva debruça-se sobre os problemas de tradução de palavras, exemplificando-os e advogando a necessidade de investir num maior conhecimento lexical e na melhoria das ferramentas de trabalho para os resolver. Alexandra Lopes dedica-se à “arqueologia” da tradução literária, refletindo, através do exemplo maior de Walter Scott, sobre o papel que a tradução desempenha na construção de cânone(s) e do gosto literário de uma dada época. E Rita Bueno Maia e Joana Moura argumentam sobre a importância da leitura de traduções no contexto do ensino da tradução literária, mostrando que a leitura crítica e comparativa de traduções publicadas em língua portuguesa e noutras línguas é essencial para a formação de tradutores literários.

Feita esta apresentação, agradecemos a todos os que colaboraram na construção de mais um número da *Entreler* e desejamos a todos uma boa leitura.

A voz do tradutor na literatura: uma conversa

Entrevista de Francisco José Viegas a Tânia Ganho e Miguel Serras Pereira

Francisco José Viegas (FJV)— Estamos nas instalações do Plano Nacional de Leitura. Hoje o tema é a tradução e os convidados para a conversa são duas pessoas que marcam, marcaram e vão marcar a nossa vida. Tânia Ganho e Miguel Serras Pereira são tradutores e graças a eles temos disponível uma infundável lista de autores que repousam nas estantes aqui à nossa volta. São mais do que mediadores e, no meu caso, como editor, penso que é injusto que muitas vezes eles sejam, não diria ignorados, mas tratados apenas como tradutores. Uma das dimensões é a dos chamados problemas da tradução, a outra é a importância que estas pessoas – estas duas pessoas, no caso –, os tradutores, têm para nós. São os mágicos dos nossos livros, e uma espécie de poeira no meio das bibliotecas a pairar e a pousar sobre todos os livros. E poeira que passa de um livro ao outro, de uma perdição à outra. Por isso, a nossa palavra para com os tradutores é sempre de gratidão, imensa gratidão, enormíssima gratidão.

FJV— Vamos às apresentações. Começo pelo Miguel Serras Pereira. O Miguel nasceu no Porto, em 1949.

Miguel Serras Pereira (MSP)— Na primeira metade do século passado.

FJV— Na primeira metade do século passado. Depois passaste por Abrantes, passaste por Lisboa, também, passaste pela imprensa, foste jornalista n' *A Capital*, na *Vida Mundial* – que foi a tua experiência também como cronista político, na altura.

A direção era do Augusto Abelaira, nessa época. E publicaste poesia, e também ensaio. Do ensaio temos *Da Língua de Ninguém à Praça da Palavra, Exercícios de Cidadania*, por exemplo, que são de 98 e 99. É muito curioso, eu lembrava-me de um título muito anterior, que é *Outra Coisa – Poesia, Psicanálise e Política: Algumas Linhas*.

MSP— *Outra coisa*.

FJV— Publicado pela Imprensa Nacional.

MSP— Em 84 ou qualquer coisa assim.

FJV— 83. Sem falar da poesia:

Innumerações, Todo o ano, ainda publicado na Limiar, do Egito Gonçalves, e *Trinta*

Embarcações para Regressar Devagar. Quanto às traduções, já lá vamos.

MSP— Eu, no ano passado, reuni... não uma antologia propriamente dita, mas o que me pareceu a melhor parte dos poemas éditos ou inéditos que escrevi nos últimos cinquenta anos, num livro chamado *À Tona do Vazio & Reprise*, publicado pela Barricada de Livros.

FJV— Muito bem, aí temos. Já vamos falar da lista dos autores que traduziste ao longo dos anos, que é uma lista enormíssima, desde Bergson até Cocteau, Nadine Gordimer, Pasolini, Natalia Ginzburg, Virginia Woolf, Salman Rushdie. Eu tenho, curiosamente, três livros de que me recordo, que não são as tuas traduções mais significativas, mas são aquelas que, por motivos completamente diferentes, me marcaram de alguma maneira. Um foi, no final dos anos 70, do Glucksmann, *A Cozinheira e o Devorador de Homens*, depois, mais tarde, *Balada da Cidade Triste*, do Pierre Siniac, que foi um livro particularmente importante para mim, e com a Ana Luísa Faria traduziste um dos

livros mais importantes da minha vida, que é *Um Espião Perfeito*, do John le Carré.

A Tânia Ganho não é do Porto, é de Coimbra, e passou também pela imprensa, pela televisão, legendagem, tradução de informação e tradução de muitos e muitos autores. E também quatro romances.

Tânia Ganho (TG)— Cinco.

FJV— Cinco romances. Tinha fixado *A Vida sem Ti*, o *Cuba Libre*, o primeiro livro teu que li, *A Mulher-Casa*, e este último, *Apneia*. E depois, uma lista de autores que também vai de uma autora que tu prezas muito, a Angela Davis, a Leïla Slimani, de quem começaste agora a traduzir o novo livro, a Alice Walker, a Ali Smith, o divertido David Lodge, a Chimamanda Ngozi Adichie, o Nicholas Shakespeare, a Elizabeth Strout, mas também, curiosamente, Agatha Christie, Erle Stanley Gardner, Robin Cook e Robin Sharma, que é um grande *bestseller*, com *O Monge que Vendeu o seu Ferrari*.

TG— Foi uma das minhas primeiras traduções.

FJV— Estamos com dois autores, também. Poeta, ensaísta, ficcionista... Miguel, o trabalho de tradução e o de escrita podem chocar, acontecem em paralelo ou entrelaçam-se?

MSP— Acontecem mais em paralelo, talvez, enfim. É evidente que, ao traduzir, mobilizo os meus recursos de escrita, mas procuro não impor o meu estilo, os meus tiques, a minha idiossincrasia literária, a minha poética própria aos autores que traduzo, até porque, como sabes, todas as vozes próprias são muito diferentes. Portanto, o que procuro é fazer aquilo que o Octavio Paz dizia, e que teoricamente é impossível: traduzir o mesmo poema noutra língua. E o mesmo poema aqui pode ser o mesmo romance, etc., porque, de facto, em toda a literatura há um jogo, e mais do que um jogo, há um entrelaçamento, uma fusão de sentido e som que fazem com que baste mudar de língua, ainda que para línguas próximas, para obrigar a que

o trabalho de tradução seja um trabalho de recriação, não seja só um trabalho de reprodução ou de vocabulário, ou de dicionário. Porque não é só disso que se trata - e há, portanto, criação.

FJV— Pode dizer-se que são separadas as tuas funções de autor e de tradutor?

MSP— As minhas funções?

FJV— Se não há conflito, muitas vezes?

MSP— Não, não há conflito, quer dizer, há conflitos de gosto. Eu fiz muita tradução “alimentar”, embora às vezes não só, porque há muitas coisas que eu gostei efetivamente de traduzir e que me enriqueceram ao traduzi-las, mas traduzi livros de que não gosto ou dos quais sentia uma certa distância— e aí há de facto um conflito de gosto. O outro é mais difícil avaliar, mas é uma pergunta bem feita. Eu não tenho consciência disso. A que ponto alguns autores que eu traduzi, e pelo facto de os traduzir, não por os ter lido noutra circunstância, marcaram alguma coisa ou acrescentaram ou fizeram retirar inflexões à minha voz própria? Não me compete a mim dizer, mas é possível. É uma pergunta bastante pertinente, como é teu timbre, de resto.

FJV— Vamos deixar esta mesma pergunta também para a Tânia.

TG— No meu caso, eu acho que se complementam, a tradução e a escrita. Aprendo muito, muito, muito com a tradução. Aprendo tudo aquilo que resulta. Ao nível estilístico, ao nível da estrutura, sobretudo ao nível da estrutura. A arquitetura dos romances é muito interessante. Ver como é que a mecânica toda funciona dá-me ideias para os meus próprios romances. Também aprendo com o que não funciona.

FJV— Já agora, com que autores é que aprendeste mais?

TG— Eu tenho tido a sorte, ou o privilégio enorme de traduzir, nos últimos anos, só autores e muitas autoras de que gosto muitíssimo, portanto sinto que aprendo com todas.



FJV— Estava a pensar em autoras como a Rachel Cusk.

TG— Sim, a Rachel Cusk é uma autora que traduzi já há uns anos e nunca me vou esquecer do romance que traduzi, o *Arlington Park*, que achei brilhante, tanto ao nível da estrutura como ao nível do desenvolvimento das personagens. Portanto, aprendi muito e marcou-me muito. A Siri Hustvedt, que é outra autora fascinante, uma mulher cultíssima e, portanto, traduzi-la...

MSP— Deixas-me fazer um aparte, posso? Ainda bem - soube agora, há bocado - que vai ser traduzido o primeiro livro de ensaios dela cá, que é sobre mães, pais e filhos - é o último, de resto. É uma ótima notícia porque, quanto a mim, a Hustvedt é talvez ainda mais interessante como ensaísta do que como autora de ficção. Ainda bem que és tu, Tânia, quem o vai traduzir.

TG— Estou muito entusiasmada com a tradução.

MSP— Mas estou agora a pensar noutro livro, *The Shaking Woman, A Mulher que Treme. Uma História dos Meus Nervos*, que é um livro fundamental dela. Um *tour de force* fascinante, porque percorre

a literatura psicanalítica, psiquiátrica, literária e a sua própria vida, tudo caldeado.

Provavelmente, ficará como um marco na história do ensaísmo contemporâneo, assinalando uma inovação decisiva. Siri Hustvedt é também muito interessante como romancista, mas penso que, como ensaísta, é absolutamente excepcional.

TG— Eu senti que, no *Recordações do Futuro*, ela conseguia aliar as duas coisas - e mesmo em *O Mundo Ardente*, também.

MSP— Aliás, nesses romances, retoma coisas que escreveu noutros registos... Retoma, atribuindo à protagonista, episódios que nós, os que lemos os outros livros mais autobiográficos ou ensaísticos dela, reconhecemos. Muda a profissão do pai, muda a profissão do marido, mas, em boa parte, é o universo dela, e a sua história, o ponto de partida, o argumento das *Recordações do Futuro*.

TG— É o universo dela. Mas gostava de deixar aqui esta ideia: acho mesmo que a tradução e a escrita se complementam. A única coisa em que chocam é no tempo. A tradução acaba por roubar muito tempo à escrita. Mas nem é “roubar”, porque, como se aprende muito, creio que depois a

escrita vai sendo feita noutro horário, em paralelo, como dizia o Miguel, mas acabo sempre por transpor coisas da tradução, trago-as para a escrita. Tento é não fazer o oposto, como o Miguel disse, não levar coisas da minha escrita e as minhas idiossincrasias para a tradução.

FJV— Como o Miguel disse, levar os tiques.

TG— Todos nós temos tiques, temos muitos tiques linguísticos. Tento policiar-me quando estou a traduzir e não ter demasiada Tânia Ganho, a autora, nas traduções, porque o meu papel, a minha missão como tradutora é dar voz em português aos autores e, portanto, tenho de os respeitar ao máximo, respeitar todo o estilo, o universo.

FJV— Como é que se respeita— pergunta para os dois, obviamente— o estilo? Com muita leitura, suponho, antes do mais.

TG— Muita leitura. Por exemplo, se vou traduzir um livro de um autor que já publicou outros livros anteriormente, eu leio tudo, romances, entrevistas, faço quase um trabalho de pesquisa para saber quem é que estou a traduzir. E depois pode não me servir de nada na tradução ao nível prático, mas serve-me no sentido em que parto para a tradução com a sensação de que já sei quem é que vou traduzir. Claro que agora, como traduzo autores que estão vivos...

FJV— Falas com alguns deles, não é?

TG—... é ainda mais fácil entrar no universo deles, porque se tenho dúvidas, posso perguntar.

FJV— Podes tirar dúvidas.

TG— E faço-o. Por exemplo, as redes sociais, que são tão criticadas por algumas coisas, têm essa vantagem. Já cheguei a tirar dúvidas com um autor que traduzi há pouco tempo, o Robert Jones Jr., que publicou *Os Profetas*. Ele está nos Estados Unidos, e eu encontrei-o no Instagram, *of all places*. Trocámos mensagens, ele tirou dúvidas, e isso facilita muito o trabalho de saber que estou a respeitar aquilo que

o autor queria dizer, o que nem sempre é fácil quando traduzimos autores que já não nos podem elucidar.

FJV— Era isso o que eu ia perguntar. Imagina que agora vais ter que traduzir Dickens.

TG— É outro desafio. Por exemplo, traduzi o *Stoner*, do John Williams. Tive muitas dúvidas, porque ao nível do estilo é um livro que parece muito simples, mas não o é. Passei muitas horas às voltas com frases, mas foi um desafio engraçado pensar: “O autor não está aqui para me esclarecer, portanto, deixa-me interpretar”. Foi um trabalho criativo talvez mais intenso, com mais margem de manobra e liberdade poética do que se o autor estivesse ao dispor para me tirar dúvidas.

FJV— Imagino que, Miguel, também pode ter colocado algumas questões, por exemplo, traduzir vozes tão diferentes como Proust, por um lado, e Kundera, por outro, que são de tempos diferentes, linguagens diferentes, ou traduzir a Virginia Woolf...

MSP— O que eu procuro é respeitar o estilo, chamando-lhe assim ou de outra maneira; é de facto importar para português, para a minha língua, uma voz que já é única na sua própria língua. O Proust, precisamente, dizia que o escritor é estrangeiro na sua própria língua. Portanto, não é só saber o francês escolar ou o inglês escolar. O Pedro Tamen dizia – era uma *boutade*, não uma recomendação – que não é preciso saber a língua que se traduz, tem é de se saber português, de se ser capaz de escrever português, porque o resto vem por acréscimo. Isto não é bem assim, como, de resto, o Pedro não deixava de sublinhar. Mas há aqui, de facto, um problema de fundo. Alguém diz, não sei se é o Castoriadis, que o Proust, sempre que escrevia uma frase, mudava a língua francesa – tecendo esses seus períodos desmesuradamente longos, etc. E eu, como tradutor, é essa voz que se faz estrangeira

na sua própria língua que procuro importar. Já tenho recorrido a autores que traduzo, mas menos do que tu, Tânia, por várias razões, até porque em muitos casos isso seria impossível. Mas com o Kundera e o Magris, por exemplo, troquei alguma correspondência. O Kundera, por iniciativa dele, porque controlava muito as traduções - sempre afável, mas muito rigoroso. Estou a lembrar-me de que, por exemplo, em francês, se diz “Église Notre Dame”, e não “Église de Notre Dame”. Ora, num dos livros do Kundera, havia uma *Église Notre Dame*, que eu traduzi por Igreja de Nossa Senhora - não era forçosamente a de Paris, acho que nem sequer era. Ao percorrer, suponho que com o auxílio de algum amigo lusófono, a minha tradução, o Kundera escreveu-me: “Mas olhe que eu escrevi só *Église Notre Dame*, e não “de Notre Dame” - e eu lá lhe expliquei que, em português, não se diz assim e o “de” não é dispensável. Com o Magris tive ocasião de esclarecer algumas dúvidas com que deparei ao traduzir o *Danúbio*. Foi um autor extremamente simpático, que me escreveu mais tarde sobre outros assuntos. Mas, dito isto, tanto no caso dos contemporâneos ainda vivos, como no caso de autores anteriores, o principal diálogo, tenho de o fazer diretamente com a voz do texto do autor...

FJV— Com a vantagem de que o Magris entende vagamente o português.

MSP— Ao diálogo com o texto do autor, acrescento, evidentemente, nalguns casos, as coisas que se escreveram sobre os autores que traduzo. O que aconteceu quando traduzi o *Quixote*, por exemplo. Li mais coisas, ou li coisas que não tinha lido, ou rememorei leituras sobre Cervantes, sobre o *Quixote*.

FJV— Isso não foi um choque? De repente, dizes: “Agora vou defrontar o Monstro, agora vou defrontar o Cervantes”.

MSP— Foi muito interessante, porque o castelhano em que ele escreve é muito

mais próximo do português da época, do séc. XVI e XVII, do que hoje o português é do castelhano. E isso, ao mesmo tempo, tornava a tarefa mais fácil. Por isso, digo muitas vezes que a tradução de Cervantes não foi uma das mais difíceis que fiz. O que surpreende muita gente. Por exemplo, o Jorge Silva Melo uma vez disse-me: “Ah, está bem, eu daqui para a frente vou dizer que traduzir o Cervantes é canja!”. [Risos]

FJV— Tânia, o Miguel não concorda com aquele princípio do Pedro Tamen que citou.

MSP— Não, concordo. Concordo com o grão de sal.

FJV— Com o grão de sal, exatamente. Qual é a natureza do teu grão de sal?

TG— Temos de conhecer muito bem as duas línguas, quer a de partida, quer a de chegada. Temos de conhecer a nossa língua, essencialmente. Nesse aspeto, concordo.

MSP— Até para o estranhamento, sabes? Porque, quando se diz “Vamos fazer um português diferente”, tens que conhecer o português habitual e corrente para o poderes alterar.

TG— Sim, para podermos adaptar o português aos diferentes registos que encontramos na tradução, temos que dominar muitíssimo bem o português. Isso é a base de tudo. E depois temos que conhecer também a língua original.

MSP— Até para perceber os tons, se há ironia...

TG— Exatamente, para perceber os diferentes registos.

MSP— Embora na tradução, de facto, haja sempre exceções, sobretudo em tradução de poesia. Há traduções de poemas que são feitas por poetas e que resultam muito bem em português, digamos, ou em francês, apesar de os tradutores em causa não saberem grego, por exemplo.

TG— A história da tradução está cheia desses exemplos.

MSP— Em Mateus, fazíamos uma coisa muito interessante. Éramos quatro ou

cinco a traduzir poemas - isto é, tradução de poesia - de línguas que não sabíamos. Portanto, estava lá o poeta - eram só poetas contemporâneos -, que lia o poema, estava um intérprete, que o traduzia o mais literalmente possível, e a quem podíamos fazer perguntas sobre o que é que significava uma palavra, por exemplo. E depois fazíamos coletivamente um poema em português. No fim, ficava um de nós só a fazer a versão final. Mas diga-se que a versão final, pelo menos segundo a minha experiência, poucas diferenças tinha da que saía do trabalho coletivo. Tratava-se de uma tradução em que nós, os tradutores, não sabíamos a língua que estávamos a traduzir.

FJV— Tânia, na lista das tuas traduções há uma variedade enorme: há livros de autoajuda, se quisermos, há policiais, agora há todo este romance contemporâneo, os romances contemporâneos que estás a traduzir. O facto de estares mais próxima de uns livros do que de outros significa que fazes melhor umas traduções do que outras?

TG— A minha obrigação é fazer todas com a mesma dose de empenho, e creio que o fiz.

FJV— Mas estamos no Plano Nacional de Leitura, podes ser sincera.

TG— Não, creio que o fiz. Simplesmente, convém é fazer aqui a distinção. Os livros de autoajuda foram o início, foram a porta de entrada nas editoras. E felizmente - e aqui vou ser muito sincera - felizmente, nos últimos anos, já só traduzo mesmo aquilo de que gosto. Não me lembro sequer da última vez em que aceitei uma tradução de que não gostava.

FJV— E muitas vezes sugeres.

TG— E muitas vezes sugiro. Faço relatórios de leitura para editoras e sugiro, quando encontro um autor interessante, como, por exemplo... Estava aqui a ver os livros. Estamos numa casa belíssima, rodeada de livros, e estava aqui a ver o livro do Davide Enia, que é italiano, *Notas sobre um*

navrágio. Eu li o livro, porque foi a agente literária que mo propôs e mo enviou. E imediatamente pensei: “Este livro tem de ser traduzido e tem de ser publicado cá. Mesmo que tenha poucos leitores.” É um livro importantíssimo nos tempos em que vivemos, sobre os milhares de pessoas refugiadas que estão a morrer diariamente no Mediterrâneo e que infelizmente são esquecidas. O autor escreve um livro extremamente autobiográfico, muito humano e nada moralista. Ele limita-se a descrever os seus sentimentos e os sentimentos do pai perante o que se está a passar. E gostei muito do tom dele, literariamente muito elegante. Gostei desta ideia de a literatura estar ao serviço de qualquer coisa maior. É muito humano e, portanto, eu imediatamente disse: “Vou falar com as editoras e vai ser publicado”. Portanto, nestes últimos anos, já não sei quantos, cinco, dez, tenho traduzido mesmo só autores que considero terem literariamente muita qualidade - e isso para mim é importante. Acho que as livrarias estão cheias de livros que não têm um valor literário que mereça sequer o destaque. E, portanto, o meu papel enquanto tradutora é cada vez mais levar ao público livros em que acredito, literariamente, emocionalmente.

MSP— Sim, não é só valor literário. Não têm valor, e chega.

TG— Sim.

FJV— No teu caso, Miguel, há um investimento em autores, sentes-te muito mais próximo de autores. Sugeriste traduções de vários autores, sobretudo na área do ensaio.

MSP— De George Steiner, na área do ensaio. Suponho que fui eu que sugeri a publicação das suas primeiras traduções. Quando o traduzi pela primeira vez, creio que, em Portugal, não havia traduzido dele senão o seu pequeno livro sobre Heidegger.

FJV— Sim.

MSP— Quando eu comecei a traduzir, mas...

FJV— Mas depois *No Castelo do Barba Azul, After Babel...*

MSP— *Presenças Reais*. Muitos deles fui eu que sugeri, sim.

FJV— Como é que é essa relação?

Obviamente, porque estás mais próximo do editor, tens uma relação privilegiada com o editor.

MSP— Se não me engano, traduzi livros do Steiner para três editoras: o primeiro livro dele que traduzi - *Presenças Reais* - traduzi-o para a Presença, e propus um posfácio cuja inclusão no livro o autor aprovou. Depois, fiz várias traduções de Steiner para a Relógio d'Água. Por fim, houve um projeto com a Gradiva que acabou por ser interrompido, suponho que pela grande crise económica que sabemos. Tratava-se de publicar praticamente toda a obra de George Steiner, ainda vivo ao tempo. Traduzindo o que não estava traduzido e retomando as traduções já editadas por terceiros. Embora o projeto tenha sido interrompido, tive, graças a ele, a ocasião de traduzir mais alguns livros do autor.

FJV— Há uma das frases da Tânia que eu não gostava de perder, que tem a ver com a aprendizagem. A Tânia disse que aprende com os autores que traduz. E era, se calhar, importante saber de ambos quais são os autores com quem aprenderam mais.

TG— Chimamanda Ngozi Adichie.

O primeiro livro que eu traduzi da Chimamanda foi sobre a guerra do Biafra, *Meio Sol Amarelo*, que é uma obra extraordinária. Tenho uma lista de livros que constituem a minha biblioteca pessoal e a Chimamanda, com o *Meio Sol Amarelo*, realmente, tem aí um lugar de destaque. Aprendi muito com ela. Como é que se consegue contar uma história que, do ponto de vista literário, está impecável? Não há nada a dizer ao nível da estrutura, da construção das personagens e, ao mesmo tempo, ela consegue contar um pouco da história da Nigéria, e consegue ensinar sem nunca ser pedagógica, sem ser paternalista.

Portanto, é um livro para mim muito bem conseguido. A Leïla Slimani, que tenho o prazer de traduzir neste momento, é uma autora que está a fazer uma carreira muito interessante, porque se vai reinventando de romance para romance. Mas sempre com os seus temas. Ela aborda muito a mulher, a sexualidade das mulheres, Marrocos, a sua relação com o país da sua família e, portanto, também vou aprendendo muito sobre como é que se consegue conjugar o público com o privado. Como é que se consegue contar uma história que tem muito de pessoal e, ao mesmo tempo, incluí-la num contexto histórico. Eu gosto muito dos meus autores.

FJV— Isto é muito bom de se ouvir: “Eu gosto muito dos meus autores”.

TG— Gosto mesmo muito.

FJV— Miguel?

MSP— Comigo é um pouco diferente, porque eu não sou ficcionista e tenho traduzido fundamentalmente ficção e ensaio. E, na poesia, de facto, por muito que tenha aprendido com muita poesia estrangeira - espanhola, francesa, inglesa, etc. -, digamos que as nascentes estão mais na minha própria língua. Mas, se não escrevo contos nem romances, posso dizer que nos ensaios, sim, tenho sido formado por algumas coisas que traduzo. O Steiner, por exemplo, aprendo muito com ele e constitui uma referência explícita dos meus escritos críticos e ensaísticos. Enfim, creio que traduzi-lo ajudou, mas sei que, ainda que o não tivesse traduzido, não deixaria de ter sido um encontro decisivo para mim. Também o Kundera me sugeriu pistas e deu que pensar. Refiro-me não só ao Kundera dos ensaios, como também ao ensaísta que há sempre no romancista Kundera. A sua conceção do romance, a sua conceção do lugar do romance na literatura, a sua conceção do romance como interrogação ilimitada sugeriram-me caminhos e questões que ainda hoje procuro manter em aberto... E provavelmente haverá

ecos das minhas leituras e traduções de Kundera naquilo que escrevo. Mas é verdade que, sem a pergunta do Francisco, eu não teria pensado agora no Kundera. No Steiner, sim, porque, como escrevo sobre tradução, escrevo sobre a literatura, o sentido e as artes do sentido, a interpelação é imediata. No caso do Kundera, as coisas são diferentes, mas na sua leitura e nas traduções que dele fiz descubro também pistas importantes. Estou com certeza a ser injusto, ao não falar de autores que me marcaram muito e que não traduzi. Como Merleau-Ponty, por exemplo.

FJV— Gostavas de traduzir o Merleau-Ponty?

MSP— Gostava muito de traduzir o Merleau-Ponty. Acho que é fundamental. Aliás, é um dos autores preferidos da Ustvedt ensaísta, já que estivemos a falar dela, que retoma muito bem alguns dos grandes temas de Merleau-Ponty. Voltando a Portugal, o David Mourão-Ferreira influenciou-me muito, não que eu escreva como ele, nem que faça sequer sempre os mesmos juízos de gosto que ele faz, mas a sua perspetiva crítica, a sua ideia da literatura como linguagem carregada de sentido são, de facto, conceções que calam fundo naquilo que eu escrevo como ensaísta.

FJV— Mas, como tradutor de ensaio, obviamente, sentes-te muito mais próximo de uns do que de outros. A latitude das tuas traduções vai de Ortega y Gasset até Slavoj Žižek, passando por Raymond Aron. Traduziste aquele “monstro” do Paul Feyerabend, *Contra o método*, uma coisa imensa, traduziste o Teillard de Chardin... Mesmo nesses ensaístas, descobres o grão de sal?

MSP— Nem em todos. Estou muito longe do pensamento do Žižek. Acho estimulante, acho que tem muita graça de vez em quando, mas, mesmo quando posso concordar com o Žižek em algumas coisas, estou mais longe dele do que

quando discordo de algumas coisas do Steiner, por exemplo. Mas eu já nem me lembro do que me estavas a perguntar ao certo. Ah, se há o grão de sal...

FJV— Descobres esse grão de sal mesmo em ensaístas com que não concordas?

MSP— Isto não é concordar só, não é? É mais fácil estabelecer um diálogo.

FJV— Não, não, de quem te sentes menos próximo. A tradução é também entrar em diálogo com os autores. Mas, no ensaio, é muito mais fácil concordar, discordar, ter opinião e, portanto, situá-los ideologicamente em relação a ti. Aquilo que eu gostava de saber, por exemplo, no teu caso específico, como tradutor de ensaio... Por exemplo, vimos que a Tânia gosta especialmente da Chimamanda, que é uma autora mais próxima ideologicamente daquilo que a própria Tânia escreve e dos autores que ela prefere; no teu caso, a latitude ideológica é muito mais vasta.

MSP— Sim, há autores com quem eu aprendi muito...

FJV— Desculpa, Miguel. É que às vezes podes não concordar, mas percebes que é um grande ensaísta, é essa a diferença.

MSP— Posso não concordar, embora concorde com muita coisa, mas posso não chegar às mesmas conclusões, no imediato, a que o Raymond Aron chegava. Mas nem por isso deixo de pensar que foi um pensador e ensaísta profundo, que ensinava a pensar e a interrogar, e é isso o que, no fundo, sem dúvida, mais importa.

FJV— Há uma frase muito curiosa da Tânia que foi dita num festival de literatura em viagem em que falámos de tradução, a certa altura. A Tânia – tem a ver um bocadinho com o que vocês disseram sobre a maneira como reescrevem um autor – disse que traduzir era ser um bocadinho *ghostwriter*. É muito curiosa esta noção. Estás a escrever em nome de alguém, Tânia?

TG— Sim, estou a escrever em nome de alguém e gosto dessa imagem do fantasma.

Fala-se muito, e andamos todos a lutar por este estatuto de “somos autores”, “nós, tradutores, também somos autores”, mas confesso que há uma parte de mim que sempre gostou desta ideia do fantasma que está sossegadinho no seu canto a fazer um trabalho de bastidores. E vejo-me sempre, enquanto tradutora, num diálogo constante, mas é um diálogo muito íntimo e é uma coisa só minha, que depois eu espero que transpareça para os leitores. Mas é um universo muito peculiar. Estou eu e o autor— e o autor por vezes nem me conhece, nunca me viu— mas estou ali num mundo com ele, como se fosse quase uma presença etérea. E gosto dessa relação, há qualquer coisa de muito poético nisso.

MSP— Mas que é diferente da relação do escritor-fantasma prosaico com o autor.

TG— Sim, claro. É um ato poético, não é?

MSP— Aliás, no livro da Hustvedt que traduziste há pouco tempo, às tantas, aparece a *ghostwriter* da... já não sei de quem, e aí é evidente que a identificação não existe; pelo contrário, aquilo é um trabalho puramente monetário.

TG— Mas, a mim, fascina-me a figura dos *ghostwriters*. Por exemplo, agora, de cada vez que ouço o Zelensky, penso “És tu que escreves os teus textos?” ou “Quem é o teu *ghostwriter*?” E acho fascinante esta figura. Há alguém por trás? Até pode ser ele, não sei. Há alguém por trás que está a transmitir todas estas ideias e a fazer uma produção de textos riquíssima todos os dias?

FJV— Tens uma personagem, num romance, justamente, que escreve textos...

TG— Exatamente, que é *ghostwriter*.

Interessa-me muito este papel do tradutor e o papel do *ghostwriter*. Enquanto um— acho eu— é muito poético, que é o tradutor, o outro é mais como tu dizes, Miguel, é o técnico, vai escrever. Mas eu gosto de fazer a aproximação entre os dois. E, aqui, “diálogo” é a palavra-chave. Tal como há um diálogo na tradução, pelo menos na tradução que eu faço, há

sempre um diálogo, por exemplo, com outros tradutores de outras línguas.

Quando traduzimos o mesmo texto, tento procurar quem já o traduziu para inglês, francês, italiano, espanhol e estabeleço ali uma pequena comunidade de troca. Há também o diálogo não só com o autor, mas com o revisor. Também há outros tipos de diálogo. Há aqui toda uma série de relações que se estabelecem ao nível da tradução e que não se veem, mas que estão lá. É toda uma comunidade que eu acho especialmente interessante.

FJV— Não tens essa relação de *ghostwriter*, não te sentes próximo, Miguel.

MSP— Nunca tinha pensado nisso. Talvez não sinta tanto como a Tânia. Embora concorde com tudo o que tu dissesse agora, Tânia, sobre o que é fundamental no diálogo. E não se trata do diálogo só com o autor, mas também do diálogo entre as línguas. Porque uma das grandes coisas que a tradução faz é que importa para a nossa língua coisas que ela, de outro modo, nunca diria – desde formas literárias como o soneto, que vem de Itália e depois se difunde e se transforma um pouco por toda a parte, até aspetos muito mais profundos, na própria substância e história da língua. Os exemplos clássicos a este propósito não remetem tanto para o português e outras línguas de países católicos, mas para os países protestantes. O alemão e o inglês são muito moldados – quer dizer fixados e dinamizados – pelas traduções da Bíblia de Lutero e do King James, que marcam toda a literatura alemã e inglesa, e mesmo a oralidade das duas línguas, porque, nesses e noutros países protestantes, a Bíblia era de leitura diária, em família. E, portanto, é desconcertante, é fascinante pensar que a originalidade de uma língua, o carácter e a identidade do alemão, ou do inglês, são profundamente marcados por uma tradução. Como, a propósito, o *Quixote* também se dá como uma tradução.

FJV— Já percebemos que traduzir o *Quixote* foi fácil para o Miguel, é uma coisa maravilhosa de ouvir.

MSP— Eu, nessa altura, andava todos os dias duas ou três horas a cavalo. Passei dois anos e pouco a traduzir o romance. Tinha um cavalo um bocadinho melhor do que o Rocinante, mas era um garrano, que era o que me servia para andar por montes e vales como gosto, porque não faço equitação de concursos nem coisa nenhuma dessas. Então, quando estava cansado de traduzir o *Quixote*, ia buscar inspiração ao ar livre e andava por aí num cavalo chamado Belver.

TG— Ora aí está uma bela imagem!

FJV— É mesmo uma bela imagem, a do tradutor que experimenta cavalgar. Eu queria só perguntar-vos, já que chegámos a uma parte que é a das listas: que livros foram os mais difíceis de traduzir?

MSP— Não sei, mais difíceis de traduzir... Apesar de tudo, o *Quixote*. [Risos] É, dos que traduzi, talvez o mais exigente em termos de condições preliminares. Sim, mas haverá outros, que não consigo hierarquizar assim, em termos de dificuldade, apanhado de surpresa como fui. Do Proust, traduzi somente *Um Amor de Swann*, há muito tempo, e mais tarde foi ao Pedro Tamen que coube a sorte de traduzir, e exemplarmente, a *Recherche*. Também foi difícil traduzir *Um Amor de Swann*, mas estava muito empenhado em fazê-lo, e gostei muito.

FJV— Nem Beckett foi tão difícil? Era complexo.

MSP— É difícil transpor aqueles diálogos. E não só, claro. Mas as coisas mais difíceis de traduzir às vezes são as mais simples, são os diálogos e as formas de tratamento. Como é que tu decides, a meio de um romance, em que a relação entre duas pessoas será formal, será o nosso “você”, ou “o Senhor”, que a certo momento passe ao “tu”? Isso é uma decisão do tradutor, que não está lá. Tudo o que tem a ver com essa marca muito oral e muito próxima

do quotidiano, onde está o espírito da língua, é um problema muito bicudo e que aparece em obras que não seriam muito difíceis para quem as lesse no original: “Não, esta tradução não é muito difícil, este francês lê-se muito bem, este inglês lê-se muito bem”. Mas pô-lo em português que se leia muito bem ou igualmente bem, às vezes, é muito complicado.

TG— Também costumo dizer que os diálogos são muito exigentes. Os diálogos, no meu caso, exigem que eu leia muitas vezes em voz alta, quase como se estivesse a fazer a encenação, para ter a certeza de que me soa bem, aquilo tem de fluir em português. Porque, às vezes, quanto mais simples é um diálogo, pior é para traduzir, fica artificial. Portanto, perco muitas horas a fazer, às vezes, um diálogo de meia dúzia de linhas— e que parece um trabalho muito simples, mas não o é.

FJV— A simplicidade dá imenso trabalho.

TG— A simplicidade dá muito trabalho!

MSP— Quando há distorção muito grande, também. Acabei há pouco tempo de traduzir um livro do Jean Genet, que se entretém a distorcer o francês, quer dizer, mantendo-o corretíssimo, mas como se fosse em latim, quase, com os complementos todos intercalados, etc. E isso é um autêntico *puzzle*, porque uma pessoa tem de estar para ali a tentar que tudo fique gramaticalmente aceitável, ou até mais escolar do que o normal, mas ao mesmo tempo torcido e bizarro. Há frases que têm de ser lidas duas vezes, quer no francês quer numa sua tradução minimamente adequada. Aí está, não simplificar, não limar demasiado. Porque há uma tendência da parte de alguns tradutores para escolarizar o português da tradução: “Isso não se percebia bem, assim ficou mais claro”. Ora tal é justamente o que não se deve fazer, digo eu...

FJV— No caso do Miguel, o livro mais fácil de traduzir foi o *Quixote*. O mais difícil de traduzir foi o *Quixote*. E no teu caso, Tânia?

TG— No meu caso, digo já dois. A Ali Smith, *A Acidental*. Foi o mais difícil, porque tem capítulos inteiros que são títulos de filmes do cinema mudo, trechos de canções— e eu comecei a ler e a pensar: “Há aqui qualquer coisa que me está a interpelar, o que é?”. E então pensei ir ao Google. Pus frases inteiras, não dava em nada, então comecei a dividir as frases e percebi que eram títulos, versos de músicas. Portanto, graças às tecnologias, consegui fazer a tradução. Exigiu uma série enorme de notas de rodapé, mas foi muito divertido. Houve alturas em que pensei “Vou enlouquecer!”, mas foi muito divertido.

FJV— Imagina. Hoje temos o Google Maps, por exemplo, para ver as ruas das cidades, que são importantes. Imagina há cem anos.

TG— Há cem anos a Ali Smith não teria escrito este livro, certamente. Mas foi um desafio muito engraçado.

MSP— E tem outros problemas, porque tu encontras o título do filme, mas o título do filme, em português, muitas vezes, é outra coisa.

TG— Não bate certo. E, portanto, dá outra frase completamente diferente. Isso foi um desafio.

FJV— O mais difícil foi o da Ali Smith.

TG— E o segundo livro, eu diria ao mesmo nível, foi *A Vida em Surdina*, do David Lodge, que é um livro maravilhoso. Conseguiu fazer-me rir, chorar... E ele assenta toda a premissa do livro numa personagem principal que é um homem surdo e, portanto, o livro está carregado de trocadilhos. E aí sim, conversei com o David Lodge, por *email*, e depois encontrei-o em Paris e troquei algumas ideias com ele, porque, para conseguir adaptar os trocadilhos para português, por exemplo, pedi-lhe autorização para alterar o nome de uma personagem: para rimar, arranjei uma “Moira” para rimar com “loira”. No original, já não me lembro, era Bob ou qualquer coisa assim... E lá estivemos a conversar, para aquilo resultar em português; portanto, também foi um desafio.

Também achei que houve alturas em que pensei “Não vou conseguir” e, depois, sinto que ficou um trabalho criativo.

FJV— Não tens um livro que seja “o mais fácil de traduzir”, ao nível do que o Miguel dizia do Cervantes.

MSP— Nem toda a gente tem a sorte de poder traduzir o Cervantes... [Risos]

TG— Não, até porque eu fixo mais os desafios, aqueles que me levaram quase à exasperação e ao desespero.

FJV— Então, a Ali Smith e o David Lodge estão nessa lista. E agora, Tânia, os livros que mais gostaste de traduzir?

TG— *Um Gentleman em Moscovo*. Gosto muito do Amor Towles. Acabei de entregar o novo romance dele, mais 500 ou 600 páginas. Gosto muito do que ele faz. É um autor muito elegante, muito clássico e também muito atento aos pormenores. Aliás, tão atento que tem o cuidado de enviar aos tradutores, de cada vez que publica um livro, um ficheiro com vinte e poucas páginas a explicar referências e a estrutura do livro. E, portanto, é muito engraçado trabalhar com ele. Olha, estou a ver aqui, na pilha de livros, a Vanessa Springora, que é editora e que publicou um livro que eu achei importante, quer se goste quer não se goste, quer se concorde quer não. Foi interessante ela trazer para a praça pública a questão da autodeterminação sexual dos adolescentes, falar do que é uma relação entre um adulto e uma adolescente— e creio que o faz com muita sobriedade. Também gostei muito de traduzir esse livro. Podia falar aqui o dia todo dos meus autores.

FJV— Miguel, os livros que gostaste mais de traduzir.

MSP— É difícil, mas os livros do Steiner.

FJV— O Cervantes, necessariamente, para fazer parte da lista mais uma vez.

MSP— Sim. O Cervantes, pela época em que o traduzi. Foi um desafio, nunca tinha pensado em traduzir o Cervantes. Mas foi uma encomenda do Nelson de Matos,

pelo centenário – às vezes, a encomenda também é boa, o pretexto, a ocasião. Mas gostei muito de traduzir o Steiner, alguns livros do Kundera, nomeadamente, *Os Testamentos Traídos*, que era um livro de ensaios, e *A Imortalidade*.

TG— Que nos marcaram, os livros do Kundera.

MSP— Que nos marcaram. E o Raymond Aron. Gostei muito de traduzir *As Etapas do Pensamento Sociológico*. E muitas outras coisas.

FJV— E agora?

TG— Desculpa, tenho de falar na Elisabeth Strout, já me estava a esquecer. Também vai sair daqui a muito pouco tempo um novo livro, que se chama *Oh, William!* e que é a continuação de outro que já foi publicado em Portugal (não fui eu que o traduzi), que é *O meu nome é Lucy Barton*. A Elisabeth Strout também é um exemplo de autora cuja carreira eu gosto muito de acompanhar, porque ela criou um universo muito próprio e depois faz este jogo: transporta personagens de livro para livro, ou regressa à mesma vila e fala de outras personagens, mas estamos sempre no mesmo contexto. E também tem uma carreira muito boa, muito sólida.

FJV— Isso é muito curioso, essa experiência de traduzir um autor que já foi traduzido, ou seja, quando há uma tradição. Qual é a vossa reação, de respeitar a tradição ou de partir do zero?

TG— Não, eu vou sempre ver tudo o que foi feito antes e tento ser coerente com o que foi feito antes, a menos que não concorde com alguma coisa.

MSP— Que eu me lembre, não tenho essa experiência direta de autor contemporâneo e de traduções contemporâneas. Quer dizer, alguns dos autores que eu traduzi tinham traduções, mas já de outra geração, entretanto os critérios mudaram— como, por exemplo, as traduções do Cabral do Nascimento, da Maria Franco, outras coisas, que são completamente diferentes,

com todo o respeito. E as do Cervantes que havia, a do Aquilino, que é mais uma versão do que uma tradução, a dos Viscondes de Castilho e Azevedo, e outras, essas consultei-as, de facto. Mas, enfim, se eu tiver que traduzir o segundo volume de uma obra cujo primeiro volume foi traduzido pela Tânia, é evidente que tenho que levar isso em conta. [Risos] E fá-lo-ei.

TG— Especialmente, quando as personagens transitam de um livro para o outro, como é o caso de *Lucy Barton*. Portanto, é uma questão de coerência. Há frases, inclusivamente, que se repetem de um livro para o outro. E eu vou buscá-las e respeito-as.

MSP— Exatamente, se uma das personagens tem um tique linguístico ou tem uma idiosincrasia.

FJV— Isto é muito curioso na literatura policial, onde as personagens costumam transitar de um livro para o outro.

MSP— Ah, gostei muito de traduzir o Simenon.

FJV— Sim, estava a pensar no Simenon.

MSP— E queria traduzir mais, tanto os Maigret como os outros. A Relógio d'Água começou a fazê-lo há pouco tempo, mas depois a publicação interrompeu-se, ou espaçou-se muito, oxalá seja continuada ainda que a outro ritmo. Sim, gostava muito de traduzir um pouco mais de Simenon. Há traduções antigas, algumas boas, muito boas até, outras péssimas, em que nós temos de reconstituir o francês para saber porque é que o *parquet*, que é a 'acusação pública', se transforma em 'sobrado', 'soalho de tacos', ou outra coisa parecida... Mas o Simenon é um grande autor. O Steiner diz que é, talvez, o maior romancista do século XX. Diz isso também com um grão de sal, mas depois cita um ou dois parágrafos de uma entrada do Maigret em Paris e, de facto, está lá tudo. Incrível! O Simenon devia ser traduzido cuidadosamente e nem sempre o tem sido. E, sobretudo, as traduções mais recentes não são tão boas. Não, as piores não são as mais recentes, há ali umas nos anos 70 ou

80 que são intragáveis. Depois há outras que são mais ou menos corretas, mas traduzir Simenon exige traduzir atmosferas e traduzir o tempo, porque muitas vezes a história passa-se nos anos 20, 30, 40 ou 50 e todo esse clima, que varia de década para década, escapa muitas vezes aos tradutores que o têm traduzido mais recentemente.

FJV— Sendo que há uma diferença entre o Simenon da primeira fase do Maigret, do Pietr Letton, e o Simenon do Carrefour e de Vichy. Ele mudou.

MSP— Sim, ele mudou a maneira de contar e até o próprio Maigret. Deixa de haver pistolas e murros. Nos primeiros, ainda há aquele elemento do romance policial, do típico puxar do revólver, o Janvier puxa não sei quando, não sei de quê. Mas é verdade, há uma evolução muito nítida. O Maigret e o seu autor foram ganhando em graça e sabedoria com a idade, embora os primeiros romances, com o Pietr Letton, tenham, de facto, uma densidade atmosférica que é típica do Simenon: independentemente da história, ou aliado com a história, transmite atmosferas.

FJV— E são fortes!

MSP— E são fortes! E é através da atmosfera que o policial se deslinda. Há um romance, que já não sei qual é, em que ele está a ensinar um inspetor mais novo, que lhe pergunta: “Mas como é que deduz?” E ele diz: “Eu nunca deduzo! (*Je ne déduis jamais!*). Não, ele imerge, mergulha naqueles ambientes.

FJV— Mas esse é o método Maigret. Há uma das histórias que é de um crime na Holanda, em que ele vai para a Holanda, não conhece absolutamente nada do cenário, olha para as pessoas— e nós sabemos que ele vai escolher o criminoso, logo no primeiro momento.

MSP— E nem sequer fala holandês...[Risos]

FJV— Mas, por exemplo, há outro dos casos, que é um do período clássico americano, *Rex Stout*, em que, nas novas traduções, Archie Goodwin e Nero Wolfe

tratam-se por “tu”, o que é um pouco escandaloso. Fica aqui o protesto lavrado. E, para terminar, queria perguntar-lhes quais eram os livros que gostavam de traduzir. O Miguel já levantou um pouco a ponta do véu. Falou do Merleau-Ponty.

MSP— Gostava muito de traduzir algumas coisas também do Simenon, não digo a obra toda, porque é desigual, mas tem coisas muito boas. E, em parte por um diálogo, uma troca de correspondência que tenho tido com a Ana Teresa Pereira, gostava de traduzir o Dickson Carr.

FJV— Ah, o Dickson Carr, muito bom! Fantástico, o Dickson Carr.

MSP— Porque há traduções muito boas, antigas, mas as últimas que saíram são ilegíveis, não se conseguem pura e simplesmente ler. E há muitas coisas importantes dele que não foram traduzidas.

FJV— Mas mesmo as já traduzidas são fantásticas, muito boas! Então, este contraponto Merleau-Ponty, Dickson Carr, que é fantástico... [Risos]. Tânia?

TG— Eu traduziria a Jenny Diski, uma escritora britânica que morreu há uns aninhos e tem muitos romances escritos, muitos ensaios, e nós cá só temos *Desconhecida num Comboio*. Ela tem uma voz muito peculiar, era uma mulher que tinha tudo para se fazer de vítima, que é uma coisa que está muito na moda ultimamente. E ela fazia exatamente o oposto. Era uma mulher muito forte, com um sentido de humor muito sarcástico, que até sobre o cancro conseguiu escrever com uma dignidade e um sentido de humor muito peculiares. Portanto, era uma autora que eu traria para Portugal, sem dúvida. Não percebo porque é que ainda não foi mais traduzida. A Doris Lessing. Não entendo porque é que a Doris Lessing não é mais traduzida, havia algumas traduções...

MSP— Todas elas estão esgotadas.

TG— Nunca mais ninguém falou na Doris Lessing, que é uma autora brilhante. Estou a ver ali um livro da Joan Didion.

Temos publicados o *Noites Azuis* e *O Ano do Pensamento Mágico*, mais um livro belíssimo, também de uma sobriedade...

FJV— Mas esses estão traduzidos.

TG— Esses estão traduzidos... E o resto? Todos os ensaios da Joan Didion? Ela tem uma produção enorme, e com uma qualidade!

FJV— E, agora, a última pergunta: que autor português gostariam de traduzir e para que língua? Miguel?

TG— Ana Teresa Pereira!

MSP— Francisco José Viegas, também. Sei que tu gostas de Dickson Carr, não te lembras, mas eu ouvi-te uma vez falar disso em Abrantes.

FJV— Gosto muito de Dickson Carr e Carter Dickson.

MSP— E Carter Dickson. Mas há a Ana Teresa Pereira. Dos mais antigos, quer dizer, que seriam da geração dos meus pais, uma autora que eu acho que é escandalosamente esquecida, embora tenha sido reeditada há relativamente pouco tempo, mas que esteve muito tempo esquecida, era a Graça Pina de Moraes.

TG— A Maria Ondina Braga. Gosto muito também.

MSP— Há várias. Se calhar, estou à procura de uns que não são evidentes.

TG— Jorge de Sena, que é tão bom.

MSP— Os *Contos* da Sophia, para já não falar na poesia. A parte de prosa, as *Histórias da Terra e do Mar*.

TG— A Maria Judite de Carvalho, que finalmente está a ser traduzida para inglês - e que é uma revelação! Li-a muito recentemente - era uma lacuna - e fiquei apaixonada! E senti-me muito orgulhosa quando vi que a Joyce Carol Oates, que é essa sumidade da literatura, escreveu sobre *Os Armários Vazios* da Maria Judite de Carvalho.

MSP— Nos últimos anos, descobriram um bocado essas mulheres que estavam esquecidas, a Fernanda Botelho também, que o Jorge Silva Melo, nestes últimos

anos, antes de morrer, reapresentou nos lançamentos que houve e da qual fez umas leituras muito interessantes. A Natália Nunes. Já para não falar na Graça Pina de Moraes e na Maria Judite de Carvalho, de quem a Minotauro - e ainda bem - publicou tudo, tanto quanto se pode publicar tudo. E foi indispensável.

TG— Agora espero que transponha as fronteiras.

FJV— Tânia, mais algum nome?

TG— Quando me pedem listas de nomes, é terrível, porque depois só me lembro quando chego a casa.

MSP— É como eu... E depois pensamos: “Ele, se calhar, ficou zangado porque não falei nele...”. É que há lapsos, e também, lapsos à parte, coisas de que não me lembro. Portanto, o que digo dos livros de que gostei mais, ou de que gosto menos, é o que, ao sabor da nossa conversa, me lembro de dizer num registo de associação imediata, palavra puxa palavra. Noutra momento, ou procurando melhor, não diria tão pouco.

TG— Acho que podemos resumir dizendo que temos muito boa literatura e temos autores muito variados. Alguns caíram no esquecimento e era bom recomeçarmos a lê-los. Por exemplo, o Jorge de Sena, não sei até que ponto ainda se lê Jorge de Sena, o *Sinais de Fogo*.

FJV— Do Jorge de Sena, está a ser publicada toda a poesia agora.

TG— Mas as novas gerações não sei se conhecem.

MSP— Mas, pensando na tradução para outras línguas, eu diria agora a Maria Velho da Costa, por exemplo.

TG— A Maria Isabel Barreno. Nós temos muito boas autoras.

FJV— Muito bem. Ficam os recados todos dados. E agora vamos sair daqui para folhear estes livros todos à nossa volta. Obrigado, Miguel Serras Pereira, obrigado, Tânia Ganho.

TG— Obrigada.

MSP— Obrigado.

ARTIGOS

- Design* de livros: uma leitura criativa 21**
Ana Sabino
- Uma leitura intercultural d’*Os Lusíadas*:
o episódio da Chegada à Índia. 32**
Paulo Feytor Pinto e Shiv Kumar Singh
- Compreender para Ler. Ler para Compreender:*
Programa de compreensão da leitura 43**
Tânia Filipa Moniz Fernandes
- Projeto individual de leitura e círculo de leitura:
duas práticas para a motivação da leitura na sala de aula. 58**
Inês Nobre da Cunha e Teresa Nobre da Silva
- A leitura na era da crisálida digital.
O caso Revistas de Ideias e Cultura (ric.slihi.pt). 72**
Luís Andrade
- Conhecimento lexical e tradução de palavras 82**
Alina Villalva
- Walter Scott Superstar? Invenção e morte de um autor
através de (tres)leituras, traduções & outras transgressões 96**
Alexandra Lopes
- A relevância da leitura comparada de traduções
no contexto do ensino da tradução literária. 107**
Rita Bueno Maia e Joana Moura

ESTUDOS

Design de livros: uma leitura criativa**Book design: a creative reading****Ana Sabino**

RESUMO

Ao designer cabe escolher a forma do livro. Para bem escolher a sua forma, é imperativo que o designer conheça o texto, porque só assim lhe poderá dar um corpo e uma cara, seja através do desenho da sua capa (aquilo que será a primeira imagem do livro), da escolha das suas dimensões e materiais (que constituem a estrutura material do livro) ou da forma com que o seu texto aparece ao leitor (através do uso da tipografia). A forma visual e material que o livro adquire sob a sua batuta é reflexo da sua própria interpretação, que é dessa forma transmitida ao novo leitor - é, nesse sentido, uma leitura criativa: que cria um novo objeto. Ao olhar para um texto, quando se prepara para lhe dar uma forma que seja publicável, o designer procura certas deixas que lhe permitam interpretar o texto de uma maneira muito específica, procurando algumas características na sua forma verbal que possam ser transpostas para a sua forma visual. Para o conseguir, ele apoia-se na sua própria leitura, um tipo de leitura especializada que é aqui descrita e explorada.

ABSTRACT

The designer is responsible for choosing the form of the book. In order to do this well, it is imperative that the designer knows the text, because only then can he give it a body and a face, either through the design of its cover (which will be the first image of the book), the choice of its dimensions and materials (which constitute the material structure of the book) or the way in which its text appears to the reader (through the use of typography). The visual and material form that the book acquires under its direction is a reflection of his own interpretation, which is thus transmitted to the new reader - in this sense, it is a creative reading: one

that creates a new object. When looking at a text, when preparing to give it a form that is publishable, the designer looks for certain cues that allow him to interpret the text in a very specific way, looking for some characteristics in its verbal form that can be transposed into its form visual. To achieve this, he relies on his own reading, a type of specialized reading that is here described and explored.

PALAVRAS-CHAVE

livro, materialidade do livro, design de comunicação, tipografia

KEYWORDS

book, materiality of the book, communication design, typography

1. DESIGNER / LEITOR

Sou um designer de livros, e a minha sobrevivência depende [...] da minha habilidade para reconhecer as dicas e didascálias visuais nos textos.

MENDELSUND (2014: 334)^[1]

Ao designer cabe escolher a forma do livro. O seu papel não é facilmente reconhecido pela população em geral, nem mesmo no caso de leitores assíduos, comumente por um de dois motivos: ou porque o leitor não reconhece de forma imediata que a sua leitura tem um suporte, ficando-lhe a impressão de que o meio através do qual lê é translúcido, ou porque a escolha dessa forma é tida como arbitrária, como se não tivesse sido escolhida por ninguém (falo, sobretudo, do miolo do livro; as capas têm uma atenção diferente). A culpa desta visão distorcida não pode, no entanto, ser totalmente atribuída ao seu possuidor,

uma vez que ela é muitas vezes motivada pela factual ausência de intenção na escolha da forma de muitos dos livros que nos rodeiam. Frequentemente, é necessária a observação de livros que são casos particulares – como é o caso daquele que veremos de seguida – para que o leitor se aperceba de que alguém atuou sobre a forma do livro de maneira premeditada. Só depois da observação dessa suposta exceção é que o leitor se apercebe de que, com mais ou menos intencionalidade, o trabalho projetual é a regra.

Para bem escolher a sua forma, é imperativo que o *designer* conheça o texto, porque só assim ele lhe pode dar um corpo e uma cara, seja através do desenho da sua capa (aquilo que será a primeira imagem do livro), da escolha das suas dimensões e materiais (que constituem a estrutura material do livro) ou da forma com que o seu texto aparece ao leitor (através do uso da tipografia). Para o fazer, o *designer* precisa, é claro, de conhecer o livro que está a desenhar – ou a coleção de livros, ou o género de livros que está a desenhar. Continuemos este movimento de alargamento de abrangência: digamos que o *designer* precisa de o ler, ou de o conhecer, ou de estar informado sobre ele, de alguma maneira.

2. LER OU NÃO LER

A questão que se coloca é, então, se o *designer* precisa de ler o texto, e se efetivamente o faz na sua prática habitual. Existe uma ideia comum de que os *designers* não leem, de uma forma geral. Esta assunção, como é habitual nos preconceitos generalistas, é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. Sim, podemos reconhecer que há uma razoável quantidade de *designers* que estão tão absorvidos pelo universo da imagem que se interessam pouco pelo universo verbal. Felizmente, essa não é a regra geral e, sobretudo, não costuma ser

o caso dos *designers* de livros. Ninguém acaba por ser *designer* de livros sem ter um mínimo interesse pela palavra escrita. Ser *designer* de livros implica, diria que necessariamente, ser leitor.

Em seguida, destacarei especialmente esta qualidade na *designer* Elaine Ramos, responsável pelo projeto gráfico do livro apresentado como exemplo. Para o projetar, Elaine leu exemplarmente o texto original. A forma visual e material que o livro adquire sob a sua batuta é reflexo da sua própria interpretação, que é dessa forma transmitida ao novo leitor.^[2] Também Elaine defende^[3] que, de uma forma geral, o ideal seria que o *designer* sempre lesse o texto que vai projetar. No entanto, reconhece que as circunstâncias da vida prática muitas vezes não o permitem ou não o exigem, como no caso em que um livro é parte de uma coleção, assim dispensando a sua leitura individual, ou no caso em que o *designer* é contratado para fazer uma capa e o valor que é pago não permite que seja despendido o tempo necessário para a sua leitura. Outras vezes, infelizmente, não lhe é permitido sequer o acesso ao texto, por razões práticas difíceis de justificar.

Para comprovarmos o carácter exemplar desta sua leitura transformada em objeto será interessante verificar, junto de outros *designers*, qual é a metodologia de trabalho mais habitual para o desenho de um livro – algo a que podemos ter acesso, por exemplo, no livro *On Book Design* (Hendel, 1998), no qual o autor convida oito *designers* seus contemporâneos a partilhar o seu processo criativo. Lendo esses relatos, percebemos que há tendências gerais a apontar, mesmo que o tipo de leitura inicial que os *designers* fazem seja muito diferente em cada caso. Por vezes, fazem uma leitura rápida, procurando sobretudo a estrutura do texto. Outra vez, leem o manuscrito até ao ponto em que têm uma ideia, seja porque surgiu o momento *eureka*, ou porque

consideram que leram o suficiente para conhecer o tom do livro. Outras vezes, leem o texto completamente, do início ao fim. Nem sempre a cada *designer* corresponde um *modus operandi* próprio, definido à partida e seguido em todos os casos. Um mesmo *designer* pode ter estas três abordagens em relação a livros diferentes. Uma outra característica que é interessante destacar, observando esta amostra, é que uma quantidade bastante expressiva destes *designers* é também formada em Letras - três no total dos oito *designers* tiveram formação formal em Humanidades.

3. LEITURA DE DESIGNER

Observando não só estes exemplos, mas também outros mais informalmente recolhidos, poder-se-ia dizer que a comunidade de *designers* e tipógrafos de livros criou uma convenção não explícita de leitura. Na sua prática, o *designer* faz um tipo de leitura que é orientada para um objetivo. A sua leitura é geralmente rápida, procurando certos atributos específicos - tal como a de um investigador, que procura num texto aquilo que identifica como relevante para a sua pesquisa. Ao olhar para um texto, quando se prepara para lhe dar uma forma que seja publicável, o *designer* procura certas deixas que lhe permitam interpretar o texto de uma forma muito específica, procurando algumas características na sua forma verbal que possam ser transpostas para a sua forma visual. Este método é já parte do seu processo criativo, e aquilo que o *designer* procura no texto, em cada caso, é necessariamente uma escolha pessoal e particular, porque esta procura condiciona o tipo de resposta que vai dar - e, de forma circular, o tipo de respostas que costuma dar, ou seja, o tipo de características visuais que considera relevante trazer para a forma do livro condiciona também

a sua leitura, que será vocacionada para a procura dessas mesmas características. Não falo, de forma alguma, de um tipo de leitura diminuída, mas sim de um tipo de leitura especializada. Está há muito provado que a seletividade na leitura não é um defeito, mas sim uma qualidade típica dos leitores mais eficientes.

Em primeiro lugar, a observação de estilos e estratégias de leitura de Pugh (1975) e Thomas (1976)^[4] demonstra que uma simples leitura linear não é típica de leitores eficientes. Pugh relaciona seletividade com eficiência na leitura. O autor lista cinco estratégias de leitores eficientes (definidos como aqueles cujo objetivo é conhecido e que atingem esse objetivo). Três delas são atividades seletivas relacionadas com a localização e tomada de decisão acerca do conteúdo de um texto. De facto, quem escreve sobre proficiência na leitura e estudo frequentemente aconselha a que os estudantes leiam de forma seletiva, pré-visualizando os textos e selecionando determinadas áreas para uma maior atenção (Waller, 1979: 181).^[5]

O que é então que o *designer* - tentando definir um arquétipo de *designer* - procura, no ato de ler? Para começar, analisa a estrutura do texto ou documento. Ou seja, a sua divisão em partes, em capítulos, em parágrafos, assim como o tipo de continuidade do texto: é composto por frases ou capítulos curtos ou longos? Com muitas ou poucas subdivisões? Existe texto indentado, ou em forma de lista? O que é que separa as várias partes? Elas compõem elementos com sentidos muito distintos entre si, ou são continuações subtis, encerradas de forma discreta? Encabeçando cada nova parte há um título? Uma citação? Qual a quantidade de espaço que essa divisão exige?

Podia pensar-se que a ficção em prosa - o género do livro aqui apresentado - estaria à partida já bem definida em

termos desta estrutura textual. Mas ainda há muitas perguntas por responder. Os parágrafos são longos, são curtos, ou uma mistura de ambos? Os diálogos são escritos de forma a interromper o curso do texto? Em que quantidade aparecem? A tendência é que cada escritor tenha a sua voz também no que toca a estes aspetos. Folheando um livro de Saramago – mesmo que, naturalmente, cada um tenha um carácter próprio –, verificamos que os seus parágrafos são tipicamente longos, a pontuação escassa, ganhando assim o texto uma densidade que lhe é característica. Isto importa para o *designer* porque, por exemplo, esse tipo de prosa mais densa poderia ser compensado com uma paginação mais solta, ou seja, ser-lhe-ia benéfico criar mais espaço entre linhas, margens maiores, um comprimento de linha e de página não demasiado longo. Isto não retiraria ao texto a sua densidade formal verbal, mas melhoraria em grande medida o conforto na leitura.

Observações semelhantes são, aliás, notadas em estudos literários, mesmo que aquilo que é observado na forma do texto não seja habitualmente reconhecido na sua forma visual. Mas os dois tipos de leitura são interdependentes. Este tipo de observação/leitura que o *designer* faz, procurando aquilo que lhe importa saber, inclui também – não se pense o contrário – ler o texto no sentido mais comum do termo. O *designer* também deve estar atento ao tom do texto. Da mesma forma, facilmente alguém que esteja habituado a fazer leitura crítica percebe que algumas dessas características saltam à vista graficamente, como seja a repetição de algumas palavras que são usadas com muita frequência, ou a profusão de ‘e’ ou de vírgulas, ou de pontos de exclamação e interrogação. Certamente, um *designer* de livros não discordará do tipo de leitura que Franco Moretti propõe em *Distant Reading* (2013) – muito se pode apreender

de um livro com uma visão macroscópica que nos revele as suas redundâncias e características recorrentes.

É comum que, ao ler o texto de maneira mais distante, procurando as suas características formais, o *designer*/leitor pare de vez em quando para ler mais atentamente alguma parte. Não é impossível apercebermo-nos, mesmo que apenas lêssemos distraidamente, quais seriam as cenas mais marcantes numa narrativa; basta que se vá seguindo levemente o enredo, e se pare quando isso se justifica. Estes métodos de leitura, que, como disse, são habitualmente muito pessoais para cada *designer* e mesmo para cada trabalho, são geralmente uma versão daquilo que é habitualmente denominado, nos estudos sobre a leitura, como *skimming* e *scanning*: dois métodos de percorrer o texto procurando as suas características principais.^[6]

Se uma leitura, chamemos-lhe assim, estrutural – no sentido de ler a estrutura – é mais necessária para a paginação do livro (ou seja, para o desenho do seu interior), para a capa (ou seja, para o seu exterior) ela é geralmente menos útil, a não ser em casos extraordinários.^[7] Para o desenho da capa, cuja expectativa é que cumpra a função de sinédoque do livro, é sem dúvida necessária uma interpretação; o *designer* tem que ter uma ideia do livro para que essa ideia possa ser transmitida.^[8] Em muitos casos, esta ideia é extraída da leitura de sinopses, ou da introdução feita por um editor numa reunião inicial. Mas o que acontece sobretudo nos exemplos atrás mencionados é que o *designer* faz uma leitura específica que o assiste nessa tarefa. A *leitura de designer* é um tipo de leitura que ausculta o ambiente de uma narração, e que procura encontrar nela elementos visuais que possam ser transpostos para a materialidade do livro de uma forma interessante.

Invoco a expressão *materialidade do livro*, em vez de fazer uma mera menção à capa, precisamente porque, no caso do livro

que apresento como exemplo - *Bartleby*, o *escrivão*, de Herman Melville, na edição da Cosac Naify (2005) -, não só a capa mas sim o livro como objeto na sua totalidade exigiu e reflete este tipo de leitura. Todos os aspetos da forma deste livro funcionam como a dita sinédoque que esperamos encontrar na capa.

Trata-se de um livro cuja característica mais desconcertante em relação àquilo que esperamos de um livro é o facto de que ele nos chega às mãos totalmente costurado: tanto do lado da lombada como do lado do corte - ou seja, o livro aparece-nos totalmente fechado, exigindo que o descosturemos para o abrir.



Bartleby, o Escrivão, na edição brasileira da editora Cosac Naify (2005).

Quando finalmente abrimos a capa do livro, verificamos então que todas as suas páginas são uma parede – elas estão também fechadas, dobradas sobre si mesmas, como era habitual nos livros não aparados por guilhotina,^[9] e impressas no lado de fora com a imagem de uma parede cinzenta. É-nos fornecido um marcador transparente, com o qual devemos então abrir cada uma das páginas, descobrindo o texto no seu interior. Trata-se, portanto, de um livro fechado, de costas voltadas para o leitor, que, de certa forma, parece dizer-nos que preferia não ser lido.

4. ELAINE RAMOS, DESIGNER, LEITORA

Elaine Ramos, a *designer* responsável pelo projeto gráfico deste livro, é formada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP). Profissionalmente, o seu percurso foi sobretudo marcado pela sua carreira na Cosac Naify, onde entrou em 2004 e se manteve, como diretora de arte, até ao encerramento da editora em 2015. Nessa altura, uniu esforços com a então editora geral Florencia Ferrari, e juntas fundaram a editora Ubu, que tem vindo a relançar alguns dos títulos da Cosac Naify que já haviam esgotado, assim como outros títulos inéditos no Brasil, sempre mantendo o rigor editorial e o extremo cuidado com o *design* e a produção gráfica que já eram habituais na casa onde anteriormente trabalhavam. Dentro da Cosac Naify e, agora, como parte fundamental da Ubu, Elaine não foi apenas *designer*, mas também foi responsável pela coordenação editorial da área do *design*: a ela, e ao conselho editorial por si criado, se deve a escolha, edição, compra e tradução de vários títulos relacionados com a teoria, a história e a prática do *design*. Envolveu-se

também na criação *ab nihilo* de obras de referência para a história e crítica do *design*, como a *Linha do tempo do design gráfico no Brasil* (2012), em colaboração com Chico Homem de Melo – um hercúleo levantamento histórico e crítico, e um documento fundamental para a definitiva consolidação da disciplina no seu país. É, desde 2013, membro da Alliance Graphique Internationale (AGI). Juntamente com Celso Longo, Daniel Trench, Fabio Prata e Flávia Nalon, foi responsável pela organização da conferência internacional AGI Open, em 2014, realizada em São Paulo.

Há uma característica do seu percurso pessoal e profissional (aliás comum a outros *designers* que partilham a sua localização geográfica e temporal) que influencia sem dúvida a sua metodologia processual: o facto de se ter formado na FAU-USP, uma faculdade de arquitetura.^[10] Se a narrativa é um passeio pelo tempo, é útil que alguém que vai criar uma forma para essa narrativa saiba mover-se pelo espaço. Moldar um espaço pelo qual atravessará um corpo tem de facto semelhanças com moldar a passagem por uma sequência de palavras, de linhas, de folhas. Além disto, ficou-lhe vincada a preocupação com os materiais, que não se encontra facilmente nos estudantes formados em instituições de ensino de *design*, onde são sobretudo treinados para dominar duas dimensões. Em entrevista para a AIGA (American Institute of Graphic Arts), Elaine reflete sobre esta sua formação particular: «Fez-me pensar de forma mais estrutural», comenta. ‘O meu foco não está apenas na superfície, mas nos materiais, o funcionamento, os processos industriais.’» (Petit, 2018).^[11]

A atenção ao processo, ao meio de concretização real de uma ideia, está perfeitamente patente neste livro, onde todos os seus detalhes de produção estão imbuídos no processo criativo. Mas as

qualidades projetuais de Elaine não se cingem a esta sua formação, a este seu cuidado com a forma, com a estrutura, com a narrativa, com os materiais e com o processo de produção. Elaine é, antes de tudo, uma excelente leitora. E isso transparece na sua leitura criativa deste livro – no sentido forte, em que é uma leitura que, de facto, cria: cria uma forma, que por sua vez cria novas leituras.

5. LEITURA CRIATIVA

Quando olhamos para este objeto e o lemos na sua totalidade – fazendo tanto uma leitura verbal como visual, identificamos prontamente o enorme talento da *designer* como leitora, e como leitora ativa, participativa: ela foi capaz de, com papel, tinta, impressão e acabamentos, acompanhar esta narrativa nos seus detalhes mais interessantes. Fê-lo, por um lado, de maneira a não estragar a surpresa do leitor e, por outro, conseguindo ser extremamente rigorosa em relação a certos aspetos importantes na interpretação deste texto.

Claramente, a *designer* não só leu todo o texto como refletiu sobre ele, deixou que ele ressoasse em si, de forma a poder reemitilo. A totalidade do texto está refletida na totalidade da sua forma. Mesmo assim, é possível identificar alguns pontos específicos em que a relação entre o texto e a sua forma é mais direta e evidente, ou os momentos do texto que acenderam a faísca do processo criativo. Não seria necessário, uma vez que o importante é sobretudo a *atmosfera*, e não alguma pista em concreto acerca do texto, mas podemos fazer o exercício de ir reconhecendo as passagens de onde foram retirados cada um dos elementos gráficos que compõem este livro.

A parede que está impressa do princípio ao fim das suas páginas é uma representação da vista que se pode ter da janela ao

lado de Bartleby, ela mesma tendo uma presença opressora, que corta a possibilidade de qualquer alongamento do olhar:

*O meu escritório ficava no andar de cima da Wall Street, nº ***. [...] Naquela direção, minhas janelas comandavam uma visão desobstruída de uma parede alta de tijolos escurecida pelos anos e pela sombra permanente. A beleza oculta da parede não precisava de lentes de aumento para ser vista, pois, para o benefício das pessoas míopes, ficava a uns três metros da janela. (Melville, 2005: 2)*

O verde da capa é, também ele, um reflexo da descrição do ambiente que envolve o protagonista, o biombo que o separa dos restantes ocupantes do escritório. Nesta descrição, volta a ressaltar a janela para a parede opressiva, uma presença repetida tanto no texto como na sua apresentação gráfica:

Coloquei a sua mesa perto de uma janela pequena nesta parte da sala, uma janela que [...] já não oferecia qualquer vista, embora filtrasse alguma luz. Havia uma parede a um metro da janela, e a luz vinha de cima [...]. De modo que a arrumação ficasse ainda mais satisfatória, coloquei um biombo verde para separar-me de Bartleby, mas que não o deixava fora do alcance da minha voz. Assim, até certo ponto, a privacidade e o convívio se combinavam. (Melville, 2005: 7-8)

Depois de ler esta passagem, dificilmente se imaginaria uma melhor cor do que o verde para esta capa – sendo a capa aquilo que nos separa de *Bartleby*, o livro, e nos permite tanto entrar nele, como manter a privacidade. Não só o verde, mas também a sua textura granular, que lembra a de um tecido espesso, e a estrutura forte, que não chega a ser a de uma capa dura, mas que mantém a sua forma inerte, como um biombo, parecem ser as escolhas mais adequadas para este livro, como se elas fossem simplesmente naturais – o que é tantas vezes uma clara indicação de sucesso num projeto gráfico.

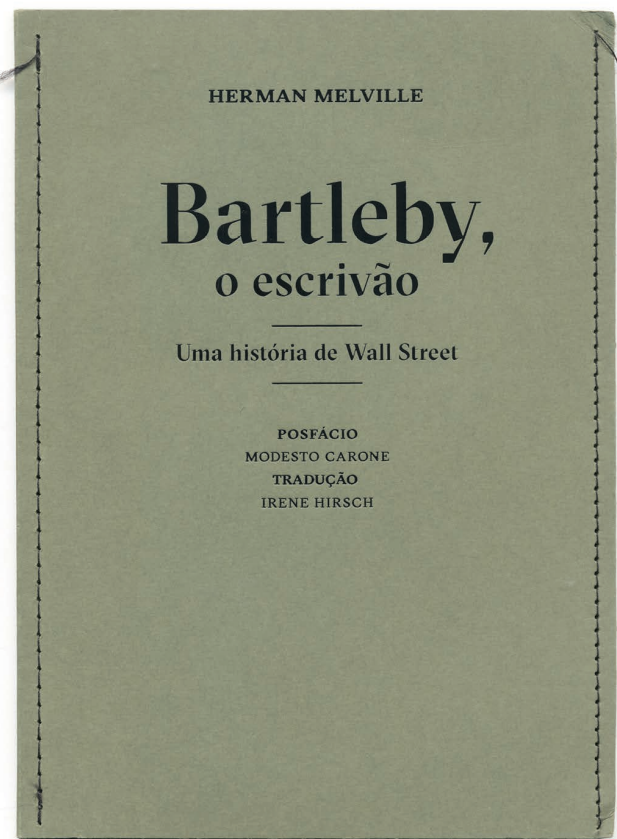
Volto a referir, como foi dito atrás, que o facto de ser preciso cortar as páginas para as chegar a ler está ligado à apatia de

Bartleby, à sua negatividade e recusa em participar naquilo que lhe é pedido. Tal como Bartleby se recusa a realizar qualquer tarefa, também o livro se recusa a ser lido. Resta mencionar ainda a opção por distinguir o último caderno, que contém o texto crítico de Modesto Carone. Nesse caso, não precisamos de abrir as páginas uma a uma; exatamente porque isso seria um artifício desprovido de sentido. Todos os detalhes são significativos.

O mérito dessa qualidade superior, no entanto, não pode ser atribuído exclusivamente à *designer*, mas deve-se também ao contexto em que o livro foi criado.^[12] A editora que concedeu à *designer* o tempo necessário para esta leitura, para o desenvolvimento deste projeto, e a possibilidade da sua materialização merece sem dúvida uma palavra de reconhecimento e aplauso. Na entrevista anteriormente referida (Petit, 2018), o jornalista refere que todos os impedimentos foram removidos, para a execução do projeto de *Bartleby*.^[13] Refere-se provavelmente aos impedimentos financeiros que habitualmente são colocados quando os *designers* pretendem ser criativos com os processos de produção, e colocá-los ao serviço do *design*, fugindo um pouco do trabalho standardizado na indústria gráfica. Só esta carta branca^[14] é que permite que não apenas este livro, mas toda a coleção que ele integra - a *Coleção Particular* - tenha esta estreita ligação entre forma e conteúdo que os coloca em destaque.^[15]

A manutenção da maior parte das características na transferência da edição da Cosac Naify para a editora Ubu confirma aquilo que, neste livro, é essencial: o papel da capa mantém-se da mesma cor, precisamente porque este papel verde, com uma textura especial, como se de um tecido grosso se tratasse, é absolutamente intencional, e não poderia ser de outra forma. A diferença entre as duas edições

verifica-se apenas no desenho da capa, em que houve um refinamento da tipografia: na edição mais recente, foi usado apenas um tipo de letra para toda a informação, ao invés dos quatro tipos diferentes da edição anterior, que haviam sido escolhidos para fazer uma citação histórica. Isso conferia à capa um ar antigo que Elaine Ramos quis mais tarde atualizar, escolhendo um tipo de letra que funcionasse bem num tamanho maior, ou seja, que tivesse um maior nível de detalhe tipográfico, e que contém no seu desenho referências ao trabalho simultaneamente manual e mecânico de um escrivão. Este refinamento da tipografia usada na capa, levado a cabo depois de muitos anos e várias edições, sublinha a importância do tempo que é dado a um projeto gráfico para que ele se possa consolidar e encontrar a forma certa, a *boa forma*, algo que, como *designer* além de autora, gostaria de sublinhar.



Bartleby, o Escrivão, na edição atualizada da editora Ubu (2017).

Notas

- [1] Tradução livre. No original: «I am a book designer, and my livelihood depends [...] on my ability to recognize the visual cues and prompts in texts.» (Mendelsund, 2014: 334).
- [2] Para uma perspectiva mais geral sobre este assunto, ver também Ana Sabino, «O tipógrafo como crítico literário» (2015). In 6.º Encontro de Tipografia: Livro de Atas, 139-48. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.
- [3] Em comunicação pessoal, a 22 de agosto de 2019.
- [4] O autor cita A. K. Pugh, «The development of silent reading.» In W. Latham (ed.), *The road to effective reading*. Ward Lock (1975), e L. Thomas, *The self-organised learner and the printed word*. Centre for the Study of Human Learning, Brunel University (1976).
- [5] Tradução livre. No original: «First, observation of reading styles and strategies by Pugh (1975) and Thomas (1976) shows that a straight-through linear strategy is not typical of efficient readers. Pugh links selectivity with reading efficiency. He lists five strategies of efficient readers (defined as those whose purpose is known and who achieve that purpose). Three of them are selective activities concerned with locating and making decisions about the content of a text. Indeed, writers on reading and study skills commonly recommend that students read in a selective fashion, previewing texts by scanning ahead and selecting particular areas for special attention.» (Waller, 1979: 181).
- [6] «Skimming involves searching for the main ideas by reading the first and last paragraphs, noting topic headings and other organizational cues - such as summaries - used by the author. Scanning involves running your eyes down the page looking for specific facts or key words and phrases.» (Maxwell, 1970: 116).
- [7] Veja-se, como exemplo de um caso em que essa leitura dá o mote para a capa, *Comentário à Constituição Portuguesa* (Coimbra, Almedina, 2008; design FBA/ Ana Sabino), em que a profusão de pontuação que popula este tipo de texto legal foi trazida para a capa, onde, a par de um *design* escoreito, veio solucionar uma capa difícil, que exigia a aprovação de vários autores.
- [8] Um estudo interessante que aborda especificamente o tema da capa do livro é a tese de doutoramento de Ana Boavida: *Tema de Capa: capas de livros e design gráfico em Portugal 1940-1970*, Universidade de Coimbra, 2019.
- [9] Na verdade, o processo habitual de encadernação de um livro faz com que, antes de ser aparado, ele apresente apenas algumas folhas dobradas e outras naturalmente abertas, resultando da dobra de cada plano de impressão em páginas. Para conseguir este resultado, em que todas as páginas se apresentariam dobradas, teve de ser descoberto e empregue um outro método de encadernação.
- [10] Outros *designers* paulistanos partilham a mesma formação, uma vez que a FAU-USP foi, na geração de Elaine, a escola de *design* possível, já que não existia ainda formação específica em *design* - os outros *designers* brasileiros pertencentes à AGI, que acabo de citar, são disso exemplo. Ainda hoje é uma das melhores escolas de *design*, já que essa multidisciplinaridade continua a ser assumida e cultivada. Por exemplo, Paulo André Chagas, também *designer* na Cosac Naify, formou-se na FAU-USP em 2006, entregando como TFG (trabalho final de graduação) o tipo de letra Nassau, que usou mais tarde, não só mas também, para compor os livros de Valter Hugo Mãe editados pela Cosac Naify. Paulo prossegue hoje o seu trabalho como *designer* no estúdio Bloco Gráfico (que fundou juntamente com Gabriela Castro e Gustavo Marchetti, também ex-Cosac Naify), onde continuam a projetar livros com especial esmero tipográfico.

- [11] Tradução livre. No original: «“It made me think more structurally,” she says. “My focus is not only at the surface, but at the materials, the functioning, the industrial processes.”» (Petit, 2018).
- [12] Como, aliás, é o caso em todos os trabalhos de *design*, nisto se diferenciando o *designer* do artista - o seu trabalho é a resposta a uma série de problemas, de pedidos e de condicionantes, sendo que o resultado final não é apenas fruto da intenção do *designer*/autor mas sim da soma de todas estas intervenções coletivas.
- [13] For Herman Melville’s (other) classic work, *Bartleby, the Scrivener*, “The idea was making an edition with a very tight connection between form and content,” Ramos says. So Cosac Naify decided to pull out all the stops. (Petit, 2018).
- [14] Importa ressaltar que essa carta branca não significa dizer que se possa ignorar o custo de produção de um livro, nem mesmo nesta editora, claramente um projeto de paixão dos fundadores Charles Cosac e Michael Naify. Mas seria dizer pouco dos brilhantes profissionais que a integraram se não se fizesse notar que mesmo estes livros que têm uma maior liberdade na produção gráfica «fecham a planilha» - ou seja, o seu custo fica dentro de um limite que é previsto e viável. Para isto, muito contribuiu a existência de um departamento de produção gráfica, adjunto ao departamento de *design*, onde duas produtoras gráficas (Aline Valli e Lilia Goes) faziam a comunicação com as gráficas, procurando os melhores preços, indagando sobre processos, e trazendo possibilidades tecnológicas que podiam ser utilizadas criativamente pelos *designers*.
- [15] Um outro bom exemplo de editora que tem este tipo de preocupações é a Visual Editions, fundada em Londres em 2010. Remeto para a entrevista com Anna Gerber, sua fundadora, publicada na revista *MatLit* (Mantzaris, 2018).

FINANCIAMENTO

Este artigo baseia-se em parte na tese de doutoramento «Instruções de leitura: um estudo sobre convenções gráficas de apresentação da palavra escrita» (2020), entregue na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS

- Hendel, Richard** (1998). *On Book Design*. Yale University Press.
- Mantzaris, Thomas** (2018). “Visual Literature in the 21st Century: An Interview with Anna Gerber”. *MatLit: Revista do Programa de Doutoramento em Materialidades da Literatura* 6 (1): 211–19. <https://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/5866>.
- Maxwell, Martha J.** (1970). “The Value of Skimming and Scanning in Studying Science Textbooks”. *Journal of the Reading Specialist* 9 (3): 116–17.
- Melville, Herman** (2005). *Bartleby, o Escrivão*. Modesto Carone (trad.). Coleção Particular. Cosac Naify.
- Mendelsund, Peter** (2014). *What We See When We Read*. Vintage.
- Moretti, Franco** (2013). *Distant Reading*. Verso.
- Petit, Zachary** (2018). “Train as an Architect, Work as a Book Designer [Entrevista com Elaine Ramos]”. AIGA Eye on Design. https://eyeondesign.aiga.org/train-as-an-architect-work-as-a-book-designer/?mc_cid=18538bc3ab&mc_eid=4f842e8df2.
- Sabino, Ana** (2015). “O Tipógrafo como Crítico Literário.” 6.º *Encontro de Tipografia: Livro de Atas*, 139–48. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.
- Waller, Robert** (1979). “Typographic Access Structures for Educational Texts.” *Processing of Visible Language*, P. A. Kolars (ed.), 175–87. Plenum.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Ana Sabino é doutorada em Materialidades da Literatura pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde é investigadora. Definindo o seu percurso de forma pluridisciplinar, é também mestre em Teoria da Literatura pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e licenciada em *Design* de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Atualmente, dá aulas de Tipografia e de História e Teoria do *Design* de Comunicação na Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Uma leitura intercultural d'*Os Lusíadas*: o episódio da Chegada à Índia

An intercultural reading of *The Lusiads*: the episode of the Arrival to India

Paulo Feytor Pinto e Shiv Kumar Singh

RESUMO

A epopeia *Os Lusíadas*, publicada há 450 anos, é a obra literária de leitura obrigatória mais estudada pelos alunos do sistema educativo português e a primeira obra da literatura europeia que descreve o subcontinente indiano. No entanto, os documentos orientadores do currículo não prescrevem ou sugerem a abordagem desta visão literária do Outro.

É neste contexto que o artigo analisa, no episódio da Chegada à Índia (Canto VII, estrofes 16-59), a descrição da geografia, dos reinos, das religiões, da arquitetura e da sociedade, e a narração dos primeiros contactos entre portugueses e indianos. O objetivo é promover uma leitura intercultural deste episódio, que constitui o clímax da narrativa camoniana.

Assim, o artigo está estruturado em duas partes. Primeiro, uma análise do episódio, confrontando a representação camoniana com a realidade histórica e social do subcontinente indiano em 1498. Depois, uma análise de documentos orientadores do currículo: as Aprendizagens Essenciais e os nove manuais de Português do 9.º ano de escolaridade.

ABSTRACT

The epic poem The Lusiads, published 450 years ago, is the compulsory literary work most studied by students in the Portuguese education system and the first work of European literature to describe the Indian subcontinent. However, the curriculum does not prescribe or suggest the study of this literary vision of the Other.

In this context the article analyses, in the episode of the Arrival to India (Canto VII, stanzas 16-59), the description of geography, kingdoms, religions, architecture and society, and the narration of the first contacts between Portuguese and Indians. The objective is to promote an intercultural approach to this episode that constitutes the climax of the Camonian narrative.

Therefore, the article is structured in two parts. First, the analysis of the episode confronting the Camonian representation with the historical and social reality of the Indian subcontinent in 1498. Then, an analysis of the curriculum: the “essential learning” guidelines and the nine Portuguese textbooks for grade 9.

PALAVRAS-CHAVE

educação intercultural, *Os Lusíadas*, Índia, Índia-Portugal

KEYWORDS

intercultural education, *The Lusiads*, India, India-Portugal

सधु के पार, सुदूर गंगा तक,
एक वशालकाय प्रसद्धि धरती स्थिति है,
सुदूर दक्षिण में समुद्र तक पहुँचती है,
और उत्तर में हिमालय की गुफाओं तक।
शासति विधि शासको द्वारा,
विधि धर्मो के लोग, कुछ (पैगम्बर) मुहम्मद को मानते हैं,
कुछ मूर्त को पूजते हैं,
और कुछ उन जानवरों को जो उनके बीच ही रहते हैं।
(पाठ ७, श्लोक: १७)

sindhu ke paar, sudoor ganga tak,
ek vishaalakaay prasiddh dharatee sthit hai,
sudoor dakshin mein samudr tak pahunchatee hai,
aur uttar mein himaalay kee guphaon tak.
shaasit vividh shaasakon dvaara,
vividh dharmon ke log, kuchh (paigambar)
muhammad ko maanate hain,
kuchh moorti ko poojate hain,
aur kuchh un jaanavaron ko jo unake beech hee
rahate hain.
(PAATH 7, SHLOK: 17)^[1]

INTRODUÇÃO

Os *Lusíadas* é a obra literária de leitura obrigatória mais estudada pelos alunos do sistema educativo português, no 9.º e no 10.º ano de escolaridade, e a primeira obra da literatura europeia que descreve o subcontinente indiano. No entanto, os documentos orientadores do currículo não prescrevem ou sugerem a abordagem desta visão literária do Outro.

É neste contexto que o presente artigo analisa a descrição que a narrativa épica faz da Índia, da sua geografia, reinos, religiões, costumes, arte e arquitetura, e a narração dos contactos entre os navegadores lusíadas e os homens da costa do Malabar, nas estrofes 16-59, do Canto VII, tendo como finalidade promover uma leitura intercultural da narração camoniana do primeiro encontro entre portugueses e indianos.

Sobre o episódio da Chegada à Índia, V.S. Naipaul escreveu que

há um encantador retrato da vida do sudoeste da Índia no (...) poema, não só no seu relato dos reis, castas, religião e templos (o grande reino hindu de Vijayanagar, destruído pelos muçulmanos sete anos antes de Camões publicar o seu poema, parece ser o pano de fundo), mas também em dúzias de pequenas coisas como, por exemplo, o governante indiano que recebe o recém-chegado Vasco da Gama masca pan ao ritmo do português quinhentista dos versos de Camões.^[2] (Naipaul, 1990: 142)

A Índia só reaparece na literatura europeia dois séculos mais tarde, com a publicação, na década de 1780, em Inglaterra, das primeiras “narrativas indianas”. No entanto, o género só em 1888 viria a popularizar-se com as *Plain Tales from the Hills*, de Rudyard Kipling (Buda, 1985), uma antologia de contos, dois dos quais estão publicados, em Portugal, nos *Três Contos da Índia* (1998) – “Para lá da cerca” e “O portão das cem mágoas” – e, principalmente, com o enorme êxito dos sucessivos *Livro da Selva* (1894), *Segundo Livro da Selva* (1895) e *Kim* (1901), sendo este último considerado um dos melhores romances alguma vez escritos sobre a Índia (Buda, 1985). Em 1907, Kipling foi o primeiro escritor de língua inglesa a ser galardoado com o Prémio Nobel.

Em nenhuma outra literatura europeia a temática indiana parece ter tido o impacto que teve na narrativa inglesa. Em Portugal, o primeiro romance cuja ação se desenrola na Índia foi *Os Brahamanes*, publicado em Lisboa, em 1866, da autoria do parlamentar goês Francisco Luiz Gomes. Até ao fim do século XIX, foi publicada mais uma dezena de “romances indianos”, como, por exemplo, *A Marquesa das Índias*, de Pinheiro Chagas (1890) (Lima, 2003: 132).

Este artigo é constituído por duas partes. Em primeiro lugar, é feita a apresentação e a análise do episódio da Chegada à Índia com base em três tipos de fontes: as notas e comentários das edições d’Os *Lusíadas*, de Augusto Epifânio Dias, de 1918 (Dias, 1972), de Hernâni Cidade, de 1972 (Cidade, 1972), de Álvaro Costa Pimpão, de 1972 (Pimpão, 2000), e da versão inglesa de Landeg White, de 1997 (White, 19997); o roteiro da primeira viagem de Vasco da Gama, de 1498 (Águas, 1998); e, por fim, bibliografia britânica e indiana sobre a História da Índia. Na segunda parte do texto, é identificada

e analisada a presença do episódio no currículo de Português do ensino básico e secundário, tanto no currículo formal explicitado nas Aprendizagens Essenciais, como no modo como ele é desenvolvido ou operacionalizado em todos os manuais do 9.º ano adotados em Portugal no ano letivo 2021-22, com informação sobre o número de estabelecimentos de ensino público, privado e cooperativo (doravante 'escolas') em que cada um dos nove manuais foi adotado.

1. APRESENTAÇÃO E COMENTÁRIO DO EPISÓDIO

Para a análise e comentário do episódio da Chegada à Índia, constituído por 44 estrofes, foram definidos nove momentos ou etapas, de acordo com as quais se apresenta e comenta o conteúdo do texto camoniano.

1.1. A Índia em 1498 (VII.16-22)

Na sua descrição da Índia à chegada de Vasco da Gama, em 1498, Camões assinala as principais características geográficas (VII.17; VII.18) - os rios Indo e Ganges, os Himalaias, a península e o oceano Índico -, refere oito povos e/ou reinos cujos territórios correspondem à quase totalidade do subcontinente indiano, o que é hoje o Paquistão, o Nepal, o Butão, o Bangladeche e a Índia, e identifica quatro religiões dos seus habitantes, mas só o islamismo de forma inequívoca (VII.17.7, Mahoma).

Não é claro ao que se referem as outras três, a dos adoradores de ídolos, a dos adoradores de animais (VII.17.7-8) e a dos que vivem do cheiro das flores (VII.19.8). A religião dos adoradores de ídolos e de animais pode ser uma única, o hinduísmo, ou pode ser uma perceção difusa de que haveria diferenças entre os não muçulmanos. As pessoas que, na nascente do Ganges, viviam do cheiro

das flores são referidas numa lenda registada pelo romano Plínio, o Velho (23-79), e divulgada por Petrarca (1304-1374) (Dias, 1972: 62; Cidade, 1972: 433). Seriam budistas ou jainistas, com as suas práticas reiteradas de jejum? Tanto o buda histórico como o *jain* Mahavira nasceram no sopé dos Himalaias, junto dos inúmeros afluentes do Ganges, no século VI a.C. (Watson, 1974: 39-40), e os militares macedónios de Alexandre Magno (356-323 a.C.) poderão ter tido notícia dos jejuns rituais do budismo e do jainismo que floresciam no Reino de Magadha, no atual Bihar (Watson, 1974: 43). Certo é que, pouco depois, o embaixador macedónio Megástenes visitou e descreveu a região e os seus habitantes (Basham, 1975: 430; Watson, 1974: 46-47).

Além desta ambiguidade sobre o panorama religioso, também a diferença religiosa entre os governantes muçulmanos vindos do exterior, a norte, e os governantes autóctones hindus, a sul, não é estabelecida. Os oito reinos indianos, em 1498, eram, de norte para sul, os seguintes.

Ao longo do vale do Ganges, do Paquistão ao estado indiano do Bihar atuais, estendia-se o vasto e poderoso Sultanato de Deli (1206-1526), em declínio desde 1351 (VII.20.3, Delis) (Watson, 1974: 95, 97-98, 100). Neste reino islâmico do norte do subcontinente indiano, a língua oficial e a cultura da elite eram persas, enquanto a população era maioritariamente hindu (Watson, 1974: 102). Nele desenvolveu-se a arquitetura indo-muçulmana, de que é paradigmático o Qutb Minar, nos arredores de Nova Deli, declarado património cultural da humanidade pela UNESCO, em 1993. O Qutb Minar foi mandado construir pelo primeiro sultão, Qutb al-Din Aibak (1150-1210), oriundo do Turquestão, na Ásia Central (Watson, 1974: 95). A erradicação do budismo na Índia foi o resultado desta violenta e

duradoura ocupação muçulmana (Basham, 1975: 99; Watson, 1974: 83, 95).

A quinta e última dinastia do Sultanato de Deli, que estava no poder em 1498, era constituída pelos afegãos ou pastós (VII.20.3, Patanes) da Dinastia Lodi (1451-1526) (Basham, 1975: 256; Watson, 1974: 100, 105). Nessa altura, pastós e delis eram, de algum modo, sinónimos. Os pastós são oriundos do extremo ocidental do subcontinente indiano, do atual Afeganistão, e principalmente do Paquistão. No momento de escrita, entre 1551 e 1571 (Dias, 1972: XV-XVI), o Sultanato de Deli já tinha dado lugar ao não menos portentoso Império Mogol (1526-1857), fundado pelo uzbeque Babur (1483-1530) (Watson, 1974: 100-101, 108).

A sudoeste dos delis, o Sultanato do Guzerate (1407-1573) era servido pelo muito importante porto marítimo de Khambhat (VII.21.1, Cambaia), referido por Marco Polo (1293) e Ibn Batuta (1340-50) (Dias, 1972: 63; Pimpão, 2000: 326; Watson, 1974: 105). O seu sultão Bahadur foi morto pelos portugueses, em Diu, em 1537, no contexto da ocupação portuguesa da ilha (Basham, 1975: 256). Também Damão, Dadrá e Nagar Haveli foram territórios do Sultanato do Guzerate ocupados pelos portugueses nos séculos seguintes.

Ao contrário do que sugere Camões, o rei Paurava (VII.21.2, Poro), o soberano hindu que enfrentou, foi derrotado e poupado por Alexandre, na batalha do Hidaspes (326 AC), o rio Jhelum contemporâneo (Watson, 1974: 46), no Punjab paquistanês, nada tem a ver com o Sultanato do Guzerate. Além da distância temporal superior a 1800 anos, o reino de Paurava ficava a quase 1000 quilómetros.

No planalto central do Decão, nos atuais estados de Goa e Maharashtra, e no norte do Karnataka e do Andra Pradesh, os muçulmanos Bahmani de origem persa (VII.20.5, Decanis) estavam a subdividir-

-se em cinco sultanatos decanis distintos: Ahmadnagar e Bijapur, a ocidente, Bidar e Berar, ao centro, e Golconda, a oriente (Watson, 1974: 105). A maioria da população governada pelos decanis era hindu. Já os hindus odishas (VII.20.5, Oriás), entre Golconda e o litoral oriental, em 1498, eram governados por soberanos hindus.

O último povo ou reino do norte da Índia muçulmano referido pelo poeta é o Sultanato de Bengala (VII.20.7, Bengalis), independente desde 1338 (Basham, 1975: 255), nos deltas férteis do Ganges e do Bramaputra, no atual estado indiano do Bengala Ocidental e no Bangladeche.

Todo o cone sul do subcontinente indiano era dominado, desde 1336, pelo grande e rico império hindu de Vijayanagar ou Karnata (VII.21.3,8, Narsinga, Canará) (Basham, 1975: 255; Watson, 1974: 105), o reduto dravidiano de resistência à expansão muçulmana que dominava o norte indo-ariano do subcontinente (Watson, 1974: 85). A diferença entre o norte indo-ariano e o sul dravidiano mantém-se até hoje. Por isso, as línguas do Norte da Índia, como o hindi, o bengali ou o concanim, são mais próximas do português do que das línguas do Sul, como o malaiala, o tâmil ou o kannada. Durante o reinado do grandioso Krishnadeva Raya (1509-1530), o império hindu manteve boas relações com os portugueses de Goa (Watson, 1974: 108). Pouco depois, em 1565, quando Camões estava em Goa, o grande império foi derrotado pelos decanis muçulmanos. Talvez por isso o poeta diga que o império não era rico em gente forte (VII.21.4). O conjunto monumental de Hampi, a sua capital, no estado do Karnataka, cerca de 200 km a leste de Goa, foi declarado património mundial da humanidade, pela UNESCO, em 1986.

Por fim, no litoral sudoeste, o Malabar corresponde ao atual estado do Kerala, uma longa e estreita planície entre o oceano Índico e os Gates Ocidentais, que a

separam do império Vijayanagar (VII.21.3-8; VII.22.1-4). Kozhikode (VII.22.6, Calecu) era a capital do Malabar, governado pelo Samutiri (VII.22.5-8, Samorim).

Na sua descrição dos reinos do subcontinente indiano, em 1498, Camões repete o Sultanato de Deli, identifica erradamente o rei Paurava com o Sultanato do Guzerate, não integra o Malabar no império Vijayanagar e omite a confederação rajput do Reino de Mewar, no atual Rajastão, liderado por Rana Sangram Singh (Watson, 1974: 105, 108) e cuja independência terminou em 1527 (Basham, 1975: 256), antes do momento de escrita.

1.2. O Monçaide (VII.23-29)

O Monçaide (VII.26.2), o mediador magrebino que permitiu o diálogo entre os portugueses e os malabares, sabia falar genovês, espanhol (Águas, 1998: 75), árabe e malaiala, a língua do Malabar. O intérprete é a única personagem não europeia d'Os Lusíadas que tem nome próprio (Boechat, 2007: 305). Foi ele quem se dirigiu, sorridente, ao mensageiro português que foi mandado a terra (VII.25.1-2), o degredado João Nunes que, na sua resposta ao Monçaide, disse que os portugueses tinham ido à Índia em busca de cristãos e especiarias (Águas, 1998: 75), o contrário da resposta ficcionada por Camões (VII.25.7-8). O português inicia a sua fala parafraseando o terceiro verso do poema épico: “Abrindo (lhe responde) o mar profundo/ Por onde nunca veio gente humana” (VII.25.5-6).

Uma multidão veio ver o português, por causa do seu aspeto, cor da pele e vestuário, e do seu comportamento, gestos e maneiras (VII.23.6-8-9). Com este mecanismo de percepção mútua (Carvalho, 2004: 560), Camões diz ao leitor português (e europeu) aquilo que é diferente nos malabares. Apesar do antagonismo entre cristãos e muçulmanos, reiteradamente realçado pelo poeta (Boechat, 2007:

301-303; Silva, 2012: 131), o Monçaide tratou o João como se fossem velhos amigos, convidando-o para sua casa, onde comeram e beberam juntos, pois é uma alegria encontrar-se gente tão próxima numa terra tão distante (VII.27.2-8; VII.28.3-4). Vasco da Gama recebeu-o com um abraço (VII.29.1).

1.3. História do Malabar (VII.30-36)

O próspero Malabar, com a capital em Kozhikode, em 1498, era governado, por sucessão hereditária, pelo Samutiri, a quem prestavam vassalagem os soberanos hereditários malabares de, entre outros, Kochi, Kannur, Chaliyam, Kollam e Kodungallur (VII.35.1-3, Cochim, Cananor, Chale, Coulão, Cranganor). Camões refere uma ilha da Pimenta, que seria uma ilha na costa do Malabar (Dias, 1972: 70; Pimpão, 2000: 328-329), talvez uma das muitas longas e estreitas ilhas que separam o oceano dos lagos e lagoas salobras ao longo do litoral. Poderá esta ilha da Pimenta estar relacionada com o facto de Kozhikode ter detido, durante séculos, o monopólio do comércio com as ilhas das Especiarias, as Molucas, na atual Indonésia (Watson, 1974: 105)?

O famoso Cheraman Perumal (1089-1122) foi o último soberano do reino Chera (800-1122), que dominou todo o Malabar (VII.32.7-9, Saramá Perimal; Abraham, 2020: 98). Após mais de três décadas de reinado, o último Perumal foi obrigado a abdicar do trono, tendo fugido por mar, com o apoio de mercadores muçulmanos. No entanto, tal como faz Camões, a tradição oral muçulmana da época atribuíu a fuga à conversão ao islamismo (Abraham, 2020: 96-99). Antes da fuga, por não ter herdeiro direto, repartiu o reino por uma nova elite de governantes naires (VII.5-8). Passados quase quatro séculos, eram os seus herdeiros que governavam o Malabar sob o comando do Samutiri de Kozhikode (VII.36.5-8), que, por sua

vez, prestava vassalagem ao império de Vijayanagar, relação que não é estabelecida na narrativa.

1.4. A sociedade malabar (VII.37-41)

A sociedade malabar é apresentada pelo Monçaide, vizinho dos portugueses, como gente supersticiosa, com leis extraordinárias (VII.37.1-2). A primeira observação é sobre o vestuário, ou falta dele, da população, ou melhor, dos homens, mas não de todos os homens. Subentende-se que a maior parte dos homens andavam nus, só com um pano a tapar os genitais (VII.37.3-4), vestuário inusitado tanto entre muçulmanos como entre cristãos.

O Monçaide diz que há duas classes sociais, naires e poleás (VII.37.5-8), mas refere uma terceira, os brâmanes (VII.40.1), e deixa entender que há uma classe social por cada profissão. Na sua descrição do sistema de castas, afirma que cada classe social ou casta tem de casar entre si e os filhos têm de manter a profissão dos seus pais (VII.38.1-4). Desde que dentro da mesma casta, as mulheres podiam ter vários parceiros sexuais (VII.41.1-6), subentendendo-se que os homens também poderiam ter várias parceiras, mas isso não era extraordinário nem para o cristão Camões nem para o muçulmano Monçaide. Esta suposta liberdade sexual feminina reitera que, como é dito na proposição, as terras da Ásia são “viciosas” (I.2.3-4).

Neste olhar muçulmano-cristão, os naires são como os judeus, que se purificam quando são tocados por gente que marginalizam (VII.38.5-8). Os brâmanes seriam os únicos vegetarianos (VII.40.6) e o seu conhecimento, sendo científico, era o de Pitágoras (VII.40.4), pai da ciência ocidental (Dias, 1972: 72-73). Na verdade, a influência, no domínio da religião, filosofia e matemática, terá sido em sentido inverso (Basham, 1975: 427).

1.5. O primeiro encontro, com o Catual (VII.42-46.4)

Com a notícia do desembarque dos estranhos portugueses, entre uma nova multidão de homens e mulheres de todas as idades, os emissários do Samutiri preparam-se para receber Vasco da Gama e a sua comitiva (VII.42). No meio de um grande alvoroço, o Gama chega com um vestuário rico e com cores diferentes das usadas pelos malabares, deixando-os muito curiosos (VII.43.3-6). É recebido pelo governador, rodeado de naires (VII.44.1-4). O governador malabar, *kacval* em língua malaiala (VII.44.2, *catual*), e o comandante português são levados em ombros, num rico palanquim (VII.44.5-8). O povo curioso que acompanha o cortejo quer ver os estranhos e até gostava de lhes fazer perguntas, mas infelizmente não falam a mesma língua (VII.45.5-8). Sem a partilha de uma língua não há diálogo intercultural.

1.6. O templo hindu (VII.46.5-49)

Enquanto o português e o malabar conversavam, com a ajuda indispensável do magrebino, entraram num sumptuoso templo (VII.46.6-8), cheio de esculturas de divindades, em madeira e em pedra, com posições e cores variadas, muitos braços e muitas pernas. Os cristãos, habituados a ver Deus sob a forma humana, estão maravilhados (VII.47). Para o leitor cristão compreender melhor como eram as estátuas, tão horríveis que pareciam invenção do diabo, Camões compara-as a divindades pagãs da antiguidade mediterrânica, do Egito, da Líbia, da Grécia e de Roma (VII.47.6; VII.48). No entanto, tal não permite a identificação de nenhuma divindade hindu (White, 1997: 248): nenhuma tem cabeça de chacal como Anúbis, cornos como Amón Júpiter, cem braços como Briareu, elementos de dois animais como a Quimera ou duas caras como Janus (Dias, 1972: 77). Seja como for,

os “viciosos” malabares são apresentados como um povo bárbaro e supersticioso.

Ao contrário da narrativa camoniana, em 1498, mais de cinco décadas antes do momento de escrita, os portugueses consideraram que os malabares eram cristãos. No roteiro da viagem, os seus templos são designados igrejas, é referida uma imagem pequena de Nossa Senhora, os portugueses rezam junto a sete sinos ao longo de uma parede e é dito que os malabares rezam de mãos juntas como os cristãos (Águas, 1998: 80-81, 83). Para esta interpretação pode ter contribuído o facto de, em Melinde, os portugueses terem estado num navio de malabares efetivamente cristãos (Águas, 1998: 68). Na verdade, ainda hoje há no Kerala uma comunidade significativa de cristãos do rito sírio, cuja origem remonta à atividade evangélica do apóstolo São Tomé, no século I (Basham, 1975: 45, 57, 62).

1.7. O palácio real e a representação da história indiana (VII.50-54)

O cortejo segue do templo para o palácio real e a multidão vai crescendo, os telhados e as janelas estão cheios de velhos e de rapazes, de mulheres e raparigas, para verem os estranhos portugueses (VII.49.3-8). O palácio, como todos os palácios indianos (VII.50.7), está escondido no meio do arvoredo de jardins espetaculares. É um palácio muralhado sumptuoso, apesar de não ter torres (VII.50.2-6)! Ao atravessar as portas da muralha, veem-se relatos esculpidos de histórias da antiguidade indiana (VII.51.1-4): Baco na sua lendária incursão militar no vale do rio Indo (VII.52); os assírios da rainha Semíramis (século IX a. C.) (VII.53; Cidade, 1972: 434), que, segundo a lenda grega, alcançaram o subcontinente indiano; e Alexandre Magno junto ao rio Ganges (VII.54), onde ele nunca chegou.

Estas histórias, duas míticas e uma errada, da antiguidade indiana representam,

isso sim, “os primitivos conquistadores da Índia”, como acertadamente reescreveu João de Barros (2013: 77). Na verdade, representam apenas conquistadores da antiguidade mediterrânica, ignorando os verdadeiros e marcantes conquistadores muçulmanos posteriores, vindos da Ásia Central e da Pérsia. Esta efabulação eurocêntrica do poeta acerca da antiguidade indiana, representada à entrada dum palácio real indiano, introduz a primeira voz do Outro malabar, em discurso direto, da narrativa épica.

1.8. A profecia malabar sobre os portugueses (VII.55-56)

O catual conta ao capitão que, segundo uma profecia dos sábios malabares, está escrito nas estrelas que, brevemente, as conquistas de Baco, Semíramis e Alexandre serão ofuscadas pelas novas vitórias de estrangeiros que hão de chegar (VII.55). O catual repete o final da proposição de Camões, na terceira estrofe do poema: “Cesse tudo o que a Musa antiga canta [Ulisses, Eneias, Alexandre, Trajano] / Que outro valor mais alto se alevanta.” (I.3.7-8). Nesta profecia camoniana, é simulado um encontro de culturas, em que os malabares aguardam a chegada dos portugueses, cuja conquista será benéfica para todos (VII.56.5-8). Camões parece ficcionar, nas Índias Orientais, um acolhimento idêntico ao dos espanhóis nas Índias Ocidentais, isto é, Camões cria para Vasco da Gama na Índia, em 1498, uma réplica da lenda asteca do deus Quetzalcóatl, que Moctezuma II, no México, em 1519, identificou com o conquistador Hernán Cortés (Brom, 1998: 80-81). Para evitar a profetizada grande força dos conquistadores, o melhor era não lhes oferecer resistência (VII.56.2-4). Camões reafirma também aqui a conceção dos portugueses como povo eleito (Carvalho, 2004: 556) e legitima a presença portuguesa no subcontinente

indiano (Silva, 2012: 128, 131). Fá-lo simulando uma legitimidade conferida pela história da antiguidade reconhecida pelos próprios indianos.

1.9. O encontro com o Samorim (VII.57-59)

Sob os bons auspícios da profecia malabar, a comitiva portuguesa chega à sala onde o Samutiri está deitado numa magnífica cama, como não há outra igual (VII.57.1-4). O imponente soberano é um homem venerado e rico: veste-se de ouro e pedras preciosas (VII.57.7-8) e, ao seu lado, um velho respeitadamente ajoelhado vai-lhe dando pan (Naipaul, 1990: 142) – noz de areca e cravinho enrolados em folha de betel (VII.58.3-4), para mascar e cuspir no fim –, popular em todo o subcontinente indiano, no sudeste asiático e em Taiwan. Na altura, ainda não juntavam tabaco, pois esse só uma década mais tarde viria a ser trazido pelos portugueses (Basham, 1975: 341). O brâmane que apresenta o Gama caminha lentamente (VII.58.5-6). Mas, se a riqueza do Samutiri e a reverência com que é tratado são impressionantes, não menos impressionantes são o vestuário e os modos dos portugueses (VII.59.2-4), e a forma como fala Vasco da Gama (VII.59.5-8).

2. O EPISÓDIO DA CHEGADA À ÍNDIA NO CURRÍCULO

2.1. Aprendizagens Essenciais

Os *Lusíadas* são a única obra literária obrigatória em dois anos de escolaridade, no 9.º e no 10.º ano. No 9.º ano, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português (Ministério da Educação, 2018a: 12) prescrevem a abordagem em sala de aula de nove momentos ou segmentos da epopeia. No 10.º ano (Ministério da Educação, 2018b: 11), é obrigatória a leitura de três de seis conjuntos de estrofes com reflexões do poeta. O episódio da

Chegada à Índia não faz parte do currículo obrigatório, mas pode integrar a sua componente flexível.

Os espaços onde se desenrola a ação prescrita para análise, no 9.º ano, são Portugal, o mar e o mítico Olimpo, e as personagens que nela intervêm são os Portugueses e seres imaginários. As Aprendizagens Essenciais sobre Os *Lusíadas* ignoram olímpicamente o Outro: nada sobre a Índia, o clímax da narrativa, mas também nada sobre a ilha de Moçambique, Quíloa e Mombaça, nada sobre Melinde, o seu povo e o seu rei, e quase nada sobre o piloto melindano indispensável para o sucesso da viagem^[3], talvez o célebre cartógrafo e navegador árabe Ahmad-ibn Majid, talvez um guzerate (Dias, 1972: 6).

2.2. Manuais do 9.º ano

Apesar de o episódio da Chegada à Índia não fazer parte do currículo obrigatório, ou seja, do *corpus* literário das Aprendizagens Essenciais do 9.º ano, sete dos nove manuais adotados em 56% das escolas (DGE, 2021) apresentam um resumo do Canto VII. A única etapa da Chegada à Índia que é referida em todos os resumos é a última, o encontro com o Samorim. Esta, como todas as outras referências a etapas do episódio, não incluem qualquer descrição ou caracterização, exceto num único caso, relativo justamente à receção com o Samorim, em que se afirma que Vasco da Gama foi muito bem acolhido (Paiva et al., 2013: 171). Pelo contrário, o templo e a profecia, tal como a representação da antiguidade indiana nas muralhas do palácio real, não são referidos em nenhum manual. Dois manuais, curiosamente os dois menos adotados – em apenas 5% das escolas (DGE, 2021) –, identificam as estrofes de cada um dos momentos do episódio apresentados (Neto et al., 2013: 183; Ferreira, Delgado e Mendes, 2013: 139).

A realidade do subcontinente indiano é representada, em quatro manuais – adotados em 42% das escolas (DGE, 2021) –, através de ilustrações. Um, no separador da secção que aborda *Os Lusíadas*, entre outros desenhos contemporâneos, inclui um grupo de três indianos, com pele mais escura, turbante, saias e joias, e dois deles em tronco nu (Paiva et al., 2013: 46). A *chegada de Vasco da Gama a Calecut em 1498*, de Roque Gameiro (c. 1900), é apresentado em dois manuais (Marques & Silva, 2013: 170; Vilas-Boas & Vieira, 2013: 213). No segundo deles, em paralelo, está *Vasco da Gama perante o Samorim de Calecute*, de Veloso Delgado (1898), no fim do episódio da Tempestade. Neste manual, o primeiro texto, aparentemente não relacionado com o poema camoniano, abordado muito adiante no manual, é ilustrado com três fotografias da Índia contemporânea. No quarto dos manuais com imagens que representam a Índia (Ferreira, Delgado & Mendes, 2013: 139) – adotado em 2% das escolas –, a ilustração da síntese do Canto VII é o mural *Vasco da Gama recebido pelos emissários de Samorim*, de Domingos Rebelo (1945).

O texto ilustrado com fotografias atuais acima referido (Vilas-Boas & Vieira, 2013: 14-17) é um artigo de imprensa intitulado “Goa, um rubi com brilho lusitano”, o único texto sobre a Índia, a “Índia Portuguesa”, presente em manuais de Português do 9.º ano. No entanto, este e outros dois manuais, a propósito da abordagem d'Os Lusíadas, sugerem a leitura de obras literárias portuguesas contemporâneas que fazem parte do catálogo do Plano Nacional de Leitura: *A casa-comboio*, de Raquel Ochoa (2010) (Marques & Silva, 2013: 199), *Viagem à Índia*, de Gonçalo M. Tavares (2010) (Neto et al. 2013: 127), e *Murmúrio do Mundo - A Índia Revisitada*, de Almeida Faria (2012) (Vilas-Boas & Vieira, 2013: 89). Estes três manuais foram adotados em 21% das escolas portuguesas, no ano letivo 2021-22.

CONCLUSÃO

O episódio da Chegada à Índia, o primeiro texto literário europeu cuja ação se desenrola no subcontinente indiano, em 1498, retrata os primeiros contactos entre os portugueses e o Outro da costa do Malabar. Entre os navegadores e o magrebino Monçaide estabelece-se uma relação de proximidade e amizade: sorrisos, alegria, abraços, quase um encontro de velhos amigos. Diante dos autóctones, os portugueses mostram-se deslumbrados: o templo sumptuoso, as divindades surpreendentes, o palácio magnífico, os jardins espetaculares, a cama extraordinária, o rei em tecidos de ouro e pedras preciosas. Pelo seu lado, os malabares mostram-se curiosíssimos, com multidões de homens e mulheres de todas as idades nos telhados e janelas, em alvoroço para conhecerem os estranhos nunca vistos: a cor da pele, o vestuário, o comportamento. Até o samorim observa atentamente o seu estranho convidado.

Estes primeiros contactos realçam a importância do plurilinguismo. A comunicação com os malabares foi possível porque o Monçaide sabia falar espanhol e malaiala. Pelo contrário, o poeta destaca que a falta de uma língua comum não permitiu aos malabares satisfazerem a sua curiosidade acerca dos portugueses, não puderam falar uns com os outros.

No episódio, principalmente na voz do narrador principal, mas também nas do Monçaide e do Catual, o poeta faz uma descrição sumária da geografia, das religiões, dos povos e reinos, da história e da sociedade do subcontinente indiano. Apesar de referir corretamente aspetos fundamentais, a verdade é que o etnocentrismo do seu ponto de vista o “impede de ver o Outro” (Lima, 2003: 131): em mais de uma década em Goa, Camões terá olhado muitas vezes para imagens das divindades hindus, mas parece que nunca verdadeiramente

as viu. A única religião identificada é o islamismo. A sua visão civilizadora e imperial da expansão portuguesa é evidente na efabulação profética atribuída ao imaginário malabar. Também na referência aos povos e reinos, tudo resulta numa “redução brutal da complexidade inerente à realidade” (Silva, 2012: 131).

A abordagem escolar portuguesa contemporânea da epopeia camonianiana parece ver igualmente pouco sobre o Outro indiano, mas também árabe e africano. O currículo essencial centra a abordagem d'Os Lusíadas em Portugal e no mar, nos Portugueses e em personagens mitológicas. Nos últimos anos letivos, os alunos de mais de metade das escolas poderão ter ficado a saber que Vasco da Gama foi recebido por alguém importante chamado Samorim, menos alunos viram certamente a Índia em imagética de entre o séc. XIX e o Estado Novo, e alguns terão eventualmente lido uma de três obras contemporâneas de literatura portuguesa sobre a Índia.

Em sentido contrário, e apesar dos constrangimentos editoriais, este artigo espera poder contribuir para uma leitura intercultural – não só escolar – da epopeia sobre a primeira viagem marítima entre a Europa e a Índia, que, 450 anos depois, se abra ao Outro indiano e, com isso, reflita também sobre a visão quinhentista e contemporânea desse Outro.

Notas

- [1] Primeira tradução em hindi de uma estrofe d'Os Lusíadas – estrofe 17, do canto VII – e transliteração para o alfabeto latino. Em português:
*Além do Indo jaz e aquém do Ganges
Um terreno mui grande e assaz famoso
Que pela parte Austral o mar abrange
E pelo Norte o Emódio cavernoso.
Jugo de Reis diversos o constrange
A várias leis: alguns o vicioso
Maomé, alguns os ídolos adoram,
Alguns os animais que entre eles moram.*

- [2] “There is a wonderful living sense of south-western India in his poem, not only in its account of kings and castes and religion and temples (the great Hindu kingdom of Vijayanagar, destroyed by the Muslims seven years before Camoens published his poem, is felt to be the background), but also in dozens of smaller things: the Indian ruler, for instance, who receives the just-arrived Vasco da Gama, chews pan to the 16th-century Portuguese rhythms of Camoens verse.” (Naipaul, 1990: 142).
- [3] O piloto melindano é referido no penúltimo verso da estrofe 92, do Canto VI, de leitura obrigatória (episódio da Tempestade, VI.70-94).

REFERÊNCIAS

- Abraham, R.E.** (2020). *History Writing and Global Encounters in Sixteenth Century Kerala*. PhD thesis. University of Kent / Universidade do Porto.
- Águas, J.N.** (1998). *Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama. Apresentação e Notas de Neves Águas*. Publicações Europa-América.
- Amaro, A.** (2013). *Novas Leituras 9*. ASA.
- Barros, João de** (2013). *Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*. Marcador Editora.
- Basham, A.L.** (ed) (1975). *A Cultural History of India*. Oxford India Paperbacks.
- Boechat, V.B.** (2007). “A quanta gente vês porás o freio”: o outro n'Os Lusíadas. In *Forma Breve* nº 5. Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. pp. 289-306
- Brom, J.** (1998). *Esbozo de Historia de México*. Grijalbo.
- Buda, Janusz K.** (1985) *The Literature of British India*. In *Otsuna Women's University Faculty of Literature Annual Report*, Vol. XVII. Tokyo Waseda University.
- Carvalho, T.M.D.** (2004). Caminhos de alteridade na *Eneida* e n'Os Lusíadas.

- In *Biblos* n.s. II. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. pp. 553-572
- Cidade, Hernâni** (1972). Notas. In *Os Lusíadas de Luís de Camões*. Círculo dos Leitores.
- Costa, F., Magalhães, O. & Magalhães, V.** (2013). *Diálogos 9*. Porto Editora.
- Dias, A. E.** (1972). *Os Lusíadas de Luís de Camões comentados. Reprodução fac-similada da edição de 1916-1918. Tomo II*. Ministério da Educação e Cultura.
- Direção-Geral de Educação** (2021). *Lista de Manuais Adotados por Escola. Ano Letivo 2021-22*. Ministério da Educação.
- Ferreira, I.L., Delgado, I. & Mendes, R.** (2013). *Desafios Português 9.º ano*. Santillana.
- Lima, I.P.** (2003). O Oriente Literário entre Dois Séculos. In *Cadmo* 13. Instituto Oriental da Universidade de Lisboa. pp. 129-146
- Marques, C. & Silva, I.** (2013). *Letras & Companhia 9*. ASA.
- Ministério da Educação** (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Português. 9.º Ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação** (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Português. 10.º Ano. Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Naipaul, V.S.** (1990). *Índia. A Million Mutinies Now*. Minerva.
- Neto, C.M., Guimarães, L., Brochado, O., Amaral, R.M. & Susana Nunes** (2013). *Conto Contigo 9*. Areal Editores.
- Paiva, A.M., Almeida, G.B., Jorge, N. & Junqueira, S.G.** (2013). *(Para)Textos 9*. Porto Editora.
- Pimpão, A.J.C.** (2000). Notas. In *Os Lusíadas de Luís de Camões*. Instituto Camões.
- Pinto, E.C. & Baptista, V.S.** (2013). *Novo Plural 9*. Raiz Editora.
- Santiago, A. & Paixão, S.** (2013). *P9*. Texto Editora.
- Silva, L.O.** (2012). Ideologia e retórica n'Os Lusíadas. In Pereira, S. & Ferro, M. (coord).
- Actas da V Reunião Internacional de Camonistas*. Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 125-134
- Vilas-Boas, A. & Vieira, M.** (2013). *Entre Palavras 9*. Sebenta.
- Watson, F.** (1974). *Índia. A Concise History*. Thames & Hudson.
-
- ## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES
- Paulo Feytor Pinto** é professor de Português, investigador do CELGA-ILTEC, da Universidade de Coimbra, mestre em Relações Interculturais (1999) e doutor em Política de Língua (2008). Foi presidente da Associação de Professores de Português (1997-2011), colaborou na redação do Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (1992-95) e é autor dos livros *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português* (1998), *Como Pensamos a Nossa Língua e as Línguas dos Outros* (2001), *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (2009) e *O Essencial sobre Política de Língua* (2010). É presidente da Associação de Professores para a Educação Intercultural.
- Shiv Kumar Singh** dirige o Centro de Estudos Indianos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (UL), onde leciona desde 2008. É professor de hindi, sânscrito e de história, culturas e sociedade contemporânea da Índia, colaborando com o Centro de Linguística e com o Centro de História da UL, depois de colaborações com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e a Fundação Oriente. Além de artigos sobre estudos indo-portugueses, publicou o primeiro *Dicionário Hindi-Português-Hindi* (2018), *Dimensions of Hindi Language Teaching* (2021) e *Hindi as a Second and Foreign Language* (2021).

Compreender para Ler. Ler para Compreender: Programa de compreensão da leitura

Understanding to Read. Reading to Understand: Reading comprehension program

Tânia Filipa Moniz Fernandes

RESUMO

Os resultados dos vários estudos internacionais PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018) e PIRLS (2011, 2016), das Provas de Aferição e dos Exames de final de ciclo têm revelado a existência de diversas fragilidades, centradas, essencialmente, ao nível da compreensão da leitura. Existem, em Portugal, dois programas estruturados destinados ao ensino explícito da compreensão da leitura entre os 3.º e 6.º anos de escolaridade, intitulados *Aprender a Compreender Torna Mais Fácil o Saber – Um Programa de Intervenção para o 3.º e 4.º Anos Ensino Básico* (Viana, et al., 2010) e *Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Ribeiro et al., 2010). Estes programas foram construídos para responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que possibilitasse o ensino explícito da compreensão leitora. Adotando o mesmo racional teórico e as personagens criadas naqueles programas, foi elaborado o programa ‘Compreender para ler. Ler para compreender’, destinado ao 2.º ano de escolaridade (Fernandes, 2020). Neste artigo, é apresentado o impacto da aplicação deste programa quer na compreensão da leitura quer na compreensão da linguagem oral e na leitura de palavras junto de um grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade na Região Autónoma da Madeira. Os resultados deste estudo revelaram efeitos significativos do programa estruturado de ensino explícito da compreensão da leitura não só em relação à compreensão da leitura, mas também à compreensão oral e à leitura de palavras.

ABSTRACT

*The results of the various international studies PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018) and PIRLS (2011, 2016), the Scoring Tests and the end-of-cycle exams, have revealed the existence of several focused weaknesses, essentially, at the level of reading comprehension. There are, in Portugal, two structured programs aimed at the explicit teaching of Reading comprehension between the 3rd and 6th grades of schooling, entitled *Learning to Understand Makes Knowledge Easier – An Intervention Program for the 3rd and 4th Years Basic Education* (Viana, et al., 2010) and *Reading Comprehension: from theoretical models to explicit teaching: an intervention program for the 2nd Cycle of Basic Education* (Ribeiro et al., 2010). These programs were built to respond to the need to organize a set of activities that would enable the explicit teaching of reading comprehension. Adopting the same theoretical rationale and the characters created in those programs, the program «Understanding to read. Reading to understand» for the 2nd year of schooling (Fernandes, 2020). This article presents the impact of applying this program on both reading comprehension and oral language comprehension and word reading with a group of students from the 2nd year of schooling in the Autonomous Region of Madeira. The results of this study revealed significant effects of the structured program of explicit teaching of reading comprehension in terms of reading comprehension, but which extend to oral comprehension and the reading of words.*

PALAVRAS-CHAVE

compreensão da leitura, ensino explícito, leitura, programa de ensino e intervenção

KEYWORDS

reading comprehension, explicit teaching, reading, teaching program and intervention

INTRODUÇÃO

Atualmente é consensual que *ler é compreender* (Fernandes, 2020; Giasson, 2005; Viana, 2009) e que a compreensão é um processo complexo que se relaciona com o modo como o leitor estabelece relações com o texto (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

A compreensão da leitura envolve processos cognitivos, linguísticos e metacognitivos. Durante a identificação das palavras escritas e da construção de significado ocorrem processos cognitivos: os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos (Giasson, 2000). Todos estes processos são basilares na compreensão da leitura e irão possibilitar ao leitor compreender o sentido do texto. Para isso, é importante que o leitor tenha em atenção não só o significado das palavras de modo isolado, como também o das frases, relacionando com os seus conhecimentos prévios e adequando as estratégias para resolver problemas de perda de informação.

Deste modo, compreender o que se lê não é algo que ocorra espontaneamente após um domínio do código alfabético, uma vez que requer o ensino explícito e sistematizado de quem ensina e a vontade consciente de quem aprende. Compreender os processos implícitos à compreensão da leitura é imprescindível para uma adequação do ensino e para a prevenção de dificuldades neste âmbito.

O Modelo Simples de Leitura- MSL (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) é um modelo conceptual que apresenta os componentes basilares da leitura: descodificação e compreensão oral. De acordo com este modelo, a compreensão da leitura é concebida como o produto

da descodificação e da compreensão da linguagem oral, podendo esta relação ser representada pela equação $R = D \times L$, em que R (*Reading*) significa a compreensão em leitura, D (*Decoding*) diz respeito a todo o processo de descodificação (identificação das palavras escritas), e L (*Language ou Linguistic comprehension*), à compreensão da linguagem oral. A identificação das palavras escritas é fundamental para a compreensão da leitura, mas não é suficiente. O mesmo acontece com a compreensão oral. Défices em qualquer uma das duas competências (descodificação e compreensão oral) resultarão num baixo desempenho em termos de compreensão da leitura. Este modelo tem sido sustentado e validado por um grande corpo de investigação (e.g., Conners, 2009; Dreyer & Katz, 1992; Georgiou, Das, & Hayward, 2009; Hoover & Gough, 1990; Johnston & Kirby, 2006; Kendeou, Savage, & van den Broek 2009; Kershaw & Schatschneider, 2012; Tunmer & Chapman, 2012), incluindo estudos portugueses (Cadime, Rodrigues, Santos et al., 2017). Quando se verificam dificuldades em extrair sentido da leitura, é indispensável entender se as dificuldades resultam de problemas de descodificação ou de problemas de compreensão da linguagem oral. Como tal, torna-se imprescindível ensinar explicitamente a compreender, aplicando programas de compreensão da leitura, de modo a colmatar essas dificuldades. Concretamente, em Portugal, existem dois programas de ensino explícito de compreensão da leitura, um direcionado para alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, e o outro para os 5.º e 6.º anos, inexistindo um programa para os anos iniciais da aprendizagem da leitura. Assim sendo, considerou-se premente construir um programa destinado aos alunos do 2.º ano de escolaridade, de modo a ensinar explicitamente a compreender o mais precocemente possível, após o domínio da decifração.

1. DESCRIÇÃO DO PROGRAMA COMPREENDER PARA LER. LER PARA COMPREENDER

O objetivo do programa *Compreender para Ler. Ler para Compreender* é o de promover o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral, o desenvolvimento da compreensão da leitura e da metacompreensão, após o domínio do código alfabético. Tem como público-alvo alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, visto que se considera que a decifração, neste ano de escolaridade, já deve estar automatizada e os alunos deverão ser ensinados explicitamente a compreender após o domínio da consciência fonológica e do código alfabético.

O programa *Compreender para Ler. Ler para compreender* foi desenvolvido seguindo o racional teórico do modelo de leitura proposto por Giasson (2000), do programa *Aprender a Compreender: Da teoria à prática pedagógica* (Viana, Ribeiro, Santos,

et. al., 2012) e a revisão bibliográfica efetuada ao longo deste estudo^[1].

A eficácia desse programa foi avaliada através de um estudo empírico (Viana, Cadime, Santos, et. al., 2017) e da prática dos professores que os utilizam.

1.1. Organização

O programa é constituído por 29 sequências didáticas, desenvolvidas a partir de igual número de textos (15 narrativos, 9 informativos e 5 de poesia). Foi também controlada a frequência das palavras.

Por constrangimentos do estudo, este programa foi elaborado para ser aplicado dentro da sala de aula, em horário letivo, uma vez por semana e em articulação estreita com o/a professor/a titular.

As propostas de trabalho visam orientar a compreensão e são constituídas por diferentes tipos de tarefas: tarefas de ligação, de ordenação, de tipo verdadeiro/ falso, de resposta aberta, de escolha múltipla e do tipo *cloze*.

A **Tabela 1** apresenta a distribuição das tarefas por texto e tipo.

| Sequência didática | Título do texto | Tipo de tarefas | | | | | | Número de palavras |
|---------------------------------|---|------------------|---------|-----------|--------------------|-----------------|-------|--------------------|
| | | Escolha múltipla | Ligação | Ordenação | Verdadeiro e Falso | Resposta Aberta | Cloze | |
| 1ª parte: Modalidade Oral | | | | | | | | |
| 1 | O pastor ambicioso | 2 | - | - | - | 1 | - | 438 |
| 2 | A borboleta chinesa | - | - | 1 | - | 1 | - | 172 |
| 3 | Vladimir | 1 | - | - | - | 1 | 1 | 104 |
| 4 | Loto de animais bebés | - | 1 | - | 1 | - | - | 319 |
| 5 | A borboleta chinesa | - | - | 1 | - | - | - | 223 |
| 6 | O sono e o sonho | 7 | - | - | - | - | - | 515 |
| 7 | Que animal ajuda os asiáticos a cultivar o arroz? | 5 | - | 1 | - | - | - | 326 |
| 8 | Uns óculos para Rita | 17 | - | - | - | 1 | - | 186 |
| 9 | Se a panela tem asas | 1 | - | - | - | 4 | 1 | 74 |
| 10 | Joaninha | 5 | - | - | - | - | 1 | 243 |
| 11 | Bicho-da-Seda | 3 | - | - | - | 1 | - | 125 |
| 12 | Este é o Tobias | 5 | - | - | - | 1 | - | 278 |
| 13 | O crocodilo | 7 | - | - | - | 2 | - | 455 |
| 14 | A centopeia | 6 | - | 1 | - | - | - | 87 |
| 15 | Duas estrelas | 3 | - | 1 | - | 2 | - | 58 |
| 16 | Fantasma | 11 | - | - | 1 | 0 | 1 | 84 |
| 17 | História das contas e dos contos | 5 | - | - | 1 | 2 | - | 88 |
| 2ª parte: Modalidade de Leitura | | | | | | | | |
| 18 | Avó e avô | 4 | - | - | - | 1 | - | 86 |
| 19 | A alimentação | 1 | - | - | 1 | - | - | 87 |
| 20 | Casas no Solo | 2 | - | - | 1 | - | - | 155 |
| 21 | Os elefantes | 5 | - | - | - | - | - | 289 |
| 22 | De onde vem o chocolate | 4 | - | - | - | - | 1 | 59 |
| 23 | Nandu | 3 | - | - | - | - | - | 54 |
| 24 | Animais de estimação | 2 | 1 | - | 1 | 1 | - | 71 |
| 25 | A cor que se tem | 6 | - | - | - | - | - | 84 |
| 26 | A avó Leonor | 5 | 1 | - | 1 | - | 1 | 88 |
| 27 | A história do menino que não parava de rir | 5 | - | - | - | - | - | 157 |
| 28 | A história da raposinha na torre | 6 | - | - | - | - | - | 155 |
| 29 | Coração de Robô | 6 | - | - | - | 1 | 1 | 180 |
| | TOTAL | 127 | 3 | 5 | 7 | 19 | 7 | 5240 |

Tabela 1: Número de Tarefas por Sessão

A primeira parte do programa - constituída por 17 sequências, elaboradas a partir de outros tantos textos (11 narrativos, 2 poéticos, 4 informativos) - foi desenhada para ser desenvolvida na modalidade oral, visto que nem todos os alunos têm já adquirida a decifração, e está estruturada a partir de leituras a realizar pelo professor. O número de tarefas - maioritariamente perguntas - varia entre 1 e 18 por texto, perfazendo um total de 106. Nesta primeira parte foram propostas 106 tarefas - 28 tarefas de compreensão literal, 54 de compreensão inferencial, 13 de compreensão crítica e 11 de reorganização. O número de palavras por texto situa-se entre 58 e 515 palavras.

As primeiras cinco sequências têm como objetivo apresentar o programa aos alunos, dando-lhes a conhecer as personagens da *Família Compreensão* e convidando-os a analisar as exigências dos diferentes tipos de tarefas.

Desde a sexta à décima sétima sequência didática, as tarefas continuam a ser realizadas na modalidade oral, com o professor a proceder à leitura dos textos e a dar instruções para a realização das tarefas. As respostas podem ser unicamente orais, mas podem também assumir a modalidade escrita.

A segunda parte do programa - constituída por 12 sequências, elaboradas a partir de outros tantos textos (4 narrativos, 3 poéticos, 5 informativos) - foi desenhada para ser desenvolvida na modalidade de leitura. A partir da leitura dos textos foram propostas 60 tarefas: 30 de compreensão literal; 20 de compreensão inferencial; 7 de compreensão crítica e 3 de reorganização. O número de palavras por texto situa-se entre 54 e 289 palavras.

Antes da leitura de cada texto, são sugeridas atividades que possibilitam a ativação de conhecimentos prévios e que constituem atividades de pré-leitura dos

textos, e propõe-se que a exploração das tarefas elaboradas seja maioritariamente orientada para o processo de compreensão.

Neste programa, utilizaram-se os níveis de compreensão da leitura propostos por Català et al. (2001) - compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica.

No programa original, foram criadas seis personagens que compõem a *Família Compreensão* e que remetem para os processos de compreensão: *Vicente Inteligente*, *Juvenal Literal*, *Durval Inferencial*, *Conceição Reorganização*, *Francisca Crítica* e *Gustavo Significado*, que correspondem à metacompreensão, à compreensão literal, à compreensão inferencial, à reorganização da informação, à compreensão crítica e ao vocabulário. As personagens são apresentadas sob a forma de fantoches, com o intuito de aumentar o carácter lúdico e a motivação dos alunos. Estas personagens representam diferentes papéis e processos linguísticos e cognitivos diferenciados.

Para este programa, foi utilizada uma nova personagem da *Família Compreensão* entretanto criada, a *Glória Memória*, dada a importância da memória, principalmente na primeira parte do programa, desenvolvida na modalidade oral.

O objetivo desta *Família Compreensão* é o de ajudar a identificar o que fazer e controlar a correção das respostas fornecidas pelos alunos. As personagens são introduzidas através da leitura da fala de cada uma delas e ajudam a compreender os textos, uma vez que são mediadoras, levando à metacognição.

2. MÉTODO

Foi utilizado um desenho de investigação quasi-experimental, com pré e pós-teste e um grupo experimental (GE), que participou no programa, e um grupo de controlo (GC), que não participou.

2.1. Participantes

Neste estudo, participaram 90 alunos do 2.º ano de escolaridade do Ensino Básico, oriundos de quatro escolas do concelho do Funchal - Região Autónoma da Madeira. A distribuição dos sujeitos por grupo, por género e por tipo de escola encontra-se sintetizada na **Tabela 2**.

| Grupo | Total | Escola pública | Escola privada | Feminino | Masculino |
|--------------------|-----------|----------------|----------------|-----------|-----------|
| Grupo de controlo | 40 | 18 | 22 | 16 | 24 |
| Grupo experimental | 50 | 22 | 28 | 26 | 24 |
| TOTAL | 90 | 40 | 50 | 42 | 48 |

Tabela 2: Número de participantes por grupo e por género

A distribuição por género é a seguinte: 42 crianças do género feminino (46.7%) e 48 do género masculino (53.3%). Ambos os grupos apresentam uma proporção semelhante de indivíduos do género masculino e do género feminino. A idade das crianças varia entre os 6 e os 8 anos ($M = 88.77$ meses, $DP = 3.69$), não existindo também diferenças entre os dois grupos.

2.2. Instrumentos

Os alunos foram avaliados com recurso a diversas provas, conforme sintetizado na **Tabela 3**.

a) *Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (MPCR) (Simões, 2000). Trata-se de uma medida de inteligência fluida. A sua aplicação visou excluir os alunos com problemas em termos cognitivos. Estas matrizes são constituídas por 36 itens, distribuídos em três séries de dificuldade crescente (A, AB e B). Cada um dos itens é composto por uma matriz

de figuras geométricas abstratas e o aluno deve fazer corresponder à parte que falta a peça adequada. Os itens avaliam a capacidade de raciocínio e de resolução do problema apresentado e implicam a perceção de diferenças/semelhanças, identidade, mudança, simetrias, orientação e completamento de uma configuração. A prova é cotada somando o número de respostas corretas obtidas por cada criança (resultados brutos).

b) *Prova de Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 1997). Esta prova avalia o desenvolvimento da linguagem oral e é composta por três domínios linguísticos (lexical, sintático e fonológico), contemplando as capacidades recetivas e expressivas. Foram aplicados apenas 4 dos 6 subtestes, a saber: i) Definição Verbal; ii) Compreensão de Estruturas Complexas; iii) Completamento de Frases; e iv) Reflexão Morfossintática. No subteste Definição Verbal, pede-se que o aluno forneça oralmente o significado de um conjunto de palavras que lhe são apresentadas também oralmente. É constituído por 35 itens, classificados com um ou zero pontos, correspondentes a acerto ou erro. No subteste de Completamento de Frases, o aluno deve completar cada frase com as palavras em falta. Este subteste é constituído por 30 itens e a pontuação varia entre 0 (resposta errada) e 1 (resposta certa). A pontuação máxima é de 30 pontos. O Subteste de Compreensão de Estruturas Complexas avalia o reconhecimento das regras sintáticas da língua portuguesa. O aluno é convidado a reconhecer e compreender

| | | Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000); | Avaliação da Linguagem Oral, de Sim-Sim (1997); | Teste de Leitura de Palavras, versão TLP-1 (Ribeiro, et al., 2014); | Teste de Avaliação da Compreensão Leitora 1 (Català et al., 2001; adaptação de Mendonça, 2008). |
|-------------|------------|--|---|---|---|
| 1.º momento | Prés-teste | | | | |
| 2.º momento | Pós-teste | ----- | Avaliação da Linguagem Oral, de Sim-Sim (1997); | Teste de Leitura de Palavras, versão TLP-1 (Ribeiro et al., 2014) | Teste de Avaliação da Compreensão Leitora 2 (Català et al., 2001; adaptação de Mendonça, 2008) |

Tabela 3: Instrumentos usados nos dois momentos de avaliação

um enunciado descontextualizado, através da solicitação de uma resposta a uma pergunta formulada com base nesse enunciado. Este subteste é constituído por 32 itens. A cotação máxima varia entre 0 (resposta errada) e 1 (resposta certa), sendo a pontuação máxima de 32 pontos. No subteste de Reflexão Morfossintática, o objetivo é que a criança identifique se uma frase está ou não gramaticalmente correta e que, em caso negativo, detete o erro e o corrija. A cotação varia entre 0 (não resposta), 0.5 (repetição corrigida), 1 (repetição exata), 1 (avaliação reflexiva) e 1 (correção), em que as pontuações podem variar entre 0 e 3 pontos. Nos itens sem incorreções, a pontuação máxima atribuída a cada item é de 2 pontos: não resposta - 0 pontos; repetição corrigida - 0.5; repetição exata - 1 ponto; avaliação reflexiva - 1 ponto. A pontuação máxima possível de obter é 62 pontos.

c) *Teste de Leitura de Palavras (TLP)*. É uma prova standardizada de leitura de palavras apresentadas de forma isolada que integra a BAL- Bateria de Avaliação da Leitura (Ribeiro, Viana, Santos, et al., 2014). O TLP inclui quatro versões equalizadas, uma para cada ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo sido utilizada neste estudo a versão TLP-1 no Momento 1 (início do ano letivo) e o TLP-2 no Momento 2 (final do ano letivo). Cada resposta certa é pontuada com 1 ponto e a resposta errada é pontuada com 0 pontos. A pontuação total possível de obter é 30 pontos.

d) *Teste de Avaliação da Compreensão da Leitura - ACL 1 e ACL 2* (Català et al., 2001). Este teste avalia a compreensão da leitura em quatro componentes: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. O Teste ACL-1 (dirigido a alunos no final do 1.º ano de escolaridade) foi utilizado no Momento 1 e o Teste ACL 2 no final do 2.º ano. O Teste ACL1 é

constituído por 6 textos (4 narrativos, 1 carta e 1 poético), seguidos de 24 perguntas. O Teste ACL 2 é constituído por 6 textos, tal como o ACL1. Cada resposta certa é pontuada com 1 ponto. A pontuação total possível de atingir no ACL1 e no ACL2 é 24 pontos em cada um.

2.3. Procedimentos

Foram respeitados os procedimentos éticos requeridos para este tipo de estudo, nomeadamente o pedido de autorização à Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira (N.º 5.68.0.0), bem como às escolas participantes. Foi ainda obtido o consentimento informado dos pais e dos alunos. Foi solicitada autorização aos autores do programa *Aprender a Compreender Torna Mais Fácil o Saber*, nomeadamente para o uso das personagens da *Família Compreensão*.

As provas foram aplicadas de acordo com as instruções dos respetivos manuais, com a seguinte ordem: 1) MPCR - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (1 sessão); 2) ALO - Avaliação da Linguagem Oral (4 sessões); 3) Teste de Leitura de Palavras (1 sessão) e 4) ACL - de Avaliação de Compreensão Leitora (1 sessão). À exceção da prova ACL, cuja aplicação foi coletiva, todas as outras foram aplicadas individualmente.

3. RESULTADOS

Os resultados obtidos nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven não conduziram à exclusão de nenhum dos alunos da amostra. Também não foram observadas diferenças significativas entre o desempenho dos alunos do grupo de controlo e do grupo experimental.

Os resultados no teste de avaliação da linguagem oral e de compreensão da leitura mostraram que não existiam diferenças estatisticamente significativas

entre os grupos antes da aplicação do programa^[2]. Já os resultados no Teste de Leitura da Palavras apontaram para a existência de diferenças significativas entre os grupos, com o grupo de controlo apresentando melhor desempenho na leitura de palavras.

Na **Figura 1** (Resultados do Pré-teste e do Pós-teste nos Subtestes da Prova de Avaliação da Linguagem Oral para o Grupo de Controlo e Grupo Experimental), pode-se verificar que todos os alunos (tanto no GE como no GC) apresentaram melhorias entre o pré-teste e o pós-teste em todas as dimensões da prova de linguagem oral.

No entanto, os testes estatísticos^[3] indicam que nos subtestes de Definição Verbal, Compreensão de Estruturas Complexas e Reflexão Morfossintática, a evolução do grupo experimental foi melhor do que a do grupo de controlo. Estes resultados confirmam que o programa de compreensão leitora teve um impacto significativo no desenvolvimento da linguagem oral dos alunos do grupo experimental, especialmente no subteste de Definição Verbal e de Compreensão de Estruturas Complexas, onde se observa no pós-teste um desempenho significativamente melhor do grupo experimental, comparativamente com

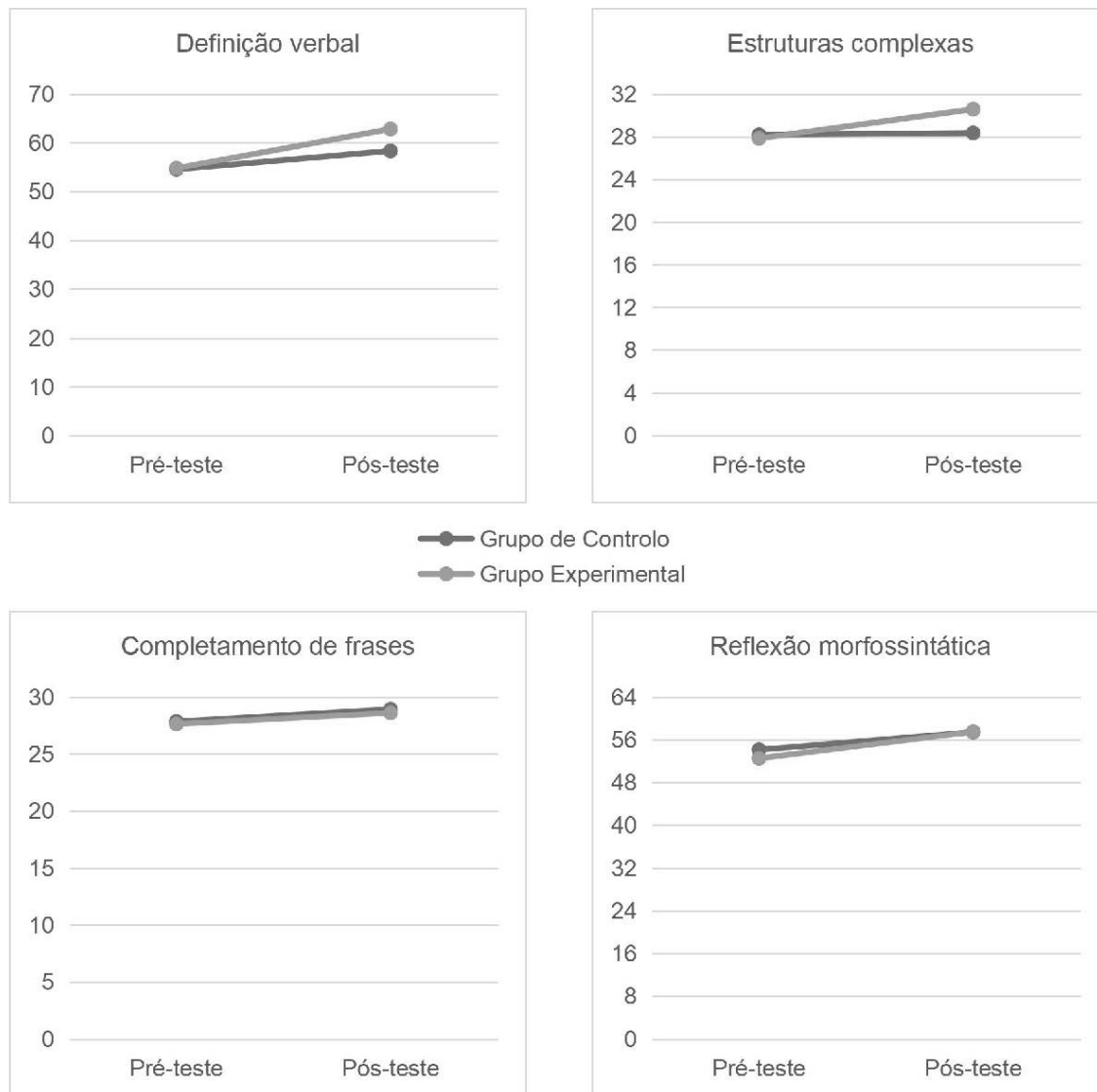


Figura 1: Resultados do Pré-teste e do Pós-teste nos Subtestes da Prova de Avaliação da Linguagem Oral para o Grupo de Controlo e Grupo Experimental

o grupo de controlo. Apenas no subtteste de Completamento de Frases não se observaram efeitos significativos. A participação no programa não parece ter tido efeitos estatisticamente significativos nos resultados no pós-teste neste subtteste.

Os resultados ao nível da Leitura de Palavras, apresentados na **Figura 2** (Resultados do Pré-teste e do Pós-teste na Prova de Leitura de Palavras para o Grupo de Controlo e Grupo Experimental), indicaram que o grupo experimental apresentou um aumento, em média, do número de palavras lidas superior ao do grupo de controlo. Assim, o programa de compreensão leitora permitiu aos alunos do grupo experimental, que apresentavam no pré-teste um desempenho inferior ao do grupo de controlo, aumentar a sua capacidade de leitura de palavras no pós-teste para níveis comparáveis aos dos alunos do grupo de controlo.

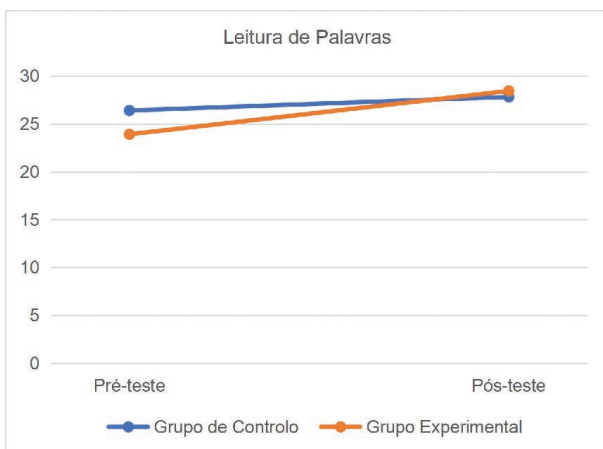


Figura 2: Resultados do Pré-teste e do Pós-teste na Prova de Leitura de Palavras para o Grupo de Controlo e Grupo Experimental

Nota: A escala de valores do eixo representa a pontuação mínima e máxima que pode ser obtida no teste.

Em relação aos resultados na ACL - Avaliação da Compreensão da leitura^[4], na **Figura 3** (Resultados do Pós-teste na Prova de Compreensão Leitora (ACL-2) para o Grupo de Controlo e Grupo Experimental quando Controlado o Desempenho no Pré-teste (ACL-1), é apresentada a pontuação

média estimada dos alunos no ACL-2 (no pós-teste) depois de controlado o seu desempenho no ACL-1 (no pré-teste)^[5].

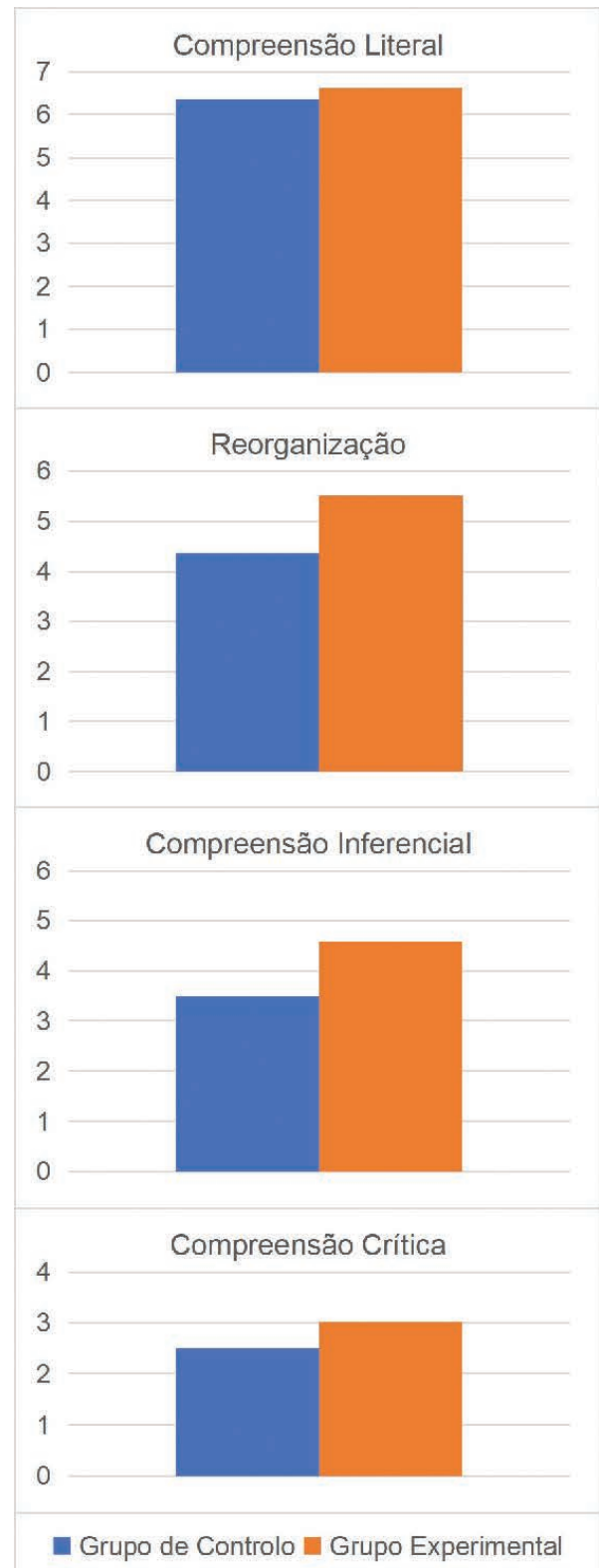


Figura 3: Resultados do Pós-teste na Prova de Compreensão Leitora (ACL-2) para o Grupo de Controlo e Grupo Experimental quando Controlado o Desempenho no Pré-teste (ACL-1)

Os resultados revelaram que o GE apresentou um melhor desempenho na prova de compreensão da leitura no pós-teste do que o GC. O impacto do programa da compreensão leitora nos alunos foi grande, apresentando em média mais três pontos do que o grupo de controlo na prova total.

Na Compreensão Literal, apesar de o grupo experimental ter apresentado uma pontuação média mais elevada do que o grupo de controlo, os resultados estatísticos indicam que não é possível confirmar que o programa tenha tido um efeito significativo no desempenho dos alunos. Nas dimensões de Reorganização e de Compreensão Inferencial, pelo contrário, foi confirmado o efeito significativo do programa no grupo experimental, que apresentou um melhor desempenho do que o grupo de controlo.

Finalmente, na Compreensão Crítica, também se verifica a existência de um efeito significativo do grupo nos resultados do pós-teste, depois de controlado o efeito dos resultados do pré-teste. Assim, na Figura 3 observamos que as estimativas indicam que o GE apresenta um melhor desempenho nesta prova do que o GC.

Em resumo, existem efeitos significativos e de grande magnitude para os participantes no programa ao nível da linguagem oral, da leitura de palavras e da compreensão da leitura.

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC ao nível da linguagem oral (Definição Verbal, Compreensão de Estruturas Complexas, Completamento de Frases, Reflexão Morfossintática) (Hipótese 1). Os resultados das análises realizadas permitem confirmar efeitos

positivos da participação no programa nos subtestes de compreensão da Definição Verbal, Estruturas Complexas, e na Reflexão Morfossintática, com o grupo experimental a apresentar desempenhos significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste. O tamanho de efeito do grupo foi grande para o subteste de Compreensão das Estruturas Complexas e pequeno para o subteste de Definição Verbal e de Reflexão Morfossintática. Estes resultados apontam para a eficácia do programa no desenvolvimento da linguagem oral, corroborando os estudos de McCartney et al. (2015) e de Tapia (2003). Estas atividades parecem, assim, ter efeitos positivos nas competências linguísticas dos alunos, que se traduzem em melhores resultados em provas de linguagem oral em Definição Verbal, em Compreensão das Estruturas Complexas, em Completamento de Frases e em Reflexão Morfossintática. As tarefas de compreensão da leitura realizadas após a leitura, tanto neste programa como no programa de Carreti et al. (2014), evidenciaram efeitos positivos em termos da linguagem.

No que concerne à Compreensão das Estruturas Complexas, o grupo experimental obteve diferenças relevantes, dadas as implicações da linguagem oral para a compreensão da leitura. Os alunos desenvolveram a linguagem oral, uma vez que foram delineadas atividades no programa para desenvolvê-la. Durante a construção do programa foi dada ênfase ao desenvolvimento da linguagem oral, já que é benéfico para a compreensão leitora. Se um aluno tiver uma boa compreensão da linguagem oral, menor será a probabilidade de ter uma baixa compreensão leitora (Cain, Oakhill, & Bryant, 2000b, García & Cain, 2014). Verificaram-se ainda efeitos de magnitude pequena ao nível das tarefas de Definição Verbal, o que retrata o repertório lexical das crianças, pois o vocabulário é também

uma competência linguística que está relacionada com o sucesso na leitura (Fernandes, 2004; Gonçalves, 2012; Rodrigues, 2015) e com a compreensão da leitura, especificamente (García & Cain, 2014; Kendeou et al., 2009; Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2015). Quanto maior conhecimento lexical tiverem os alunos, maior é a probabilidade de compreenderem o que leem (Fernandes, 2004, Pinto, 2012; Gonçalves, 2012). Os resultados deste estudo sugeriram, também, ganhos ao nível da Reflexão Morfossintática, embora o tamanho do efeito nesta variável fosse pequeno. As melhorias nesta variável poderão estar, possivelmente, associadas às melhorias na compreensão das estruturas complexas.

Nas tarefas de Completamento de Frases, o aluno tem de usar indicadores semânticos e sintáticos inerentes à frase. Se o aluno tiver dificuldades nestas regras, esse facto interferirá grandemente na compreensão oral do enunciado ouvido, o que se reflete nas respostas dadas. No entanto, não se encontraram evidências de efeitos significativos da participação no programa no subteste de Completamento de Frases. Mas há que ter em conta que todos os participantes do GE e do GC, no pré-teste, apresentaram valores muito próximos do valor máximo possível de atingir (30 pontos), existindo pouca margem de melhoria.

A nossa segunda hipótese referia-se ao impacto do programa na capacidade de leitura de palavras. Esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, resultados superiores aos dos seus colegas do GC ao nível de Leitura de Palavras (Hipótese 2). Os resultados obtidos revelam a existência de um efeito de grande magnitude na capacidade da leitura de palavras. O grupo experimental apresentou um crescimento superior ao grupo controlo após a aplicação do programa, embora o programa não

enfaticasse os processos básicos de leitura. Durante o programa, foram utilizadas até três modalidades de leitura que parecem ter contribuído para o aumento das competências de descodificação. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que demonstraram a existência de melhorias significativas na leitura de palavras, resultantes da intervenção ao nível da compreensão da leitura (Ferguson et al., 2011). Os alunos melhoraram a capacidade de leitura de palavras porque melhoraram a linguagem oral e a leitura, que são importantes para a compreensão. A melhoria na leitura de palavras poderá também estar relacionada com a melhoria das competências linguísticas dos alunos, no que respeita à capacidade de definição verbal e de compreensão de estruturas complexas. Os níveis de compreensão oral e vocabulário influenciam a leitura de palavras (Protopapas et al., 2013; Tunmer & Chapman, 2012).

Estes resultados são relevantes, uma vez que a compreensão da leitura e o seu desenvolvimento estão altamente dependentes da habilidade de ler palavras escritas, de forma adequada e fluente (García & Cain, 2014, Jenkins et al., 2003; Kim et al., 2011; Silva, Colli, Di Santo de Melo Machado, & Maluf, 2016). Quando a leitura de palavras é lenta e custosa, a atenção do leitor e os seus recursos cognitivos são desviados para a identificação das palavras, em detrimento da compreensão (Viana, 2002).

Finalmente, a terceira hipótese refere-se ao impacto do programa na compreensão da leitura. Esperava-se que os alunos do GE apresentassem, após a aplicação do programa, níveis de Compreensão de Leitura superiores aos do GC (Hipótese 3). Confirma-se o efeito significativo da intervenção na compreensão da leitura, remetendo para conclusões de outros trabalhos realizados, por Biancarosa e Snow (2004), Edmonds et al. (2009), ou pelo

National Reading Panel (2000), que sugerem que os alunos beneficiam positivamente de um ensino explícito de estratégias de compreensão. Estes autores sublinham a necessidade de ensinar as estratégias de compreensão de um modo direto e explícito, sobretudo às crianças que têm dificuldades, como também é mencionado por outros autores (Citoler, 1996; Gonçalves, 2012; Lencastre, 2003; Ribeiro, 1998; Ribeiro et al., 2010; Solé, 1998). Os resultados do presente estudo são semelhantes aos de Cunha e Capellini (2017), havendo diferenças estatisticamente significativas no pós-teste nas respostas às perguntas de compreensão inferencial. As perguntas de compreensão inferencial exigem que o leitor vá mais além do que se encontra explicitamente no texto. Segundo Viana (2009), não é suficiente a compreensão de frases isoladas num texto. É crucial que as relacionemos e organizemos como um todo. É necessário que possamos estabelecer ligações entre as diversas partes, que consigamos interpretar a informação que se encontra implícita no texto. É relevante que consigamos acrescentar informação em falta, tendo em atenção os nossos conhecimentos prévios e até mesmo as nossas vivências e pontos de vista.

As tarefas de reorganização implicam a sistematização, esquematização ou resumo da informação, com a consolidação e reorganização de ideias com base na informação obtida. Nestas tarefas, o grupo experimental apresentou uma melhoria significativa comparativamente ao grupo de controlo, indicando que o programa permitiu desenvolver os macroprocessos do modelo de Giasson (2000), que norteiam a compreensão da totalidade do texto, permitindo o resumo e a verificação da forma como as ideias são estruturadas no texto.

Também observamos um efeito do programa de tamanho moderado na compreensão crítica, isto é, na formação de juízos, na distinção entre factos

e opiniões e na análise da intenção do autor. Assim, os processos de elaboração de Giasson (2000) também foram desenvolvidos neste programa, permitindo realizar inferências, criando uma capacidade crítica sobre o texto e estabelecendo ligações com os conhecimentos anteriores.

Apenas na subescala de Compreensão Literal não foram encontrados efeitos positivos do programa, com o GE a apresentar resultados semelhantes ao GC no pós-teste. A relativa facilidade das perguntas de compreensão literal está relacionada não só com o facto de este nível não exigir a mobilização de processos de elaboração e macroprocessos, mas também com o facto de os manuais e as práticas pedagógicas desenvolvidas se centrarem muito em tarefas de localizar informações explícitas, ou seja, em tarefas de compreensão oral (Marcuschi, 1996; Rocha, 2007; Spinillo, 2008). Assim, os resultados deste estudo indicam que o programa foi eficaz na promoção dos processos de leitura mais elevados descritos por Giasson (2000).

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo reforçam a importância da utilização de programas de compreensão da leitura (García Madruga, Cordero, Luque & Santa María, 1995; García Madruga, Elosúa, Luque, Gutierrez, & Garagate, 1999), indicando que esses programas surtem efeitos positivos no desenvolvimento da leitura e na obtenção de melhores níveis de literacia dos alunos. Esta investigação aponta para a utilização de programas de compreensão da leitura de modo sistemático, o mais precocemente possível, uma vez que pode auxiliar os alunos a vencerem o desafio da aprendizagem da compreensão após o domínio do código

alfabético. Este estudo mostra ainda que é possível ensinar explicitamente a compreensão da leitura logo no 2.º ano de escolaridade, após o domínio da consciência fonológica e da associação biunívoca fonema/grafema, o que foi corroborado pela adesão, motivação e envolvimento dos alunos e pelos próprios resultados. O 2.º ano de escolaridade é o ano escolar mais adequado para se começar a ensinar os alunos a compreender a leitura, visto que a decifração já deve estar automatizada.

O programa “Compreender para ler. Ler para Compreender” pode ser perfeitamente incluído no currículo escolar de 2.º ano, de modo que os alunos obtenham mais sucesso escolar na área da literacia da leitura, extraindo conhecimentos do material lido.

Notas

- [1] Este estudo integrou a tese de doutoramento intitulada “Compreender para Ler. Ler para Compreender. Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico”. Universidade do Minho.
- [2] Diferenças avaliadas através do teste estatístico T-Student, sendo observado um p de significância inferior a .050 em todos os testes, com exceção do teste de leitura de palavras (p=.024).
- [3] Para avaliar o impacto da aplicação do programa *Compreender para Ler. Ler para compreender* ao nível da linguagem oral, da leitura de palavras e da compreensão da leitura, foram utilizadas ANOVAs mistas nas dimensões do teste de linguagem oral, assim como o teste de U de Mann-Whitney na mudança de linha base no teste de leitura de palavras que apresentava uma distribuição não normal.

- [4] Uma vez que a Compreensão de Leitura foi avaliada com instrumentos diferentes no pré-teste (ACL-1) e no pós-teste (ACL-2), não foi possível aplicar testes estatísticos para medidas repetidas, pelo que foram utilizadas ANCOVAS para avaliar o efeito da participação no programa no ACL-2 após controlar o desempenho no pré-teste (ACL-1).
- [5] Isto permite controlar as competências de compreensão leitora que os alunos de cada grupo já possuíam antes de participar no programa.

REFERÊNCIAS

- Biancarosa, C., & Snow, C. E.** (2004). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F.** (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 12 de novembro de 2018 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Cosme, M. C., Ribeiro, I.** (2017). The role of word cognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing*, 30(3), 591-611. doi:10.1007/s11145-016-9691-3
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E.** (2000b). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 13, 31-56. doi:10.1023/A:1008051414854

- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., & Cornoldi, C.** (2014). Improving reading comprehension in reading and listening settings: the effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 194–210. doi:10.1111/bjep.12022
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R.** (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1.º- 6.º de primaria)*. Graó.
- Citoler, S. D.** (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Ediciones Aljibe.
- Conners, F. A.** (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591–613. doi:10.1007/s11145-008-9126-x
- Dreyer, L. G., & Katz, L.** (1992). An examination of “the simple view of reading”. In C. K. Kinzer, & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives, 41st Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 169–175). National Reading Conference.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C. K., Cable, A., Tackett, K., & Schnakenberg, J. W.** (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300. doi:10.3102/0034654308325998
- Ferguson, N., Currie, L., Paul, M., & Topping, K.** (2011). The longitudinal impact of a comprehensive literacy intervention. *Educational Research*, 53(3), 237–256. doi:10.1080/00131881.2011.598657
- Fernandes, P. P.** (2004). Literacia emergente. In A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo (Coords.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura* (pp. 53–93). Quarteto.
- Fernandes, T. F. M.** (2020). *Compreender para ler. Ler para compreender. Um programa de ensino e intervenção em compreensão da leitura para o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- García Madruga, J. A., Cordero, J. L. M., Luque, J. L., & Santamaría, C.** (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI.
- García, J. R., & Cain, K.** (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111. doi:10.3102/0034654313499616
- Georgieu, G. K., Das, J. P., & Hayward, D.** (2009). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 76–84. doi:10.1177/0022219408326210
- Giasson, J.** (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. De Boeck & Larcier.
- Gonçalves, E. M.** (2012). *Avaliação da leitura em alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade: Comparação dos desempenhos em função da tarefa usada e sua relação com desempenho escolar a língua portuguesa* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Gough, P., & Tunmer, W.** (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. doi:10.1177/074193258600700104
- Hoover, W. A., & Gough, P. B.** (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160. doi:10.1007/BF00401799
- Jenkins, J. R., & Jewell, M.** (1993). Examining the validity two measures for formative teaching: Reading aloud and maze. *Exceptional Children*, 59, 421–432. doi:10.1177/001440299305900505

- Johnston, T. C., & Kirby, J. R.** (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 339–361.
- Kendeou, P., Savage, R., & Van den Broek, P.** (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353–370. doi: [10.1348/978185408X369020](https://doi.org/10.1348/978185408X369020)
- Kershaw, S., & Schatschneider, C.** (2012). A latent variable approach to the simple view of Reading. *Reading & Writing*, 25, 433–464. doi: [10.1007/s11145-010-9278-3](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9278-3)
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E.** (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of firstgrade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15, 338–362. doi: [10.1080/10888438.2010.493964](https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964)
- Lencastre, L.** (2003). *Compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marcuschi, L. A.** (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69), 64–82.
- McCartney, E., Boyle, J., & Ellis, S.** (2015). Developing a universal reading comprehension intervention for mainstream primary schools within areas of social deprivation for children with and without language-learning impairment: a feasibility study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(1), 129–135. doi: [10.1111/1460-6984.12124](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12124)
- Mendonça, S.** (2008). *Provas de avaliação da compreensão leitora: estudos de validação* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- National Institute of Child Health and Human Development – NICHD** (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00–4769). U.S. Government Printing Office.
- Pinto, O. C.** (2012). *A compreensão leitora, o contexto social e o sucesso académico: um estudo transversal no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G.** (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 168–202. doi: [10.1080/10573569.2013.758569](https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758569)
- Ribeiro, I.** (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C. & Pereira, L.** (2010). *Compreensão da leitura – Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Almedina.
- Ribeiro, I., Viana, F., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A. & Spinillo, A.** (2014). *Bateria de Avaliação da Leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas*. Cegoc.
- Rocha, M. R. M.** (2007). *A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, F. R. A., Colli, D., Di Santo de Melo Machado, M., & Maluf, M. R.** (2016). Leitura de palavras e compreensão de frases: Estudo com alunos do 3.º ano do ensino fundamental de três escolas das cidades de São Paulo. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 36(91), 437–449. Acedido a 12 de fevereiro de 2018 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94649376012>

- Sim-Sim, I.** (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J.** (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Simões, M. R.** (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Solé, I.** (1998). *Estratégias de Leitura*. Artmed.
- Spinillo, A. G.** (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29–40.
- Tapia, V.** (2003). *Programa psicopedagógico de comprensión lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W.** (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 453–466. doi:10.1177/0022219411432685
- Viana, F. L.** (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Viana, F. L.** (2009). *O ensino da leitura: Avaliação*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Pereira, L.** (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Almedina. Acedido a 3 de março de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>
- Viana, F.L.; Ribeiro, I.S.; Santos, S.C,S; Cadime, I.** (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *Exedra: Revista Científica*, 447-465. Acedido a 3 de março de 2014

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Tânia Filipa Moniz Fernandes é licenciada em 1.º ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Portalegre; pós-graduada em Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Mestre em Problemas Cognitivos e Multideficiência pela Escola Superior de Educação de Lisboa e doutorada em Ciências de Educação, especialidade Psicologia de Educação, pela Universidade do Minho. Possui duas patentes registadas na IGAC. Formadora creditada pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua em Investigação em Educação e em Educação Especial. Exerce funções de professora de Educação Especial na Escola Maria Eugénia de Canavial, no Funchal.

Projeto individual de leitura e círculo de leitura: duas práticas para a motivação da leitura na sala de aula

Individual reading project and reading circle: two classroom practices to motivate students to read

Inês Nobre da Cunha e Teresa Nobre da Silva

RESUMO

De acordo com o estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses*, apresentado, em 2020-2021, no âmbito de uma parceria do Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL2027) com o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), existe um decréscimo dos índices de leitura de livros por parte dos estudantes, entre 2007 e 2020. Sendo a influência do contexto familiar sobre as crianças e os jovens tão importante, é natural que as práticas de leitura verificadas ao nível dos adultos também se reflitam nos índices de leitura dos mais novos. Neste contexto, a escola tem um papel basililar, inculcando o gosto de ler e fomentando a criação de hábitos de leitura pela exposição dos alunos a atividades diversificadas e regulares.

Neste artigo, relatam-se práticas desenvolvidas por duas professoras de Português para o incentivo da leitura autónoma e por prazer, em duas instituições e contextos distintos: uma com alunos do ensino regular do 2.º CEB; outra com alunos de nível B2 do Curso de Língua e Cultura Portuguesas (CLCP) do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), na Suíça.

As estratégias que aqui se apresentam servem-se da interação entre jovens leitores, da partilha de opiniões e reflexões sobre a escrita, personagens e enredos, para propagar o interesse e o entusiasmo pelos livros. São essas estratégias: i) o projeto individual de leitura, que se inicia com a elaboração de objetivos pessoais de leitura e culmina em momentos coletivos de apresentação e troca de livros; ii) o círculo de leitura, em que os alunos assumem determinados papéis na leitura individual e,

no final, discutem o texto para construir uma compreensão partilhada da sua significação.

ABSTRACT

According to the study *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses*, presented in 2020-2021, by Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL2027) and Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), there is a decrease in reading books by 1st grade to 6th grade students, between the years 2007 and 2020. Since the family context's influence on the children is so important, it is natural that the reading practices of adults also reflect in the children's reading index. Therefore, school has a foundational role, instilling appreciation for books and fostering reading habits by exposing our students to diverse and regular activities.

In this paper, we describe practices applied by two Portuguese teachers to motivate students to read autonomously and for pleasure, in two different institutions and contexts: one with middle school students in the regular Portuguese school system; another with level B2 students of the Portuguese language and culture course, from Ensino Português no Estrangeiro (EPE), in Switzerland.

The strategies we present make use of the interaction between students, as they share opinions and reflections about the writing, the characters and the plots, to spread interest and enthusiasm about books. Those strategies are: i) the individual reading project, that begins with individual goal setting and culminates in book presentations and exchanges; ii) the reading circle, in which students assume different roles while reading autonomously and, in the end, they discuss the text to build a shared comprehension of its meaning.

PALAVRAS-CHAVE

leitura, projeto individual de leitura, círculo de leitura, motivação

KEYWORDS

reading, individual reading project, reading circle, motivation

INTRODUÇÃO

Ao contrário de outros talentos, a leitura é necessária não para se ser melhor do que os outros, mas simplesmente para se ser. “Falar de leitura implica, necessariamente, um ‘projeto de vida’, tendo a escola um papel fundamental na sua concretização, já que pode - e deve - desempenhar um papel social e cívico capaz de formar cidadãos autónomos e interventivos” (Amado e Sardinha, 2013, p. 35). Por conseguinte, é necessário desencadear estratégias que fomentem o hábito e o prazer de ler nos nossos alunos, tornando-os leitores mais competentes.

Com este trabalho pretendemos, assim, contribuir com duas estratégias distintas que utilizamos na nossa prática letiva e que visam incentivar os alunos à leitura:

- i) o projeto individual de leitura;
- ii) o círculo de leitura.

1. HÁBITOS DE LEITURA DOS PORTUGUESES

Os resultados do estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário* (Mata & Neves (coord.), realizado no âmbito de uma parceria do Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL2027) com o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), apontam para um decréscimo dos índices de leitura de livros por parte dos estudantes portugueses, entre 2007 e 2020, revelado, nomeadamente, pela

diminuição do número dos que se afirmam, se bem que de uma forma indireta, como grandes leitores, e do aumento do dos que se dizem leitores mais fracos ou não leitores.

Por exemplo, só 20% dos alunos no 2.º ciclo afirmaram, neste estudo, ler quase todos os dias. No entanto, para se fazerem leitores, não lhes basta aprender a ler, é preciso continuar a ler, querer ler sempre mais e melhor, beneficiando de tempos e espaços para a leitura, de oportunidades de contacto com livros diversificados que vão ao encontro dos interesses de cada aluno, e da motivação e promoção do gosto e do hábito da leitura induzidos pelos pais, pelos professores, pelos pares, pelos vários agentes públicos e privados, pelos *media* e pela sociedade, em geral.

A relação das famílias com a leitura e o impacto das atividades relacionadas com a mesma em sala de aula são, assim, dois dos fatores determinantes dos índices de leitura.

Sendo a influência do contexto familiar sobre as crianças e os jovens tão importante, é natural que as práticas de leitura verificadas ao nível dos adultos se reflitam nos índices de leitura dos mais novos. Note-se que também o último Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses (2020), realizado pelo Instituto de Ciências da Universidade de Lisboa, com financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, mostra que o número de leitores em Portugal desceu consideravelmente desde 2007. A população leitora de livros impressos corresponde a 39% e é maioritariamente constituída por pequenos leitores, ou seja, aqueles que leem entre um a cinco livros por ano. Estes valores podem estar relacionados com as experiências de leitura proporcionadas no seio familiar. A maior parte dos inquiridos referiu nunca ter ouvido uma história, recebido um livro como presente ou visitado uma biblioteca,

uma livraria ou uma feira do livro durante a infância e a adolescência. Além disso, aqueles que usufruíram deste tipo de experiências estão inseridos em famílias com qualificações acadêmicas superiores.

Ambos os estudos sugerem que os hábitos de leitura e a sua valorização cultural são transmitidos de geração em geração, sendo influenciados pelas assimetrias sociais que ainda persistem em Portugal. Ora, a escola no contexto de uma sociedade democrática, em que se prevê, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no sucesso escolar, é um veículo de excelência para atenuar essas diferenças.

Na verdade, é um objetivo presente nas Aprendizagens Essenciais de Português, comum aos diferentes Ciclos do Ensino Básico (CEB), “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender”. De acordo com o mesmo documento, tal depende de “experiências gratificantes de leitura”, que podem ser proporcionadas pelo professor através da diversificação de estratégias e recursos.

1.1. Motivar para a leitura

Segundo Viana e Martins (2009), a motivação para a leitura pode ser intrínseca, associada à fruição ou ao desafio que representa para quem lê, ou extrínseca, quando depende de fatores dissociados da vontade do leitor. Por exemplo, uma criança pode ler pelo prazer que a tarefa lhe proporciona ou para corresponder às expectativas do adulto.

Ainda que ambas surtam efeito no que diz respeito à frequência da leitura, podemos servir-nos de estímulos externos para formar, pouco a pouco, leitores intrinsecamente motivados. Por outras palavras: “o primeiro objetivo será o de conquistar leitores para, posteriormente, os formar” (Viana & Martins, 2009, p. 32).

Contudo, motivar para a leitura nem sempre é tarefa fácil. Na perspetiva do aluno, ler exige esforço; a sua aprendizagem pode ser “de tal forma penosa e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p.6). Caberá então ao professor garantir que a criança tem motivos para querer continuar a ler, proporcionando-lhe experiências de leitura estimulantes e gratificantes, que promovam o interesse, o espírito crítico e a autonomia na leitura.

Neste processo, é imperativo que se considerem as necessidades e características individuais de quem aprende, já que, consensualmente, a leitura é um processo de construção de significado, que resulta da interação de três fatores: o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1990).

- **Leitor** - Há que considerar os conhecimentos que a criança tem sobre a língua e sobre o mundo que a rodeia e, paralelamente, a atitude que apresenta face à leitura. Importa o ensino explícito de estratégias de compreensão, que pode acontecer em atividades de leitura orientada com momentos de reflexão participada.
- **Texto** - Os textos devem ser selecionados tendo em conta os interesses, os conhecimentos e as competências linguísticas do leitor. Seja qual for a motivação inicial da criança, se o texto não exerce a sua sedução em tempo proporcional à resistência à frustração de cada leitura, ela começa a diminuir a velocidade de leitura, torna irregular o seu ritmo, ultrapassa etapas, diminui a compreensão leitora (Viana & Martins, 2009, p. 31).
- **Contexto** - Vimos anteriormente que o contexto pode ser decisivo na criação (ou não) de hábitos de leitura. Segundo Giasson (1990), o contexto inclui elementos que não integram o

texto e que, não estando diretamente relacionados com as estruturas ou processos de leitura, influenciam a sua compreensão. A autora distingue três contextos: psicológico, que se relaciona com a intenção de leitura e o interesse pelo texto; social, influenciado pelas intervenções dos professores e colegas; e físico, dizendo respeito às condições e ao espaço onde decorre a leitura.

Assim, foi proposta a todos os alunos a elaboração de um projeto individual de leitura, orientado por um documento que previa momentos de planeamento, de registo, de reflexão e de avaliação.


2. PROJETO INDIVIDUAL DE LEITURA COM ALUNOS DO 5.º ANO

Foi no início do ano letivo, durante a preparação do trabalho a desenvolver em Português com duas turmas do 5.º ano de escolaridade, que surgiu a necessidade de criar um instrumento que auxiliasse os alunos no desenvolvimento dos seus projetos pessoais de leitura.

Por um lado, os documentos de orientação curricular vigentes – as Aprendizagens Essenciais – referem que os alunos do 2.º CEB devem ser capazes de: “desenvolver um projeto de leitura que integre explicitação de objetivos de leitura pessoais e comparação de temas comuns em livros, em géneros e em manifestações artísticas diferentes” (p. 10).

Por outro lado, como é expectável, falamos de alunos e alunas com práticas e opiniões bastante diversificadas face à leitura – desde os que trazem consigo o livro diariamente na mochila até aos leitores pontuais, passando por aqueles que leem exclusivamente banda desenhada e/ou *manga*, e pelos que afirmam simplesmente que não gostam de ler. Esta pluralidade de experiências, hábitos e interesses torna mais interessante o diálogo sobre a leitura. A existência de leitores assíduos numa sala de aula pode ser um bom ponto de partida para, com a mediação certa do professor, espalhar o entusiasmo.

Nome _____ N.º _____ Turma _____ Português - 1.º Período

 **PROJETO DE LEITURA**

Objetivos de leitura

| Livro (Título, Autor, Editora) | Data de início | Data de conclusão | A minha opinião (Do que gostei mais? O que achei dos personagens? É semelhante a outros textos que já li? Recomendaria a um amigo? Porquê?) |
|--------------------------------|----------------|-------------------|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Livros que quero ler no futuro

| | | |
|----|----|----|
| 1- | 4- | 7- |
| 2- | 5- | 8- |
| 3- | 6- | 9- |

Autoavaliação

Avaliação da professora

Figura 1: Plano do Projeto Individual de Leitura

2.1. Planejamento

No início de cada período, os alunos foram incentivados a definir objetivos de leitura, que se alinhassem com os seus interesses e as suas competências linguísticas.

Para alguns alunos, esta primeira etapa constituiu um verdadeiro desafio. Quando não se é um leitor assíduo ou não se gosta propriamente de ler, pode ser difícil definir um propósito ou uma meta. Foi, por isso, fundamental convidá-los a partilhar os seus objetivos com o grupo-turma, para que pudessem ser orientados e influenciados pelas ideias uns dos outros.

Neste ponto, não é exigido um número mínimo de páginas nem há livros obrigatórios. Não é o professor quem dita essas regras. Deve, isso sim, levar os alunos a refletir, questioná-los, ajudá-los a encontrar soluções: *O que é que podem fazer para se tornarem melhores leitores? Que estratégias podemos usar para ler com mais regularidade? Podemos criar uma rotina de leitura? E começar por livros mais pequenos? Se não conhecermos nenhum livro que nos interesse, onde podemos procurar?*

Obviamente, os alunos também têm perguntas: *Podemos ler livros que já lemos? Banda desenhada também conta? Eu estou a ler um livro muito grande... está tudo bem se ler só este?*

Geralmente, a resposta a este tipo de perguntas foi sempre a mesma: sim. O que se pretende é que ganhem o gosto pelos livros para que leiam cada vez mais e melhor. Isso começa, como realçado por Viana e Martins (2009), com interações agradáveis com as tarefas de leitura. A respeito dos textos, aqueles que fundam interesse “são múltiplos e nem sempre possuem qualidades discursivas que os façam ascender à categoria de texto literário, o que não os desvaloriza aos olhos dos leitores” (pp. 15-16).

Esta discussão é determinante para esclarecer que o caminho não tem de ser igual para todos, muito menos custoso ou

opressivo. Mas precisa de ser desafiante e resultar em melhores hábitos de leitura, mesmo que isso tenha significados diferentes para cada um.

Ao longo do ano, os alunos propuseram-se a alcançar variadíssimos objetivos, relacionados com a frequência da leitura – *ler um capítulo por dia, ler um livro por semana* –, com a quantidade – *ler livros maiores/com mais páginas, ler um determinado número de livros* –, com o tipo de livros – *ler livros de diferentes coleções, ler livros diversificados, ler livros de autores diferentes* –, com o aperfeiçoamento de competências – *ler para enriquecer o vocabulário, ler mais rápido ou com mais fluência, ler para melhorar a ortografia, ler para ter mais ideias ou ser mais criativo/a* – ou com outros propósitos – *ir mais vezes à biblioteca*.

2.2. Leitura e registo

Definidos os objetivos, os alunos devem selecionar livros, lê-los e registar os seus dados e opiniões nos seus projetos de leitura. A escrita desses textos é orientada pelas perguntas *Do que gostei mais? O que achei das personagens? É semelhante a outros textos que já li? Recomendaria a um amigo? Porquê?*, mas os leitores são livres de escolher sobre o que querem refletir.

À primeira vista, pode parecer que o processo de leitura/registo é solitário e inteiramente da responsabilidade do aluno. Contudo, o professor desempenha um papel determinante nesta fase: o de promover atividades em sala de aula em que se partilham leituras e se fala sobre livros.

Nesse sentido, foram levados para a sala de aula, uma ou duas vezes por mês, livros de diferentes dimensões, géneros e temas para partilhar com os alunos. Consequentemente, alguns deles tiveram a iniciativa de trazer os seus próprios livros para emprestar aos colegas, incentivando-os à leitura pela descrição das características do texto, da história ou da escrita do autor. Aqueles que tinham

interesse em ler algum dos livros ao dispor, faziam o seu registo na secção “Livros que quero ler no futuro” do seu plano de projeto.

Além disso, foram planeados momentos de apresentação formal em que os alunos selecionavam um livro, falavam sobre o(a) autor(a), resumiam a história e manifestavam a sua opinião, justificando a sua escolha. Outros livros foram também partilhados durante a rotina “Ler, mostrar e contar”, um tempo semanal definido para a apresentação, por inscrição voluntária, de textos, livros ou assuntos do seu interesse.

Na nossa sala de aula, depois de todas as apresentações, é reservado um tempo para comentários e perguntas. Normalmente, os alunos centram-se na avaliação de quem comunica, ou seja, na forma como o colega apresentou e o que pode melhorar. Ainda assim, de vez em quando, surgem comentários relacionados com o próprio livro. Eis alguns exemplos: *Fiquei com vontade de ler esse livro!* (A.); *Achei interessante já ser a quarta apresentação de um livro do mesmo autor.* (D.); *Podias contar algo mais sobre a história? Fiquei curioso.* (G. A.); *Deu para perceber que te identificas com a personagem principal. Realmente, são parecidas.* (L. C.); *O livro parece engraçado, acho que também vou ler.* (C.); *Será que a personagem fazia essas coisas más porque a família não lhe dava amor?* (L. S.); *Já li um livro semelhante e gostei muito!* (M.).

É claro que o professor também contribui e, inicialmente, é o modelo destas interações. Pode sugerir livros de géneros semelhantes, com o mesmo tema, escritos pelo mesmo autor e, assim, valida a escolha dos alunos enquanto lhes “dá corda” para continuar.

2.3. Avaliação

No final de cada período, organizaram-se sessões para avaliar os projetos. Os alunos foram convidados a falar sobre as suas leituras, destacando um ou outro livro

de que tivessem gostado especialmente, e referir se tinham ou não cumprido o seu objetivo. Destas reuniões resultaram interações e reflexões muito interessantes, tanto no que diz respeito à avaliação, como à troca de ideias sobre os livros.

Em relação à avaliação, percebemos que um objetivo não cumprido não é sinónimo de insucesso. Aliás, os alunos que acabaram por se distanciar da sua ideia inicial reconheceram que o fizeram porque o seu objetivo deixou de ser pertinente ou era demasiado ambicioso. Por exemplo, se um aluno se propõe a ler uma coleção na sua totalidade, é expectável que a certa altura fique saturado e mude de direção. Também refletimos sobre o “abandono” dos livros – seria errado desistir de uma leitura que não estivesse a ser agradável? A conclusão a que chegámos foi que não temos de gostar de ler todas as histórias, do mesmo modo que apreciamos alguns filmes e não outros. Podemos interromper uma leitura e, mais tarde, dar-lhe uma segunda oportunidade.

A discussão sobre os livros foi igualmente rica. Houve quem tivesse lido o mesmo livro que outro colega, assim como livros da mesma coleção ou escritos pelo mesmo autor, o que resultou em trocas de impressões sobre histórias, personagens e a própria escrita dos textos. Assim se despertou, mais uma vez, a curiosidade dos pequenos leitores, que não se inibiram de juntar os títulos referidos pelos colegas à sua lista de leituras futuras.

No final, o professor recolhe os projetos e avalia-os qualitativamente. É importante que esta avaliação encoraje o aluno no desenvolvimento e melhoramento do seu projeto pessoal de leitor. Deixamos alguns exemplos: *Reparei que não leste tanto como gostavas. Podias criar uma rotina de leitura, por exemplo, ler todos os dias algumas páginas antes de deitar; Leste bastante este período, parabéns! Vi que preferes ler manga,*

mas é importante variar um pouco. Porque não escolhes um livro de outro género no próximo período?; A tua seleção é muito interessante e diversificada. Podias desenvolver mais as tuas opiniões... Uma boa estratégia pode ser apontar aspetos que consideres importantes durante a leitura; É verdade que leste só um livro, mas é um livro grande e desafiante. Para a próxima, podes experimentar intercalar este tipo de leituras com outras mais leves.

2.4. Considerações finais

Foi notável como as dinâmicas desenvolvidas em torno do projeto de leitura acabaram por influenciar os hábitos e até interesses de muitos alunos. Livros como *O Diário de Anne Frank*, *História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar*, *O Segredo do Rio* ou *A Avozinha Gângster* circulavam com regularidade e pareciam fazer parte da cultura das turmas.

Instigados pelos colegas, pela professora, pelas histórias ou apenas pelo dever, o que é certo é que, no final de cada período, todos os alunos tinham pelo menos um livro registado no seu plano de projeto, incluindo aqueles mais resistentes à tarefa. Não é possível garantir que estas crianças manterão ou desenvolverão estas práticas de leitura no futuro. Ainda assim, foram capazes de, com ou sem ajuda, definir propósitos e intenções enquanto leitores e isso pode ser a primeira motivação para se começar a ler.

3. O CÍRCULO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO ENSINO DA LÍNGUA DE HERANÇA

Encontrar estratégias que incentivem os alunos que aprendem o Português como Língua de Herança (LH) à leitura é um dos grandes desafios dos professores que lecionam nesta modalidade especial de

ensino. Para uma melhor compreensão da dimensão deste desafio, importa uma breve contextualização do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), bem como do ensino do português como LH.

3.1. Ensino Português no Estrangeiro

Inscrito na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), o EPE é uma modalidade especial de ensino assegurada pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. desde 2010. Esta visa afirmar e difundir a língua portuguesa no mundo e proporcionar a aprendizagem da língua e da cultura portuguesas junto das comunidades lusodescendentes. É possível ingressar no EPE em todos os continentes, nos países onde se verifica um maior fluxo de emigração portuguesa. Na Europa, destacam-se a Alemanha, a Espanha, a França, o Luxemburgo, a Bélgica, o Reino Unido e a Suíça. Os Cursos de Língua e Cultura Portuguesas (CLCP) decorrem, normalmente, em regime de ensino paralelo, como atividade extracurricular, representando para os alunos um prolongamento do seu horário letivo. As aulas decorrem uma vez por semana e têm a duração de duas a três horas, dependendo do nível de ensino. O Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) é o documento que orienta o trabalho pedagógico-didático que é levado a cabo no EPE e que estabelece as competências a desenvolver de acordo com cinco níveis de proficiência: A1, A2, B1, B2 e C1.

3.2. Língua de Herança (LH)

O conceito LH é atualmente utilizado em contexto de línguas de cidadãos com repertórios de migração, podendo estar de algum modo associado à necessidade de preservação da língua e cultura de origem (Flores & Melo-Pfeifer, 2014). Considera-se LH aquela que é falada no seio familiar e, assim sendo, a primeira língua (L1) de

exposição da criança. Deste modo, quando falamos em Português Língua de Herança (PLH), referimo-nos ao português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que crescem e residem num país de emigração. Como realça Flores (2013), ainda que o português seja de facto a L1, isto não significa que se mantenha como língua maioritária. Na verdade, a sua utilização é restringida ao núcleo familiar; ao contacto com a comunidade emigrante portuguesa local; ou através do EPE, que, sublinhe-se, não é obrigatório e é limitado a um horário semanal reduzido, o que dificulta um trabalho de progressão contínua. Em contrapartida, a língua do país de acolhimento é a língua de socialização – dos amigos, da escola –, a mais utilizada no quotidiano, nas várias interações fora de casa, o que favorecerá a sua dominância.

Falamos, portanto, de alunos na sua maioria portugueses, mas que se encontram geograficamente distantes de Portugal e circunscritos à norma coloquial da sua LH. Apresentam, por isso, algumas limitações na utilização da língua portuguesa em todos os domínios. Característica que é mais ou menos acentuada, dependendo da exposição a que estão sujeitos no seio familiar, isto é, se comunicam regularmente em português, se veem televisão e leem em português, se mantêm o contacto regular com o país e a cultura de origem. Adicionalmente, ressaltamos que estas crianças e jovens provêm geralmente de famílias pouco escolarizadas, com pouco ou nenhum contacto com livros e sem rotinas associadas ao ato de ler.

Assim sendo, estamos perante um contexto pouco favorável ao desenvolvimento de hábitos de leitura, o que explica a baixa motivação dos alunos do EPE em relação a esta atividade. Há que considerar que a leitura poderá fazer a diferença na vida destes alunos, abrindo-lhes a porta a um leque de

possibilidades e oportunidades, não só porque lhes possibilita o contacto com a língua e cultura do seu país de origem, mas também porque lhes assegura o seu desenvolvimento bicultural-bilingue.

3.3. O círculo de leitura

Face ao exposto, despertar, nos alunos do EPE, o gosto pela leitura pode ser ainda mais exigente do que no contexto do ensino regular português. Requer alguma criatividade na hora de definir estratégias que propiciem experiências ricas e mostrem o quão fascinantes podem ser as descobertas, as interações e as reflexões que se realizam através dos livros. Foi com esse propósito que se adotou esta estratégia de leitura orientada na sala de aula, com uma turma de nível B2, ou seja, de alunos que se encontrariam a frequentar o 10.º ano do Ensino Secundário, em Portugal.

Sugerida por Daniels (1994), Giasson (2005) e Sousa (2007), o Círculo de Leitura (CL) é uma abordagem diferente do texto literário e uma alternativa à interpretação guiada pelo professor, que consiste num modo de colocar o leitor no centro do processo de ler, ou seja, no processo de construção/reconstrução da significação do texto.

Segundo Sousa (2007), “através do círculo de leitura desenvolve-se o gosto pela leitura, a cultura literária das crianças e dos adolescentes, o pensamento crítico, a fluência na leitura, assim como a capacidade de reflexão sobre os textos literários” (p. 45). Assim, o leitor “deixa de ter um papel passivo, de espectador ou recetor, e passa a ter um papel ativo na interpretação do texto, trazendo a sua contribuição” (Sousa, 2007, p. 54).

Trata-se então de uma atividade de natureza colaborativa, em que os alunos se reúnem para construir uma compreensão partilhada e discutir as interpretações e inferências de cada um. Contudo, durante a fase de exploração, tanto poderá

funcionar individualmente como em grupo, consistir na leitura do mesmo texto ou de textos diferentes.

A base do CL assenta nos papéis que individualmente ou em grupo cada um assume e desempenha ao longo da leitura. No entanto, o modo de funcionamento poderá ser ajustado a cada realidade. Aliás, uma das características que consideramos mais interessantes do CL é a sua elasticidade face ao modo como pode ser implementado e adequado a cada contexto e ano de escolaridade. Daniels (1994) defende que os CL podem ser organizados em qualquer grau de ensino – desde o 1.º CEB ao Ensino Secundário.

Podemos recorrer a esta estratégia para:

- atividades de leitura autónoma – em que cada leitor lê uma obra diferente e, neste caso, a discussão irá girar em torno de leituras variadas. A partilha de diferentes olhares sobre o texto desencadeia uma descoberta sobre o outro e sobre outras reações à leitura, despertando-se, assim, novos sentidos e conceções. A partir do confronto de pontos de vista, é construída uma perspetiva individual.

- atividades de leitura orientada – em que todos leem a mesma obra. Cada elemento ou cada grupo desempenha um papel diferente ao longo da leitura, e, chegado o fim do texto, cada um apresenta à turma o produto da tarefa que lhe coube.

Os papéis a atribuir poderão ser vários e poderá o professor adequar aqueles que considere pertinentes para o seu grupo de trabalho. Neste caso em particular, os alunos atuaram sobre o mesmo texto numa atividade de leitura orientada.

Antes de dar início a uma sessão, é importante esclarecer bem os alunos sobre cada uma das funções, assim como os tempos de que poderão dispor para cada uma das partes. Sugere-se trinta minutos para a leitura e desempenho de papéis e dez a quinze minutos para a discussão. Para cada papel, foi criado um guião, baseado na proposta de Sousa (2007), e um pequeno cartão que o identifica, onde surgem mencionadas as instruções necessárias. Os cartões têm um efeito bastante positivo nos alunos, pois tornam a tarefa mais apelativa, porque se assemelha a um jogo.

| ANIMADOR da discussão: | |
|--|-------------------------------|
| Livro: _____ | |
| Data: ___/___/___ | Páginas a ler: Pág. ___ à ___ |
| *Se precisarem, podem utilizar algumas das questões sugeridas em baixo. | |
| Questões: | |
| 1. _____ | |
| 2. _____ | |
| 3. _____ | |
| 4. _____ | |
| 5. _____ | |
| 6. _____ | |
| <u>Vão dirigir a discussão.</u> | |
| *O que é que vos veio à cabeça enquanto liam? Como se sentiram ao ler esta parte do livro? Que questões colocaram quando terminaram de ler? Alguma coisa vos surpreendeu nesta parte? O que acham que vai acontecer no próximo capítulo? | |

Figura 2: Guião do Animador da discussão


| Animador da DISCUSSÃO | |
|--|--|
|  | |
| Função: preparar uma lista de perguntas sobre o texto lido e dirigir a discussão. | |
| <ul style="list-style-type: none">• Formula algumas perguntas relacionadas com o texto que gostarias de discutir com a turma. O importante é falar do que leram e das reações que tiveram.• As melhores perguntas são, por vezes, as que têm origem no que se pensou ou sentiu durante a leitura.• Dirige a discussão, gerindo as restantes apresentações. | |

Figura 3: Cartão do Animador da discussão


| Senhor dos EXCERTOS | |
|---|-------------------------------|
| Livro: _____ | |
| Data: ___/___/___ | Páginas a ler: Pág. ___ à ___ |
| 1. Página: _____ Parágrafo: _____ Razão de escolha: _____ _____ | |
| 2. Página: _____ Parágrafo: _____ Razão da escolha: _____ _____ | |
| 3. Página: _____ Parágrafo: _____ Razão da escolha: _____ _____ | |
| 4. Página: _____ Parágrafo: _____ Razão da escolha: _____ _____ | |

Figura 4: Guião do Senhor dos excertos

Aos alunos é então distribuído o guião e o cartão relativos à sua função e uma ficha para a organização dos papéis na turma. A cada sessão, os papéis deverão mudar para que todos os alunos experienciem todos os papéis.

A proposta do CL considera quatro papéis principais (Sousa, 2007):

- **Animador da discussão:** prepara uma lista de questões sobre o texto e dirige a discussão, solicitando a cada colega ou grupo que desempenhe o seu papel e pedindo reações à turma. No final, também pode registar os papéis da sessão seguinte, fornecendo a ficha e o cartão respetivos.
- **Senhor dos excertos:** escolhe duas ou três passagens para o grupo reler e sobre elas refletir. Os excertos devem ser relevantes por algum motivo em particular: por serem surpreendentes, divertidos, misteriosos, reveladores... O Senhor dos excertos deve justificar a sua escolha e pedir aos membros do grupo ou à turma as suas reações.



Senhor/a dos

EXCERTOS

Função: ajudar os colegas a lembrarem-se de uma parte importante, divertida, misteriosa, reveladora do texto.

- Escolhe pequenos momentos do texto que, na tua opinião, merecem ser partilhados.
- Apresenta-os à turma e explica a razão que te levou a escolher essas passagens.

Figura 5: Cartão do Senhor dos excertos

- **Senhor das ligações:** encontra conexões entre o texto e a vida real. Ao longo da discussão, relata as suas experiências pessoais durante a leitura e convida os colegas a intervir.

| Explorador das LIGAÇÕES | |
|--|-------------------------------|
| Livro: _____ | |
| Data: ___/___/___ | Páginas a ler: Pág. ___ a ___ |
| Encontra, por exemplo, ligações entre o texto e outras pessoas, outros lugares, outros acontecimentos, outros autores, outros livros, filmes, a atualidade, etc. | |
| 1. _____ | _____ |
| 2. _____ | _____ |
| 3. _____ | _____ |
| 4. _____ | _____ |
| 5. _____ | _____ |
| 6. _____ | _____ |

Figura 6: Guião do Senhor das ligações

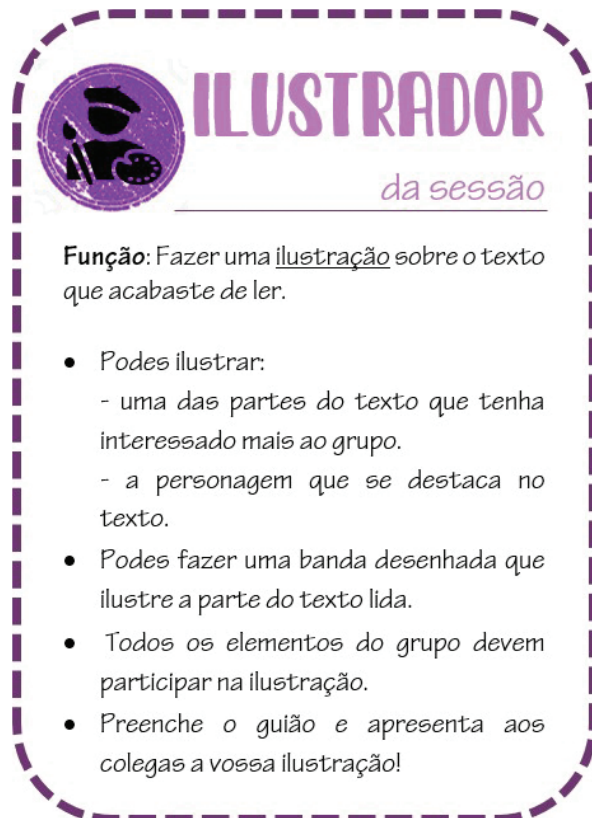


Explorador das
LIGAÇÕES

Função: encontrar ligações entre o texto e a vida real.

- Procura ligações entre o texto e a tua vida pessoal.
- Lembra-te de algum acontecimento, atual ou mais antigo, que consigas relacionar com o que leste.
- Encontra semelhanças com outros textos, livros, filmes ou séries que tenhas visto.
- Não há respostas más ou erradas. Todas as ligações que conseguires estabelecer merecem ser partilhadas!

Figura 7: Cartão do Senhor das ligações



ILUSTRADOR
da sessão

Função: Fazer uma ilustração sobre o texto que acabaste de ler.

- Podes ilustrar:
 - uma das partes do texto que tenha interessado mais ao grupo.
 - a personagem que se destaca no texto.
- Podes fazer uma banda desenhada que ilustre a parte do texto lida.
- Todos os elementos do grupo devem participar na ilustração.
- Preenche o guião e apresenta aos colegas a vossa ilustração!

Figura 9: Cartão do Ilustrador

- **Ilustrador:** reage graficamente ao texto. A representação gráfica é livre: desenho, colagem, gráficos, esquemas, etc. e pode ter a ver com a leitura global, com uma personagem, uma passagem, um objeto...

| ILUSTRADOR da sessão: _____ | |
|---|-------------------------------|
| Livro: _____ | |
| Data: ___/___/___ | Páginas a ler: Pág. ___ à ___ |
| <u>O nosso plano:</u> O que vamos ilustrar? | |
| As razões da nossa escolha: _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| A descrição da nossa ilustração: _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |

Figura 8: Guião do Ilustrador

- E quatro papéis opcionais:
- **Investigador:** procura elementos relacionados com o livro - o autor, outros livros que escreveu, a época, os problemas apresentados, pistas e elementos desconhecidos, entre outros.
 - **Mágico das palavras:** ocupa-se das palavras. Seleciona as mais importantes, interessantes, difíceis ou desconhecidas. Descobre o seu significado e insere-as em frases criadas por si.
 - **Senhor das viagens:** reconstrói os lugares onde decorre a ação, onde as personagens vivem, por onde passam, etc. Regista de onde vêm e para onde vão as personagens e descreve os lugares, através da escrita, de mapas ou de desenhos.
 - **Senhor do essencial:** faz uma breve síntese do texto lido em cada sessão. Todos os papéis são diferentes, mas complementares. Como já mencionado, a sua seleção deve ser adaptada à obra e ao contexto e podem até ser criadas novas funções. Em cada sessão de CL cria-se na

sala de aula um ambiente de discussão em torno da leitura. A interação suscitada por esta dinâmica encoraja os alunos a exporem as suas ideias. A partir destas interações, há uma apropriação de estratégias de interpretação entre pares e constrói-se comumente o sentido do texto.

Ao longo das sessões, o professor assume um papel de organizador e mediador, apoiando e incentivando os alunos na execução das suas tarefas.

Assim, através desta estratégia, pretendeu-se motivar os alunos para a leitura e, simultaneamente, proporcionar interpretações próprias e plurais que apelem à construção de inferências em relação à obra literária.

3.4. Avaliação

Poderemos afirmar que o CL é um projeto de leitura motivador que alia a aquisição de competências de leitura à descoberta do prazer de ler. Como acontece em todos os projetos, o momento de avaliação tem como objetivo aferir o modo como se desenvolveram as funções estipuladas para cada papel e, se for o caso, o funcionamento do grupo. Sendo este projeto de natureza colaborativa, a avaliação deverá ser realizada em grupo. Assim, além de se autoavaliarem individualmente, os alunos avaliam também o trabalho que observaram dos seus colegas. Ao longo do tempo, o professor deverá observar e registar o desempenho dos alunos e fazer os ajustes que considerar necessários para o melhor funcionamento da atividade.

3.5. Considerações finais

Podemos confirmar que esta proposta tem a particularidade de estimular os alunos, tanto pela dinâmica do seu funcionamento como pelos recursos que a suportam. Quando questionados sobre como preferem explorar as obras, os alunos não hesitam em responder

que é através do CL. A possibilidade de se concentrarem numa só tarefa a cada sessão, a rotatividade de papéis, os momentos de partilha e discussão, bem como os materiais de suporte, são os pontos que os alunos destacam como fortes nesta dinâmica. Acrescentam ainda que se apropriam mais do texto graças à interação resultante da livre troca de impressões. Com os habituais guiões, sentem-se muito cingidos à opinião do autor, enquanto através do CL se apropriam das ideias do autor relacionando-as com as suas vivências.

Porém, quando os alunos não estão habituados a trabalhar colaborativamente, o processo de implementação pode ser mais moroso. Nesse caso, será importante partir de textos mais curtos e/ou trazer para a aula uma sessão pré-realizada como exemplo.

Em suma, trabalhar o texto literário através do CL será uma estratégia promotora de leitores competentes e que os incentiva ao ato de ler, pois permite que viajem livremente sobre o texto. Não sendo uma atividade que imponha questões de resposta fechada e que se encerram no texto, liberta o aluno para uma exploração mais autónoma e próxima de si mesmo. Há, assim, uma identificação entre o leitor, o texto e o autor. Simultaneamente, os papéis distribuídos traduzem-se em responsabilidade, que os alunos encaram com motivação, caminhando espontaneamente para a consecução dos objetivos esperados.

CONCLUSÃO

A leitura, como um processo interativo que mobiliza leitor, texto e contexto, acaba por ser uma atividade delicada, para a qual os alunos nem sempre se encontram motivados. No entanto, e apesar da sua complexidade, é uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo em geral e

também da sua própria identidade. “Porque ler também é poder... Poder aprender continuamente... Poder conhecer outros mundos, outras culturas, outras vidas, outras ideias, outros conceitos... Poder voar nas asas da imaginação... Poder ser-se o que se quiser... Poder tudo o que quisermos imaginar...” (Amado e Sardinha, 2013, p.55).

O projeto individual de leitura e o círculo de leitura constituem-se como estratégias distintas, mas que concorrem para um propósito comum. Ambas são dinâmicas, valorizam os livros e possibilitam um intercâmbio de perspetivas sobre os textos. Em paralelo, são ainda transversais a todos os ciclos de ensino, contribuindo assim amplamente para a motivação para a leitura.

Com a nossa experiência, com as práticas que aqui apresentamos, notamos que os nossos alunos, paulatinamente, desenvolvem o gosto pela leitura, descobrem o prazer de ler e tornam-se conscientes do empoderamento que a leitura traz para a sua vida.

REFERÊNCIAS

- Amado, I. & Sardinha, M. G.** (2013). Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.), *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária* (1.ª ed., pp. 33-64). Opera Omnia.
- Borges, V., Cameira, E., Duarte Martinho, T., Lapa, T., Lobo Antunes, M., Pais, J. M., Magalhães, P., Rodrigues da Silva, J. & Telmo Gomes, R.** (2020). *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020. Síntese dos Resultados*. ICS, Estudos e Relatórios. <https://gulbenkian.pt/publication/inquerito-as-praticas-culturais-dos-portugueses/>
- Daniels, H.** (1994). *Literature Circles: Voice and Choice in the Student Centered Classroom*. Pembroke Publishers.
- Flores, C. & Pfeifer, S. M.** (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios da Linguagem*, 8(3), 16-45. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30450>
- Flores, C. M.** (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística. In M. J. Grosso (Ed.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 36-46). Lidel.
- Giasson, J. L.** (1990). *A Compreensão na Leitura*. Edições ASA.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série – N.º 237.
- Mata, João Trocado da, José Soares Neves (coords.), Miguel Ângelo Lopes e Patrícia Ávila** (2020) (2021). *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses*. Iscte. Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República, 1.ª série.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R.** (2011). *Guião de implementação do programa de Português do ensino básico: Leitura*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, O. C.** (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de leitura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores – das teorias às práticas* (1.ª ed., pp. 45 – 68). Lidel.
- Viana, F. L. & Martins, M. M.** (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Eds.), *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos* (1.ª ed., pp. 9-41). Edições Almedina.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Inês Nobre da Cunha Licenciada em Educação Básica e mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Atualmente, leciona as disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas Luís de Camões.

Teresa Nobre da Silva Licenciada em Educação Básica e mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Lecionou no ensino Básico em Portugal e é atualmente docente de Língua e Cultura de Herança, na Coordenação de Ensino Português no Estrangeiro na Suíça.

A leitura na era da crisálida digital. O caso Revistas de Ideias e Cultura (ric.slhi.pt)

Reading in the time of digital chrysalis.

The case of Revistas de Ideias e Cultura (ric.slhi.pt)

Luís Andrade

RESUMO

A partir do levantamento das grandes questões que a mutação digital das sociedades contemporâneas suscita, o autor considera algumas das principais alterações revolucionárias introduzidas na edição e na leitura pela utilização de recursos electrónicos.

A análise do Portal Revistas de Ideias e Cultura (RIC), que procede à publicação de websites de revistas portuguesas do século XX, permite ilustrar, objectivar e estudar aspectos relevantes da mudança de paradigma trazida pela publicação e pela leitura em suporte informático a partir de uma referência concreta, complexa e tida por bem-sucedida.

Procede-se, assim, à análise dos objectivos, das metodologias e dos resultados do Portal RIC, ao mesmo tempo que se problematizam os critérios e as práticas a que a sua concepção e o seu desenvolvimento se subordinaram.

Verifica-se, nomeadamente, que muitas das dicotomias intrínsecas à produção de impressos se encontram superadas pelos processos de edição e de leitura digitais, ao mesmo tempo que as ordens de grandeza envolvidas se alteraram substancialmente, como resulta claro da simples consideração de o público do Portal exceder os 70.000 leitores e o número de páginas consultadas se cifrar em 1.800.000.

No quadro sintético desta abordagem de fundo holístico, procura-se, ainda, conjugar a identificação de linhas de fractura introduzidas pela discursividade digital com o significado que lhes pode ser imputado na vida social, política e cultural.

ABSTRACT

Starting from the major issues raised by the digital mutation of contemporary societies, the author considers some of the main revolutionary changes in editing and reading resulting from the use of electronic resources.

The analysis of the Revistas de Ideias e Cultura Portal, which publishes websites of twentieth-century Portuguese magazines, creates the opportunity to illustrate, substantiate, and study relevant aspects of the paradigm shift brought about by digital publishing and reading from a concrete, complex, and hopefully successful reference.

As such, the objectives, methodologies, and results of the RIC Portal are discussed, while also questioning the criteria and practices underlying its conception and development.

It is shown that many of the intrinsic dichotomies of the production of print publications are overcome by the digital editing and reading processes. In addition, the orders of magnitude involved have shifted substantially, as it becomes clear when considering that the portal's audience is currently over 70,000 readers and 1 800 000 pageviews.

In the synthetic framework of this holistic approach, the author also seeks to combine the identification of fault lines created by digital discursivity with their possible significance to social, political, and cultural life.

PALAVRAS-CHAVE

leitura digital, edição digital, revistas, humanidades, mutação informática

KEYWORDS

digital reading, digital edition, magazines, humanities, digital mutation

INTRODUÇÃO

A edição digital representa uma metamorfose no âmbito da produção, circulação e leitura de textos que só encontra paralelo histórico na difusão da imprensa com tipos móveis.

A percepção da mutação radical introduzida pelos meios informáticos nos domínios da publicação, acesso e uso textuais tornou-se patente ainda nos finais do século passado, apesar do carácter relativamente rudimental quer das modalidades editoriais quer dos dispositivos de acesso, que rapidamente se desenvolveram em novas funcionalidades e se multiplicaram com computadores compactos, *tablets* e *smartphones*.

Logo em 1997, Roger Chartier sublinhou que “a primeira tentação é comparar a revolução electrónica com a revolução de Gutenberg”, para acrescentar que “a revolução do livro electrónico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como na maneira de ler” e concluir que “esta revolução, fundada sobre uma ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e portanto de um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita”^[1].

Passado um quarto de século, o laroz deu lugar à crisálida: a escrita e a leitura digitais generalizaram-se e impuseram-se ao quotidiano de milhares de milhões de seres humanos que se encontram nas redes virtuais que compartilham.

1. O BORBOLETÁRIO DIGITAL

Com subtileza furtiva, a “transição digital” configurou um mundo novo em que todas as áreas estruturantes da condição humana individual e colectiva se viram

transfiguradas. A construção e a fruição do “eu” passou a contar com o uso do telemóvel como o âmago e o escapulário, mais ou menos narcísicos, da intimidade pessoal. A representação do outro derivou para os foros das chamadas redes sociais, segundo modelos grupais, por regra, fechados sobre si próprios e, como tal, pouco tolerantes face à diferença. O espaço público, alicerce da democracia, da liberdade e da representação comunitárias, conheceu a concorrência de redes de circulação massiva de informação alheias aos protocolos mediáticos instituídos e, assim, vulneráveis à difusão da falsidade e do obscurantismo. A alta finança passou a recorrer ao disfarce dos algoritmos para justificar saques injustificáveis. O trabalho foi reconfigurado através do *home office* e da subordinação dos serviços a relacionamentos assentes em plataformas digitais. A privacidade viu-se invadida pelas mil e uma imposições unilaterais de autorização de entrega de dados que verteram em domínio alheio muito do que até então era tido por pessoal. A vigilância, obtida através da definição de perfis alimentados por *big data*, alcandorou-se a um poder de rastreamento e de manipulação política e económica muito para além dos piores cenários imagináveis nos dias analógicos.

Simultaneamente, a própria vida quotidiana viu redefinidos os seus parâmetros mais elementares, como se verificou com a representação e o uso tanto do tempo quanto do espaço, bem como com as suas expressões e intercepções físicas, orgânicas e cognitivas. As barreiras espaciais desapareceram, pois ninguém se encontra, hoje, isolado, de tal modo o acesso à rede facultou uma ubiquidade tão ampla que convoca as referências e transporta às paragens mais remotas entre si. O fluir dos dias ficou, por sua vez, adstrito ao presente, como dimensão exclusiva da temporalidade, compreendida

como corrente lépida, indeterminada e aberta. No novo aqui-e-agora, os ritmos humanos ganharam o viés da efervescência evanescente: a comunicação adveio instantânea, a reflexão viu-se ilidida e o saber conceptual e teórico passou a seródio.

Como estas observações sumárias deixam transparecer, a Internet trouxe consigo uma alteração geral e radical na condição individual e colectiva, acolhida pelos cidadãos com a tranquilidade inerente a sentirem o seu quotidiano melhorado através do acesso à fala próxima, ao relacionamento social e afectivo ampliado, à informação contínua e à simplificação das tarefas correntes.

Ainda no plano das grandes comparações históricas, não é despropositado pensar que a mudança introduzida no ocaso do curto século XX de que falou Eric Hobsbawm, ocorrido com o crepúsculo do bloco soviético, representou igualmente o início efectivo do século XXI, de tal modo a emergência digital marca o surgimento de um mundo novo, com matriz no saber científico e técnico, à semelhança do que aconteceu com a aplicação do regulador de Watt, na passagem para o século XIX, e com a difusão do uso da energia eléctrica no dealbar da centúria seguinte.

Assim sendo, a revolução na edição e na leitura de que falava Roger Chartier, nas palavras acima transcritas, só pode ser compreendida no quadro de uma mutação metamórfica muito ampla, suficientemente aliciante para tornar a transfiguração sofrida tão tácita e, mesmo, natural que o seu questionamento e a sua discussão se revelam estranhamente escassos.

2. A EDIÇÃO DIGITAL

A bonomia atribuível à difusão dos procedimentos digitais constituiu-se, em grande medida, através da sua percepção como prolongamento sequencial de

práticas analógicas que por seu intermédio se viam potenciadas, em detrimento de qualquer compreensão da mudança de paradigma dos diferentes domínios em que a vida das sociedades se desdobra.

De acordo com esta sensação comum, a edição digital é vista, frequentemente, como uma ampliação e um complemento particularmente poderoso da edição impressa: as bibliotecas e os arquivos passariam a poder ficar disponíveis de forma progressiva e universal ao público leitor.

A acessibilidade às obras e às fontes constitui obviamente um bem precioso que tem justificado, um pouco por todo o lado, políticas públicas com recursos avultados e desenvolvimentos tecnológicos muito empenhados, capazes não só de publicar digitalmente as fontes impressas mas também de encontrar modelos e processos que permitam compatibilizar acervos muito distintos entre si em quadros de referência comum.

Porém, a edição electrónica não pode ser encarada como cingindo-se à missão de conferir um novo suporte a textos anteriormente produzidos com os tipos tipográficos. Observá-la como recurso que permite a simples reprodução documental, por mais importante que a difusão assim proporcionada justificadamente se revele, representa amputá-la do que traz de radicalmente original e, sobretudo, de inequivocamente promissor nos domínios da publicitação, da circulação e da leitura.

A edição digital de impressos pressupõe, desde logo, a produção meta-textual em maior ou menor escala, pois transforma a fonte considerada em objecto de análise e de laboração segundo critérios e procedimentos próprios.

Esta mudança de plano pode revestir-se de formas muito variadas e tem alcances muito distintos de acordo com o programa editorial em que se inscreve. Tanto pode visar a simples classificação documental e a respectiva integração,

implícita ou explícita, em novas séries quanto proceder ao levantamento analítico do teor do objecto reproduzido, à agregação e disponibilização de dados e de outra informação que lhe seja conexa ou, mesmo, à criação de instrumentos da sua reinventiva, nomeadamente nos casos em que a fonte considerada possa ser encarada sob forma fragmentada.

Uma vez que não se reveste da forma física de um códex, a edição digital apresenta-se, por outro lado, como um empreendimento plástico, susceptível de conhecer a correcção, o aditamento e a reconfiguração. Expõe-se, a seu modo, como uma obra aberta e em progresso, tanto pelos meios colocados ao dispor do editor quanto pela ampliação sucessiva dos recursos informáticos aplicáveis, nomeadamente de reconhecimento gráfico ou de tratamento estatístico, também eles em processo inventivo.

Simultaneamente, a Wikipedia, e o seu sucesso retumbante nas primeiras décadas do século em que vivemos, documentou de forma abrangente como as novas modalidades de edição se revelaram capazes de produzir e de difundir massas de informação, com ordem de grandeza inimaginável, pois ascendem a algumas dezenas de milhões, segundo modelos de produção, circulação e recepção inteiramente inovadores.

Na enciclopédia virtual citada podemos ver ainda a ilustração de outras características fundamentais do trabalho de edição digital, desde logo a dissolução frequente do vínculo que unia a autoria à edição, substituído pelo labor colaborativo realizado nas diferentes instâncias do processo de produção. É de sublinhar, a este propósito, que a cooperação, identificada ou anónima, é uma exigência da própria publicitação por via electrónica, pois só a conjugação de entidades com contributos complementares, de distinta natureza institucional, disciplinar e

técnica, pode estar em condições de efectivar os desígnios e de concretizar os empreendimentos próprios dos desafios ínsitos à escala da aproximação digital.

A edição na *web* trouxe consigo também um estilo de escrita próprio supostamente neutro e universal, que se subordina a registo de sumário informativo e evita a espessura própria do cruzamento de sensibilidades intertextuais. Embora de passagem, é de assinalar que esta pretensão denotativa e sintética faz sobrelevar frequentemente o primado cru e nu da referência empírica, ao mesmo tempo que resvala para o limiar em que as generalidades e o simplismo se confundem.

Em resumo, o novo mundo editorial passou a permitir que todos aqueles que disponham de acesso a meios informáticos e à rede usufruam, nos nossos dias, de uma biblioteca com extensão ilimitada, reforçada, aliás, pelas políticas públicas de acesso aberto, ao mesmo tempo que podem usufruir de modalidades de consulta poderosas, desde o uso de hipertextos e dicionários a prontas pesquisas directas ou sofisticadas.

Também no plano social e político, a comparação com a inovação introduzida pela difusão da imprensa no remoto século XV parece justificar-se, de tal modo o acesso às obras de cultura conheceu, por via da *web*, um incremento muito alargado, ao colocar muitas das grandes referências das humanidades e das artes ao alcance de quem dispõe de meios que viram a sua divulgação generalizada.

É, por fim, de supor que o carácter benévolo inicial da mutação digital, que capitaliza o valor simbólico dos produtos culturais e pode servir os mais variados interesses, do recreio pessoal à investigação académica, contribuiu para fomentar uma empatia espontânea com as novidades que consigo trouxe, na medida em que precedeu outros usos de fundo intrusivo e manipulatório.

3. QUANDO LER É DIFERENTE DE LER

A atenção à relação entre a materialidade do suporte e os protocolos de leitura impõe-se, nos nossos dias, como uma necessidade ostensiva, pois ler tornou-se uma actividade desigual, não só pela coexistência generalizada de fontes impressas e electrónicas, mas também, e fundamentalmente, porque o suporte digital deslocou a leitura do fio do acompanhamento de um itinerário discursivo para o ambiente de uma actividade multimoda, ao facultar uma paisagem textual que sobrepõe falas, enunciações, linguagens e registos distintos.

Por outras palavras, ler e navegar na *web* passaram a correr a par.

A experiência pessoal e quotidiana da generalidade dos que têm acesso à Internet é tão clara e intensa que se dispensam outras considerações a este propósito, pois todos recorremos a motores de busca para encontrar a informação ou as obras pretendidas, nos socorremos de *links* para transitar entre referências do nosso interesse, pesquisamos de modo simples ou avançado em bases de dados muitas vezes exaustivas, transitamos entre fontes e linguagens multimédia com matérias afins, fazemos uso das mais variadas ferramentas proficientes, desde a localização de palavras a resultados obtidos através de aplicações informáticas assentes em algoritmos complexos.

Simultaneamente, cada cibernauta tornou-se um editor virtual, o agente dos seus textos ou de materiais alheios, com que participa, com contas próprias ou acolhido por terceiros, no reino, mais ou menos cacofónico, do legítimo expender opinativo. O mesmo é dizer que a uma nova modalidade de leitura se acrescentou uma nova modalidade de escrita, por vezes, com normas

imperativas, como acontece com a limitação de caracteres no Twitter.

Os efeitos da mudança de paradigmas de leitura resultantes do uso do suporte digital são necessariamente muito extensos, profundos e complexos, pelo que seria estultícia considerá-los, neste momento, mesmo que de forma sumária. Porém, todos aqueles que se interessam, nos nossos dias, pela observação das diferentes expressões da leitura, pela sua promoção e pela sua qualificação formativa não podem deixar de concentrar a sua atenção e reflexão nas mudanças trazidas nestes domínios pelo século XXI.

Como qualquer admirável universo novo, a edição e a leitura digitais comportam vantagens e riscos acrescidos face ao mundo que lhes era anterior, susceptíveis de serem observados com o optimismo de quem saúda a chegada democrática das grandes bibliotecas e da informação em geral ao pecúlio virtual de cada um, ou com o pessimismo de quem vislumbra a era de um linguarejar instantâneo e sem lastro, capaz de estiolar a edificação cultural assente no acolhimento pessoal de um legado que requer tempo e disponibilidade para ser interiorizado e vivido.

Subsistem, em qualquer um dos casos, duas certezas claras e distintas. Por um lado, o contexto da leitura e da sua promoção alterou-se radicalmente a partir do momento em que a edição digital passou a coexistir com a edição impressa, pelo que estas duas modalidades não podem deixar de ser consideradas conjuntamente. Por outro lado, o combate pela educação, a cultura, a liberdade, a democracia e a diferença trava-se, hoje e em grande medida, no universo digital, cuja virtuosidade não só nos domínios da difusão mas também da promoção e do incremento do saber humanístico se apresenta com uma aparência ilimitada.

4. O PORTAL REVISTAS DE IDEIAS E CULTURA

Muitas das questões anteriormente colocadas podem ser observadas nas suas manifestações concretas e debatidas no seu significado preciso a partir do exemplo do Portal Revistas de Ideias e Cultura (RIC).

Este programa de publicação digital subordina-se ao objectivo de proporcionar a leitura das revistas que estruturaram a cultura portuguesa do século XX segundo os padrões editoriais e técnicos hodiernos.

Actualmente, o RIC faculta acesso a trinta colecções integrais dos principais periódicos culturais portugueses novecentistas, entre os quais se incluem *A Águia*, *A Construção Moderna*, *Orpheu*, *Contemporânea*, *Sol Nascente*, *Seara Nova*, *KWY*, *O Tempo* e *o Modo*, consultáveis edição a edição ou segundo oito índices, ao mesmo tempo que reproduz várias centenas de documentos e de estudos que lhes são conexos.

Por intermédio deste portal, o leitor pode aceder de imediato a muitos milhares de textos e de gravuras da autoria dos homens das letras e das artes mais conceituados no contexto da sua publicação original, como acontece com as 36 peças da autoria de Fernando Pessoa, as 369 de António Sérgio, as 85 de Teixeira de Pascoaes, as 96 de Irene Lisboa, as 25 de Ana de Castro Osório, as 108 de José Rodrigues Miguéis ou as 295 de Fernando Lopes-Graça.

O acesso universal a estas fontes primordiais, assim proporcionado, abre uma nova via de leitura à cultura portuguesa, tanto mais relevante quanto muitos dos movimentos de pensamento, sensibilidade e combate cívico do último século se estruturaram em torno de revistas, que constituem frequentemente a sua referência emblemática, e as colecções físicas destes periódicos se mostram de acesso difícil e lacunar, mesmo nas instituições de referência.

Porém, os *websites* dedicados a cada um dos títulos de imprensa que o portal reúne não se limitam a proceder à sua simples reprodução *urbi et orbi*, pois proporcionam igualmente um conjunto de recursos de leitura que permitem aceder ao seu teor segundo índices, ferramentas informáticas e registos estatísticos, além de integrarem *dossiers* com documentação fundamental para a compreensão do periódico e da sua história.

Basta confrontar as numerosas edições *fac-similares* de revistas das duas décadas finais do século XX, invariavelmente de grande mérito, com os *websites* do RIC para verificar, de imediato, as virtudes proporcionadas pelo estado actual da arte digital.

O leitor integra-se nesta revolução quando conduz a pesquisa através de oito índices – autores singulares, autores colectivos, conceitos, assuntos, nomes singulares citados, nomes colectivos citados, obras citadas e nomes geográficos – que lhe permitem orientar-se em objectos por vezes muito extensos, com milhares de páginas, e quase sempre complexos, pois agregam vários autores e diferentes registos, além de conhecerem, nos casos em que perduraram no tempo, distintos ciclos editoriais.

A cartografia de navegação conhece ainda itinerários complementares: estudos introdutórios originais, destaque dos textos programáticos, selecção de polémicas, recolha documental, inventários de testemunhos e de estudos, quadros estatísticos.

As modalidades de consulta revestem-se, em todos estes domínios, de uma grande amplitude, quer por os *websites* de cada uma das revistas poderem ser considerados isoladamente ou agregados entre si, quer por a pesquisa poder ser por título ou combinar todos os registos das bases de dados que mapeiam o teor das publicações e que suportam os índices disponibilizados.

O desenvolvimento da análise qualitativa de dados quantitativos, bem como a sua conversão em aplicações e em ferramentas digitais, permite antever que muitos outros dispositivos de circulação nos *websites* venham a estar disponíveis em futuro próximo, pois o trabalho exaustivo de recolha da informação contida nas bases de dados, adiante descrito, prepara-o e suporta-o.

Em última instância, pretende-se conferir novas competências a um leitor que passe a ser capaz de interrogar o objecto de leitura e de dispor dos instrumentos que lhe permitam responder às questões que suscita.

Para já, é certo que muitas perguntas simples ou elaboradas que não tinham resolução passaram a tê-la, ao mesmo tempo que algumas questões insuspeitas foram suscitadas pela simples observação de cálculos apurados.

5. A TECEDURA DA HEMEROTECA DE BOLSO

Na origem e na condução do Portal RIC encontra-se o Seminário Livre de História das Ideias, cuja investigação se desenvolve actualmente no quadro do CHAM - Centro de Humanidades da FCSH. As parcerias com a Fundação Mário Soares e Maria Barroso, nomeadamente no plano informático, e com a Biblioteca Nacional de Portugal, sobretudo nos domínios documental e logístico, constituem igualmente fulcros matriciais e perenes do programa de trabalhos. Muitos outros apoios institucionais, acordos com proprietários dos títulos, convénios com unidades de investigação e colaborações com pesquisadores nacionais e estrangeiros contribuíram decisivamente para os resultados obtidos.

A disponibilização universal das revistas de ideias e cultura portuguesas do século XX é, como já ficou dito, o

desiderato último do programa de trabalhos. A concretização deste objectivo ambicioso, mas em progresso, pressupõe a segmentação do universo considerado, o que tem determinado a selecção dos títulos a publicar em *website* de acordo com a sua relevância nos movimentos de pensamento e de sensibilidade de que foram os órgãos.

Até ao presente, os *websites* tomaram por objecto os periódicos da Renascença Portuguesa ou com esta relacionáveis (*Nova Silva, A Águia, A Vida Portuguesa e Princípio*), do chamado primeiro modernismo ou com presença significativa de Fernando Pessoa (*Orpheu, Portugal Futurista, Contemporânea, Athena, Exílio, Centauro*, entre outros), de doutrinação e propaganda libertária e anarco-sindicalista (*A Sementeira, Germinal, Suplemento de A Batalha e Renovação*), de afirmação e combate neo-realista (*Cadernos da Juventude, Altitude, Sol Nascente e Ler*), de orientação feminista, designadamente ligados à acção de Ana de Castro Osório (*Sociedade Futura, A Mulher Portuguesa*). Títulos como a *Seara Nova* ou *O Tempo e o Modo* constituem marcos e inflexões intelectuais vultuosos só por si. A publicação do *website* de *Atlantida*, de João de Barros e de João do Rio, encetou uma maior atenção ao pensamento republicano, enquanto o *website* de *A Construção Moderna* antecipa a publicação de outros títulos de arquitectura e o site dedicado a *KWY* abre o caminho a novas revistas das artes.

À selecção cultural e historiográfica patente na escolha dos títulos publicados junta-se a utilização de critérios de bibliotecnologia precisos, que facultam rigor ao mapeamento da informação contida em cada uma das peças publicadas nos periódicos, independentemente da sua extensão ou da sua natureza textual ou gráfica, e que garantem consistência sistémica às bases de dados, bem como a sua compatibilidade com as práticas alheias.

A produção de cada *website* obriga, ainda, a uma investigação aturada sobre a história, o significado e o contexto de cada revista, que se projecta na elaboração dos analíticos das peças que publicou, nomeadamente no plano conceptual e na identificação de autorias, e que tem a sua sùmula nos materiais que constam no *dossier* que a passa a acompanhar.

Este último encontra-se na secção *Magasin dos websites* e colige documentos (prospectos, separatas, correspondência, entre outros), testemunhos (anteriormente publicados ou recolhidos para o efeito) e estudos (sob a forma de bibliografias, por vezes com reprodução integral de monografias, ou de antologia com teses, referências ou outras alusões particularmente significativas).

Embora esta recolha se pretenda genérica e rejeite a possibilidade de se constituir como repositório geral do periódico, pois dirige-se a públicos indiferenciados, é de sublinhar que muitos dos documentos publicados são inéditos relevantes para o conhecimento da cultura portuguesa contemporânea, na medida em que provêm de arquivos editoriais privados, como se pode verificar nos *websites* dedicados às revistas *Seara Nova* e *Contemporânea*.

Mesmo neste relance sobre a tecedura do Portal RIC, torna-se claro que o estudo, a edição e a publicação se revelam processos entre si complementares. Esta proximidade multimoda entre a fonte e o seu conhecimento coloca-se num plano distinto dos géneros de reprodução documental e de interpretação histórica anteriores à edição electrónica, desde logo porque os recursos informáticos não se cingem ao seu viés instrumental mas constituem também meios heurísticos e hermenêuticos poderosos e inovadores.

Investigar e dar a investigar passam igualmente a acompanhar-se, quer por os leitores ficarem em condições de definir

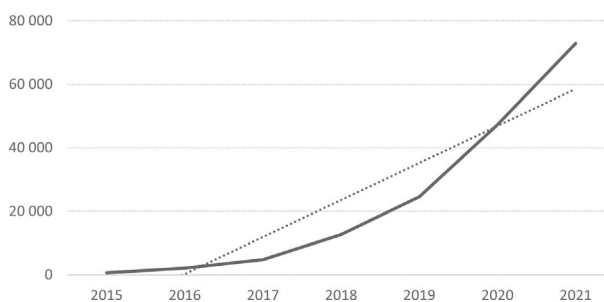
itinerários à medida da curiosidade que os motiva, quer por a informação estar estruturada segundo blocos de dados criteriosos e genéricos, como acontece com as autorias, as redes conceptuais, as listagens de temas e assuntos, a recepção e a intertextualidade, os nomes de lugares.

6. OS LEITORES

Como a facilidade em obter informações acerca de acessos na Internet se conta entre as novidades do mundo digital, os editores de *websites* passaram a dispor de indicadores relevantes na avaliação do alcance das suas iniciativas.

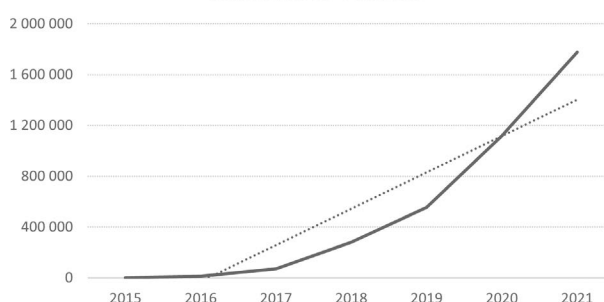
O cômputo geral das consultas no Portal RIC, entre 1 de Setembro de 2015 e 31 de Março de 2022, cifra-se, por defeito, em 78 517 utilizadores distintos - mais exactamente a partir de IP diferentes - que consultaram um total de 1 894 579 páginas. 78% destas leituras tiveram origem em Portugal e 22% no estrangeiro.

Gráfico 1 – Evolução anual do número de utilizadores distintos do Portal RIC



Fonte: Google Analytics

Gráfico 2 – Evolução anual do número de páginas consultadas no Portal RIC



Fonte: Google Analytics

A simples consideração destas informações permite observar que a publicação *web* constitui facilmente públicos vultuosos paralelos aos dos meios tradicionais de acesso à leitura, como pode concluir-se se tivermos em consideração que os inscritos, cumulativamente e ao longo de décadas, na Biblioteca Nacional de Portugal se situavam, na mesma data, em 120.717. Estes elementos confirmam, em segundo lugar, que o interesse suscitado pelas revistas culturais é efectivo e se mostra muito disseminado. Por fim, parece claro que o Portal RIC constitui um incentivo poderoso à leitura e à difusão da cultura portuguesa contemporânea.

A abordagem qualitativa do conjunto de leitores do Portal RIC revela-se, naturalmente, mais imprecisa, pois assenta em indicadores impressivos e circunstanciais. De qualquer modo, a recepção dispensada pela imprensa, com artigos regulares de divulgação dos *websites* mais significativos em jornais de referência, a colaboração recebida de instituições, a correspondência proveniente de leitores e a multiplicação de estudos em que o recurso às bases de dados do portal está patente indicam que os *websites* publicados têm merecido um acolhimento amplo e continuado.

O convénio com a Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo, e a criação, em Maio de 2022, do RIC-Brasil, com seis *websites* de revistas modernistas brasileiras, no quadro das comemorações do centenário da Semana de Arte Moderna de São Paulo, parece confirmar também o reconhecimento do modelo editorial desenvolvido.

CONCLUSÃO

A mutação digital é, por regra, encarada como uma realidade adversa à cultura humanista que serve de fundação às

sociedades democráticas, pois tende a rasurar os ritmos, a espessura e a mediação próprios da constituição das comunidades cultas e adultas.

Porém, o porvir informático é uma tendência inelutável que se impõe desde a criação do *microchip* e que responde à necessidade contemporânea de gerir grandes massas de informação. Está, mesmo, presente na mão de cada um sob a forma de gerações sucessivas de aparelhos com recursos de programação e de memória muito mais poderosos do que aqueles que permitiram à humanidade dar o passo lunar.

Trata-se, porém, de um novo contexto e não de um destino. Como este último continua a ser tecido pelos indivíduos e pelas comunidades, o combate pela difusão da leitura e da cultura letrada, exercício primeiro da memória e da salvaguarda colectivas, não pode deixar de travar-se também nesta nova condição estrutural, naturalmente com os meios informáticos que lhe são próprios e que permitem conferir-lhe modalidades originais de cultivo.

As sociedades mostraram-se sempre suficientemente contraditórias para que a dialéctica humanista continue presente na determinação individual e colectiva, quer pela razão substantiva de que a liberdade é proporcional à cultura compartilhada, quer pelo reconhecimento de que as humanidades subsistiram invariavelmente aos períodos em que se viram agrilhoadas pelas autoridades.

É esta convicção que preside, em última instância, ao Portal RIC.

Mas também neste âmbito as fronteiras analógicas se viram de tal modo superadas que o trabalho científico de mapear sistematicamente a cultura portuguesa contemporânea, de modo a vencer obstáculos epistemológicos quase intransponíveis e a proporcionar horizontes muito amplos ao

conhecimento histórico, se mostra inteiramente compatível e complementar com a difusão e a fruição culturais junto de públicos que se caracterizam pela sua grande extensão e pela diversidade de interesses.

Eis, pois, uma junção feliz e oportuna que permite ter a pretensão de servir todos os concidadãos, académicos ou indiferenciados, desde que estes tomem “o legado reflexivo, livre e inconformista da cultura contemporânea como fonte de inspiração pessoal e cívica”^[2].

Nota: O autor deste artigo não segue o acordo Ortográfico de 1990.

Notas

- [1] Roger Chartier (1997). *Le livre em révolution, Entretiens avec Jean Lebrun*. Editions Textuel (trad. port. *A Aventura do livro. Do leitor ao navegador, Conversações com Jean Lebrun*. Editora UNESP, 1999, pp. 7, 13 e 93).
- [2] http://ric.slhi.pt/agora_imprensa.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Luís Andrade é professor do Departamento de Filosofia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (aposentado), director do Portal Revistas de Ideias e Cultura e coordenador do Seminário Livre de História das Ideias e do Grupo de Investigação Pensamento Moderno e Contemporâneo do CHAM – Centro de Humanidades.

Conhecimento lexical e tradução de palavras

Lexical knowledge and word translation

Alina Villalva

RESUMO

O conhecimento lexical não diz só respeito à forma e ao significado das palavras. Inclui o conhecimento das suas propriedades gramaticais, como o género dos substantivos (*carpete*, por exemplo, é um substantivo feminino e *tapete* é masculino), de questões pragmáticas, como a adequação ao registo discursivo (*aborrecido* é um adjetivo mais formal do que *chateado*) e até de informações idiossincráticas, como a ortografia, para os falantes alfabetizados.

Um dos tipos de informação que o conhecimento lexical pode também incluir diz respeito aos equivalentes das palavras em línguas diferentes. Para um falante do português, é possível que, por exemplo, o conhecimento da palavra *homem* inclua o equivalente inglês *man*, o francês *homme*, o italiano *uomo*, ou o castelhano *hombre*, se falar também estas línguas. No entanto, esta associação entre palavras de línguas diferentes não é sempre fácil de estabelecer. Palavras como *nortear* ou *desnortear*, por exemplo, não têm equivalentes óbvios em inglês. E a tradução de colocações, como *às tantas*, que não podem ser traduzidas palavra a palavra, também é problemática.

Para resolver problemas na tradução de palavras, é interessante pesquisar a sua história, considerando informação etimológica e a sua evolução semântica, tal como documentada em textos escritos em diversos momentos do eixo temporal e também nos dicionários que acompanham o léxico do português a partir do século 16.

Este texto apresentará alguns exemplos que ilustram problemas de tradução de palavras e o que pode ser feito para os resolver.

ABSTRACT

*Lexical knowledge is not only about the form and the meaning of words. It includes knowledge of their grammatical properties, such as the gender of nouns (*carpete* ‘carpet’, for example, is a feminine noun and *tapete* ‘floormat’ is masculine), pragmatic issues such as discourse adequacy (the adjective *aborrecido* ‘bored’ is more formal than *chateado* ‘upset’) and even idiosyncratic information such as the spelling for literate speakers.*

*A type of information that lexical knowledge may also comprise concerns the equivalents of words in different languages. For a native Portuguese speaker, it is possible that, for instance, the knowledge of the word *homem* will include the English equivalent *man*, the French *homme*, the Italian *uomo*, or the Castilian *hombre*, if he or she also speaks these languages. However, the association between words from different languages is not always easy to establish. Words such as *nortear* or *desnortear*, for instance, have no obvious equivalents in English. And the translation of collocations, which cannot be translated word by word, like *às tantas*, is also problematic.*

To solve word translation problems, it is interesting to consider their history, including etymological information and their semantic evolution, as documented in texts written at various moments of the temporal axis, and in the dictionaries that accompany the lexicon of Portuguese from the 16th century onwards.

This text will present some examples that illustrate word translation problems and what can be done to solve them.

PALAVRAS-CHAVE

conhecimento lexical, histórias de palavras, tradução de palavras

KEYWORDS

lexical knowledge, history of words, word translation

INTRODUÇÃO

Conhecer uma palavra implica conhecer a sua realização fonética e o seu significado, mas não só. A esse conhecimento soma-se intrinsecamente o das propriedades gramaticais, como, por exemplo, o género nominal, e, mais circunstancialmente, o conhecimento de traços pragmáticos, como os que dizem respeito ao registo discursivo e conhecimento do mundo, ou o conhecimento de traços idiossincráticos das palavras, como a sua ortografia ou a equivalência entre palavras ou expressões de línguas distintas. A primeira parte deste texto é dedicada à discussão desta questão.

A segunda parte foca-se em problemas de tradução de palavras ou outras unidades lexicais. Muitos destes problemas exigem o reconhecimento de que a tradução de palavras não encontra obrigatoriamente, na língua de destino, um equivalente estrito, problema que pode exigir ao tradutor a capacidade de procurar, na língua de partida, uma alternativa que facilite a transferência. A tradução exige, pois, um sólido conhecimento do léxico das línguas envolvidas, mas também, com frequência, a capacidade de proceder a uma primeira ‘tradução’ dentro da língua de partida, para depois conseguir transpô-la para a língua de destino.

A última parte deste texto baseia-se no estudo de um caso, a tradução da palavra *hill* do inglês para o português, para mostrar que as ferramentas ao dispor dos tradutores, formais ou informais, são, particularmente no que diz respeito ao português, muito frágeis e muito precisadas de atenção especializada. Num tempo em que as humanidades digitais se deixam seduzir pela sofisticação tecnológica, que é em si

própria um bem, não pode negligenciar-se o conhecimento especializado produzido pela investigação dedicada.

1. CONHECER UMA PALAVRA

Conhecer uma palavra implica mais do que saber como se pronuncia e o que significa. Na história da linguística moderna, a introdução do conceito saussuriano de signo linguístico^[1] marcou um importante ponto de viragem no domínio dos estudos sobre palavras, mas os últimos cem anos trouxeram muitos outros desenvolvimentos importantes. Assim, pode, hoje em dia, afirmar-se que o conhecimento das palavras, para além da realização fonética e do significado, inclui também o conhecimento das suas propriedades gramaticais. Um exemplo, no que diz respeito ao português, é o do género dos substantivos. Os falantes nativos do português sabem, por exemplo, que *carpete* é um substantivo feminino e *tapete* é um substantivo masculino porque essa é uma propriedade inerente de cada uma dessas palavras, que é adquirida intrinsecamente com a aprendizagem da palavra. Não há, nem na forma nem no significado de *carpete* ou *tapete*, maneira de descobrir que valor de género poderão ter: as palavras de tema *-e*, como *carpete* e *tapete*, distribuem-se pelos dois valores de género^[2] ou podem mesmo ser subespecificadas quanto ao género^[3], conseqüentemente, o valor de género é tão arbitrário quanto a realização fonética. O valor de género dos substantivos requer, pois, uma aprendizagem específica, e da qual depende, por exemplo, a fixação do valor de género do adjetivo modificador que ocorre em sequências como *carpete velha* ou *tapete novo*, rejeitando, por violação do princípio de concordância, **carpete velho* ou **tapete nova*. O valor de género é tão aleatório e idiossincrático, que permite que a variedade brasileira do português defina

carpete como um substantivo masculino, sem que o significado sofra alteração significativa, e ainda que falantes não-nativos do português europeu possam experimentar qualquer um dos valores de género com qualquer uma das palavras, indiferenciadamente (e.g., *o *carpete*, *a *tapete*), até ao momento em que adicionam esse conhecimento a cada uma das palavras.

Um outro tipo de conhecimento associado às palavras diz respeito a questões de natureza pragmática, como a adequação ao registo discursivo. Numa interação verbal, o grau de formalidade resulta de uma escolha dos interlocutores, ou de uma dada imposição por uma das partes. Tomada essa decisão, cabe aos interlocutores adequar a sua produção verbal às circunstâncias específicas. A adequação não diz apenas respeito à escolha das palavras, mas também se joga nesse tabuleiro. Assim, usar uma palavra como *chateado* num contexto formal pode ser considerado inadequado pelo interlocutor, que talvez prefira *aborrecido*, em alternativa. O desconhecimento do grau de adequação discursiva das palavras pode justificar usos menos consensuais, mas o que aqui importa salientar é que essa

adequação depende de um conhecimento que foi, ou não, adquirido pelo locutor, tipicamente durante o percurso escolar, que é o lugar para aprender a ser falante do registo formal da língua materna.

Outra questão de natureza pragmática diz respeito ao conhecimento do mundo que os falantes possuem. Até março de 2020, a palavra *pandemia* teria muito provavelmente uma frequência de uso muito baixa e nenhum traço particular associado. A partir dessa data, *pandemia* adquiriu um estatuto particular, com uma frequência de uso significativamente maior, e a capacidade de evocação imediata da *pandemia* desencadeada pela presença do vírus corona, na versão de 2019. A pesquisa no Google Trends^[4] (cf. Figura 1) mostra bem o pico que, entre o início de 2019 e o início de 2022, as duas palavras (*pandemia* e *vírus*) registaram, no início de 2020.

A ortografia é outro dos domínios do conhecimento das palavras. O estatuto do registo escrito das palavras não é idêntico ao das suas propriedades gramaticais. Um falante nativo do português que conheça a palavra *tapete* sabe o que ela significa, sabe a que classe(s) gramatical(is) pertence

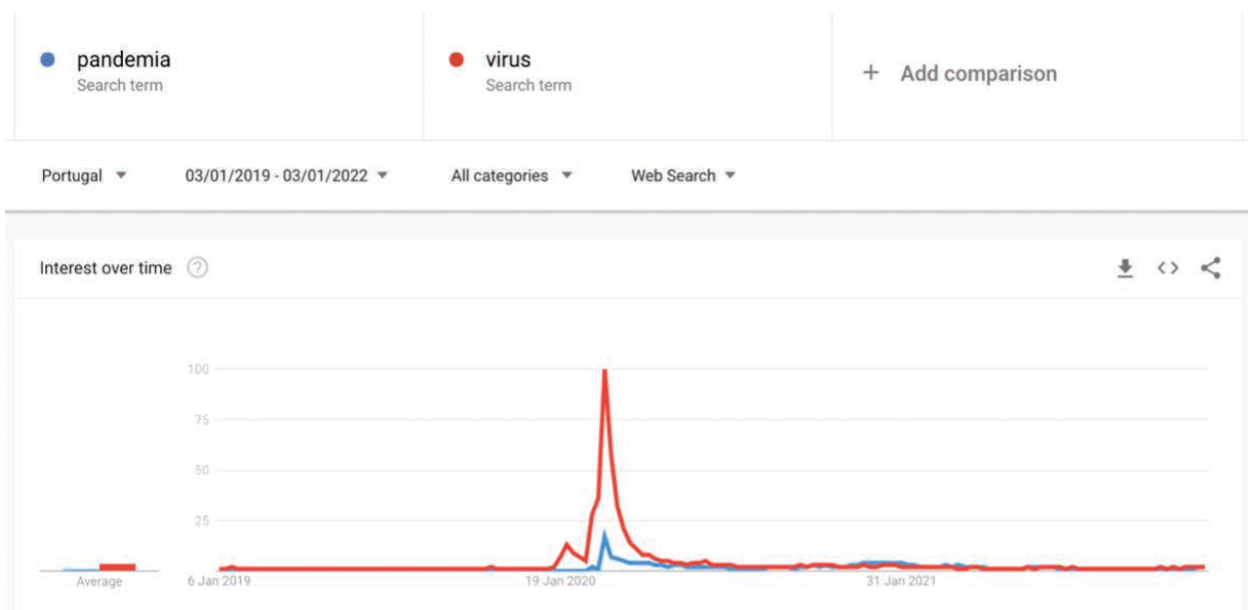


Figura 1: Evolução do número de pesquisas de *pandemia* e *vírus*

Fonte: trends.google.com

e conhece o seu valor de género, embora não necessariamente de forma explícita. Esses conhecimentos permitem-lhe usar a palavra num contexto como *comprei um tapete castanho*, mas não permitem deduzir como se escreve a palavra. A ortografia, que impende sobre palavras e não sobre outras unidades como as sílabas ou as frases, requer a intervenção de um processo de aprendizagem da convenção ortográfica, que é independente do processo de aquisição e desenvolvimento linguístico. Finalmente, um outro domínio do conhecimento lexical diz respeito à equivalência entre palavras da língua materna e palavras de outras línguas. Para um falante do português, é possível que o conhecimento da palavra *homem* inclua o equivalente inglês *man*, o francês *homme*, o italiano *uomo*, ou o castelhano *hombre*, dependendo do seu conhecimento de cada uma dessas línguas. E é até possível conhecer o equivalente de uma palavra da língua nativa numa outra língua sem ser falante dessa outra língua, correspondendo esse conhecimento a um traço da palavra no léxico nativo. É o que se verifica, por exemplo, quando se sabe que *adeus* equivale a *sayonara*, em japonês, ou a *ciao*, em italiano, podendo até alguns destes equivalentes ser tomados por empréstimo, como sucede no último caso, que é graficamente convertido em *chau*, no português europeu, e *tchau*, no português brasileiro, passando a fazer parte do léxico do português.

2. PROBLEMAS DE TRADUÇÃO

A associação entre palavras de línguas diferentes não é, no entanto, sempre fácil de estabelecer. Veja-se, por exemplo, a dificuldade de tradução, para o inglês, de palavras como *nortear* e *desnortear*. A documentação disponível sugere que a mais antiga forma derivada de norte é *anortear*, e que a sua primeira atestação

ocorre no *Diccionario Geral da Lingoa Portuguesa de Algibeira*, publicado entre 1818 e 1821. A definição (não muito esclarecedora) de ‘inclinarse para o Norte’ e a menção de que a palavra é antiga dá duas indicações: por um lado, embora não tenham ficado registos, intui-se que a palavra terá estado em uso bem antes do início do século 19; e, por outro, que se terá tornado desusada, a ponto de não subsistir qualquer memória do seu uso na atual contemporaneidade do português. Segue-se, em 1836, a atestação da palavra *desnortear*, no *Novo Diccionario Critico e Etymologico da Lingua Portuguesa* de Francisco Solano. O conteúdo desta entrada merece ser aqui reproduzido:

desnortear ‘fazer perder o rumo indicado pela agulha de marear que aponta o norte’

Esta definição é mais esclarecedora, remetendo o conceito de *desnortear* para o domínio da navegação, e ajuda a compreender melhor a razão pela qual a tradução para outras línguas pode ser idêntica à de *desorientar*, um derivado de *orientar* (que ocorre em francês, como *désorienter*, ou em italiano, como *disorientare*), ou de *desviar*, um derivado de *via* (atestado em francês como *dévier*, em italiano como *deviare*). Entender-se-á melhor estas circunstâncias recordando que a navegação no mar Mediterrâneo se processa, predominantemente, entre o ocidente e o oriente, sendo o ponto relacionado com o nascer do sol (a oriente) uma referência essencial. Assim sendo, o conceito apropriado para referir a boa direção da navegação é o de *orientar*. *Desorientar* refere o seu oposto, ou seja, perder a boa direção. Já a navegação atlântica, inaugurada pelos marinheiros portugueses, justificava outra referência, tendo sido escolhida a *estrela do norte*. Norte é, de facto, o ponto cardeal que deu origem ao já referido verbo *anortear* (depois substituído por *nortear*) e também a *desnortear*. Há, nestes dois

exemplos, a evidência do encontro entre o conhecimento dos dados históricos e da história das palavras. A tradução destas palavras requer acesso a, pelo menos, parte desta informação, de modo a perceber em que medida os pares *orientar / nortear* e *desorientar / desnortear* são equivalentes em português. Nos dicionários da Infopédia, as traduções português-inglês deste último par são absolutamente idênticas, mas as definições monolíngues, independentemente da forma como veiculam as aceções semânticas das duas palavras, não são exatamente simétricas. E a tradução inglês-português só faz referência a *desorientar* e a uma outra aceção (i.e., confundir), que não surge no dicionário monolíngue (cf. Figura 2).

Para a tradução, são igualmente desafiantes as chamadas colocações e expressões idiomáticas, que são sequências fráscas cujo significado se afasta da combinação dos significados das formas que as integram. Uma tradução bem-sucedida requer a identificação dessas expressões lexicalizadas, o conhecimento do seu valor semântico e a capacidade de encontrar uma palavra ou uma expressão equivalente na língua-alvo. A expressão *às tantas*, por exemplo, combina

uma preposição (*a*) com um substantivo formado a partir de um quantificador indefinido, na forma feminina plural (*tantas*), precedido pelo determinante artigo definido feminino plural (*as*). Estranha expressão esta, que, ainda para mais, surge com diferentes valores semânticos, em frases como as seguintes (a tradução para inglês é registada entre parêntesis):

- **Às tantas**, comecei a confundir-me com as personagens destes livros.^[5]
(às tantas = suddenly)
 - *Acreditam que as melhores decisões são tomadas às tantas da madrugada.*^[6]
(às tantas = very late)
 - *A Inspeção-Geral de Saúde [...] enviá-nos sempre, com antecedência, um ofício a avisar que no dia tal, às tantas horas, a pessoa tal inspecionará as nossas instalações.*^[7]
(às tantas horas = at such and such a time)
- A dificuldade de interpretação destas expressões adverbiais, soma-se ainda o uso literal, exemplificado pela seguinte frase:
- *Vivemos tempos sem precedentes e é normal e natural estarmos com várias dificuldades, face às tantas mudanças e necessidade de adaptação.*^[8]
(às tantas = of so many)



Figura 2: *desorientar* e *desnortear* nos dicionários Infopédia

A resolução deste tipo de problemas de tradução só pode ser garantida pelo trabalho de tradutores competentes, mas as circunstâncias do mundo contemporâneo não garantem o acesso sistemático a tradutores profissionais proficientes. Tomemos o caso do inglês usado por professores e estudantes universitários com aulas nessa língua, ou de técnicos de várias áreas (informática, economia, medicina, etc.) que interagem frequentemente com falantes das mais diversas línguas, ou até apenas entre si, por intermédio dessa língua de comunicação. Ainda que, nestes casos, o recurso a tradutores não seja habitual, é possível e desejável o recurso a ferramentas que permitam ajudar a fazer boas escolhas na tradução de palavras e pequenas sequências de palavras que formem unidades semânticas. São vários os recursos já disponíveis, como auxiliares de tradução (cf. *DeepL*^[9]), traduções alinhadas (cf. *Linguee*^[10]), ou dicionários online (cf. *Infopédia*^[11]), mas o avanço tecnológico não tem sido acompanhado por idêntico progresso no conhecimento do léxico, uma área de estudos que a linguística contemporânea tem negligenciado e a voracidade do ritmo da vida moderna não acomoda facilmente. Estudar palavras é um trabalho árduo e demorado, de busca de pistas na diacronia da língua, de relacionamento de fragmentos dispersos pela produção textual de que se guardou memória (dado que o registo da oralidade é recente e ainda escassamente considerado), de construção de descrições coerentes e acessíveis tanto a especialistas quanto ao senso-comum dos falantes do português que fazem a sua força. Neste domínio, muito está por fazer para que o mundo novo das humanidades digitais possa conter em si os conteúdos que as humanidades não podiam produzir sem tecnologia e que são mais do que meros artificios tecnológicos.

Outro caminho é o de mostrar como se pode fazer uma investigação pessoal casuística. O caso seguinte pode servir de exemplo.

3. A TRADUÇÃO DE HILL ^[12]


O caso de estudo que se centra na tradução de *hill* é motivado pelo facto de se tratar de uma palavra aparentemente fácil de traduzir. Digo aparentemente, porque a consulta de um dicionário inglês-português, como o da *Infopédia*, por exemplo, não apresenta apenas uma hipótese de tradução, mas várias e agrupadas em dois itens (cf. Figura 3).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. colina; outeiro; monte 2. encosta, ladeira |
|--|


Figura 3 - *Infopédia*, s.v. *hill*

Como, para um falante nativo do português, estas várias hipóteses de tradução não parecem ser intercambiáveis, nem parecem suscitar idêntica aceitabilidade, esperar-se-ia que este dicionário indicasse os contextos adequados ao uso de cada uma das hipóteses de tradução apresentadas. Tal não se verifica. Assim sendo, é aconselhável procurar outras fontes de informação. No *Linguee* (cf. Figura 4), encontram-se três equivalentes principais (um dos quais, *montanha*, que não está contemplado na *Infopédia*) e cinco outros, caracterizados como menos frequentes e que também incluem algumas novidades (cf. *morro*, *cerro*, *elevação*). Por outro lado, *ladeira*, que surge na *Infopédia*, não está presente no *Linguee*.


Há, portanto, discrepâncias entre os dois dicionários considerados, mas a razão para considerar o *Linguee* relaciona-se com a disponibilização de traduções alinhadas. No caso de *hill*, verifica-se que

hill  *substantivo* (plural: hills)

montanha *f*  ⓘ (plural: montanhas *f*)

colina *f*  ⓘ (plural: colinas *f*)

The village was located in a valley surrounded by hills. A vila estava localizada em um vale cercado por colinas.

monte *m*  ⓘ (plural: montes *m*)

menos frequentes:





morro *m*  ⓘ · encosta *f*  ⓘ · cerro *m* ⓘ · elevação *f*  ⓘ · outeiro *m*  ⓘ

Figura 4: *Linguee, s.v. hill*

os exemplos de uso se afastam um pouco do que o próprio dicionário contempla: a tradução mais frequente converte *hill* em *colina* e *colina* em *hill*^[13]; segue-se *monte*^[14]; depois *morro*^[15]; e, por último, *montanha*^[16], embora, neste caso, não haja exemplos de tradução de *montanha* para *hill*. A tradução de *hill* como *cerro*, *elevação*, *encosta*, *ladeira* ou *outeiro* não encontra qualquer exemplo.

Por outro lado, se o foco for posto nas formas do português, *colina*, para além de *hill*, encontra alguns outros equivalentes em inglês, nomeadamente *mountain*^[17], *ridge*^[18] e *hillside*^[19]; *monte* pode ter *mountain*^[20] como equivalente, sendo frequentemente transposto para *mount*, no caso de topónimos^[21]; quanto a *morro*, encontram-se traduções com *mountain*^[22] e com *hillside*^[23].

Este panorama geral é bastante preocupante. Parece haver contextos que justificam a escolha de diferentes equivalentes (cf. *a stray lamb climbed the hill* -> *um cordeiro desgarrado subiu o monte* vs. *the hill was occupied by 100 police officers* -> *a ocupação do morro aconteceu com 100 policiais*), mas também há contextos similares que surpreendentemente não são traduzidos de forma idêntica (cf. *this natural hill had been enlarged* -> *essa colina natural fora ampliada* e *a city that is set on a hill cannot be hidden* -> *não se pode esconder uma cidade edificada sobre um monte*). Será a tradução de *hill* aleatória, dadas as possibilidades sugeridas nos dois dicionários, ou haverá fatores

condicionantes que não são explicitados? E por que razão os dicionários apresentam possibilidades de tradução que os dados não sancionam? A resolução destes problemas encontra-se na investigação lexicológica, nomeadamente com um melhor conhecimento das palavras em questão na sua dimensão monolíngue, síncronica e diacrónica, para o que se torna indispensável consultar os dicionários relevantes e os *corpora* textuais disponíveis.

Começando pela forma *hill*, deve antes de mais considerar-se a definição constante no *Oxford English Dictionary* (1961):

A natural elevation of the earth's surface rising more or less steeply above the level of the surrounding land. Formerly the general term, including what are now called mountains; after the introduction of the latter word, gradually restricted to heights of less elevation; but the discrimination is largely a matter of local usage, and of the more or less mountainous character of the district, heights which in one locality are called mountains being in another reckoned merely as hills. A more rounded and less rugged outline is also usually connoted by the name.^[24]

Esta definição dá duas informações interessantes: a primeira diz respeito ao facto de *hill* ter sofrido uma alteração semântica com a introdução de *mountain* no léxico do inglês, tendo o primeiro termo ficado reservado para elevações de terreno de menor dimensão e o segundo, para elevações de maior dimensão. Mas também fica o aviso de que a distribuição

destas palavras está intimamente relacionada com as características orográficas do território de implantação e com usos locais.

Idêntica definição surge no *Webster* (2018)^[25]. No dicionário *Cambridge*, a primeira definição é ainda mais neutra do que as anteriores^[26] e a segunda introduz uma novidade, dado que *hill* admite como definição referir parte de uma elevação do terreno^[27], uma *encosta* ou *ladeira* (aceção que, curiosamente, surge no dicionário bilingue da *Infopédia*). Estas caracterizações lexicográficas de *hill* não esclarecem as diferentes traduções para o português, mas sugerem que os dados históricos podem ser relevantes.

Passemos, então, à análise dos principais dicionários bilingues inglês - português, desde o primeiro, publicado no início do século 18, até aos mais recentes, análise que mostra bastantes oscilações de tradução (cf. Figura 5).

Esta análise mostra que *monte* é a única tradução que está presente no primeiro dicionário, reaparecendo como primeira escolha apenas em dois dicionários do final do século 19. *Outeiro* é o primeiro ou segundo equivalente, em muitos dicionários, mas só até finais do século 19. *Colina* surge, pela primeira vez, num dicionário de 1875 e torna-se o primeiro equivalente nos dicionários do século 20, compilados em Portugal. E, por último, *morro*, que surge apenas no século 20, torna-se dominante nos dicionários de origem brasileira.

A comparação destes dados com os dados lexicográficos monolíngues^[28] e com os dados do uso^[29] confirma as tendências que aí se verificam.

Monte (que tem origem na forma latina *mons, montis*) mantém o valor semântico latino (“elevação de terra”) relativamente estável, desde as primeiras atestações conhecidas, no século 13.

| | <i>monte</i> | <i>outeiro</i> | <i>colina</i> | <i>morro</i> | <i>encosta</i> | outras |
|------------------------------|-----------------|----------------|---------------|--------------|----------------|--|
| A. J. (1701) | 1° | | | | | ---- |
| Vieira (1773-1850) | | 1° | | | | ---- |
| Vieira (1860) | 2° | 1° | | | | <i>pico</i> |
| Lacerda (1866) | 3° (pequeno _) | 9° | 6° | | 8° | <i>eminencia, elevação, montículo, altura, cerro</i> |
| Valdez (1875) | | 2° | 1° | | 3° | <i>eminencia</i> |
| Bensabat (1880) | 1° | 2° | 3° | | | <i>eminencia</i> |
| Dicionário do Povo (1885) | 1° | | 2° | | | <i>eminencia</i> |
| Michaelis (1908, 22, 32, 45) | | 1° | | | | ----- |
| Vallandro (1956) | | 2° | 1° | 3° | | <i>cêrro, montículo, cômorro</i> |
| Porto Editora (1966) | 2° (_ de terra) | 3° | 1° | | 4° | <i>ladeira</i> |
| Webster (1982) | 4° | 2° | 1° | 3° | | <i>montículo</i> |
| Michaelis (1986) | 4° (_ de terra) | 2° | 3° | 1° | | ---- |
| Michaelis (online) | 3° (_ de terra) | | 2° | 1° | | ---- |
| <i>Infopédia</i> | 3° | 2° | 1° | | 4° | <i>ladeira</i> |
| Cambridge | | | 1° | 2° | | ---- |

Figura 5: Tradução de *hill*: Cronologia dos dicionários inglês-português

Monte está dicionarizado desde o século 16, assistindo-se a diversos exercícios de relação semântica (*monte* é igual a *cúmulo* e *outeiro*, maior do que *penedia* e menor do que *montanha*) e surge como equivalente de *morro* no dicionário brasileiro Houaiss (cf. Tabela 1).

A forma *outeiro* (proveniente do substantivo latino *altarium*, que é um derivado de *altus*) está atestado desde o século 13, com o significado estável de ‘elevação natural’. É sobretudo usado em contextos religiosos (o que também se verifica com um outro derivado da mesma base, que é *altar*) e na toponímia, talvez relacionada com uma especialização do significado, documentada em Morais (1831). Aí é feita uma associação de *outeiro* ao ‘alto do monte’, onde frequentemente se encontram ermidas que são destino de procissões e festejos religiosos. Nos registos lexicográficos, *outeiro* está presente desde o século 16, com a novidade de alguns dicionários antigos referirem a forma latina *collis* (que está relacionada

com colina) e Bluteau mencionar uma possibilidade de substituição de *outeiro* por *colina* (cf. Tabela 2).

Quanto a *colina* (proveniente de um adjetivo derivado do substantivo latino *collis* ‘elevação de terra’), é curiosa a ocorrência da forma feminina porque talvez ela dê visibilidade à relação da palavra do português com o nome de uma das entradas da Roma antiga, a *Porta Collina*. É possível que a introdução desta forma se deva ao Frei Nicolau de Oliveira, autor do *Livro das Grandezas de Lisboa*, publicado em 1620. Este autor refere “as sete colinas sobre as quais estava assente Lisboa”, numa referência à alegada semelhança entre a topografia de Roma e a de Lisboa, identificada pelos conquistadores romanos. A hipótese do Frei Nicolau de Oliveira pode ser contestada, mas a novidade lexical persistiu, embora curiosamente não tenha alcançado o Brasil. As primeiras referências lexicográficas a *colina* referem apenas a toponímia clássica e um dos seus traços dominantes, que está

| | |
|-------------------|--|
| Cardoso (1562-70) | mons(tis) = monticulus (i). Ho monte. |
| Barbosa (1611) | mons, montis = cousa de monte. Montanus, a, um. |
| Pereira (1697) | mons, ontis = monte, id est cumulo [...] dim. O pequeno monte, outeirinho. |
| Bluteau (1712-28) | monte = terra, ou penedia muito mais alta, que o nivel ordinario da terra. |
| Morais (1813) | monte = porção, ou parte da terra, notavelmente levantada do olivel da outra que a rodeia. |
| Figueiredo (1913) | monte = grande massa de terra e de rocha, elevada acima do terreno que a rodeia. |
| Morais (1949-58) | monte = terreno acima do solo que o rodeia |
| Houaiss (2001) | monte = parte de uma superfície que se eleva em relação ao espaço circundante; morro |
| Infopédia (2018) | monte = elevação de terreno acima do solo circunjacente, menos extensa e menos alta do que a montanha |

Tabela 1: *monte*

| | |
|-------------------|--|
| Cardoso (1562-70) | collis = ho outeyro |
| Barbosa (1611) | outeyro = Collis, [...] Outeyrinho. Colliculus [...]. 1. Cousa de outeyro. Collinus [...] Collina vinea |
| Bluteau (1712-28) | outeiro = Lombo de terra, que se levanta da planície, & faz hum alto donde se descobre campo. [...] Collis [...] O Conde da Ericeyra, em varios lugares do seu Portugal Restaurado, diz Collina, em lugar de Outeyro. Vid. Collina. |
| Morais (1813) | o alto do monte, os altos ou outeiros |
| Figueiredo (1913) | oiteiro = pequeno monte [...] colina |
| Morais (1949-58) | outeiro = pequena elevação de terra firme, pequeno monte, colina |
| Houaiss (2001) | outeiro = pequena elevação de terreno, colina, monte |
| Infopédia (2018) | outeiro = pequena elevação de terreno, oiteiro |

Tabela 2: *outeiro*

relacionado com a existência de uma vinha num local elevado. A partir do século 19, tanto os dicionários quanto os registos de uso consagram a introdução de *colina* como mais uma das designações para ‘elevação da terra’ (cf. Tabela 3).

A última forma aqui considerada é *morro*, palavra que tem uma origem incerta, embora haja formas próximas em várias línguas europeias, como o castelhano, o catalão, o sardo, o francês, o italiano e dialetos alemães.

| | |
|-------------------|--|
| Pereira (1697) | collina = Vinha em outeiro; [...] outeiro: Collina, porta de Roma |
| Bluteau (1712-28) | colina , ou collina = Outeiro. Collis [...] Derivase do Grego Colonòs, que he Eminencia, Altura collina , ou colina = Deu a Gentilidade Romana este nome aos outeiros em honra da fabulosa Deóza Collina, que presidia a todos os outeiros. Della faz menção S. Agostinho no livro da Cidade de Deos. [...] Collina tambem era o nome de huma das quatro partes, em que antigamente se dividia a Cidade de Roma [...]. Tambem a huma das portas de Roma, perto do dito bairro das Collinas, se deu o nome de Collina. |
| Moraes (1813) | collina = outeiro |
| Figueiredo (1913) | colina = pequena montanha, oiteiro; encosta. |
| Moraes (1949-58) | colina = 1. outeiro, cole, pequeno monte 2. encosta |
| Houaiss (2001) | colina = pequena elevação de terreno com declive suave e menos de 50m de altitude |
| Infopédia (2018) | colina = pequena elevação de terreno; outeiro |

Tabela 3: *colina*

| | |
|-------------------|--|
| Bluteau (1712-28) | morro = Os que fazem vallados chamão Morro à terra, que topão dura, a modo de piçarra, ou rocha. [...] O Morro de Chaul, he o nome de huma famosa fortaleza da India, que os Mouros de Melique fizerão defronte da Cidade de Chaul, da outra parte do rio, na ponta da terra, à entrada da barra em hũa serra muito alta, & fragosa, a que tambem chamão Morro. [...] |
| Moraes (1813) | morro = terra dura a modo de piçarra. Monte não mui alto |
| Figueiredo (1913) | morro = Monte, pouco elevado. Oiteiro. Pedreira. |
| Moraes (1949-58) | morro = 1 pequena elevação de terreno firme, monte pequeno, outeiro; 2 pedreira; 3 bloco |
| Houaiss (2001) | morro = 1 pequena elevação em uma planície; monte de poucas dimensões; colina, outeiro; 2 pedra rija e saliente; pedreira; 3 B. favela (conjunto de habitações populares) |
| Infopédia (2018) | morro = 1 monte de pouca altura; monte, cabeço, colina; 2 pedreira; 3 (Brasil) ver favela. |

Tabela 4: *morro*

A primeira atestação de *morro* ocorre no final do século 16 e apresenta uma particularização semântica com a referência a ‘elevação de terra rochosa’. O uso de *morro* intensificou-se no Brasil, a partir do final do século 19, possivelmente devido às características geológicas locais (cf. Tabela 4).

A Tabela 5 mostra os dados do uso das quatro palavras consideradas que estão disponíveis no *Corpus do Português*. Essa tabela torna claro que *monte* é uma das formas mais antigas e a mais frequente, de forma constante, até ao presente; mostra que *outeiro* é uma palavra antiga e crescentemente em desuso (sendo apenas preservada na toponímia); e mostra ainda que a introdução de *colina* e de *morro*, palavras muito mais recentes, ocorre em simultâneo e em distribuição complementar no português europeu e no português brasileiro.

Estes dados deveriam estar disponíveis nos dicionários bilingues, mas, dado que não estão, é importante disponibilizar uma metodologia de trabalho que permita realizar investigações particulares.

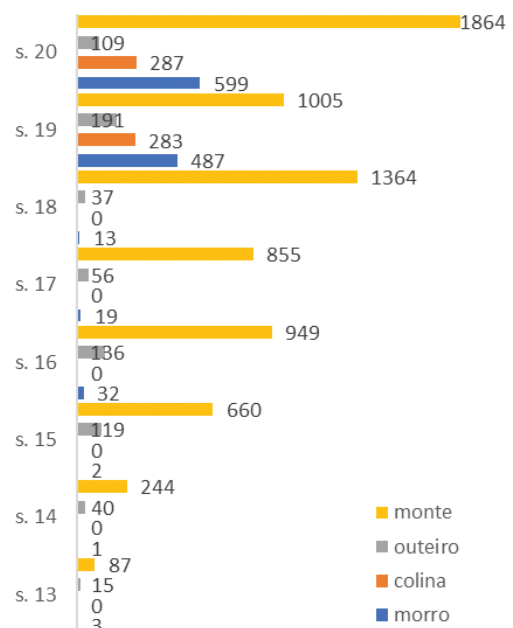


Tabela 5: Dados de uso de *monte*, *outeiro*, *colina* e *morro*

Fonte: Corpus do Português

NOTA FINAL

O exercício da tradução apresenta vários tipos de dificuldades. Algumas delas, as que dependem da proficiência linguística do tradutor, não podem ser auxiliadas, mas outras, as que não dependem da arte do

tradutor, podem ser resolvidas com o seu acesso a boas ferramentas de trabalho. Os dicionários bilingues são os instrumentos mais populares e, por essa razão, importa compreender que a sua qualidade pode ser melhorada. No caso de estudo acima considerado, é preciso entender que um dicionário contemporâneo inglês-português não pode apresentar *outeiro* como possibilidade de tradução de *hill*, ou que nem *colina* se adequa ao português brasileiro nem *morro* ao português europeu. A qualidade destes instrumentos de trabalho não está garantida para o português, sendo importante compreender que essa qualidade depende, em absoluto, de um trabalho de investigação que tarda em começar.

Notas

- [1] Saussure (1916) caracterizou o signo linguístico como o produto da associação arbitrária entre um significante (uma sequência acústica) e um significado.
- [2] São femininas palavras como *lente*, *serpente* ou *gente*, e são masculinas palavras como *pente*, *elefante*, *ambiente*.
- [3] São subespecificadas as palavras que têm uma referência humana, independentemente do sexo a que pertencem (cf. *estudante*, *agente* ou *gerente*).
- [4] Google Trends é uma ferramenta que permite avaliar a evolução do número de pesquisas de um dado tópico realizadas na Internet, ao longo de um dado período de tempo.
- [5] Cf. www.ccportimao.net/lifestyle/articles/joao-tordo-as-tantas-comecei-a-confundir-me-com-as-personagens-destes-livros/ [consultado em 17/03/2022].
- [6] Cf. podcasts.apple.com/pt/podcast/às-tantas/id1558895166 [consultado em 17/03/2022].
- [7] Cf. www.publico.pt/2000/02/18/jornal/sete-horas-para-encontrar-bebe-raptado-140167 [consultado em 17/03/2022].
- [8] Cf. pt.rumo.solutions/post/saúde-mental-6-dicas-para-lidar-com-a-distância-social-e-a-privação-do-toque-e-do-abraço [consultado em 17/03/2022].
- [9] Cf. www.deepl.com/translator
- [10] Cf. www.linguee.pt/portugues-ingles/page/imprint.php
- [11] Cf. www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/
- [12] Cf. Carmo, Vicente e Cardeira (2019).
- [13] (i) *this natural **hill** had been enlarged* -> *essa **colina** natural fora ampliada*
(ii) *edificados sobre a **colina** que domina a cidade* -> *built atop the **hill** towering above the city*
- [14] (i) *a city that is set on a **hill** cannot be hidden* -> *não se pode esconder uma cidade edificada sobre um **monte***
(ii) *localizada em pleno barrocal Algarvio no cimo de um **monte**, ambas as propriedades têm vistas formidáveis a toda a volta* -> *located in the Algarvian “barrocal” on top of a **hill**, both properties have stunning views all around*
- [15] (i) *the **hill** was occupied by 100 police officers* -> *a ocupação do **morro** aconteceu com 100 policiais*
(ii) *o Rio volta a sonhar com asfalto e **morro** pacificado* -> *Rio can once again dream of peace between asphalt and the **hills***
- [16] *there is still a huge **hill** to climb* -> *há ainda uma **montanha** enorme para escalar*
- [17] *no topo da **colina**, há um número de bem projetadas e pitorescas comunidades com belas casas* -> *on top of the **mountain**, there are a number of well-planned, picturesque communities with beautiful homes*
- [18] *a **colina** do médio-oceânico e cadeias de montanhas do mar constituem um vasto e pouco conhecido ecossistema* -> *mid-oceanic **ridges** and seamount chains constitute vast and little known deep-sea ecosystems*
- [19] *ele subiu em uma **colina*** -> *he climbed a **hillside***
- [20] *a ermida que estava construindo no alto do **monte*** -> *the hermitage he was building on the top of the **mountain***

- [21] *o Papa esteve em visita privada no velho Mosteiro do Monte Nebo -> the Pope paid a private visit to the ancient monastery on Mount Nebo*
- [22] *Moisés, guia do povo para a liberdade, na primeira luta decisiva também permanece sobre o morro com os braços levantados -> Moses, who guided the people towards freedom, in the first decisive fight, stays on top of the mountain with his arms up high*
- [23] *um ciclista bem treinado pode subir o morro com facilidade -> a well-trained cyclist can bike uphill with ease*
- [24] ‘Uma elevação natural da superfície da terra, que se eleva de forma mais ou menos acentuada, acima do nível do terreno circundante. Antigamente, era o termo geral que incluía as agora denominadas *mountains*; após a introdução desta última palavra, foi gradualmente restringido a elevações de menor elevação; mas a discriminação é em grande parte uma questão de uso local, e do carácter mais ou menos montanhoso do distrito. Elevações que numa localidade são chamadas *mountains*, são, noutra, consideradas apenas como *hills*. Um contorno mais arredondado e menos acidentado é também normalmente conotado com o nome.’
- [25] “A hill is less than a mountain, but of no definite magnitude, and is sometimes applied to a mountain.”
- [26] “an area of land that is higher than the surrounding land”
- [27] “a slope in a road”
- [28] Os dicionários do português aqui mencionados incluem os dicionários patrimoniais, que podem ser consultados no *Corpus Lexicográfico do Português*, incluindo um dicionário do século 16 (i.e., Cardoso, 1562-70), dois dicionários do século 17 (i.e., Barbosa, 1611; Pereira, 1697) e um dicionário do século 18 (i.e., Bluteau, 1712-28). O último destes dicionários é consensualmente considerado o primeiro dicionário monolíngue do Português (embora ainda inclua muitas traduções e comentários latinos). Segue-se

o dicionário de Moraes e Silva, de 1813, que abre espaço à lexicografia moderna; o dicionário de Cândido de Figueiredo, de 1913, que servirá de modelo à maior parte dos dicionários do século 20, e dois dicionários contemporâneos, disponíveis online: a Infopédia, dicionário compilado em Portugal, e o dicionário Houaiss, que representa a lexicografia brasileira.

- [29] Os dados do uso são aferidos no subcorpus histórico do *Corpus do Português*.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, A.** (1611). *Dictionarium lusitanicolatinum* [...]. Typis, & expensis Fructuosi Laurentij de Basto. clp.dlc.ua.pt/DIClweb (março 2022).
- Bluteau, R.** (1712-1728). *Vocabulario portuguez e latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu; Off. de Pascoal da Sylva. 10 v. clp.dlc.ua.pt/DIClweb (março 2022).
- Cambridge Bilingual Dictionary Online*. 2018. Cambridge University Press. dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/ (março 2022).
- Cardoso, J.** (1569-70). *Dictionarium latinolusitanicum & vice versa lusitanico latinu[m] cum adagiorum feré omnium iuxta seriem alphabeticam perutili expositione, ecclesiasticorum etiam vocabulorum interpretatione* [...]. Joan Barrerius. clp.dlc.ua.pt/DIClweb/default.asp?url=Obras (março 2022).
- Carmo, L. do, Villalva, A. & Cardeira, E.** (2019). Words denoting ‘hill’ in Portuguese and Brazilian dictionaries (com). In Villalva, A. & Williams, G., orgs (2019). *The Landscape of Lexicography*, pp. 147-171. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa – Universidade de Aveiro. ISBN 9789899866652.
- Constâncio, F. S.** (1836). *Novo dictionario critico e etymologico da lingua portugueza*. Paris: [s.n.].

Corpus do Português. www.corpusdoportugues.org/hist-gen/ (março 2022).

Dicionário geral da língua portuguesa de algibeira. Por tres literarios nacionaes. Contem mais de vinte mil termos pertencentes a artes, officios, e sciencias, todos tirados de classicos portuguezes, e ainda não incluídos em dicionario algum até ao presente publicado (1818-1821). Impressão Regia.

Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha] (2003-2022). Porto Editora www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ (março 2022).

Dicionário Infopédia de Inglês-Português [em linha] (2003-2022). Porto Editora www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/ (março 2022).

Figueiredo, C. de. (1913). *Novo dicionario da lingua portuguesa*. Nova ed. corr. e copiosamente ampl. A.M. Teixeira. 2 v.

Houaiss, A., Villar, M. de S. 2001. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva.

Silva, A. Morais. 1813. *Diccionario da lingua portugueza*. 2. ed. Typ. Lacérdina. 2 v.

Silva, A. Morais. (1949-1958). *Grande dicionário da lingua portuguesa*. 10. ed. rev. cor. aum. actual. por Augusto Moreno, Cardoso Júnior e José Pedro Machado. Confluência. 12 v.

Pereira, B. (1697). *Prosodia in vocabularium bilíngue, latinum, et lusitanum digesta...* Typ. Academiae. clp.dlc.ua.pt/DIClweb/default.asp?url=Obras (março 2022).

Saussure, F. de (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Tradução portuguesa de Adragão, J. V. (1971). *Curso de Linguística Geral*. Dom Quixote.

Webster: American Dictionary of the English Language (1828). www.webstersdictionary1828.com/Dictionary/hill (março 2022).

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Alina Villalva é doutora em Linguística, com especialização em morfologia e léxico. É professora e investigadora na Universidade de Lisboa (Faculdade de Letras e Centro de Linguística), e fundou um laboratório virtual (The Word Lab), que promove a investigação experimental no domínio do processamento de palavras. Tem participado em diversos projetos de investigação, tanto em Portugal quanto noutros países. É autora de diversos livros, como *Estruturas Morfológicas*, *Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português* e *Introdução ao Estudo do Léxico. Descrição e Análise do Português*, e de vários artigos publicados em múltiplos suportes.

Walter Scott Superstar? Invenção e morte de um autor através de (tres)leituras, traduções & outras transgressões

Walter Scott Superstar? Invention and death of an Author through (mis)readings, translations & other transgressions

Alexandra Lopes

RESUMO

Neste artigo procurar-se-á (re)pensar a figura de Walter Scott e os percalços da sua fortuna literária - de autor célebre a uma posteridade discreta - ao longo dos tempos. Para tal, discutir-se-á sobre o impacto das operações de tradução de que foi alvo no seu tempo, assim como da receção contemporânea da leitora.

A reflexão incidirá assim em três lugares que iluminam potencialmente o papel que a tradução desempenha na construção de cânone(s) e do gosto literário de uma dada época e sua(s) fragilidade(s). Esses momentos são: (a) a recuperação (imaginada) do presente do autor e o momento literário que inaugura; (b) a receção entusiástica (e tardia) no Portugal de Oitocentos e sua influência no desenvolvimento do romance histórico, mormente por meio das traduções de André Joaquim Ramalho e Sousa; e (c) o presente da investigadora e os modos como a contemporaneidade (não) lê Walter Scott.

ABSTRACT

This article seeks to (re)think the figure of Walter Scott and the mishaps of his literary fortune - from a famous author to a discreet posterity - throughout the last two centuries. To this end, I discuss the impact of the translations of his oeuvre in his time, as well as the contemporary reception of the present reader.

The reflection thus focuses on three loci that potentially illuminate the role that translation plays in the construction of canon(s) and the literary taste of a given period and its/their fragility/ies.

These moments are: (a) the (imagined) recuperation of the author's present and the literary moment he inaugurates; (b) the enthusiastic (and late) reception in 19th-century Portugal and its influence on the development of the historical novel, mainly through the translations of André Joaquim Ramalho e Sousa; and (c) the researcher's present and the ways in which contemporary times (do not) read Walter Scott.

PALAVRAS-CHAVE

autoria, tradução literária, Oitocentos, romance histórico, receção e canonização literária

KEYWORDS

authorship, literary translation, 19th century, historical novel, literary reception and canonization

INTRODUÇÃO

A posteridade irá, sem dúvida, admirar as suas obras menos do que nós, mas ele [Walter Scott] permanecerá sempre um grande criador, um grande homem, um pintor imortal da humanidade.^[1]

SAINTE-BEUVE, Obituário de Walter Scott, *Le Globe*

No início era a contradição. Em rigor, Sainte-Beuve equivocou-se. Para a maioria dos leitores, Walter Scott não permaneceu, nos séculos XX e XXI, um criador notável, um homem magnífico ou um pintor imortal da humanidade.

Pelo contrário, Walter Scott será talvez a ilustração perfeita da volatilidade dos tempos e das apreciações literárias, a fazer jus à tese de Terry Eagleton de que:

o chamado “cânone literário”, a “grande tradição” inquestionada da “literatura nacional”, tem de ser reconhecida como um construto. A ideia de uma obra ou tradição literária que vale por si só, independentemente do que possa ter sido dito ou vir a ser dito sobre ela, não existe. O “valor” é um conceito transitivo: remete para o que quer que seja que é valorizado por determinadas pessoas em situações específicas, segundo critérios particulares e à luz de propósitos concretos (EAGLETON, 2008: 10).^[2]

Talvez melhor do que outros, Walter Scott torna visível a transitividade do valor literário ao evidenciar de forma inequívoca que épocas diferentes interpretam (e reescrevem) obras literárias parcialmente à luz das suas inquietações. Afinal, de escritor aclamado pela elite política e literária do início do século XIX, ele passa a autor marginal(izado) nos séculos XX e XXI, tornando-se, como diz Fiona Robertson, “a mais central das figuras marginalizadas”^[3] (1998: 221).

Na verdade, muitas são as vozes críticas que, na contemporaneidade, procuram justificar a fortuna de Walter Scott com a emergência de uma nova concepção de literatura, burguesa e massificada, que viria a fundir – a despeito, e para desgosto, de grande parte dos críticos – públicos e ambições. A *coterie culture*, que teria dominado o espaço europeu entre 500 e 1800 (Lefevere, 1990: 16), alargava-se (ou, dependendo da perspectiva, estreitava-se) a um número crescente de participantes. Em Oitocentos, a democratização da cultura de elite decorre de três fatores principais, todos eles interligados: (i) a industrialização, em geral, e a industrialização do livro, em particular; (ii) o aumento da literacia – estima-se que o público-leitor tenha quintuplicado entre 1780 e 1830 (Sutherland, 1994: 6); e (iii) a melhoria gradual das condições de vida.

Para um número significativo de críticos, este contexto explicaria e esgotaria inteiramente os méritos de Walter Scott, que resultariam exclusivamente do princípio heterônomo de hierarquização, para utilizar os termos de Pierre Bourdieu (1996). Tomando-se a historiografia literária, muitas vezes, como uma narrativa que atesta o valor literário, este entendimento remeteria Scott necessariamente para as margens da literatura: filho do seu tempo, o escritor escocês teria ficado refém dele – “Scott era um homem do tempo, uma voz representativa. Era inevitável que uma reputação tão ambigualmente fundada não sobrevivesse ao contexto que a promoveu”, como quer Kathryn Sutherland (1994: 33)^[4]. Esta leitura, que é hoje talvez dominante, tem a consequência de tornar parcialmente irrecuperável o êxito sem precedentes dos romances históricos de Walter Scott, narrativas que tomaram de assalto a imaginação europeia na primeira metade do século XIX, porquanto Scott passa, no espaço de um século, de autor legitimado quer pelo princípio autónomo de hierarquização quer pelo princípio heterônomo do êxito comercial a figura marginal do cânone que o empurra para as margens do sistema literário, desacreditando como histórica a consagração de que fora alvo no século XIX, e/ou o reduz à condição de escritor de aventuras.

Mais do que metafórica, a redução é, neste particular, literal: ao invés de serem traduzidas, adaptam-se as obras, procedendo-se a cortes e aligeirações em prol de um público-alvo supostamente menos interessado em maiores fôlegos literários. Se é verdade que, como diz André Lefevere, “a potencial canonização influencia de forma vinculada a disponibilização de obras literárias” (Lefevere, 1992a: 21)^[5], o mesmo se aplica ao processo inverso – o

da potencial ou efetiva descanonização: cair no esquecimento passa por um desaparecimento das obras das livrarias ou, pelo menos, por uma disponibilização menos evidente.^[6]

Estudar o impacto de Walter Scott na Europa de Oitocentos obriga, pois, a uma reflexão que reconstrua os modos literários e sua avaliação na época, porque só assim poderemos ainda vislumbrar o momento de inovação que a prosa narrativa do autor escocês constituiu para os seus contemporâneos. Como afirma Gary Kelly:

Scott provou a um número maior de pessoas do que alguém antes dele - na Europa e na América, assim como na Grã-Bretanha - que o romance tinha potencial literário do mais alto nível e que constituía um discurso ideológico de primeira importância na construção de um novo tipo de cultura nacional.^[7]
(KELLY, 1989:140)

Não surpreende, pois, que, em muitos periódicos oitocentistas portugueses, o nome Walter Scott apareça como sinónimo de romance (histórico), passando frequentemente os encómios ao autor, nos anos 20 a 50, pela expressão do apreço convicto por uma obra entendida como lugar de confluência do gesto revolucionário – paradoxalmente, a institucionalização de um género considerado, na altura, menor – e da memória do sistema. Cito, a título de exemplo, apenas uma das muitas apreciações da obra de Scott em periódicos portugueses:

O romance historico, essa fôrma nova de arte, que encerra em si toda a grandeza moral, toda a verdade das paixões e da vida que constituem a sublimidade do drama, que prende ás maiores bellezas descriptivas as mais severas descobertas da erudição, que enlaça a amenidade da poezia lyrica com a grandeza da epopéa, deve muito, deve tudo a Walter Scott. Póde afirmar-se que foi elle quem o creou, quem lhe deu as suas verdadeiras proporções. Não é difficil achar a origem do romance historico; todas as creações de arte teem principio em outras anteriores, de que ellas não são senão o

aperfeiçoamento ou antes a deducção: não é porém menos exacto que esta fôrma era, por assim dizer, ignorada antes do illustre romancista escocez lhe ter delineado os contornos, definido e fixado a indole e natureza intima. (A Época, 1848: 198)

Se a prosa scottiana promove, no século XIX, a validação autónoma do romance, tornando-se este lugar de erudição e alteridade, a prolixidade do autor e a sua apetência pelo género podem ser vistas como ponto de chegada de uma memória prodigiosa e de uma vontade de mundo:

Num certo sentido, Scott era uma máquina de produzir romances, resultado involuntário de uma parte da vida passada a ler, da atividade profissional, da experiência social e da observação, assim como da experiência e do êxito consideráveis como poeta, para assim construir a nova instituição literária do romance como o elemento principal de um novo tipo de cultura nacional baseado no impresso.^[8](KELLY, 1989: 140)

Em muitos sentidos e para muitos públicos, Walter Scott corporiza assim o romance na primeira metade de Oitocentos (vide, a este propósito, Mayer, 2017).

DA AUTORIA COMO TRADUÇÃO: A INVENÇÃO DA HISTÓRIA & A HISTORICIZAÇÃO DO ROMANCE

Tudo muda em nosso redor, passado e presente e o porvir; o que ontem era história torna-se hoje fábula, e a verdade de hoje é vista como mentira amanhã.^[9]

WALTER SCOTT, *The Monastery*

Há uns anos, desenvolvi um estudo que pretendia iluminar aspetos menos evidentes da tessitura narrativa dos chamados *Waverley Novels* e os modos como a tradução os representa.^[10] Entre eles avultava a questão da autoria. Esboço aqui alguns dos desafios com que me defrontei e que, em meu entender, justificariam um maior interesse por Walter Scott na contemporaneidade.

Entre 1814 e 1827, os romances da série são publicados anonimamente e atribuídos, em múltiplos paratextos, a um sem-número de figuras ficcionais que se desdobram vertiginosamente, adiando a autoria empírica sempre para outros patamares e textos, a sublinhar talvez a paisagem de alteridade que o romance sempre é. As narrativas de Scott apresentam-se assim como espaço multiautoral e polifónico, para o que concorre (a) a sucessão de figuras de antiquários, mestres-escola, compiladores e editores ficcionais de difícil classificação narratológica que ocupam as margens dos romances, (b) a sequência de peripécias narrativas a remeter a autoria original para lugares inacessíveis, (c) as séries de prefácios, dedicatórias, notas, apêndices e posfácios que se vão antepondo, interpondo e pospondo à narrativa, que fica assim emoldurada por inúmeros textos. Tudo isto resulta numa paródia da autoria e ocasiona um diferimento constante da figura do autor histórico, que teima em aparecer textualizado como “The Author of Waverley”.^[11]

Porque manifestamente postergada, decidi na altura estudar, em primeira instância, a natureza desta autoria que assim insiste em se ficcionar e, no momento seguinte, as imagens inversas, em espelho, que as traduções produzem dessa vontade de ocultação, num contexto muito diverso, ainda que temporalmente próximo. Elegi, de entre os tradutores de Oitocentos, André Joaquim Ramalho e Sousa (1790-1857).

Deparei-me com o nome de Ramalho e Sousa pela primeira vez numa recensão crítica a *Ivanhoe* no *Diário do Governo* de 1838, e o enaltecimento do tradutor provocou espanto e curiosidade, de tão incomuns. Dizia Herculano, o redator da recensão: “Oxalá que o exemplo do Sr. Ramalho sirva de espelho ao vulgo dos tradutores, e auctores que de parceria

com certos jornaes, parece andam apostados a dar cabo da ultima herança que nos resta do velho Portugal – a nossa formosissima lingua” (*Diário do Governo*, 18.04.1838: 384). Mais tarde, no decurso de investigação sobre o lugar das traduções e dos tradutores nas histórias da literatura, encontrei menção, breve mas eloquente, a Ramalho e Sousa, desta feita extraordinária não só pelo encómio como pelo sujeito de enunciação. Teófilo Braga, habitualmente tão parco em louvores, refere-se assim ao tradutor no volume sobre o Romantismo da sua *História da Literatura Portuguesa*: “As belas traduções dos romances de Walter Scott por André Joaquim Ramalho e Sousa, a tradução do Oberon, de Wielland [sic], por Filinto e pela marquesa de Alorna, foram as primeiras disposições para o romantismo; passaram por assim dizer desaperecidas” (Braga, s.d.: 331). Intrigada por louvores tão raros, decidi, pois, saber mais acerca da vida pública de um tradutor – André Joaquim Ramalho e Sousa – que, entre 1836 (?) e 1845, verteu para português cinco (ou seis) narrativas de Walter Scott. A informação entre parênteses, indiciadora de alguma incerteza, aponta já para os desafios que se colocam a qualquer esforço historiográfico que tenha como objeto traduções.

Fazer história da tradução implica um exercício de morosa e utópica reconstrução de uma geografia outra a partir da paisagem de irrecusável agoridade que é a nossa. A historiografia – seja a geral, a literária ou a da tradução – é discurso e, como tal, indiciadora do lugar implicado de quem conhece no tempo em que conhece. Isto é tanto mais evidente quando se tomam como objeto de estudo figuras que, tendo estado no epicentro literário da sua época, estão hoje reduzidas à invisibilidade – ainda que de formas diferentes, é certo, tanto Scott como Ramalho e Sousa cabem na categoria dos vencidos da história literária.

Estudar as versões de Walter Scott representa, sugiro, a possibilidade de redescobrir Walter Scott. Apropriando-se das convenções literárias, a escrita de Scott institui um espaço de transgressão, excessivo e lúdico, através de uma estratégia paradoxal que, assentando no anonimato, desenvolve uma hipercodificação lúdica da autoria. Reconstituir a geografia narrativa enquanto território que é hiperdiegético, mais do que extradiegético, é tarefa que se impõe. Revelando-se paradigma da volatilidade do cânone e da liquidez dos processos de sacralização e dessacralização em arte, Walter Scott merece hoje ser “redescoberto” a partir do descentramento e questionamento que faz dos processos de constituição de autoria e autoridade.

PALIMPSESTOS & DESAPARIÇÕES: RETRATO FANTASMÁTICO DE UM TRADUTOR

*Permaneço, estimado Leitor, teu, pois tu me
construirás.*^[12]

WALTER SCOTT, “Preoration”,
The Tale of Old Mortality

Será incontroverso afirmar que a maior parte dos projetos narratológicos não considera o lugar do tradutor na situação comunicativa do texto literário traduzido. A ausência começa, de resto, num alheamento anterior: afinal, os narratólogos tratam de forma indiferenciada textos escritos originariamente numa língua e aqueles que a ela chegaram passando por processos de tradução, perpetuando a ilusão generalizada de que ler um texto traduzido é (quase) o mesmo do que ler o original.

Ora, a tradução não coincide - não pode coincidir - com o texto-fonte. A ilusão de coincidência é, no entanto, imprescindível, pois institui a aposta no sentido que

possibilita e valida a tradução literária. O valor simbólico que a comunidade de leitores atribui à tradução assenta, portanto, numa dualidade irresolvida que resulta, em partes iguais, de um pacto implícito de confiança entre tradutor e leitor e da suspeição que atinge todos os movimentos potencialmente iconoclásticos, como o é a tradução literária.

Nesta altura proponho deter-me um pouco na figura de um tradutor. Quem procurar hoje, na rua dos Sapateiros - também conhecida por Rua do Arco do Bandeira -, o número 15 deparar-se-á com um vazio aparentemente inexplicável: não existe esse número de porta. A numeração dos edifícios sítos naquela rua passa do 7 para o 31. A razão para o vazio prende-se com a construção, no início do século XX, do edifício do Banco Totta & Açores - hoje Santander - que, ocupando o quarteirão entre os números 82 e 92 da rua Áurea, tem traseiras para a rua dos Sapateiros, obliterando assim os números 9 a 31 desta rua. Assim desapareceu da topografia de Lisboa o prédio em que habitou André Joaquim Ramalho e Sousa, desde (pelo menos) 1845 até à data da sua morte.

Esta circunstância assume alguma singularidade quando também os registos do Cemitério do Alto de São João mostram que o jazigo em que, supostamente, se encontrariam os restos mortais de Ramalho e Sousa está agora ocupado por outrem. No cemitério resta apenas o registo, também ele deslocado, de que constam o nome, o endereço (Rua do Arco do Bandeira, n.º 45, segundo andar, Lisboa), o estado civil (solteiro), as datas de nascimento (22 de julho de 1790), morte (10 de junho de 1857) e enterro (11 de junho de 1857), a causa de morte (pneumonia) e o local do enterro (Cemitério do Alto de São João) do tradutor. O traço escrito permanece, pois, o único remanescente de uma existência pública e privada de 67 anos.

Este apagamento topográfico não é certamente incomum, tendo reduzido significado numa cidade que tantas vezes descarta o património material e imaterial. Simbolicamente, porém, a desapareição dos lugares por onde passou Ramalho e Sousa resulta numa invisibilidade concreta que, de algum modo, prefigura a excisão da memória cultural. De André Joaquim Ramalho e Sousa restam, salvo as traduções que fez dos romances de Walter Scott – e mesmo essas de difícil acesso –, apenas o testamento e algumas cartas que lhe foram dirigidas e se encontram publicadas, de forma avulsa, em obras de ou sobre contemporâneos seus.

Não fora, portanto, a mediação de outros e esta figura, de alguma relevância no panorama sociocultural do século XIX português, teria sido remetida ao silêncio absoluto e, passados cento e cinquenta anos sobre a sua morte, irrecuperável. Desaparecido o rasto do tradutor, restam as cinco traduções que produziu, a saber: *Ivanhoé, ou a Cruzada Britânica. Novella de Walter Scott, traduzida em portuguez* (1838), *Quintino Durward* (1838), *Kenilworth* (1841), *Anna de Geirstein, ou a Donzella do Nevoeiro* (1842) e *Waverley* (1845). Tendo lido as traduções por ordem de publicação, com o intuito de perceber que caminho faz este tradutor ao longo de cinco traduções e oito anos, tendo-as comparado com os textos-fonte, deparei-me com sete momentos de espanto, muito diversos entre si, que passo a enumerar.

1. A exclusão quase total da paratextualidade do projeto tradutório, tendo dela sobrado tão-só as introduções, ortónimas e solenes, escritas entre 1829 e 1832 para a *Magnum Opus* e uma mão-cheia de notas de rodapé ou de final de obra, também elas hieráticas e austeras. Tudo o resto foi rasurado, sendo que o resto são numerosas vozes heteronímicas e dialogantes das primeiras edições, que – e isto é fundamental – não desaparecem

da última. Scott opta, de forma singular, por manter todos os registos de encenação, mesmo no momento em que ensaia uma voz diferente, supostamente mais rigorosa e consentânea com a seriedade do impulso historiográfico. Entendo esta decisão como uma vontade continuada de velamento da autoria que se repercute na sua deslocação renovada para uma anterioridade sempre utópica e nunca real. Se a voz da *Magnum Opus* aparece como mais autoritária e genuína, isso deve-se sobretudo ao facto de se encenar como voz única e última e não por querer apagar as demais ou sequer sobrepor-se a elas – mais do que um apagamento da obra anterior, a *Magnum Opus* põe, então, em cena no espaço hiperdiegético (mais) uma presença anterior, que se entretete com as outras num diálogo contrapuntístico que é ainda lúdico e ficcional. Esta voz supostamente genuína é ainda textual.

Eliminar a multiplicidade de *personae* equivale a aniquilar o jogo heteronímico e salubrificar a autoria num monolitismo consagratório. O Autor maiusculiza-se e torna-se grave e solene: é “(o A.)” ou “WS” e aparece ocasionalmente nas margens do texto a ratificar a veracidade do narrado com referência a fontes. Sugiro que a monofonia pode ter parecido condição *sine qua non* para credibilizar e mais facilmente implantar o modelo do romance histórico enquanto subgénero “nobre”. Esta é uma tese que se me afigura provável e consonante com a severidade que sempre caracterizou os projetos narrativos de Alexandre Herculano. A ser assim, esta tendência de depuração autoral caracterizaria o projeto português – os franceses, apesar da suspeição de infidelidade, não ousam, nas versões dos anos 30, rasurar texto.

2. As notas de rodapé de tipo diverso e de atribuições diferentes e, a uma primeira leitura, inexplicáveis são numerosas. Há as notas anónimas que se misturam com

outras assinadas pelo Autor – ocorrência natural, atendendo à edição utilizada – e, mais surpreendentemente, com outras imputadas a um “Ed.”, a “L.V.” e algumas (poucas) a Defauconpret. Conseguimos desvendar o mistério do “Ed.”: é o editor das obras de Defauconpret, provavelmente Amédée Pichot, que comenta profusamente o texto e a tradução. Um dos exemplos mais significativos é aquele em que Pichot se distancia do tradutor ao dizer:

É justo observar que, em relação a Waverley assim como aos demais romances desta coleção, o Editor e o Tradutor não devem ser confundidos e não são inteiramente solidários nas suas respetivas notas» [«Il est juste de remarquer que pour Waverley comme pour les autres romans de cette collection, l'Editeur et le Traducteur ne doivent point être confondus ensemble, et ne sont nullement solidaires de leurs notes respectives. (DEFAUCONPRET, 18302:530)

De uma forma inesperada, pois, dá-se na tradução portuguesa uma preservação da polifonia, embora com vozes novas e propósitos diferentes.

3. A profusão de notas de rodapé leva o leitor a aperceber-se de que, apesar de ter traduzido a partir do texto inglês, André Joaquim Ramalho e Sousa se socorreu de outras traduções, decerto das versões francesas de A.-J.-B. Defauconpret, provavelmente numa edição posterior à de 1830, e, de maneira mais regular, das de Albert Montémont, de 1837: “A tradução de Lisboa [...] vê-se que foi feita com consciencia, e que o original e as versões francezas estiveram sempre diante dos olhos do traductor” (*O Panorama*, 28.04.1838: 134). O princípio da consulta é prática comum na história da tradução e introduz sempre um elemento de alteridade na leitura que o tradutor propõe.

As notas são muito esclarecedoras e, após comparação atenta com as versões francesas, verifica-se que as notas anónimas, a que fiz referência atrás, têm três autores diferentes: Albert Montémont, Defauconpret e o seu editor (Amédée

Pichot) e André Joaquim Ramalho e Sousa. Um traço singular, porque em dissonância com a atitude geral do tradutor português, é o facto de as notas de Montémont – que na versão francesa aparecem assinadas com as iniciais «AM» – surgirem sem referência ao autor. Haverá aqui alguma justiça poética, por assim dizer, já que o tradutor francês rubrica algumas notas do autor escocês como se fossem suas.

4. A paratextualidade da autoria do tradutor, além das notas, inclui como elemento mais visível as dedicatórias que assina não com o nome, mas com a designação da atividade: “O Traductor”. As dedicatórias, que se sobrepõem à que Walter Scott faz a George IV, são endereçadas a três figuras de poder: António Manuel Lopes Vieira de Castro (1766-1842) foi guarda-mor da Torre do Tombo, deputado e Ministro dos Negócios Eclesiásticos e da Justiça e ainda Ministro da Marinha e Ultramar – recorde-se que Ramalho e Sousa foi chefe da repartição da Justiça e terá trabalhado com ele enquanto ministro (1836); a Condessa de Samodães, D. Maria do Carmo de Lemos Teixeira de Aguiar, é uma das subscritoras fiéis das traduções de Ramalho Sousa e amiga do tradutor – o Conde de Samodães, seu marido, era um liberal convicto; e Alexandre Herculano, historiador, romancista, mentor e amigo.

Mais do que subalternidade, as dedicatórias revelam – quando contextualizadas – o circuito em que o tradutor se movia e que, em parte substancial, resultava de afinidades políticas e da experiência da emigração política. Estas três figuras têm em comum o ideário liberal, por mais diversas que fossem as suas opções dentro desse vasto campo ideológico.

5. Uma das diferenças mais evidentes entre a tradução portuguesa e o texto-fonte, por um lado, e as versões francesas, por outro, assenta na alteração macro-estrutural que Ramalho e Sousa opera

nos textos, dividindo-os em quatro volumes ou tomos, com numeração autónoma – a *Magnum Opus* publica, em geral, os romances em dois volumes e as edições francesas de Defauconpret (1830) e Montémont (1837) optam por dar a narrativa à estampa num tomo apenas. Esta alteração sem grande significado – a não ser para a mercantilização do livro – complica o trabalho comparatista que, em dados momentos, é confrontado com três numerações diferentes do mesmo capítulo. De resto, a estrutura da obra é mantida na íntegra, incluindo títulos e epígrafes.

6. O facto de só traduzir cinco narrativas distingue naturalmente Ramalho e Sousa dos seus homólogos franceses, pois estes traduzem as obras no âmbito de coleções, ambas intituladas *Œuvres de Walter Scott*. Se o número reduzido de narrativas restringe o impacto da obra enquanto macrotexto, não é menos certo que o tradutor português ganha assim um espaço de maior liberdade, uma vez que não se vê obrigado a reproduzir os cruzamentos de *personae* na série de romances, podendo com mais facilidade descartar toda a informação paratextual das primeiras edições. Por outro lado, as versões francesas são, globalmente, mais claras acerca dos seus propósitos. A tradução de M. Defauconpret anuncia-se “avec des éclaircissements et des notes historiques” e a de M. Albert Montémont, como “Nouvelle édition. Revue et corrigée d’après la dernière publiée à Édimbourg”.

7. A última observação constitui uma prolepse. Analisadas as traduções nos termos e com os objetivos já descritos, tornam-se evidentes duas linhas de força: por um lado, o investigador é testemunha da crescente segurança com que Ramalho e Sousa manipula a informação e as estratégias textuais – *Waverley* é um texto espantoso de (re)criação e agilidade translatórias; por outro, assiste ao surgimento de um novo macrotexto,

já que o tradutor implicado remete as traduções umas para as outras. Assim, *Ana de Geierstein* remete para *Quintino Durward*, *Quintino* e *Kenilworth* para *Ivanhoé*, o que pressupõe um público-leitor constante (apenas os “senhores subscriptores?”):

Repetimos o que dissemos em uma nota do cap. X tom. I do Ivanhoé que o autor passa alternativamente de tu a vós a fim de variar o tom da conversação. (RAMALHO, 1841: I/7)
Yeoman tem diversas acepções, algumas das quaes se podem ver no tom. I cap. VII do Ivanhoé: aqui significa lavrador abastado, que tem herdades ou fazendas proprias (Ibidem: II/54)

Sobre esta palavra vide tom. 1.º cap. 1.º e 3.º do Ivanhoé. (Ibidem: I/239)

V. not. a pag. 240 do Tom. 2.º cap. XVII da nossa traducção de Quintino Durward. (RAMALHO, 1843: I/132, nota 1)

V. nota 1.ª do tomo 1.º cap. VII da nossa traducção de Kenilworth. (Ibidem: I/283)

Esta noção de “macrotexto” é acentuada pela remissão do leitor para obras portuguesas de índole diversa e, ao criar um tradutor implicado, gera também naturalmente um leitor implicado diferente do leitor de origem porque aquele domina os códigos da cultura de chegada.

Varlete ou pagem. Vej. Dicc. de Moraes. (RAMALHO, 1838: I/34)

Especie de gafanhotos. – Panorama, n.º 58
Marlete, é tambem termo de brasão. Vid. Tom. II dos Elem. da Hist. trad. por P. de S. Castello-Branco. (RAMALHO, 1841: I/ viii)

No trajo antigo era peça de adornar o pescoço – como ainda hoje vemos nos retratos d’el rei D. Sebastião. &c. (Ibidem: I/137)

Esta ordem foi instituida em 1430 por Filipe o Bom, duque de Borgonha, no dia das vodas pelo seu consorcio com a infanta D. Izabel, filha do rei de Portugal D. João 1.º. (Ibidem: I/163)

No dia de Reis ha em alguns paizes o costume de apresentar na mesa um bolo grande em que está escondida uma fava: o individuo a quem toca o bocado em que ella se acha é aclamado rei do festim. (Vide Revista Universal de Lisboa. Tom. 1.º pag. 335. – iguaria gratuita –) (RAMALHO, 1843: IV/232)

Uma brevíssima palavra sobre a tradução de *Ivanhoe*, cujos 200 anos celebrámos há três anos. Ao contrário do que acontece em relação às demais traduções, não podemos afiançar que o texto-fonte de *Ivanhoé* seja a edição da *Magnum Opus*. A tradução rasura todos os prefácios – o de 1820 constituía o primeiro assomo de heteronímia ao apresentar-se uma epístola dedicatória ao Dr. Dryasdust escrita por Laurence Templeton, havendo notícia de que Scott tivera a intenção de publicar este romance sob o pseudónimo do autor de papel (Millgate, 1987: 89). Todavia, tudo leva a crer que seja, tanto mais que as profusas notas são, maioritariamente, selecionadas e recolhidas de Albert Montémont, sem menção da autoria. O título é também decalcado do daquele tradutor francês: *Ivanhoe ou Le Croisé Britannique*. Um dado curioso é o facto de Ramalho e Sousa evitar todas as notas apologeticas da Ordem dos Templários em que Montémont é profícuo. Há ainda a inclusão de sete notas da tradução de Defauconpret. Todas elas sem referência às origens. De todas as traduções, *Ivanhoé* é a que fica, em termos paratextuais, mais próxima das propostas de Albert Montémont, como se o tradutor estivesse ainda a experimentar a mão.

“TUDO O QUE NÃO ESCREVI” – NOTAS SOBRE UM PROJETO INACABADO

Tudo tão pouco – que é que resta de sempre de uma vida humana?

VERGÍLIO FERREIRA, *Para sempre*

Estudar história da tradução de literatura é dar densidade, corpo, voz aos tradutores. Esse foi um dos centros da reflexão: André Joaquim Ramalho e Sousa, figura de quem se diz que as suas traduções “pertencem ao património literário do nosso Romantismo, tão perfeitas são e tanta atenção mereceram

do público mais aristocrático da época. Em Portugal ao nome de Walter Scott anda inseparavelmente ligado o de Ramalho e Sousa” (Castelo Branco Chaves, 1935: 22). E, como os centros abrem caminhos para outros centros, chegámos a Walter Scott, o mais famoso dos escritores esquecidos. Precisámos de recuperá-lo para entender os modos como agiu sobre a cultura do seu tempo e sobre a nossa cultura daquele tempo. E, ao regressar a ele, descobrimos uma escrita moderna, capaz de dialogar com tempos e espaços diversos, interrogámo-nos sobre as condições e possibilidades do romance histórico enquanto tecido discursivo híbrido. Porque ambos passaram por experiências de aclamação e de esquecimento, tornou-se imperativo fazer a arqueologia de uma e outro, e isso passou por indagar as circunstâncias do tempo, pôr a descoberto nexos, ligações e fronteiras. *To be continued...*

Nota: Este texto constitui uma versão resumida e parcialmente retrabalhada da minha tese de doutoramento, intitulada *Poéticas da Imperfeição. Autores e Tradutores na Primeira Metade de Oitocentos: Walter Scott e André Joaquim Ramalho e Sousa* (2011).

Notas

- [1] «Posterity will doubtless admire his works less than we do, but he [Walter Scott] will always remain a great creator, a grand man, an immortal painter of humanity». Salvo nos lugares indicados, todas as traduções são minhas.
- [2] “the so-called ‘literary canon’, the unquestioned ‘great tradition’ of the ‘national literature’, has to be recognized as a construct. There is no such thing as a literary work or tradition which is valuable in itself, regardless of what anyone might have said or come to say about it. ‘Value’ is a transitive term: it means whatever is valued by certain people in specific situations, according to particular criteria and in light of given purposes”.

- [3] “the most central of marginalized figures”.
- [4] “Scott was a man for the time, a representative voice. It was inevitable that such an ambiguously founded reputation would not survive its enabling context”.
- [5] “[p]otential) canonization greatly influences the availability of a work of literature”.
- [6] No espaço de língua inglesa, Walter Scott tem vindo a ser gradualmente recuperado nos últimos anos. Este interesse renovado resulta de três impulsos diferentes: (a) os *Border Studies*, que permitem ler as obras de Scott num novo contexto teórico-conceitual; (b) a publicação de *The Edinburgh Edition of the Waverley Novels* (1993-2009), projeto da Edinburgh University Press que se propôs reeditar os romances a partir das suas primeiras versões publicadas, expurgando-as dos erros de transmissão; (c) a questão escocesa, que se traduz no cultivo da “Scottishness” visível em obras como *Scotland. The Man who Invented a Nation*, de Stuart Kelly (2010), *Walter Scott and the Greening of Scotland*, de Susan Oliver (2021).
- [7] “Scott demonstrated to more people than ever before – in Europe and America as well as in Britain – that the novel had literary potential of the highest order and that it was an ideological discourse of the first importance in constructing a new kind of national culture.”
- [8] “In a sense, Scott was a novel-making machine, unwittingly designed by half a lifetime’s reading, professional activity, social experience and observation, and by considerable experience and success as a poet, to build the new literary institution of the novel as the main element of a new kind of national culture based on print.”
- [9] “All changes round us, past and present, and to come; that which was history yesterday becomes fable today, and the truth of today is hatched into a lie by tomorrow.”
- [10] Refiro-me a *Poéticas da Imperfeição. Autores e Tradutores na Primeira Metade de Oitocentos: Walter Scott e André Joaquim Ramalho e Sousa* (2011).
- [11] Só em 1827, Walter Scott desfaz definitivamente o jogo em torno da autoria dos *Waverley Novels* e se assume publicamente como seu criador. Dois anos depois, dá início a um grandioso projeto editorial que se propõe republicar, como um longo macrotexto, todos os vinte e sete romances (em 48 volumes) revistos pelo seu punho, numa série que ficou conhecida como *The Magnum Opus*. Nesta revisão, o autor acrescenta novo material (prefácios, notas de rodapé) assinado com o seu nome, não rasurando, porém, a anterior paratextualidade lúdica.
- [12] “I rest, esteemed Reader, thine as thou shalt construe me”.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre** (1996). *As Regras da Arte. Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Trad. Miguel Serras Pereira. Editorial Presença.
- BRAGA, Teófilo** (s.d.). *História da Literatura Portuguesa*. Vol. V: *O Romantismo*. Publicações Europa-América [11872].
- CHAVES, Castelo Branco** (1979). *O Romance Histórico no Romantismo Português*. Biblioteca Breve, Instituto de Cultura Portuguesa.
- EAGLETON, Terry** (2008). *Literary Theory. An Introduction*. University of Minnesota Press [11983].
- KELLY, Gary** (1989). «History and Romance: Sir Walter Scott», in *English Fiction of the Romantic Period 1789-1830*. Longman Literature in English Series. Longman, pp. 139-181.
- KELLY, Stuart** (2010). *Scotland. The Man Who Invented a Nation*. Polygon.
- LEFEVERE, André** (ed.) (1992a). *Translation. Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Routledge.
- MAYER, Robert** (2017). *Walter Scott and Fame. Authors and Readers in the Romantic Age*. Oxford University Press.

- OLIVER, Susan** (2021). *Walter Scott and the Greening of Scotland. Emergent Ecologies of a Nation*. Cambridge University Press.
- ROBERTSON, Fiona** (1998). «Walter Scott», in O'Neill, Michael (ed.), *Literature of the Romantic Period. A Bibliographical Guide*. Clarendon Press. pp. 221-245.
- SCOTT, Walter** (1830). *Black Dwarf. Old Mortality*, Waverley Novels, vols. IX. Cadell & Company e Nimpkin and Marshall.
- SCOTT, Walter** (1830). *The Monastery*. Waverley Novels, vols. XVIII e XIX. Cadell & Company e Whittaker & C.º.
- SCOTT, Walter** (1830c). *Waverley, ou il y a soixante ans*, Œuvres de Walter Scott. Tomo V, trad. M. Defauconpret. Furne, Libraire-Éditeur.
- SCOTT, Walter** (1838a). *Ivanhoé ou a Cruzada Britânica*, trad. André Joaquim Ramalho e Sousa, 4 vols. Typographia de José Baptista Morando.
- SCOTT, Walter** (1838b). *Quintino Durward*. Trad. André Joaquim Ramalho e Sousa, 4 vols. Typographia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis.
- SCOTT, Walter** (1842). *Kenilworth*. Trad. André Joaquim Ramalho e Sousa, 4 vols. Typographia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis.
- SCOTT, Walter** (1843). *Anna de Geierstein ou A Donzella do Nevoeiro*. Trad. André Joaquim Ramalho e Sousa, 4 vols. Typographia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis.
- SCOTT, Walter** (1845). *Waverley ou Ha Sessenta Annos*. Trad. André Joaquim Ramalho e Sousa, 4 vols. Typographia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis.
- SUTHERLAND, Kathryn** (1994). "Events... have made us a world of readers': Reader Relations 1780-1830", in PIRIE, David B. (ed.) (1994). *The Romantic Period, The Penguin History of Literature*. vol. 5. Penguin, pp. 1-48.

Periódicos

- (1838) "Bibliographia. Ivanhoe – Novella de Walter Scott, traduzida pelo Sr. A. J. Ramalho e Sousa, 4 vol." in *Diario do Governo*, 18 de abril, p. 284.
- (1838), "Ivanhoe traduzido em vulgar" in *O Panorama. Jornal Litterario e Instructivo da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Uteis*, vol. II, n.º 52, 28 de abril, p. 134.
- (1842) "Kenilworth", *Diario do Governo*, 11 de maio, p. 448.
- (1848) "Sir Walter Scott" in *A Época. Jornal de Industria, Sciencias, Litteratura, e Bellas-Artes*, vol. I, n.º 13, 1848, pp. 198-200.

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Alexandra Lopes é professora associada e vice-diretora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica e diretora do Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, onde coordena a linha de investigação Literature and the Global Contemporary. Coeditou *Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Traduções?* (UCE, 2022), *Translating Fear – Translated Fears. Understanding Fear across Languages and Cultures* (Peter Lang, 2021), *Era uma vez a tradução | Once upon a time there was translation...* (UCE, 2020), *Age of Translation. Early 20-th-century Concepts and Debates* (Peter Lang, 2017) e *Mediations of Disruption in Post-conflict Cinema* (Palgrave Macmillan, 2016). Traduziu, entre outros, *Ensaio sobre o dia conseguido*, de Peter Handke (1994, ed. rev.: 2021), *A terra das ameixas verdes*, de Herta Müller (1999), e *Fúria*, de Salman Rushdie (2002).

A relevância da leitura comparada de traduções no contexto do ensino da tradução literária

The relevance of comparative readings of translations in literary translation teaching

Rita Bueno Maia e Joana Moura

RESUMO

O presente artigo propõe-se desenvolver uma reflexão sobre a importância da leitura de traduções no contexto do ensino da tradução literária. A partir da nossa experiência como docentes das cadeiras de Tradução de Textos Literários de Alemão e de Francês, na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, procuraremos argumentar que a leitura crítica e comparativa de traduções publicadas quer em língua portuguesa (língua de chegada) quer noutras línguas é essencial para a formação de tradutores literários. Em contraponto a uma imagem da tradução literária como um exercício solitário de trabalho exclusivo com os textos originais, as autoras elaboraram um programa da cadeira que assenta na leitura de traduções com os seguintes objetivos didáticos: estudar os marcos da História da Literatura que contribuem para a configuração das línguas literárias alemão e francês; formar tradutores conscientes da função do paratexto em literatura traduzida, promovendo assim a literacia paratextual; educar tradutores eticamente responsáveis (pelo contacto com boas práticas) e informados dos seus direitos e obrigações; formar leitores de tradução sensíveis aos diferentes estilos de tradutor/tradução. O programa das disciplinas está organizado em quatro módulos: a figura do tradutor literário, história da literatura, paratextos em tradução e prática da tradução. Espera-se, assim, que, ao longo do semestre, os alunos criem hábitos de leitura em literatura traduzida e desenvolvam uma conceção própria estética e ética do que

é a tradução literária do alemão e do francês para o português, que, por sua vez, deverá guiar a produção das suas traduções.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the role and importance of reading translations in the context of the subject of literary translation. Based on our experience as teachers of Translation of Literary Texts from German and French at the School of Human Sciences at Universidade Católica Portuguesa, we will argue that the critical and comparative reading of translations published both in Portuguese (the target language) and in other languages is essential for the training of literary translators. In contrast to an image of translation as solitary work in which translators only engage with original texts, we have elaborated a syllabus which draws on the reading of translations with the following learning objectives: to study the milestones in the History of Literature that have contributed to the shaping of German and French as literary languages; to raise students' awareness of the functions of paratexts in translated literature, thus promoting paratextual literacy; to educate translators to be ethically responsible (through good practices) and informed of their rights and obligations; to train students' sensibility to different translator and translation styles. The syllabi are organized into four modules: the figure of the literary translator, history of literature, paratexts in translation, and translation practice. Throughout the semester, students are expected to develop reading habits in translated literature and create their own aesthetic and ethical conception of what literary translation from German and French into Portuguese is/should be. This conception, in turn, shall guide students in their translation practice.

PALAVRAS-CHAVE

didática da tradução, leitura crítica da tradução literária, história da língua literária, estilo e ética do tradutor literário, literacia (para)textual em tradução

KEYWORDS

translation training, critical reading of literary translations, history of literary languages, style and ethics of the literary translator, (para)textual literacy in translation

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo descrever uma proposta didática que assenta na importância da leitura de traduções para a formação de tradutores literários. As atividades que aqui se vão apresentar foram postas em prática e aperfeiçoadas no âmbito das cadeiras de Tradução de Textos Literários (alemão) e de Tradução de Textos Literários (francês) na licenciatura em Línguas Estrangeiras Aplicadas da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa em Lisboa, durante os anos letivos de 2020-2021 e 2021-2022. O programa destas disciplinas organiza-se em torno de quatro grandes eixos, a saber: marcos na história da literatura em língua alemã e francesa, paratexto em tradução literária, ética do tradutor e da tradução literária, e o tradutor literário como contador de histórias.

Neste artigo, pretendemos desenvolver cada um destes eixos procurando explicitar a relevância que a leitura de traduções anteriores pode ter no ensino da tradução literária. Espera-se concretamente que, ao longo do semestre, os alunos criem hábitos de leitura em literatura traduzida e desenvolvam uma conceção própria estética e ética do que é a tradução literária do alemão e do francês

para o português, que, por sua vez, deverá guiar a produção das suas traduções.

Contrariamente a uma ideia pós-romântica do tradutor literário como uma figura que trabalha num ambiente solitário e usando como única fonte textual a obra literária original, a nossa proposta tenta desconstruir esta imagem dominante de tradução literária, procurando concebê-la como uma atividade colaborativa e dialogante entre diferentes agentes e textos. No entanto, estamos conscientes de que treinar o alargamento de fontes utilizadas no processo de tradução implica também educar os alunos para os limites legais e éticos da prática da tradução literária.

Da mesma forma que damos ênfase quer à leitura de traduções quer ao seu uso responsável e crítico pelo tradutor literário, também as disciplinas aqui focadas procuram treinar de forma aturada a competência tradutória mediante a prática da tradução de textos literários. Assim, alguns dos textos de partida em alemão e francês estão a ser traduzidos para português pelos nossos alunos pela primeira vez. No entanto, a discussão das atividades relativas à prática da tradução nas cadeiras de Tradução de Textos Literários (alemão e francês) estão para além do escopo do presente artigo, que é dedicado à reflexão sobre o lugar da leitura de traduções literárias na formação de tradutores de literatura.

1. MARCOS NA HISTÓRIA DA LITERATURA

As disciplinas de Tradução Literária têm como objetivo expresso que os alunos contactem com a história do alemão e do francês como línguas literárias, mediante a análise de um *corpus* de obras canónicas da História da Literatura, bem como a produção de investigação sobre a tradução destas obras em Portugal.

O método adotado para a prossecução deste objetivo foi informado, particularmente, por três textos teóricos. Por um lado, “Sobre os diferentes métodos de traduzir” (1813) de Friedrich Schleiermacher, que os alunos (que se encontram a frequentar o 3.º ano) terão lido na cadeira de História e Teorias da Tradução (1.º ano). Neste texto, Schleiermacher advoga pela produção de traduções literárias que proporcionem aos seus leitores uma experiência de estranhamento. Em concreto, propõe-se que as traduções de literatura, ao invés de soarem naturais na língua de chegada, apresentem marcas da língua original.

Nesta linha, os alunos foram convidados a ler o texto de Antoine Berman “La traduction comme épreuve de l'étranger” (1985), em que se defende que a tradução é sempre um espaço de encontro onde é posta à prova a capacidade da língua para a qual se traduz de aceitar ou silenciar o outro. No seguimento deste argumento, todas as estratégias de tradução que procuram formular um texto traduzido como fluente, sem marcas de outras línguas, epistemologias ou culturas são, segundo Berman, deformações.

A terceira fonte teórica que informou a nossa proposta (apesar de não constar da bibliografia obrigatória dos alunos) é a obra de Pascale Casanova *A república mundial das letras* (2002). Neste estudo, a autora informa sobre (a) o poder desigual das línguas literárias, (b) o peso do cânone literário - o número de obras de uma determinada língua declaradas como clássicos universais - na balança do poder das línguas e (c) o papel da tradução na canonização de obras literárias. A propósito de (b), a autora relembra que as línguas literárias são frequentemente referidas em associação aos seus escritores mais canónicos: “a língua de Racine”, a “língua de Shakespeare”, entre outras (Casanova, 2002, p.33).

A partir destas três fontes, foi proposto aos alunos desenvolverem um trabalho em grupo sobre uma obra canónica da Literatura Alemã ou Francesa. No âmbito da cadeira de Tradução de Textos Literários (francês), os alunos começaram por estudar em aula quatro marcos da História da Literatura Francesa. Os marcos selecionados foram: a peça de teatro de Molière *L'avare* (1668), o conto filosófico de Voltaire *Candide ou l'Optimisme* (1759), a novela fantástica de Guy de Maupassant *Le Horla* (1887) e a história (pseudo-) infantil de Antoine de Saint-Exupéry *Le petit prince* (1943). Após uma primeira contextualização das obras, os alunos concentraram-se num fragmento de cada obra e interpretaram-no, primeiro, como texto literário e, depois, como texto de partida (isto é, visando já a sua tradução).

Após o trabalho em aula, os alunos selecionaram um dos quatro marcos para preparar o seu trabalho escrito final, que deve organizar-se em três secções. A primeira consiste no levantamento e descrição das traduções, isto é, os alunos devem fazer o levantamento exaustivo (tanto quanto possível) das traduções publicadas em português da obra clássica em análise. Deste levantamento inicial, os alunos devem selecionar duas traduções, fazer uma análise dos seus paratextos e apresentar sucintamente os tradutores responsáveis pelos textos de chegada. A segunda secção é dedicada à crítica de tradução. Nesta etapa, os alunos devem ler o fragmento estudado em aula em versão traduzida pelos/nos dois textos de chegada selecionados e redigir um comentário às traduções, identificando perdas e ganhos e explicitando a sua posição crítica face às opções tomadas pelos tradutores. A crítica às traduções deve dialogar com o texto de Antoine Berman acima mencionado. A terceira e última secção é dedicada à prática da tradução. Os alunos devem propor uma nova tradução do excerto

em estudo e refletir, num comentário breve, sobre a forma como a leitura de traduções anteriores contribuiu para a proposta de tradução agora apresentada. Este último comentário irá dialogar com a problematização desenvolvida sobre o uso eticamente responsável e legal de traduções anteriores (veja-se 3).

Mediante este trabalho de investigação e leitura de traduções anteriores, espera-se que os alunos, primeiramente, contactem com a forma como tradutores anteriores terão negociado as diferentes (e, por vezes, opostas) exigências que traduzir um clássico acarreta. Entre estas contam-se, por um lado, o respeito perante um texto e um autor que, consagrados pela História, parecem exigir uma tradução esmerada, correta e até didática; por outro, a consciência informada por Schleiermacher e Berman de que uma tradução legível e explicativa é sempre também não-hospitalar e deformadora.

Espera-se ainda, na senda de Casanova, que os alunos conheçam e reflitam sobre (a) a diferença do poder do alemão e do francês como línguas literárias em comparação com o português e a forma como este desequilíbrio participa no ato da tradução; (b) o conjunto de obras que em alemão e francês se consideram como “os clássicos” e como ser tradutor destas línguas literárias é ser competente também na “língua de Molière” ou na “língua de Thomas Mann”; e (c) como, em Portugal, as traduções constroem, renovam e modificam os cânones alemão e francês.

2. PARATEXTO EM TRADUÇÃO LITERÁRIA

A proposta pedagógica desenvolvida para as disciplinas de Tradução de Textos Literários (alemão e francês) visa também apresentar aos alunos o conceito de

paratexto formulado por Gérard Genette em 1987 na sua obra *Seuils*, convidando-os a pensar as diferentes histórias que o paratexto, em particular o paratexto em literatura traduzida, conta aos leitores de textos literários numa determinada cultura de chegada. As orientações didáticas concebidas em torno deste tópico curricular têm como objetivo principal formar tradutores conscientes das várias funções do paratexto em tradução literária, para que os alunos sejam não só capazes de ler o paratexto de forma competente, mas também de perceber em que medida é que os diferentes elementos paratextuais podem interferir na leitura de um texto literário (traduzido ou não traduzido). Assim, com o intuito de promover as competências tradutórias dos alunos através da literacia paratextual, as atividades propostas para esta(s) cadeira(s) de tradução literária concentram-se em duas funções específicas do paratexto.

Em primeiro lugar, pretende-se estudar como o paratexto influencia e conduz tanto a experiência do leitor individual do texto literário como, de forma mais genérica, a receção de obras literárias numa determinada cultura de chegada; importa aqui sublinhar que esta é também uma oportunidade para discorrer sobre os vários agentes de tradução (tradutores, revisores, editores, entre outros) que participam na criação do paratexto (para além do texto) e influenciam assim a receção e circulação do texto literário.

Em segundo lugar, afigura-se crucial que os alunos reflitam sobre a função do paratexto enquanto espaço privilegiado para a construção da voz do tradutor, já que este participa de forma decisiva no processo de (re)criação do texto literário. Através de elementos paratextuais como o prefácio, o posfácio ou a nota de rodapé (de tradutor), a presença do tradutor torna-se evidente no texto traduzido, e o

leitor poderá dar-se conta da dimensão criativa da tradução. Chamando a atenção para a ideia de que o paratexto oferece ao leitor (mais) uma história sobre o processo de tradução, Alexandra Lopes comenta que o paratexto se situa precisamente “no coração do texto, uma vez que constitui o lugar de uma segunda narrativa e evidencia uma nova agência de autoridade no texto escrito: o tradutor” (Lopes, 2012, pg.130, ênfase no original).^[1]

No âmbito da cadeira de Tradução de Textos Literários (alemão) no ano letivo 2021-2022, a abordagem utilizada começou com uma tentativa de estabelecer os limites entre os conceitos de “texto” e “paratexto”, que se revelou um exercício muito produtivo para os alunos na medida em que lhes permitiu refletir criticamente sobre o que constitui (ou não) o texto literário e desconstruir idealizações do texto literário como mero resultado do trabalho solitário do autor. Se, por um lado, o paratexto é muitas vezes relegado para um lugar fora do texto, não fazendo assim oficialmente parte do texto, por outro lado, o paratexto também “constitui o espaço liminar (o texto que está *dentro/fora* do texto e que discute o texto) que simplesmente não pode ser ignorado” (Lopes, 2012, pg.130, ênfase no original).^[2]

Num segundo momento, os alunos realizaram uma leitura comparativa da obra de literatura infantil originalmente redigida em língua alemã *Der Struwwelpeter* de Heinrich Hoffmann e da versão portuguesa *Pedro Esgrouviado*, traduzida por Lydia San Payo de Lemos, refletindo precisamente sobre a importância das ilustrações para uma leitura informada do texto e sobre o lugar destas enquanto elemento paratextual que se situa entre texto e paratexto. Ao desempenhar esta tarefa, foi necessário pensar não só nas implicações teóricas do paratexto enquanto conceito limite, mas

também nas dificuldades práticas que isso lhes colocou ao traduzir excertos desse mesmo texto de alemão para português.

Ainda na disciplina de Tradução de Textos Literários (alemão), mas, desta feita, no ano letivo 2020-2021, os alunos aperfeiçoaram a sua literacia paratextual através da leitura comparativa do paratexto de duas edições publicadas em língua portuguesa da obra *Die Verwandlung* de Franz Kafka, nomeadamente (a) a edição de 1996, na tradução de Gabriela Fragoso, com prefácio de Helena Topa, pela Editorial Presença, e (b) a edição de 2005, na tradução de Isabel Castro Silva, com a tradução do prefácio de Vladimir Nabokov, pela Relógio D'Água, ambas intituladas *A Metamorfose*. Este exercício de cotejo permitiu aos alunos tecer considerações sobre as várias dimensões das duas traduções publicadas, das quais destacamos aqui apenas as duas mais relevantes no presente contexto.

Por um lado, discutiram-se as estratégias editoriais detetadas pelos alunos ao analisar as capas dos dois livros e a escolha de prefácio das diferentes edições, o que os levou à identificação de diferentes públicos-alvo para estas traduções. Por outro lado, após uma leitura atenta de um excerto da obra em ambas as edições, examinaram-se também as notas de rodapé das duas traduções, com vista a refletir sobre a utilização responsável da nota de rodapé pelo tradutor e sobre a forma como o tradutor se posiciona em relação ao texto que se propôs traduzir.

Elencam-se aqui algumas das questões debatidas em aula sobre esta temática: (a) para que servem (e para que não devem servir) as notas de rodapé do tradutor? (b) a quem se dirigem as notas de rodapé do tradutor? (c) as notas de rodapé são sempre para o benefício do leitor ou podem beneficiar o tradutor? (d) as notas de rodapé são (sempre) um sinal

da fragilidade do tradutor, i.e. da sua incapacidade de traduzir determinada palavra ou frase?

Ainda sobre notas de rodapé, a nossa proposta pedagógica contempla que os alunos se possam auxiliar, na prática da tradução literária, das categorias concebidas por Alexandra Lopes (2012) no ensaio acima referido. A autora identifica uma tipologia do tradutor literário, com base numa análise acerca de determinados usos de notas de rodapé em traduções de literatura: o tradutor como enciclopédia, o tradutor irreverente, o tradutor erudito, o tradutor entusiasta e o tradutor sacerdote.

3. ÉTICA DO TRADUTOR E DA TRADUÇÃO LITERÁRIA

Neste passo, queremos discutir a forma como a leitura de traduções, agora realizadas por sistemas de tradução automática *online*, podem contribuir para educar tradutores eticamente responsáveis e informados dos seus direitos e obrigações.

A proposta pedagógica que desenvolvemos desenrolou-se em três etapas. A primeira consistiu na leitura e interpretação de um conto original que conta a história ficcional de um tradutor literário em diálogo com os princípios enunciados no código deontológico dos tradutores literários. Na segunda, propôs-se que os alunos traduzissem este conto para português e sugeriu-se que lessem comparativamente a tradução realizada com a versão executada pelo motor de tradução automática neural DeepL.

O texto selecionado para este módulo foi o conto de Claude Bleton “Les nègres du traducteur” (1997). Bleton conta a história de um tradutor literário espanhol-francês que, devido a uma megalómana sede de fama e dinheiro, toma progressivamente o lugar dos

autores no processo de tradução até ao ponto de os matar (efetiva e/ou metaforicamente). Isto é, por não querer depender ou esperar pela publicação de um novo original para traduzir, decide começar a escrever primeiro as supostas traduções em francês e a enviar os textos para os autores espanhóis que, assim, se veem obrigados a seguir fielmente a tradução para a escrita do seu “original”. Em suma, o protagonista desta história subverte não só a cadeia original-tradução como também a hierarquia autor-tradutor, tornando os autores que traduz nos seus “nègres”.

A leitura deste conto serviu como ponto de partida para refletir em sala de aula sobre a responsabilidade do tradutor literário. Nomeadamente, procurou-se que os alunos tomassem consciência de que a produção e, ainda em maior medida, a receção da literatura traduzida assentam num pacto de confiança. Tal como explicado por João Ferreira Duarte (2012), o leitor confia que o tradutor irá oferecer de boa fé uma reprodução mais ou menos fiel de um texto literário originalmente escrito noutra língua e isto apesar de esse mesmo leitor - na maioria das vezes - não ter meios para confirmar a relação de intertextualidade e equivalência entre um texto de partida e um texto de chegada. Um exemplo histórico que ilustra o poder outorgado ao tradutor nesta relação de confiança cega é a existência de pseudotraduções, entendidas como textos não-traduzidos apresentados falsamente como traduções e/ou recebidos como sendo traduções (Maia, Pieta & Assis Rosa, 2018, p. 76). No caso do conto de Bleton, os textos franceses criados pelo protagonista podem ser classificados como pseudotraduções, uma vez que, tendo sido escritos originalmente em francês pelo protagonista, eram apresentados falsamente como procedendo da tradução de obras literárias escritas noutra língua.

Conscientes da responsabilidade social que acarreta a tradução literária, os alunos foram convidados a ler o “Código deontológico europeu da profissão de tradutor literário”, desenvolvido pelo CEATL – Conselho Europeu das Associações de Tradutores Literários. Este documento, redigido em 2001, apresenta sete princípios éticos que devem reger a profissão de tradutor literário, que vão desde a obrigação de dominar de forma excelente as línguas de partida e de chegada até ao dever de respeitar a sua classe profissional.

Depois de uma breve leitura e comentário das sete diretivas, os alunos refletiram sobre a seguinte questão: será o tradutor do conto “Les Nègres du Traducteur” eticamente responsável? Os alunos responderam negativamente, justificando a sua resposta pelo facto de o protagonista do conto não respeitar o código deontológico, nomeadamente, a diretriz número 3, que estipula: “O tradutor abstém-se de impor ao pensamento ou à expressão do autor modificações tendenciosas, de amputar ou enriquecer os textos sem o acordo expresso do autor ou dos detentores dos seus direitos.”(CEATL, 2001, p. 79).^[3]

A segunda etapa teve lugar quando os alunos já tinham traduzido o conto para português. Antes da leitura e discussão das traduções, a docente chamou a atenção dos alunos para a diretiva número 6 do código deontológico, que determina que “o tradutor literário deve ter um bom conhecimento do direito de autor (...) e assegurar-se de que o seu contrato de tradução respeita o copyright.” (CEATL, 2001, p. 79).^[4]

Em seguida, os alunos foram convidados a ler a apresentação do “Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos”, que se apresenta como um aperfeiçoamento da “legislação anterior quanto à gestão de direitos de autor

(...) e aos direitos do tradutor quanto à protecção do seu trabalho, em pé de igualdade com os dos autores traduzidos.”

Após esta leitura, os alunos refletiram sobre o facto de a tradução literária assentar no equilíbrio entre a responsabilidade ética de não manipular, acrescentar ou cortar o trabalho do autor e um trabalho criativo que equipara a tradução literária a obras originais. Esta reflexão levou à problematização da pergunta: serão os autores de “Les Nègres du Traducteur” eticamente responsáveis? Mais uma vez, os alunos responderam negativamente, justificando a sua resposta pelo facto de os escritores no conto apresentarem os textos, originalmente escritos pelo tradutor francês, que traduziam depois para o espanhol, como suas obras originais.

Portanto, os autores espanhóis na história “Les Nègres du Traducteur” infringem os direitos de autor, incorrendo em plágio. Para ilustrar esta conclusão, a docente forneceu uma definição possível do que é cometer plágio, tal como é entendido por Jude Carroll (2002, p. 9): “Fazer passar o trabalho de outra pessoa, intencionalmente ou não, por seu, em benefício próprio”.^[5]

Aqui, os alunos discutiram sobre as formas como os autores do conto terão beneficiado da apresentação das suas traduções como originais.

Depois, trouxe-se à discussão a noção do que é plágio, agora, em tradução. Para tal importou-se a explicação constante do documento “Guidance on Relay Translation” (2006, s.p.), publicado pela Society of Authors (Reino Unido): “Os direitos de autor são violados se a habilidade e o trabalho envolvidos na criação de uma obra (neste caso, a versão traduzida) recaírem substancialmente noutra pessoa (que não o tradutor literário).”^[6]

Neste momento, foi disponibilizada aos alunos uma versão do conto

realizada por um sistema de tradução automática, tal como o DeepL, propondo-se a seguinte atividade. Os alunos foram convidados a (a) comparar o resultado das suas traduções com o resultado da tradução automática; (b) encontrar erros de tradução e, a partir deles, tentar reconstruir a lógica por detrás destas traduções incompletas e (c) editar a versão realizada pelo sistema de tradução automática.

Finalmente, os alunos refletiram sobre este exercício, tendo como questões orientadoras: a) terei usado esta ferramenta na minha tradução e feito passar o trabalho por meu, em benefício próprio? (b) as soluções de tradução pelo DeepL obedecem a uma interpretação original e rigorosa da história? (c) editar uma versão previamente traduzida por outro agente (humano ou não humano) é tradução literária?

4. O TRADUTOR COMO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Esta secção apresenta o último eixo temático da nossa proposta didática para a cadeira de tradução literária, que se refere a um entendimento da tarefa do tradutor como contador de histórias. Esta interpretação de traduzir literatura remete diretamente para a ideia de *Translation as Storytelling* proposta pela tradutora, investigadora e docente em tradução literária na Columbia University Susan Bernofsky. Numa palestra virtual, proferida a 29 de outubro de 2020 e organizada pela *American Academy in Berlin*, Bernofsky expõe a sua tese de forma simples e inequívoca, propondo um entendimento da tradução literária como um modo de contar histórias, o que, por sua vez, permite ao tradutor conceber e partilhar através da tradução a sua leitura individual de um determinado texto literário.

A proposta de Bernofsky implica dois momentos centrais no trabalho do tradutor literário como contador de histórias. O tradutor é primeiramente um leitor, tal como já havia afirmado Susan Bassnett no seu livro inaugural dos Estudos de Tradução: “O tradutor é, afinal, primeiro um leitor e só depois um escritor, pelo que deve tomar uma posição no processo de leitura” (Bassnett, 2003, p. 132). Daqui se depreende que um tradutor literário deve não só ter um excelente domínio da língua para a qual traduz, neste caso, o português (tal como outros escritores), como também uma forte competência leitora e uma capacidade para uma interpretação original de histórias.

Num segundo momento, de acordo com Bernofsky, o tradutor deve contar uma história que já é sua, na medida em que foi criada pela sua interpretação singular. No entanto, esta conceção de leitura singular não inviabiliza o carácter colaborativo e dialogante da tradução literária segundo Bernofsky. Na verdade, a leitura criativa é condição necessária para o processo colaborativo que é a tradução, uma vez que só a existência de múltiplas versões únicas de uma história permite uma conversa entre traduções.

Na conferência a que os alunos assistiram também em aula, Bernofsky declara-se uma leitora ávida de várias traduções da mesma obra literária. O contacto com estas diferentes leituras (realizadas por outros tradutores), em conjunto com a sua leitura do texto original, motivam-na a retraduzir obras clássicas, já tantas vezes traduzidas, uma vez que cada nova tradução oferece outra história.

A título de exemplo, Bernofsky passa a analisar três casos práticos de traduções da sua autoria de obras escritas em língua alemã: começa com *Siddhartha*, de Hermann Hesse, passando por *A metamorfose*, de

Franz Kafka, e termina com *A montanha mágica*, de Thomas Mann. No caso da segunda e da terceira obra, Bernofsky explica de forma clara como a sua leitura e, conseqüentemente, a sua versão é distinta das traduções anteriores.

Relativamente a *A metamorfose*, a tradutora identifica um tom melodramático risível que procura evidenciar e até exagerar na sua tradução e que resulta num texto substancialmente diferente das leituras anteriormente publicadas. Ao ler *A montanha mágica* em versão original, Bernofsky identifica uma tendência no romance para o uso de um vocabulário associado às histórias de fadas, que se encontra ausente das traduções anteriores em língua inglesa. Através de um estudo exaustivo da etimologia do léxico de Mann e do uso criativo de opções constantes de outros textos literários, Bernofsky tenta recriar, na sua retradução em língua inglesa, uma história mais mágica de *A montanha mágica*.

Nas aulas de Tradução de Textos Literários (alemão), os alunos foram convidados a pensar as diferenças entre a leitura que fizeram do texto de Kafka *A metamorfose* e a proposta que Bernofsky apresenta de interpretar (e traduzir) esta obra à luz de um género melodramático e cómico. A docente apresentou ainda um fragmento de *A metamorfose* traduzida por Bernofsky, de modo a que os alunos pudessem comparar as opções que tomaram durante o processo de tradução com as escolhas tradutórias de Bernofsky e ainda observar como o conjunto de todas as soluções encontradas pelos vários tradutores, por um lado, obedece e, por outro, constrói a leitura sempre diferente da mesma história pelo tradutor literário.

Por fim, Bernofsky comenta e, assim, informa problemáticas discutidas noutros tópicos da cadeira de tradução literária. Primeiro, esclarece o conceito de

retradução como criadora de clássicos em literatura. Bernofsky diz mesmo que os clássicos, tais como, por exemplo, as obras de Hesse, Kafka e Mann, são frequente ou até exageradamente (re)traduzidos, levando por vezes ao desinvestimento na tradução de autores fora do cânone estabelecido. Segundo, pensando no exemplo do título *A montanha mágica*, de Thomas Mann, vemos o papel do paratexto na construção da história que Susan Bernofsky decide contar na sua tradução: um conto de fadas. Terceiro, não obstante o seu diálogo com as anteriores traduções de um mesmo texto de partida, Bernofsky, de forma responsável, diz tentar ler as histórias contadas pelos anteriores tradutores somente numa etapa já avançada da sua própria tradução, de forma a evitar que a sua leitura do texto clássico seja demasiado influenciada pelas leituras veiculadas pelas diferentes traduções.

CONCLUSÃO

Em jeito de coda, queremos dar conta da forma como estes métodos didáticos específicos - assentes na importância da leitura de traduções, do diálogo entre tradutores e textos e colaboração - se materializaram num projeto que surgiu de forma inesperada durante a lecionação destas disciplinas. No decorrer do segundo semestre 2021-2022, mais concretamente no seguimento da invasão da Ucrânia no dia 24 de fevereiro, as docentes consideraram relevante e necessário rever o programa das disciplinas de forma a refletir sobre os trágicos eventos e o lugar das letras nesta injusta guerra.

Tendo em conta a especificidade das competências que treinamos, selecionámos como contributo traduzir para português os comunicados publicados nas páginas do Pen Clube

Alemão e do Pen Clube Francês, em que se dão a conhecer as posições destas associações perante o conflito Rússia-Ucrânia e se discute o papel dos escritores como agentes que podem contribuir para a reflexão humanista sobre os eventos e para o empoderamento cultural das vítimas. As três traduções resultantes deste projeto são “O inimigo chama-se Putin, não Puschkin” (Pen Clube Alemão, 2022), “Ucrânia” (Spire, 2022) e “O Pen Clube perante a guerra” (Pen Clube Francês, 2022).

Em linha com uma conceção dialogante e responsável da tradução literária, o método adotado para este projeto foi o da tradução colaborativa. Os alunos foram divididos em grupos e realizaram as seguintes tarefas do processo de tradução: preparação do *briefing* dos tradutores (o que implica sempre uma leitura cuidada do texto de partida), tradução, revisão, edição e, em geral, a gestão de todo o projeto.

Como tradutores com responsabilidade social, os alunos disponibilizaram em língua portuguesa os comunicados de Poetas, Ensaístas e Romanistas cuja leitura se realizou numa aula aberta, que juntou os alunos de Tradução de Textos Literários (alemão e francês), os alunos de Tradução generalista de Inglês (disciplina que se associou a este projeto colaborativo), outros alunos de Línguas Estrangeiras Aplicadas e ainda contou com a participação da presidente do Pen Clube Português. Foi precisamente esta leitura conjunta e em voz alta das traduções realizadas pelos alunos que encetou uma conversa sobre a tradução como trabalho de equipa, método de compreensão e questionamento de causas prementes e maiores, e ainda como tomada de posição e gesto diferenciador.

Notas

- [1] [in the heart of the text as it constitutes the locus of a second narrative and points to a new agency of authority within the written text: the translator.]
- [2] [the liminal space (the text *outside/inside* the text which *discusses* the text) that simply cannot be disregarded.]
- [3] [3. Le traducteur s’interdit d’apporter à la pensée ou à l’expression de l’auteur des modifications tendancieuses, d’amputer ou d’enrichir des textes sans l’accord exprès de l’auteur ou des ses ayants droit]
- [4] [6. Le traducteur littéraire doit avoir une bonne connaissance du droit de l’auteur (...) et veiller à ce que le contrat de traduction les respecte.]
- [5] [Passing off someone else’s work, whether intentionally or unintentionally, as your own for your own benefit.]
- [6] [Copyright is infringed if the skill and labour which goes into creating a work (in this case the translated version) is relied on to a substantial degree by someone else.]

FINANCIAMENTO

O Centro de Estudos de Comunicação e Cultura é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia: UIDB/00126/2020.

REFERÊNCIAS

- Bassnett, S.** (2003). *Estudos de Tradução. Fundamentos de uma disciplina.* (V.C. Figueiredo, trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Berman, A.** (1985). La traduction comme épreuve de l’étranger. *Texte 4*, 67–81.
- Bleton, C.** (1997). Les nègres du traducteur. *Liberté 6* (234), 4–32.
- Carroll, J.** (2002). *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education.* Oxford Centre for Staff and Learning Development.

- Casanova, P.** (2002). *A república mundial das letras* (M. Appenzeller, trad.). Estação Liberdade.
- CEATL [Conseil Européen des Associations de Traducteurs Littéraires]** (2001). European Code of Ethics for Literary Translators. Consultado a 1 de agosto de 2021. Disponível em http://www.translitterature.fr/media/article_358.pdf
- Decreto-lei n.º 63/85, de 14 de Março, Código do direito de autor e dos direitos conexos. Consultado a 13 de abril de 2022. Disponível em https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=484&tabela=leis
- Duarte, J. F.** (2012). Trusting Translation. *Revista Anglo Saxonica* III(3), 17-38.
- Lopes, A.** (2012). Under the Sign of Janus: Reflections on Authorship as Liminality in Translated Literature. *Revista Anglo Saxonica* III(3), 129-154.
- Maia, R.B., Pięta, H. & Assis Rosa, A.** (2018). Translation and Adjacent Concepts. In D'hulst, L. & Y. Gambier (Ed.) *A History of Modern Translating Knowledge: Sources, Concepts, Effects* (pp. 75-83). John Benjamins.
- Pen Club Français** (2002, 2 abril) *Le Pen Club face à la guerre*. Consultado a 13 de abril de 2022. Disponível em <https://www.penclub.fr/communiques/le-pen-club-face-a-la-guerre/>
- Schleiermacher, F.** (1813) *Sobre os diferentes métodos de traduzir* (J.M. Justo, trad.). Elementos Sudoeste.
- Society of Authors.** 2016. *Guidance on Relay in Translation*. Consultado a 13 de abril de 2022. Disponível em <https://www2.societyofauthors.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Relay-Translations.pdf>
- Spire, Antoine** (2002, fevereiro 26) *Ukraine*. Consultado a 12 de abril de 2022. Disponível em <https://www.penclub.fr/communiques/ukraine-2/>

NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

Rita Bueno Maia é professora auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. As suas áreas de investigação incluem História da Tradução, Tradução e Exílio e Tradução Indireta. Encontra-se a investigar a tradução da prosa de Voltaire em exílio português. Como tradutora literária, publicou recentemente traduções de dramaturgia argentina contemporânea. Publicações recentes incluem: Maia, R. B. (2021). "The Picaresque Novel as Eclectic Translation: Constructing Heteroglossia". *Iberian and Translation Studies: Literary Contact Zones*. Liverpool University Press. e Pięta, H, Maia, R.B. & Torres-Simón, E. (2022) *Indirect Translation Explained*. Routledge.

Joana Moura é professora auxiliar convidada na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. As suas áreas de investigação incluem Tradução e Paratexto, Tradutores Ficcionalizados e *Genetic Translation Studies*. Encontra-se a investigar a ficcionalização de tradução e multilinguismo em autores contemporâneos de língua alemã. Publicações recentes incluem: Nunes, A., Moura, J. & Pinto, M.P. (eds) (2021) *Genetic Translation Studies: Conflict and Collaboration in Liminal Spaces*. Bloomsbury. e Faria, D., Pinto, M.P. & Moura, J. (eds) (2022). *Reframing Translators, Translators as Reframers*. Routledge.

Orientações

Os artigos podem integrar reflexões teóricas, resultados de estudos científicos, descrição de projetos, relatos de práticas, ou outros.

Os textos devem ser escritos em português ou traduzidos para português, mediante autorização e indicação da fonte original da publicação.

São critérios de apreciação dos artigos: adequação aos objetivos da revista; relevância do tema; caráter inovador da abordagem; rigor, coesão e clareza do discurso; correção linguística; qualidade da tradução, se aplicável.

I. Normas de Submissão de Artigos

As propostas devem respeitar as seguintes normas:

1. Língua do artigo: português. As citações que não estejam escritas em português devem ser traduzidas e a sua versão original colocada em nota.
2. Envio por email do texto e, separadamente, das imagens, de acordo com as Normas de Publicação de Artigos.
3. Identificação do(s) autor(es), respetivas filiações institucionais e endereço(s) de e-mail.
4. Envio de uma declaração em PDF, assinada pelo(s) autor(es), relativa aos direitos de autor (v. Minuta).

II. Normas de Publicação de Artigos

A. Formato do Texto e Convenções Tipográficas

O artigo deve ser enviado em Word.

1. Título do artigo: Arial 11, negrito, centrado, máx. 12 palavras, apenas letra maiúscula em início de palavra.
2. Título do artigo em inglês: Arial 11, negrito, centrado, apenas letra maiúscula em início de palavra.
3. Nome(s) do(s) autor(es): Arial 11, não negrito, centrado
4. RESUMO: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto do resumo: Arial 10, não negrito – máx. 250 palavras, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5.
5. ABSTRACT: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto do resumo em inglês: Arial 10, não negrito – máx. 250 palavras, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5.
6. PALAVRAS-CHAVE: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Entre 3 e 5 palavras-chave: Arial 10, não negrito, alinhamento à esquerda, letra minúscula, separadas por vírgula.
7. KEYWORDS: Título – Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Entre 3 e 5 palavras-chave, Arial 10, não negrito, alinhamento à esquerda, letra minúscula, separadas por vírgula.
8. NOTA CURRICULAR DO(S) AUTOR(ES): Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto da nota curricular: Arial 10, não negrito, máx. 100 palavras, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5. [Nota: Incluir a filiação institucional.]

9. (Corpo do artigo): máx. 5000 palavras, Arial 11, não negrito, alinhamento à esquerda, espaçamento 1,5. Títulos em negrito, Arial 11, com dois níveis, no máximo, com numeração árabe e sem numeração na Introdução/Conclusão.
10. AGRADECIMENTO(S): Se aplicável. Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto Arial 11, não negrito, espaçamento 1,5, alinhamento à esquerda.
11. FINANCIAMENTO: Se aplicável. Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Texto Arial 11, não negrito, espaçamento 1,5, alinhamento à esquerda.
12. REFERÊNCIAS: Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. Arial 9, alinhamento à esquerda. Cf. norma APA (7.ª ed.)
13. NOTAS: Título – Arial 11, maiúsculas, negrito, alinhamento à esquerda. No final do artigo, com numeração árabe, sem parênteses, Arial 9, não negrito, espaçamento 1,5.

Citações: até 40 palavras, em texto corrido, entre aspas (“”); com mais de 40 palavras, entalhadas e transcritas sem aspas, não itálico, em Arial 10.

Estrangeirismos: escritos em itálico.

B. Material Gráfico e Elementos Visuais

Os elementos não textuais – fotografias, mapas, quadros, gráficos, desenhos, ... – devem ser identificados com numeração árabe contínua e ser enviados separadamente, em ficheiros JPEG ou PNG. Cada ficheiro é nomeado com o número que indica a ordem pela qual as imagens surgem no artigo. No corpo do texto deve constar, em cada um dos locais adequados, o número referente ao elemento visual e a respetiva legenda.

III. Direitos autorais

Os trabalhos publicados pela *Entreler* são licenciados com uma Licença Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-SA.

Os autores detêm os direitos do seu trabalho e de serem reconhecidos e citados como tal.

A LER

| | |
|-----------------------------------|------------|
| Sobre a Leitura | 121 |
| Marcel Proust | |
| Sobre a Tradução | 122 |
| Paul Ricoeur | |
| Encontros com Livros | 124 |
| Stefan Zweig | |
| Ecologia | 125 |
| Joana Bértholo | |

Sobre a Leitura

Marcel Proust



ISBN: 978-989-641-828-1

Edição: novembro de 2020

Editor: Relógio d'Água

N.º de páginas: 52

Surgiu no tempo certo a edição em 2020 deste precioso livrinho de Marcel Proust, editado pela primeira vez em 1905, tendo sido primeiramente escrito como prefácio da tradução de *Sésame et ses Lys*, de John Ruskin. Tempo certo, porque tempo de silêncio, de solidão e de recolhimento, senão mesmo de clausura, provocada pela pandemia de Covid-19. Um tempo propício ao ato de ler. E de ler Proust.

Estas páginas ensaísticas tornaram-se num livro de incentivo à leitura, escrito pelo autor de *Em Busca do Tempo Perdido*, que, desde a infância, dizia preferir o contacto com os livros ao contacto com os homens e com a natureza, cuja função parecia ser apenas a de lhe interromperem a leitura.

O livro começa exatamente com a frase “Talvez não haja dias da nossa infância que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que cremos ter deixado sem os viver, aqueles que passámos com um livro preferido.” Mas, por outro lado, Proust diz também que aquilo que as leituras da juventude “deixam sobretudo em nós é a imagem dos dias e das horas em que as fizemos”, numa associação entre o ato de ler e o contexto em que se lê. É curioso que o que é considerado como “obstáculo perante um prazer divino” seja mais tarde aquilo que fica inscrito na memória. Por exemplo, pessoas, refeições, natureza, o próprio quarto são longa e poeticamente descritos, relevando essa descrição de uma atenção que parece incompatível com a dedicação fervorosa à leitura de um livro. O que lhe serve de obstáculo à leitura é a vida? Mas a vida que decorre enquanto se lê é o que fica, indelével, na memória?

Afinal, o que é a leitura? Uma atividade espiritual que possibilita ao leitor uma transcendência de si próprio e o contacto com homens e ideias fantásticas, talvez as mais inspiradoras de sempre. Não é propriamente uma conversação entre leitor e autor, pelo contrário, não se trata de uma relação dialética, mas uma relação unidirecional, que requer silêncio e solidão. O leitor não conversa com o autor, decifra a palavra escrita pelo autor. A leitura consiste “para cada um de nós, ao contrário da conversação, em recebermos a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sós, quer dizer continuando a gozar da força intelectual que temos na solidão e que a conversa dissipa imediatamente”.

Marcel Proust faz da leitura a melhor e a maior das amizades, a mais pura, comparando essa à amizade entre os homens, que é considerada frívola. Quando falamos de livros não há lugar para amabilidades, uma vez que “esses

amigos, se passarmos o serão com eles, é porque temos verdadeiramente vontade de o fazer. A eles, pelo menos, muitas vezes só contrariados os deixamos. E depois de os deixarmos, não há nenhum desses pensamentos que estragam a amizade - Que terão pensado de nós? Não teremos tido falta de tato? Teremos agradado? -, nem o medo de sermos esquecidos por um outro.”

Quem faz dos livros um objeto imprescindível, precioso, ou quem tem a leitura como um dos maiores prazeres da vida compreenderá o sentido das palavras de Proust e reconhecer-se-á em muitas das passagens de *Sobre a Leitura*. • Equipa do PNL2027

Sobre a Tradução

Paul Ricoeur



ISBN: 978-972-795-138-3

Edição: 2005

Editor: Cotovia

N.º de páginas: 70

***Sobre a Tradução*, um livro de Paul Ricoeur (1913-2005), reúne três textos sobre o trabalho da tradução - “Desafio e prazer da tradução”, “O paradigma da tradução” e “Uma ‘passagem’: Traduzir o intraduzível”.**

Ao longo das páginas deste livro, o leitor acompanha uma excelente reflexão sobre os problemas inerentes ao ato de traduzir, assim como a tentativa, por parte de Ricoeur, de se libertar do dilema imposto por esta arte: se, por um lado, teoricamente, a tradução é impossível, por outro, assistimos à sua prática. Ricoeur “pretende acabar com esta máxima prejudicial à tradução, propondo que a tradução [seja] encarada como a criação de uma ‘equivalência sem identidade’”. Permite-nos, deste modo, compreender a necessidade de voltar constantemente

a traduzir os textos que cada época tenta transformar em ‘clássicos’”.

Ao longo do livro, o leitor percorre as palavras e pensamentos de Ricoeur, mas também as de George Steiner, Walter Benjamin, Antoine Berman, autores que também pensaram a tradução. Em conjunto, encontramos reflexões e respostas, ou pelo menos tentativas, a algumas questões hermenêuticas: Qual a tarefa do tradutor? A tradução será perfeita? Haverá prazer no ato de traduzir? Existirá verdadeiramente o desejo de traduzir? Haverá lugar para o intraduzível? Os problemas inerentes ao ato de traduzir serão problemas de ordem formal e teórica? Ou apenas intelectual? Estaremos perante questões éticas? O ato de traduzir será uma traição à “hospitalidade linguística”? Se o tradutor desempenha a tarefa de “conduzir o leitor ao autor” e “conduzir o autor ao leitor”, correrá o risco de servir e trair dois amos?

O ato de traduzir está intimamente relacionado com o estrangeiro, tal como pensou A. Berman, isto é, o tradutor assume o papel de mediador, uma vez que conduz o leitor ao autor e vice-versa, facilitando o encontro, o prazer da leitura. Segundo Ricoeur, esta mediação poderá ser confrontada com o fantasma teórico da intraduzibilidade face à pluralidade e diversidade das línguas, as questões inerentes à intertextualidade e ainda a presença de algum etnocentrismo linguístico e exigências de hegemonia cultural. Assim, falar-se-á em mediação imperfeita e em busca incessante da tradução perfeita. Será que alguma vez se conseguirá atingi-la? A ideia de Ricoeur aproxima o trabalho de tradução do trabalho de memória e de luto, tal como foram evocados por Freud.

Ricoeur esclarece que o “prazer de traduzir é um ganho quando, associado à perda do absoluto linguístico, aceita a diferença entre a adequação

e a equivalência, a equivalência sem adequação. É aí que reside o seu prazer. Confessando e assumindo a irreducibilidade do próprio e do estrangeiro, o tradutor é recompensado pelo reconhecimento do estatuto intransponível de dialogicidade do ato de traduzir como horizonte racional do desejo de traduzir.”

Este é um livro que interessa a linguistas, filósofos, tradutores, escritores, professores e a todos os que gostam de palavras e de ler literatura, ou outros textos, traduzidos. Na ausência desta arte, muitos ficariam privados de aceder aos textos de Petrarca e Dante, Goethe e Schiller, Tolstói e Dostoiévski, entre muitos outros. • Equipa do PNL2027

Encontros com Livros

Stefan Zweig



ISBN: 978-989-783-165-2

Edição: agosto de 2021

Editor: Relógio d'Água

N.º de páginas: 112

Para nós, filhos e netos de séculos de escrita, ler converteu-se numa função quase física, um automatismo, e o livro, ao alcance das nossas mãos desde o primeiro dia de escola, é visto como uma coisa natural que nos acompanha, que faz parte do ambiente que nos envolve (...).

STEFAN ZWEIG, *Encontros com livros*

Encontros com Livros é uma seleção de ensaios e prefácios da autoria do austríaco Stefan Zweig, escritos entre 1902 e 1939, na qual o leitor é convocado para um diálogo com o passado, nomeadamente com a vida e a obra de grandes escritores e com alguns dos seus livros.

Stefan Zweig foi um apaixonado pela literatura e pelos livros, como nos é desven-

hado no primeiro ensaio desta seleção. Ao longo da leitura do texto, o leitor torna-se cúmplice desta relação íntima com os livros, são eles que permitem a evasão do enclausuramento, a conquista da liberdade e do conhecimento.

Tudo começa com a evocação das memórias de uma viagem, num navio italiano, onde conheceu um “rapaz de uma beleza escultural, inteligente, dotado de graça e de verdadeiro talento para o convívio humano que pertencia estatisticamente ao número dos sete ou oito por cento de indivíduos da sua nação que não sabiam ler.” Um analfabeto. Um europeu que nunca lera um livro. O espanto foi enorme. “Como seria não saber ler?” É difícil imaginar a vida de alguém que, numa livraria ou quiosque, pegue num livro ou num jornal e não saiba o que dizem. Stefan Zweig deambula entre pensamentos em torno do benefício de ler, do intemporal e indestrutível objeto que é o livro enquanto instrumento de conhecimento e aperfeiçoamento, e dos momentos de felicidade que os livros lhe proporcionaram.

Ao longo da leitura dos três textos dedicados a Goethe, o leitor fica a conhecer algumas das razões a considerar na escolha da melhor edição, a “mais perfeita, a mais pura, a mais clara e universal”, da obra de uma das mais importantes figuras da literatura alemã. O leitor tem a oportunidade de acompanhar o pensamento de Zweig sobre os segredos da poesia de Goethe, (re)descobrimo na sua arte e vida as verdadeiras e únicas emoções.

Juntamente com Thomas Mann, de quem aliás era amigo, Zweig foi na sua época um dos escritores mais lidos no mundo germanófono. E partilha com o leitor o elogio à escrita de Mann, nomeadamente na obra *Lotte em Weimar*, “em que a qualidade intelectual e a perfeição artística são as de uma obra-

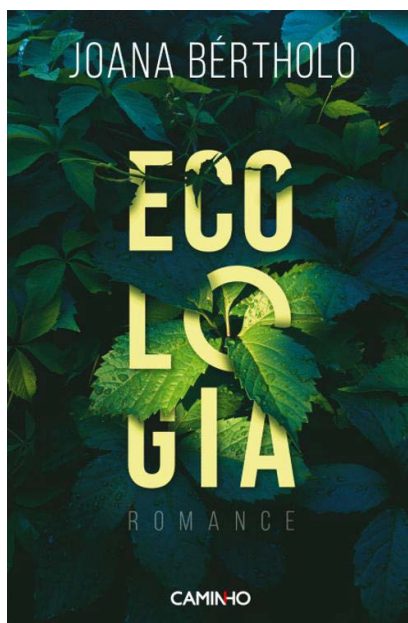
prima, talvez o seu romance mais conseguido, sem desprimor para *Os Buddenbrook*, *A Montanha Mágica* e a epopeia *José e os seus Irmãos*.”

A interpretação de Zweig de *As Mil e Uma Noites* é aliás, por exemplo, objeto da análise de Pedro Mexia (*Jornal Expresso - Revista*, 04/02/2022), devido ao foco que Zweig consegue imprimir ao longo deste ensaio, lendo-o “não à luz da efabulação romanesca, mas das motivações dos protagonistas: a infidelidade, a misoginia, a vingança, a redenção”.

Encontros com livros permite ainda ao leitor refletir, a partir do olhar de Zweig, sobre a arte da escrita de outros autores, tais como Heinrich von Kleist, Sigmund Freud e Honoré de Balzac. • Equipa do PNL2027

Ecologia

Joana Bértholo



ISBN: 978-972-21-2937-4

Edição: maio de 2018

Editor: Caminho

N.º de páginas: 499

- Maaaãe...?
- Diz, Candela.
- Ó mãe, se o dinheiro falasse...
- O dinheiro não fala, querida, as coisas não falam.
- Sim, eu sei! Mas se! Se o dinheiro pudesse falar.
- Ok...
- ... O que é que tu achas que diria...?
- [...]
- Mãe, as palavras têm prazo de validade?
- Que eu saiba não, ainda não.
- Em breve vão ter, não vão? Porque as palavras agora são coisas e a maioria das coisas tem um prazo de validade.
- [...]
- Ó mãe, e o que vamos fazer quando uma palavra expirar?
- Sei lá. Terás de comprar uma mais recente.
- Ah...
- Lúcia senta-se e reabre o seu livro.
- E o dinheiro, mãe? Não tem prazo de validade?
- JOANA BÉRTHOLO, *Ecologia*

Para nós, leitores, cada livro de Joana Bértholo é uma surpresa, das inesquecíveis. A sua escrita percorre diferentes géneros: romances, livros infantis, peças de teatro, entre outros.

Ecologia é um livro reflexivo, incómodo, complexo, assustador, questionador, provocador e inovador. Mas também irónico, corrosivo, amargo e divertido. Numa só palavra: brilhante! As histórias cruzadas, as personagens dispersas mas entrelaçadas, a mescla de estilos narrativos e diferentes artes, a reflexão sobre os limites da linguagem e as questões da incomunicabilidade fazem com que este livro se torne numa experiência ímpar de leitura. São partilhadas com o leitor citações, informações, segredos escondidos em códigos QR que vão surgindo ao longo das páginas, induzindo uma oscilação nos ritmos de leitura e afirmando formas de comunicar distintas.

É de palavras que se fala em *Ecologia*. Palavras que ecoam num novo tipo de sociedade - de cariz económico, onde tudo se compra e vende, até as palavras. Terão as palavras prazo de validade? Conseguirá o dinheiro comprar palavras? Será possível a “privatização da linguagem”? Serão as palavras privatizáveis?

A organização do livro acompanha a privatização da linguagem, a qual decorre em três vagas. Na primeira - *que te custa dizer alguma coisa?* - apenas algumas palavras são privatizadas. Na segunda vaga - *a ascensão dos Fala-Barato* - paga-se por tudo o que se diz. Torna-se visível que “Cada palavra tem um sentido e um peso diferentes, e por isso o valor de cada uma delas varia (...)”. Agora, mais do que nunca é preciso estar atento ao que se diz e como se diz. Por último, na terceira vaga - *a carne da linguagem* - apresenta-se ao leitor a hipótese de o corpo ser, ele próprio,

um ecrã e a linguagem surge como uma “digitalização da própria palavra”.

São várias as personagens que habitam nas páginas de *Ecologia* com as quais facilmente nos identificamos, porque vivemos situações idênticas, convivemos com as mesmas dúvidas, colocamos as mesmas questões ou, simplesmente, porque há acontecimentos que nos são familiares ou coincidentes com os tempos que vivemos. Sofremos com diferentes ameaças: nucleares, ambientais, tecnológicas, economicistas, informacionais, entre muitas outras. Sentimos que a liberdade nos escapa, que o mundo dos mercados e do capitalismo começa a ter uma presença mais assídua nas nossas vidas, e que as redes sociais ampliam os desejos do ter em detrimento do ser, espelhando solidão, individualismo e níveis de ansiedade elevadíssimos. Temos medo. Vivemos uma ditadura do medo. Precisamos de medo. Será que precisamos mesmo? Será que o mundo está desgovernado? Caminhamos para um caos? Será este o nosso verdadeiro mundo?

As vidas das personagens vão respondendo, ou pelo menos tentando responder, a estas e outras questões. A narrativa apresenta-nos mulheres fortes e interventivas. Darla Walsh, diretora-executiva de uma multinacional, jovem, perspicaz, eloquente e rigorosa, pensa ser necessário normalizar o uso da linguagem. Ana, a Mulher-Eco, cuja profissão consiste em “ecoar”, repetindo as afirmações de Darla, possibilitando-lhe ouvir o seu discurso de fora, para melhor o apreciar, medir, analisar e escutar. A escuta. Esse ato tão importante nas sociedades e nas relações humanas e, atualmente, tão esquecido. Carolina, a jornalista, que gosta de retiros de silêncio na esperança de superar a incomunicabilidade com Tápio, um conceituado fotógrafo de guerra que se depara com a dificuldade de descrever o horror vivido e observado.

Vicente, Jeff, Nelson, Pedro ou Mablevi, entre outros. Cada um deles, à sua maneira, tenta viver e adaptar-se às mudanças no mundo. Não é isso que todos nós fazemos? Lúcia e Pablo, pais adotivos de Candela, um casal como tantos que conhecemos, a superar a rotina dos dias e a tentar manter um casamento e educar uma filha. Candela, a menina encantadora, perguntadora, obsessiva com as palavras, curiosa com as “línguas órfãs”, como, por exemplo o Basco, o Hatti ou o Pirarrã do Brasil. A menina interrogadora possibilita ao leitor recordar a maravilha que é o mundo da linguagem: os sinónimos e antónimos, a polissemia, as associações possíveis, os jogos da língua e as diferentes formas de nomear, descrever ou interrogar este mundo. Afinal, qual o poder das palavras?

Ecologia é um livro que nasce de muitos outros livros. *Ecologia* é um romance (será mesmo um romance?) singular, inovador, e primorosamente desenhado. Exibe uma estrutura completamente diferente das habituais. O fio condutor, sempre presente, mesmo quando ao leitor parece inexistente, revela vários cenários, diferentes vidas, olhares distintos que se entrelaçam, criando uma narrativa única. O poder totalitário, a inovação tecnológica, os sonhos, os medos, a humanidade, os dilemas surgem como assuntos de reflexão, mas é a palavra que desempenha o papel principal.

É com palavras que nos questionamos. Sabemos que as perguntas estimulam o ato de pensar, fomentam o espírito crítico, ajudam à construção de argumentos sólidos, aclaram a realidade e aguçam a curiosidade. Ao longo das quase quinhentas páginas do livro, recuperamos velhas perguntas, descobrimos matéria para novos questionamentos, questionamo-nos vezes sem conta. Aqui, habitam perguntas. Muitas. Imensas. Assinalamos algumas: “Como se diz uma

palavra impronunciável?”, “Sentimos emoções para as quais não temos nome?”, “O mundo ia ser diferente se eu aprendesse palavras diferentes para as mesmas coisas?” ... • Equipa do PNL2027