

■ Da literatura como gineceu de imagens às representações de uma literacia implicada

1. Da leitura à literatura: conceitos operatórios

Parece haver em todos os sistemas educativos uma hierarquia formada para a instrução literária. Neste contexto, as imagens foram subvalorizadas pelos letrados devido ao seu valor comunicativo. Torna-se redutor trabalhar a literatura, fundadora da literacia, sem propormos reflectir sobre a importância da imagem percebida pela experiência da leitura.

Propomos, assim, revisitar algumas entradas do dicionário essenciais à tecitura desta comunicação. Começamos pelo **leitor**, já que encerra o papel de agente da leitura e agente da (re)construção de sentidos do texto consubstanciado no desenho da caligrafia, «[...] aquele que lê; “ler”, do latim “*legere*” (colher), significa, na sua origem, i) soletrar, agrupar as letras em sílabas; ii) acto de colher significados já existentes no interior dos textos; iii) acto associado ao roubar, *i. e.*, retirar do texto significados que estavam ocultos. Neste último caso, é ao leitor que cabe a construção do sentido textual»¹. Não é, seguramente, o sentido de decifração associado à aprendizagem da leitura e da escrita, nem aos mecanismos de leitura, mas antes à leitura como processo consciente e que implica o leitor num processo de importação de sentidos e significados que se traduzem em imagens, produto mental, e que assumem um valor de vocabulário visual. Mas o leitor precisa de matéria, e esta matéria surgiu aliada à memória. Ainda que as civilizações tenham (sobre)vivido milénios sem a componente da escrita, esta veio servir um propósito sem o qual hoje a literatura não existiria com a natureza que lhe subjaz. Por isso, «Porque é frágil a memória dos homens e para que, com o tempo, não caiam no esquecimento os feitos dos mortos, nasceu o remédio da escrita para que, por meio dele, os factos passados se conservem para o futuro»², transcrevemos a entrada de **copista**: «considerado como [...] aquele que faz cópia (do latim *copia*); o que transcreve textos escritos, que os imita. Em latim medieval, *copiare* significava reproduzir em grande número e era precisamente isso o que os copistas faziam. A ideia de abundância associada ao étimo ainda está claramente presente em alguns dos seus derivados (e. g. chove copiosamente)»³. Ainda que injustamente citados, em não raras ocasiões, é referido copista com sentido pejorativo em metáforas do quotidiano escolar. No entanto, à sua maneira, permitiram, com os seus manuscritos, a formação de leitores e promoveram, de forma incipiente, a *literacia*. À semelhança de *leitor*, não é a acepção literal que se inscreve nesta comunicação, mas antes a proliferação de matéria-prima para que os «feitos dos mortos» não caiam no esquecimento, e, neste caso, os factos literários possam ser conservados na memória.

Para mapear a memória, urge o rapto de uma outra entrada no dicionário: *Imagem* enquanto «[...] representação de uma ideia; representação visual de um objecto; do latim *imago*»⁴. A partir deste radical, proliferam conceitos umbilicais à literatura, como *imaginação*, *imaginário* e *imaginar*. Para encerrar esta entrada, convém sublinhar a correspondência de *Imago* «em grego antigo com o termo *eidos* (visão, contemplação, ideia)»⁵. A *análise da imagem* é hoje uma actividade semelhante à *análise do discurso*. Ainda que o seu objecto de estudo seja o imagético e não tanto o material linguístico, importa aqui recuperar o que de imagético existe no código escrito e que permite a expressão por meio de imagens individuais e silenciosas, apenas possíveis pelo silêncio e pela privacidade da experiência da leitura, que, ancorados na literatura, reproduziam a silenciosa privacidade da consciência individual (Lodge, 2009:48). A mesma palavra *imagem* é recurso da Teoria da Literatura ao considerar a *imagem* actualizável nas metáforas do quotidiano, contextualizadas e ancoradas no saber empírico. A construção de uma *imagem* implica a consideração de três componentes: um termo real, um termo comum e um termo metafórico. Esta construção mental, quando proveniente do acto de ler, associada a conhecimento das palavras integradoras de conhecimento semântico e sintáctico, não se converte em palavras e letras, mas antes na visualização de situações onde se sugerem afectos e emoções difíceis de exprimir e cuja expressão é intuitiva e não racionalizada através de *imagens*, vividas ou não (Matos in Coelho, 1994). Do mesmo modo, uma série de comparações, metáforas e alegorias promove imagens na sequência linguística que se constitui. O encanto da literatura passa por utilizar estruturas sintácticas estilísticas que promovem a construção e/ou a recuperação de situações vividas ou a viver e que nos transportam para uma mundividência, que seria, por natureza, um lugar-comum partilhado pelos leitores de uma língua, mas que passam a ser exclusivas do leitor que se apropria dos cenários que visualiza e dos afectos de que possa ser mensageira. É também, na imagem, que reside a inferência.

(1) In *Dicionário de Latim — Português*. Porto Editora.

(2) Arenga de 1260 (Viseu, Arquivo do Museu Grão Vasco, PERG, 108)

(3) In *Dicionário de Latim — Português*. Porto Editora.

(4) In *Dicionário de Latim — Português*. Porto Editora.

(5) In *Dicionário de Latim — Português*. Porto Editora.

Ainda, *imagem* «será o termo que, na retórica, é equivalente a *tropo*, abrangendo aquelas figuras de significação como a comparação, a metáfora e a metonímia que conferem uma forma sensível à representação das ideias, dos sentimentos e das acções, desempenhando no texto um relevante efeito estilístico» (Dicionário Terminológico)⁶. Por meio da imagem, a realidade sensível e abstracta corporiza-se e transfigura-se ao ser representada pela fantasia (Guerra, 1960:105).

Para a entrada *literatura* concebida como «[...] ciência do literato; conjunto das obras literárias de um país ou de uma época; do latim, *litterae*, significa letras (possivelmente, uma tradução do grego *grammatikee*). Parece clarividente, ao citarmos esta definição, a relação intrínseca entre *literatura* e *literacia*. Considerando o radical *litterae*, reconhecemos, de imediato, a fundação de *lital*, *literato*, *literário* e *literacia*. Nesta linha de pensamento, acrescentamos que, em latim, significa instrução, capacidade de escrever e ler bem»⁷.

Numa breve resenha da recente palavra «literacia», verificamos que do inglês *literacy* se associa a *aptidão para ler e escrever*. Ainda que seja frequentemente associada à expressão de alfabetização funcional, enquanto denúncia de problemas na utilização da leitura e escrita, tem como função medir a capacidade de utilização em contextos formais e informais das aprendizagens promovidas pela escolarização. Por outras palavras, e citando Ana Benavente (*et al.*, 1996), seria compreendida como «o uso da informação impressa e escrita que permita funcionar em sociedade, atingir os objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios» (p. 6) ou, por outras palavras, *literacia* será entendida, assim, como o conjunto «das capacidades de *processamento da informação escrita* na vida quotidiana» (p. 13). Sabemos que a sociedade actual se fundamenta na ideia de que a compreensão e o domínio da palavra escrita pela maioria da população constituirão um dos factores cruciais para o desenvolvimento económico, social e político das sociedades modernas que construímos e onde nos inserimos (Candeias, 2000:220). Como poderá a literatura contribuir para esta literacia é, em parte, o objecto de dissertação desta comunicação. Para tal, a *leitura* só poderá desenvolver-se e generalizar-se no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural: «A *leitura* não é só um problema de bibliotecas. Depende também, indirectamente, do apoio dado ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas» (Morais, 1997:25).

2. Geminação da *Literatura* à *Literacia*

A *literatura* gemina-se, então, à *literacia* de forma sofisticada; ancora-se na compreensão e interpretação das imagens traduzidas pela tradição oral e pela tipografia alfabética em documentos mediatizados, ou não. Este processo, que designámos de geminação, cristaliza-se de formas várias e enceta o processo de categorização do mundo de forma consciente, subscrevendo o que se denomina de literacia crítica. Propomos esclarecer a passagem da *Literatura* à *Literacia*, ilustrando os pontos de contacto intrínsecos a ambas. É sobejamente reconhecido à literatura de cariz oral a génese de tudo a que denominamos hoje de «literatura». George Steiner (2007) descreve a escrita como um «arquipélago na imensidão oceânica da oralidade humana» (p. 8). Esta precedência sobre o domínio da escrita denuncia processos diferentes na configuração do conteúdo semiótico tradicionalmente ancorado à oralidade.

Por um lado, as aptidões de inserção, adaptação e mobilidade nas sociedades actuais mediatizadas pela escrita e fundadas no oculocentrismo parecem determinar o mais ou menos eficaz acesso ao pensamento abstracto (Luria, 1976 in Candeias, 2000:221). Uma sociedade iletrada adoptaria processos cognitivos menos sofisticados e elaborados para a interpretação do mundo (visível). Por outro, a *literatura* constrói no ser humano imagens mentais que são diferentes do objecto visível e, consequentemente, difíceis de verbalizar. Assume valores estéticos e o prazer que promove é de natureza pessoal e não social (Bloom, 2001:17).

A literatura assume-se, para nós, como gineceu de imagens, sedimentando a experiência nas mundividades mais ou menos limitadas em função do capital literário do leitor. Cada um de nós é detentor de um armazém de imagens, parte do próprio mundo, veiculadas pelo código linguístico através de um vocabulário visual e que constitui a *herança cultural* acumulada. *Imagens* próximas, conscientes e inconscientes às quais se associam, naturalmente, as *emoções* (Damásio, 2003), já que as não podemos dissociar do conhecimento do mundo, da experiência da vida e do ser emocional e emocionável (Silva, 2010b:215). O mesmo autor acrescenta que, neste domínio, o texto literário é promotor de uma autoconsciência do leitor nos reflexos das imagens que se formam. Nesta construção estão implicadas inteligência, intuição, sensibilidade, emoção e desejo essenciais ao exercício da interpretação.

Parece evidente, que «[...] quantos mais aspectos conhecemos da mesma coisa, mais a apreciamos e melhor podemos compreender a realidade que antes nos aparecia através de um só aspecto» (Munari, 2009:84). Em percurso paralelo, literatura e cinema são intrinsecamente associados, mas com efeitos perlocutórios distintos. Quando referimos imagens, recorremos a David Lodge, que disserta acerca da consciência e da autoconsciência como aptidões difíceis de representar pelo cinema já que «[...] o modo como os indivíduos interpretam o mundo, e tantas vezes se enganam; o modo como as mentes de indivíduos sensíveis e inteligentes estão sempre a analisar,

(6) Disponível em: <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>

(7) In *Dicionário de Latim-Português*. Porto Editora.

a interpretar, a antecipar, a questionar e a desconfiar dos seus próprios motivos e dos outros. Ora, é precisamente este tipo de consciência, que é afinal uma autoconsciência, que o cinema, como meio de comunicação, tem mais dificuldade em representar, precisamente porque não é visível» (2009: 103). Para este autor, a característica essencial da consciência é o seu carácter privado e secreto: «A expressão facial, a linguagem corporal, a imagética visual e a música podem ser todas elas fortemente expressivas, mas falta-lhes precisão e discriminação. Actuam ao nível das emoções mais básicas — medo, desejo, alegria» (2009: 103). Há, porém, mais emoções além destas três, que serão percebidas pelo acto de leitura do texto literário, pelas imagens inferidas, construídas através de dois processos: um correspondente à associação da combinação intencional entre um signo gráfico e signos linguísticos com o objectivo de produzir uma relação significativa simbólica, podendo, assim, assumir-se como um lugar comum; o outro pelo carácter subjectivo inerente ao silêncio da leitura. O primeiro remete para a transformação do signifiante em significado, ancorado ao contexto; o segundo associado ao vínculo que cada um de nós estabelece com as palavras, permitindo formar imagens únicas, *pessoais e intransmissíveis*, como diria Carlos Vaz Marques. Trata-se, pois, de uma relação compromissiva, ao estabelecer uma promessa de um sentido entre autor e leitor (Steiner, 2007:13), passível de se construir no silêncio entre alteridades.

Ao assumir valores estéticos, como poderá ser analisada a literatura em função da literacia? Como se relacionam? Como se intersectam? Como edificam bons leitores? As mensagens sublimes emergem de uma literatura subtil e promovem a inferência. Os conceitos são experimentados com o mundo sensorial e depois com o verbal, e vice-versa. Consideramos ser no âmago da inferência, enquanto acto do processo de interpretação, que a didáctica da literatura deverá investir de forma responsável e como plataforma de áreas e conhecimento diversificadas. Não caberá, nesta fase, à didáctica questionar a natureza e os critérios do cânone escolar e cânone literário, mas antes dotar o aluno de utensílios que o tornem competente no uso destes instrumentos. A inferência será, para nós, também construída pela potencialidade residente na literatura, ao que denominamos de gineceu de imagens, já que se constitui como interpretação do não visível, mas antes obriga a um estabelecimento de relações mascaradas na textura, permanecendo informação implícita e latente (Fayol, 2000 *in* Viana, 2007). A inferência e o prazer de aceder à mesma são construídos no texto, como se de um segredo se tratasse, e que na ausência se torna presença, cujo objectivo ilocutório e efeito perlocutório (Austin, 1962; Searl, 1984) se pretendem corporizar na literacia crítica dotada de eficácia, logo geradora da transformação do comportamento humano. A mensagem sublimada surge aqui associada ao que Vítor Aguiar e Silva (2010b, 212) denomina de *informação transtextual*.

António Damásio (2003) diz-nos que todos os organismos vivos, desde a humilde amíeba até ao ser humano, nascem com dispositivos que solucionam automaticamente, sem qualquer raciocínio prévio, os problemas básicos da vida. O genoma garante que todos estes dispositivos estão activos à data do nascimento, ou pouco depois, com pouca ou nenhuma dependência da aprendizagem, embora esta venha a desempenhar um papel importante na determinação das ocasiões em que estes dispositivos virão a ser usados. Partindo deste princípio, a aprendizagem relativa à literatura e ao texto literário fundamenta-se pela posição que revelamos acerca das funções da didáctica da literatura, como construtora de recursos e dispositivos que permitam ao aluno, em contexto e em ocasião própria, utilizá-los de forma consciente e apenas subordinada ao livre arbítrio. À escola cabe o trabalho de proporcionar o palco de aprendizagens e, por isso, será necessário um conhecimento partilhado e reconhecido por todos os seus agentes como vitais.

3. Literatura, gineceu de imagens

Literatura, gineceu de imagens, promove processos de maturação do leitor e prontifica o exercício descodificador e compreensivo que se constitui no acto de ler e no acto de escrever. Revisitado o sentido do leitor em toda a sua polissemia, projectando a *literatura* como um espaço de mundividências emersas das suas funções pragmática, social, utilitária e lúdica concretizadas em diferentes dimensões a explorar com a criação de instrumentos de uma didáctica da literatura, há lugar a uma reflexão sobre os fundamentos de um cânone escolar e sobre a potencial permeabilidade à construção de um cânone individual, personalizado e intertextual. Cânone individual pela subjectividade de cada leitor, personalizado pelas escolhas e pelo compromisso implicado no acto de escolher e intertextual pelo diálogo entre textos literários de culturas diversas onde cabem as variações e variedades da Língua Portuguesa. E por isso, pensamos: mais rico e promotor da intercompreensão.

Conhecemos a linguagem escrita há cerca de 6000 anos, ainda que há apenas cerca de 3000 anos conhecemos a *escrita proposicional* (Morais, 1997:45). Sabemos, também, que a *palavra escrita* é reconhecida como um padrão complexo de letras ou de conjunto de letras, isto é, constitui uma *imagem* que é lida: percebida, decifrada, memorizada, compreendida e interpretada em função de um contexto num *processo de conversão* (Castro, 2000:136). A literatura, pelo processo de leitura nela implicado, nasce como espaço de exploração de imagens. Da percepção do desenho (das letras e das palavras), extrai-se uma ou várias *representações mentais*, mais ou menos densas. Esta leitura não depende exclusivamente da caligrafia, da fonte, do tamanho ou do alfabeto, mas sobretudo da representação individual do mundo, onde cabe a intertextualidade e a polifonia.

A literatura parece ser um dos campos privilegiados para acedermos simultaneamente à escrita enquanto código linguístico e à ilustração enquanto código visual, resultado da comunicação visual (Munari, 2009).

Em ambos os casos, a construção de sentido é feita a partir do processo interpretativo, no qual, obviamente, o contexto e as referências intertextuais são determinantes (Azevedo, 2008:76-77). A literatura assume a função de preparação para a transformação, uma transformação de carácter universal e cuja essência é humana, ou seja reclama um agir sobre o mundo e sobre o Homem (Steiner, 2007:38).

A *escrita*, ao longo do tempo, foi sendo *antropomorfizada* e deixou de ser vista como uma imagem, para assumir significado, determinado por *processos de aprendizagem*. A literatura é parte da aprendizagem e, existindo antes de tudo, é «corporal» (Breton, 2010:7). Como todo corpo, e assumindo a sociologia do corpo como um contributo em exploração, é, então, um lugar de inclusão. O mesmo autor (2010: 11) valoriza o potencial inclusivo do «corpo», salientando a capacidade de conector entre mundo e indivíduo. Assumimos, assim, a língua, a literatura e o leitor como um corpo, continente de conhecimentos, herdeiro de cultura, estruturante de regras, princípios, sujeitos ao acto de interpretar. E por isso, não pretendemos abordar a Literatura apenas como uma área de conhecimento e uma ciência corporizada e ancorada em livros, mas também *como um corpo moldado*⁸ pelo conhecimento do mundo de cada indivíduo, seja na posição de leitor seja na de escritor. Do mesmo modo, abordar a literatura e a sua didáctica implica considerar todas as categorias de natureza pragmática inerentes ao processo de transposição de informação de um discurso teórico para o discurso didáctico, nomeadamente a consideração dos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e cultural do aluno (Silva, 2010a:221). Assumindo a importância técnica atribuída à didáctica da literatura, onde habitam as ciências da linguagem, ciências da educação e, naturalmente, ciências da literatura, concebemos a construção de instrumentos válidos, pertinentes e relevantes como uma responsabilidade acrescida na formação de leitores críticos e, por isso, não ingénuos.

Parece, então, consensual a ideia de que a *literatura* é espaço de mundividências e promove o acesso ao conhecimento do mundo na dimensão da experiência humana e da vivência cultural. Estas dimensões intersectam-se com o conceito de cânone, epicentro de prolongadas discussões entre críticos literários convertidos ao cânone proposto por Bloom e críticos literários emergentes das comunidades minoritárias diacronicamente subalternizadas (Silva, 2002/2005:11). Não pretendendo esgrimir argumentos em prol de uma ou outra posição, urge esclarecer alguns pressupostos relativos ao corpo que se constitui o cânone literário.

Se considerarmos a posição de Vítor Aguiar e Silva (2002/2005), o cânone literário entendido como a reunião em colectânea de autores e textos de densidade e riqueza preeminentes e representativos, não tanto de uma receita puramente estético-literária, mas sobretudo da memória de uma comunidade cultural, como se de uma herança histórica, linguística e literária se tratasse (p. 9), então, que cânone seleccionar para a instrução escolar? Na verdade, a instituição «escola» é, hoje, uma plataforma de *dégradés* culturais e, por isso, mais heterogénea do que homogénea. A «escola» é, hoje, palco de multiculturalismo vivo de onde emerge o poliglottismo. Cabe perguntar se o cânone é somente nacional ou transnacional, assumindo, neste contexto, uma dimensão diacrónica e diatópica. Ainda que não nos assista o direito de sobrepor um cânone comunitário ao cânone literário ou de outra comunidade, poderemos, no entanto, reclamar repensar um cânone nacional? Estas questões surgem associadas à memória colectiva de um Povo, de uma Nação e de um Estado, já que consideramos que a História inscreve significados na cultura, na língua e no ser. A dicotomia Estado-Nação (Almeida:2007) (Gilroy:2007) (Santos:1999)⁹ é discutida em várias frentes. Redireccionando o sentido desta dicotomia, pensamos que o âmbito da literatura pode partilhar de alguns destes apontamentos.

Por exemplo, a propósito do ensino das línguas, Giroux (1994-1996) denomina de *multiculturalismo insurgente ou emancipatório* a prática pedagógica cuja intervenção do professor passa por dotar os alunos de capacidades de análise crítica capaz de reescrever e desafiar esquemas conceptuais cristalizados, transformando a literatura e o ensino da mesma num gineceu de imagens fecundas. Por analogia, concebemos a didáctica da literatura como campo fértil para que o espírito crítico se possa cimentar e sedimentar como capacidade, legitimando a Teoria da Literatura (Silva, 2010a: 225).

Consideramos pertinente referir aqui Miguel Vale de Almeida (2007), quando, em relação ao Estado-Nação e à tentativa frustrada de imposição de uma cultura, discorre acerca dos modelos descritivos de *Multiculturalismo*, dividindo-os em três categorias: o *nacionalista*, semelhante em tudo ao fundamentalismo, privilegiando a unicidade da língua padrão e unicidade religiosa, alimentando o *apartheid* entre estrangeiros e autóctones. Segue-se o modelo ao qual chama de *multiculturalismo essencialista*, baseado na acentuação das diferenças culturais e identitárias de indivíduos e grupos, ainda que com coexistência. O último modelo remete para a ideia de processo de *transculturação* ou, como prefere designar: *cidadania cosmopolita*. Este modelo rejeita a polissemia da expressão *multiculturalismo*, dispensando-a pela ambiguidade política e efeitos de retórica a que se presta, bem como as potenciais manipulações ao aliar-se à expressão *cultura*, também ela ambígua na medida em que privilegia a ideia de *cultura* tornada objecto, como uma geografia delimitada, na qual cabe uma população específica, podendo, no entanto, ser comercializável (pp. 87-88).

(8) A partir das palavras de André le Breton (2010 :16): «Corpo que, de facto, não é pensado somente do ponto de vista biológico, mas como uma forma moldada pela interacção social.»

(9) Expressão utilizada por Miguel Vale de Almeida (2001 e 2007); Paul Gilroy (2007) e Boaventura Sousa Santos (1999) referenciados na bibliografia.

A literatura poderá constituir-se como corpo *cosmopolita* e, como tal, passível de se consubstanciar em cânones individuais, permeáveis não só à intertextualidade como à *transculturalidade*, definida por este autor, anulando um potencial sentido objecto. Cabe aqui a intersecção com o que Vítor Aguiar e Silva (2010) refere em relação ao cânone como não fundamentalista e terrorista, mas fecundo (p. 210).

Assim, o acto interpretativo do leitor pretende-se descomprometido e consciente, ainda que, por ser subjectivo, permeável à *angústia da influência*¹⁰, já que derrama as suas mundivindências linguísticas, culturais e conceptuais. A construção de um cânone individual por cada corpo interpretante pode assemelhar-se ao que Miguel Esteves Cardoso denominou de «portefólio léxico-audiovisual» numa crónica publicada no *Público* (10 de Abril de 2009). Se consultarmos a Tabela 1, constatamos que o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (2009) apenas apresenta uma ocorrência da palavra «cânone», autorizando cânones individuais, ainda que orientados nas leituras, pela coabitação com o Programa Nacional de Leitura. Cada leitor constituir-se-á como um corpo de reminiscências de um ou vários cânones das quais faz uso e deleite corporizando imagens intertextuais, cosmopolitas e transculturais como subversão de uma potencial literatura global.

Não menos importante é o carácter sensível e inteligente que está directamente associado à *imagem* resultante da faculdade da *imaginação*, ao representar de forma sensível os objectos ausentes, podendo ser precisa, nítida e fértil. Neste processo, que envolvendo mecanismos precisos, compreensão e interpretação, considera Abel Guerra (1960) duas espécies de imaginação: a reprodutora e a criadora. A primeira evoca algo já conhecido e desperta imagens adormecidas, a segunda permite formar imagens novas com elementos adquiridos (p. 19). De importância distinta, a imaginação criadora traduz um cunho de originalidade à obra literária e promove um efeito imprevisível no acto de leitura. Este efeito altera a construção natural e sequencial da inferência no leitor e, nesse sentido, as previsões decorrentes dos modelos descendentes de processamento da informação («top/down») são renovadas constantemente.

A literatura e o texto literário serão um campo de constante desafio interpretativo que é lançado ao leitor, já que a sua natureza induz a actividades de resolução de problemas na forma de enigmas interpretativos (Maine-gueneau, 1996, in Faustino, 2000:67). Aceitar este convite implica buscar os implícitos e os pressupostos, numa atitude constante de *jogo psicolinguístico* e de mobilização de estratégias de antecipação (Goodman, 1967; Antonini & Pino, 1991 in Pinheiro, 2007:42). A produção de imagens terá sido objecto de uma selecção natural, permitindo uma avaliação mais precisa do ambiente e da forma como a ele reagimos. A mesma produção tornou-se valiosa para a sobrevivência e terá sido evidenciada por factores de natureza emocional. O ser humano passou a avaliar o grau de emoção como critério de destaque das imagens mais significativas, tal como se evidencia no processo e no acto de leitura (Damásio, 2010:220).

Eco (1993:126) utiliza a expressão «passeios inferenciais» para designar esta capacidade de formulação de hipóteses acerca do que emerge do material linguístico, como sendo, para nós, a imagem ou imagens como produtos de uma reflexão ou meditação. Damásio (2010) acrescenta que as imagens construídas durante a percepção serão objecto de reconstrução no processo de recordação, não constituindo, por isso, réplicas, mas tentativas de regressar a uma realidade e situação passadas (p. 190). Naturalmente, o grau de previsibilidade exige maior ou menor conhecimento prévio do leitor, bem como ao processo de sedimentação na sua memória (Faustino, 2000:85).

4. Processamento da informação: a inferência

O acesso à leitura e à respectiva compreensão da mensagem depende de inúmeros factores que passam pelo interesse, pela fluência em leitura, bem como pela mobilização de conhecimentos prévios sobre o assunto, permitindo extrair significado, de forma diferenciada, da mensagem escrita. Consequentemente, influenciará as estratégias que utilizamos, orientando o acto de ler para diferentes finalidades e funcionalidades (Ferreiro & Teberosky, 1986; Martins, 2006; Mata, 1991; Mata, 2008). Neste processo, recorremos a estratégias de adivinhação de previsão, procurando formas diferenciadas de organizar a informação que se vai lendo (Pinheiro, 2007:42).

A concretização da leitura potencia-se pelo contacto precoce com a escrita e lentamente com a literatura, retirando dessas situações o prazer da leitura como um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca, construtora de afectos, atitudes positivas e valorativas em relação ao acto de ler (Mata, 2008:75). A interacção positiva com a leitura e o prazer que daí advém consideramos ser essencial à formação de leitores conscientes e competentes na construção da inferência a longo prazo, ou seja «leitores para a vida» (Silva, 2010:213). Nesta comunicação, faz, para nós, sentido a explicitação do processo de construção de imagens a partir do acto de ler, não assumido aqui como a leitura de imagens agregada a uma cultura visual. O processo que se pretende explicitar passa pela criação de imagens que a literatura potencia por natureza. No entanto, cabe, neste ponto, assinalar os processos implicados na leitura, na compreensão e formação de imagens.

As mensagens são transmitidas em suporte visual (escrita) pelo emissor a um receptor que processa a informação recorrendo a filtros sensoriais, operacionais e culturais. Se, porventura, fizermos comparar os *Modelos de*

(10) Referência à expressão que dá título ao livro: Bloom, H. (2007). *A Angústia da Influência. Uma teoria da poesia*. (2.ª ed.) Lisboa: Edições Cotovia.

processamento da compreensão da leitura com os Modelos de processamento da compreensão de textos visuais (Munari:2009), notamos as semelhanças na utilização de modelos ascendentes, descendentes e interactivos (Wolf, Vellutino & Gleason, 1998 in Pinheiro, 2007:42). Em ambos os casos, procedemos ao processamento de informação através do sentido da visão. Os hemisférios direito e esquerdo coordenam a tarefa de ler imagens. Os córtices visuais do hemisfério direito, na sua região ventral, são necessários para a apreciação de configurações visuais. Os processos somatossensoriais do hemisfério esquerdo são inerentes aos processos de linguagem (Damásio, 2003:139). O processo de linguagem e imagens estão, assim, inelutavelmente ligados através de funções mentais, contribuições coordenadas de muitas regiões cerebrais a diversos níveis do sistema nervoso central, e não do funcionamento de uma só região cerebral concebida à maneira de um centro frenológico (Damásio, 2003:90). O mesmo neurocientista acrescenta a este propósito que «À medida que os nossos conhecimentos aumentam, os rótulos e as classificações deverão melhorar e tornar-se um mal menor. [...] A fronteira entre estas categorias é porosa, mas a classificação ajuda a organizar a descrição de fenómenos» (2003:61).

As representações sobre a metalinguagem e respectiva reflexão implicada nas práticas didácticas e pedagógicas transferem para a literatura o papel de promover e ampliar o conhecimento sobre a língua portuguesa como manifestação criativa do ser humano e canal de acesso plurissignificativo ao mundo e às imagens nele projectadas. Estas imagens projectadas reproduzem o resultado da experiência individual, podendo ser lapidado precocemente através da reprodução de formas de escrita incipientes. A literatura pensamos ser um campo onde habitam conhecimentos emergentes através da apropriação do acto de escrever. Paulatinamente, vai sedimentando, quando precocemente, concepções diversificadas e que se sustentam umas nas outras. Este processo de sedimentação pressupõe tornar o aluno competente, capaz de transformar um saber em acção (M. E., 2001:9). A literatura promove, do nosso ponto de vista, a actualização do conceito de competência, assumindo-se como campo onde se integram diferentes saberes determinados por contextos pragmáticos. Assim, a apropriação de diferentes formas de linguagem escrita proporciona ao indivíduo experiências únicas e subjectivas.

O sentido da visão assume particular importância no acesso à literatura (escrita), propondo uma reflexão acerca deste sentido em toda a sua polissemia, promovendo-a não como o principal sentido, mas como aquele que se metaforiza, também, nas mundividades de leitores. Dos alfabetos mais incipientes à decifração de mensagens pictográficas, da construção de imagens a partir de leitura, o leitor enceta o processo de categorização do mundo de forma consciente e subscreve o que se denomina, também, de literacia crítica e, por isso, não ingénua. O friso cronológico etiqueta este sentido como uma marca no corpo, ocupando, como defende Aristóteles, um lugar de primazia na hierarquia dos sentidos; Descartes reconhece como sentido mais completo; Lackoff & Johnson caracterizam como metáfora e conceptualização do conhecimento; Classen como sentido dominante na experiência humana e Bruno Sena Martins descreve como presença cultural e determina o seu carácter oculocêntrico (Martins, 2006: 15).

Existem dois níveis de leitura da imagem: o da denotação e o da conotação. O primeiro atende à simples descrição ou enumeração dos seus elementos; o segundo nível tem um cariz subjectivo e é dependente do contexto, da intencionalidade ou intencionalidades com que é utilizada e das prováveis sugestões que a interpretação da imagem propaga. Por isso, quando lemos imagens, mobilizamos não apenas sugestões imagéticas cognitivas e culturais, mas também afectivas, sensoriais ou mesmo psicomotoras. Para a concretização dessa leitura, é necessário atender ao conceito de percepção do que a imagem representa, tendo em conta o tema nela veiculado e a projecção da forma de ser e de pensar do leitor. Este é o processo inerente à leitura de qualquer imagem. Neste processo, que envolve diferentes funções, associadas a uma sintaxe própria, onde intervêm elementos iconográficos contendo vários códigos que necessitam de decifração, passa a ser encarada com valor semiótico. É comumente aceite a versão de se tratar como um processo de leitura, de decifração e de extracção de significado. As palavras são duplamente codificadas, por um lado porque se constituem como um desenho, uma forma; por outro, porque são codificadas e cujo sentido, significado e referente serão mais ou menos partilhados pelos falantes de uma língua. O trabalho da percepção é sempre subjectivo, pois é a forma como o sujeito se relaciona com o mundo e dele extrai significado através de processos cognitivos onde cabem estereótipos e protótipos com diferentes graus de significado e de saliência. Em todo este processo, a escrita congrega estes duplos processos, a literatura representa o valor simbólico ao criar sentidos, sensações e emoções no leitor. O autor actualiza os sentidos das palavras através da selecção lexical, a que Chomsky denominou de competência, reescrevendo os sentidos. Cabe ao leitor construir ou reconstruir esses sentidos, pois «[...] os sentidos de um determinado item não são dados mas construídos: são interpretações que surgem de um contexto particular. ...» (Silva, 2003:150).

Serão, então, as imagens que emergem do processo de leitura, resultante de processos de categorização ora associados a uma base *semasiológica*, a partir da qual se considera a interpretação do significante para o significado, ou a uma base *onomasiológica*, partindo do conceito para o significante. No primeiro caso, a categorização está ancorada ao nível do significante linguístico, nivelando as diferentes essências. No segundo, verifica-se uma prevalência do nível *conceptual*, ou seja, parte-se do conceito para as expressões linguísticas. A grande vantagem desta sobre abordagem anterior passa pelo facto de que o conceito é construído a partir do uso dessa linguagem dinâmica, enquanto representação das funções cognitivas do ser humano (Vilela, 2003:203-204).

Parece haver consenso em considerar que os processos inferenciais têm uma função na eficácia interpretativa. No entanto, afigura-se evidente que a inferência se torna facilmente um assunto periférico (Faustino, 2000:5). Contudo, para acedermos ao conteúdo proposicional de actos discursivos organizados em texto, a inferência está inevitavelmente associada tanto aos modelos de processamento de informação, como à actividade de interpretação e à capacidade de dedução de informação implícita. Esta actividade recorre a diferentes formas de acesso ao conhecimento e aos modelos mentais já processados cognitivamente pelo leitor.

Neste diálogo, cabe ao professor tornar o que será opaco em transparente, evidenciando sequências de deduções, revelando indícios que convirjam em sentidos devidamente contextualizados que façam sentido num mundo real, e possa fazer a transposição para um mundo possível. Nesta transferência, pensamos que as imagens promovem o deslumbramento e a associação de significados porosos das palavras, mas com valor significativo dado o seu potencial naturalmente criativo e que recorre ao conhecimento do mundo e ao conhecimento enciclopédico do leitor, onde cabem o conhecimento intertextual e o conhecimento retórico. Neste reside a sofisticação do pensamento e da capacidade de inferência quando, ao contactar com textos literários, enquanto conhecimento essencial para a interpretação, o leitor estará à partida mais capacitado «para construir coerência em textos marcados pela ocorrência de meios retóricos e estilísticos como a metáfora, ironia» (Faustino, 2000:24). Acrescentamos, outro meio retórico, a *imagem*. Assim, o leitor poderá reorganizar o sentido da leitura e das imagens ao estabelecer uma base comum entre autor e leitor na qual coabitem aspectos convergentes entre a subjectividade de cada um, no que se designa de intersubjectividade. Estabelecem-se, assim, as âncoras semânticas e pragmáticas sustentadas na macro, na super e na microestrutura (Pinheiro, 2007:45-47).

5. Representações de literacia implicada

Ao trabalharmos nesta comunicação, pareceu-nos importante consultar os documentos oficiais que orientam os professores na sua actividade lectiva, ou seja, os Programas de Português do Ensino Básico (2009) e do Ensino Secundário (2001-2002). Para tal, a consulta efectuada partiu da selecção de palavras-chave para esta comunicação analisadas por ocorrência. Dada a natureza do artigo, seleccionámos as seguintes ocorrências: *cânone*, *imagem*, *inferência*, *literacia* e *literatura*. Em relação aos cinco lexemas, sintetizamos a informação na tabela que se apresenta (Tabela 1):

Tabela 1
Programa de Português do Ensino Básico (2009)

Lexemas	Frequência
Cânone	1
Imagem	8
Literacia(s)	12
Literatura	3
Inferências	6

Seleccionámos estas ocorrências pela importância que têm na sustentação do nosso trabalho, por um lado pela geminação natural da *literatura* a *literacia*, aqui representada apenas por um total de 12 frequências por oposição a um total de 3 frequências no lexema *literatura*. Ainda que irmãs, *literacia* é evidenciada pela repetição e *Literatura* é consubstanciada pela única frequência da palavra *cânone*, cujo conceito se associa ao critério de selecção do cânone literário. Já em relação a *inferência*, apresenta 6 como valor de frequência, metade do valor de *literacia*. O conceito de inferência é explicitamente dado ao longo deste documento e serve o propósito de orientações aos agentes de ensino. A palavra *imagem* surge com a frequência 8 e os contextos em que surge a palavra distribui-se por leitura de imagens e por instrumentos de trabalho a utilizar no ensino da língua materna. Também surge a referência a *imagem* como conhecimento retórico, completando a lista de recursos estilísticos associados às leituras recomendadas no 3.º CEB.

Já no quadro relativo ao Programa do Ensino Secundário (2001-2002) verificamos a seguinte distribuição (Tabela 2):

Tabela 2
Programa de Português do Ensino Secundário (2001-2002)

Lexemas	Frequência
Cânone	0
Imagem	17
Literacia(s)	8
Literatura	4
Inferências	13

As mesmas palavras seleccionadas permitem comparar as ocorrências, evidenciando as diferenças nos valores de frequência. Com excepção de *cânone* e *literacia*, todos os lexemas seleccionados são em número superior neste documento orientador. Convém, contudo, assinalar que este programa corresponde ao ensino secundário, cujo grau de especificidade será necessariamente superior em função das competências a desenvolver e que acompanham os estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por outro lado, trata-se de um documento que faz emergir com mais enfoque a *literatura* (13) como área de conhecimento específico aliada ao conhecimento linguístico, *inferencial* (8), consubstanciando a *literacia* (4), conceito ao qual está associada. Não surge qualquer ocorrência a *cânone* neste documento de orientação e, pelo contrário, a referência a *imagem* (17) em inúmeros contextos, onde se incluem a leitura e descrição de imagens, bem como no conhecimento de recursos e figuras de estilo. Estas frequências evidenciam, assim, a forma como estes conceitos vão sendo disseminados e relacionados nos diferentes níveis de ensino, cujo principal agente é o professor.

Neste sentido, consideramos que será tanto mais uma literacia implicada quanto mais literatura se promover no centro das aprendizagens escolarizadas, onde acreditamos que se define um critério de qualidade literária acompanhada pela orientação do docente, como forma de promover a leitura, o acto de ler e, nessa actividade, a literacia tão almejada pelos estudos PISA. Tal como definimos em ponto anterior, reafirmamos que a imagem, resultante da leitura de textos literários, implica o estudo da inferência como ponto essencial para o desenvolvimento humano. Damásio (2010) realça a importância da consciência como factor distintivo entre os seres que existem no mundo, destacando o ser humano como um ser que, além de sentir, porque tem consciência, desenvolveu a capacidade exclusiva de conhecer esses sentimentos devidamente contextualizados. Este tomar conhecimento, este passar a saber, a ter consciência de, foi um avanço vital para o seu desenvolvimento e sobrevivência entre as outras espécies (p. 221).

Quando referimos uma literacia implicada, referimos, no âmbito desta comunicação, ao processamento de imagens visuais, mas também à evocação de imagens através da leitura, sendo que, ao ler, activamos conhecimentos armazenados na memória sob a forma de imagem (palavra/signo linguístico) e toda a estrutura profunda inerente à sequência de palavras em frases. Assim, poderemos manipular essas imagens através da reflexão e meditação, permitindo também o processamento de inferências. Para este autor (2010), o mecanismo de processamento de imagens «pode ser orientado pela reflexão e usado *para antecipação eficaz de situações, antevisão de resultados possíveis, orientação do futuro possível e invenção de soluções de problemas*¹¹» (p. 221).

Descrevemos atrás o processo de construção de inferência como a capacidade de fazer previsões e deduzir informação implícita. A literatura parece, assim, ser o campo fértil no deslumbre do leitor, capaz de (re)construir imagens através da leitura e da inferência, já que a mensagem, pela qualidade literária, obriga a uma reflexão e meditação, promove a *consciência*¹² do aluno acerca da sua existência e do que o rodeia. Trata-se, pois, de um estado mental que exige estar acordado, em alerta, e que tem «algo em mente» (p. 201). Concebemos, assim, uma literacia implicada na memória, uma memória que terá de ser construída de forma precoce através do contacto com a literatura sob diferentes formas. A consciência e a inferência construir-se-ão nesse armazém de vivências, experiências, emoções e imagens. Seria interessante trabalhar a literatura, manifestação cultural, em parceria com a biologia numa relação interactiva, já que «contar histórias» é natural ao ser humano como manifestação de aprendizagem e evolução, reconhecendo nos cérebros, capazes de criar e inventar, características estruturais seleccionadas como distintivas do indivíduo ou do grupo (Damásio, 2010:359).

Conclusões

Literatura, para que te quero? A literatura nesta comunicação assume-se, para nós, como reprodutora natural de imagens, como gineceu de imagens individuais, complexas e sofisticadas. Nesta rede de complexidade, a apropriação da língua — a apropriação do texto no acto de ler — plasma-se na literatura fecunda de atitudes, de mundividências e imagens e por isso espaço privilegiado de cosmopolitismo.

Neste sentido, reconhecemos o cânone como critério de qualidade pelas relações intrínsecas de intertextualidade, de polifonia e cosmopolitismos, resultante de uma escola também multicultural. Que cânones trazem os alunos para a escola e que cânone propõe a escola considerarmos ser um diálogo emergente de onde possa surgir um verdadeiro cosmopolitismo de leituras significativas? Nesta abordagem, consideramos a precocidade como característica essencial para a promoção de uma literacia implicada, cuja abordagem nos parece ser urgente com o trabalho sobre a inferência, faculdade superior, exigindo um exercício de sensibilidade e previsibilidade constantes, um jogo de adivinhação. Caberá aos documentos oficiais e aos agentes de ensino veicular as relações intrínsecas entre literatura, literacia, imagem e inferência. Neste campo, a literatura, como vimos, é promotora de

(11) Itálico do autor.

(12) *Consciência* assumida no que Damásio (2010: 199) define como «um estado mental em que temos conhecimento da nossa própria existência e da existência daquilo que nos rodeia. [...] A consciência é um estado mental particular, enriquecido por uma sensação do organismo específico onde a mente está a funcionar; e o estado mental inclui o conhecimento de que a dita existência ocupa uma certa *situação*, de que existem objectos e acontecimentos que a cercam. A consciência é um estado mental a que foi acrescentado o processo de ser».

imagens diferentes pelas realidades e mundividências diferentes, pelas circunstâncias geográficas e morfológicas que emergem no conhecimento semântico e linguístico de cada indivíduo. Será um bom decifrador de imagens aquele que domina conscientemente a língua, como instrumento de comunicação e facilitador da literacia. Do mesmo modo, será um criador de imagens aquele que fizer a transposição de conhecimentos de outras áreas, bem como da sua relação com o conhecimento enciclopédico armazenado na memória.

Pensamos, também, que o conhecimento linguístico consciente permite ultrapassar as regras da língua, dando origem a um estado sublime como sendo a criatividade linguística, palco de exploração dos sentidos, afectos e emoções plasmados em sequências visuais eminentemente individuais e silenciosas.

Cabe, ainda, nestas conclusões, referir que não pretendemos disseminar um cânone literário manipulador, nem agregado a uma ideologia, mas antes libertador e potenciador de literacia implicada e de criatividade que pode ser concretizável, por exemplo, em oficinas de escrita criativa. Nestas actividades, cabe considerar a literatura como expoente máximo privilegiado para construção e decifração de inferência, numa constante actividade de elaboração da escrita.

A literacia implicada exige construção de instrumentos didácticos no âmbito da didáctica da literatura, nomeadamente associadas à criatividade e essencialmente à selecção de modelos literários cujo factor de qualidade se associa ao estilo pessoal. Este reside na originalidade, cujo principal critério passará por proporcionar algo de novo ao criar deslumbramento. Daí diferentes livros para diferentes idades, estádios de desenvolvimento, representativos de mundividências. Só assim pensamos ser possível recriar e aceitar sem paternalismos o que é *diferente*, como mais-valia para o cosmopolitismo latente e emergente.

Bibliografia

- ALMEIDA, M. V. (2007), «Da Diferença e da Desigualdade: Lições da Experiência Etnográfica» in *A Urgência da Teoria*. Lisboa: Tinta da China, (pp. 75-107).
- ALVES MARTINS, M. (1996), *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- AZEVEDO, F. (2008), «A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea em Portugal» in *Lenguaje y Textos*. N.º 28, pp. 75-82.
- AZEVEDO, F. (coord., 2006), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- AZEVEDO, F., Sardinha, M. G. (coord.) (2009), *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- BENAVENTE, A. (coord.) et al. (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BLOOM, H. (2001), *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. (Edição em linha) (Trad.) Rio de Janeiro: Editoração Eletrónica Abreu's System Lda.
- BRETON, D. (2010), *A Sociologia do Corpo*, 4.º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- CANDEIAS, A. (2000), «Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas» in Delgado — Martins, M. R. (et al.) (org.), *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- CARDOSO, M. E. (2009), «Não, não sabia» in *Jornal Público* (10 de Abril de 2009). Lisboa.
- CASTRO, S. L. (2000), «A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva» in Delgado — Martins, M. R. (et al.) (org.), *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- COELHO, J. P. (org.), *Dicionário da Literatura*, volume I. Porto: Livraria Figueirinhas.
- DAMÁSIO, A. (2003), *Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Europa América.
- DAMÁSIO, A. (2010), *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e Debates — Círculo de Leitores.
- FERREIRA, A. G. (s / d), *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, A. G. (s / d), *Dicionário de Português-Latim*. Porto: Porto Editora.
- ECO, U. (1993), *Leitura do Texto Literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- FAUSTINO, A. M. (2000), *As Inferências na Leitura*. Tese de mestrado não publicada apresentada à FCSH da Universidade Nova de Lisboa.
- FERREIRO, E. & Teberosky, A. (1986), *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GILROY, P. (2007), «Multicultural e Convivialidade na Europa Pós-Colonial» in *A Urgência da Teoria*. Lisboa: Tinta da China, pp. 167-188.
- GIROUX, H. (1996[1994]), «Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy» in Golberg, D. T. (ed.) *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford and Cambridge: Blackwell, pp. 325-343.

- LODGE, D. (2009), *A Consciência e o Romance*. Lisboa: Edições Asa.
- MARTINS, B. S. (2006), *E Se Eu Fosse Cego? Narrativas Silenciadas da Deficiência*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- MATA, L. (2008), *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento
- MATA, L. (1991), «A Descoberta da linguagem escrita» in *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009), Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: DGIDC/ME.
- M. E. (s / d), *Dicionário Terminológico*. Disponível em: <http://dt.dgdc.min-edu.pt/>. (consultado em 10 de Novembro de 2010).
- M. E. (2001), Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais. Lisboa: DGIDC/M.E.
- M. E. (2001-2002), Programas de Português — 10.º, 11.º e 12.º anos. Lisboa: DGIDC/M.E.
- MORAIS, J. (1997), *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MUNARI, B. (2009), *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70.
- PINHEIRO, A. (2007), *O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.
- SANTOS, B. S. (1999), «Modernidade e a Cultura de Fronteira» in *Pela Mão de Alice*. 7.ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- SEARL, J. R. (1984), *Os Actos de Fala*. Coimbra: Livraria Almedina.
- SILVA, A. S. (2003), «O que é que a polissemia nos mostra acerca do significado e da cognição?» in *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: APL/UCP.
- SILVA, V. A. (2010a), «As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes» in *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, pp. 217-225.
- SILVA, V.A. (2010b), «Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português» in *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, pp. 207-216.
- SILVA, V. A. (2002/2005), «Variações sobre o cânone literário» in *Revista de Arte e Crítica de Viseu*, III Série: O Cânone Literário Português. Viseu: RACV, pp. 6-12.
- STEINER, G. (2007), *O Silêncio dos Livros*. Lisboa: Gradiva.
- VIANA, F. L. (2007), *O Ensino da Leitura: a Avaliação*. Lisboa: ME -DGIDC.
- VILELA, M. (2003), «Limites e «performances» da semântica cognitiva» in *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: APL/UCP.