

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS
ADÉLIA NUNES
CRISTINA MELLO
JUDITE CARECHO
ANA ISABEL RIBEIRO
(COORDS.)

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

MARIA JOÃO SIMÕES

orcid.org/0000-0001-6648-9097

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CLP

RUI AFONSO MATEUS

orcid.org/0000-0002-9127-5725

Escola Básica e Secundária de Alcains/CLP

**MOVÊNCIA¹ E IDENTIDADE. ABORDAGENS
DIDÁTICAS DE TEMAS INTERCULTURAIS E
ARTÍSTICOS A PARTIR DO CONTO “GEORGE”
DE MARIA JUDITE DE CARVALHO**

**MOBILITY AND IDENTITY: A DIDACTIC
APPROACH TO INTERCULTURAL AND
INTERARTISTIC STUDIES, BASED ON
THE SHORT STORY “GEORGE” BY
MARIA JUDITE DE CARVALHO**

RESUMO: A partir da interpretação dos sentidos da movência da protagonista do conto “George” de Maria Judite de Carvalho refletir-se-á, primeiramente, sobre a representação de conceitos como o de “morada”, identidade, aculturação e cosmopolitismo. Num segundo momento, ponderar-se-á a motivação para a leitura. Como o público-alvo é o aluno do 12.º ano, poderá apelar-se ao reconhecimento por parte dos alunos a) da construção complexa do sujeito múltiplo; b) da mudança do sujeito ao contactar com a pintura e a cultura do ‘outro’; e c) da movência do migrante. Partindo dos tópicos de conteúdo previstos no programa de Português do 12.º ano, far-se-á uma análise dos aspetos do conto que podem beneficiar de uma leitura feita à luz dessas três noções, sugerindo estratégias didáticas que viabilizem a sua apropriação e destaquem o contributo de uma abordagem intercultural e interartística para a interpretação do texto.

¹ Propõe-se a designação “movência” para acentuar o carácter mutável e flutuante que a própria mobilidade física acarreta para o sujeito que parte e se desloca. Ficam assim implicados na designação os sentidos de mudança e fluidez que permitem ligar, pela copulativa ‘e’, a identidade ao movimento, contrariando a forma de pensar a identidade como algo estanque e imutável.

Palavras-chave: interculturalidade, identidade, estudos interartes, literatura, ensino

ABSTRACT: The representation of concepts such as “address”, identity, acculturation and cosmopolitanism will be analysed within the context of the short story “George” by Maria Judite de Carvalho, taking into account the interpretation of the mobility directions of the main character. The strategies to create motivation for reading will also be considered. Considering that the target audience comprises 12th grade student, it is argued that students can be made to realize a) the complex construction of the self and its multiplicity; b) the changes operated on the self when in contact with the art and culture of the ‘other’; and c) the migrant’s mobility. Taking the 12th grade Portuguese syllabus as a starting-point, an analysis of the different aspects of the short story will be presented, in the light of these three notions, and didactic strategies will be suggested to enable understanding of the main concepts and to emphasize the contribution of an intercultural and interartistic approach to the text.

Keywords: interculturality, identity, interarts, literature, teaching

1. Introdução

O conto “George” de Maria Judite de Carvalho confronta-nos com uma protagonista em movência e em permanente reconfiguração pessoal e social. A interpretação dos sentidos desta movência, que é tanto exterior como interior, retira grande vantagem da convocação de conceitos como “morada”, identidade, aculturação e cosmopolitismo, cuja representação literária no conto é evidente e central. Tendo em conta que este texto de Maria Judite de Carvalho constitui matéria de leitura para os alunos de Português do 12.º ano, interessa discutir a pertinência e o lugar que cabem a esses conceitos nas estratégias de motivação, exploração e interpretação do conto em contexto letivo.

Atendendo ao nível de ensino dos alunos a que o texto é dirigido e às possíveis ramificações que a partir dele é possível estabelecer com outros tópicos literários do programa, propõe-se uma abordagem didática que leve os alunos a refletir sobre três elementos fundamentais da composição da protagonista: *(i)* a construção complexa do sujeito múltiplo; *(ii)* a mudança ocorrida no sujeito ao contactar com a pintura e a cultura do “outro”; *(iii)* a movência do migrante. Os tópicos de conteúdo previstos no programa de Português do 12.º ano favorecem vias para uma exploração conjunta do texto assentes nessas três noções, a partir das quais o professor poderá desenhar estratégias

didáticas que não só viabilizem a sua apropriação como também favoreçam a reflexão sobre o texto mediante o estabelecimento de interessantes ligações interculturais e interartísticas.

2. Identidade(s) e interculturalidade: Reflexões e problematização

A capacidade de desenvolver o diálogo intercultural é um dos objetivos da educação desde há longa data, ainda que tal objetivo se torne mais visível sobretudo a partir do momento em que se começa a refletir sobre pedagogia e sobre o que é a educação, ou seja, quando a educação, os seus processos e os seus métodos se constituem, eles mesmos, como objeto de reflexão, dando origem a um discurso metarreflexivo. Esta questão ressurgue com uma maior urgência no mundo contemporâneo da sociedade globalizada. Atualmente estão na ordem do dia os termos globalização, multiculturalismo, pluralismo e interculturalidade, que são utilizados no mundo académico, mas também no discurso político, com o intuito de promover a tolerância. Importa, por isso, clarificar os seus sentidos.

Como salienta Michael Emerson (2011: 2), o multiculturalismo pressupõe uma situação onde se juntam comunidades distintas, preservando as minorias a sua diferença. Mas, como muitas vezes o termo *multiculturalismo* é utilizado para camuflar planos integracionistas ou assimiladores, vem ganhando terreno a designação de *interculturalidade*, na medida em que acentua o caráter interativo das trocas culturais.

Podemos perguntar: será preciso ensinar a interculturalidade? Se sim, como ensinar a interculturalidade? E como articular identidade(s) e interculturalidade? Quais os aspetos e ideias mais relevantes implicados neste conceito? Poderá a personagem George proporcionar um acesso à compreensão das relações entre identidade(s) e interculturalidade?

Embora nos pareçam óbvios alguns aspetos das mudanças da sociedade atual, por estarmos imersos nelas, convém refletir sobre a sua caracterização para melhor as percebermos. Assim (*i*) reconhecemos que mudou o nosso conceito de identidade pessoal e social devido à movência e à efemeridade características da sociedade contemporânea; (*ii*) experienciamos a complexi-

dade das relações pessoais e sociais; *(iii)* sentimos a liquidez de uma sociedade dominada pela evanescência da moda e pela porosidade entre classes e meios sociais, sem esquecer os conflitos e as tensões que nela emergem.

Muitos pensadores têm trabalhado o conceito de identidade, fornecendo noções que espelham a evolução conceptual da própria ideia de *identidade*, mostrando como se trata de um conceito problemático. Assim, por exemplo: Erving Goffman (1963) fala de ‘identidades múltiplas, flutuantes e situacionais’; Stuart Hall (1992) descreve ‘identidades descentradas’; François Laplantine (1999) rejeita a noção de identidade como substância; Martine Abdallah-Preteuille (1999) entende a identidade não como uma categoria fixa, mas como uma dinâmica; João Maria André (2005) aponta o ‘carácter dialógico’ da identidade. Estes autores (entre outros) rejeitam um entendimento da identidade como categoria estanque, optando por uma conceptualização mais dinâmica do conceito.

Há, portanto, uma mudança no modo de pensar a identidade – ela deve passar a ser entendida não como uma categoria essencialista, mas como uma categoria relacional.

Através do seu autoquestionamento, George, a protagonista do conto em análise neste estudo, ilustra ficcionalmente alguns destes aspetos, porque nos convida a levantar uma série de perguntas a propósito da relação do ‘eu’ com o ‘outro’, as quais nos conduzem a reflexões formuladas aqui a partir das ideias dos pensadores já referidos e de alguns outros.

Já em 1999, no texto *Os 7 saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin afirmava que não se pode alcançar a mudança no modo de conceptualizar a identidade enquanto não se interiorizar o pensamento complexo:

O conhecimento do mundo como mundo (...) [é] o problema universal de todo cidadão do novo milénio: (...) Como perceber e conceber (...) o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo?² (...) O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. (...) [H]á complexidade quando elementos diferen-

² Note-se que, já em 1985, Italo Calvino, nas suas *Seis propostas para um novo milénio*, identificara a Leveza, a Rapidez, a Exatidão, a Visibilidade, a Multiplicidade e a Consistência, como conceitos fundamentais a ter em conta na formação desejável do cidadão contemporâneo.

tes são inseparáveis constitutivos do todo (...). Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (Morin, 1999: 36).

Integrar este pressuposto implica uma profunda “reforma do pensamento – paradigmática e não programática”, pelo que esta “é a questão fundamental da educação”, (*idem*, 33), uma vez que exige uma mudança na forma de pensar.

Segundo este pensador, apenas tendo em conta a complexidade se podem compreender as relações culturais, pois “as culturas são aparentemente fechadas em si mesmas (...). Mas, na realidade, são também abertas” (*idem*, 55).

Partida e regresso são temas do conto “George” que permitem pensar a recursividade da pertença identitária e a interatividade do lugar-morada inicial com os lugares ‘outros’, uma vez que a consciência da metamorfose, da modificação e da diferença das sucessivas fases da vida na personagem implica também um reconhecimento hologramático da criança que há no adulto e implica a apreensão da complexidade das relações entre memória e imaginação (como se verá adiante de modo mais pormenorizado).

Neste sentido ganha relevo o pensamento de E. Morin quando afirma que, para educar para a Era Planetária, é necessário perceber que:

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. (...) todo ser humano, (...), traz em si o cosmo. (...) O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo (...) nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro. (Morin, 1999: 55, 65).

Estas mudanças não deixaram de se refletir no ensino das línguas e, nomeadamente, no ensino das línguas estrangeiras, onde a tónica deixou de ser exclusivamente centrada na competência linguística, passando a acentuar-se que, para haver competência comunicativa, esta tem de ter uma dimensão intercultural. Assim, Michael Byram, em *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, afirma:

Os grupos sociais, através das suas instituições formais, têm como prioridade a duração da identidade e a criação de laços identitários e de lealdades (...) mas, ao

mesmo tempo, também cada vez mais se espera que escolas e outras instituições educativas preparem os que lhes são confiados para as experiências interlinguísticas e interculturais do mundo contemporâneo. (Byram: 1997: 2).³

É suposto, então, que as instituições de ensino dotem os seus aprendentes da competência necessária para serem residentes ou migrantes noutras sociedades e serem aceites facilmente, conseguindo integrar-se de forma adequada, ou a competência necessária para bem acolherem estrangeiros oriundos de diferentes comunidades culturais. É necessário formar indivíduos que adquiram competência comunicativa intercultural – para a qual muito concorre a aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também de disciplinas como a Geografia, a História, a Literatura e outras que, segundo Byram (1997: 3), podem conduzir os aprendentes a um melhor conhecimento de outros mundos e do “outro”.

Para além do incremento do ensino das línguas estrangeiras, estuda-se hoje a importância de uma abordagem integradora do ensino de conteúdos no ensino da linguagem, designada pela sigla CLIL – Content and Language Integrated Learning –, que pressupõe que o aprendente seja, desde muito cedo, posto em contacto com outras línguas através da aprendizagem de determinadas disciplinas escolares ministradas em língua estrangeira. Piet Van de Craen, na senda de outros estudiosos, comprova que a aplicação deste processo de imersão num bilinguismo escolar potencia uma maior agilidade cognitiva⁴, facilitando obviamente uma maior facilidade de contacto com outros falantes dessa língua, o que, por sua vez, poderá constituir um fator catalisador da interculturalidade.

³ Tradução dos autores a partir do original: “Social groups informally, and societies through their formal institutions, have as a first priority their own longevity and they ensure that their members acquire loyalty and group identity from an early age. Their institutions support this through processes of socialization, particularly in educational institutions, but at the same time, schools and other educational institutions are also increasingly expected to prepare those entrusted to them for the inter-lingual and intercultural experiences of the contemporary world.” (Byram, 1997: 2).

⁴ Estes autores chamam a atenção para o facto de esta imersão no bilinguismo escolar conduzir a resultados menos positivos no caso de aprendentes migrantes, dado que o sentido de preservação da língua e de competição entre línguas constituiu um entrave a esse desenvolvimento (Craen *et al.*, 2007: 72).

Esta maior consciência das potencialidades da aprendizagem das línguas estrangeiras revela-se fundamental num mundo dominado pela economia, onde o sucesso também depende desta competência intercultural, como o comprova o aumento de textos de investigação sobre esta questão nas mais diversas áreas, desde a gestão de empresas até ao setor da saúde, de que serve de exemplo o texto “Teaching for Cultural Competence in Non-Diverse Environments”, publicado em 2009 por Romanello e Holtgreffe.

Se, por um lado, o pensamento sobre a cultura não se deve deixar submergir pela premência das questões económicas, por outro lado, também não se deve alhear das mudanças que as referidas questões económicas trazem ao tecido social, nomeadamente através dos fluxos migratórios.

Para este aspeto chama a atenção Zygmunt Bauman (2011: 25) na obra *Culture in a Liquid Modern World*, onde afirma que “a cultura englobalizante contemporânea (do mundo líquido) obriga a adquirir a habilidade para mudar a nossa identidade frequentemente”. Ora, segundo este autor, as principais razões que explicam esta situação são variadas: a economia de mercado livre; a moda (em perpétua mudança); a liquidez relacional; os movimentos migratórios.

Se os fluxos migratórios sempre existiram, há, contudo, uma diferença significativa na migração contemporânea. Segundo o sociólogo polaco, a migração contemporânea desenha uma terceira fase de migrações na História do Homem, sendo uma “migração da gente por oposição à [migração] de povos” (*idem*, 34). No mundo instável de hoje, a emigração difere da que se registou em fases anteriores devido à “equidade dos muitos trilhos possíveis” e ao facto de não estar dependente de classes e estatutos. Esta movência fácil e alastrada fez com que “a realidade de viver em estreita proximidade com estranhos tenha vindo para ficar”. Tal situação “requer que a destreza para lidar com a coexistência de modos de vida diferentes dos nossos seja trabalhada (...)” (*idem*, 37). Daqui se depreende a importância de promover a aquisição da competência comunicativa intercultural.

Como em certos aspetos representa “George”, a protagonista do conto, uma vez que sai de uma pequena vila de Portugal para o estrangeiro, nós, os portugueses, temos uma longa tradição de emigração (com características e motivações variadas) e este aspeto também desenhou a nossa identidade cole-

tiva. Tendo esta mais-valia histórica, Lídia Jorge, na obra *Contrato sentimental*, pergunta-se – e pergunta-nos – se saberemos aproveitar este lastro cultural para interagir com imigrantes e para enfrentar a mobilidade da sociedade atual, lançando-nos a seguinte interrogação: “Mas será que nós, portugueses, somos cosmopolitas?” (Jorge, 2009: 21).

Mas afinal o que é ser cosmopolita? Kwame Anthony Appiah, na sua conhecida obra *Cosmopolitismo*, afirma que “o cosmopolitismo (...) começa com a ideia simples de que precisamos de desenvolver hábitos de coexistência, de diálogo, no seu mais antigo sentido, o da vida em conjunto, da associação” (2008: 16). Assim, segundo este autor, “uma das características do cosmopolitismo europeu (...) tem sido a receptividade à arte e à literatura de outras regiões, e um interesse sobre a vida noutros lugares” (Appiah, 2008: 22).

Ora, a personagem George é desenhada com este perfil, pois o cerne da sua caracterização contém este interesse pela arte europeia, sendo precisamente este interesse entendido como um caminho para atingir a sua individualidade criativa. Na sua procura identitária, que implicou um desenraizamento (simbolizado na casa mobilada por outros), a arte é a forma de se encontrar na movência escolhida e de se relacionar com a sociedade. Se a escolha da “liberdade” (incompreendida pelos pais sedentários) a leva ao contacto com os outros, a arte é o meio privilegiado para alcançar esse objetivo.

Que a arte pode constituir um poderoso veículo de desenvolvimento intercultural revela-o, por exemplo, a organização da orquestra West-Eastern Divan⁵, reunindo músicos palestinianos, israelitas, libaneses, etc..

E, se assim é, os proponentes deste estudo advogam a ideia de que o aprofundamento das relações interartísticas, nomeadamente a partir da Literatura, é um crucial instrumento didático-pedagógico para ampliar as competências interculturais. Não se trata apenas de pensar a partir da “correspondência das artes”, defendida por Étienne Souriau, em 1947; trata-se, sim, de explorar as potencialidades comparativas da estesia e do prazer estético comum a todas as artes que se espelha na célebre frase de John Constable “Painting is **but**

⁵ A orquestra foi idealizada e fundada em 1999 pelo maestro judeu argentino Daniel Barenboim, pelo teórico literário cristão palestino Edward Said e por Bernd Kauffmann, responsável pelo Festival das Artes de Weimar (Alemanha), no ano em que a cidade foi escolhida como Capital Europeia da Cultura

another word for feeling”. Acresce que a ideia de intercâmbio artístico entre vários domínios da arte pressupõe que se respeite o facto de “cada arte ser um meio discreto que preserva as características específicas”, como salienta Nurit Yaari (2015: 7).

Na indisciplina que caracteriza o comparatismo literário e artístico, serão infinitas as vias de acesso ao processo comparatista intermedial: os temas, os géneros, a éfrase (explorada neste conto), as contaminações, as paródias, entre outros aspetos.

Observemos, então, mais de perto, alguns destes elementos com base na análise do conto “George” de Maria Judite de Carvalho.

3. O conto “George” de Maria Judite de Carvalho

Os fundamentos teóricos apresentados no ponto anterior podem funcionar como esteios da abordagem pedagógica a dar a este conto de Maria Judite de Carvalho, em que os pressupostos e a metalinguagem atrás enunciados se revelam de grande aplicabilidade, tanto mais que, num movimento de vaivém com efeito recursivo, a própria personagem provoca e convoca os referidos conceitos de interculturalidade e hibridez. É possível, pois, ensaiar, ainda que em termos breves e esquemáticos, propostas de leitura do conto que privilegiem a correlação do sujeito com o outro e com a imagem do outro, sugerindo atividades que convoquem, mediante procedimentos de articulação intertextual e interartística, a ligação entre o texto e outras modalidades de discurso estético onde se encene o diálogo de vozes (e também silêncios) com que se figura, em “George”, o confronto entre identidades e entre culturas.

A escolha desta abordagem poderia justificar-se por imediata associação à atividade profissional da protagonista do conto na sua fase “George”, artista plástica em trânsito, obrigada, por razões práticas, a revistar as memórias da sua juventude (a fase “Gi”) e que acaba por ser surpreendida pela antecipação da sua fase “Georgina”, o futuro não muito distante a que as escolhas do presente e do passado a vão conduzindo. A esta razão mais ou menos imediata, decorrente da própria construção da personagem, acresce uma motivação de teor prático, que se prende com o facto de a leitura deste conto constar

do programa de Português do 12.º ano, o que o torna alvo de um processo intensivo de didatização (diríamos antes *manualização*) que ganharia em significado e eficácia se lançasse mão dessas oportunidades de diálogo estético. Mais ainda porque esta via se nos afigura válida para o tratamento de qualquer um dos quatro tópicos de conteúdo de “Educação literária” propostos para este texto no currículo.

O primeiro desses tópicos é “a complexidade da natureza humana”, um problema que encontra eco no pensamento de Erving Goffman (1963) e apresenta um alcance filosófico e uma vastidão temática que remetem, antes de tudo, para a cisão da unidade do sujeito, uma percepção que está na base de muita da reflexão do pós-modernismo⁶. Este ponto programático, que pode funcionar como suporte de todas as atividades de exploração deste texto, tendo em conta a sua abrangência, ganharia em ser trabalhado intertextualmente logo a partir do título, uma vez que o antropónimo *George* (e o seu equivalente francês) já foram usados mais do que uma vez para denominar personagens literárias que encarnam o *outro*. Tenha-se em consideração, a título de exemplo, o poema “Lusitânia no Bairro Latino”, de António Nobre, e o conto “O país das pessoas de pernas para o ar”, de Manuel António Pina. Em ambos há lugar para um George(s) que representa, como aqui, o olhar do estrangeiro:

Georges! anda ver meu país de romarias / E procissões! / Olha essas moças, olha estas Marias! / Caramba! dá-lhes beliscões! / Os corpos delas, vê! são ourivesarias, / Gula e luxúria dos Manéis! / Têm nas orelhas grossas arrecadas, / Nas mãos (com luvas) trinta moedas, em anéis, / Ao pescoço serpentes de cordões, / E sobre os seios entre cruces, como espadas, / Além dos seus, mais trinta corações! / Vá, Georges, faz-te Manel! viola ao peito, / Toca a bailar! / Dá-lhes beijos, aperta-as contra o peito, / Que hão de gostar!

(Nobre, 1989: 100)

Aquela pessoa disse ao Fausto que se chamava George e perguntou-lhe como é que ele se chamava.

– Chamo-me Fausto – disse ele.

⁶ Simões (2011: 23).

E a pessoa chamada George disse:

– E como é que andam na tua terra?

– Com a cabeça para cima e com os pés no chão – disse o Fausto. (Ia a dizer “como toda a gente”, mas arrependeu-se).

Aquela pessoa começou a rir-se às gargalhadas. Não queria acreditar que houvesse algum sítio no mundo onde a gente andasse de cabeça para cima e com os pés para baixo. Então o Fausto contou-lhe que, na terra dele, os sinaleiros estão de pé no meio da rua e mandam andar os carros com as mãos e os choferes guiam com as mãos e que as pessoas calçam os sapatos nos pés e as luvas nas mãos e assim por diante.

Já se tinha juntado muita gente à volta do nosso amigo passarinho. E ninguém queria acreditar, porque, para aquelas pessoas, a coisa mais natural deste, quer dizer, daquele mundo era andar de pernas para o ar e nunca tinham visto ninguém andar de outra maneira.

(Pina:1973, s/p)

De algum modo, George já é e se sente estrangeira na sua terra de origem quando volta vinte anos depois de partir e não só se reconhece incapaz de ver as coisas como via, como também estranha as que reencontra no estado em que as deixara, sensações inversas que são sinais complementares da sua profunda modificação como pessoa ou, se recorrermos à formulação de Martine Abdallah-Pretceille (1999), da natureza dinâmica da identidade que o conto ilustra na conceção da sua protagonista. Numa fase ainda prévia ao estudo do texto de Maria Judite de Carvalho, como atividade de motivação e enquadramento, a leitura de excertos de ambas ou de pelo menos uma destas obras permitirá, tomando o nome como símbolo, dar corpo ao conceito de alteridade que o posterior contacto com o conto convidará a discutir.

O programa propõe, em segundo lugar, que o estudo do conto evidencie o ciclo de três idades que a construção da personagem reproduz. Trata-se de uma interpretação mítica e escatológica da existência humana que, neste texto, se funda na movência física, geográfica e temporal da personagem para a situar em três diferentes estádios que a narrativa sobrepõe e para sugerir a movência interior através do desdobramento e da multiplicidade que se escondem por detrás da figura de George. O reconhecimento desta densidade do humano,

que nos projeta no tempo e no espaço e responsabiliza cada indivíduo único pela emissão de uma pluralidade de sombras e de vozes (a inescapável alteridade que a nossa aparente unidade identitária oculta⁷, como os alunos deste ano curricular têm oportunidade de estudar a propósito da leitura de Fernando Pessoa), poderá partir da recuperação da leitura (literária⁸ ou fílmica) de um objeto como *A Christmas Carol* de Charles Dickens⁹ ou da apreciação crítica de uma pintura como *As três idades da mulher* de Gustav Klimt¹⁰, um objeto capaz de suscitar interessantes atividades de escrita e de expressão oral, nomeadamente o debate ou o diálogo argumentativo:



Figura 1 – Gustav Klimt, *As três idades da mulher* (1905)

⁷ Sobre a conceção dinâmica da identidade, cf. Hall (2003).

⁸ A leitura da tradução portuguesa está contemplada no Plano Nacional de Leitura (lista relativa ao 7.º ano de escolaridade).

⁹ Esta obra de Dickens conheceu (e continua a merecer) uma impressionante fortuna crítica e artística, tendo desencadeado processos muito diversificados de releitura, reescrita e adaptação, com destaque para o teatro e o cinema. Estão disponíveis no mercado as adaptações mais recentes ao cinema, nomeadamente as de Clive Donner (de 1984) e de David Jones (de 1999).

¹⁰ O quadro *As três etapas da mulher* (1895) de Edvard Munch segue uma linha temática e ostenta traços expressionistas que o tornam de mais difícil relacionamento simbólico com o texto de Maria Judite de Carvalho, com o qual a peça de Klimt (de 1905) dialoga de forma mais imediata.

À abordagem deste tópico sucede-se quase naturalmente o ponto “metamorfose da figura feminina”. A análise da representação sincrética da mudança do corpo feminino no quadro de Klimt convida a uma leitura do conto que distinga, na recomposição humana da protagonista, a existência de modificações de fundo responsáveis, afinal, pela evidência de uma alteridade tão marcada – resultado do processo de descentramento de que fala Stuart Hall (1992) – que é suscetível de gerar no leitor mais incauto, pelo menos de início, algumas dúvidas acerca do estatuto identitário das três figuras que se vão sucedendo na história. Neste ponto, seria interessante e plenamente justificado colher do próprio texto uma sugestão pictórica que nele é associada à primeira metamorfose da protagonista (Gi – George): a influência de Modigliani¹¹. A associação de George a Modigliani justifica-se, desde logo, por uma convergência no percurso de afirmação pessoal por via da arte. O desejo de liberdade e (auto)descoberta que levou Gi a partir de casa dos pais com uma “velha mala de cartão riscado” (p.11) à procura do mundo da arte, da cultura e do cosmopolitismo e lhe deixou, como se diz a certa altura, a vontade de “estar sempre pronta para partir” (p. 11) é o mesmo que animava, no final do século XIX e inícios do século XX, jovens artistas do Sul da Europa a rumar para Paris e aí encontrar o espaço de expressão e reconhecimento *inter pares* que os seus países de origem lhes negavam. A história de George replica a do italiano Modigliani, dos espanhóis Picasso e Miró, do romeno Brancusi, do português Amadeo de Souza Cardoso e, embora por diferentes razões, da própria Maria Judite de Carvalho, que a partir de 1949 acompanhou no exílio Urbano Tavares Rodrigues, seu marido. O estabelecimento de um paralelo entre estes percursos migratórios, documentados e recriados em filmes ou séries televisivas disponíveis em suportes diversificados, incluindo o digital, e o da protagonista do conto é uma interessante via de contacto com um período histórico em que as opções estéticas (do modernismo e das vanguardas) contribuíram para a afirmação da interculturalidade (cf. *supra*, p. 1) e do contacto entre diferentes sensibilidades e entendimentos do mundo, de que

¹¹ “Tão jovem, Gi. A repariguinha frágil, um vime, que ela tem levado a vida inteira a pintar, primeiro à maneira de Modigliani, depois à sua própria maneira, à de George, pintora já com nome nos *marchands* das grandes cidades da Europa” (p. 14).

a vivência de George representa um estágio mais consolidado, aproximável, eventualmente, à experiência da autora, que dela terá colhido a obsessão com os temas da solidão e do confronto com o outro que afloram com frequência na sua escrita.

Embora as possibilidades de articulação a este nível sejam muitas¹², o caso de Modigliani impõe-se pelo facto de ser uma referência explícita da personagem e também por haver na sua obra elementos que permitem ilustrar o tema da representação do outro: o trabalho pictórico e escultórico de Modigliani realiza uma inquirição sobre a representação do feminino em que há lugar para a inclusão de elementos figurativos exteriores ao europeu, provenientes, por exemplo, da arte primitiva africana¹³:



Figura 2 – Máscara de madeira da etnia Fang (Gabão)



Figura 3 – Amedeo Modigliani, *Retrato de Jeanne Hébuterne* (1918)

¹² Teria particular interesse, por envolver um artista português, o estabelecimento de um diálogo entre a figura de George e a de Amadeo de Souza Cardoso. O documentário realizado por Christophe Fonseca para a RTP sobre a vida e a obra do pintor de Manhufe possibilitaria, a partir da análise do seu caso exemplar, uma proveitosa discussão com os alunos sobre o percurso pessoal e artístico que o conto propõe para a protagonista. O filme intitula-se *Amadeo de Souza Cardoso: o último segredo da arte moderna* e é de 2016.

¹³ Veja-se, a propósito desta inspiração comum a vários artistas modernistas, Portela (2006: 17).

Por outro lado, a preferência de Modigliani pelo retrato de figuras com o olhar vazio pode ser o ponto de partida para extrapolações acerca da protagonista do conto, a quem é atribuída uma identidade instável e flutuante, um percurso de vida acidentado no campo dos relacionamentos e uma dificuldade de focagem¹⁴ e de adesão à realidade que a observação de alguns quadros permite iluminar de forma muito direta. Uma forma de propor aos alunos essa associação de forma imediata é a exibição do filme (ou partes do filme) *Modigliani*, de Mick Davis (2004). Embora com limitações estéticas e algumas incongruências históricas, o filme permite, no essencial, o estabelecimento de uma comparação entre o seu protagonista e a protagonista do conto, tanto nos aspetos que os aproximam, como naqueles que os distanciam, nomeadamente no que respeita à consideração da pintura como forma de enriquecimento, um assunto que o conto debate no final e que o filme explora através de uma curiosa conversa entre Modigliani e Renoir. Também em termos de técnica narrativa é possível estabelecer diálogos entre o conto e o filme, visto que em ambos se recorre à sobreposição, no mesmo segmento narrativo, de figurações ou idades diversas da mesma personagem, o que facilita, na didática do conto, a percepção do complexo arranjo discursivo que acompanha a também imbricada construção da figura:



Figura 4 – Fotograma de *Modigliani*, de Mick Davis (2004):

Andy García e Federico Ambrosino como Modigliani adulto e criança, respetivamente.

¹⁴ São muito frequentes no conto observações a propósito do olhar e da observação do outro, o que se repercute nas escolhas vocabulares efetuadas: “vago”, “sem contornos”, “pincelada”, “fotografia”, “feições”, “rosto” (p. 8), “nitidez”, “imagens”, “óculos” (p. 14), por exemplo.

O olhar vazio e monocromático das figuras retratadas por Modigliani, eventual reflexo do seu fechamento e de uma peculiar maneira de afirmação do eu perante o mundo (cf. Figura 3), conduz-nos ao último tópico de análise literária do conto sugerido pelo programa: “realidade, memória e imaginação”. Se for abordado na fase de conclusão da leitura do texto, este tópico permite culminar as considerações já tecidas, proporcionando um momento de discussão sobre o significado global do conto, uma vez que os três vocábulos nele enumerados podem ser entendidos como remissões para as três figurações temporalmente situadas da protagonista, para a complexa percepção da existência humana que resulta da sua combinação e para a dimensão de metamorfose (física, social e psicológica) que a narrativa lhe associa. O confronto de George com o outro eu que redescobre no regresso à vila leva-a a recordar a estampa do *Angelus* que decorava a sala de jantar da casa onde cresceu. A famosa pintura de Millet, única referência artística dos pais da protagonista, representa o quadro mental de uma certa ruralidade ancestral, o atavismo (associado ao trabalho da terra, ao círculo familiar e ao cumprimento inquestionado dos ritos e dos ciclos míticos) de que George se quis demarcar. A exposição dos alunos a uma reprodução desta obra é fundamental para que melhor se compreenda a partida da protagonista, que é, afinal, um gesto de luta por um outro eu, aberto, cosmopolita e realizado (“disponível” (p. 11), diz George) que corporize o oposto ao que o *Angelus* simboliza. E esta compreensão fornece uma importante chave para o entendimento geral do conto. Se o tempo pedagógico, sempre escasso, o permitir e se houver da parte dos alunos um interesse particular pelo quadro de Millet, este ponto poderá ainda ser alvo de aprofundamento através de uma incursão pela leitura transgressora que Salvador Dalí fez desta pintura¹⁵. Interpretando o quadro como um ritual fúnebre, Dalí viu na posição abnegada e meditativa da figura feminina uma pulsão agressiva de ataque iminente ao elemento masculino que representa a autoridade e a ordem estabelecida,

¹⁵ “(...) o *Angelus* de Millet torna-se de súbito para mim a obra pictórica mais perturbadora, mais enigmática, mais densa, mais rica em pensamentos inconscientes que já existiu” (Dalí 1998: 45).

uma leitura capaz de estimular uma oportuna discussão sobre o trajeto da própria protagonista do conto:



Figura 5 – Jean-François Millet, *Angelus* (1859)



Figura 6 – Salvador Dalí, *Reminiscência arqueológica do Angelus de Millet* (c. 1918)

A convocação de Dalí neste ponto faria ainda sentido por permitir, através da pintura, ilustrar um traço de George que é apresentado pelo narrador como um seu *fetiche*: as gavetas.

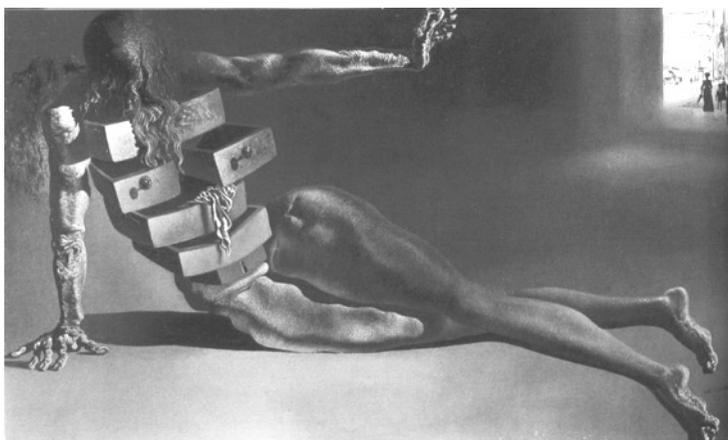


Figura 7 – Salvador Dalí, *O móvel antropomórfico* (1936)

Associadas no conto às fotografias, que mais não são do que instantâneos do passado que se fixam no olhar e na memória, as gavetas assumem na obra de Dalí a capacidade de remeter oniricamente para a sucessão das vivências que totalizam a nossa condição de humanidade¹⁶, representando visualmente as camadas sucessivas de experiência do tempo (memória, realidade e imaginação, mais uma vez) de que se faz a pessoa no seu confronto consigo e com os outros, que é, no fundo, aquilo que todos partilhamos com George.

Referências bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- ANDRÉ, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne.
- APPIAH, K. A. (2008). *Cosmopolitismo. Ética num Mundo de Estranhos*. Mem Martins: Europa-América.
- BAUMAN, Z. (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: National Audiovisual Institute.

¹⁶ A obra *O móvel antropomórfico*, de 1936 (Figura 6), em que Dalí recupera as *Bizzarie* do artista barroco italiano Giovanni Battista Braccelli, é uma das que melhor se prestam a este tipo de abordagem.

- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matter.
- CARVALHO, M. J. (2015). *George e Seta despedida*. Porto: Porto Editora [todas as citações do conto têm por referência esta edição].
- CRAEN, P. V., Mondt, K., Allain, L. & Gao Y. (2007). *Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory*, 16(3) *CLIL Special Issue 2*, 70-78.
- DALÍ, S. (1998). *O mito trágico do Angelus de Millet*. Lisboa: & etc.
- EMERSON, M. (Ed.) (2011). *Interculturalism Europe and its Muslims in Search of Sound Societal Models*. Brussels: Centre for European Policy Studies.
- GOFFMAN, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin
- HALL, S. (1992). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALL, S. (Ed.) (2003). *Representation*. London: Sage Publications/Open University.
- JORGE, L. (2009). *Contrato Sentimental*. Lisboa: Sextante Editora.
- LAPLANTINE, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Paris: Le Pommier.
- MORIN, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO/Cortez Editora.
- NOBRE, A. (1989). *Só*. Lisboa: Ulisseia.
- PINA, M. A. (1973). *O país das pessoas de pernas para o ar*. Porto: A Regra do Jogo.
- PORTELA, M. (2006). Vórtice primitivo: abstracionismo, primitivismo, modernismo. In P. Serra (Coord.), *Modernismo e primitivismo* (pp. 7-46). Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- ROMANELLO M. L. & Holtgreffe, K. (2009). Teaching for Cultural Competence in Non-Diverse Environments. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 7(4), 1-8.
- SIMÕES, M. J. (2011). Cruzamentos teóricos da imagologia literária. In M. J. Simões (Coord.), *Imagotipos literários: processos de (des)configuração na imagologia literária* (pp. 9-53). Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- SOURIAU, É. (1947). *La correspondance des arts: éléments d'esthétique comparée*. Paris: Flammarion.
- YAARI, N. (Ed.) (2015). Introduction to *Inter-Art Journey: Exploring the Common Grounds of Arts. Studies in Honor of Eli Rozik*. Brighton, Chicago, Toronto: Sussex Academic Press.