



DIADORIM

24
NÚMERO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Diretora Adjunta de Pós-Graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Aniela Improta França

Vice-diretora

Profa. Dra. Ana Calindro

Coordenadora do Programa de Letras Vernáculas

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira

Substituto Eventual do Coordenador

Profa. Dra. Violeta Virgínia Rodrigues

Comissão Deliberativa

Representantes Docentes

Língua Portuguesa

Profa. Dra. Célia Regina dos Santos Lopes

Profa. Dra. Marcia dos Santos Machado Viera

Profa. Dra. Maria Eugenia Lammoglia Duarte (suplente)

Literatura Brasileira

Profa. Dra. Maria Lucia Guimarães de Faria

Profa. Dra. Anélia Montechiari

Prof. Dr. Gilberto Araújo de Vasconcelos Júnior (suplente)

Literaturas Portuguesa e Africanas

Profa. Dra. Sofia Maria de Sousa Silva

Prof. Dr. Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier

Profa. Dra. Maria Teresa Salgado Guimarães da Silva (suplente)

Profa. Dra. Luciana dos Santos Salles (suplente)

Representantes Discentes

Daniel Veneri (Doutorando Representante de Literatura Brasileira)

Bruno Pereira dos Santos (Doutorando Representante de Literatura Portuguesa (suplente))

Flávio Silva Corrêa de Mello (Doutorando Representante de Literaturas Portuguesa e Africanas)

Natércia Almeida Lacerda (Doutoranda Representante de Língua Portuguesa)

Secretaria do Programa de Pós-Graduação

Renato Martins

Diretora da Faculdade de Letras

Profa. Dra. Sonia Cristina Reis

Vice-Diretor da Faculdade de Letras

Prof. Dr. Humberto Soares da Silva

Diretor Adjunto de Ensino de Graduação

Profa. Dra. Silvia Regina de Oliveira Cavalcante

Diretor Adjunto de Cultura e Extensão

Prof. Dr. Roberto de Freitas Junior

Diretor Adjunto de Administração e Finanças

Victor Hugo C. dos Santos

CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)

Decania do Centro de Letras e Artes

Decano: Prof. Dr. Afranio Gonçalves Barbosa

Vice-decano: Prof. Dr. Carlos Augusto Moreira da Nóbrega

Reitora:

Vice-reitor em exercício: Prof. Dr. Carlos Frederico Leão Rocha

Sobre o segundo número do volume 24 (2022)

Editora Chefe:

Profa. Dra. Marcia dos Santos Machado Vieira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editoras Adjuntas:

Profa. Dra. Danielle Kely Gomes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editores Assistentes de Literatura:

Profa. Dra. Sofia Maria de Sousa Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Editoras Assistentes de Língua:

Profa. Dra. Ana Paula Quadros Gomes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Coordenação de Revisão:

Profa. Dra. Ana Paula Victoriano Belchor, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Equipe de Revisão:

Língua Portuguesa

Profa. Dra. Mônica Genelhu Fagundes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Língua Inglesa

Profa. Dra. Mônica Genelhu Fagundes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Equipe Técnica:

Rafael Laplace de Andrade, Agoodigital, Rio de Janeiro, Brasil

Miguel R. Amorim Neto, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Design e Diagramação:

Rafael Laplace de Andrade, Agoobook, Rio de Janeiro, Brasil

Rodrigo Pereira Martins, Agoobook, Rio de Janeiro, Brasil

Redação:

Programa de Pós Graduação em Letras Vernáculas - Faculdade de Letras da UFRJ

Av. Horácio de Macedo, 2151 - sala F321, Ilha do Fundão, Cidade Universitária

CEP 21941-917 - Rio de Janeiro/RJ

E-mail: posvernaculas@letras.ufrj.br; revdiadorim@letras.ufrj.br

<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim>

Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Volume 24, número 2 (2022). Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, v. 24, n. 2, 2022.

Organizadores da edição (v.24, n.2, 2022):

Mônica Genelhu Fagundes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Viviane Vasconcelos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alda Maria Lentina, Universidade de Dalarna, Suécia

Leonor Werneck dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Beatriz Abi Haya Cariello, Florida International University, USA

Isabel Roboredo Seara, Universidade Aberta, Portugal /CLUNL - Universidade Nova de Lisboa

ISSN:1980-2552.

E-ISSN: 2675-1216.





SUMÁRIO / TABLE OF CONTENTS

VOLUME 24, NÚMERO/ISSUE 2 (2022): DOSSIÊS DE LITERATURA E LÍNGUA LITERATURE AND LANGUAGE DOSSIERS

Prefácio / Preface

- 12** **Prefácio**
Marcia dos Santos Machado Vieira, Danielle Kely Gomes e Eliete Figueira Batista da Silveira

- 14** **Preface**
Marcia dos Santos Machado Vieira, Danielle Kely Gomes and Eliete Figueira Batista da Silveira

Apresentação/Presentation - Dossiê de Literatura / Literature Dossier

- 16** **ENCENAÇÕES DA ESCRITURA**
Mônica Genelhu Fagundes (UFRJ), Viviane Vasconcelos (UERJ), Alda Lentina (Universidade de Dalarna)

- 19** **ENACTMENTS OF WRITING**
Mônica Genelhu Fagundes (UFRJ), Viviane Vasconcelos (UERJ), Alda Lentina (Universidade de Dalarna)

Dossiê de Líteratura / Literature Dossier

- 22** **CAEIRO EM CENA: UM POETA NA “ERA DOS POETAS”**
Deise Quintiliano Pereira (UERJ), Marcos Vinicio Guimarães Giusti (Colégio Militar do Rio de Janeiro)

- 44** **MANUEL ANTÓNIO PINA: A PALAVRA COMO BUSCA ESSENCIAL**
Alexandre da Silva Rodrigues (Universidade de Évora)

- 61** **O IMPÉRIO QUE NÃO HÁ: PORTUGAL NA POESIA DE MANUEL ALEGRE**
Carina Marques Duarte (UFMS)
- 75** **CENAS DA (RE)ESCRITURA EM VINTE POEMAS PARA CAMÕES, DE MANUEL ALEGRE**
Maria Eduarda Miranda Paniago (USP), Caio Gagliardi (USP)
- 98** **APROPRIAÇÃO E TRANSMEDIAÇÃO NA POESIA DE PATRÍCIA LINO**
Paulo Alberto da Silva Sales (IFG/UEG)
- 112** **CESÁRIO TRAPEIRO: ENGOMAR, DEIXAR PASSAR**
Marlon Augusto Barbosa (UFRJ)
- 130** **A CONSTRUÇÃO DA MULHER-SUJEITO A PARTIR DOS DIÁLOGOS ENTRE ADÍLIA LOPES E PAULA REGO**
Isabela Benassi (USP)
- 145** **PARA CONSERTAR O MUNDO: A ESCRITA POÉTICA D'O DICIONÁRIO DO MENINO ANDERSEN, DE GONÇALO M. TAVARES**
Walter de Oliveira (SME/UFRJ)
- 161** **O ABSURDO EM DIAS ÚTEIS, DE PATRÍCIA PORTELA**
Carlos Roberto dos Santos Menezes (UFRJ)
- 173** **FIAMA E O REFLEXO DA IMAGEM**
Fernanda Drummond (UFRJ)
- 183** **A POÉTICA DE FIAMA HASSE PAIS BRANDÃO EM ALGUMAS ÁRVORES**
Gabriel Guimarães Barbosa (UFRJ)

Apresentação/Presentation – Dossiê de Língua /Language Dossier

- 194** **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE HERANÇA**
Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Beatriz Abi Haya Cariello (Universidade da Flórida), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta/CLUNL)

- 203** **TEACHING PORTUGUESE: NATIVE, FOREIGN AND HERITAGE LANGUAGE**
Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Beatriz Abi Haya Cariello (Universidade da Flórida), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta/CLUNL)

Entrevistas/Interviews

- 211** **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE HERANÇA - ENTREVISTAS COM VANDA MARIA ELIAS, LUIS GONÇALVES E CRISTINA FLORES**
Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Beatriz Abi Haya Cariello (Universidade da Flórida), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta/CLUNL)

Dossiê de Língua/Language Dossier

- 227** **ESTUDO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A SIGNIFICAÇÃO E A ARGUMENTAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Lauro Gomes (FURG); Bruna Luiz dos Santos (IFSR)
- 243** **UMA PROPOSTA DE ENSINO METACOGNITIVO PARA O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**
Caio Mieiro Mendonça (UFRJ)
- 267** **A ARGUMENTAÇÃO E O LOCUS DO PROFESSOR EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES); Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (USP); Renata Palumbo (Faculdade Sesi de Educação)
- 292** **O QUE VELA E REVELA O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DA REPRESENTAÇÃO DO ALUNO NA SEÇÃO APRESENTAÇÃO**
Ana Carolina dos Santos (UFF)

- 310** O CONFRONTO ENTRE AS DESCRIÇÕES LINGUÍSTICAS E O ENSINO: OS PRONOMES-COMPLEMENTO DE 2SG EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Márcia Cristina de Brito Rumeu (UFMG); Júlia Maria Mendes Santos (UFMG)
- 329** ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA EM LIVRO DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO COM A BNCC
Júlia Lourenço de Jesus (UFRJ); Vanessa Pereira Nogueira (UFRJ)
- 346** O ATO DE FALA DA “RECUSA A CONVITES” NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PORTUGUÊS BRASILEIRO E ITALIANO
Adriana Mendes Porcellato (USP); Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco (USP)
- 372** ENSINO DE LITERATURA EM CONTEXTOS DE MULTILETRAMENTOS E DE RECURSOS DIGITAIS: DESAFIOS E ALCANCES DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Anderson Luiz Teixeira Pereira (IFMG); Elisa Bragança Curi Magalhães de Souza (IFMG); Gabriele Cristine Carvalho (IFMG)
- 396** MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS RESIDENTES NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GONÇALO ROLLEMBERG LEITE
Alexandre Silva da Paixão (UFS); Elislane de Goes Nascimento(UFS); Franciele Vieira Francisco(UFS); Wesley Cleiton Aquino Almeida(UFS); Guaraci de Santana Marques Andrade (Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite); Antônio Félix de Souza Neto (UFS)
- 407** PROJETOS SOCIAIS E DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)
Davi Albuquerque (UFG)
- 427** PENSANDO O DOMÍNIO ACADÊMICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: UMA PROPOSTA DE MÓDULO DIDÁTICO PARA ALUNOS PEC-G
Maria Clara da Cunha Machado (UFF)

- 453** **CARL JANSEN E O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**
Patricia Maria Campos de Almeida (UFRJ); Andrea Lima Belfort-Duarte (UFRJ); Julia Fernandes da Silva (UFRJ)
- 470** **CONEXÃO COMUNIDADE-ESCOLA: JORNAL ESCOLAR COMO POTENCIALIDADE PARA A CONTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS**
Cristiane Dall' Cortivo Lebler (UFSC)
- 487** **MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Cássia Mariane de Lima Pereira (UNIFESP); Vanda Maria da Silva Elias(UNIFESP)
- 506** **INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS ESTATÍSTICO-MATEMÁTICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIO A SER VENCIDO**
Felipe Alves dos Santos (Universidade de Taubaté); Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi (Universidade de Taubaté)
- 533** **QUESTÕES ÉTICAS E IDEOLÓGICAS PARA POLÍTICAS DE USO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**
Pedro Simões (Unicamp)
- 552** **DO “UGA UGA” À CANÇÃO DE PROTESTO OU: DO PRECONCEITO À VISIBILIDADE SOCIAL DOS INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE BRASILEIRA MAIS ÉTICA E IGUALITÁRIA – UM ESTUDO PELO VIÉS DA RECATEGORIZAÇÃO**
Silvia Adelia Henrique Guimarães (SME-RJ)
- 573** **PARA ENSINAR OS SINAIS DE PONTUAÇÃO**
Lou-Ann Kleppa (UNIR)
- 592** **RESUMOS ACADÊMICOS: PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS E PROFESSORES DA ÁREA DE ARTES**
Marília de Carvalho Caetano Oliveira (UFSJ)

609 APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS EN PORTUGUÉS, FRANCÉS E INGLÉS EN UN CURSO UNIVERSITARIO DE INTERCOMPRENSIÓN

Damián Díaz (Universidad de la Republica/Uruguai); Lucía Campanella (Universidad de la Republica/Uruguai)

632 ESCRITA ACADÊMICA E FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DAS ANOTAÇÕES

Sandoval Nonato (USP)

646 CANÇÃO FEMINISTA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

Ana Paula Parisotto (UFSC); Margarete Schlatter (UFRGS)

675 MEMÓRIA E RENOVAÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE

Joice Eloi Guimarães (Unicamp)

692 UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL MAIS “SUSTENTÁVEL” PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA-CULTURA(S) EM MACAU

Liliana Gonçalves (Universidade de Macau/China)

709 DIALETOLOGIA E SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL EM INTERFACE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE DADOS DO ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL

Fábio Ronne de Santana Lima (UFBA); Daniela de Souza Silva Costa (UFMS)

731 MASCULINIDADES NEGRAS EM CAPAS DE REVISTA: LEITURA CRÍTICA-MULTIMODAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

Carolina Duarte Garcia (UFMG); Carlos Henrique Rodrigues Valadares(UFMG); Samuel de Sá Ribeiro (UFMG)

756 SEQUÊNCIA DIDÁTICA MULTIMODAL PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA

Ana Luiza Oliveira de Souza (Universidade de Pisa/Itália)



PREFÁCIO

A comissão editorial da **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** (periódico de acesso aberto) tem a honra de apresentar mais um volume, composto por dois dossiês: literatura e língua.

O **segundo número do volume 24 da Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** é publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os dois dossiês compilam textos que se articulam em torno de temáticas definidas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, convidados para atuarem como editores do número que se apresenta. As contribuições, sob a forma de artigos avaliados por pares e entrevistas, refletem a multiplicidade de olhares sobre os temas propostos no número, a partir da perspectiva de pesquisadores associados a instituições do Brasil e do exterior.

Seguindo as diretrizes editoriais recomendadas, os editores do número assumiram a função de, recebidos os artigos, submetê-los ao processo de avaliação duplo cego entre pesquisadores que se vinculam às áreas temáticas dos dossiês. Dessa prática, resultou este volume que reúne, ao todo: 1 entrevista com pesquisadores atuantes nas áreas relacionadas neste número e 38 artigos. O volume também conta com os textos de apresentação (em português e em inglês) dos dois dossiês.

O **dossiê temático de estudos literários do segundo número do volume 24 da Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** reúne um conjunto de 11 artigos que refletem sobre o fazer poético que se debruça sobre si mesmo, em um processo e autorreflexão e articulação com outras áreas do conhecimento. O dossiê é organizado por **Mônica Genelhu Fagundes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)**, **Viviane Vasconcelos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)** e **Alda Maria Lentina (Universidade de Dalarna)**

O **dossiê temático de estudos linguísticos do segundo número do volume 24 da Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** congrega 28 textos – 27 artigos e 01 entrevista – com reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, língua estrangeira e língua de herança. O dossiê é organizado por **Leonor Werneck dos Santos (Universidade**

Federal do Rio de Janeiro), Beatriz Abi Haya Cariello (Florida International University), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta/Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa).

Devemos nossos cumprimentos aos editores convidados deste número. Estendemos nossos agradecimentos aos pesquisadores pareceristas - que contribuíram, com sua expertise, para a avaliação dos textos submetidos aos dois dossiês que compõem o segundo número do volume 24. Agradecemos também aos autores que escolheram a *Diadorim* para a divulgação de suas pesquisas.

Temos a expectativa de que esta publicação proporcione ao leitor um panorama amplo das questões que giram em torno das temáticas propostas nos dossiês de literatura e língua reunidos nesta publicação. Fazemos votos de uma boa leitura a todos! E esperamos que este número possa contribuir para a circulação de saberes e para a promoção de novos debates.

Editoras da Diadorim

Marcia dos Santos Machado Vieira (editora-chefe)

Danielle Kely Gomes (editora adjunta)

Eliete Figueira Batista da Silveira (editora adjunta)





PREFACE

The editorial board of **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** (open access journal) presents another volume, comprised by two dossiers: literature and language.

The **second issue of volume 24 of Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** is published by the Postgraduate Program in Vernacular Letters of the Faculty of Letters of the Federal University of Rio de Janeiro. The two dossiers compile texts organized around themes defined by Brazilian and foreign researchers, invited to act as editors of the present issue. The contributions, in the form of peer-reviewed articles and interviews, reflect the multiplicity of views on the themes presented in the issue, from the perspective of researchers associated with institutions in Brazil and abroad.

Following the recommended editorial guidelines, the editors of the issue assumed the function of, upon receipt of the articles, submitting them to the process of double-blind review among researchers who are linked to the thematic areas of the dossiers. The result of this practice is this volume which brings together, in total: 1 interview with researchers working in the areas related in this issue and 38 articles. The volume also includes the presentation texts (in Portuguese and English) for both dossiers.

The **thematic dossier of literary studies in the second issue of volume 24 of Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** gathers a set of 11 articles that discuss the reflexive gesture of poetic writing that focuses on itself, in a process of self-reflection and articulation with other areas of knowledge. The dossier is organized by **Mônica Genelhu Fagundes (Federal University of Rio de Janeiro)**, **Viviane Vasconcelos (State University of Rio de Janeiro)** and **Alda Maria Lentina (Dalarna University)**.

The **thematic dossier on linguistic studies in the second issue of volume 24 of Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** contains 28 texts - 27 articles and 1 interview - with reflections on the teaching of Portuguese as native, foreign and heritage language. The dossier is organized by **Leonor Werneck dos Santos (Federal University of Rio de Janeiro)**,

Beatriz Abi Haya Cariello (Florida International University), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta/Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa).

We owe our gratitude to the guest editors of this issue. We extend our thanks to the researchers who contributed with their expertise to the evaluation of the texts submitted to the two dossiers that compose the second issue of volume 24. We also thank the authors who chose **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários** to publish their research.

We hope this issue will provide the reader with a broad overview of the questions that revolve around the themes proposed in the literature and language dossiers compiled in this publication. We wish you all a good reading! And we hope this issue can contribute to the circulation of knowledge and to the promotion of new debates.

Diadorim's Editors

Marcia dos Santos Machado Vieira (editor-in-chief)

Danielle Kely Gomes (associate editor)

Eliete Figueira Batista da Silveira (associate editor)





ENCENAÇÕES DA ESCRITURA

*Mônica Genelhu Fagundes*¹

*Viviane Vasconcelos*²

*Alda Maria Lentina*³

É um saber antigo, da prática dos poetas e da intuição dos leitores, bem como do olhar atento da teoria, que a poesia escreve sempre sobre si mesma, ainda que escreva também sobre outra coisa. Neste dossiê para a revista *Diadorim*, convidamos a pensar sobre obras em que esse movimento duplo se dobra e se superpõe em gesto autorreflexivo: quando aquele aparente *outro tema* da poesia é já seu modo de falar sobre si mesma. Artes poéticas, cenas de escrita e de leitura, metáforas do fazer poético, figurações do poeta e do(s) seu(s) trabalho(s): essas e outras encenações da escritura foram contempladas pelos pesquisadores de diferentes universidades do Brasil e de Portugal que contribuiram para formar um painel que mostra diferentes inflexões da poesia que se volta sobre si e assim se nos apresenta. Privilegiando o cenário português moderno e contemporâneo, que faz dessa elaborada metalinguagem um exercício constante, reúnem-se aqui artigos que estudam escrituras que dramatizam a si mesmas, especulando-se em imagem e alegorizando-se, para pensar sua feitura e seu lugar, seus princípios e seus meios de significação, sua especificidade e suas relações com outras práticas, outras artes e outros saberes.

O texto assinado por Deise Quintiliano Pereira e Marcos Vinício Guimarães Giusti revisita as relações entre poesia e filosofia à luz da reflexão de Alain Badiou e sua premissa de que o dizer do poema é sempre autorreferencial. Esse arcabouço teórico é então posto em diálogo com a criação de Fernando Pessoa e especificamente com a poesia de Alberto Caeiro, em que os pesquisadores identificam a manifestação de um pensamento-poema. Alexandre da Silva Rodrigues se debruça sobre a obra de Manuel António Pina, mostrando como uma série de questões do Modernismo português se fazem ali presentes, lembrando uma das mais conhecidas imagens do escritor contemporâneo: o poeta como um ladrão de túmulos, que digere restos de

1 Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: monicafagundes@letras.ufrj.br

2 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: vasconcelos@gmail.com

3 Professora Assistente da Universidade de Dalarna, Suécia. E-mail: alt@du.se

outros. A alegoria escatológica desvela a intertextualidade e a citação como operações e, mais ainda, princípios fundamentais da escritura, que, neste sentido, além de falar sobre si mesma, forja-se sobre si mesma.

A releitura como base da composição poética é contemplada em outros três artigos. Carina Marques Duarte flagra Manuel Alegre como leitor confesso de Camões: “vai-se a ver ele dita e eu passo a escrito”, e examina especialmente o modo como Portugal surge na poesia dos dois autores. Tomando como mote a imagem da viagem, também Maria Eduarda Miranda Paniago e Caio Gagliardi estudam a reescritura que Manuel Alegre faz da obra de Camões, encenada como uma viagem de leitura no livro *Vinte poemas para Camões*. E apontam que esse conjunto de poemas pode ser considerado, para além de uma reflexão sobre a obra do poeta quinhentista, um exercício à maneira portuguesa de pensar a linguagem poética em geral. Ainda na chave da intertextualidade, mas em sua radicalização contemporânea, que concebe a poesia como criação de um “gênio não original” (no dizer de Marjorie Perloff), Paulo Alberto da Silva Sales estuda as composições por apropriação e transmediação experimentadas por Patrícia Lino, dando especial atenção ao livro-álbum *I who cannot sing*, em que a poeta atua como uma “DJ das palavras”.

O lugar do poeta e, mais especificamente, o seu trabalho, estão no centro de três outros artigos. Marlon Augusto Barbosa retorna a Cesário Verde e, com ele, à fundação da modernidade literária em Portugal, e lê a cena de escrita montada no poema “Contrariedades”, que põe frente a frente o escritor e uma engomadeira tísica, as ações de escrever e de passar para fora. Reconhecendo na trabalhadora – mais uma das muitas abrigadas na poesia de Cesário – a figuração de uma *Ninfa em grisalha* (alegoria teórica elaborada a partir das reflexões de Aby Warburg e Georges Didi-Huberman), o pesquisador traz à tona a reflexão sobre o tempo e a história empreendida pelo poeta moderno, e explicita a sua atuação como trapeiro: aquele que recolhe restos do passado e com eles tensiona o presente. Os trabalhos domésticos e sua força crítica ressurgem no texto de Isabela Benassi, que observa sua representação e seus sentidos, inclusive operativos, na poesia de Adília Lopes e na pintura de Paula Rego, postas em diálogo e lidas à luz de teorias feministas.

Walter de Oliveira aborda outra atividade relegada a segundo plano pelo pensamento hegemônico: a brincadeira infantil, que se apresenta em *O dicionário do menino Andersen*, de Gonçalo M. Tavares, como trabalho afim à poesia, pela perspectiva poética diante do real e pelos deslocamentos que nele opera. Na “sociedade do cansaço” (na expressão de Byung-Chul Han), a poesia, sustentada por um olhar infantil, é reparadora ao conceder atenção e tempo às coisas do mundo. A consciência de que, por outro lado, só a poesia poderia dizer um mundo corroído pelo absurdo, naturalizado como o passar dos dias, parece estar na base da construção do romance *Dias úteis*, de Patrícia Portela, estudado por Carlos Roberto dos Santos Menezes,

que mostra como a narrativa se despe de uma lógica discursiva e se organiza por relações de analogia, funcionando poeticamente, por associação de imagens, traçando e exercitando paralelos entre jogo e representação literária.

Fecham o dossiê dois artigos sobre Fiama Hasse Pais Brandão que exploram a vertente autorreflexiva da sua poesia. Fernanda Drummond persegue uma teoria da imagem que vai sendo elaborada de poema a poema, mostrando como na criação de Fiama a imagem não constitui apenas material poético, mas lente e método da poesia, e como assume diante do real e da própria escritura um efeito corrosivo. Gabriel Guimarães Barbosa se concentra em figurações de árvores na obra de Fiama, reconhecendo-as como índices metapoéticos, imagens que incorporam a arte poética da escritora e a acionam nos versos em que surgem.

Aqui fica, portanto, essa amostra dos muitos e sempre renovados modos pelos quais a escritura se faz tema e objeto de pensamento de si própria, e das implicações que esse voltar-se para si tem sobre o olhar que a literatura lança para além, para o real, para a história – sempre mediado, consciente, crítico, graças a um inalienável, ainda que velado, gesto autorreflexivo.



ENACTMENTS OF WRITING

Mônica Genelhu Fagundes¹

Viviane Vasconcelos²

Alda Maria Lentina³

It is ancient knowledge, from the practice of poets and the intuition of readers, as well as from the attentive eye of theory, that poetry always writes about itself, even if it also writes about something else. In this dossier for *Diadorim*, we invite to think about works in which this double movement folds and overlaps in a self-reflexive gesture: when that apparent *other theme* of poetry is already its way of talking about itself. *Ars poeticas*, scenes of writing and reading, metaphors of poetic making, figurations of the poet and his work(s): these and other enactments of writing were contemplated by researchers from different universities in Brazil and Portugal who contributed to form a panel that shows different inflections of poetry that turns towards itself and thus presents to us. Privileging the modern and contemporary Portuguese scenario, which makes this elaborate metalanguage a constant exercise, articles are gathered here that study scriptures that dramatize themselves, speculate in image and even allegorize themselves, to think about their making and their place, their principles and means of meaning, their specificity and their relationships with other practices, other arts and other areas of knowledge.

The text signed by Deise Quintiliano Pereira and Marcos Vinicio Guimarães Giusti revisits the relationship between poetry and philosophy in the light of Alain Badiou's reflection and his premise that the saying of the poem is always self-referential. This theoretical framework is then put into dialogue with the creation of Fernando Pessoa and specifically with the poetry by Alberto Caeiro, in which the researchers identify the manifestation of a thought-poem. Alexandre da Silva Rodrigues focuses on the work of Manuel António Pina, showing how a series of issues particular to Portuguese Modernism are also present there, recalling one of

1 Associate Professor at Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: monicafagundes@letras.ufrj.br

2 Associate Professor at Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: vvasconcelos@gmail.com

3 Assistant Professor at Dalarna University, Sweden. E-mail: alt@du.se.

the best-known images of the contemporary writer: the poet as a tomb robber, who digests the remains of others. The eschatological allegory reveals intertextuality and citation as operations and, even more, fundamental principles of writing, which, in this sense, in addition to speaking about itself, is forged on itself.

Rereading as a basis for poetic composition is covered in three other articles. Carina Marques Duarte catches Manuel Alegre as an avowed reader of Camões: “you’ll see him dictate and I write”, and examines especially the way in which Portugal appears in the poetry of the two authors. Taking the image of the journey as a motto, Maria Eduarda Miranda Paniago and Caio Gagliardi also study Manuel Alegre’s rewriting of Camões’ work, staged as a reading journey in the book *Vinte poemas para Camões*. And point out that this set of poems can be considered, in addition to a reflection on the work of the XVIth century poet, a Portuguese-style exercise in thinking about poetic language in general. Still in the key of intertextuality, but in its contemporary radicalization, which conceives poetry as the creation of an “unoriginal genius” (in the words of Marjorie Perloff), Paulo Alberto da Silva Sales studies the compositions by appropriation and transmediation experienced by Patrícia Lino, giving special attention to the book-album *I who cannot sing*, in which the poet acts as a “DJ of words”.

The poet’s place and, more specifically, his work, are at the center of three other articles. Marlon Augusto Barbosa returns to Cesário Verde and, with him, to the foundation of literary modernity in Portugal, and reads the writing scene set up in the poem “Contrariedades”, which puts face to face the writer and a consumptive ironing lady, the actions of writing and of ironing clothes for a living. Recognizing in the female worker – one more of the many found in Cesário’s poetry – the figuration of a *Nymph in gray* (a theoretical allegory elaborated in the reflections of Aby Warburg and Georges Didi-Huberman), the researcher brings up the reflection on time and History undertaken by the modern poet, and explains his role as a ragpicker: the one who collects the remains of the past and with them tensions the present. Housework and its critical force reappear in Isabela Benassi’s text, which observes its representation and its meanings, including operative ones, in the poetry of Adília Lopes and in the painting of Paula Rego, put in dialogue and read in the light of feminist theories.

Walter de Oliveira discusses another activity relegated to the background by hegemonic thinking: children’s play, which is presented in *O Dicionário do menino Andersen*, by Gonçalo M. Tavares, as a work related to poetry, due to the poetic perspective in the face of reality and the displacements operated on it. In the “burnout society” (in Byung-Chul Han’s expression), poetry, supported by a childish look, is restorative, by giving attention and time to the things of the world. The awareness that, on the other hand, only poetry could express a world corroded by the absurd, naturalized as the passing of days, seems to be at the base of the construction of the novel *Dias úteis*, by Patrícia Portela, studied by Carlos Roberto dos Santos Menezes, who

shows how the narrative strips itself of a discursive logic and is organized by analogy relations, working poetically, by associating images, tracing and exercising parallels between game and literary representation.

The dossier ends with two articles on Fíama Hasse Pais Brandão that explore the self-reflective aspect of her poetry. Fernanda Drummond pursues a theory of image that is elaborated from poem to poem, showing how in Fíama's creation the image is not just poetic material, but the lens and method of poetry, and how it assumes a corrosive effect in face of reality and writing itself. Gabriel Guimarães Barbosa focuses on figurations of trees in Fíama's work, recognizing them as metapoetic indexes, images that incorporate the poetic art of the writer and activate it in the verses in which they appear.

Here, therefore, is a sample of the many and ever renewed ways in which writing becomes subject and object of thought for itself, and of the implications that this self-turning has on the look that literature casts beyond, towards reality, towards history – always mediated, conscious, critical, thanks to an inalienable, albeit veiled, self-reflective gesture.



CAEIRO EM CENA: UM POETA NA “ERA DOS POETAS” CAEIRO ON THE SCENE: A POET IN THE “AGE OF POETS”

*Deise Quintiliano Pereira*¹
*Marcos Vinicio Guimarães Giusti*²

RESUMO:

Apoiado, sobretudo, no conceito de “era dos poetas”, criado pelo filósofo franco-marroquino Alain Badiou, o presente ensaio tem por objetivo, no primeiro ato, a promoção de uma análise qualitativa das reflexões badiousianas acerca do período histórico situado entre a Comuna de Paris (1870) e o pós-Segunda Guerra (1960), trazendo à cena as relações primeiras existentes entre filosofia e poesia. O arcabouço teórico fundamenta-se em outro conceito badiousiano – de “sutura” – pedra de toque que estabelece as limitações do exercício do “livre jogo” ou de circulação intelectual entre os procedimentos de verdade que condicionam a filosofia. Atravessada pela visualidade estética e por uma imagística teatralizada, a poesia de Alberto Caiero surge, no segundo ato, como o *corpus* de eleição visando a uma exposição sintética das ricas considerações badiousianas sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Alberto Caiero; Alain Badiou; Poema; Visualidades; Sutura.

ABSTRACT:

This essay aims to promote, in the first act, a qualitative analysis of the Badiousian reflections about the historical period between the Paris Commune (1870) and the post-Second World War (1960), but objectively marked by the primal relations between philosophy and poetry. Above all, my analysis is based on the concept of the “age of poets”, developed by the French-Moroccan philosopher Alain Badiou. The theoretical framework is based on another Badiousian concept – “suture” – as the touchstone that sets the limits to the exercise of the «free game» or of intellectual circulation among the procedures of truth that condition philosophy. Crossed by an aesthetic visuality and a theatrical imagery, Alberto Caiero’s poetry appears, in the second act, as the corpus of choice, aiming at a synthetic exposition of the rich Badiousian considerations on the theme.

KEYWORDS: Alberto Caiero. Alain Badiou. Poem. Philosophy. Suture.

1 Professora Titular de Língua e Literatura Francesas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ. Pesquisadora Procientista e Membro do PPGL. E-mail: deisequintiliano@uol.com.br.

2 Professor de Filosofia do Colégio Militar (CM) do Rio de Janeiro. Mestre em Filosofia pela UERJ e Doutor em Epistemologia pela UFRJ. E-mail: marcos_giusti@uol.com.br.

Introdução

Houve um tempo em que os filósofos eram também matemáticos e poetas. Tempo em que a verdade não se oferecia tão docilmente à inquisição do olhar e do pensamento. Muito distante ainda da certeza objetiva cartesiana, que dominou a ciência moderna, a *alétheia* (ἀλήθεια) grega desafiava os espíritos mais audazes num jogo de luz e sombra, de desvelamento e velamento. Garcia-Roza nos lembra de que “as palavras faziam parte do mundo das coisas e dos acontecimentos. Ela era voz e gesto, dia e noite, verão e inverno” (1990, p.7).

Contudo, o idílio entre filosofia e poesia não durou muito tempo. Platão expulsou os poetas não apenas da sua república, mas também da filosofia. Como bem observou Gerd Bornheim, “chegou-se até a esquecer que a filosofia nasceu da poesia” (1986, p. 61). O rigor filosófico que se impôs desde então opacificou a antiga noção da *alétheia*, substituindo-a pela expressão *veritas est adaequatio rei et intellectus* (verdade é a adequação do intelecto à coisa). Assim, a dimensão do verdadeiro transmudou-se do âmbito do ser para o do ente. A verdade, estabelecida agora em meio aos entes, perde o seu vigor original de fenômeno. Ela torna-se objetiva, exterior ao homem, mensurável. A palavra do poeta não é mais portadora da verdade. Esta, doravante, apresenta-se numa outra escrita, matemática, universal, racional, enfim, científica.

Alain Badiou (1991) diria que a filosofia ficou suturada³ a uma das suas condições genéricas, o matema, abandonando os outros procedimentos de verdade que a constituem como possibilidades, a saber, o poema, a política e o amor. Nesse sentido, há uma convergência com o pensamento de Heidegger a respeito do papel que a poesia deve assumir na era da técnica. Sabe-se que o filósofo alemão criticava a metafísica por ter, desde Platão, contribuído para o esquecimento da questão sobre o ser.

A modernidade científica aprofundou esse esquecimento à medida que passou a considerar o ente como objeto, privilegiando o conhecimento objetivo, ao mesmo tempo em que a filosofia, suturada à ciência, negligenciava o poema. Portanto a revitalização do poema na sua condição de procedimento de verdade foi uma tarefa assumida por alguns poetas, que não tomaram o lugar dos filósofos conscientemente, mas ocuparam o vazio deixado pela sutura da filosofia à ciência, trazendo à cena verdadeiros poemas-pensamentos.

Badiou (1991) cunhou a ideia de uma “era dos poetas”, correspondente ao período entre a Comuna de Paris e o pós-Segunda Guerra, entre 1870 e 1960. Não se trata nem de uma categoria histórica, como a datação poderia sugerir, nem de uma categoria estética, pois não são todos os poetas do período que a compõem. Badiou a define como uma categoria filosófica que

3 Badiou chama de “sutura” a inclinação da filosofia a apenas uma das suas condições genéricas, que restringe ou bloqueia “o livre jogo requisitado para que ela defina um regime de passagem, ou de circulação intelectual entre os procedimentos de verdade que a condicionam.” (BADIOU, 1991, p. 29)

“[...] organiza um pensamento particular do nó do poema e da filosofia, de tal forma que esse nó passa a ser visível desde o ponto da própria filosofia”⁴ (BADIOU, 2016, p. 30. Tradução nossa).

Os poetas selecionados pelo filósofo francês para figurarem na “era dos poetas” são: Hölderlin, considerado o “profeta” e antecipador dos demais e, por isso mesmo, o único anterior à Comuna de Paris, Mallarmé, Rimbaud, Trakl, Fernando Pessoa, Mandelstam e Paul Celan. Neste artigo, concentrar-nos-emos na figura poética de Fernando Pessoa, e mais detalhadamente no seu heterônimo Alberto Caeiro – pelo componente imagístico de sua poética filosófica. O que nos motiva é a centralidade que o poeta português vai paulatinamente ganhando no pensamento de Badiou.

Em seu *Pequeno manual de inestética* (BADIOU, 2002) o filósofo dedica um capítulo a Pessoa, no qual exorta a filosofia a se tornar sua contemporânea. Dentro do universo heteronímico pessoano, escolhemos Alberto Caeiro por considerarmos que o seu poemapensamento *O guardador de rebanhos* representa muito bem a tarefa de restituir ao poema a sua condição de procedimento de verdade teatralizada e, portanto, visual, em um tempo em que a filosofia, suturada à ciência e à política, deixara de lado as considerações ontológicas, cerne da poesia caeiriana.

Seguiremos a trilha que a condição poética da filosofia percorreu desde o seu abandono platônico até a sua reabilitação como forma de expressão da verdade, durante a “era dos poetas” badiouiana, privilegiando a construção de uma ontologia do singular pela poesia de Alberto Caeiro. Afinal, o enriquecimento da compreensão da experiência, entendida como solo primeiro do homem, seu chão originário, constitui a condição precípua para que se evidencie o quanto a filosofia e a poesia se movem num terreno comum, “o poeta é poeta por saturação da experiência”, diz uma carta de Goethe a Schiller (BORNHEIM, 1986, p. 64). Tanto a filosofia quanto a poesia expressam essas experiências com propriedade, porque são experiências pré-científicas, anteriores a qualquer apropriação da verdade pelo método científico. São experiências fundadoras do humano. Nas palavras de Bornheim, “filosofia e poesia constituem a memória original do mundo e da realidade” (1986, p. 69).

Platão e a contenda poética

A história do homem confunde-se com a saga de uma procura. Do Graal ao elo perdido, passando por Atlântida e pela tumba de Tutancâmon (o rei Tut), perquirir é um dos modos de preencher de significados as lacunas de uma existência sabidamente finita. O arco das buscas é extenso, alinhavando igualmente pontilhados menos abstratos – como o escrutínio da origem

4 [...] organise une pensée particulière du nœud du poème et de la philosophie, tel que ce nœud s'avère visible du point de la philosophie elle-même. (Todas as traduções nesse texto são livres e o original prosseguirá em notas).

das espécies, dos materiais, das doenças –, aos mais abstratos, a exemplo da averiguação sistemática dos conceitos de valor, de bem e de belo.

Tomada como recriação da realidade na obra literária e partindo de preceitos segundo os quais, ao dar forma à matéria, o artista imita o mundo das Ideias, a *mimésis* constitui uma vertente que ilumina negativamente a definição de belo para Platão, permitindo-lhe elaborar três teorias: do conhecimento, da verdade e da crítica do discurso. Nesse sentido, a *Apologia de Sócrates*, registro de uma das defesas mais contundentes da história do direito e da justiça ocidentais, contrapõe a verdade à mentira (e à beleza) inerente aos discursos sofistas.

Ao delinear o retrato de um homem injustamente condenado (devido à introdução de novos cultos, ao não reconhecimento dos deuses propugnados pelo Estado e à corrupção da juventude), e do qual era discípulo, o fundador da Academia opõe, nessa apologia, o “logos jurídico” ao vigor da “palavra verdadeira”. Ao fazê-lo, denuncia o funcionamento da instituição judiciária e a força persuasiva dos discursos dos acusadores que, baseados na sofística, cultivam, graças à extraordinária capacidade de oratória, a beleza haurida do engano, do ardil e da prestidigitação.

É justamente o uso sofisticado-político da linguagem que se revela o mais eficaz instrumento engendrador da “antirretórica da verdade” (*alétheia*) em contraposição à “retórica da dissimulação”, segundo Platão. Com efeito, o primeiro teórico do idealismo concebe a representação do belo como *pharmakon*, isto é, como veneno ou remédio, como logro ou simulacro. Tal representação, aliás, remete a Hesíodo, em cuja Teogonia desvelar-se-á todo o poder maléfico contido na beleza deslumbrante de Pandora. O belo (*kalos*) é um ideal do qual a realidade se insurge como mera representação traiçoeira.

Estranha a concomitância que quase sempre liga o projeto de fundação de uma época à expulsão, real ou simbólica, de um grupo humano. Como se a renovação do tempo exigisse esse tipo de sacrifício coletivo, essa forma de cerrar fileiras; como se a pureza de uma nova era dependesse de um ritual de “purificação” comunitária⁵ (DOUMET, 2009, p. 42).

Figurando como *incipit* da análise de Christian Doumet sobre o texto “A era dos poetas”, o refinamento preciso da passagem supracitada remete ao *explicit* do livro X da *República*, evocando a antológica expulsão dos poetas – capturados pela perfídia e pela traição aos requisitos imperiosos garantidores da permanência na cidade ideal: “visto que voltamos a falar da poesia, para nos justificar de termos banido do nosso Estado uma arte desta natureza: a razão obrigava-nos a isso” (PLATÃO, 2002).

5 Étrange, la concomitance qui lie presque toujours le projet de fonder une époque à l’expulsion, réelle ou symbolique, d’un groupe humain. Comme si le renouvellement du temps exigeait cette sorte de sacrifice collectif, cette manière de resserrer les rangs ; comme si la pureté d’une ère nouvelle dépendait d’un rituel de ‘purification’ communautaire.

Medido por uma régua não platônica ditada pelo credo do imperativo ético-racional, muito provavelmente, Platão também seria candidato a desertar as estâncias de sua arquitetada república porquanto seus diálogos são eivados de substâncias metafóricas, imagéticas, assonâncias e meios-tons tão afeitas a composições poéticas na contemporaneidade.

Poesia e o estatuto do pensamento

A contemporaneidade tampouco negligencia o enfrentamento da questão estética, que apõe como ferro em brasa na madeira do fazer poético seu selo de qualidade. Por vezes, tal movimento se dá sob os auspícios do imbricamento entre arte e pensamento. Um autor que se debruça sobre o tema por esse viés é o filósofo franco-marroquino Alain Badiou, notadamente no volume “Que pense le poème?”⁶, que contém o capítulo “L’âge des poètes”⁷ e nos servirá de fio condutor no balizamento teórico do ângulo agudo para o qual convergem poesia e filosofia.

O texto em questão, uma compilação de nove artigos precedentemente publicados, ao qual se acresce uma entrevista inédita do autor concedida a Charles Ramond, não configura a irrupção badiouiana no âmbito da filosofia do poema, conforme comprovam as aparições de *Teoria do sujeito* (1982), *O ser e o evento* (1988), *Manifesto pela filosofia* (1991), *Pequeno manual de inestética* (2002) e *Circunstâncias* (2003). A obra importa, sobretudo, por se tratar da peça inaugural que o filósofo dedica integralmente à poesia.

As primeiras trilhas a serem seguidas são imediatamente traçadas na cartografia poética proposta por Badiou (2016, p. 13): “O poema é um exercício intransigente”; “é sem mediação”; “é também desprovido de mediação”; “O poema é um rebelde – derrotado antecipadamente – contra a democracia da audiência”; “o poema nada tem a comunicar”; “é um dizer, uma declaração cuja autoridade emana de si mesmo.”⁸ Em suma, o dizer do poema é autorreferencial.

Ao se debruçar sobre os escritos de Badiou acerca do cinema, ressaltando que “a arte é um pensamento singular, produtor de verdades, irreduzível a qualquer outra forma de pensamento, não podendo constituir objeto de uma Estética”⁹, o criador da revista *L’art du cinéma*, em 1993, juntamente com Alain Badiou, Denis Lévy, destaca dois componentes-chave para a compreensão da argamassa crítica badiouiana. Por um lado, reforça a coerência contida no *Pequeno manual de inestética* ou de uma estética pelo negativo, analisada a partir de seu étimo grego – *aisthétós, ê, ón* (perceptível pelos sentidos, sensível); por outro, corrobora o aspecto de

6 O que o poema pensa?

7 A era dos poetas.

8 “[...] le poème est un exercice intransigent”; “il est sans médiation”; “il est aussi sans médiation”; “le poème reste rebelle – d’avance vaincu – à la démocratie du sondage de l’audimat”; “le poème n’a rien à communiquer”; “il est un dire, une déclaration qui ne tire son autorité que d’elle-même”.

9 “[...] l’art est une pensée singulière, productrice de vérités, irréductible à toute autre forme de pensée, et qui ne saurait faire l’objet d’une Esthétique.”

pensatividade, pedra de toque da reflexão do franco-marroquino, visto que estética contrapõe-se a – *noétós, ê, ón* (que pode ser percebido pela inteligência).

Com efeito, no prefácio do *Que pense le poème?* Badiou denuncia a condição bastarda da linguagem filosófica, já presente no teorema da geometria plana, no *Ménon* de Platão, contrabalançada pelas sublimes descrições da cena imaginária do mito de Er, na *República*, na qual cada alma escolhe o seu novo destino. O papel de libertar o pensamento da arrogância especulativa dos filósofos em favor da singularidade de toda existência caberá a uma categoria especial – os antifilósofos que:

Não tentando mais organizar um sistema equilibrado entre a tentação do matema e a do poema, renunciando à forma puramente sistemática da convicção, perturbam a ordem linguística da filosofia na direção da literatura: de Pascal a Lacan, todos são escritores excepcionais, pois a magia de sua fala é responsável por manter o privilégio da experiência pessoal em acessar verdades improváveis, abrindo a porta para a onipotência do poema¹⁰ (BADIOU, 2016, p. 9).

É nesse sentido que a poesia irrompe todo seu potencial decisivo enquanto construção artística, teatral, formal, desafetada, ingênua – na acepção de “invenção” pura da língua – da antifilosofia. Canto do pensamento, o poema é, ao mesmo tempo, uma *délicatesse* visual e sonora da língua para com ela mesma. Despido de vaidade, regendo a partitura sensível do seu próprio silêncio, o poema é um bálsamo que nos permite flunar silenciosamente alheios ao impiedoso vozerio do cotidiano.

Badiou sinaliza a existência de um litígio entre os intérpretes contemporâneos da poesia, estabelecendo uma cisão entre os que exploram a forma do poema, delimitando com cuidado a linha de demarcação entre prosa e poesia, valorizando o ritmo, a escansão, sua cadência declarativa, como Rimbaud e Mallarmé; e aqueles para quem o poema destina-se a promover ontologicamente a “escuta do ser” – é o caso de Heidegger e Yves Bonnefoy.

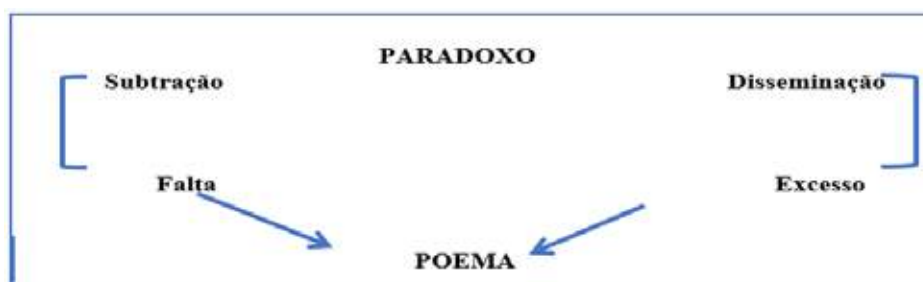
Na dupla vertente do litígio, Badiou se posiciona como alguém que crê que o grande poema se deixe traduzir. Em que pese a imensa perda da musicalidade e assonância poéticas, a voz do poeta e a singularidade de seu silêncio musical se fazem perceber como sedimento, como resíduo. A resenha de Artous-Bouvet (2017, p. 26) de *Que pense le poème?* é esclarecedora, nesse ponto:

¹⁰ Ne cherchant plus à organiser un système équilibré entre la tentation du mathème et celle du poème, renonçant à la forme purement systématique de la conviction, troublent l’ordre langagier de la philosophie en direction de la littérature: de Pascal à Lacan, ce sont tous de magnifiques écrivains, car la magie de leur parole est chargée de soutenir le privilège de l’expérience personnelle dans l’accès aux vérités improbables. En quoi ils ouvrent la porte à la toute-puissance du poème.

Esta primeira formulação não deve levar a crer, no entanto, na intransitividade absoluta do poema: a dissolução da objetividade não é o sinal de uma renúncia poética de “dizer” ou de “pensar”, mas a consequência de uma ambição de denominar “o que é, como é” – este ser definindo-se, em Badiou, apenas a partir de uma hipótese subtrativa. Ora, é precisamente no ponto dessa ambição que o poema se distingue da filosofia, que, como mostra Badiou durante uma leitura de Platão, se dedica ao exercício da *dianoia* (ou “da travessia argumentativa”), abordagem que não dá conta do Bom ou do Uno, “subtraídos da objetividade inteligível.”¹¹.

O problema central postulado por Badiou reside no fato de, para ele, o poema não ter “nem roteiro nem objeto referencial”. Mais ainda: uma parte significativa da operação poética tem por escopo, acima de tudo, negar o objeto poético, de modo tal que o pensamento não mantenha mais qualquer relação com o objeto: “O poema visa a que o pensamento declare o que existe, colocando de lado qualquer suposto objeto. Este é o cerne da experiência poética enquanto experiência de pensamento: acessar uma afirmação de ser que não se apresente como uma apreensão de objeto.”¹² (BADIOU, 2016, p. 20).

Palmilhando essa rota, Badiou se vê defrontar com duas operações contrárias, produtoras de um paradoxo: como acessar uma afirmação de ser que não produza uma apreensão do objeto, ou mais radicalmente, que renegue categoricamente o objeto. A segunda formulação badiouiana vislumbra a superação do paradoxo mediante duas operações, denominadas “subtração” e “disseminação”. A subtração organiza o poema com o fito primevo e direto de um afastamento do objeto; é uma máquina negativa, que expressa o ser, ou a ideia, no mesmo ponto onde o objeto desvaneceu: “O objeto perde sua objetividade, não pelo efeito de uma falta, mas pelo de um excesso, de uma equivalência excessiva a outros objetos”¹³ (BADIOU, 2016, p. 20), podendo ser sintetizado no seguinte modelo:



11 Ce premier développement ne doit pas laisser croire, toutefois, à l’intransitivité absolue du poème: la dissolution de l’objectivité n’est pas le signe d’un renoncement poétique à «dire» ou à «penser», mais bien la conséquence d’une ambition, de nommer “ce qui est, en tant qu’il est” – cet être en tant qu’être ne se définissant, chez Badiou, qu’à partir d’une hypothèse soustractive. Or c’est précisément au point de cette ambition que le poème se distingue de la philosophie, vouée quant à elle, comme le montre Badiou à l’occasion d’une lecture de Platon, à l’exercice de la *dianoia* (ou “traversée argumentative”), démarche qui ne saurait rendre compte du Bien ou de l’Un, ‘soustraits à l’objectivité intelligible.

12 Le poème vise à ce que la pensée déclare ce qu’il y a en déposant tout objet supposé. Tel est le coeur de l’expérience poétique comme expérience de pensée : accéder à une affirmation d’être qui ne se dispose pas comme une appréhension d’objet.

13 L’objet perd son objectivité, non par l’effet d’un manque, mais par celui d’un excès, d’une équivalence excessive à d’autres objets.

Por outro lado, a disseminação investe na dissolução do objeto graças à sua infinita distribuição metafórica. Dito de outro modo, tão logo seja mencionado, o objeto emigra, se desobjetiva, tornando-se algo diferente do que ele efetivamente é. Adentramos assim a seara da filosofia reflexiva de “atravessamento”, de “pensar o pensamento”, de assumir-se como um “pensamento do pensamento”.

A “era dos poetas”

Desde meados do século XIX, a filosofia se voltara para duas das suas condições genéricas: a ciência (matema) e a política. De um lado, o positivismo e os seus desdobramentos neopositivistas ocuparam boa parte dos filósofos com a discussão de temas ligados à epistemologia e à lógica; por outro lado, os acontecimentos políticos, europeu e mundial encenados promoveram a eclosão de inúmeras manifestações no âmbito da filosofia política: os socialistas utópicos e toda uma gama de pensadores revolucionários, além do surgimento do marxismo, expressão de um “socialismo científico” que suturava a filosofia tanto à ciência quanto à política.

Badiou (1991; 2016) situa esse período de sutura da filosofia à ciência e à política entre a Comuna de Paris e os anos 1960, ou seja, a filosofia negligenciou o poema como procedimento de desnudamento da verdade por quase um século. Excluído do palco das reflexões filosóficas, o poema encontrou em alguns poetas da época a expressão de um pensamento que se pensa a si mesmo poeticamente. Isso não significa que esses poetas tenham produzido uma nova sutura. Pelo contrário, estando a filosofia suturada à ciência e à política, esses poetas ocuparam um vazio deixado pelos próprios filósofos, como aponta Badiou:

O poema se sustenta então involuntariamente - quer dizer, sem que essa posição surja de um cálculo ou de uma rivalidade - em uma espécie de lascamento, que é também uma sobreposição, com a filosofia, cuja vocação original é justamente pensar o tempo do pensamento, ou pensar a época como o lugar da compossibilidade dos diferentes procedimentos genéricos (o poema, o matema, a política e o amor)¹⁴ (2016, p. 31-32).

Coube, assim, ao poema pensar o impensado pela filosofia suturada. Os poetas da “era dos poetas” erigiram uma verdadeira estética de poemas-pensamentos. Sobre esses poemas, diz Badiou: “os poemas da era dos poetas são aqueles em que o dizer poético não é apenas um pensamento e ensina uma verdade, mas também é compelido a pensar esse pensamento”¹⁵ (2016, p. 31). Ademais, Badiou esclarece que sempre reconheceu a poesia como um lugar de pensamento e, mais precisamente, um procedimento de verdade, ou procedimento genérico

14 Le poème se tient alors involontairement - je veux dire, sans que cette position relève d'un calcul ou d'une rivalité - dans une sorte d'ébrèchement, qui est aussi un recouvrement, avec la philosophie, dont la vocation originaire est justement de penser le temps de la pensée, ou de penser l'époque comme site de compossibilité des différentes procédures génériques (le poème, le mathème, la politique et l'amour.).

15 [...] les poèmes de l'âge des poètes sont ceux où le dire poétique non seulement est une pensée et instruit une vérité, mais aussi se trouve astreint à *penser cette pensée*.

(2016, p. 31). Contudo, o que torna os poemas da era dos poetas em verdadeiros poemas-pensamentos são as operações intrapoéticas que os afastam da sutura em que a filosofia se encontrava.

A linha fundamental seguida por nossos poetas e que lhes permite subtraírem-se aos efeitos das suturas filosóficas é a da destituição da categoria de objeto. Mais praticamente: a destituição da categoria de objeto, e da de objetividade, como formas necessárias da apresentação. O que tentam os poetas da era dos poetas é abrir um acesso ao ser, ali mesmo onde o ser não se pode sustentar pela categoria apresentativa do objeto. A poesia é, então, essencialmente desobjetivante. (BADIOU, 1991, p. 37)

A categoria do objeto é a marca indelével da filosofia moderna. René Descartes estabeleceu os princípios de uma teoria do conhecimento centrada na relação sujeito-objeto. O *cogito* cartesiano é instituído segundo essa mesma relação. O “eu penso” é um pensar diante de um movimento reflexivo, mediado sempre pelo objeto. Isso significa que o próprio *cogito* se constitui como um objeto para o pensamento. Nesse sentido, todo conhecimento é objetivo e objetificador. O mundo tal como o conhecemos é composto por uma extensa lista de objetos, dentre os quais podemos contar a consciência que se pensa a si mesma.

Por isso, Badiou (1991, p. 37-38) nos alerta de que a poesia não busca o sentido do ser por intermédio do sujeito, uma vez que sujeito e objeto se enlaçam no nó comum do conhecimento. “Mas o acesso ao ser que a poesia tenta não é da ordem do conhecimento. Ele é então diagonal à oposição sujeito/objeto.” (BADIOU, 1991, p. 38).

O grande achado de Heidegger, segundo Badiou (1991, p. 38-39), foi compreender como se deu, no seio da metafísica, a partir de Platão, o processo de entificação do ser, que na filosofia moderna – em Descartes e Kant, principalmente – se transformará na objetificação do real. Contudo, Heidegger não se voltou para o outro polo da relação sujeito-objeto, caindo num subjetivismo como o fez seu mestre Husserl ao desenvolver a fenomenologia a partir da ideia de uma subjetividade transcendental.

O filósofo da Floresta Negra rejeitou prontamente a análise filosófica da subjetividade, uma vez que a noção de sujeito está intrinsecamente ligada à noção de objeto, para “manter assim firmemente a distinção capital entre saber e verdade, ou entre conhecimento e pensamento, distinção que é o fundamento latente do empreendimento poético; chegar assim ao ponto onde é possível entregar a filosofia à poesia” (BADIOU, 1991, p. 39).

No entanto, ao entregar a filosofia à poesia, Heidegger a sutura ao poema, o que foi possível, de acordo com Badiou, porque realmente existiu uma era dos poetas. Portanto, a nova sutura não foi obra dos poetas, os quais ocuparam um vácuo deixado pelas suturas anteriores (da filosofia à ciência e à política), mas o fato de terem desenvolvido em seus poemas verdadeiros filosofemas sobre a condição ontológica do seu tempo permitiu ao filósofo alemão produzir uma nova sutura. Entretanto, a sutura heideggeriana da filosofia ao poema não se encontra isenta de crítica:

Há, entretanto, no balanço heideggeriano da era dos poetas, um ponto de falsificação. Heidegger faz como se o dizer poético identificasse a destituição da objetividade e a destituição da ciência. Arriscando o Aberto do próprio seio do desamparo técnico, o poema faria comparecer, exporia, a “ciência moderna” na categoria da objetivação do mundo e do sujeito como vontade nadificadora. Heidegger “monta” a antinomia do matema e do poema de maneira a que ela coincida com a oposição do saber com a verdade, ou do par sujeito/objeto com o Ser. (BADIOU, 1991, p. 39-40). (Grifos do autor).

Portanto, é preciso desatar a sutura heideggeriana da filosofia ao poema, principalmente porque ela remete ao equívoco de afirmar que uma das condições gerais da filosofia, a saber, o matema, corresponderia a uma anomalia do pensamento filosófico, o que obviamente, segundo Badiou, destituiria a filosofia de um dos seus procedimentos de verdade, porque segundo o filósofo franco-marroquino (1991, p. 9), existem apenas quatro tipos de verdades filosóficas: a científica, a artística, a política e a amorosa.

Ademais, de acordo com Badiou, a antinomia matema-poema que Heidegger produz, fazendo com que coincida com a oposição entre saber e verdade, ou entre o par sujeito-objeto com o ser, “não é legível na poesia da era dos poetas” (1991, p. 40). O que difere os poetas e o filósofo suturado ao poema é o fato de que aqueles não ignoram a força do matema como procedimento de verdade, embora mantenham, com este, “uma relação de rivalidade em torsão, de comunidade heterogênea *no mesmo ponto*” (BADIOU, 1991, p.40) (Grifos do autor). Badiou, então, lista alguns exemplos:

A vontade “algébrica” da poesia mallarriana é flagrante, e quando ele escreve “vós, matemáticos, expirantes”, é apenas para apontar que no lugar preciso onde opera a conspiração do acaso e do infinito, a poesia *resgata* o matema. Quando Rimbaud anota sentença particularmente profunda sobre a essência literal da ciência: “Fracos se punham a *pensar* sobre a primeira letra do alfabeto, que poderiam rapidamente rumar para a loucura!”, ele inscreve, no mesmo golpe, a paixão do matema ao lado dos desregramentos salvadores, pois o que é no fundo a matemática senão a decisão de *pensar* sobre as letras? Lautréamont, digno herdeiro de Platão, de Spinoza e de Kant, considera que as matemáticas o salvaram, e o salvaram no ponto preciso da destituição do par sujeito/objeto, ou Homem/mundo: “Oh, matemáticas severas, não as esqueci, depois que suas sábias lições, mais doces do que o mel, se infiltraram no meu coração como uma onda refrescante. Sem vocês, em minha luta contra o homem, talvez eu tivesse sido vencido”.

E quando Pessoa escreve: “O binômio de Newton é tão belo como a Vênus de Milo. O que há é pouca gente para dar por isso”, nos dá a pensar que, melhor do que opor a verdade do poema ao niilismo latente do matema, o imperativo é agir de modo que, dessa identidade de beleza, não mais “pouca gente”, mas todo mundo, se dê por isso afinal. (BADIOU, 1991, p. 40) (Grifos do autor).

Destarte, os poetas compreenderam de maneira mais profunda, até mesmo do que os matemáticos, que não há objetos matemáticos. O poema desobjetifica o matema, ao lhe reconstituir o seu papel de condição geral da filosofia, isto é, reconhecendo-o como um

procedimento de produção e demonstração de verdade, tão especificamente necessário quanto o próprio poema.

O modo pelo qual opera o poeta da era dos poetas é “seu ‘método’ de desobjetivação, encenando, portanto, o procedimento mais frequentemente muito complexo que ele opera para produzir verdades na falta do saber, para enunciar a desorientação no movimento metafórico de uma destituição do par sujeito/objeto” (BADIOU, 1991, p. 41). Para Badiou, a sutura heideggeriana ao poema em nada ajudou a filosofia a desenvolver os seus procedimentos de verdade, assim como a sutura marxista à política e a sutura positivista à ciência apenas superdimensionaram uma e outra condição genérica, atrofiando o poder procedimental das outras três.

A “era dos poetas” não configurou uma sutura da filosofia ao poema, porque foram os poetas, e não os filósofos, que ofereceram ao pensamento caminhos que haviam sido interditados pela sutura da filosofia à ciência e à política. Paul Celan foi o seu último representante. Contudo, dentre todos os poetas da “era dos poetas”, Badiou demonstrará uma particular admiração por Fernando Pessoa, ao ponto de, no seu *Pequeno manual de inestética*, enunciar que a filosofia ainda não está à altura do poeta português. Que altura é esta? Vamos tentar deslindá-la.

Estar à altura de Pessoa

A modernidade filosófica nasceu, segundo Badiou, sob o signo do antiplatonismo, tal como Nietzsche o enunciou em sua obra. Desde então, a tarefa da filosofia consistiu, em certa medida, em desconstruir os principais fundamentos do platonismo, em particular a ideia de uma unidade transcendente da qual toda multiplicidade deriva, isto é, o universal. Assim, a filosofia começou a trilhar um caminho no qual privilegiava a imanência em detrimento da transcendência, a multiplicidade em face do Uno, a diferença diante da identidade.

Ao ler Pessoa, na tradução de Armand Guibert, Badiou percebeu que o poeta português apresentava uma novidade para o pensamento que extrapolava a preocupação moderna em superar Platão. O filósofo franco-marroquino divisou em Pessoa um pensamento-poema que se alinha com a modernidade filosófica, como na poesia do mestre dos heterônimos, Alberto Caeiro, decididamente antiplatônico, mas que, ao mesmo tempo, recupera elementos do universalismo platônico na obra ortônima e até mesmo na de Álvaro de Campos. Conquanto este heterônimo seja o mais fiel discípulo de Caeiro, alguns traços do Uno transcendente platônico encenam-se na sua expressão poética, como na “Ode marítima”, ao se referir ao “Cais Absoluto”.

A amplitude das questões que o pensamento-poema de Pessoa apresenta só pode ser atribuída à heteronímia que dispõe de “quatro conjuntos de poemas que, embora escritos pela mesma mão, são tão diferentes quanto os motivos dominantes e o compromisso de linguagem, que compõem por si só uma configuração artística completa” (BADIOU, 2002, p. 56). No

entanto, Badiou não considera a heteronímia poética uma inflexão do antiplatonismo (BADIOU, 2002, p. 56). O filósofo afirma, por conseguinte, o caráter inédito do poema-pensamento de Pessoa diante da modernidade.

Se Fernando Pessoa representa, para a filosofia, um desafio singular, se sua modernidade ainda está *mais à nossa frente*, e, sob certos aspectos, ainda se encontra inexplorada, isso ocorre porque *seu pensamento-poema abre um caminho que consegue não ser nem platônico, nem antiplatônico*. Pessoa define poeticamente, sem que até hoje a filosofia lhe tenha dado o devido valor, um local de pensamento propriamente *subtraído* da palavra de ordem unânime da derrubada do platonismo (BADIOU, 2002, p. 56). (Grifos do autor).

É este o desafio que Pessoa impõe à filosofia e que a exorta a se tornar sua contemporânea. O novo local de pensamento é aquele em que a destotalização se anuncia como princípio para se pensar a multiplicidade. A ordem do mundo se constitui de uma multiplicidade irreconciliável a qualquer totalidade e unidade transcendentais.

Alain Badiou pensa a heteronímia pessoana como uma tentativa de ir além da cisão entre platonismo e antiplatonismo, uma espécie de terceira via ainda não trilhada pela filosofia. “A modernidade de Pessoa é de colocar em dúvida a pertinência da oposição platonismo/antiplatonismo: a tarefa do pensamento-poema não é nem a vassalagem ao platonismo, nem a sua derrubada” (BADIOU, 2002, p. 62).

Na visão do filósofo francês isso é possível ao “se admitir a coextensão do sensível e da Ideia, mas nada conceder à transcendência do Uno” (BADIOU, 2002, p. 63). De acordo com Badiou, a heteronímia permite conceber a contingência do múltiplo, sem recorrer ao Todo ou ao Uno, porque cada poeta tem sua própria voz, cada heterônimo é um mundo iluminado pelos tambores de refletores incidindo sobre suas próprias ideias e seu estilo pessoal.

Caeiro: a metafísica sem metafísica

Se a filosofia ainda não se encontra à altura de Fernando Pessoa, em parte é porque a literatura que a obra pessoana apresenta permanece muito estranha ao pensamento filosófico. O conjunto heteronímico que a constitui embaraça o preceito antiplatônico que se tornou o norte do pensamento filosófico na modernidade.

Dentre os heterônimos, aquele que é considerado o mestre dos demais surge para nós com especial relevo. A obra poética de Alberto Caeiro tem uma extensão filosófica abrangente, ainda que o Guardador dispense, no seu fazer poético, qualquer apelo aos filosofemas. Não obstante, os pensamentos que são o seu rebanho permeiam o poema com uma construção ontológica muito própria. Judith Balso (2011) a designa como uma metafísica sem metafísica. Alain Badiou alude a essa ideia quando pensa as duas operações mais presentes no poema de Caeiro: a desobjetificação e a destotalização.

Inicialmente, parece óbvio para um leitor filosoficamente ilustrado que o poema caeiriano elabora uma construção performática de uma imagem antiplatônica da realidade. O próprio Badiou chama Caeiro de um poeta parmenidiano (2002, p. 58). No poema de Caeiro, o ser se apresenta como aquilo que é, ou seja, como pensamento das coisas que se apresentam no mundo em sua singularidade imagística. Eis o que caracteriza o não-pensamento desse poeta ímpar.

Não-pensar é “ver” o que é, tal como o ser se apresenta aos sentidos. Contudo, na linguagem caeiriana, não-pensar é uma forma do pensamento: “Há metafísica bastante em não pensar em nada” (PESSOA, 2005a, p. 206). O rebanho que o poeta guarda é todo ele composto pelas “figuras” do não-pensamento, ou seja, de singularidades. Nenhuma abstração. Nenhuma realidade transcendente. Caeiro, o antiplatônico. O antimetafísico abre a cortina, desvelando o painel:

Metafísica? Que metafísica têm aquelas árvores?
 A de serem verdes e copadas e de terem ramos
 E a de dar fruto na sua hora, o que não nos faz pensar,
 A nós, que não sabemos dar por elas.
 Mas que melhor metafísica que a delas,
 Que é a de não saber para que vivem
 Nem saber que o não sabem?
 (PESSOA, 2005a, p. 207).

Em *O Guardador de Rebanhos*, o poema-pensamento opera a desobjetificação ao recusar um conhecimento do tipo cartesiano, no qual a relação sujeito-objeto estabelece a única via possível de apreensão do mundo. Como bem observa Badiou, para Caeiro “a ‘coisa’ não é um objeto. A coisa é o existir-múltiplo como tal, subtraído de todo regime do Uno”¹⁶ (2016, p. 44).

No que consiste, então, esse existir-múltiplo da coisa? Mais uma vez recorremos ao nosso filósofo para esclarecer o sentido da sua afirmação:

Devemos, portanto, indicar que a multiplicidade como exposição do ser ao pensável não se apresenta como uma delimitação consistente. Ou ainda: a ontologia, se ela existe, deve ser a teoria das multiplicidades inconsistentes enquanto tais. O que também quer dizer: o que vem ao pensamento da ontologia é o múltiplo, sem outro predicado que a sua multiplicidade. Sem outro conceito que ele mesmo e sem nada que garanta a sua consistência¹⁷ (BADIOU, 1998, p. 29).

16 « ...la “chose” n’est nullement un objet. La chose est un exister-multiple comme tel, soustrait à tout régime de l’Un ».

17 Il faut donc poser que la multiplicité comme l’exposition de l’être au pensable n’est pas dans la figure de une délimitation consistante. Ou encore: l’ontologie, si elle existe, doit être la théorie des multiplicités inconsistentes em tant que telles. Ce qui veut aussi dire: ce qui vient à la pensée de l’ontologie est le multiple, sans autre prédicat que sa multiplicité. Sans autre concept que lui-même, et sans rien qui garantisse sa consistance.

Badiou toma o seu conceito de “multiplicidade inconsistente” de Georg Cantor, para quem uma multiplicidade pode ser tal que a suposição de que todos os seus elementos “estão juntos” conduz a uma contradição, de modo que é impossível conceber a multiplicidade como uma unidade, como “uma coisa acabada”. Cantor a denomina multiplicidade absolutamente infinita ou inconsistente. De acordo com Badiou, uma multiplicidade inconsistente é aquela que, ontologicamente, não pode ser reduzida ao Uno.

Em Caeiro, o recurso visual transforma o conhecimento racional em conhecimento sensível. Mas ao contrário de uma teoria do conhecimento que divide o conhecer em sensível e racional, operando no sistema sujeito-objeto, interior subjetivo e exterior objetivo, o pensamento-poema de Caeiro exclui toda a possibilidade de uma interioridade, como bem mostram os versos de um fragmento poético: “Não sei o que é conhecer-me. Não vejo para dentro. / Não acredito que eu exista por detrás de mim” (LOPES, 1990, p. 331).

É nesse sentido que vislumbramos, na construção poética caeiriana, uma espécie de *mise en scène*, porquanto o processo de demonstração da “multiplicidade inconsistente” constrói-se em exterioridade. Portanto, a visão do poeta é toda para fora, para o mundo que se anuncia sempre novo ao olhar. A recusa de uma interioridade secreta, princípio da identidade da coisa consigo mesma e com o universal que a transcende, reflete-se nos versos que confirmam a pura imanência das coisas:

O que nós vemos das cousas são as cousas,
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?
O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
(PESSOA, 2005a, p. 217)

Saber ver é o exercício antimetafísico por excelência. Judith Balso se refere ao mesmo da seguinte maneira: “O seu exercício exige que o poema se desfaça de todas as aprendizagens anteriores, que ele consiga, por um esforço voluntário, obstinado, concentrado, o abandono de todas as formas do pensar aprendidas” (2011, p. 53). É preciso se desfazer do pensamento essencialmente metafísico, daquele que insinua a existência de regularidades invariantes por detrás de todo o fluxo das coisas sempre mutáveis. Enfim, para “saber ver” o poeta deve livrar-se da crença metafísica da quiddidade, isto é, de uma essência ou natureza das coisas. Afinal, “o único sentido íntimo das cousas / é elas não terem sentido íntimo nenhum” (PESSOA, 2005a, p. 207).

O processo de desobjetificação das coisas passa obrigatoriamente pela construção de um novo tipo de saber. Não se trata mais de um saber engendrado pelo sujeito, em última análise, rejeitado pelo poeta. José Gil (2000, p. 38-39) fala-nos sobre uma teoria da individuação na poesia de Alberto Caeiro, apontada por seu discípulo Álvaro de Campos, em *Notas para a Recordação do meu Mestre Caeiro*.

O filósofo luso-moçambicano indica certa influência de Duns Scot e Guilherme de Ockham na construção de uma concepção do singular na poesia de Caeiro. É possível que isso seja verdade, mesmo que o poeta não tenha seguido voluntariamente o que estabelecem os dois filósofos do medievo. Se há, de fato, uma teoria da individuação na sua poesia, ela provém do exercício de “aprender a ver”, porque, como diz o poeta, “eu não tenho filosofia: tenho sentidos...” (PESSOA, 2005a, p. 205).

Decerto, a poesia caeiriana constrói uma ontologia do singular. No entanto, diferentemente do que pensava Duns Scotus (1968, p. 455), para quem o ente seria o primeiro objeto do pensamento, porque não carrega em si a contradição, Alberto Caeiro intui a singularidade das coisas de maneira imediata, pelo simples fato de “vê-las”:

Creio no Mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...
O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...
(PESSOA, 2005a, p. 204-205)

Saber ver o mundo é estar de acordo com ele. Isso significa que pensar não é uma ação interna de um sujeito, mas a consequência de uma ação imediata das coisas em nós. A cada instante, no teatro da vida (não nos esqueçamos de que, etimologicamente, do grego *théatron*, “teatro” é o lugar de onde se vê, no qual *théa* traz consigo o sentido de “espetáculo, vista, visão”, acrescido do sufixo – *tron*, na acepção de “instrumento”, donde o significado, em literatura, de máquina de espetáculo), o que vemos é sempre a coisa singular. Ilustremos o significado da coisa singular, em Caeiro, com uma passagem das *Notas para a recordação do meu mestre Caeiro*, de Álvaro de Campos:

Referindo-me, uma vez, ao conceito direto das coisas, que caracterizava a sensibilidade de Caeiro, citei-lhe, com perversidade amiga, que Wordsworth designa um insensível pela expressão: *A primrose by the river's brim / A yellow primrose was to him / And it was nothing more*. E traduzi (omitindo a tradução exata de “primrose”, pois não sei nomes de flores nem de plantas): “Uma flor à margem do rio para ele era uma flor amarela, e não era mais nada”. O meu mestre Caeiro riu. “Esse simples via bem: uma flor amarela não é senão uma flor amarela”. Mas, de repente, pensou.

“Há uma diferença”, acrescentou. “Depende se se considera a flor amarela como uma das várias flores amarelas, ou como aquela flor amarela só”.

E depois disse:

“O que o seu poeta inglês queria dizer é que para o tal homem essa flor amarela era uma experiência vulgar, ou coisa conhecida. Ora isso é que não está bem. *Toda a coisa que vemos, devemos vê-la sempre pela primeira vez, porque realmente é a primeira vez que a vemos.* E então cada flor amarela é uma nova flor amarela, ainda que seja o que se chama a mesma de ontem. A gente não é já o mesmo nem a flor a mesma. O próprio amarelo não pode ser já o mesmo. É uma pena a gente não ter exatamente os olhos para saber isso, porque então éramos todos felizes” (PESSOA, 2005b, p. 108) (Grifos nossos).

Note-se que o poeta lamenta que não tenhamos os olhos para saber que todas as coisas estão imersas num fluxo contínuo que as faz mudar constantemente. Ou seja, a maioria de nós ainda não aprendeu a ver. Buscamos sempre o mesmo por detrás de todas as mudanças, porque somos transidos por uma crença metafísica que nos faz ansiar pela estabilidade das coisas, da permanência de um substrato que lhes transmita uma identidade.

Não é sem motivo que na conversa com Campos o mestre evoque, mesmo sem o ter mencionado, o *πάντα ῥεῖ* (tudo flui) de Heráclito. O pensamento-poema de Caeiro não é apenas antimetafísico, ele é pré-metafísico. Parmênides e Heráclito amalgamam-se no dizer poético do Guardador. Não há sequer uma interpretação metafísica que contraponha um filósofo ao outro. Não há contradição entre o ser parmenidiano e o vir-a-ser heraclitiano, porque na poesia de Caeiro não há espaço para os princípios da lógica aristotélica.

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo.
Mudo, mas não mudo muito.
A cor das flores não é a mesma ao sol
De que quando uma nuvem passa
Ou quando entra a noite
E as flores são cor da sombra.
Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores.
Por isso quando pareço não concordar comigo,
Reparem bem para mim:
Se estava virado para a direita,
Voltei-me agora para a esquerda,
Mas sou sempre eu, assente sobre os meus pés –
O mesmo sempre, graças ao céu e à terra
E aos meus olhos e ouvidos atentos
E à minha clara simplicidade de alma...
(PESSOA, 2005a, p. 219-220)

Uma vez mais, os versos de Caeiro traduzem a visão do poeta de que ser é vir-a-ser, ou seja, o seu ser é todo ele exterioridade, comunhão com as coisas, com o céu e com a terra. Mas as coisas, assim como o próprio poeta, são transientes, são passagem. Caeiro certamente concordaria com a sentença de Montaigne: “não pinto o ser, pinto a passagem”, para descrever

o seu fazer poético que, tanto quanto uma encenação teatral, é sempre igual, sendo, contudo, a cada apresentação, sempre outra.

A ontologia do singular caeiriana se constitui, dessarte, a partir da visão, da teatralização dos fenômenos, da percepção sensível das coisas tais como elas são: entes singulares dispostos na torrente dos acontecimentos que caracteriza o mundo. As suas ideias, os rebanhos guardados pelo poeta, não são abstrações universais, mas impressões sensíveis, vívidas. Há, efetivamente, uma coextensão entre pensamento e matéria. Como em Parmênides, ser e pensar são o mesmo. Mas o ser em Caeiro, como bem aponta José Gil, é ser fora, é exterioridade absoluta. Assim, a ontologia caeiriana se organiza em um plano de pura imanência.

O fora absoluto é o movimento imanente das coisas e dos seres à superfície do mundo. Movimento que não se deixa captar por um dentro (ou um fundo), pois vai em direção de um território que tem a propriedade de o relançar incessantemente para fora de suas próprias fronteiras (GIL, 2000, p. 113).

Mais do que apenas a negação de uma interioridade, o fora absoluto representa a ausência de um sentido prévio que dirija o movimento das coisas. Se há um sentido para o mundo, ele é construído pelo próprio movimento do mundo, no qual todas as coisas se cruzam, sem se ligar, formando um todo (GIL, 2000, p. 113). A pura exterioridade do fora absoluto se contrapõe à pura interioridade do Eu profundo. Diferença e identidade perfilam-se como polos irreconciliáveis, como se deitasse um abismo infinito entre elas. A diferença é múltipla. A identidade é uma. Portanto, a poesia de Caeiro traz à cena a antiga divisão entre o Uno e o múltiplo. Sendo a poesia, entretanto, mensageira da pura exterioridade, há ainda como se considerar o Uno? Em que medida a ontologia caeiriana subverte a ontologia platônica? A imanência do mundo de Caeiro é, de fato, antiplatônica?

A ontologia que emerge do poema de Caeiro repousa sobre a existência singular das coisas. Nela, o processo de desobjetivação tal como é concebido por Badiou (1991, 2016), realiza o seu trabalho, instaurando um novo tipo de saber que não negocia com a díade sujeito-objeto. Reafirmamos que o saber do Guardador é o de “ver as coisas como elas são”, sem precisar pensá-las. A diferença ontológica entre o poeta e as coisas não é uma diferença de natureza, mas de graus de afastamento entre tudo o que é singular, como atestam alguns versos dos *Poemas Inconjuntos*.

Dizes-me: tu és mais alguma cousa
 Que uma pedra ou uma planta.
 Dizes-me: sentes, pensas e sabes
 Que pensas e sentes.
 Então as pedras escrevem versos?
 Então as plantas têm ideias sobre o mundo?
 Sim: há diferença.
 Mas não é a diferença que encontras;
 Porque o ter consciência não me obriga a ter teorias sobre as cousas:
 Só me obriga a ser consciente.

Se sou mais que uma pedra ou uma planta? Não sei.
 Sou diferente. Não sei o que é mais ou menos.
 Ter consciência é mais que ter cor?
 Pode ser e pode não ser.
 Sei que é diferente apenas.
 Ninguém pode provar que é mais que só diferente.
 Sei que a pedra é a real, e que a planta existe.
 Sei isto porque elas existem.
 Sei isto porque os meus sentidos mo mostram.
 Sei que sou real também.
 Sei isto porque os meus sentidos mo mostram,
 Embora com menos clareza que me mostram a pedra e a planta.
 Não sei mais nada.
 Sim, escrevo versos, e a pedra não escreve versos.
 Sim, faço ideias sobre o mundo, e a planta nenhuma.
 Mas é que as pedras não são poetas, são pedras;
 E as plantas são plantas só, e não pensadores.
 Tanto posso dizer que sou superior a elas por isto,
 Como que sou inferior.
 Mas não digo isso: digo da pedra, “é uma pedra”,
 Digo da planta, “é uma planta”,
 Digo de mim “sou eu”.
 E não digo mais nada. Que mais há a dizer?
 (Pessoa, 2005a, p. 234)

A ontologia do singular é também uma ontologia da diferença. No plano da imanência onde todas as coisas se encontram não há espaço para diferenças metafísicas. Não há nem sujeito e nem objeto. Não há perfectibilidade racional nem reificação desabonadora. Onde tudo é singular há apenas a presença daquilo que se dispõe no mundo, isto é, existe, tal como realmente é, como é visto e percebido.

O erro metafísico é conceber o real cindido em verdadeiro e aparente. Como Nietzsche (2017, p. 26) já nos havia alertado em *Crepúsculo dos Ídolos*, ao abolirmos o mundo verdadeiro, desaparece também o mundo aparente. Com o fim da dicotomia entre mundo verdadeiro e mundo aparente, desaparece também qualquer laivo de pensamento metafísico. Como pontua Badiou (2016, p. 34): “O ser não se dá no pensamento do ser, pois qualquer pensamento do ser é, na realidade, apenas pensamento de um pensamento. O ser se dá na imediatez de uma prova, é o que eu experimento no impensado desta prova que vale a pena provar”¹⁸.

18 «L’être ne se donne pas dans la pensée de l’être, car toute pensée de l’être n’est en réalité que pensée d’une pensée. L’être se donne dans l’immédiat d’une épreuve, il est ce que j’éprouve dans l’irréfléchi de cette épreuve qui vaut preuve».

O impensado na experiência junto aos entes é o que os restitui àquilo que eles são: singularidades múltiplas no plano da imanência. Aqui, recobramos o conceito cantoriano de “multiplicidade inconsistente”. A inconsistência da multiplicidade dos entes constitui-se do fato de que eles são puras exterioridades singulares, não formam uma unidade ou um conjunto comum. Junto com a desobjetificação das coisas, o pensamento-poema de Caeiro opera a destotalização, “[...] o separado, a multiplicidade irreconciliável”¹⁹ (BADIOU, 2016, p. 41). Caeiro rejeita a figura metafísica do Grande Todo ou do Uno.

Vi que não há Natureza,
Que Natureza não existe,
Que há montes, vales, planícies,
Que há árvores, flores, ervas,
Que há rios e pedras,
Mas que não há um todo a que isso pertença,
Que um conjunto real e verdadeiro
É uma doença das nossas ideias.
(PESSOA, 2005a, p. 226)

“Olhe, Caeiro... Considere os números... Onde é que acabam os números? Tomemos qualquer número – 34, por exemplo. Para além dele temos 35, 36, 37, 38, e assim sem poder parar. Não há número grande que não haja um número maior...”

“Mas isso são só números”, protestou o meu mestre Caeiro. E depois acrescentou, olhando-me com uma formidável infância: “O que é o 34 na realidade?” (PESSOA, 2005b, p. 109).

Considerações finais

Palmilhando as longas e numerosas sendas que interconectam poesia e pensamento, num primeiro ato, defrontamo-nos com o operacional conceito badiouiano de “sutura”, na acepção de propensão da filosofia à limitação de suas potencialidades no exercício da circulação intelectual e do “livre jogo”, em favor do matema. A sedutora armadilha maquinada por Badiou captura a nossa atenção, girando os tambores de refletores para fazê-los incidir sobre a “era dos poetas”, período apenas aparentemente situado historicamente entre 1870 e 1960, mas sobrejamente associado ao primevo liame existente entre poesia e filosofia.

No que tange às concepções metafísicas ancoradas no âmago da filosofia moderna, a crítica heideggeriana do processo de supervalorização do ôntico em detrimento do ontológico implica uma objetificação do real, refutando, por seu turno, a análise filosófica da subjetividade, sendo, por essa razão, saudada por Badiou. Considerado a partir de meados do conflituoso séc. XIX, tal movimento, todavia, denuncia que, para além da sutura da filosofia ao matema, isto é, às ciências, corporifica-se também sua sutura à política (com Marx, os socialistas utópicos e pensadores revolucionários), à ciência (com os socialistas científicos) e, com Heidegger, agrega-se uma ulterior sutura (agora, também ao poema).

19 « [...] le séparé, la multiplicité irréconciliable».

Sem prognosticar que a bastardia fundamental na qual a filosofia se encontraria situada seria passível de ser resgatada justamente pela natureza antifilosófica contida no poema, segundo Badiou, a expulsão dos poetas da República de Platão é o ponto de inflexão no divórcio litigioso entre a expressão poética e a reflexão filosófica. É, portanto, preciso compreender sob a denominação de antifilósofos: “todos os que se levantam contra a arrogância especulativa dos filósofos em nome da singularidade de toda existência, da inutilidade de todo sistema, dos evidentes limites da razão, da superioridade das instituições soberanas”, mas, sobretudo “da força ativa da fé, e finalmente da incrustação do discurso filosófico na miserável vaidade do discurso universitário” (BADIOU, 2016, p. 8-9)²⁰.

Com efeito, Badiou é preciso no esclarecimento do importante papel desempenhado pelos antifilósofos ao ocuparem o vácuo deixado pelos próprios filósofos no processo de acumulação de sucessivas suturas:

Os filósofos precisam dos antifilósofos no seguinte sentido: eles sabem que suas demonstrações nunca estarão à altura do paradigma matemático que os rege. Eles sabem, portanto, que uma parte de sua linguagem bastarda funciona em um regime de persuasão próximo à transferência pessoal e munidos com os poderes da retórica. Eles veem que a posição inexpugnável dos antifilósofos é estabelecer-se diretamente nessas instâncias, e assim indicar um *estado da língua* que encanta os contemporâneos com muito mais certeza do que o encaminhamento intrépido das “provas”, que têm, além disso, a desvantagem de não ser, ou em todo caso, de nunca alcançar, o regime atemporal e definitivo das provas matemáticas. O antifilósofo indica ao mesmo tempo ao filósofo o ponto fraco de sua posição.²¹ (BADIOU, 2016, p. 9-10) (Grifo do autor).

Ao fim e ao cabo, cumpre à era dos poetas a promoção de verdadeiros poemas-pensamentos que, ao se espriarem no rol das operações intrapoéticas, operam o afastamento da sutura em que a filosofia se encontrava. Na panóplia de poetas citados por Badiou, figura o nome de Fernando Pessoa, com atenção especial voltada para o heterônimo de Alberto Caetano, pela singularidade contida em sua poética de ultrapassar a tentação moderna de propositura de uma cisão entre platonismo e antiplatonismo com vistas a superar o fundador da Academia ateniense.

20 “Tous ceux qui se lèvent contre l’arrogance spéculative des philosophes au nom de la singularité de toute existence, de l’inutilité de tout système, des évidentes limites de la raison, de la supériorité des intuitions souveraines, de la force active de la foi, et finalement de l’incrustation du discours philosophique dans la misérable vanité du discours universitaire»,

21 « Or les philosophes ont besoin des antiphilosophes au sens suivant : ils savent que leurs démonstrations ne seront jamais à la hauteur du paradigme mathématique qui les gouverne. Ils savent donc qu’une part de leur langue bâtarde fonctionne sur un régime de persuasion proche du transfert personnel, et armé des puissances de la rhétorique. Ils voient que l’imprenable position des antiphilosophes est de s’installer directement dans ces parages, et d’indiquer ainsi un état de la langue qui charme les contemporains bien plus assurément que l’impavide cheminement des « preuves », qui ont en outre l’inconvénient de n’être, en tout cas de ne jamais atteindre le régime intemporel et définitif des preuves mathématiques. L’antiphilophe indique aussi au philosophe le point de faiblesse de sa position».

Tal refutação permite ao “Mestre” – aquele que, conforme definição de seu criador, escreve “por pura e inesperada inspiração, sem saber ou sequer calcular que iria escrever” – promover, no *Guardador de rebanhos*, em consonância com a interpretação badiouiana, uma verdadeira metafísica sem metafísica, transformar o conhecimento racional em conhecimento sensível, bem como efetuar a desobjetificação e a destotalização – duas operações mais frequentemente identificáveis nos poemas de Caetano, já que para o poeta lusitano a coisa não é um objeto, mas um existir múltiplo – circunscrevendo os poemas, de modo equidistante, “na atemporalidade histórica do matema e na temporalidade anistórica do poema” (Badiou, 2016, p. 11) ²².

A exemplo de Caetano, Badiou se insurge contra a redução do pensamento ao conhecimento, contra o pensamento que se submete à mediação do cogito, contra o erro da metafísica filosófica em imiscuir-se na reflexão afirmativa do pensamento. Por outro lado, o filósofo franco-marroquino afirma peremptoriamente a capacidade de o poema pensar a filosofia suturada, o estabelecimento do imperativo de uma clarificação sem totalidade, numa espécie de visualidade que conferisse validade a um pensamento simultaneamente disperso e indissolúvel.

Obviamente, haveria muitas outras operações a serem observadas. Mas, no que diz respeito à filosofia, esta filosofia que além de suas suturas podemos substituir sob a condição de poema, o nome de matema, política e amor, existem em última análise dois gêneros principais de gestos, pelos quais o poema aponta para seu próprio pensamento²³ (BADIOU, 2016, p. 43).

A “idade dos poetas” nos desvela, portanto, num segundo ato, “a frieza que desobjectiva e desorienta, da qual o poema restitui até mesmo a tonalidade subjetiva que é como a ‘cor de inverno’ do sujeito sem objeto²⁴” (BADIOU, 2016, p. 48). Nesse sentido, vislumbrar a poética caetana metaforicamente como construção teatralizada, traduzida por uma encenação visual da exterioridade de sua constituição imanente, oferece-se como estratégia auxiliar na complexa demonstração da ontologia singular do Mestre lusitano. Ao fazê-lo, reafirma que todo poema se destina, em suma, a nos salvaguardar da pressão do sentido, a nos situar na subtração da força totalizante do Uno, a substituir o paradigma restritivo do objeto pela pura dispersão da existência como projeto.

22 L’intemporalité historique du mathème et de la temporalité anhistorique du poème.

23 «Il y aurait évidemment bien d’autres opérations à relever. Mais pour ce qui concerne la philosophie, cette philosophie qu’au-delà de ses sutures nous pouvons replacer sous la condition du poème, comme du mathème, de la politique et de l’amour, il y a finalement deux genres principaux dans les gestes par lesquels le poème pointe sa propre pensée».

24 La froideur qui désobjectivise et désoriente, le poème en restitue jusqu’à la tonalité subjective, qui est comme la «couleur d’hiver» du sujet sans objet.

REFERÊNCIAS

- ARTOUS-BOUVET, G. *Que pense le poème? d’Alain Badiou*. Publicado em 28 de abril de 2017. Disponível em: <https://www.sitaudis.fr/Parutions/que-pense-la-poeme-d-alain-badiou.php> Consultado em: 25 jun. de 2021.
- BORNHEIM, G. A. Filosofia e Poesia. *Revista Matruga*, vol. 1., n. 0, p. 61-69, 1986.
- BADIOU, A. *Théorie du sujet*. Paris : Seuil, 1982.
- BADIOU, A. *L’être et l’événement*. Paris: Seuil, 1988.
- BADIOU, A. *Manifesto pela filosofia*. Versão e nota, MD Magno. Revisão da tradução Aluisio Menezes e PMS Jr. Rio de Janeiro: A outra, 1991.
- BADIOU, A. *Court traité d’ontologie transitoire*. Paris : Éditions du Seuil, 1998.
- BADIOU, A. *Pequeno manual de inestética*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BADIOU, A. *Circonstances I*. Paris : Léo Scheer 2003.
- BADIOU, A. *Que pense le poème ?* Caen: Éditions Nous, 2016.
- BALSO, J. P. *Entre a terra nula e o céu que não existe*. Trad. Jorge Teles Menezes. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.
- DOUMET, C. La fin de l’âge des poètes. Remarques sur un philosophe. *Littérature*, nº156, vol. 4, pp. 42-54, 2009. Disponível em: <https://www.revues.armand-colin.com/lettres-langue/litterature/litterature-ndeg-156-42009/fin-age-poetes-remarques-philosophe>. Acesso em: 25 abril 2021.
- GARCIA-ROZA, L. A. *Palavra e Verdade na filosofia antiga e na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- GIL, J. *Diferença e negação na poesia de Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- LOPES, T. R. *Pessoa por conhecer. Textos para um novo mapa*. Lisboa: Estampa, 1990.
- NIETZSCHE, F. W. *Crepúsculo dos ídolos, ou como se filosofa com o martelo*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. 1a ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.
- PESSOA, F. *Obra poética*. Vol. Único. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2005a.
- PESSOA, F. *Obra em prosa*. Vol. Único. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2005b.
- PLATÃO. *República*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002. Tradução de Enrico Corvisieri.
- SCOTUS, I. D. *Opera omnia*. 12 vols. Ed. Lucas Wadding. Lugdunum: Sumptibus Laurentii Durant, 1639. Reedição: Hildesheim: Georg Olms, 1968.



**MANUEL ANTÓNIO PINA:
A PALAVRA COMO BUSCA ESSENCIAL**

**MANUEL ANTÓNIO PINA:
THE WORD AS ESSENTIAL PURSUIT**

Alexandre da Silva Rodrigues¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo uma reflexão sobre a obra de Manuel António Pina, escritor e jornalista português, cujo trabalho vê-se publicado a partir da década de 1970, e que ocupa um lugar singular no cenário da literatura portuguesa contemporânea. É importante atentar para suas relações como o Modernismo português, em especial no que diz respeito aos questionamentos principais do escritor enquanto ente que cria literatura e por ela é criado, em simultâneo, e também observar as dissemelhanças notórias a partir desta ligação. Sua produção apresenta uma inclinação reflexiva e autorreflexiva e utiliza-se de variadas metáforas para discutir o fazer poético, manifestamente em busca do momento inicial da palavra, a partir do qual é possível criar e recriar mundos. Através de uma observação, neste artigo, mais direcionada ao seu trabalho poético, é relevante, também, salientar que as temáticas discutidas em seu trabalho estão presentes nos diversos gêneros nos quais empenhou-se, direcionados a públicos das mais variadas idades.

PALAVRAS-CHAVE: Manuel António Pina; Literatura portuguesa; Literatura contemporânea; Metáfora; Autorreflexividade.

ABSTRACT:

This essay aims to examine Manuel António Pina's works: a Portuguese writer and journalist whose oeuvre has been published as from the 1970s, and who occupies a unique place in the scenario of contemporary Portuguese literature. It is important to pay attention to its relations with Portuguese Modernism, especially with regard to the main questions of the writer as an entity that creates literature and is created by it, simultaneously, and also to observe the notorious dissimilarities which this connection unveils. His production presents a reflective and self-reflective inclination and uses various metaphors to discuss the poetic making, clearly in search of the initial moment of the word, from which it is possible to create and recreate worlds. In this essay, through an observation more directed to his poetic work, it is also relevant to highlight that the themes discussed in his work are present in the different genres in which he committed himself, aimed at readers of the most varied ages.

KEYWORDS: Manuel António Pina; Portuguese literature; Contemporary literature; Metaphor; Self-reflectivity.

¹ Doutorando em Literatura na Universidade de Évora (Bolsheiro PD - Ref.^a BI/CEL.UÉ.002/05/2020), CEL/UÉ (UI&D/00707/2020) – Centro de Estudos em Letras (no âmbito do Financiamento Base, Ref.^a UIDB/00707/2020). E-mail: asrodrigues@uevora.pt.

Notas introdutórias

Dentro do amplo panorama da literatura lusófona contemporânea, e em especial no que tange à literatura portuguesa, este artigo almeja dar relevo à obra de Manuel António Pina, escritor e jornalista que viveu a maior parte de sua vida na cidade do Porto e que é autor de um trabalho muito singular e de grande relevância para as reflexões sobre a escrita e sobre o autor – em suas mútuas e peculiares relações –, bem como no que diz respeito ao papel do escritor dentro de seu próprio ofício. Pina viveu entre 1943 e 2012 e produziu uma vasta e diversificada obra literária em termos de gêneros e de público, atingindo variadas faixas etárias com seu trabalho. Sua obra veio a ser publicada a partir da década de 1970, sendo, hoje, considerado um expoente nos estudos da literatura contemporânea portuguesa, o que se deve a algumas características que, aqui, desejamos discutir.

Para fazê-lo, observaremos o(s) lugar(es) de Pina no cenário literário português, dando especial atenção a seu trabalho poético. É importante, contudo, ressaltar, que sua obra transpõe os limites de gêneros literários e as barreiras por vezes estabelecidas neste sentido, discutindo as mesmas temáticas nos diversos mares pelos quais navegou. Traremos à luz, para nossa reflexão, características relevantes de sua percepção da literatura enquanto ente criado e simultaneamente criador, povoado de vozes incontornáveis – sejam elas renomadas ou anônimas –, relacionando seus questionamentos sobretudo com o primeiro movimento do Modernismo português, e veremos como utiliza-se de algumas metáforas para tornar patente as problemáticas que tece. Passemos, então, “[a]os sonhos feitos de outros sonhos”² (PINA, 2013, p. 103).

Manuel António Pina e a busca essencial

O autor Rui Lage, em obra sua dedicada especificamente ao autor tema deste artigo, manifesta-nos que “O dilema central da poesia de Manuel António Pina é a congênita insuficiência da linguagem” (2016, p. 31), escassez esta que leva o poeta – e aqui podemos, e devemos, alargar a acepção de poeta para toda a transversalidade de gêneros nos quais Pina debruçou-se – a buscar o momento inicial da palavra. Esta procura deixa transparecer a percepção pelo poeta de sua insuficiência e, sobretudo, da insuficiência da própria linguagem, e leva Pina a trabalhar importantemente a reflexão sobre o próprio ato de escrever, sobre o momento em que o poeta chega à poesia – em seu caso, tardio, como ele mesmo evidencia – e, em sua poética tão questionadora de si mesma, leva o texto a esquadrihar-se na esperança de encontrar o momento em que a palavra, despida de seus cansados significados, conceitos e preconceitos, revela-se como ente inicial e necessário para a criação de mundos.

Em sua obra na qual, como destaca Aline Duque Erthal, “[q]uestões sobre tempo, espaço, movimento, subjetividade e escrita são recorrentes” (BASÍLIO; RAFAEL, 2020, p. 7), o tempo da infância é frequentemente (re)visitado e reinventado, aspirando “tornar possível o milagre do

2 Do poema “O regresso”, na obra *Nenhum sítio* (1984).

regresso a um real absoluto” (2020, p. 86), segundo discursa Maria João Reynaud ao observar a poética de Pina, destacando, também, que “[a] arte detém o poder de resgatar esse período da vida humana [a infância] em que a realidade se manifesta na efervescência do seu acontecer” (2020, p. 86).

Para Erthal, nesta poética tão questionadora – e autoquestionadora – de seu caminhar e de seu tecer, “[d]esde o primeiro até o último de seus livros [de Pina], indaga-se a respeito dessas coordenadas, alcançando, como resultado, não respostas unívocas, mas destabilizações radicais de cada uma” (BASÍLIO; RAFAEL, 2020, p. 8). Tragamos, pois, palavras de Pina que corroboram essa ideia de um mar de indagações, reflexões, multiplicações, que é, para ele, o terreno próprio da poesia:

Estou sempre a falar de mim ou não. O meu trabalho
é destruir, aos poucos, tudo o que me lembra.
[...]
Desta maneira (e doutras –
a carne é triste, hélas!, e eu já li tudo)
ocupo o lugar imóvel do poema. Procuro o sentido
(vivo ou morto!) Mas onde? E como? E quem?
Tudo o que acaba e começa³ (PINA, 2013, p. 17)

Notemos como o trabalho poético, que para Pina é destruidor de tudo que é lembrado – rememoremo-nos da busca essencial, que tenciona despir a palavra e (re)vesti-la –, é também o responsável pelo começo de tudo, e exatamente pela mesma razão: a da ressignificação da linguagem enquanto ponte que se cria e que se atravessa para o engendramento de novos e necessários caminhos. Porém, pergunta o autor, como citamos acima, “Mas onde? E como? E quem?”. Estas são algumas das questões que desejamos discutir no presente trabalho.

Tais aparentes destabilizações, termo utilizado por Erthal, levam-nos a convidar Rosa Maria Martelo para esta reflexão, vislumbrando, juntamente com ela, ao falar sobretudo da poesia mais recente, que

[f]az parte do movimento construtivo da poesia um certo desencontro do poema com ele mesmo, isto é, o desajuste das suas próprias estruturas e a possibilidade de fazer “oscilar” (o termo é de Luiza Neto Jorge) os pressupostos que lhe serviram de ponto de partida (MARTELO, 2010, p. 9).

Nesta poesia, como corpo orgânico, vivo e em movimento, embora possa-se muitas vezes ter como conjecturado pressuposto a procura do equilíbrio, ou da estabilização, é importante considerar que também o desequilíbrio ou a destabilização são possíveis – e por que não

3 Do poema “Nenhuma coisa”, na obra *Ainda não é o fim nem o princípio do mundo calma é apenas um pouco tarde* (1969).

dizer, até mesmo, essenciais? – sem perda de funcionalidade⁴. É importante destacar, inclusive, que em concordância com Martelo, “a poesia vive de uma permanente tensão entre o equilíbrio e o desequilíbrio” (2010, p. 18).

Esta tensão, que se dá entre polos que podemos, talvez, considerar opostos, manifesta-se fortemente na poética de Pina através da relação eu/outro(s), uma vez que se vê devedor a todas as palavras que foram ditas antes de si. Leiamos dele próprio: “Já não é possível dizer mais nada/ mas também não é possível ficar calado”⁵ (PINA, 2013, p. 12). Ao mesmo tempo em que tantas vozes – que são a povoação da memória, individual e coletiva, e a semente fértil da escrita – já tudo disseram, é impossível ao poeta ficar calado, uma vez que, como ele demonstra, um papel principal da poesia é subverter a linguagem traçando novos rumos para as palavras já ditas, gerando novos mundos que, por sua vez, criam o escritor, em simultâneo. Como ele mesmo pronuncia: “O que é feito de nós senão/ as palavras que nos fazem?”⁶ (p. 12), ou em outro poema seu: “Literatura que faço, me fazes”⁷ (p. 23).

Se a poesia é esse mundo a ser criado – e ao ser criado –, ou como indica Sousa Dias, é “[...] um certo jogo de linguagem, ou, melhor, uma linguagem nova criada por cada poeta na linguagem dada” (2014, p. 12), é-nos relevante, aqui, ponderar sobre como Manuel António Pina trata essa insubordinação, fortemente pronunciada em si através da dialética eu/outro(s). Rosa Maria Martelo, em um trabalho seu dedicado especificamente a Pina, expõe-nos que “Na poesia, [...] há esse tipo de intervalos, que são movidos por uma empatia descentrada e aspiram à emergência do que se desconhece, do inesperado, do não-eu” (MARTELO, 2014, p. 300).

Intervalo, desestabilização, desequilíbrio: termos muitas vezes lidos com uma inclinação negativa, são cá percebidos como atributos essenciais para o (auto)entendimento do poeta e para a sua obra. Notável e relevante é refletirmos sobre como, nestes aspectos, a obra de Manuel António Pina retoma discussões tão desenvolvidas no Modernismo português, em especial em seu primeiro movimento. Pina, que publica sua obra a partir de tantas décadas mais tarde, traça uma relação muito pronunciada com dito movimento, que explicitou a tensão do poeta frente à suposta insuficiência da linguagem, e sua presença diante de – ou em – um abismo (intervalo) por tudo já haver sido dito, mas sua necessidade de caminhar. Se as palavras não bastam, não se bastam, mas não é possível que não se as exprima, “O poema não pode senão caminhar, falando do que não pode ser dito” (LAGE, 2016, p. 95). Vejamos o que explicita Pina:

4 Pensemos, aqui, funcionalidade não como utilidade, mas como articulação alcançada, ou como objetivo atingido.

5 Do poema “Já não é possível”, na obra *Ainda não é o fim nem o princípio do mundo calma é apenas um pouco tarde* (1969).

6 Do mesmo poema mencionado acima.

7 Do poema “Desta maneira falou Ulisses”, na obra *Ainda não é o fim nem o princípio do mundo calma é apenas um pouco tarde* (1969).

As palavras não chegam
a palavra *azul* não chega,
a palavra *dor* não chega.
Como falaremos com tantas palavras? Com que palavras e sem que palavras?⁸
(PINA, 2013, p. 232)

Mesmo em meio a tantas palavras, a tantas vozes, a tanto já dito, o que pode aparentemente sobejar, o poeta busca a revolução da palavra, a sua insubordinação e recriação, um seu novo sentido primeiro, que parece ainda faltar em meio a essa imensidão: “e sem que palavras?”. É através da representação poética, nascida de fragmentos do real (RIFFATERRE, 1979, p. 177), tantas vezes por meio de seus veículos metafóricos⁹, que o poeta busca e obtém seu sucesso em tornar a coisa – a palavra – representada verossímil (1979, p. 179).

No primeiro movimento do Modernismo português, que Eduardo Lourenço chamou de uma “[...] revolução poética, sem paralelo na história literária portuguesa” (2016, p. 145), percebemos não apenas uma nova maneira de pensar a relação do poeta com a poesia, mas também a relação da poesia com ela própria. Em 1915, com o lançamento da revista *Orpheu*, os então jovens Fernando Pessoa, Mário de Sá Carneiro e Almada Negreiros, entre outros, travaram um novo diálogo com a realidade que a eles reservou “[...] inventar o caminho e a bússola. A ‘selva escura’ eram eles e o mundo inteiro” (LOURENÇO, 2016, p. 145). Neste movimento, tomam-se os questionamentos e a dialética tão presentes e desenvolvidos na Modernidade, alçando-os a um voo nunca antes verificado na literatura do mundo lusófono.

Com *Orpheu*, saímos de um drama do poeta frente à realidade e seus interlocutores, e passamos a um drama da realidade ela-mesma. Se em movimentos anteriores, e mesmo posteriores, o poeta vê-se face a um mediador, e questiona a realidade através e com/contra esse mediador, em *Orpheu* o poeta vê-se na ausência dele, diante de um abismo do questionamento ele-próprio.

Se antes podemos pensar em um drama de alguém, e com/contra alguém, já nesta revolução passamos a uma ausência absoluta, sendo ela mesma o grande questionamento. É neste sentido de voo sem asas, que Lourenço explicita que “[...] tudo o que eles tocam levanta voo à nossa frente. A poesia não vem *depois* do mundo, imagem tranquila, desesperada ou sublime desse mundo. O mundo que há é esse que o poema faz existir ou inexistir” (2016, p. 146, grifo do autor).

Sendo a poesia, ao ser criada, esse próprio ato de criação de mundo(s), os modernistas portugueses alcançaram-no “[...] fazendo violência à língua comum [...] [já que] a poesia é pois

8 Do poema “Ludwig W. em 1951”, na obra *Nenhuma palavra e nenhuma lembrança* (1999).

9 “Véhicule métaphorique”, interessante termo utilizado por Michel Riffaterre ao falar do poema como representação, a partir de uma leitura de Hugo.

como toda a literatura uma prática revolucionária” (DIAS, 2014, p. 13). É nessa – e sendo essa – revolução sem precedentes que o Modernismo lançou o autor/leitor frente ao abismo do quase indizível, da surpreendente e incógnita dialética eu/outro(s).

Estes intervalos – termo já mencionado anteriormente, utilizado por Rosa Maria Martelo –, que se relacionam tanto ao posicionamento do poeta enquanto um entre tantos outros, mas também a atemporalidade muitas vezes explicitada pelo rompimento violento causado pelo poema em relação à linguagem, transmitem-nos no Modernismo português um projeto muito fora de seu tempo, imagem de um abismo de pertencimento que coloca o poeta fora de seu entorno – ou de qualquer entorno que conheça. Guilherme Gontijo Flores aponta-nos que “o poema [...] não apresenta um programa do amanhã, mas na sua revolta destrói o presente e evoca o depois de amanhã” (2019, p. 137), o que aqui corrobora essa percepção deveras dramática frente à presença – ausência? – do *nada*, tão pronunciada nos expoentes do Modernismo.

Tendo a poesia como criação e criadora, simultaneamente, ou como ente que “diz aquilo que faz e faz aquilo que diz”, como explicita Manuel Gusmão (2010, p. 143), percebemos que ela não se basta – embora também o faça – em contemplar ou descrever o mundo ao seu redor: através de sua representação, torna a própria palavra criadora e criatura, sendo o poeta seu ourives e sua manufatura.

Nesta voz que fala do que – e cria o que – não bem se compreende e do que não se nomeia, reside uma das facetas cruciais da poesia, tão destacada no primeiro movimento do Modernismo português: a de ser “[...] a arte de dizer o indizível, a criação de uma língua para o que excede toda a linguagem” (DIAS, 2014, p. 25), e a criação da realidade através desta língua.

Neste sentido, também de maneira muito elucidativa, fala-nos Rita Taborda Duarte quando, ao tratar a poesia portuguesa contemporânea, diz-nos que

[...] uma noção de poesia que, sendo em simultâneo atenta ao real, congrega dois pólos essenciais: por um lado, a presença de um sujeito que absorve o mundo exterior (que radica no entanto nele mesmo); e, por outro, a consciência muito premente de que não são as palavras que representam mimeticamente o real, sendo o real, pelo contrário, que se vai, também, conformando à linguagem tomando-lhe a forma (DUARTE, 2017, p. 20).

Assim, se o poema expressa sua própria impotência, sua impossibilidade de dizer o que pretende, mas sua necessidade de fazê-lo, o seu sucesso está em evidenciar essa impotência, transpondo-a como ato criativo. Na obra de Manuel António Pina, autor central deste artigo, que, como vimos, publica-se a partir dos anos 70 do século XX, é interessante perceber uma muito fulcral retomada de temáticas relevantes e definidoras do primeiro movimento do Modernismo português. Na produção de Pina, como já pudemos começar a aventar anteriormente, é possível verificar uma clara percepção da palavra a criar seu próprio mundo, ou da palavra e do mundo como coincidência de sentidos. Leiamos o que diz o autor em entrevista dada a Carlos Vaz Marques:

As palavras fazem sentido por si mesmas. Não são um meio. Provavelmente não são um fim mas o sentido nasce das palavras e elas não são meras malas de transportar sentidos. As ideias nascem das próprias palavras e do carácter misterioso que elas têm. Milagroso, às vezes. De se aproximarem, de se afastarem e de fazerem sentido (PINA, 2016, p. 31).

Assim, segundo manifesta-nos Rui Lage, ao tratar sobre Pina, “A linguagem fica sempre aquém ou além do que nela se quer dizer, e esse desacerto é agora o dizer mesmo, a fala que a poesia assume como sua prerrogativa” (2016, p. 31).

Esse dito desacerto, que é, na verdade, apanágio manifestado pela poesia, é o que leva a palavra a erguer as pontes para transpor o abismo que o poeta enfrenta como suposto entrave, mas, sobretudo, e vocacionalmente, como ato revolucionário. Como explicita Maurice Blanchot, “[...] o que está escrito não se sabe de onde, é sem autor, sem origem e, por isso, remete a algo mais original. Por trás da palavra do escrito, ninguém está presente, mas dá voz à ausência” (2011, p. 55). É este lugar por detrás da palavra, ou anterior à palavra – mesmo que o escritor venha a se deparar com ele em um cenário aparentemente inundado por uma multidão de vozes e significados –, que o poeta almeja e necessita como motor de combustão para seu ofício, o que claramente percebemos em Manuel António Pina e nos seus antecessores do primeiro movimento do Modernismo português.

No momento em que se depara com esse aparente entrave, podemos, então, ser levados, à seguinte pergunta: seria o caso, logo, do poeta calar-se? Por que dizer coisa alguma frente ao silêncio e ao *nada*? O próprio autor examina-se em entrevista a Carlos Vaz Marques: “Sinto-me nessa posição. A perguntar porquê. O problema é que não tenho interlocutor. O meu único interlocutor é a linguagem” (PINA, 2016, p. 204).

Claramente, percebem-se, nas palavras de Pina, questionamentos tão presentes e definidores da criação dos poetas de *Orpheu*, mesmo que tantas décadas depois, numa espécie de retomada revolucionária modernista que mesmo o segundo movimento do Modernismo português não foi capaz de abarcar (LOURENÇO, 2016). Em seu trabalho poético, diretamente, também isso é expresso de maneira muito evidente. Vejamos: “A falta das palavras e do/ silêncio” é o que agora “[...] fala finalmente sobre todas as coisas”¹⁰ (PINA, 2013, p. 81). Trata-se de uma experiência também abismal perante o *nada* criativo e/ou existencial do escritor, diante da dialética tudo/nada, da questão que nos permitimos aqui repetir, “Com que palavras e sem que palavras?” (PINA, 2013, p. 304).

Manuel António Pina conhece e expressa bem a sua sensação de presença tardia como escritor contemporâneo português, e como nos indica Rosa Maria Martelo, fá-lo num confronto bifronte Modernismo/Pós-modernismo, de maneira interessante:

10 Do poema “O caminho onde não há êxtase”, na obra *Aquele que quer morrer* (1978).

A quem chega tarde para ser moderno (coisa que fatalmente aconteceria a um leitor de Borges, como Pina era), mas não tão tarde que viver ou escrever “literatura” se tenha tornado uma tarefa impossível, resta escrever a partir do “emperro”, (um lugar verbal próximo de “enterro”, mas que ainda funciona, embora tendo perdido velocidade) a partir da citação, da memória de outros textos (MARTELO, 2014, p. 303-304).

Para essa inquietação tão marcante na obra de Pina, mas que, como destaca Martelo, precisa ser sobrepujada diante – e mesmo a partir – do emperro, o próprio autor dá-nos pistas sobre sua possível solução. Notemos:

E, no entanto, é à sua volta
que se articula, balbuciante,
o enigma do mundo.
Não temos mais nada, e com tão pouco
havemos de amar e de ser amados,
e de nos conformar à vida e à morte,
e ao desespero, e à alegria,
havemos de comer e de vestir,
e de saber e de não saber,
e até o silêncio, se é possível o silêncio,
havemos de, penosamente, com as nossas palavras construí-lo.

Teremos então, enfim, uma casa onde morar
e uma cama onde dormir
e um sono onde coincidiremos
com a nossa vida,
um sono coerente e silencioso,
uma palavra só, sem voz, inarticulável,
anterior e exterior¹¹ (PINA, 2013, p. 232)

Atentemo-nos para a percepção de que é através desse caminhar do poema, como já vimos, destacado por Rui Lage, onde intui-se que reside a tentativa da solução para a insuficiência das palavras. Uma vez que tudo já foi dito, e que ao mesmo tempo não bastam as palavras já ditas, é no imprescindível caminhar onde construir-se-ão os novos sentidos das palavras, onde elas, subversivamente, romperão seus limites para engendramos a criação de novos mundos e novas possibilidades. Tal percepção, que configura uma forte aproximação – mesmo que separada por décadas – entre o Modernismo e Manuel António Pina, esta herança daquele movimento literário para este autor, nota-se muito manifestamente ao repararmos que os dois se veem frente a uma “ardente experiência do Nada” (LOURENÇO, 2016, p. 147). Esta relação, como destaca Inês Fonseca Santos,

[...] reside provavelmente no facto de a poesia de MAP¹² assumir um pendor eminentemente reflexivo e auto-reflexivo, característica que permite não só aplicar à sua obra o termo poesofia, mas também aproximá-la de alguns poetas modernistas, como Sá-Carneiro e o Pessoa ortónimo (SANTOS, 2004, p. 18).

11 Do poema “Ludwig W. em 1951”, na obra *Nenhuma palavra e nenhuma lembrança* (1999).

12 Manuel António Pina.

É significativo ressaltar, não obstante, que refletir sobre essa relação também nos leva a identificar suas dissemelhanças. Ao pensarmos essa ideia moderna da consciência da impossibilidade de ser (CRUZ, 1999, p. 13), retomada por Manuel António Pina de forma tão medular, relevamos que este abstém-se da despotencializadora percepção do abismo – como muro –, e sabe-o por intervalo – como ponte. O deparar-se com o *nada*, em Pina, não deixa de ser percebido, mas passa a ser obstáculo a ser transposto pela própria força da palavra, na criação de sua nova casa, de seu novo repouso: criação penosa, como ele expressa, mas necessária e inevitável.

Para razoarmos sobre o até aqui destacado, acreditamos ser importante e, ademais, interessante, trazermos algumas metáforas que Manuel António Pina utiliza em sua obra para descrever ou reflexionar sobre o tramar de sua poética, e sobre seu tecer como poeta, nessa relação dialética sempre presente. Neste artigo, temos como destaque o trabalho poético deste autor, mas é relevante salientar que as temáticas que Pina urde em seu trabalho são transversais à toda sua obra, seja na poesia, na literatura direcionada à infância, no romance, no teatro ou na crônica. Com relação a este último gênero, como exemplo, mesmo que Pina, ao examinar-se, tenha exprimido, por vezes, que as crônicas não possuem valor literário, percebemos, contudo, que “pelas suas características, essas crônicas fazem plenamente parte, de pleno direito, da [sua] obra”, ao que ainda complementa-se que “suas crônicas não são textos de um jornalista, mas de um escritor”¹³ (PINA, 2013, p. 8).

A antropofagia do cemitério

Como já pudemos ressaltar, em Manuel António Pina, a pluralidade, o conjunto de vozes que participa da escrita realizada pelo/através do autor é propriedade fundamental do fazer poético. Lemos, a citar: “Tantas vozes fora de nós!”, ao que complementa com a indagação: “E se somos nós quem está lá fora/ e bate à porta? E se nos fomos embora?/ E se ficámos sós?”¹⁴ (PINA, 2013, p. 244).

Neste sentido de pensar (sobre) os outros, ao tratar o tema das influências, em entrevista a Américo António Lindeza Diogo e Osvaldo Manuel Silvestre (PINA, 2016), percebe, ele, uma relação mais clara, mais direta, de Borges ou Pound em sua obra do que, por exemplo, de Fernando Pessoa. É nítido para Pina, ele mesmo resalta, que a presença pessoana perpassa sua poética, porém nota-a, sobretudo, como ocupando “um lugar incontornável” (SÁEZ DELGADO, 2017, p. 1000), como parte conceptual do que se atribui à modernidade portuguesa estando, assim, também, decisivamente assinalada em sua obra (PINA, 2016, p. 13-14).

Para versar sobre o conjunto tão plural de vozes constitutivo de sua poética, Pina utiliza-se com muita frequência da metáfora do cemitério, lugar onde permanecem os restos de tantos que antes já tanto – tudo? – disseram, associando o cemitério ao próprio poema, ou ao próprio poeta, que carrega em si estes relicários transformados em renovadas palavras. Percebamos:

13 Na introdução à obra, intitulada “Entre jornalismo e literatura: as crônicas de Manuel António Pina”, por Sousa Dias.

14 Do poema “As vozes”, na obra *Nenhuma palavra e nenhuma lembrança* (1999).

[...] o escritor
 é um ladrão de túmulos. E é um morto
 dormindo um sono alheio, o do livro,
 que a si mesmo se sonha digerindo
 sua carne e seu sangue e digerindo
 a sua mão e o seu livre arbítrio.¹⁵ (PINA, 2013, p. 339)

Essa digestão, essa antropofagia das palavras, é uma figura muito, e diretamente, pronunciada em Pina, a citar, na obra *Cuidados intensivos*, de 1994. Se pensarmos apenas nessa obra, já nos é possível destacar alguns exemplos bastante frontais – sem preocuparmos com uma exemplificação exaustiva –, que claramente nos traz aos olhos essa eucaristia transformadora e recriadora da poesia em Pina. Vejamos como no poema “Metade da vida” nos são trazidas algumas referências diretas a Camões:

faltava-me algures uma Ode (e um Amor Louco)
 e, fora isso, lia muito e escrevia pouco;
 os tempos iam para a Crítica, e ela seria,
 a Musa-Ela-Própria, a minha tão certa secretária. (PINA, 2013, p. 182)

Ou a Baudelaire, ainda no mesmo texto:

E por aí fora; que, se não me atasse
 por minhas mãos ao Destino, desatinaria
 (se não me matasse). Despedi-a.
 Não me peças pois Harmonia, irmão leitor, meu semelhante: (PINA, 2013, p. 182)

Na mesma obra ainda, permitamo-nos também citar, neste mesmo sentido referencial bastante direto, um poema que traz francas referências bíblicas, intitulado “D’après D. Francisco de Quevedo”, onde lemos:

Também eu ceiei com os doze naquela ceia
 em que eles comeram e beberam o décimo terceiro.
 A ceia fui eu; e o servo; e o que saiu a meio;
 e o que inclinou a cabeça no Meu peito. (PINA, 2013, p. 183)

Além de percebermos, aqui, essa característica de uma referência direta a outra obra – esta de extrema importância cultural em especial no Ocidente – observamos a própria discussão sobre a eucaristia da criação poética: o ceiar e ser ceado, o ser senhor e ser servo, ser inteiro e sair a meio, ser palavra e ser a escrita da palavra.

É-nos, assim, muito emblemático perceber essa reflexão sobre a habitação dos outros, dos nossos mortos, nessa metáfora do cemitério, da antropofagia dos já passados, que traduz para Pina, a busca do regresso à origem – da palavra –, o que pronuncia-se também no poema “Os tempos não”, em que fala-nos sobre a “pesada paz dos cemitérios” (PINA, 2013, p. 11).

¹⁵ Do poema “The house of life”, na obra *Os livros* (2003).

Compreendamos: essa paz do encontro não é leve ou incompleta, mas é inevitável, como o caminho de todos ao cemitério.

O salto do gato

Entende Pina que são apenas entes já presentes neste mundo o necessário para a constituição do poema, para a reconstrução da realidade no poema expressa, para o desenvolvimento da poética do autor. Em sua obra, este componente da memória e do retorno a aspectos mais tangíveis, e até mais próximos de si temporalmente, e pessoalmente, é sobretudo verificável em seu trabalho escrito a partir dos anos 90. Como bem destaca Osvaldo Manuel Silvestre, neste período da obra de Pina, nomeadamente a partir de *Um sítio onde pousar a cabeça*, “a posição transcendental da linguagem é rebatida sobre uma perspectiva mais *mundana*” (2011, p. 90, grifo do autor). Aqui, os outros são também as filhas, a mãe morta, ou os animais domésticos.

Manuel António Pina utiliza-se muitas vezes da metáfora de seus gatos para falar do fazer poético. Interessantemente, em conversa relatada por Baptista-Bastos ao Jornal de Notícias, lemos o seguinte: “Certa vez, perguntei-lhe: ‘Por que tens tantos gatos?’ Respondeu: ‘Eles é que me têm.’” (2012). Vejamos como essa resposta é importante para relacionarmos este animal doméstico metaforizado por Pina ao fazer poético: também com relação à sua poética Pina entende que o ter e o ser tido são constitutivos de uma só ação.

Em seu poema “O segundo gato”, da obra *Os livros*, de 2003, escreve:

Em cada gato há outro gato
um pouco menos exacto
e um pouco menos opaco.

Um gato incoincidente
com o gato, iridescente,
caminhando à sua frente (PINA, 2013, p. 324)

É desse gato-poema plural que muito fala este autor em sua obra, essa “espécie de gato do gato” (PINA, 2013, p. 324), essa forma de outros no autor, e/ou do autor nos outros, problemática que abunda na obra de Pina. A busca que existe na sua poética, segundo ele declara em entrevista, “[...] não é uma busca de qualquer coisa de novo. É uma busca de qualquer coisa que eu já sabia mas que não sabia que sabia. O poema é essa revelação” (PINA, 2016, p. 36). Um pouco mais adiante na mesma entrevista, ao ser questionado sobre o verso “Hoje sei: escrevo/ contra aquilo de que me lembro” (PINA, 2013, p. 241), ele nos clarifica:

[...] no último livro que publiquei, *Os Livros*, isso está muito explícito – é o tentar descortinar, para lá da memória, para lá daquilo que a memória fez de nós, para lá da memória da própria linguagem, o que existe. Se é que existe alguma coisa, no fundo disso. Aquela voz inicial e pura, como também digo num poema, “não embaciada por nenhuma palavra e nenhuma lembrança” (PINA, 2016, p. 44).

Ainda observando como Pina trabalha essa relação do que é palpável e próprio de seu cotidiano ao que desta substância ele transforma em material poético, leiamos alguns trechos do poema “Uma prosa sobre os meus gatos”:

Perguntaram-me um dia destes
 ao telefone
 por que não escrevia
 poesia (ou ao menos um poema)
 sobre os meus gatos
 [...]

Este poderia
 (talvez) ser um tema
 (talvez até um tema nobre),
 mas um tema não chega para um poema
 nem sequer para um poema sobre;
 porque o poema é o tema,
 forma apenas.

Depois, os meus gatos
 escapam de mais à poesia,
 ou de menos, o que vai dar ao mesmo,
 são muito longe
 ou muito perto,
 e o poema precisa do tempo certo
 de onde possa, como o gato, dar o salto;
 [...]

Por fim, não existem “os meus gatos”,
 Existem uns tantos gatos-gatos,
 um gato, outro gato, outro gato,
 que por um expediente singular
 (que, aliás, também absolutamente lhes desinteressa)
 me é dado nomear e adjectivar,
 isto é, ocultar,
 tendo assim uns gatos em minha casa
 e outros na minha cabeça.

Ora, só os da cabeça alcançaria
 (se alcançasse) o duvidoso processo da poesia.
 Fiquei-me por isso por uma prosa,
 e mesmo assim excessivamente corrida e judiciosa.¹⁶ (PINA, 2013, p. 270-271)

É-nos aqui interessante verificar diversos aspectos do que estamos a observar neste artigo. Neste poema, Pina traz elementos muito próximos do real para a sua criação poética, neste caso, seus gatos. Fá-lo de maneira aguçada e elucidativa ao colocar tal elemento como figura central para a discussão do que pensa como fazer poético. Ao ser questionado sobre o porquê de escrever – ou não – sobre este elemento de sua vida cotidiana, Pina transporta-nos para o –

16 Na obra *Nenhuma palavra e nenhuma lembrança* (1999).

duvidoso, como ele explicita – questionamento sobre o que é a própria poesia. Escrever sobre o que pertence apenas a si, ou seja, sobre um seu gato, ou melhor, sobre um *apenas seu* gato, não é, para ele, criar poesia. Com este exemplo cotidiano, ele explicita que a poesia está nesta conjugação do que pertence não apenas a ele, mas, de certa maneira, a todos. Assim como ele, enquanto autor, forma-se das diversas vozes que já disseram todas as possíveis palavras, o poema precisa pertencer também a essa multidão, passada, presente ou futura, que nele encontra correlação. Pina, segundo expõe neste texto, precisaria decidir entre escrever sobre seu, apenas seu, gato, e assim, não engendrar o que considera poesia, ou escrever sobre o que ele chama de “[...] gatos abstractos/ literários, gatos-palavras” (PINA, 2013, p. 271), o que não lhe traria nenhum orgulho, como em seguida, no mesmo poema, indica, retirando de seus animais a característica própria de ser quem são.

É muito singular a metáfora da criação poética que emprega, utilizando-se da característica felina do salto para demonstrar o que é preciso para que o poema funcione, ou exista. É neste salto – imagem que aqui podemos relacionar à já mencionada ponte –, ou através deste salto, que nasce o poema, enquanto transição do próprio para o plural. Chega Pina, na parte final deste poema, à conclusão de que o que escreveria, nele, no poema sobre seus gatos, não atingiria o que é necessário para que se alcance a poesia, chamando assim ao dito texto de “prosa”.

Permitimo-nos, talvez ousadamente, dissentir do próprio autor: chegou, em nosso entendimento, exatamente ao que provavelmente pretendia: à discussão e demonstração da transposição necessária, na dialética eu/outro(s), para a criação poética.

O regresso à casa

Para iniciarmos esta curta e última seção do nosso artigo, trazemos parte do que diz Inês Fonseca Santos, em uma pergunta, aquando de uma conversa com Manuel António Pina: “Quando, em seus poemas, aparece a palavra “casa”, a relação que se estabelece é com a casa do ser e com a casa da linguagem” (SANTOS, 2015, p. 63). Santos segue por perguntar se Pina tem consciência dessa relação casa/linguagem/poesia, ao que o autor responde que acredita que sim, que, agora¹⁷, sim.

Continuando em nossa reflexão sobre a procura pelo real, ou da percepção do real, podemos também pensá-la como nostalgia, como retorno à casa e à infância, como busca da palavra original que está sempre a ser (re)inventada nesse jogo eu/outro(s). Em Fernando Pessoa, sobretudo em Pessoa ortônimo, essa nostalgia também se mostra muito presente, e em Pina não é menos importantemente expressa, como busca pela casa como volta à “palavra essencial”¹⁸ (PINA, 2013, p. 27). Em Pessoa lemos, por exemplo, no poema “Pobre velha música!”:

17 Esta conversa teve lugar não muito antes da morte de Manuel António Pina, e pouco anteriormente à publicação daquele que foi seu último livro em vida: *Como se desenha uma casa*.

18 Do poema “Palavras”, na obra *Ainda não é o fim nem o princípio do mundo calma é apenas um pouco tarde* (1969).

Recordo outro ouvir-te
 Não sei se te ouvi
 [...]
 Com que ânsia tão raiva
 Quero aquele outrora!
 E eu era feliz? Não sei:
 Fui-o outrora agora. (PESSOA, 1995, p. 96)

Se, aqui, expressa-se nostálgicamente esse desejo, até mesmo raivoso, do regresso agora a um outrora onde as outras vozes trarão a felicidade, a percepção da identidade, para o presente, em Pina igualmente vislumbramos essa ânsia e consciência, a citar no poema “O regresso”, que trazemos por completo abaixo:

Matéria, corvo
 comedor de crias.
 Um rio corre
 Fora de si mesmo.
 É tarde em qualquer parte
 como se eu lá estivesse.
Volto para casa,
 imóvel foz de sangue.
 O coração é feito
 de ardentes sedas
 por que respira a morte,
*os sonhos feitos de outros sonhos.*¹⁹ (PINA, 2013, p. 103, grifos nossos)

Se pensarmos, assim, a poesia como um desejo mais refinado de uma nostalgia de sempre retornar a casa, em todo lado (BARRENTO, 2014, p. 30), temos em Manuel António Pina um retomar muito presente dessa percepção, também encontrada em Fernando Pessoa, por quem passa sua poesia de maneira metatextual, e também intertextual. No poema “Desta maneira falou Ulisses” percebemos o reverberar dessa nostalgia inundada de outras vozes, aqui trazidas claramente à tona:

Falo por mim, e por ti me calo.
 De modo que fica tudo entre nós.
 Literatura que faço, me fazes.
 (Ó palavras!) Mas eu onde estou ou quem?
 É isto falar, caminhar? (Desta maneira falou) – Volto
 para casa para a pátria pura página
 interior onde a voz dorme o
 seu sono que as larvas povoam.²⁰ (PINA, 2013, p. 23)

Neste poema, é visivelmente perceptível a menção a outros textos, como em “Desta maneira falou”, referência a Ulisses, e notar como é através desse fazer e ser feito pela Literatura, em simultâneo, que o poeta se encontra. O retornar à casa mostra-se como voltar à página

19 Na obra *Nenhum sítio* (1984).

20 Na obra *Ainda não é o fim nem o princípio do mundo calma é apenas um pouco tarde* (1969).

interior pura – alusiva também à infância –, porém povoada de outros, de antepassados, onde repousa a voz.

Pergunta, Inês Fonseca Santos a Pina: “As escadas interiores dão acesso à infância, ao outro que se foi na infância?” (SANTOS, 2015, p. 33). Responde, ele: “Neste meu último livro, *Como Se Desenha uma Casa*, que tem justamente a casa como núcleo central, há um poema que diz isso” (2015, p. 33). Sendo o retorno à casa não apenas a volta aonde habitam as ideias, mas também fisicamente onde repousa a escrita do poeta, e, ademais, onde é manifesta sua relação eu/outro – inclusive consigo mesmo –, permitamo-nos terminar este artigo com o poema que o próprio autor decidiu destacar:

Toma, este é o meu corpo, o que sobe as escadas
em direção à tua escuridão, deixando-me,
ou a alguma coisa menos tangível,
no seu lugar.

Também elas envelheceram, as escadas,
também, como eu, desabitadas.
Anoiteceu, ao longe afastam-se passos, provavelmente os meus,
e, à nossa volta, os nossos corpos desvanecem-se como terras estrangeiras.
(PINA, 2013, p. 359)

Notas conclusivas

Aqui, apesar da curta extensão deste artigo, pudemos observar, como tem acontecido sobretudo nos últimos anos, a importância da obra de Manuel António Pina para o cenário da literatura portuguesa contemporânea, ocupando um lugar único e peculiar, uma vez que se relaciona com movimentos anteriores, mas constrói algo novo, propriamente seu, ao mesmo tempo que discute a pluralidade e multiplicidade das vozes que o povoam. É, inclusive, sobretudo esta uma das questões principais de sua poética: a busca da palavra original, anterior ao tudo já expresso – mas não o desprezando –, tal qual um trabalho oposto ao palimpsesto.

Sua poética, que alegoriza a si mesma e traz-nos algumas imagens aqui citadas, nem perto de exaustivamente, para relacionar o cotidiano ao literário, poderia também ser exemplificada através de outras metáforas: a porta, a infância, a mãe, entre variadas outras. Independentemente de qual tenha sido a escolha feita para este artigo, Manuel António prefere resumir a busca primordial de sua visão poética através de uma resposta sua, em entrevista, que aqui utilizaremos para encerrar: “O único tema que tem o poema é o próprio poema” (SANTOS, 2015, p. 22).

REFERÊNCIAS

BARRENTO, J. *Geografia imaterial: três ensaios sobre a poesia*. Lisboa: Sistema Solar, 2014.

BASÍLIO, R.; RAFAEL, S. (orgs.). *Manuel António Pina, Desimaginar o mundo – ensaios*.

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 44 - 60, 2022.

Lisboa: Sistema Solar (Documenta), 2020.

BLANCHOT, M. A Besta de Lascaux. In: BLANCHOT, M. *Uma voz vinda de outro lugar*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CRUZ, G. O Conceito de Modernidade e a Poesia Portuguesa Contemporânea. In: CRUZ, G. *A poesia portuguesa hoje*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

DIAS, S. *O que é poesia?* Lisboa: Documenta, 2014.

DUARTE, R. T. António Ramos Rosa e a nostalgia do claro grito inaugural. *Revista Colóquio/Letras*. n. 196, p. 15-27, 2017.

FLORES, G. G. A revolta do poema. *Revista Texto Poético*. v. 15, n. 26, p. 120-145, 2019.

GUSMÃO, M. Da condição paradoxal da poesia. In: GUSMÃO, M. *Tatuagem e Palimpsesto: da poesia em alguns poetas e poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010, p. 136-151.

LAGE, R. *Manuel António Pina*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.

LOURENÇO, E. “Presença” ou a contra-revolução do modernismo português? In: LOURENÇO, E. *Obras completas de Eduardo Lourenço, III: Tempo e Poesia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016, p. 145-160.

MARTELO, R. M. Chegar um pouco tarde: Manuel António Pina, o poeta e a poesia. In: MARGATO, I. (org.). *Políticas da ficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 299-311.

MARTELO, R. M. Poesia e des-equilíbrios. In: MARTELO, R. M. *A forma informe: leituras de poesia*. Porto: Assírio & Alvim, 2010, p. 9-18.

O AMIGO dos gatos. *Jornal de Notícias*, Porto, 18 nov. 2012. Caderno Cultura. Disponível em: < <https://www.jn.pt/artes/dossiers/homenagem-a-manuel-antonio-pina/o-amigo-dos-gatos-2892787.html> >. Acesso em: 23 abr. 2022.

PESSOA, F. Pobre velha música. In: PESSOA, F. *Poesias*. 15.ed. Lisboa: Ática, 1995, p.96.

PINA, M. A. *Crónicas, Saudade da Literatura, 1984-2012 – antologia*. Porto: Assírio & Alvim, 2013.

PINA, M. A. *Dito em voz alta: entrevistas sobre literatura, isto é, sobre tudo*. Lisboa: Documenta, 2016.

PINA, M. A. *Todas as palavras: poesia reunida*. 3.ed. Porto: Assírio & Alvim, 2013.

RIFFATERRE, M. *La production du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 1979.

SÁEZ DELGADO, A. Manuel António Pina, o poeta sonhado. In: RODRIGUES, E.; SOUSA, R. (orgs.). *A dinâmica dos olhares. Cem anos de literatura e cultura em Portugal*. Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2017, p. 995-1002.

SANTOS, I. F. *A poesia de Manuel António Pina: o encontro do escritor com o seu silêncio*. Dissertação (Mestrado em Literatura) do Departamento de Literaturas Românicas, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

SANTOS, I. F. *Regressar a casa com Manuel António Pina*. Lisboa: abysmo, 2015.

SILVESTRE, O. M. Manuel António Pina: um Camões para todas as idades [A propósito da atribuição do Prémio Camões ao autor]. *Revista Ler*. Junho, 2011. p. 50-51, 90.



O IMPÉRIO QUE NÃO HÁ: PORTUGAL NA POESIA DE MANUEL ALEGRE

THE EMPIRE THAT DOESN'T EXIST: PORTUGAL IN THE POETRY OF MANUEL ALEGRE

Carina Marques Duarte¹

RESUMO

Boaventura de Sousa Santos (2003) afirma que, desde o século XVII, Portugal é um país semiperiférico no sistema mundial capitalista, pois, ao longo dos anos, manteve um desenvolvimento econômico intermediário e ocupou uma posição intermediária entre o centro e a periferia. Margarida Calafate Ribeiro ratifica a condição intermediária de Portugal em decorrência, primeiro, da tensão entre a nação e o seu império e, segundo, da tensão entre Portugal e a Europa e salienta que tal condição provocou a coexistência no imaginário coletivo português de dois tipos de discurso: o épico e o de perda. O objetivo deste artigo é analisar a ocorrência do segundo na produção poética de Manuel Alegre, verificando em que medida Portugal é representado como periferia da Europa. Paralelamente, apontaremos o contributo da intertextualidade com Camões e Fernando Pessoa para tal representação. Serão de grande valia, em nosso percurso analítico, as proposições de Julia Kristeva, Boaventura de Sousa Santos, Margarida Calafate Ribeiro e Eduardo Lourenço. Imagens poéticas como as “naus que não mais” e “o império que não há”, além de nos remeterem ao imaginário coletivo dos portugueses e aos precursores do poeta, apontam – sobretudo pelo signo da ausência, de forma melancólica – para a condição periférica de Portugal na Europa.

PALAVRAS-CHAVE: Manuel Alegre; Semiperiferia; Intertextualidade; Camões; Fernando Pessoa.

ABSTRACT

Boaventura de Sousa Santos (2003) states that, since the 17th century, Portugal has been a semi-peripheral country in the capitalist world system, due to over the years, maintaining an intermediary economic development and having occupied an intermediate position between the center and the periphery. Margarida Calafate Ribeiro ratifies the intermediate condition of Portugal as a result, first, of the tension between the nation and its empire and, second, of the tension between Portugal and Europe and stresses that this condition caused the coexistence in the Portuguese collective imagination of two types of discourse: the epic and the ruin. The purpose of this paper is to analyze the occurrence of the second in Manuel Alegre's poetic production, verifying to what extent Portugal is represented as the periphery of Europe. At the same time, we will point out the contribution of intertextuality with Camões and Fernando Pessoa to such representation. The propositions of Julia Kristeva, Boaventura de Sousa Santos, Margarida Calafate Ribeiro and Eduardo Lourenço will be of great value in our analytical path. Poetic images such as the “ships that are no longer” and “the empire that doesn't exist”, in addition to referring us to the collective imagination of the Portuguese people and the precursors of the poet, they point – mainly through the sign of absence, in a melancholy way – to the peripheral condition of Portugal in Europe.

KEYWORDS: Manuel Alegre; Semi-periphery; Intertextuality; Camões; Fernando Pessoa.

1 Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: carina_duarte@ufms.br

Considerações iniciais

Em *Portugal como destino: o medo de existir*, Eduardo Lourenço (2012) afirma que um povo vive do futuro que imagina para existir, dos sonhos, projetos, lembranças de si na época fundadora, que condicionam todo o seu destino, e vive dos mitos. Além disso, o estudioso ressalta que a identidade de um povo, como a dos indivíduos, define-se na relação com o outro.

Para Boaventura de Sousa Santos (2003), Portugal é, desde o século XVII, um país semiperiférico no sistema mundial capitalista. Tal condição, de acordo com o estudioso, apesar de alguma evolução no transcurso do tempo, preservou as suas características fundamentais: “[...] um desenvolvimento econômico intermédio e uma posição intermediária entre o centro e a periferia da economia-mundo [...]” (SANTOS, 2003, p. 23-24). A posição intermediária, no entendimento de Santos, reproduziu-se com base no sistema colonial e repetia-se, desde meados da década de 1980, no modo como se deu a inserção de Portugal na Comunidade Econômica Europeia.

Margarida Calafate Ribeiro (2003) recupera as colocações de Boaventura de Sousa Santos (1999), quando este afirma que a integração de Portugal à Comunidade Europeia produziu um sentimento de progresso que foi gerido e alimentado pelo Estado. Tal sentimento permitiu aos portugueses imaginarem-se como europeus, como pertencentes ao centro. Durante muito tempo, o sistema colonial possibilitou à periferia, que era Portugal, imaginar-se centro, participando dele simbolicamente. A posição de semiperiferia, que antes era assegurada pelo império, a partir de meados da década de 1980, passou a ser dada pela relação com as antigas colônias no âmbito da Comunidade Europeia, onde se tornou possível vislumbrar o antigo papel de correia de transmissão.

Margarida Calafate Ribeiro (2003) confirma, então, a condição intermediária de Portugal em decorrência, primeiro, da tensão entre a nação e o seu império e, segundo, da tensão entre Portugal e a Europa e salienta que tal condição provocou a coexistência no imaginário coletivo português de dois tipos de discurso: o épico e o de perdição. O objetivo deste artigo é analisar a ocorrência do segundo na produção poética de Manuel Alegre, verificando em que medida Portugal é representado como periferia da Europa. Paralelamente, apontaremos o contributo da intertextualidade com Camões e Fernando Pessoa para tal representação.

A imagem de Portugal na obra de Manuel Alegre

O poeta contemporâneo Manuel Alegre estreou na literatura no começo da década de 1960 com publicações em revistas e participação em coletâneas. Em 1962, foi mobilizado, contra a sua vontade, para o exército colonial. Em Angola, Manuel Alegre liderou uma tentativa de revolta militar, que resultou em diversas prisões. Preso pela PIDE, em 1963, foi conduzido à Fortaleza de São Paulo, onde permaneceu seis meses e conheceu importantes representantes do movimento de libertação angolano. Depois de liberto e posto em residência fixa em Coimbra,

o poeta, em 1964, partiu para o exílio em Argel. No exílio, publicou seus primeiros livros – *Praça da canção* (1965) e *O canto e as armas* (1967) – ambos apreendidos pela PIDE. Com a Revolução dos Cravos e o fim do Estado Novo, Manuel Alegre retornou a Portugal, dedicando-se simultaneamente à literatura e à política.

A produção poética de Manuel Alegre traz as marcas e elabora as experiências traumáticas vividas pelo autor, entre as quais estão a Guerra Colonial e o exílio. Entrelaçada, por vezes, à dor, é recorrente nessa poesia uma reflexão sobre a identidade da nação, o que inclui a constatação do lugar de Portugal na Europa. A esse propósito, convém examinarmos o soneto “A fala”:

Sou de uma Europa de periferia
 Na minha língua há o estilo manuelino
 Cada verso é uma geografia
 Aqui vai-se a Camões e é um destino.

Velas veleiro vento. E o que se ouvia
 Era sempre na fala o mar e o signo.
 Gramática de sal e maresia
 Na minha língua há um marulhar contínuo.

Há nela o som do sul o tom da viagem
 O azul. O fogo de Santelmo e a tromba
 De água. E também o sol. E também a sombra.

Verás na minha língua a outra margem.
 Os símbolos os ritmos os sinais.
 E as naus ligeiras que não mais não mais.
 (ALEGRE, 2019, não paginado).

O sujeito poético expõe, desde o início, a sua condição periférica: “Sou de uma Europa de periferia [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado). Contrastando com essa primeira informação acerca da sua procedência, vem a seguinte: “[...] na minha língua há o estilo manuelino [...]”. Aqui, o poeta não apenas transpõe para a língua a exuberância das formas que caracterizavam o estilo manuelino, como sugere que a língua carrega a história da grandeza e do poder a que deu início o reinado de D. Manuel². Convém salientar que foi no seu reinado que Portugal se tornou um dos países mais poderosos da Europa, com a descoberta do caminho marítimo para a Índia em 1498. Foi igualmente durante o governo desse monarca que os portugueses chegaram ao Brasil. Ao sugerir que em cada verso há outra geografia, o poeta alude à presença das viagens na sua dicção poética, dicção essa que não pode evitar o retorno a Camões. Daí o emprego do termo “destino”: “[...] aqui vai-se a Camões e é um destino [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado).

2 Governou Portugal de 1495 a 1521. De acordo com o historiador Antônio Henrique de Oliveira Marques, “[...] a partir de 1500, e até o final do seu reinado, os portugueses só obtiveram vitórias por toda a parte, em Marrocos e da Arábia à Malásia, controlando o Oceano Índico [...]” (MARQUES, 2018, p. 61).

Em *Texto, crítica, escritura*, Leyla Perrone-Moisés (2005) observa que o inter-relacionamento entre textos sempre foi uma idiossincrasia do discurso poético: “Em todos os tempos, o texto literário surgiu relacionado com outros textos anteriores ou contemporâneos, a literatura sempre nasceu da literatura [...]” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 62).

Manuel Alegre, que constrói a sua poesia dialogando intensamente com Luís Vaz de Camões, apropria-se do precursor sem a preocupação com a fidelidade ou com a contestação e, além de assumir o diálogo, coloca a intertextualidade com o cantor das grandezas de outrora como inevitável.

Se no poema “A fala” dialogar com Camões é um destino, no poema “Criptografia³”, o poeta situa na esfera do pacto a sua relação com o autor de *Os Lusíadas*. Assim, ao dialogar com o antecessor, ele seria um pactário, que encontrou na transformação da voz do outro um modo de passar a poema o nunca dito. Apesar de uma vasta parcela do que compõe a escrita camoniana não ser transposto ao intertexto – “Tem cornos que não vem no retrato [...]” –, a simbiose entre os poetas é tamanha que Alegre assim a define: “[...] vai-se a ver ele dita e eu passo a escrito [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado).

O resultado do fazer poético de Manuel Alegre é visto como “[...] intertexto intervida intersemântica [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado). Convém salientar que esse verso sugere que a criação do autor de *O canto e as armas* é edificada com base no diálogo entre textos, na associação dos sentidos e, também, nas similaridades entre as vidas, já que ambos, além de poetas, foram soldados; com uma diferença relevante: enquanto Camões era soldado de um império que ainda experimentava grandezas, Alegre foi, a contragosto, soldado do “império que não há” (ALEGRE, 2019, não paginado). Dada a confluência no ofício e em termos de sofrimento, Camões parece ser a voz que dita, e o sujeito poético chega a colocar em dúvida o seu papel, de agente ou paciente, na construção do texto: “E já não sei se escrevo ou se sou escrito [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado). Contudo, em seguida, aclara a natureza ativa, de participação total, do processo de absorção do outro: “[...] cripto- / grafia de uma escrita em outra escrita [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado). Dialogando com o precursor, Alegre cifra na sua poesia a escrita alheia, transformando-a.

Tornando ao poema “Fala”, no segundo quarteto, o poeta caracteriza a língua poética de Camões e a sua, indicando que esta é construída a partir da primeira. Assim, se na poesia do grande vate ouvia-se o mar, na sua, gramática de sal e maresia, há um marulhar contínuo. Ao elencar os elementos constitutivos da sua expressão poética, Manuel Alegre aponta para

3 Da rosácea de enxofre nasce o pacto / da magia da fórmula do rito / vai-se a ver e Camões é o próprio acto / de passar a poema o nunca dito. / Tem cornos que não vêm no retrato / tem pés-de-cabra e o fogo do maldito / e quanto mais disperso mais intacto / vai-se a ver ele dita e eu passo a escrito. / Intertexto intervida intersemântica / alquimia alquimia escrita quântica / vai-se a ver e Camões é a voz que dita. / E já não sei se escrevo ou se sou escrito / é a magia o fogo o signo: cripto- / grafia de uma escrita em outra escrita (ALEGRE, 2019, não paginado).

a absorção da obra do precursor: “Há nela o som do sul e o tom da viagem. / O azul. O fogo-de-santelmo⁴ e a tromba / de água⁵. E também sol. E também sombra [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado).

Embora sugira a ação da herança camoniana no seu fazer poético, Manuel Alegre, na conclusão do soneto, expõe a principal diferença entre a expressão de um e a do outro: “Verás na minha língua a outra margem. / Os símbolos os ritmos os sinais. / E as naus ligeiras que não mais não mais.” (ALEGRE, 2019, não paginado). Se a poesia de Camões exaltava os varões assinalados e as glórias portuguesas, a de Manuel Alegre vai tratar da outra margem, porque no seu tempo não há grandeza a ser enaltecida. Uma vez que o vasto império, construído nos séculos XV e XVI, foi perdido, cabe à poesia de Alegre elaborar a ausência das naus ligeiras. Tal ausência, além de se contrapor à magnificência e ao poderio de Portugal predominantes em *Os Lusíadas*, corrobora o primeiro verso do soneto, confirmando que o país pertence à periferia. Há, entretanto, nessa confirmação um agravante que torna mais dolorosa a consciência da condição periférica: é o sentimento de perda, por um dia ter pertencido ao centro e já não pertencer.

O alargamento dos horizontes através da expansão marítima, nos séculos XV e XVI, fez crescer a importância de Portugal. Feitos como a descoberta do caminho marítimo para a Índias, o “achamento” do Brasil, a conquista de Goa (1510), de Azamor (1513) e a viagem de circunavegação, realizada por Fernão de Magalhães, em 1519-1520, provocaram grande euforia em Portugal. O entusiasmo experimentado era compreensível, dado que, nas palavras de A. H. de Oliveira Marques (2018),

Os portugueses dos séculos XV e XVI provaram pela experiência e pela dedução científica que o oceano Atlântico era navegável e estava livre de monstros ; que o mundo equatorial era habitável e habitado; que era possível navegar sistematicamente longe da costa e conseguir perfeita orientação pelo Sol e pelas estrelas; que a África tinha uma ponta meridional e que existia um caminho marítimo para a Índia; que as pseudo-Índias descobertas por Colombo eram, na realidade, um novo Continente separado da Europa e da Ásia oriental e que os três oceanos comunicavam entre si; que a Terra era redonda e circun-navegável (MARQUES, 2018, p. 70-71).

De acordo com Marques (2018), o crescimento e a aparente prosperidade de Portugal atraíram para o rei o respeito de todos os soberanos da Europa. Assim, D. João II, D. Manuel I e D. João III adquiriram notoriedade como bons administradores. Além disso, como resultado da expansão marítima e dos lucros advindos do comércio, houve uma expansão demográfica no campo e nas cidades. Lisboa, que se transformara em centro comercial e metrópole, apresentava-se como uma enorme urbe, se considerado o tamanho de Portugal.

4 No canto V de *Os Lusíadas*: “Vi, claramente visto, o lume vivo / Que a marítima gente tem por Santo [...]” (CAMÕES, 2008, p. 149).

5 No canto V de *Os Lusíadas*: “Não menos foi a todos excessivo / Milagre e cousa, certo, de alto espanto, / Ver as nuvens, do mar com largo cano, / Sorver as altas águas do Oceano [...]” (CAMÕES, 2008, p. 149).

Apesar dos dividendos procedentes do comércio – os quais, em 1518-1519, segundo Marques (2018), equivaliam a 68 por cento das receitas do reino – Portugal, como refere Abdala Junior (1994), não tinha capital suficiente para fazer frente às despesas⁶. Possuía um vasto império, mas não as condições para mantê-lo. Endividado com os países protestantes, empregou o lucro advindo do comércio no pagamento de juros das dívidas. Além disso, no mar, o trabalho português era dificultado por piratas e corsários, não raras vezes financiados por reis estrangeiros. Por isso, o sentimento de euforia vai se atenuando até a derrocada em Alcácer-Quibir (1578), quando morre D. Sebastião e o exército português capitula diante dos mouros. Tal fato histórico, desencadeador de um traumatismo profundo, é retomado por Manuel Alegre no poema “A batalha de Alcácer-Quibir⁷”. No referido texto, a inferioridade de Portugal é evidenciada pelo emprego repetitivo da preposição “sob”. Além disso, o poeta sugere que a queda do soberano equivalia à decadência do reino. Com efeito, o golpe final, na soberania portuguesa, viria dois anos mais tarde, em 1580, com a anexação pela Espanha, prova cabal de uma hegemonia efêmera.

Ao analisar a especificidade do colonialismo português, Boaventura de Sousa Santos (2003) identifica nele um perfil subalterno, relacionando tal subalternidade ao “[...] fato de que Portugal, como país semiperiférico, foi ele próprio, durante longo período, um país dependente — em certos momentos quase uma ‘colônia informal’ — da Inglaterra [...]” (SANTOS, 2003, p. 25). Além disso, o estudioso observa com acuidade que a identidade do colonizador contém uma ambivalência decorrente não apenas da presença em si da identidade do outro (o colonizado por ele), mas também porque engloba a “[...] própria identidade do colonizador enquanto colonizado por outrem [...]” (SANTOS, 2003, p. 27). Assim, o Próspero português, quando examinado desde o ponto de vista dos Super-Prósperos europeus, é um Caliban.

Depois do ultraje representado pelo ultimatum inglês (1890) e da depressão que o seguiu, a colonização organizada do território africano foi vista como caminho para atingir o desenvolvimento e, nas palavras de Margarida Calafate Ribeiro (2003), para voltar a imaginar-se centro. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a aceitação dos movimentos independentistas na África e na Ásia, aumentaram as pressões para que Portugal concedesse independência às suas colônias. Entretanto, concebendo as possessões ultramarinas como indispensáveis para a

6 Segundo Marques (2018), de 1522 a 1551, Portugal perdeu anualmente uma média de mais de 100.000 cruzados apenas em navios que naufragaram ou foram capturados.

7 As armas ferem de morte o cavalo branco / e caem as armas do rei no branco areal. / Sob as armas que o ferem o cavalo branco / cai por cima das armas vencidas do rei. / E há uma rosa de sangue no branco areal. / As armas ferem de morte as armas do rei. / Cai o cavalo branco no branco areal. / Sob as armas que as ferem as armas do rei / caem vencidas por baixo do cavalo branco. / E há uma rosa no branco do areal de sangue. / As armas ferem de morte as armas e o branco do rei do cavalo que caem no branco areal. / Sob as armas que os ferem as armas e o branco / caem vencidos por cima do rei debaixo do cavalo. / E há uma rosa no sangue do areal de branco. / Na rosa de sangue das armas vencidas / que caem no branco do branco areal / sob as armas que ferem é mais do que um rei / quem assim cai. É mais do que um cavalo branco: / quem assim cai vencido é Portugal (ALEGRE, 2017, não paginado).

criação de um novo espírito português, Salazar mantinha-se irredutível, posição que contribuiu para o isolamento do país e para que o percurso da história fosse ainda mais traumático para Portugal, que depois de mais de 10 anos de guerra, em 1974, perderia as suas colônias. A esse contexto está vinculada a fala poética de Manuel Alegre.

No poema “Fado”, o poeta contemporâneo interpela o autor de *Os Lusíadas*:

Com que voz dirias com que voz
De lira já cansada e enrouquecida?
A gente cega e surda somos nós
O tempo se mudou mas não a vida

Com que voz dirias com que voz?
O tempo se mudou mas não o ser
Falas conosco às vezes quase a sós
E o que te dói nos dizes sem doer.

Com que voz de além poema e de além língua?
Quem procura notícias não encontra.
Com que voz? Vai-se a ver e é outra Índia.

Com que voz nos dirias e quem diz
A outra biografia o viver contra?
Com que voz? Vai-se a ver e é um país.
(ALEGRE, 2019, não paginado).

Enquadrando-se na definição de texto de Julia Kristeva – “um mosaico de citações” (KRISTEVA, 2012, p. 142) –, o soneto de Alegre, além de dialogar com vários textos⁸ de Camões, estabelece uma interlocução com o fado “Com que voz”, de Amália Rodrigues, que integra o álbum de mesmo título, lançado em 1970.

Publicado originalmente em 1992, no livro *Vinte poemas para Camões*, “Fado” dialoga, em primeiro lugar, com o soneto camoniano “Com que voz chorarei meu triste fado⁹”, cuja voz poética lamenta as duras penas em que vive por conta da ausência da amada. À tal ausência cabe a responsabilidade pela transformação, em tristeza, da alegria do passado.

8 Percebe-se o diálogo ainda com os sonetos “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” e “Amor é fogo que arde sem se ver” e com a biografia de Camões: “Quem procura notícias não encontra” (ALEGRE, 2019, não paginado).

9 “Com que voz chorarei meu triste fado, / que em tão dura prisão me sepultou, / que mor não seja a dor que me deixou / o tempo, de meu bem desenganado? / Mas chorar não se estima neste estado, / onde suspirar nunca aproveitou; / triste quero viver, pois se mudou / em tristeza a alegria do passado. / Assi a vida passo descontente, / ao som nesta prisão do grilhão duro / que lastima o pé que o sofre e sente! / De tanto mal a causa é amor puro, / devido a quem de mi tenho ausente / por quem a vida, e bens dela, aventuro.” (CAMÕES, 2013, não paginado).

Alegre transpõe para o seu texto o tom de lamento, presente em Camões e no fado de Amália Rodrigues. A propósito da cantora, convém salientar que, na intervenção feita na Academia das Ciências, Manuel Alegre (2020), afirmou que, ao cantar, Amália Rodrigues não apenas interpretava Camões, mas falava de um destino pessoal e coletivo, de um país e de um povo.

A ideia de um destino coletivo vai surgindo, no poema de Alegre, a partir do segundo verso – “[...] de lira já cansada e enrouquecida [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado) –, em virtude do diálogo com o epílogo de *Os Lusíadas*, quando Camões, depois de cantar toda a história de Portugal, a viagem de Vasco da Gama e de, inclusive, queixar-se dos seus infortúnios, tomado pela melancolia, expressa o cansaço:

Nô mais, Musa, nô mais, que a Lira tenho
Destemperada e a voz enrouquecida,
E não do canto, mas de ver que venho
Cantar a gente surda e endurecida.
(CAMÕES, 2008, p. 322).

Importa referir que quando Camões concluía o poema, Portugal já não estava em uma situação confortável. Por isso mesmo, o vate incentiva o rei D. Sebastião a acometer o Marrocos em busca de novas vitórias. Além disso, a tristeza do cantor da nação é decorrente do cansaço e da frustração por ter servido como poeta e soldado e não ser laureado com o reconhecimento:

O favor com que mais se acende o engenho
Não no dá a pátria, não, que está metida
No gosto da cobiça e na rudeza
De uma austera, apagada e vil tristeza.
(CAMÕES, 2008, p. 322).

A apagada e vil tristeza identificada por Camões era a prova de que algo não corria bem. Ademais, a gente era surda e endurecida; logo, indiferente ao poeta. Ao apropriar-se do texto do precursor, Manuel Alegre aplica aos seus contemporâneos o adjetivo utilizado por Camões: “[...] a gente cega e surda somos nós / o tempo se mudou mas não a vida [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado).

O texto literário, conforme observa Kristeva (2012), constitui-se horizontalmente – em função do sujeito da escrita e do destinatário – e verticalmente – o texto dialoga com os anteriores ou sincrônicos. Ao definir o texto como absorção e transformação de outros textos, Kristeva cunha o termo intertextualidade, no qual está implícita a noção de que a linguagem poética é ao menos dupla. Assim,

A linguagem poética surge como um diálogo de textos: toda sequência se constrói em relação a uma outra, provinda de um outro corpus, de modo que toda sequência está duplamente orientada para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura) (KRISTEVA, 2012, p. 176).

Estabelecendo uma prolífica relação intertextual com Camões, Manuel Alegre sugere que, além de indiferentes ao poeta, a exemplo dos contemporâneos do escritor quinhentista, os portugueses do século XX são incapazes de ver com clareza a realidade em que estão inseridos.

Na obra *Pela mão de Alice*, Boaventura de Sousa Santos (1999) defende que os mitos constituem as ideias gerais de um país sem tradição filosófica e científica e que o excesso mítico de interpretação é uma forma de compensar o déficit de realidade. O estudioso explica que, durante um longo período, cujo marco inicial foi a atuação da Inquisição e termo, a grande noite do Estado Novo, Portugal foi dominado pela repressão ideológica, pela estagnação científica e pelo obscurantismo cultural. Para Boaventura de Sousa Santos,

A violação recorrente das liberdades cívicas e a atitude hostil à razão crítica fez com que acabasse por dominar a crítica da razão geradora de mitos e esquecimentos com que os portugueses teceram os seus desencontros com a história. O desconhecimento de Portugal é, antes de mais, um auto desconhecimento (SANTOS, 1999, p. 49-50).

As palavras “esquecimento” e “déficit de realidade” parecem marcar a relação dos portugueses com a história, com o passado e com o presente, ao menos é o que se pode inferir com base nas alegações de estudiosos da cultura portuguesa. Nesse sentido, Eduardo Lourenço (2012) comenta que, longe de ser nostálgico ou melancólico, o vínculo dos lusos com o passado é saudoso, ou seja, enraizado “[...] com tal intensidade no que ama [...]” (LOURENÇO, 2012, p. 93) que impede a adesão efetiva ao presente. Assim, de acordo com Lourenço, o povo português é sonhador:

O nosso povo, imemoravelmente rural, absorvido por fora em afazeres sem transcendência, mas levados a cabo como uma epopeia, com seu talento do detalhe, da miniatura, é um povo-sonhador. Não especialmente por ter cumprido sonhos maiores do que ele, mas porque, no fundo de si, ele recusa o que se chama a realidade. Ou, se se prefere, a ordem do tempo, rio sem regresso. Mais quixotescos que d. Quixote, os portugueses não dão realmente muita atenção à realidade empírica (LOURENÇO, 2012, p. 93-94)

Da negligência ou da indiferença¹⁰ à realidade empírica, aliada ao apego ao passado, beneficiou-se o regime salazarista.

10 Indiferença, entorpecimento ou, melhor dito, inconsciência da maioria da população é o que sugere Eduardo Lourenço (1976), no livro *O fascismo nunca existiu*, ao afirmar que, “[...] no dia 25 de abril de 1974, um país quase inteiro descobre estupefacto e incrédulo que acabara de passar quarenta anos sob um regime político opressivo que recebe então, em escala popular, o epíteto infamante de fascista. Um certo número de imagens da nova televisão liberta (células de tortura, confissões de presos políticos) ofereceram nessa altura um suporte sensível a tão tardia e acabrunhante revelação. Mas o traumatismo salutar e o acesso de lucidez não tiveram muito tempo para se enraizar [...]” (LOURENÇO, 1976, p. 177-178).

Dado que o transcurso do tempo – os mais de 400 anos que separam Manuel Alegre de Camões – não foi acompanhado de uma mudança significativa na postura dos indivíduos, o povo português seguia, como sugere o discurso antiépico do poeta contemporâneo, em busca de um destino por cumprir: “O tempo se mudou mas não o ser [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado).

Ao apontar a posição intermédia, semiperiférica, de Portugal no sistema mundial, Boaventura de Sousa Santos (1999) afirma que, em 25 de abril de 1974, Portugal era o país com menor índice de desenvolvimento da Europa e, ao mesmo tempo, o único detentor do maior e mais longo império colonial europeu. Com a perda das colônias, a função de intermediação (entre o centro e a periferia) ficou suspensa, e o país voltou a sua atenção ao mercado europeu, vendo a integração à Comunidade Europeia como a senda para preencher “[...] o vazio deixado pela derrocada do império [...]” (SANTOS, 1999, p. 58).

O pedido de adesão foi feito em 1977, contudo, Portugal só se tornou membro da Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986. Em 1990, Boaventura de Sousa Santos ponderou que, sendo a Comunidade Europeia uma das três grandes regiões do sistema mundial, a integração ao grupo gerava a ilusão, alimentada pelo discurso político, de que o país, “[...] por se integrar no centro [...]” (SANTOS, 1999, p. 58), passava a ser central. A predominância do sentimento nacional de progresso permitiu aos portugueses “[...] imaginarem-se como europeus [...]” (RIBEIRO, 2003, p. 1). Assim, como salienta Margarida Calafate Ribeiro (2003), o Estado ocultava a desigualdade entre Portugal e a Europa.

Ao enunciar “[...] vai-se a ver e é outra índia [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado), o discurso poético de Manuel Alegre pode sugerir a tendência (do povo português) ao apego a elementos que possibilitem a ilusão de pertencer ao centro, como a integração à CEE possibilitou. Tal interpretação é reforçada pela equivalência entre “vai-se a ver e é outra índia” e “vai-se a ver e é um país”. Nesse sentido, o último verso do soneto se coaduna com o título – “Fado” – e indica que o apego ao passado e o déficit de realidade estão inscritos na identidade portuguesa.

No poema “As ilhas¹¹”, Manuel Alegre, depois de enunciar que não há onde se busque, como em Camões, “[...] as ilhas que não mais [...]”, indicará que a forma de chegar à Índia é através de vogais e consoantes e que “[...] o resto é um morrer de pequenez [...]” (ALEGRE,

11 “Maravilhas fatais as ilhas que / de súbito outra escrita outros sinais / Maldivas Madagáscar Moçambique / as ilhas que não mais canção não mais. / Gramática do mar: diz tu porque / canção rosa dos pontos cardeais / diz tu porque não há onde se busque / como em Camões as ilhas que não mais. / Vai-se à Índia em vogais e consoantes / o resto é um morrer de pequenez / Camões porque poema nunca dantes. / Maldivas Madagáscar Moçambique / não mais canção um ritmo português. / E se alguém perguntar diz que porque.” (ALEGRE, 2019, não paginado).

2019, não paginado). Uma vez que as conquistas do passado, no presente, não são possíveis, o meio de experimentar o esplendor é através da criação poética.

A imagem da pequenez do país no presente em contraste com o império do século XVI reaparece em “Fernando Pessoa”:

Vem agora ver o meu país que já
 não tem Camões nem Índias para achar
 só tem Pessoa e o império que não há
 sentado à mesa como em alto mar.

A viagem que faz é só por dentro
 e escrever-se a única aventura.
 No pensamento é que lhe dá o vento
 ele é sozinho uma literatura.

Eis a vida vidinha cega e surda
 ditadura do não do só do pouco.
 Ser homem (diz Pessoa) é ser-se louco.

Heterónimo de si na hora absurda
 viajando no sentir escreve sentado.
 E é Pessoa: “futuro do passado”.
 (ALEGRE, 2019, não paginado).

Nesse poema, o sujeito poético convida o interlocutor a ver Portugal. Ao convite, segue a construção da imagem do país no século XX, imagem erigida com base no contraste entre o Portugal do passado, o de Camões, e o do presente da escrita. Assim, no século XVI, o país, através dos grandes deslocamentos marítimos, construiu um império e tinha em Camões, poeta e soldado, o cantor dos seus êxitos.

No século XX, já com o império desfeito, Portugal tem Fernando Pessoa e o sentimento de perda das grandezas. Cabe salientar que o criador dos heterónimos não foi imune aos efeitos da constatação da mudança na imagem de Portugal. A esse propósito, Teresa Rita Lopes (2008) comenta que, em um texto escrito por volta de 1925, Pessoa manifesta um trauma antigo, proveniente da descoberta de que, em Durban, os nativos ignoravam tudo a respeito dos portugueses e do seu papel no mundo.

De acordo com Stuart Hall (2006), além de uma entidade política, a nação é um sistema de representação cultural, ou seja, ela é constituída por representações e símbolos que embasam a formação de determinada identidade nacional. Uma cultura nacional produz sentidos – presentes nas histórias, nas memórias e nos demais pontos de referência –, com os quais podemos nos identificar, que atuam como liames para a formação da identidade da nação. Assim como ocorre

no que tange à dos indivíduos e grupos, a identidade da nação escapa à fixidez e se constitui em relação aos outros, por meio da negociação, conforme salienta Pollak (1992).

O incômodo de Fernando Pessoa com o desconhecimento dos sul-africanos acerca do passado dos portugueses parece estar intimamente relacionado com o ponto fulcral na questão da identidade: ser pressupõe sempre ser para um outro, o que envolve legitimação. Ora, uma vez que os outros ignoravam, Portugal não era. Da ausência de reconhecimento, chegamos a outro problema, sobre o qual o poeta debruçou-se na poesia e na prosa, que implicou na reformulação da identidade de Portugal: o esfacelamento do império e das glórias cantadas por Camões.

Retornando ao soneto de Alegre, enquanto Camões efetivamente viajava e, por conseguinte, compunha seus textos durante tal processo, Fernando Pessoa, escrevia sentado, percorrendo o seu abismo interior: “A viagem que faz é só por dentro [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado). Através da junção dos verbos “escrever” e “viver”, Manuel Alegre alude ao fato de Pessoa ter dedicado a sua vida à construção da obra literária: “[...] e escrever-se a única aventura [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado). Desse modo, enquanto Camões experimentou na pele as aventuras, os prazeres e os dissabores das viagens, Pessoa viajava apenas através do pensamento, sentia tudo de todas as maneiras por meio do fazer literário. Em razão da capacidade de efetuar o desdobramento da personalidade, converteu-se em uma literatura: “[...] ele é sozinho uma literatura [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado). E, nesse ponto, Manuel Alegre dialoga inclusive com a obra em prosa do autor de *Mensagem*, já que, em 1930, no prefácio para a edição projetada das suas obras, Pessoa escreveu: “Com uma tal falta de literatura, como há hoje, que pode um homem de gênio fazer senão converter-se, ele só, em uma literatura?” (PESSOA, 1986, p. 83).

Contrastando com a grandeza de Pessoa, que é sozinho uma literatura, a vida, no primeiro terceto, é definida como diminuta e insuficiente. Reforça tal ideia o emprego do diminutivo “vidinha”. Além disso, a insuficiência da vida é marcada pelas palavras “cega”, “surda”, “não”, “só” e “pouco”. Nesse sentido, a vida impõe ao sujeito a falta, a escassez: “[...] ditadura do não do só do pouco [...]” (ALEGRE, 2019, não paginado). Convém salientar que o emprego do termo “ditadura” pode ser uma alusão ao Estado Novo, iniciado ainda em vida de Fernando. Tal leitura é encorajada pela definição da época como “hora absurda”.

Em meio à falta e à adversidade, ser homem é ser louco. E aqui a loucura, equivalente à capacidade de sonhar e de sair de si, se opõe à falta. Assim, Pessoa, que foi um excesso (um excesso para suprir uma falta), se efetiva como futuro do passado. Funciona desse modo porque, situado em uma linha de continuidade, Pessoa é um herdeiro de Camões, mas, ao mesmo tempo, a prova de que uma soberania portuguesa nos moldes de outrora, no século XX,

não era possível. Por outro lado, em consonância com o excesso que foi Pessoa, o fato de ser chamado de “futuro do passado” sugere inclusive a permanência da sua obra.

Considerações finais

Leyla Perrone-Moisés (2005) distingue a obra acabada da inacabada, esclarecendo que a primeira não comunica nada ao escritor de hoje, enquanto a segunda, “[...] pelo contrário, é a obra prospectiva que avança pelo presente e impele para o futuro [...]” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 81). São dessa ordem – inacabadas, porque permitem que se escreva a partir delas – as obras de Fernando Pessoa e Camões, poetas com os quais, nos poemas analisados, Manuel Alegre dialoga.

A fim de possibilitar a compreensão da prática literária, Kristeva (2012) retoma a significação do verbo “ler” para os antigos, esclarecendo que “ler” significava também “escolher”, “colher”, “espiar”, “reconhecer os traços”, “tomar”, “roubar” e que, por conseguinte, denota uma apropriação ativa do outro. O autor de *O canto e as armas* edifica o seu discurso literário com os bens dos precursores, submetendo-os, contudo, a um processo de transformação.

Boaventura de Sousa Santos identificou, no pertencimento simultâneo, durante muitos séculos, ao centro (do grande império colonial) e à periferia (da Europa), o elemento básico estruturante da existência coletiva dos portugueses:

Portugal foi o único país colonizador a ser considerado por outros países colonizadores como um país nativo ou selvagem. Ao mesmo tempo que os nossos viajantes diplomatas e militares descreviam os curiosos hábitos e modos de vida dos povos selvagens com quem tomamos contato no processo de construção do império, viajantes diplomatas e militares da Inglaterra e da França descreviam, ora com curiosidade ora com desdém, os hábitos e modos de vida dos portugueses, para eles tão estranhos ao ponto de parecerem pouco menos que selvagens (SANTOS, 1999, p. 59-60).

Essa conformação dual da identidade portuguesa teve por consequência, como apontou Ribeiro (2003), a elocução, por um lado, do discurso épico e, por outro, do discurso de perdição, sendo este último o que se encarrega de refletir sobre um Portugal decaído de antigas grandezas.

Em um ensaio escrito em 1998, Eduardo Lourenço afirmou que Portugal estava na “[...] situação de se aceitar tal como foi e como é [...]” (LOURENÇO, 2012, p. 83). A aceitação, sem o contumaz alheamento à realidade, pressupõe a tomada de consciência, percurso (por vezes) doloroso que a poesia de Manuel Alegre parece empreender e que culmina na representação da identidade de Portugal. Assim, imagens poéticas como as “naus que não mais” e “o império que não há”, além de nos remeterem ao imaginário coletivo dos portugueses e aos precursores do poeta, apontam – sobretudo pelo signo da ausência, de forma melancólica – para a condição periférica do país na Europa.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, B. *História social da literatura portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.
- ALEGRE, M. *Amália e o povo, a uma só voz*. In: ALEGRE, M. [S. l.], 13 out. 2020.
- Disponível em: <http://www.manuelalegre.com/301000/1/003665,000018/index.htm>. Acesso em: 6 mar. 2022.
- ALEGRE, M. *O canto e as armas*. Lisboa: D. Quixote, 2017.
- ALEGRE, M. *Sonetos*. Lisboa: D. Quixote, 2019.
- CAMÕES, L. V. de. *Os Lusíadas*. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- CAMÕES, L. V. de. *Sonetos e outros poemas*. [Sintra, Portugal]: Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.flavioresende.pt/download/370/Sonetos%20%20Luis%20de%20Camos.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2012
- LOPES, T. R.. Prefácio. In: PESSOA, F. *Lisboa: o que o turista deve ver*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 9-23.
- LOURENÇO, E. *O fascismo nunca existiu*. Lisboa: Dom Quixote, 1976.
- LOURENÇO, E. *Portugal como destino seguido de mitologia da saudade*. Lisboa: Gradiva, 2012.
- MARQUES, A. H. de O. *Breve história de Portugal*. Lisboa: Tinta da China, 2018.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Textos, crítica, escritura*. São Paulo, Ática, 2005.
- PESSOA, F. *Obra em prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- RIBEIRO, M. C. Uma história de regressos: império, guerra colonial e pós- colonialismo. *Oficina do CES*, Coimbra, Portugal, v. 188, p. 1-40, maio 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/32718>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- SANTOS, B. de S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 66, n. 2, jul. 2003. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81691/1/Entre%20Prospero%20e%20Caliban_colonialismo%2c%20pos-colonialismo%20e%20inter-identidade.pdf. Acesso em: 20. mar 2021.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999.
- Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 61 - 74, 2022.



**CENAS DA (RE)ESCRITURA EM VINTE POEMAS PARA
CAMÕES, DE MANUEL ALEGRE**

**SCENES FROM THE (RE)WRITING IN VINTE POEMAS PARA
CAMÕES. FROM MANUEL ALEGRE**

Maria Eduarda Miranda Paniago¹

Caio Gagliardi²

*“Tu és aquele que escreve
E a tua própria mão aponta para ti”
Manuel Alegre*

RESUMO

O presente artigo busca analisar um conjunto de poemas da obra *Vinte poemas para Camões* (1992), de Manuel Alegre, enfocando as representações da escrita poética em cada um deles. Por se tratar de uma obra propositivamente intertextual, a base teórica utilizada se baseia sobretudo nos estudos da intertextualidade desenvolvidos por Antoine Compagnon (1996), Affonso Romano de Sant’anna (1998) e Tiphaine Samoyault (2008), além de importantes obras da fortuna crítica camoniana e da fortuna crítica sobre Manuel Alegre. Conforme argumentaremos, o livro se constrói por meio da metáfora da navegação, buscando realizar uma viagem pela obra de Luís de Camões, a qual é conduzida, do ponto de vista de Alegre, através de seus enigmas e lacunas. Essa leitura, por sua vez, também deixa entrever o processo de reescritura de partes da obra do poeta homenageado, deslocando e transformando seus significados. Constatamos que a jornada alegriana pela poesia camoniana representa, para além do simples tributo, um modo de refletir a fundo sobre o grande poeta nacional do século XVI, sua poesia e sua pátria, enquanto elementos históricos e míticos.

PALAVRAS-CHAVE: Manuel Alegre; Camões; Intertextualidade; Metalinguagem; Fazer Poético

ABSTRACT

This article seeks to analyze a set of poems from the work *Vinte poemas para Camões* (1992), by Manuel Alegre, focusing on the representations of poetic writing in each of them. As it is a purposefully intertextual work, the theoretical basis used is mainly based on studies of intertextuality developed by Antoine Compagnon (1996), Affonso Romano de Sant’anna (1998) and Tiphaine Samoyault (2008), as well as important critical works on the Camonian literature and the critical fortune about Manuel Alegre. As we will argue, the book is built through the metaphor of navigation, seeking to carry out a journey through the work of Luís de Camões, which is conducted, from the point of view of Alegre, through its enigmas and gaps. This reading, in turn, also reveals the process of rewriting parts of the work of the honored poet, shifting and transforming their meanings. We note that Alegre’s journey through Camonian poetry represents, beyond the simple tribute, a way of reflecting in depth on the great national poet of the 16th century, his poetry and his homeland, as historical and mythical elements.

KEYWORDS: Manuel Alegre; Camões; Intertextuality; Metalanguage; Poetic Process

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da USP. E-mail: m.e.paniago@usp.br
² Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP. E-mail: caiogagliardi@gmail.com

Embora ainda pouco lido no Brasil, Manuel Alegre é uma voz ativa da poesia portuguesa desde os anos sessenta. Suas primeiras publicações — o ciclo épico do autor, conforme Lugarinho (2005) — voltam-se sobretudo à temática histórica, por meio de uma revisitação de célebres episódios do passado histórico e mítico português. Esses elementos são trabalhados poeticamente de modo a sugerir a reflexão a respeito da condição da pátria, sobretudo nos anos atrozos da ditadura salazarista, e da condição de exilado do escritor, que lhe foi imputada durante o regime. Percebe-se, no entanto, um movimento diferente em sua obra mais recente. Nela, Alegre parece, sem abrir mão do referencial histórico e mítico, propor uma reflexão num espectro mais largo, ultrapassando as fronteiras geográficas em direção ao território não menos intrigante do fazer poético. Sua obra tardia reflete uma poesia interessada em refletir sobre si mesma e todos os movimentos que a atravessam até que encarne, por fim, a forma “poema”. Nesse sentido, levando em consideração o livro *Vinte poemas para Camões* (2016)³ em que o poeta tece um diálogo direto com um dos autores de maior simbologia para a cultura portuguesa, o presente artigo busca analisar um significativo conjunto de poemas em que o ato da escritura se torna o próprio mote dos versos.

No livro em questão, Alegre convida o leitor a embarcar numa espécie de jornada pela sua própria leitura da obra de Camões, a qual se torna, por sua vez, *reescritura*. Sob o signo da viagem, os poemas contam com uma recorrente alusão ao imaginário marítimo d’*Os Lusíadas*, mas diferentemente do poema épico, os sentidos passam a ser deslocados para o campo semântico da linguagem. Neste discurso metapoético, Camões é representado como uma figura fundante da língua e da literatura portuguesas. Dessa forma, o *trabalho da citação*, usando a expressão de Antoine Compagnon (1996), se torna, sobretudo por meio do processo de *estilização*⁴, elemento compositivo fundamental nos poemas, que retomam o texto camoniano de acordo com os ângulos de interesse do poeta.

No presente artigo, veremos como se desdobram, na homenagem de Alegre, as cenas e representações do ato da escrita poética. Os principais pontos a serem destacados nas análises são (1) a íntima conexão entre leitura e escrita que se desdobra na reescrita, (2) a busca incessante pela apreensão dos sentidos da poesia camoniana sob a metáfora da navegação (3) a figuração mítica que se atribui à obra do autor e a própria jornada de leitura construída ao longo dos poemas, e por último (4) a constatação da busca como um fim em si mesma, mais valiosa do que a chegada a uma conclusão fixa de desvendamento da escrita do autor referenciado. Poder-se-ia

3 A primeira publicação, em 1992, leva um título diferente: *Com que pena: Vinte poemas para Camões*. No presente trabalho, trabalharemos com a reedição, que conta com um poema inédito em relação à primeira edição.

4 A estilização, conforme define Affonso Romano de Sant’anna, seria, assim como a paráfrase e a paródia, uma das modalidades possíveis da intertextualidade, consistindo no “jogo de diferenciação em relação ao texto original sem que, contudo, haja traição ao seu significado primeiro” (SANT’ANNA, 1998, p. 24). Em outras palavras, se a paráfrase confirma o sentido original e a paródia o subverte, a estilização se encontra num estágio intermediário, onde o que existe é um deslocamento do significado, e não necessariamente a sua transgressão.

acrescentar, ainda, que, apesar de tomar Camões como seu norte principal, muitas das reflexões propostas no livro transpassam os limites da obra camoniana: trata-se também de um exercício de pensar a escrita poética em geral, o que torna o livro uma proposta à portuguesa de enxergar o fazer poético.

Para Compagnon, que entende a citação não como algo estático e rígido, mas sim um processo dinâmico, “a citação repete, faz com que a leitura ressoe na escrita: é que, na verdade, leitura e escrita são a mesma coisa, a prática do texto que é prática do papel” (COMPAGNON, 1996, p. 29). Essa ideia é relevante para compreender a proposta do livro de Alegre, no qual momentos de leitura e escrita frequentemente se envolvem a tal ponto que se torna difícil separá-los completamente. Assim, a leitura parece já indicar um caminho ativo e atento que se desdobrará na criação artística. No poema “Azimute”, por exemplo, observamos um eu-poético que assume a figura do leitor e seus caminhos por dentro da obra admirada:

Por dentro da metáfora há outro Atlântico
 Discurso como evento: outra Índia outro azimute
 O momento semântico e o não semântico
 Em cada estrofe um cheiro a Calicute
 Procurar o sentido e a referência. O quê.
 O acerca de quê. Embarcar no poema e navegar.
 Sobe-se a um verso teu e vê
 -se o mar.
 (ALEGRE, 2016, p. 41).

Por meio da metáfora da embarcação, o poema camoniano ganha uma dimensão oceânica e misteriosa, provocando e instigando o eu-poético ao seu desbravamento. Chama atenção a sugestão da alteridade a partir dos termos empregados “outro” e “outra”. Fazendo referência ao imaginário da viagem marítima d’*Os Lusíadas*, a exploração aqui não é a das terras desconhecidas pelos portugueses, e sim a do reino poético de Luís de Camões. Tal como o poeta em sua epopeia empreende a sua jornada heroica através do labor poético, tão importante quanto a ação dos viajantes⁵, o poema de Alegre propõe, por sua vez, a jornada da leitura.

Azimute, palavra que intitula o poema, assume o sentido de norte, rumo. Num plano mais específico da linguagem náutica, significa ainda o ângulo formado entre o ponto de vista de um observador e o ponto observado. Ambos os sentidos parecem espelhar e compor a proposta do livro que analisamos, uma vez que a poesia de Camões, perspectivada na poesia de Alegre, confere o rumo de sua jornada. Destaca-se, assim, não apenas o norte da navegação poética,

5 Conforme já assinalaram importantes nomes da fortuna crítica camoniana, como Cleonice Berardinelli e Helder Macedo, em *Os Lusíadas*, haveria uma dupla missão a ser empreendida e celebrada: a dos navegantes, na tarefa de ir em busca das terras do Novo Mundo, e a do próprio Camões, enquanto criador em seu labor poético, a cantar os grandes feitos portugueses. Alegre parece bastante consciente disso, apresentando Camões, em muitos poemas, como uma figura iniciática, fundadora da língua e da literatura de seu país.

mas também uma condição a quem embarca nela: a de enxergá-la de um ângulo específico, uma vez que se deixa conduzir pela leitura de um outro. Dessa forma, os versos parecem convidar implicitamente o leitor a ser guiado pelo olhar de Alegre, a se permitir observar o objeto – a poesia camoniana – por diferentes ângulos, isto é, por um novo azimute. Nesse sentido, *Vinte poemas para Camões* indica caminhos de reescrita e releitura.

Os versos, mais claramente a segunda estrofe, propõem inclusive os caminhos possíveis para a apreciação do objeto. Envolvem um observador não apenas atento, mas ativo, um verdadeiro explorador. Apesar de referirem-se aos próprios percursos tomados por este leitor-explorador diante da poesia de Camões — com quem se dialoga diretamente, dessa vez por meio do emprego do pronome na segunda pessoa do singular — não se pode deixar de inferir que se trata também de uma coordenada para o leitor de Alegre, que se torna, por sua vez, também agente dessa leitura. Percebe-se, desse modo, que a metamorfose entre leitura e escrita, entre autor e leitor, não é apenas um assunto ou conteúdo temático do livro, assumindo uma forma verdadeiramente internalizada da obra. “Azimute” representa, nesse sentido, a própria alegoria do livro do qual faz parte, na medida em que constrói, através da linguagem poética, a encenação da leitura da obra de Luís de Camões.

A expressão que talvez melhor sintetize as ideias do poema, — e que pode ser tomada como chave de leitura para todo o livro — se encontra no segundo verso: o “discurso como evento” — sendo ele, o discurso poético. A exploração da poesia como um acontecimento, por assim dizer, é uma ideia frequente na obra em dois sentidos. Em primeiro lugar, porque considera a viagem da língua, empreendida pelo próprio Camões em sua escrita d’*Os Lusíadas*, como tema de relevância ainda maior que a viagem de Vasco da Gama narrada na epopeia. Em segundo lugar, e num sentido menos restrito, porque apresenta o discurso poético como um processo dinâmico, que envolve, além de um texto planejado na obra, a percepção de fatores externos a ela, como sua recepção e interpretações ao longo da história, seu contexto de produção, os traços biográficos do autor e outros fatores que movimentam a sua leitura e entendimento, exigindo uma postura ativa do próprio leitor. Apresenta-se, dessa maneira, a figura de Camões como um enigma a ser desvendado, como um elemento que se funde a muitos outros e que, tendo os limites tão pouco definidos, parece por isso mesmo de tão difícil decifração. Parafraseando os versos de outro poema do livro, quanto mais disperso, mais intactos se tornam o poeta e sua obra.

A inquietação diante da poesia verificada em “Azimute” se desdobra no poema “IX” em jogo de sedução, demonstrando a dimensão do prazer inerente ao fazer poético:

Cada texto é uma ilha onde o autor
 Persegue como ninfas as palavras

Com requebros me fogem com gritinhos
 Ora uma se dá outra se esconde.

Palavras ora escravas ora esquivas
 Por vezes tão furtivas quase bárbaras.

Eis as cativas de que sou cativo
 E pois que nelas vivo fora é que

Palavras como deusas como putas
 No jogo da paixão e do poema

Dai-me os risos a festa o canto nono
 Onde descansa enfim a minha pena.
 (ALEGRE, 2016, p. 21).

Tendo por base o episódio da “Ilha dos Amores”, presente no Canto IX do poema épico, os versos incorporam o movimento do jogo da conquista erótico-amorosa, mas novamente seguindo o processo de estilização, isto é, do deslocamento de sentido em direção a um elemento inédito, representado aqui pelas palavras. Estas são a matéria-prima do poema, o qual, uma vez escrito, levará o eu-poético ao êxtase. Alegre também se vale, aqui, de outra estilização, em referência a “Endechas a Bárbara Escrava”, composição que faz parte da lírica amorosa de Camões, de modo a evidenciar a relação de poder e sedução envolvida no processo, como se observa pelos vocábulos empregados nas estrofes três, quatro e seis. A famosa redondilha de Camões (2012, p. 100-101) conta com um eu-lírico apaixonado por sua escrava, que se torna por sua vez sua senhora no jogo de desejo que se trava:

[...]
 Rosto singular,
 Olhos sossegados,
 Pretos e cansados,
 Mas não de matar.

Uma graça viva,
 Que neles lhe mora,
 Pera ser senhora
 De quem é cativa.

[...]
 Presença serena
 Que a tormenta amansa;
 Nela, enfim, descansa
 Toda a minha pena.
 Esta é a cativa
 Que me tem cativo;
 E pois nela vivo,
 É força que viva.

Transpondo a ideia para seus versos, Alegre revela uma experiência de paixão junto ao próprio processo do fazer poético. Na intercambiável relação entre senhor(a) e cativo(a), o poema traduz a experiência da escrita como carregada por uma tensão frenética numa ascendência oscilante entre as posições dos sujeitos — autor e texto. Em busca de sua matéria-prima, o poeta se vê decidido a conquistá-la, a submetê-la a seu desejo e sua ação. No entanto, a sua procura incessante revela outro ângulo de percepção: um que inverte as posições e o revela, na verdade, enquanto cativo, uma vez dominado pelo mistério em que o envolve sua musa — a própria poesia. Nesta perseguição estimulante, o eu-poético é simultaneamente senhor e cativo, perseguidor e perseguido; deixando entrever, assim, o desenvolvimento da “tensão contraditória” que, segundo Octavio Paz (1982, p. 57), é o que define a poesia.

Vale ressaltar que o momento da escrita tem como palco o espaço paradisíaco da aludida ilha, onde, n’ *Os Lusíadas*, os viajantes se encontram com as ninfas para seu deleite sexual. Esta é uma ambientação, portanto, quase sagrada, mas que, ao mesmo tempo, comporta também o profano. Esta ambivalência evidencia-se ao longo de todo o poema de Alegre, através das constantes qualificações atribuídas às palavras, que são elaboradas como formas misteriosas de difícil apreensão, “quase bárbaras”, ao mesmo tempo que como figuras elevadas como ninfas e deusas. Aquilo que mais estimula o escritor parece ser precisamente a aparência indômita e enigmática de suas musas — as palavras. Esta estranheza une a amada do poema de Camões à experiência poética do eu-lírico alegriano, dois apaixonados e cativos da sensação de mistério e incompreensão em que são envolvidos por elementos que os desestabilizam em certo grau. Perturbados pela aparente estranheza de suas respectivas musas, o que buscam é apreendê-las, torná-las conhecidas e, por que não dizer, domináveis. A afetação em relação à diferença e ao mistério se manifesta nos poemas não como medo, mas como desejo, se é que em um já não está contido o outro. De todo modo, cria-se uma movimentação entre os sujeitos envolvidos, na qual se mesclam o carnal e o transcendental, o divino e o humano.

O desfecho dessa perseguição é, curiosamente, uma súplica: o eu-poético pede pelo descanso. Descanso este que tem como sujeito a palavra “pena”, em sua ambiguidade engenhosa, já implícita neste e em outros poemas de Camões: em primeiro lugar, tem-se o sentido de penúria, portanto da interrupção do sofrimento por meio da conquista amorosa, e, em segundo (e este é particularmente interessante, pensando na metalinguagem característica do poema de Alegre), o da pena como o instrumento material do escritor. Em ambos, o descansar da pena parece representar o momento seguinte da catarse resultante de todo este jogo; e especificamente neste último, a concretização mesma do poema. O instante em que ele ganha forma é o mesmo instante da resolução das tensões: da comunhão precisa entre poeta e poesia, numa rendição recíproca que permite materializar a forma poema — não à toa é neste par de versos que é feita a menção explícita ao “canto nono”. No entanto, esta materialização permanece como um *vir-*

a-ser, como projeção futura do desejo presente. Na sua condição de súplica, estruturada pelo modo subjuntivo, o último verso revela, não a realização do desejo, mas a sua permanência e expectativa. A vontade incessante pela satisfação não termina quando terminam os versos, implicando a renovação do ciclo de sedução de que o poeta não consegue escapar, como se cristalizasse o desenrolar eterno de sua experiência voluptuosa e contraditória com a poesia. Cria-se, nesse sentido, o *instante poético* de que fala Bachelard:

O instante poético é, pois, necessariamente complexo: emociona, prova — convida, consola —, é espantoso e familiar. O instante poético é essencialmente uma relação harmônica entre dois contrários. [...] As antíteses sucessivas já agradam ao poeta. Mas, para o arroubo, para o êxtase, é preciso que as antíteses se contraiam em ambivalência. Surge então o instante poético... No mínimo, o instante poético é a consciência de uma ambivalência. Porém é mais: é uma ambivalência excitada, ativa, dinâmica. [...] No instante poético o ser sobe ou desce, sem aceitar o tempo do mundo, que reduziria a ambivalência à antítese, o simultâneo ao sucessivo. (BACHELARD, 1985, p. 184).

Em seu frenesi, a poesia é, assim, um espaço frutífero para ambivalências de sentidos, o que é explorado significativamente em ambos os poemas. As operações alquímicas da linguagem poética permitem relações de sentido inéditas, porque simultâneas, e misteriosas, porque alheias ao senso comum da racionalidade humana. Em *Camões*, isto está implícito como operação discursiva; em *Alegre*, parece ser também o próprio eixo temático em torno do qual orbitam os versos. Simultaneamente senhor e cativo, o eu-poético dos versos de *Alegre* é envolvido num complexo jogo com a poesia, em que não existe um vencido ou um vencedor, pois ambos assumem esses papéis de uma só vez, desfazendo, ou ao menos perturbando, a lógica da conquista e da dominação pura e simples. Nas palavras de Bachelard, “a ambivalência bem atada revela-se por seu caráter temporal: em lugar do tempo másculo e valente que se arroja e despedaça, em lugar do tempo doce e submisso que lamenta e chora, eis o instante andrógino. O mistério poético é uma androginia” (*Ibidem*, p. 185).

Na sua reescritura de *Camões*, aquilo que *Alegre* busca incansavelmente, a fonte de seu maior interesse e comoção, parece consistir exatamente neste mistério poético. Sua busca, curiosamente, desemboca em outro paradoxo, já que acaba por construir ela mesma o mistério que procura apreender. Começa a germinar discretamente neste poema uma ideia valiosa para a construção do livro: a impossibilidade da revelação, como será aprofundado em breve.

Constantemente presentes na lírica camoniana, as dualidades semânticas e formais fazem parte de um entre-lugar particular em que sua poesia se insere, de instabilidade entre a medida velha, de raiz medieval, e a medida nova, renascentista e sobretudo ligada à influência de Petrarca. O caráter maneirista, já observado por Cleonice Berardinelli (1973), na lírica camoniana revela um movimento de ascendência em espiral que resulta no efeito da agudeza, o que pode ser percebido em certo grau também no poema de *Alegre*, através dos jogos de palavras e da entrega às imagens contraditórias. Segundo Cunha e Piva, em *Camões*,

o dualismo nas formas, que traduz posições de espírito também contrastantes, significa o mútuo enriquecimento das modalidades poéticas e a peculiaridade camoniana das conciliações que se rejeitam. Porque Camões é, antes de mais nada, o conflito, o dual, a antítese. (CUNHA; PIVA, 1980, p. 6).

Alguns dos mais conhecidos versos de sua lírica amorosa têm como ponto marcante as construções dúbias e paradoxais, como o célebre “Amor é fogo que arde sem se ver”. Em *Vinte poemas para Camões*, Alegre também atenta para este aspecto, como já se pôde vislumbrar no poema anterior e se torna ainda mais visível em “Amor Somente”:

Em cada amor presente o amor ausente
(amor como tu querias não havia)
Que para ti bastava amor somente
E sempre em dor amor se consumia.

Talvez em ti amor fosse um repente
Um ver amor no amor que te não via
Ou talvez um buscar o verso ardente
Em que sempre o amor se convertia

Tinhas que arder arder de puro ardor
Arder de fogo frio amor do amor
Amor já só ideia ou só palavra

Cativo mas tu só libertador
Fosse princesa ou puta ou fosse escrava
Que para ti somente amor bastava.
(ALEGRE, 2016, p. 35).

Outra vez, os versos mostram um eu-poético que se dirige diretamente a Camões com múltiplas interrogações a seu respeito, na tentativa de decifrar o mistério que o espanta e atrai, mas agora deixando por um momento o percurso épico e passando a mergulhar de fato em sua lírica, particularmente a primeira estrofe de um de seus sonetos:

Erros meus, má Fortuna, Amor ardente
Em minha perdição se conjuraram;
Os erros e a Fortuna sobejaram,
Que para mim bastava Amor somente.
(CAMÕES, 2005, p. 170)

Porém, ainda que esta seja a referência mais evidente nos versos de Alegre, a compreensão da lírica amorosa camoniana parece enraizada no poema do início ao fim. Dialogando com seu característico neoplatonismo, o poema retorna à ideia do amor como o desejo insatisfeito⁶.

6 Essa retomada se deixa ver não apenas pelas ideias construídas, por exemplo nos versos “(amor como tu querias não havia)” ou “um ver amor no amor que te não via”. Mostra-se também através do estilo de Alegre, que compõe seus versos à maneira de Camões. Segundo Pedro Fonseca, Alegre constitui seu ritmo melódico “a partir da apropriação combinada da cadência vocabular do léxico camoniano, tanto lírico (sonetos da “medida nova” renascentista) quanto épico”. No poema em questão, vemos isso tanto com o emprego dos decassílabos quanto com a repetição na forma de *polypton*, recurso melódico também expressivo do estilo camoniano, conforme apontado por Fonseca, que consiste no “o emprego lexical ou sintático de termos de variações cognatas” (FONSECA, 1994, p. 379-380).

Para o poeta, por ser uma ideia pura e elevada, o amor não é tangível no mundo sensível; ao contrário, reflete uma beleza divina e mística (CUNHA; PIVA, 1980, p. 21). No entanto, como lembra Hansen (2005, p. 172), “Camões é um platônico, mas sem nenhum ódio da empiria [...] reconhecendo no sensível do mundo e da linguagem os vestígios, os rastros e as sombras do Amor [...]”. Nesse sentido, observa-se no poema, mais uma vez, a construção de dicotomias semânticas várias, que não se restringem a uma justaposição de termos antagônicos, mas que consistem em expressões paradoxais por lidarem com a simultaneidade de contrários, como o “fogo frio” mencionado. A concepção de amor aqui presente, na verdade, se aproxima do *Eros* camoniano, uma noção de cunho intelectual antes de sentimental. O poeta, segundo Hansen (2005, p. 173),

[...] pensa a beleza intelectual do *Eros* como *virtus unitiva*, virtude unitiva universal superior às contingências. A poesia é inspiração erótica e evidencia que todos os seres são ligados pelos laços da concórdia do *Eros*. [...] A proporção e a graça da forma do verso alegorizam justamente a contemplação extática da Forma do Amor universal que tudo une.

Dito de outra forma, este Amor “só ideia ou só palavra” presente nas suposições do eu-poético, fruto divino e ideal e, por isso, intelectual, se manifesta através da poesia. Nesse sentido, as suposições feitas pelo eu-poético alegriano acerca do Amor de Camões, refletem a inspiração erótica que na verdade consiste no próprio fazer poético, o que fica sublimado com sua força máxima em: “Ou talvez um buscar o verso ardente/ Em que sempre o amor se convertia”. Ao fim e ao cabo, o poema revela a consciência de que, para Camões, amor e poesia estão intimamente conectados. Basta lembrar do início de um de seus mais conhecidos sonetos: “Eu cantarei do amor tão docemente/ Por uns termos em si tão concertados/ Que dois mil acidentes namorados/ Faça sentir ao peito que não sente” (CAMÕES, 2012, p. 23). Dessa forma, cantar o amor é mais importante que o realizar em sua concretude. Ou melhor dizendo, é na verdade a única maneira de fazê-lo, já que permite habitar este lugar particular entre o sensível e o ideal⁷. A poesia, desse modo, é apresentada outra vez como o ponto de união de dois mundos inconciliáveis. Na tentativa de decifrar o enigma por trás desta comunhão, Alegre acaba compondo a sua própria poesia, cujos versos também revelam essa conjunção paradoxal.

A ideia da busca permanece, portanto, nuclear nos versos, tensionando ainda mais o “jogo da paixão e do poema” que existe entre Alegre e o poeta admirado. As suposições do eu-lírico o comprovam: num exercício de alteridade, tenta habitar a mente do poeta para compreendê-lo. A maneira como sua busca se concretiza, no entanto, é também pela escrita, pelo discurso poético. O que parece central no livro é que não existem respostas totalizantes: assim como para Camões a realização do amor importa menos do que cantá-lo, a poesia de Alegre, que busca desvendar o mistério poético de sua obra, oferece, ela mesma, a resposta definitiva e paradoxal: não há resposta; como num “claro enigma” drummondiano — que, vale lembrar, acena também para

⁷ “A poesia não é apenas uma operação do mundo sensível, como sensação envolvida e perdida nas aparências, porque é, antes de tudo, ação da ordem do inteligível” (HANSEN, 2005, p. 172).

Camões, entre outros textos, no poema em referência à máquina do mundo. Assim, além de impossível, é até preferível não o desvendar, porque é o que há ali oculto, sempre desviante às beiras das generalizações várias, que o mantém vivo e aceso. Cantar, por si só, já é um destino, como dizem os versos de outro poema do livro, “Lusíada”:

Desterro desconcerto desatino
Vai-se a vida em palavras transmudada
Vai-se a vida e cantar é um destino
Página a página de pena e espada

Conjura desengano má fortuna
Oxalá só vocábulos mas não
A escrita não se cinde a vida é uma
Cantar é sem perdão é sem perdão

Quebrar a regra nenhum verso é livre
Outra é a norma e a frase nunca dita
Lá onde de dizer-se é que se vive.

Cortando vão as naus a curta vida
Transforma-se o que escreve em sua escrita
Lusíada é a palavra prometida.
(ALEGRE, 2016, p. 34).

Ainda próximo da análise anterior, pode-se praticamente ouvir seus ecos no poema em questão, já que ambos tomam como referência mais explícita o mesmo soneto: “Erros meus, má fortuna, amor ardente”. O primeiro verso já revela um discreto aceno uma vez estruturado a partir da enumeração de elementos, para não mencionar a quantidade de palavras cognatas utilizadas ao longo do poema, recurso poético amplamente explorado por Camões. O que mais chama atenção, no entanto, é o léxico bastante familiar à lírica camoniana, e aqui se faz necessário falar especificamente do *desconcerto*.

Termo recorrente em sua obra, o desconcerto do mundo é um elemento que parece primordial para pensar a poesia de Camões, seja ela épica ou lírica, e até mesmo a vida do autor. É fortuito retomar, neste momento da análise, que o livro de Alegre, como uma homenagem ao poeta, é um trabalho estético que revisita, para além de uma obra, uma figura que se consagrou de maneira definitiva e quase mitológica na cultura portuguesa. Nesse sentido, interessa à Alegre também o mito Camões, quer dizer, a figuração do homem das armas e das letras alçado à lenda nacional por cantar a história de seu país e então morrer miserável após anos lhe servindo e honrando, seja pela carreira militar, seja pela produção poética. Se nem mesmo parte da crítica literária foi capaz de resistir a esta mitificação do poeta, construindo e alimentando a sua imagem de gênio incompreendido e à frente de seu tempo, é de se esperar que ao longo dos séculos o seu cariz lendário se mantenha vivo. Sua biografia e sua obra, como já notado por Eduardo Lourenço (2016), são ao longo dos séculos fortemente entrelaçadas entre si, para não

dizer à história de Portugal⁸. Se a própria epopeia tem como objetivo cantar as glórias do reino português, mostrando o pano de fundo histórico sempre presente em seus cantos, o escritor passa por sua vez a representar um símbolo português, sendo tomado, assim, por essa sedutora imagem do mártir. Isso está evidentemente presente em Manuel Alegre, já que, como lembra Tiphaine Samoyault,

A reescritura do mito não é pois simplesmente repetição de sua história: ela conta também a história de sua história, o que é também uma função da intertextualidade: levar, para além da atualização de uma referência, o movimento de sua continuação na memória humana. Operações de transformação asseguram a sobrevivência do mito e sua contínua passagem. (SAMOYAUULT, 2008, p. 117).

Dessa forma, é bastante presente no fazer poético de Alegre a figuração mítica de Camões, de modo a mesclar sua produção poética à sua trajetória biográfica e até mesmo à trajetória histórica de Portugal. É o que se vê em “Lusíada”: “a escrita não se cinde, a vida é uma”. Em palavras transmudada, a vida de Camões se cristaliza, na movimentação de sua leitura através dos séculos, em sua própria obra. Todas as desventuras passadas em vida, os desterros, as batalhas, a censura e a prisão vão ao encontro deste intenso sofrimento refletido pelo desconcerto em sua poesia. *Os Lusíadas* já manifestam em sua forma a confusão entre o real e o imaginado, em especial, na medida em que existe uma “[...] implícita equivalência entre os feitos e o seu canto celebratório” (MACEDO, 1980, p. 35); a pena e a espada se encontrando em pé de igualdade. Os cantos finais do poema figuram perfeitamente esta penúria, compondo uma grave lamentação a sua pátria, metida “no gosto da cobiça e na rudeza”.

A respeito do poema épico, escreve Eduardo Lourenço:

Da nossa intrínseca e gloriosa ficção *Os Lusíadas* são a ficção. Da nossa sonâmbula e trágica grandeza de um dia de cinquenta anos, ferida e corroída pela morte próxima, o poema é o eco sumptuoso e triste. Já se viu um poema “épico” assim tão triste, tão heroicamente triste ou tristemente heroico, simultaneamente sinfonia e “requiem”? (LOURENÇO, 2016, p. 29).

O tom de tristeza da épica camoniana transparece, assim, mediante o desconcerto que é invariavelmente parte do legado do poeta. Escrever a seu respeito, ou ainda reescrevê-lo, por consequência, envolve esse movimento simultâneo verificado na epopeia, fazendo da obra de Alegre um “movimento pendular, hesitante entre o desalento e a exaltação, a elegia e o hino, que paradoxalmente a sustém” (CARVALHO, 2008, p. 26).

Dessa forma, percebe-se, no poema, e no livro como um todo, uma espécie de consubstanciação entre três instâncias: a pátria, o poeta e a poesia, que constroem o mito Camões. Mito em que Alegre parece se apoiar, por sua vez, como modo de lidar com o seu próprio ressentimento em relação a seu país. Assim como Camões, o poeta conheceu também o exílio,

⁸ “Camões conferiu-nos, colectivamente, uma existência epopeica e desta insolação sublime nunca mais nos curámos” (LOURENÇO, 2016, p. 188).

a prisão e a censura, em razão do seu engajamento contra a ditadura salazarista⁹, questões que representaram, aliás, parte fundamental das primeiras fases de sua produção literária. Embora menos centrais na obra tardia, as marcas dessas desventuras ainda se revelam em maior ou menor grau, refletindo o sentimento de solidão. Segundo Ana Maria Tarrío: “De gerador de sentido colectivo, o mito torna-se em certos poemas estratégia contra a solidão específica do indivíduo, contra a falta de sentido da sua experiência individual” (TARRIO, 2003, p. 69). É o que se vê em “Lusíada”, poema no qual a mágica fusão de vida e escrita semeia a “palavra prometida”. Esta gera, contra o desengano e a má fortuna do presente, uma expectativa de futuro, como se vê pelos dois últimos versos, que carregam uma espécie de presságio: “Transforma-se o que escreve em sua escrita / Lusíada é a palavra prometida” (ALEGRE, 2016, p. 34).

A exploração do canto poético como razão da própria vida – e, portanto, como parte da mesma instância – é recorrente ao longo das estrofes: vida e palavra, canto e destino, dizer e viver fazem parte de uma mesma coisa. Tal concepção possui, como assinala Lourenço sobre outro livro do autor (*O canto e as armas*, 1967), “aquela evidência pleonástica de um verbo que não vive da distância clássica que o separa da ação, mas é simultaneamente verbo e acto negadores dessa distância” (LOURENÇO, 1995, p. IV). Essa comunhão ganha ainda mais força em outros poemas, nos quais a navegação poética de Alegre pelo vasto universo camoniano passa a ganhar ares mais sombrios e místicos.

As próximas duas análises se concentrarão no rito poético que a escritura passa a assumir dentro do livro. Consideremos o poema “Com que pena”:

Era ainda um léxico sibilante
um gutural murmúrio dis-
sonante. Diante da folha branca
Luís Vaz de Camões.
Ninguém sabe com
que pena com que
tinta em
que papel.
Ninguém saberá nunca com que
letra.
E isso é como ter perdido
uma parte do nosso próprio rosto.
[...]
(ALEGRE, 2016, p. 25)

⁹ Conforme a biografia disponível no site pessoal do autor (<http://www.manuelalegre.com/101000/1,000021/index.htm>; acesso em 8/04/2021; 19h54), em razão de seu engajamento contra o regime ditatorial de Salazar, é convocado pelo serviço militar, em 1961, tendo servido nos Açores e em Angola. É preso em Luanda, devido a uma tentativa de revolta militar, em 1963, durante seis meses. A partir de 1964, vive na clandestinidade, passando dez anos exilado em Argel, onde os seus primeiros livros são apreendidos pela censura. Retorna a Portugal somente em 1974, após a queda do regime.

Nas primeiras estrofes, o leitor se vê diante de uma cena com ares iniciatórios: ainda sem materialidade, apenas “sibilante” e “dissonante”, as palavras não tomam sua forma verdadeira, apresentando-se em estado germinal. Camões, transformado em *persona* do poema, é o sujeito da ação, ou quase-ação, que está oculta, isto é, o ato de escrever. Mais do que simples ação, a escritura aqui assume um poder particular, como se, possuída pela magia poética do escritor, a língua pudesse finalmente ganhar vida. Estamos próximos dos primeiros momentos da jornada iniciática que será empreendida pelo herói Camões através de seu canto, tal como é feito em seu poema épico, no qual o poeta assume “a função regeneradora do herói”, assim como a “responsabilidade bárdica ou chamânica inerente à função social da poesia” (MACEDO, 1980, p. 38)

O poema de Alegre, mergulhado neste tom lendário e místico, confere a Camões um ar de mistério que parece tanto atrair quanto perturbar o eu-poético. Este, por sua vez, assume o papel de leitor implícito ao longo do texto. Como mostram os versos, restam a respeito da vida e da obra do poeta múltiplas lacunas e pontos de interrogação, que dizem respeito também a uma identidade coletiva. Ora, se existe um propósito de imortalização da história e do poeta em *Os Lusíadas*, ele se concretiza na medida em que mitifica a figura do próprio autor, o que, por transformá-lo em um símbolo consagrado, colabora para a sua imagem aurática. Apesar de amplamente referido, Camões parece estar ao mesmo tempo sempre envolto por incógnitas e oferecendo surpresas. Não possuir todas as respostas a respeito de seu enigma, por assim dizer, escancara um vazio na própria identidade portuguesa, conforme conclui a voz poética: “E isso é como ter perdido / uma parte do nosso próprio rosto” (ALEGRE, 2016, p. 25).

As dúvidas dessa voz, no entanto, são especificamente referentes ao sujeito em seu processo de escrita, aludindo a elementos concretos — a folha branca, a tinta, a letra —, anteriores ao texto enquanto entidade-abstrata, isto é, o texto enquanto prática, fenômeno, mobilização de objetos e forças concretas. Trata-se, em outras palavras, de uma relação com a “zona intermediária entre o fora do texto e o texto”, descrita por Compagnon como “uma cenografia que coloca o texto em perspectiva, cujo centro é o autor”. (COMPAGNON, 1996, p. 105). Com as indagações feitas pelo eu-lírico, que implica o poeta homenageado no ato de escrever, o poema revela a sua profunda preocupação com um certo contexto ou situação de produção pressuposta à escrita.

No entanto, os versos não permanecem somente no microcosmo da escritura de Camões. O poema evoca diversas referências do universo literário, as quais servem de comparação para singularizar, ao mesmo tempo que põem em diálogo, a figura do poeta:

Era muito antes de Mallarmé escrever
que a forma chamada verso
é pura e simplesmente a literatura.
Muito antes das teses de Pound sobre a melopeia
e de Shelley ter dito que os poetas
são os ignorados legisladores da humanidade.

Talvez Camões soubesse que Dante di-
vi-
dia

as palavras consoante sua música.
Sabia por certo que o poeta é um *fabbro*

(mais tarde Pound diria um *versemaker*
e João Cabral de Melo Neto – contra
a poesia bissexta e a teoria da inspiração –
poria o acento tônico no fazer

e no sentido profissional da literatura).

[...]

(ALEGRE, 2016, p. 25-26)

Criando suposições sobre os seus possíveis saberes, percebemos novamente a movimentação da voz poética ao procurar respostas para além da obra camoniana. Interessante, tanto quanto sua poesia, as suas leituras, os conhecimentos prévios, em suma, todo um caminho a ser retracado para desvendar a mágica figura. Ora, se o poema opera justamente, conforme se vem constatando, no sentido de implicar o sujeito-escritor Camões no ato da escrita, é igualmente verdade que Alegre também está nela implicado. Daí que, relacionando conceitos dos autores citados e especulando sobre a biblioteca interna do autor, acaba por revelar seu próprio repertório, colocando em cena vários de seus nomes. Isso desvela outro ponto interessante sobre a intertextualidade: as suas eventuais reviravoltas na cronologia¹⁰, apontando para a anacronia da memória do leitor, já que sua bagagem literária não é armazenada na mente de acordo com datas fixas ou linhas temporais. O intertexto, compreendido desse modo, seria: “a percepção, pelo leitor, de relações entre uma obra e outras que a precederam ou a seguiram”. (SAMOYAUULT, 2008, p. 28).

Em sua costura literária, Alegre invoca diferentes pensamentos sobre o trabalho do poeta, reconhecendo na escrita camoniana alguns deles: a ideia do poeta como *fabbro*, por exemplo. Esse termo, traduzido diretamente do italiano, significa “ferreiro”, um profissional ligado à área das construções, algo que parece se verificar também no pensamento de Pound¹¹ — *il miglior*

10 A teoria de Riffaterre supõe que “já que o intertexto é antes de tudo um efeito de leitura, nada deve impedir um leitor de hoje de interpretar uma figura presente no monólogo de Molière, a partir de uma figura semelhante, presente no teatro de Brecht” (SAMOYAUULT, 2008, p. 25.)

11 Ezra Pound, um dos grandes nomes da literatura e crítica literária estadunidense do século XX, se

fabbro, nas palavras de T. S. Eliot¹² —, mas aqui na expressão “fazedor de versos”. A mesma metáfora se encontra em João Cabral de Melo Neto, conhecido como o poeta-engenheiro. Em “O Ferrageiro de Carmona”, o poeta pernambucano se vale exemplarmente a imagem do ferreiro para pensar o fazer poético: se o ferreiro deve “domar o ferro à força” e estar “corpo a corpo com ele” (NETO, 1997, p. 289), o mesmo vale para o poeta em relação a sua obra.

Essas ideias evocam a concepção de *estilo engenhoso* — que aparece em Portugal, segundo Cleonice Berardinelli (1973, p. 76), na transição da Idade Média para o Renascimento. A noção de engenho artístico pressupõe o poeta como artífice e a poesia como expressão da *agudeza*¹³. Diverge, assim, evidentemente, da posterior concepção romântica de poesia, tida como um “transbordamento espontâneo de sentimentos intensos”, conforme definiria o poeta inglês William Wordsworth (apud. ABRAMS, 2010, p. 71) e que por muito tempo predominou no universo literário. No poema, essa oposição é verificada sobretudo no momento que o eulírico menciona João Cabral de Melo Neto, em oposição à “poesia bissexta”, expressão do próprio escritor pernambucano que designa a poesia que se faz “de vez em quando”, a depender de momentos de iluminações súbitas. Por isso, é ele também contra a “teoria da inspiração”, colocando o “acento tônico no fazer”, ou na transpiração – ressaltando a importância da prática, da técnica e do artifício.

Para Hansen (2005, p. 163), “[...] quando pensamos a poesia de Camões como resultado de um ato de fingir construído como artifício, deve ser evidente que também a leitura dela não é natural, pois é uma formalidade prática”. Em outras palavras, se a poesia é ação, prática, labor, conforme prevê o estilo engenhoso camoniano, a sua leitura demandará o mesmo. O poema em questão parece ser prova disso, revelando as interrogações e caminhos traçados para dar conta, ao menos em parte, de uma leitura o mais proveitosa possível da obra camoniana, conforme percebemos pelos questionamentos trazidos no início e as relações intertextuais, em seguida. Dessa forma, tem-se uma visão privilegiada da leitura de Camões por Manuel Alegre. Adentra-se um momento quase íntimo onde se deixa ver também parte da própria biblioteca do autor. Em plena atividade e furor, ela revela o que detém de mais chamativo, ou de mais “excitante” e “solicitante”, emprestando os termos de Compagnon (1996)¹⁴ aos olhos de seu leitor Manuel

dedicou em várias obras à formulação de conceitos a respeito da escrita poética e do exercício do poeta. As teses da melopeia, fanopeia e logopeia se tornaram amplamente conhecidas no meio literário, sobretudo com seu livro ABC da literatura (1934), assim como sua concepção do poeta como “*versemaker*”.

12 Na dedicatória de *The Waste Land* (1922), Eliot homenageia Pound com tal nomeação, título já atribuído outrora a Arnaut Daniel por Dante Alighieri.

13 João Adolfo Hansen define o termo como “[...] a metáfora resultante da faculdade intelectual do engenho, que a produz como ‘belo eficaz’ ou efeito inesperado de maravilha que espanta, agrada e persuade” (HANSEN, 2000, p. 317).

14 Segundo Compagnon, dois momentos essenciais do processo intertextual, ainda durante a leitura, seriam a solicitação e a excitação. O autor as descreve como uma espécie de tropeço, um acidente na leitura, que encanta, movimenta, chama uma atenção especial, e acrescenta: “A excitação faz o texto sair de si mesmo, diferencia-o, destaca-o, trabalha para expulsar dele um elemento que poderá, provavelmente, ser considerado como causa, acidental, da solicitação” (COMPAGNON, 1986, p. 25).

Alegre. À semelhança de Pound, o autor parece também formular uma espécie de *paideuma*¹⁵ em seu poema.

Desse modo, ao sugerir uma proximidade entre o pensamento de escritores de épocas variadas à escrita camoniana, os versos destacam, com algum encanto, a presença dessas conceitualizações na prática poética do autor, prova retrospectiva das teorias futuras, mas que não estava ainda carregada do rigor acadêmico posterior. Os versos seguintes o confirmam:

Era muito antes de a poesia ter entrado
Em Portugal para a universidade

Talvez soubesse o que mais tarde
Eliot haveria de formular: a música
Da poesia é a música latente do falar
Corrente. A música latente do falar corrente
Do país do poeta. E também
Cacofonia dissonância prosaísmo
Como parte da estrutura do poema.

[...]

(ALEGRE, 2016, p. 26)

Persiste a concepção do poema como um objeto a ser construído, quase lapidado, como uma pedra preciosa, porém não sem as “perturbações” da língua necessárias a esse elemento mágico, nem sem a espontaneidade inerente à linguagem, principalmente nas suas modalidades orais — das quais a poesia medieval estava bastante próxima¹⁶ —, como indica a formulação de T. S. Eliot. É inclusive, segundo Hansen, o próprio Eliot quem, ao discorrer sobre a poesia seiscentista, identifica em seus expoentes uma prática de construção de poema como “harmonia de dissonâncias”, onde “mesmo as incongruências resultam de um cálculo” (HANSEN, 2000, p. 324). Portanto, “cacofonia dissonância prosaísmo”, como tantos outros “vícios de linguagem”, por assim dizer, não são fatores que desequilibram o texto, pelo contrário, eles fazem parte da homeostase do poema ideal.

Em sequência, os versos parecem retornar ao momento inicial, no qual reencontramos as palavras de Camões ganhando vida:

15 “paideuma: a ordenação do conhecimento de modo que o próximo homem (ou geração) possa achar, o mais rapidamente possível, a parte viva dele e gastar um mínimo de tempo com itens obsoletos. (POUND, 2006, p. 161).

16 Em *A Épica Medieval Portuguesa*, António José Saraiva indica o forte caráter oral da literatura da Idade Média, associando-o à necessidade do povo não alfabetizado de conhecer e transmitir os acontecimentos do mundo. Em suas palavras, “O povo foi sempre muito curioso de história, e nem sempre teve possibilidade de lê-la nos livros. A maneira natural de a comunicar era pela fala. Mas como a fala entregue a si mesma rapidamente adultera a história, havia uma maneira de a fixar, que era o verso cantado, cujas virtudes mnemónicas não é preciso lembrar” (SARAIVA, 1991, p. 10).

Diante da folha branca
sentado na margem do Mandovi
em Goa. Ou talvez
junto de um seco estéril adverso verbo.

Então o com e o que
As sílabas mais ásperas
E as rudes
Consoantes puseram-se a cantar.
Alquimia – poderia dizer Rimbaud
Muito mais tarde. Mas era
(segundo Pedro Nunes)
Outro mar outro céu outras estrelas

[...]
(ALEGRE, 2016, p. 27).

A encenação imaginada pelo eu poético tem local preciso: as margens do rio Mandovi, em Goa, cidade da Índia em que o poeta teria passado o exílio. É este o palco onde o rito da escritura se consagra. Como num encanto, Camões dá voz e transforma em canção o outrora “estéril verbo”, verso que alude à canção IX do poeta, em que o eu-lírico, “junto de um seco, fero e estéril monte”, rememora as desventuras do passado buscando encontrar algum indício de alegria ou esperança que dê sentido aos seus dias de penúria. Deslocado o significado mais uma vez para o universo da linguagem, o verso de Alegre produz o sentido da criação poética: os elementos antes estáticos e ordinários da língua, se pareciam anteriormente infrutíferos, agora sob o efeito da destreza do poeta, elevam-se ao estado de poesia. Trata-se de operação alquímica, explica o eu-poético apontando para o poeta francês e retornando à sua rede intertextual e intertemporal. Porém, a menção a Pedro Nunes — um dos mais importantes matemáticos das grandes navegações, cosmógrafo-mor do Reino de Portugal — freia o avanço temporal e localiza Camões perfeitamente em sua época. Nas palavras de Nunes, “Os portugueses ousaram cometer o grande mar oceano. Descobriram novas ilhas, novas terras, novos mares, novos povos: e o que mais é: novo céu, novas estrelas” (NUNES apud. MARTINS, 1998). *Os Lusíadas* confirmam, afinal, estes eventos através da linguagem poética. Aludindo ao pensador em seus versos, Alegre re-centraliza Camões e seu canto em seu tempo e espaço, mas sem desfazer o laço que pode existir e existe entre o seu tempo e o dos outros poetas mencionados no poema. Por mais distantes que estejam, o leitor de Camões parece enxergá-lo em muitos outros, de diferentes épocas e lugares do mundo. Revela-se, nesse sentido, não somente o papel central do escritor canônico que deixa um legado poético que perdurará por séculos a fio, mas também o do leitor, o qual, entusiasmado pela obra, torna-se por sua vez também responsável por este legado, na medida em que sua leitura reverbera na sua própria produção literária, tornando-a, desse modo, uma espécie de reescritura. Os versos de Camões ressoam nos de Alegre, que é parte do que mantém em circulação este patrimônio. Novamente, leitura e escrita se relacionam intimamente, como momentos conectados e imprescindíveis da experiência literária.

Por fim, após as várias elucubrações sobre os bastidores deste rito de escritura, chega-se então ao seu fruto maior:

Da obscura substância de uma antiga prosódia
Uma língua nascia

E se alguém perguntasse como
Não morria
Tu dirias canção que
Porque
poesia.
(ALEGRE, 2016, p. 27).

Do rito iniciado, ou da experiência alquímica, nasceram língua e poesia. Poderá haver mais poderoso *elixir* para a imortalidade? A resposta do eu-poético, na última estrofe, se constrói pela estilização de outro verso camoniano, novamente retirado da canção IX: “Assi vivo; e se alguém te perguntasse,/ Canção, como não mouro,/ podes-lhe responder que porque mouro” (CAMÕES, 1981, p. 45).

Dentre tantas possibilidades classificatórias e em meio às múltiplas referências que compõem a biblioteca dissimulada de seus leitores, Camões continua escorregando pelas frestas, esquivando-se sempre da captura efetiva, que parece ser, no final das contas, exatamente aquilo em que consiste a imortalidade de seu legado. Não menos misteriosa é a resposta final à pergunta da última estrofe: parte-se da unidade mínima, a canção — que parece funcionar aqui como metonímia da figura de Camões — para a máxima, a poesia, como se fosse esta um espaço avesso à mortalidade, reservado à perenidade das grandes obras humanas. Nesse sentido, a poesia não estaria restrita a uma época, muito menos a um único autor. Estaria mais próxima de um conjunto orgânico que prescinde de uma autoria fixa, que não pertence a uma só pessoa, mas que é partilhada pela humanidade como um todo.

“Com que pena” representa o espanto e deslumbramento diante da riqueza da canção camoniana, que atinge o estado geral de “poesia”, não apenas pela agudeza de seu estilo, mas principalmente pela sua continuidade neste amplo e vivo organismo em que consiste a literatura. Nas entrelinhas se encontra a constatação de Jorge Fernandes da Silveira (1995, p. 8) de que não é possível contornar *Os Lusíadas* e seu herói máximo, Camões, no fértil terreno da literatura portuguesa. São uma espécie de pedra no meio do caminho, um acidente que é, ao mesmo tempo, cabo de Adamastor, ilha dos amores, e a máquina do mundo para a história aventureira da literatura portuguesa.

E já que é também a reescritura que mantém vivo o legado do poeta, ela faz parte desta espécie de jornada iniciática proposta por Alegre. Se “Com que pena” nos coloca diante do momento, íntimo e mágico, da escrita de nosso herói, em “Criptografia” assistimos à outra fase

do ritual: a incorporação de Camões no momento de escrita de Alegre. A atmosfera mítica em torno do poeta segue deixando lacunas e transcendendo fronteiras: ele não é apenas o herói da jornada ritualística da poesia, é também o rito em si mesmo:

Da rosácea de enxofre nasce o pacto
 Da magia da fórmula do rito
 Vai-se a ver e Camões é o próprio acto
 De passar a poema o nunca dito

Tem cornos que não vêm no retrato
 Tem pés-de-cabra e o fogo do maldito
 E quanto mais disperso mais intacto
 Vai-se a ver ele dita e eu passo a escrito.

[...]

(ALEGRE, 2016, p. 37).

Nas primeiras estrofes, Camões e sua poesia são elementos indissociáveis, compondo o mesmo “acto”, espécie de “consustanciação verbal” (FONSECA, 1994, p. 376), instaurando a mágica nos versos. Haveria algo de inexplicável pela lógica, que, dentro desse emaranhado poeta-poema, se aproxima do mito. Como um ser sobrenatural, o poeta assume formas diversas e quase demoníacas, que parecem atrair e mesmo tomar conta do eu-poético, como quem firma um pacto ou incorpora uma entidade.

De certa forma, Alegre escreve a partir do *mito* Camões, incorporando uma figura lendária da cultura portuguesa em sua poesia numa figuração assombrosa, à semelhança do que ocorre, por exemplo, no conto *A dama pé-de-cabra*, de Alexandre Herculano. Como se sabe, essa célebre narrativa foi inspirada e deu prosseguimento a uma lenda medieval portuguesa, consultada, por sua vez, no *Livro de Linhagens* (circa 1344), compilado pelo Conde D. Pedro, filho bastardo do Rei D. Dinis. Incorporar símbolos e lendas nacionais à literatura desemboca, em Alegre, numa profunda reflexão sobre a nação enquanto um coletivo, fazendo surgir perguntas complexas a esse respeito: Como superar os próprios fantasmas? Ou então: Qual a importância do mito e como lidar com ele? São questões de caráter formador para a cultura portuguesa, mergulhada no “irrealismo prodigioso” de que fala Eduardo Lourenço em *O Labirinto da Saudade* (2016, p. 25). Dessa forma, em Alegre, o trabalho literário com o símbolo nacional parece estar profundamente ligado ao exercício de entender-se como português. Muitas vezes, no entanto, essas figuras não oferecem as respostas esperadas. Ao invés disso, surgem mais interrogações.

A descrição grotesca de figura de Camões nos versos dá o tom misterioso do feitiço que absorve o eu-poético, tomado pela experiência transcendental de deixar-se habitar por outrem. Desse modo, inicia-se, outra vez, o rito da escritura, que agora envolve um outro, por meio de quem a voz camoniana pode ressoar:

Intertexto intervida intersemântica
Alquimia alquimia escrita quântica
Vai-se a ver e Camões é a voz que dita.

E já não sei se escrevo ou se sou escrito
É a magia o fogo o signo: cripto-
Grafia de uma escrita em outra escrita.
(ALEGRE, 2016, p. 37).

Possuído pela presença de Camões, o eu-poético ecoa as palavras do poeta na sua própria escrita, como num palimpsesto ou uma psicografia, tornando difícil enxergar as fronteiras entre uma voz e outra. Dessa maneira, a intertextualidade, compreendida no poema pela mescla de vozes de que fala o eu-poético, parece ser construída sob uma perspectiva mais espontânea do que realmente consciente, como seriam os casos de transposição de trechos reconhecíveis de alguma obra. Este é outro exemplo de mecanismo intertextual que se apoia numa noção mais elástica do processo, ou pelo menos que trata de uma fase mais prematura da citação: a que ainda parece ser gerada por associações inconscientes, antes de escolhas pensadas e bem lapidadas. A esse propósito, questionando-se se não seria a citação inerente ao trabalho da escrita, Compagnon indaga:

Quando me ponho a escrever, disponho de um certo número de unidades dispersas, materializadas (em fichas, por exemplo) ou não. [...] Aliás, estaria eu em condições de me recordar, de enunciar a origem das unidades que não são citações? Não seria possível que elas também o fossem? (COMPAGNON, 1996, p. 38).

A impossibilidade de reconhecer e distinguir completamente a origem de cada unidade torna a intertextualidade um processo mais profundo, que transcende os limites da escolha consciente. Aproveitando-se disso, Alegre mobiliza as metáforas do universo mítico para tratar do processo de escrita que é, na verdade, reescrita. Ademais, a presença fantasmagórica de Camões não propõe apenas um diálogo entre textos, mas entre as próprias vidas dos sujeitos em cena, gerando uma inversão nas posições dos agentes envolvidos nesse processo intertextual, com um eu-poético que, de agente, passa a ponderar ser, na verdade, o objeto dessa experiência alquímica.

Como se pôde notar até aqui, o eu-poético alegriano se revela como uma espécie de discípulo de Camões, assumindo o seu papel na continuidade de seu legado poético, o qual vê fundido à própria poesia e à história de seu país. Se, para Alegre (2016b, n.p.), *Os Lusíadas* são “um grande poema cívico em que Camões, por um lado, exalta a extraordinária aventura das navegações e, por outro, critica a política de conquista e a ‘glória de mandar e a vã cobiça’ [...]”, o seu livro de tributo não deixa de assumir, ele mesmo, também uma espécie de missão cívica:

cantar Camões é honrar o seu legado não reconhecido em vida, e em sentido mais amplo, honrar o próprio valor do canto poético.

Homens das letras e das armas, Alegre e Camões compartilham uma trajetória de vida semelhante, de peregrinações, desterramentos e um sentimento de profundo desconcerto perante as contradições de um país pelo qual vivem, mas que os “mata lentamente”, para emprestar a expressão de Sophia de Mello Breyner Andresen em “Camões e a tença” (1972). Alegre vê refletidas em Camões sua pátria, sua história, ele mesmo. Mas há em sua figura muito mais, do que não se pode descobrir nem revelar, e é esta parte perdida que continua a se mover e cruzar as fronteiras e ruínas do tempo, encantando as palavras, os versos e, como num feitiço ou num pacto, como sugerem as imagens construídas nos poemas analisados, incorporando-se também às vozes de outros que ecoam a sua própria.

Em seu discurso metapoético, o escritor põe em cena as múltiplas questões que a obra camoniana lhe suscita. Questões que não se constituem apenas como abstrações mentais de um leitor passivo, mas o tocam a tal ponto que lhe concedem um forte grau de agência sobre a experiência literária, a qual deixa de ser compreendida apenas como leitura ou escrita, porque são, na verdade, ambas implicadas uma na outra. A jornada traçada por este leitor-escritor ultrapassa os limites do simples tributo que repete o passado, mas transforma, investiga e relativiza o objeto de sua homenagem, relacionando-o a muitos outros elementos caros ao poeta, seja à história de seu país ou a sua própria. Ao fim e ao cabo, *Vinte poemas para Camões* não deixa de figurar a experiência voluptuosa de um leitor apaixonado. Movido pelo texto, ele se move para o texto. Se é verdade que o poema, para Manuel Alegre, consiste na sua inacabada revelação (LOURENÇO, 1995, p. XV), o livro tampouco tem a pretensão de chegar a um ponto final único e estável nessa navegação poética. Prefere, antes, conduzir o leitor por uma viagem aventureira pelo vasto mundo da poesia camoniana, cuja errância é mais garantida que o destino, e mais importante também.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, M. H. *O espelho e a lâmpada: teoria romântica e tradição crítica*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ALEGRE, M. *Vinte poemas para Camões*. Lisboa: Dom Quixote, 2016.

ALEGRE, M. *Uma outra memória*. Lisboa: Dom Quixote, 2016.

ANDRESEN, S. de M. B. *Dual*. Lisboa: Moraes Editores, 1972.

BACHELARD, G. Instante poético e instante metafísico In: BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1985, p. 183-189.

BERARDINELLI, C. *Estudos camonianos*. Rio de Janeiro: MEC/ Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973.

CAMÕES, L. V. de. *Lírica Completa*. Prefácio e notas de Maria de Lurdes Saraiva, vol. 3, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1981.

CAMÕES, L. V. de. *Melhores poemas*. Seleção de Leodegário A. de Azevedo Filho (1ª Edição Digital). São Paulo: Global, 2012.

CAMÕES, L. V. de. *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora, 2020.

CAMÕES, L. V. de. *Rimas*. Coimbra: Almedina, 2005.

CARVALHO, T. *Epopéia e Antiepopéia: de Virgílio a Alegre*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2008.

COMPAGNON, A. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

CUNHA; M. H. R. da C.; PIVA, L. *Lirismo e Epopeia em Luís de Camões*. São Paulo: Editora Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

FONSECA, P. Camões revisitado: O hipotexto mitopoético de Manuel Alegre. *Hispania*, v. 77, n. 3, p. 375-383, set. 1994.

HANSEN, J. A. A Máquina do Mundo. In: NOVAES, A. (org.). *Poetas que Pensaram o Mundo*. São Paulo: Companhias das Letras, 2005, 157-197.

HANSEN, J. A. Retórica da Agudeza. *LETRAS CLÁSSICAS*, n. 4, p. 317-342, 2000.

LOURENÇO, E. *O Labirinto da Saudade: psicanálise Mítica do Destino Português*. 1 Ed. Rio de Janeiro: Tinta-da-china, 2016.

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 75 - 97, 2022.

- LOURENÇO, E. Manuel Alegre ou A Nostalgia da Epopeia. In: ALEGRE, M. *30 anos de poesia*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. III-XVI.
- LUGARINHO, M. C. *Manuel Alegre: mito, memória e utopia*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto de Estudos de Literatura Tradicional, 2005.
- MACEDO, H. *Camões e a viagem iniciática*. Lisboa: Moraes Editores, 1980.
- MARTINS, J. C. O Mar, as Descobertas e a Literatura Portuguesa. *Revista Mensageiro*. Ed. A. O, 1998.
- NETO, J. C. de M. O Ferrageiro de Carmona. In: NETO, J. C. de M. *A Educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 289.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- POUND, E. *Abc da literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- SAMOYAUULT, T. *A intertextualidade*. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.
- SANT'ANNA, A. R. de. *Paródia, Paráfrase e cia*. Belo Horizonte: Ática, 1998.
- SARAIVA, A. J. *A Épica Medieval Portuguesa*. Lisboa: Biblioteca Breve, 1991.
- SILVEIRA, J. F. da. Discurso/Desconcerto Alguns Nós na Literatura Portuguesa. *Revista Palavra*, no 3, p. 7-19, 1995.
- TARRIO, A. M. Mito, História e Identidade: uma leitura de Manuel Alegre. In: VENTURA, A. (org.). *Presença de Victor Jabouille*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, 2003, p. 55-82.



APROPRIAÇÃO & TRANSMEDIAÇÃO NA POESIA DE PATRÍCIA LINO

APPROPRIATION AND TRANSMEDIATION IN PATRÍCIA LINO'S POETRY

Paulo Alberto da Silva Sales¹

RESUMO

A partir da reflexão sobre a noção de gênio não original teorizada por Marjorie Perloff (2013), da perspectiva da escrita não criativa, de Kenneth Goldsmith (2011) e do princípio de escrever sem escrever, de Leonardo Villa-Forte (2019), desenvolve-se um estudo a respeito das práticas de apropriação e de transmediação presentes nos vídeo-poemas e no “objeto-livro” *I who cannot sing* (2020), da poeta portuguesa Patrícia Lino. Objetiva-se analisar como os vídeo-poemas e as composições poético-sonoras do álbum-livro, tanto impresso quanto disponível em formato multimídia na *web*, mesclam elementos do meio digital por meio da técnica do *sampleamento* da escrita poética. Lino, ao usar textos e vozes de outros poetas portugueses e brasileiros, cria um pastiche sonoro que imita elementos de um *compact disc* e repropõe poemas-canções por meio da mixagem entre palavra poética e som. Por fim, conclui-se que a artista multimodal se apresenta como uma *DJ* das palavras que, ao cantar sem saber cantar, vale-se de arranjos, *beats* e transmediações.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia portuguesa contemporânea; Patrícia Lino; Apropriação; Transmediação

ABSTRACT

From the reflection about the notion of unoriginal genius theorized by Marjorie Perloff (2013), from the perspective of uncreative writing by Kenneth Goldsmith (2011) and according to Leonardo Villa-Forte (2019) and his principle of writing without writing, this study developed a reflection about the appropriation and transmediation practices on the videopoems and in the book-object *I who cannot sing* (2020), by the Portuguese poet Patrícia Lino. Aims to analyze how the videopoems and sound-poetic compositions of the book-album printed as well as multimedia format at the poet web site mixture elements of digital field by sampling of poetic writing. Lino uses texts and voices of other Portuguese and Brazilian poets to create a sonorous pastiche that imitates compact disc style and she also recreate song-poems by mixing between the poetic word and sound. By the end, the multimodal artist shows herself as a DJ of words who sings without knowing how to sing because she creates arrangements, beats and transmediation.

KEYWORDS: Portuguese contemporary poetry; Patrícia Lino; Appropriation; Transmediation

1 Professor do Instituto Federal Goiano e do PPG em Língua, Literatura e Interculturalidade, Campus Cora Coralina da UEG. Desenvolve Estágio Pós-Doutoral (2021-2022) em Estudos de Literatura na Universidade Federal Fluminense, sob supervisão da Profa. Dra. Ida Alves e Co-Supervisão da Profa. Dra. Celia Pedrosa. E-mail: paulo.alberto@ifgoiano.edu.br

A linguagem como material

As práticas de captura, coleção, montagem e transporte de textos para outros meios e para outras perspectivas repositivas estão presentes em uma boa parcela das escrituras poéticas contemporâneas, um vez que os poetas são confrontados por uma quantidade sem precedentes de textualidades disponíveis na *web* e em outros meios. O que se evidencia, a princípio, nessas escritas de poesia marcadas por práticas de apropriação, segundo a noção de *uncreative writing* [escrita não criativa] pensada pelo norte-americano Kenneth Goldsmith (2011), é que já não é mais necessário escrever, tal como era concebida, a partir do romantismo, a noção de “autor presença²” no início do século XVIII. Por outro lado, aos novos artistas, escritores e poetas, é necessário aprender a manejar a numerosa quantidade de elementos textuais e não textuais já produzidos em diversos espaços e temporalidades, promovendo novas criações repositivas.

Nessa tendência emergente da literatura contemporânea, ligada diretamente aos intercâmbios com tecnologias computacionais e, principalmente, com a internet, a concepção de criação autêntica feita por um gênio tornou-se obsoleta. Em diálogo com esses novos meios criativos, Marjorie Perloff (2013) testemunha uma reviravolta poética a partir do modelo de resistência ligada ao grupo *Language* nos EUA, da década de 1980, com a proliferação de poéticas citacionais, de diálogo com textos anteriores e pensada por meio da “técnica do ‘escrever-através’ ou [de] éfrases que permitam ao poeta participar de um discurso maior e mais público³”. A noção moderna de *inventio*, segundo Goldsmith e Perloff, cedeu espaço para a de *apropriação* que, por sua vez, apresenta dependência direta com práticas de citação e com as (in/hiper)textualidades. Logo, essa escrita por outros meios, como quer Perloff, nega obstinadamente a pretensão em ser original em prol de práticas de cópias, de reciclagem, de remixagem, de repositões e de transfigurações proporcionadas por um *gênio não original* que, voltar-se-ia, então, para o manejo da informação e na sua capacidade de disseminá-la.

Perloff, no que diz respeito às práticas de apropriação e de movimento de textualidades de um meio a outro, as nomeou como *moving information*, o que pode significar tanto o ato de mover a informação de um lado ao outro quanto o ato de ser comovido por esse mesmo processo. O poeta, então, se assemelha a um programador conceitualista, que constrói, executa e mantém a máquina da escritura. A essa prática de escritura poética também se assemelha o texto construído pelo *patchwriting* [escrita de remendos], que consiste em reunir os fragmentos de palavras e textos de outras autorias para gerar uma obra de arte que possui outra forma. Sabe-se, por outro lado, que as escritas acadêmicas veem essa prática do *patchwriting* como plágio, o que tem gerado, contra aqueles que a praticam nas pesquisas universitárias, processos ligados

2 Cf. “Autor”, de João Adolfo Hansen (1993), texto incluído no livro *Palavras da crítica*, organizado por José Luís Jobim.

3 (PERLOFF, 2013, p. 41)

aos direitos autorais. Contudo, os artistas multimodais recentes exploram maneiras de escrever que, tradicionalmente, se consideravam fora e/ou foram menosprezadas pela prática literária, tais como o processamento de palavras, a construção da base de dados, o plágio intencional, a encriptação da identidade e a programação intensiva, para mencionarmos apenas algumas das práticas vinculadas à noção de escrita não criativa de Goldsmith.

As provocações presentes nas novas formas poéticas apropriativas revelam uma tendência entre escritores jovens que têm adotado o exercício de reciclagem textual, ao tomarem para si trabalhos dos outros sem citá-los. Novamente, vê-se na escrita desse tipo de poética a semelhança com as atividades exercidas pelos usuários da internet nos sítios *Google* e *Wikipedia*. Tais gestos de garimpagem de textos e de discursos na *web* e em outras fontes bibliográficas problematizam o descentramento da autoria, propiciado pelos deslocamentos de fragmentos, frases, palavras de um texto original para sua reescritura em outros contextos. A esse respeito, Leonardo Villa-Forte (2019), em *Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI*, considera que, no campo da literatura, soa estranho associar uma autoria a um texto que não proveio da invenção de um sujeito. Por isso mesmo, esse estudioso levanta questões fundamentais relacionadas ao valor estético e à originalidade, passando pelas criações *ready-mades* dos pintores vanguardistas até chegar ao “manifesto da literatura sampler⁴”, de Frederico Coelho e Mauro Gaspar, bem como as colagens *MixLit*, que discutem a noção de propriedade e de direitos do autor. Na contramão da reinvenção e da retomada da fonte como inspiração poética, a tônica da escrita apropriativa, segundo Villa-Forte (2019, p. 19), não é nem a reinvenção e nem a emulação, mas sim, de outro tipo de recriação

[...] que resulta em obras que não foram feitas necessariamente sob inspiração de outras obras ou do estudo ou da simulação de suas linguagens, mas por meio da apropriação direta de textos, sons ou gravações preexistentes, numa espécie de copiar e colar incessante. O gesto de fazer de um conteúdo original uma outra coisa, mas não por meio de uma nova invenção, e sim pela reproposição ou reenquadramento pela seleção, edição e recontextualização. O texto como *ready-made*. A apropriação, a cópia e o deslocamento como métodos, como técnica e como restrição, pelas quais se produzem um poema, um conto, um texto híbrido, arte e literatura – um artefato ao qual é atribuído um nome de autor.

Essas noções modernas, como a autoria, a originalidade e a subjetividade – são, nas perspectivas de Goldsmith, Perloff e Villa-Forte, deslocadas em prol de uma inflexão crítica, ou seja, de uma rasura estratégica dos fundamentos que definem ideias centrais tanto da não criação quanto da leitura. Os ícones máximos dos gestos apropriativos, ainda no início do século XX, foram Duchamp e a sua “fonte”, que era um urinol que foi reproposto em novo contexto e exposto como uma obra de arte em 1917, no salão da sociedade nova-iorquina de artistas independentes. Esse gesto *ready-made* de Duchamp, incompreendido até hoje pelo viés crítica

4 Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12382/12382_5.

que defende a noção de originalidade e de aura, propunha diferenciar esse tipo de trabalho daquelas obras feitas à mão. Vale ressaltar, ainda, que os *ready-mades*, ao recusarem a aura do original, solicitam suas reproduções⁵.

No contexto da internet e das tecnologias *high tech*, a reciclagem e a cópia são constantes. Ao desconsiderarem a autoria, que dificilmente se aplica na *web*, nas hipermídias e nos hiperlinks da cibercultura, uma quantidade cada vez maior de artistas e, principalmente, de poetas estão reproduzindo, reexpondo ou utilizando produtos culturais disponíveis ou por meio de obras realizadas por outrem. No caso específico da poesia portuguesa contemporânea, destaca-se o trabalho da poeta Patrícia Lino (1990 -), cujas obras apresentam instigantes processos de apropriação, reciclagem, remixagem, transfiguração e de transmediação. Mesmo suas obras sendo bastantes recentes, os textos de Lino têm despertado a atenção da crítica em diversos aspectos, seja pela transdisciplinaridade típica de suas composições, seja pelas transliterações intermediais presentes em seus escritos que tendem a expandir os campos de criação poética aos do universo das tecnologias digitais.

As linguagens apropriadas e transmediadas por Patrícia Lino

Nascida em Portugal em 1990, Lino já residiu em vários países, dentre os quais o Brasil, onde passou uma longa temporada em São Paulo. Fez sua pesquisa de doutoramento a respeito da poesia brasileira contemporânea e atualmente mora nos EUA, onde leciona literatura e cinema afro-luso-brasileiro na University of California (UCLA), na cidade de Los Angeles. Merecem destaque suas publicações: *Manoel de Barros e a poesia cínica* (2019), publicada pela Edições Relicário; *No es esto un libro/ Não é isto um livro* (2020) – “objeto-livro” bilíngue traduzido para o espanhol por Jerónimo Pizarro e publicado pela Editora Vestígio, em Bogotá, na Colômbia –; *O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial* (2020)⁶, publicado no Brasil pela Edições Macondo, de Juiz de Fora, Minas Gerais, e *I who cannot sing* (2020), álbum de poesia mixada publicado pela Gralha edições, também em Juiz de Fora. Suas composições multimodais têm sido publicadas – tanto em formato impresso quanto em *web sites* – no Brasil, Cabo Verde, Colômbia, Estados Unidos, Portugal, dentre outros espaços. Destacam-se também seus livros audiovisuais publicados em seu canal do *YouTube*, tais

5 Villa-Forte, ao se valer dos *ready-mades* repositivos que irão influenciar a escrita não criativa na literatura, lembra que “a fonte”, que atualmente circula por museus ao redor do mundo, é uma réplica editada em 1964 e que há mais de dez exemplares dessa réplica. Por essa razão, não há a necessidade de a obra ser “original”, no sentido tradicional. Segundo o crítico, “embora seja uma provocação ao que se pensava como obra, a provocação só faz sentido dentro do próprio sistema de arte. [...] Esse gesto, proposto como ruptura, como ataque à instituição de arte no início do século XX, ao ser retomado por uma série de artistas ao longo das décadas acaba por tornar-se uma nova tradição (VILLA-FORTE, 2019, p. 21).

6 Em Agosto de 2022, foi lançada a segunda edição d’*O Kit* pela Edições Macondo, na Livraria Travessa de Botafogo, no Rio de Janeiro. Nessa nova edição, a poeta acrescenta mais cinco novos objetos poéticos intersemióticos que apresentam a mesma dicção risível, irônica e paródica dos anteriores.

como *Anticorpo – a parody of risible empire* (2019) e diversos trabalhos poético-sonoro-visuais seu site *poetographica*⁷.

As apropriações de textualidades da tradição e de outros campos discursivos se apresentam como transliterações de poesia em montagens sonoras, musicais e em vídeos. Grande parte de suas transcrições investem em releituras de temas caros às ex-colônias portuguesas, principalmente no reconhecimento das identidades plurais e das diversidades que compõem o mundo lusófono decolonial. Nessas criações, evidencia-se a materialidade de palavras acopladas a dispositivos eletrônicos musicais e visuais que colocam em xeque a noção de originalidade e autoria na poesia contemporânea. Contudo, a ênfase de suas intermedialidades reside no ato de criar novas construções repositivas por intermédio de vozes, textos, sons, imagens de lugares-comuns, corpos em movimento e danças aleatórias apropriadas de contextos variados para desconstruir e desestruturar noções totalizantes do passado histórico. Nas palavras da poeta,

foi em São Paulo, no final de 2017, depois de uma oficina de poesia brasileira e pintura na Universidade Federal de São Paulo, que um amigo repetiu as minhas palavras para dizer-me que não há razões para temer trabalhar com sons. De facto, não há. Comecei a fazer os primeiros *beats* no meu apartamento em Pinheiros e, para fazê-los, usei o meu próprio corpo, a voz, alguns copos e a mesa onde costumava a escrever. Comecei, ao mesmo tempo, a explorar e a aprender a usar vários programas de computador para fazer mais beats e melhorar a qualidade dos que tinha feito manualmente. Videopoemas como “Copacabana” e “Manual do sobredotado” foram escritos durante este período (LINO, 2020, p. 16).

Em suas transliterações, notam-se recorrentes processos de leitura e de apropriação que colocam a contrapelo conhecimentos discursivos contrastantes ao rasurarem, por exemplo, ideias que estão arraigadas no imaginário dos portugueses desde as navegações do início do século XV: a desconstrução da “grandeza” de um império que nunca existiu. Profundamente irônicas e jocosas, as diversas propostas de colagens nas criações transmediais agem, principalmente, no desmonte de discursos de extrema direita ressurgidos nas duas primeiras décadas dos anos 2000⁸. Em seu livro audiovisual *Anticorpo*, ao se apropriar de vídeos com imagens dos discursos de Salazar e, ao mesmo tempo, entrecortando-os com mensagens contestadoras – “o colonizado sustenta o patriarcado” –, Lino trabalha com elementos *ready-mades* e com sobrecolagens

7 No site <http://www.patricialino.com/poetographica.html>, encontra-se sua bibliografia ativa e passiva. Destaque para a aba “poetographica”, que contém vários trabalhos transmediais nas quais as construções poéticas são sampleadas e remixadas. A percepção das mixagens poéticas – som, imagem, palavra – se concretizam transmedialmente na grande maioria dos vídeos-poemas.

8 A obra *O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial* (2020), sua obra mais conhecida no Brasil, apresenta um “contra-canto” composto por quarenta objetos mundanos que promovem apropriações e repositões diversas. O alvo dos poemas-piadas, bem como de suas criações intermediais (imagens, desenhos, pinturas, utensílios, etc.) são os temas e os lugares comuns do imaginário arraigado lusitano, sobretudo no que diz respeito à soberania de um império português, que é desconstruído e execrado.

de elementos de diferentes grupos étnicos, com destaque para as mulheres e ao grupo dos LGBTQIAP+. Nesse *Anti-corpo* multimodal, que questiona sua formação e a funcionalidade de seus “membros”, surgem outras vozes que estão em busca de seus direitos que agem no desmonte das máquinas coloniais por meio de estratégias verbo-sonoro-visuais patéticas e ridicularizadoras. Nesse hipertexto⁹, são reivindicados e recuperados os corpos individuais desprezados por séculos que desafiam, como também apontou Isaac Giménez (2020), as noções pré-estabelecidas de gênero literário e da natureza material do livro em si mesmo. O vídeo-poema possui quarenta e cinco minutos de duração e está dividido em dez capítulos. São eles: “Introdução”; “O império ou o elogio da pobreza”; “A tara portuguesa”; “O colonizado sustenta o patriarcado”; “Fruta, ou a morte do império português”; “Versão renovada de um hit nacional”; “Não falo, mas grito por dentro”; “Adeus Macau”; “Museu das Descobertas” e “Virar do avesso o país”. O vídeo-poema também sobrepõe vídeos e imagens de manifestações políticas contra os discursos da extrema direita do Brasil atual, vinculados à necropolítica de Jair Bolsonaro. Eis o exemplo de uma “cena” do capítulo IV do *Anti-corpo*, disponível no *YouTube*:

Figura 1 – Trecho do longa-metragem *Anticorpo*: uma paródia do império risível



Fonte: LINO, 2019.

No longa-metragem *Anti-corpo*, a atenção crítica de Lino se concentra em negar a supremacia dos “heróis”, dando voz às diferentes identidades, gêneros, etnias e comunidades desprezadas pelos discursos até então arraigados. Essas reconstruções interdisciplinares revelam as banalidades do mal colonizador que é execrado por meio de repetições com desvio crítico presentes em “cantos paralelos¹⁰”, típicos das construções paródicas dos vídeos-poemas e dos poemas-performances.

⁹ Ver *Palimpsestes: la littérature au second degré* (1982), de Gérard Genette.

¹⁰ Em *A theory of parody* (2000), Linda Hutcheon revê os usos da paródia na contemporaneidade e amplia sua proposta revisionista por meio do prefixo “para”, que tanto pode significar “contra” como “ao longo de”. Logo, as criações desde a pós-modernidade aos dias atuais podem ser lidas segundo a perspectiva de cantos paralelos que reinvidicam o reconhecimento de histórias e vozes silenciadas da/na história.

Já em 2020, no *site* da Gralha edições, a poeta lançou virtualmente seu livro-álbum-digital *I who cannot sing* [Eu que não posso cantar], bem como em formato físico. Nesse site, encontram-se as abas “prefácio”, “vídeos”, “álbum”, “poemas” e “comprar o livro”. Contudo, caso os leitores virtuais não queiram ter a experiência física do álbum-poético, podem interagir com os conteúdos da página. Aliás, há outras transmedialidades que estão disponíveis apenas na página *I who cannot sing*, o que pode levar o leitor-internauta a experimentar novas experiências poético-sonoro-visuais. A esse respeito, destacam-se os vídeos-poemas “To die is an art”, apropriado da obra de Sylvia Plath e remixado por Patrícia Lino, bem como “I who cannot sing”, com o dançarino Hunter M. e também mixado pela poeta, são exclusividades da página virtual.

Interessante ressaltar que os vídeo-poemas “To die is an art” e “I who cannot sing” estão disponíveis apenas no site. Neles, é visível o processo de repositição de elementos reciclados – imagens, frases, imagens, gravações – que são reorganizadas pela mixagem da poeta. O trabalho de reorganizar e de possibilitar novos sentidos em outros contextos é a chave para o entendimento dessas produções. No todo, *I who cannot sing* é uma composição organizada e remixada por Patrícia Lino e se configura como uma obra luso-brasileira na qual é possível ouvir as vozes de autores e de autoras sampleadas e mixadas. A obra é composta por composições de Pedro Eiras (“Já nada é como soía”); Leticia Féres (“Conselhos de vovó”); Cláudia R. Sampaio (“Tragam-me um homem que levante”); Miguel Cardoso (“Manhã seguinte”); Ricardo Domeneck (“Quadrilha irritada”); Camila Assad (“O que é o nada antes da tempestade?”); Luca Argel (“Para você aprender a palavra nacre”); Vasco Gato (“Scalinatella”); Daniel Arelli (“Teatro”); Júlia de Carvalho Hansen (“Exílio”); Angélica Freitas (“Dentadura perfeita, ouve-me bem”); Guilherme Gontijo Flores (“Pra que lado”); Raquel Nobre Guerra (“KKA”); Marta Chaves (“Ao fim e ao cabo”) e da própria Patrícia Lino (“Diógenes from San Diego”).

Na versão impressa de *I who cannot sing*, além das mixagens poéticas arranjadas por Lino, há um texto de apresentação no qual a poeta que explica os motivos que a fizeram arriscar-se no processo de apropriação e no entrecruzamento de palavras, versos com outras formas de expressão, sobretudo sonoras e visuais. Nesse livro-álbum, explica-nos Lino (2020), são musicalizadas as vozes dos poetas portugueses e brasileiros contemporâneos que emprestaram as suas vozes/escritas a sua mixagem poético-musical. No texto “Eu que não sei cantar”, que vem inscrito no livro-álbum após um suposto “prefácio”¹¹, a poeta afirma que “*I who cannot sing* é um exercício de apropriação, colagem musical e pastiche sonoro¹²” e que, nessa coletânea de poemas mixados, a “articulação foi sempre pensada a partir dos poemas e das vozes dos(as) poetas que foram transfigurados”.

11 A autora o entende como um poema-prefácio, uma vez que seu autor Dimitri BR também é um poeta.

12 (LINO, 2020, p. 18)

A primeira composição transmedial do álbum é nomeada como “Eu q não sei fazer prefácios”, do poeta e músico Dimitri BR. Nesse texto híbrido, Dimitri faz mixagens de elementos diversos em prol de um poema-prefácio-performático, também de caráter metapoético, nos quais são apresentados os processos de arranjos das colagens musicais e pastiches sonoros. Eis a composição *sui generis* em sua íntegra:

EU Q NÃO SEI ESCREVER PREFÁCIOS

1.

não é de hoje q digo q minha banda favorita é o lucas matos

lucas matos q é poeta e começa sua *traição da canção* afirmando:

não sei cantar

para em seguida indagar – com sua voz grave, seu ritmo de corpo

inteiro:

quantas notas eu tenho q errar

para q a garota de ipanema vá parar no porto? ou na califórnia?

gesto semelhante faz patrícia lino, ao anunciar:

i who cannot sing – é esta quem aqui se põe a fazer canções

ou *mixed poetry*, como ele prefere (*misturas*, se diria emportugal)

transliterações da poesia em montagens sonoras

em música

2.

fazer o que não se sabe (não se deve, não se pode) é um gesto punk

recusar o limite de fazer *do jeito certo*, fazer do limite dicção própria

ou ainda, um gesto antropofágico – de crer na *contribuição milionária*

de todos os erros

lembramos ainda a proximidade de patrícia com a poesia concreta:

nada mais concreto q restituir à palavra seu *corpo de som*

3.

toda arte aspira ser música

quem disse isso foi o walter pater

mas quem me disse isso foi o victor Heringer

escritor que afirmava não ser poeta nem saber tocar instrumentos

e q não obstante fazia poesia & música

com timbres eletrônicos & vozes emprestadas

assim como faz patrícia

de fato, se há algo q logo nos salta aos ouvidos neste *i who cannot sing*

é q, partindo da palavra-poesia escrita, a autodeclarada não-cantora

faz música

4.

a canção está morta; há q se reinventar a canção
 por outro lado, há q se devolver a voz à poesia
 nos últimos anos, como patrícia, muitos artistas vêm empenhando seus
 esforços nessa busca

de encontrar novas formas de dar som à palavra
 de percorrer o caminho da poesia de volta ao som (e ao corpo)

convocadas por patrícia, ouvimos aqui algumas dessas vozes:
 angélica freitas, camila assad, cláudia r. sampaio, daniel arelli,
 guilherme gontijo flores, júlia de carvalho hansen, letícia fêres,
 luca argel, marta chaves, miguel cardoso, pedro eiras,
 raquel nobre guerra, ricardo domeneck, vasco gato
 e ainda as de frank o'hara, paul éluard, sylvia plath,
 vozes vivas de poetas mortos

5.

já nada é como soía, soa a voz de pedro eiras
 entre (outros) sons mixados por patrícia
 o dito veio a ser não dito / o fim do mundo caducou/ a lei da gramática
 já não se aplica

escrevo estas notas à guisa de prefácio
 durante nossa quarentena mundial, por ora sem vislumbre de fim
 se havemos de inventar um mundo novo, como começar se não por
 uma nova linguagem?

6.

*each interpretation follows a process that is in many ways similar to that
 of translating the multiple and intricate meaning of a literary passage
 from one language to another*

partindo das palavras e dicções de outros poetas,
 os procedimentos de tradução engendrados por patrícia neste álbum
 resultam em transcrições capazes de nos lembrar
 q não há só o perdido, mas sempre o *found in translation*

ouvir *i who cannot sing* faz de nós o *diogenes from san diego*
 no assombro de experimentar com a sua uma nova língua
 e se ouvir dizer, com uma voz q é sua e dela:

pa-trí-ci-a pa-trí-ci-a pa-trí-ci-a

Dimitri BR

(DIMITRI BR, 2020 *apud* LINO *et al.*, 2020, pp. 9-13)

A propósito das diversas misturas que o poema-prefácio promove, ao anunciar um dos possíveis papéis do poeta contemporâneo frente a caos pandêmico no qual foi pensando e produzido, “há q se reinventar a canção”, seja ela por outros meios, seja por vozes já existentes, seja por meio da infinita reciclagem e colagem. Experimentalismos de várias ordens – apropriações de versos e poetas que compõe o livro-álbum e de outros espaços textuais, registros de linguagens utilizadas em *WhatsApp*, comentários metapoéticos, entrecruzamentos entre música e poesia – fazem com que o poema-prefácio seja, também, uma mixagem do próprio conteúdo do qual irá tratar a obra *I who cannot sing*. As outras construções poéticas, de diferentes autores, apresentam-se por meio de arranjos e de reproposições feitas pela poeta portuguesa, embora sempre sejam ressaltadas as vozes dos poetas.

No texto “Eu que não sei escrever prefácios”, apresentado logo após o poema-prefácio que abre o livro *I who cannot sing*, encontram-se os caminhos para compreender o livro-objeto que foi publicado em plena pandemia do Sars-Cov-19. Trata-se de práticas hipermediadas em que a palavra poética se apropria de programas de computador e de outras tecnologias digitais, expandido as possibilidades de significação da palavra por meio do som e da imagem. Tais proposições de poemas expandidos, ou seja, que se valem de outras perspectivas composicionais, bem como por meio de sua relação com a sonoridade e com os *beats* da música eletrônica, aparecem em todos os poemas do álbum. Parafraseando a apresentação de *I who cannot sing* no site da Gralha Edições, trata-se de um álbum de mixes cujas faixas lemos como um alfabeto outro, pulsante, escrito não sobre a página, mas ao atravessar o ar. Interessante ressaltar, ainda, a configuração desse objeto-livro, no qual a capa e contracapa imitam o formato de um *compact disc* (CD): a lombada à esquerda é disposta em cor preta semelhante à da caixa de um CD e no verso há a inscrição de um código de barras que imita também o formato das reproduções audiovisuais. O livro-álbum teve tiragem única de 150 exemplares¹³ e marca a estreia da Gralha Edições e de sua coleção de livros-objeto “memorabilia”.

Nos áudio-poemas, bem como nos vídeo-poemas de *I who cannot sing*, constata-se práticas de transfiguração e de reproposição por meio de *mash-up / mélange* – “misturas” como se diria em português¹⁴ – que enfatizam o uso de palavras, frases e versos deslocados que são acoplados em novos meios originais por meio de *samples*, ou seja, de amostras de palavras e frases articuladas a sons (vocais, eletrônicos) ou mesmo a trechos de músicas, arranjos ou amostras de canções já existentes. Ressalte-se o vídeo-poema “Para você aprender a palavra nacre”, no qual Lino, a artista multimodal, assume a função de um *DJ* das palavras que passa a remixar trechos sonoros de frases e versos apropriados que são reacoplados junto aos *beats* e a outras imagens aparentemente aleatórias. Eis o poema em questão e, logo após, uma imagem de sua transmediação para o vídeo:

13 O exemplar que recebemos da Gralha Edições é o de n. 138.

14 (DIMITRI *apud* LINO, 2020, p. 9)

PARA VOCÊ APRENDER A PALAVRA NACRE

[Luca Argel]

oi eu estou com o seu casaco frio
 oi eu estou dentro do seu casaco frio
 oi eu estou cobrindo todo o meu rosto
 com o capuz do seu casaco frio
 agora eu não vejo mais nada
 agora está ficando
 mais difícil
 respirar
 (LINO, 2020, p. 47)



Figura 2 – Imagem captada do vídeo-poema “Para você aprender a palavra nacre”
 Fonte: LINO, 2020.

Nesse vídeo-poema, a voz do poeta brasileiro Luca Argel é sampleada junto as cenas de um suposto casal – uma noiva nua e o suposto marido a usar o vestido de noiva – que parecem nadar em uma piscina. O movimento de ambos dentro dessa piscina é remixado para frente e para trás, ao passo que o poeta Luca Argel verbaliza as palavras. As cenas trazem uma semelhança com a capa do CD *Nevermind*, da banda de rock Nirvana, no qual há um bebê nu que também está a nadar. Além disso, nesse mesmo vídeo surge, de forma desconcertante, a figura de um peixe-leão e de uma bomba-atômica que podem fazer alusão à dificuldade de respirar dentro d’água e que, também, parece aludir ao cenário pandêmico no qual a transmediação foi criada. Nesse e em outros poemas, percebem-se estratégias de sampleamento que, segundo Villa-Forte (2019, p. 24), são técnicas desempenhadas de forma semelhante ao dispositivo *sampler* – um gravador que armazena qualquer espécie de sons e que permite reproduzi-los de formas variadas – retira fragmentos de fontes diversas, desloca-os e os reposiciona em novos contextos. Nessas transliterações, os vídeos-poemas ressaltam a sonoridade das palavras, que são vocalizadas em diferentes timbres, ritmos e escalas em gravações que misturam palavra, som e imagem. Outro poema que merece nota é nomeado como “Já nada é como soía”, de autoria de Pedro Eiras. Desde o título, nota-se uma apropriação que Pedro Eiras faz de um famoso poema de Sá de

Miranda, bem como as imagens proporcionadas pelos versos relacionam-se às ideias de dor e de morte. Nota-se, no poema de Eiras, uma consciência do poeta em relação ao tempo presente, marcado por perdas e pela (im)possibilidade da criação de um canto “original”. A partir da voz de Eiras, Lino faz uma mixagem em áudio e em vídeo que transcendem os sentidos e as materialidades do texto poético em si. Eis o poema de Eiras:

JÁ NADA É COMO SOÍA

[*Pedro Eiras*]

Já nada é como soía
ainda nem há cinco minutos,
antes de todas as coisas desvalorizarem
subitamente.

Talvez seja do sol atrás das nuvens,
da raspadinha por
estrear, da concentração de açúcar
no sangue

ou desta máscara
irreconhecível,
saber que não há balas perdidas,
e algures a morte espera,

mas em que dia, que hora,
em que esquina desavinda;
com que cálculo de remorso
numa veia congestionada?

E já não perguntamos onde estão
as neves de antigamente, a memória
de Julho, nem
os amores enterrados,

mas que notícia verdadeira da manhã
foi falsa ao correr da tarde,
que dito veio a ser não dito,
que fim do mundo caducou,

a lei da gramática já não se aplica,
o telemóvel envelhece
mal sai da loja, o ofício extraviou-se,

o recurso prescreveu,
os comprimidos tinham a morte
como efeito secundário,
os horários dos comboios
mudaram, a rua agora

é de sentido proibido.

(LINO, 2020, pp. 23-25)

Nessa transliteração que integra a coletânea de *I who cannot sing*, ouvem-se sons e vocalizações do próprio Pedro Eiras, cuja voz é remixada junto a outros sons eletrônicos. Os sons dos *beats* se conectam aos sons das palavras, ao passo que proporcionam a escuta da poesia que, antes, parecia surda à sociedade. Há também outro poema do livro-álbum que merece destaque. Ele é nomeado “Quadrilha irritada” e é de autoria do poeta brasileiro Ricardo Domeneck. Nessa construção, percebe-se uma dicção paródica com o poema “Quadrilha”, de Drummond, publicado em *Alguma poesia*. No processo de transmediação, Lino também musicaliza a voz de Domeneck lendo o texto, ao passo que são colocas *beats* ao fundo:

QUADRILHA IRRITADA

[Ricardo Domeneck]

Ricardo amava um filho-da-puta que amava Ricardo
 até que outro filho-da-puta entrou na história
 e como estão equivocadas a física e as estatísticas
 e são os iguais que se atraem, não os opostos,
 filho-da-puta e filho-da-puta
 amaram-se mutuamente
 e Ricardo ficou para tia
 ou à espera do próximo filho-da-puta
 a não ser que suas preces sejam atendidas
 e todos os filhos-da-puta do mundo
 morram de desastre.

(LINO, 2020, p. 41)

Em suma, Patrícia Lino, ao articular a palavra poética a sons eletrônicos, músicas, vídeos e vozes, promove novas formas de se pensar a poesia portuguesa no tempo presente para além de formas e meios engessados. A poeta-DJ, ao mixar sua escrita poética a outros dispositivos sonoro-visuais, escreve com grafias que não são suas, canta sem saber cantar e arranja coros sob sua regência.

REFERÊNCIAS

ASSIS, L. Impressões num corpo que não sabe se sabe dançar: alguns passos a partir de *I who cannot sing*, de Patrícia Lino. *Revista Cult*, São Paulo, 2020, Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/passos-i-who-cannot-sing-patricia-lino>. Acesso em 02/fev/2022.

GIMÉNEZ, I. Anticorpo: a parody on the colonial ambition by Patrícia Lino. *Mester (UCLA)*, 49(1), vol. xlix, 215-222, 2020.

GOLDSMITH, K. Copiar é preciso, inventar não é preciso. *Revista Select*, São Paulo, p. 36-43, 2011.

GOLDSMITH, K. *Escritura no-creativa: gestionando el lenguaje en la era digital*. Traducción Alan Page. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.

HANSEN, J. Autor. In: JOBIM, J. (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

HOESTEREY, I. *Pastiche: cultural memory in art, film, literature*. Bloomington: Indiana University Press, 2001.

HUTCHEON, L. *A theory of parody: the teachings of twentieth-century art forms*. University of Illinois Press, 2000.

LINO, P. *et al. I who cannot sing*. Juiz de Fora: Gralha Edições, 2020.

LINO, P. *O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial*. Juiz de Fora: Edições Macondo, 2020.

LINO, P. *No es esto un libro/Não é isto um livro*. Traducción Jerónimo Pizarro. Puro Pássaro: Bogotá, 2020.

LINO, P. *Poetographica*. Disponível em: <http://www.patricialino.com/poetographica>. Acesso em 02/fev/2022.

MARQUES, D. Som sobre tom: cantata em capa dura para um livro-álbum e vinte e um modos de cantar. Disponível em: <https://www.iwhocannotsing.com/prefacio.html>. Acesso em 12/jan/2022.

PERLOFF, M. *Gênio não original: poesia por outros meios no novo século*. Tradução Adriano Scandolara. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

VILLA-FORTE, L. *Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019.



CESÁRIO TRAPEIRO: *ENGOMAR, DEIXAR PASSAR*
CESÁRIO RAGMAN: *TO IRON, TO BE IRONED*

Marlon Augusto Barbosa¹

RESUMO:

Como já foi destacado por grande parte da crítica, o poeta português Cesário Verde estabeleceu em sua mesa de trabalho uma outra cartografia da cidade, dando, em seus poemas, visibilidade e legibilidade para figuras marginais e sem estatuto poético, que permaneceram quase sempre fora da poesia e da narrativa. Cesário Verde estabeleceu uma arte poética com cenas e enquadramentos de um mundo repleto de figurantes e ao mesmo tempo colocou, muitas vezes, “os andaimes da escrita” em evidência. Partindo dessas considerações, o objetivo deste trabalho é estabelecer uma leitura do poema intitulado “Contrariedades”. Neste poema, Cesário parece pôr em cena não apenas as inquietações e angústias de um escritor, mas também o próprio momento da escrita, fazendo surgir uma estranha figura da modernidade. Para desenvolver essa reflexão utilizaremos os estudos de Walter Benjamin e Georges Didi-Huberman

PALAVRAS-CHAVE: Cesário Verde; Trapeiro; “Contrariedades”; Ninfa.

ABSTRACT:

As it has been pointed out by many critics, Portuguese poet Cesário Verde established another cartography of the city on his worktable, giving, in his poems, visibility and legibility to marginal figures without poetic status, who remained almost always outside poetry and narrative. Cesário Verde established an ars poetica with scenes and framings of a world full of figurants and at the same time often put “the scaffolding of writing” in evidence. Based on these considerations, the objective of this work is to establish a reading of the poem entitled “Contrariedades”. In this poem, Cesário seems to bring into play not only the concerns and anxieties of a writer, but also the very moment of writing, giving rise to a strange figure of modernity. To develop this thought we use the studies of Walter Benjamin and Georges Didi-Huberman

KEYWORDS: Cesario Verde; Ragman; “Contrariedades”; Nymph.

1 Atualmente é pesquisador de pós-doutorado em Literatura Portuguesa (Bolsista Pós-Doutorado Nota 10 da FAPERJ). Possui doutorado e mestrado em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Faculdade de Letras da UFRJ. E-mail: marlonaugusto@letras.ufrj.br

A mim o que me rodeia é o que me preocupa.

Fragmento de uma carta de Cesário Verde ao amigo Silva Pinto.

Em um artigo intitulado “Corpos-letrados: o poema e o flâneur”, Luciana Salles destacou que a “poesia de Cesário Verde [torna visíveis] as passantes e as prostitutas, [as formigas], o pão, a engomadeira, o rancor com a religião sufocante [e] a frustração de saber-se em declínio, vendo atracadas e inúteis as naus que um dia dominaram o mundo” (SALLES, 2007, p. 106). Dando uma certa continuidade a essa enumeração, poderíamos acrescentar que a poesia de Cesário também retoma as figuras dos lojistas, das varinas, dos soldados, das costureiras, das floristas e dos emigrados. Essa enumeração parece não ter fim – Cesário Verde ergue um longo inventário da cidade. Desse inventário, Salles destacou ainda que Cesário “torna visível os andaimes do texto, o processo da escrita, os mecanismos de conversão de um mundo em letras” (SALLES, 2007, p. 106). As imagens que ela nos trouxe remetem, como boa parte da crítica já destacou, a uma série de autores que fizeram de seus poemas ao longo do século XIX – e não só – o lugar daquilo que foi, de certo modo, durante muito tempo, considerado descartável, marginal e sem estatuto poético, permanecendo quase sempre fora da poesia e da narrativa.

Em *O fio perdido: ensaios sobre a ficção moderna*, Jacques Rancière estabeleceu um estudo sobre aquilo que ele chama de democracia na literatura e que aponta de certo modo para esse inventário das cidades promovido por Cesário Verde. Segundo Rancière, a literatura moderna marcou uma ruptura da ordem representativa: a democracia literária “ataca [segundo ele] o âmago político do princípio de verossimilhança que governava as proporções da ficção” (RANCIÈRE, 2017, p. 26). O que Jacques Rancière identifica na ficção, e que aqui nós poderíamos deslocar para a poesia, é que o romance moderno romperia, rasgaria, enfrentaria, segundo o próprio Rancière, uma série de elementos que atravessariam a ficção. Desses elementos, Rancière recupera em seus estudos a imagem daqueles anônimos que ganham espaço para suas subjetividades na construção do romance: “o trabalhador rural, o mendigo, o ajudante de cozinha, o ajudante do boticário, o coveiro, o vagabundo e a mulher que lava a louça” (RANCIÈRE, 2017, p. 23). Esses personagens passam a assumir uma posição enorme. Isso significa uma capacidade inédita e imensa “dos homens e das mulheres do povo de obter formas de experiência que lhes eram, até então, recusadas” (RANCIÈRE, 2017, p. 19).

Não se trata apenas de ganhar um espaço subjetivo na ficção e na poesia, mas também de ganhar uma certa legibilidade. Esse é o caso, por exemplo, do poeta francês Charles Baudelaire, que sempre aparece em diversos textos críticos em diálogo com a obra de Cesário Verde. Baudelaire resgatou em seus poemas publicados n’*As flores do mal* não apenas elementos de uma possível cena de escrita como também fez da sua poesia um lugar dos anônimos, das coisas anônimas e dos sentimentos estranhos à poesia tradicional. Um rápido olhar pelo índice do livro já nos revela o pecado, a cobiça, as prostitutas, a carne podre, os pobres, a doença, a velhice, os ciganos, a melancolia, as lésbicas. Talvez eu pudesse partir desses elementos e desses personagens anônimos para pensar com Walter Benjamin a imagem de um poeta

trapeiro – como no caso de um historiador trapeiro – que, num possível deslocamento do olhar sobre a representação e sobre as coisas da História, faz aparecer / brotar personagens que aos poucos vão ganhando o seu lugar na literatura. Charles Baudelaire já teria, de certa forma, se questionando sobre essa aparição em um poema intitulado, na tradução de Maria Gabriela Llansol, “Hagiográfica Beleza”: “Vens de um buraco negro ou do céu profundo _____?” ou ainda “És fruto da lixeira cósmica ou fragmento estelar _____?” (BAUDELAIRE, 2011, p. 67). Walter Benjamin foi pontual em suas observações:

Os poetas encontram na rua o lixo da sociedade e a partir dele fazem sua crítica heróica. Parece que assim se integra no seu ilustre tipo um tipo semelhante, penetrado pelos traços do trapeiro que tanto preocupava Baudelaire. Um ano antes do *Vindes chiffoniers* apareceu uma representação prosaica da figura; “Temos aqui um homem — ele deve apanhar na capital o lixo do dia que passou. **Tudo o que a grande cidade deitou fora**, tudo o que perdeu, **tudo o que despreza, tudo o que destrói** — ele **registra e coleciona**. Coleciona os anais da desordem, o Cafarnaum da devassidão, **seleciona** as coisas, **escolhe-as** com inteligência; procede como um avaro em relação a um tesouro e agarra o entulho que nas maxilas da deusa da indústria tomará a forma de objetos úteis ou agradáveis”. Esta descrição é uma única, longa metáfora, para o procedimento do poeta segundo o coração de Baudelaire. **Trapeiro ou poeta — o lixo se refere a ambos; ambos realizam solitariamente seu trabalho a horas, em que os burgueses dormem**; o gesto é o mesmo em ambos. Nadar fala do “*pas saccadé*” de Baudelaire; é o passo do poeta que erra pela cidade procurando rimas; também deve ser o passo do trapeiro, que a todo instante para no seu caminho, apanhando o lixo que encontra. Há fortes indícios de que Baudelaire pretendia veladamente chamar a atenção sobre este parentesco.

(BENJAMIN, 2000, p. 14-15. Grifo nosso)

Assim, o trapeiro aparece na obra de Charles Baudelaire – e Benjamin soube muito bem destacar essa questão – como um colecionador; como aquele que compila “os anais da devassidão”, mas, também, aquele que “separa e [escolhe] as coisas”. Essas pequenas coisas, esses pequenos objetos, animais, trapos – reunidas sob o signo de uma certa rejeição – são recolhidos, observados e transformados em escrita. Poderíamos dizer, reunindo esses apontamentos, que o enquadramento da cena / escrita desse poeta trapeiro são os elementos – figuras e objetos – anônimos que habitam a cidade; isto é: aquilo que a visão ignora ou que, no nível da representação, não teria o seu lugar, aparece. É, como nos diz um poema, a aparição de um “efêmero ofuscado”.

Mas passemos de Benjamin para Baudelaire. Do leitor Benjamin para o poema de Baudelaire. A imagem nos é apresentada em “O vinho dos trapeiros”:

Muitas vezes, no coração de um velho bairro, labirinto de ralé
Em que fermentos de revolta agitam em permanência os moradores,
À claridade avinhada de um candeeiro, cuja chama o vento combate
Enquanto atormenta o vidro, vemos um trapeiro

Que se aproxima, meneando a cabeça, aos tropeções,
Indo de encontro às paredes como um poeta, e
Sem se importar com os bufos, seus súbditos,
Abre inteiro o coração em projectos gloriosos.
(BAUDELAIRE, 2011, p. 243)

Nesses versos do poema de Charles Baudelaire, a comparação entre o trapeiro e o poeta é explícita. Trata-se de olhar para a rua e, também, de torná-la legível. “[Vemos] [no poema] um trapeiro” movendo-se, oscilando de um lado para o outro: “é o passo do poeta que erra pela cidade procurando rimas”, como apontou Benjamin. É a partir dessa comparação que poderíamos falar de uma poesia que oscila, que se movimenta, que segue aos *tropeções* do *trapeiro* – ou melhor, que não segue os caminhos oficiais da representação, mas que *tropeça* nos elementos estranhos e marginais do cotidiano. Poderíamos ainda falar de uma poesia que vai ao encontro das paredes da cidade. Trata-se de uma poesia que poderíamos dizer fortemente tátil – os próprios olhos tocam as coisas: temos um corpo inteiro que é invadido por essa cidade.

Há ainda um outro autor que resgatou a imagem dos trapeiros. Em *A alma encantadora das ruas*, João do Rio, em um capítulo intitulado “Pequenas profissões”, nos apresenta o sujeito e o seu ofício. Ele escreve que “os trapeiros existem desde que nós possuímos fábricas de papel e fábricas de móveis” (RIO, 2008, p. 57). Alguns deles “apanham trapos na rua, remexem o lixo, arrancam da poeira e do esterco os pedaços de pano” (RIO, 2008, p. 57) que serão mais tarde transformados em “alvo papel”. O que realmente me interessa nessa descrição é o fato de que em Charles Baudelaire, Walter Benjamin e João do Rio, os trapeiros aparecem como aqueles que deambulam, que colecionam, que reúnem e que atravessam a cidade colhendo os seus pedaços – pedaços rejeitados ou que não são observados pelos olhos de qualquer um. O poeta português Cesário Verde parece recolher esses pedaços esquecidos (marginais) de uma cidade e costurá-los em versos que fazem da sua poesia uma realidade um pouco mais autêntica com a situação portuguesa do século XIX. Com isso, eu poderia pensar o poeta Cesário Verde como o “poeta trapeiro” da cidade de Lisboa – uma Lisboa que não é certamente como a Paris de Charles Baudelaire e Walter Benjamin e nem o Rio de Janeiro de João do Rio –, mas que dá a ver, em seus versos / ruas / becos, na fotografia / paisagem de Lisboa, uma série de elementos que apontam para uma certa modernidade.

As margens da cidade, as margens da escrita

Na poesia / cidade de Cesário Verde estão os anônimos. É em um poema intitulado justamente “Heroísmos” que podemos ler, em seus últimos versos, um movimento que se ergue na contramão de uma história de heróis, na contramão de uma história de protagonistas. Diz o poema: “Escarro, com desdém, no grande mar” (VERDE, 1993, p. 149). O verso é terrível para o imaginário de uma nação que tem como grande texto uma epopeia do mar: em que Vasco da Gama e o povo português aparecem como os grandes heróis. Ao mar é destinado não o

canto que infla os pulmões – “que o peito acende” (CAMÕES, 1982, p. 30) –, mas a secreção indesejada, o material abjeto que é expulso do corpo. Todo o imaginário grandioso nasceu de um certo olhar lançado para o mar. No entanto, no século XIX, em Lisboa havia toda essa vida oculta habitando / fervilhando os labirintos da cidade, sendo preterida, criando fissuras no imaginário.

Mas não é apenas o mar que se torna esse lugar de uma possível queda do heroísmo. O céu de Lisboa, como afirma Teresa Cristina Cerdeira em um texto intitulado “De que cor é o céu de Lisboa?”, é atravessado, no tempo de Cesário Verde, por um lento escurecer melancólico: “uma Lisboa de sombras, com um céu baixo e de neblina tão baudelairianamente parisiense, toldada por uma cor monótona e londrina” (CERDEIRA, 2014, p. 88): segundo Baudelaire: “céu plúmbeo e baixo [que] pesa como tampa sobre a cabeça dos cidadãos”) – mostrando uma “civilização sem os heróis do passado e sem o poeta que os imortalizou”. A estátua de Camões que surge no poema “O Sentimento dum Ocidental” como “[brônzeo], monumental, de proporções guerreiras” (VERDE, 1993, p. 92), por exemplo, aponta para um vazio do presente. O heroísmo só aparece em seus poemas através daquilo que poderíamos chamar de trapos da memória.

Esse vazio ressoa e atravessa todo o poema “O Sentimento dum Ocidental”. Datado de 1880, o poema fez parte do número especial do periódico *Portugal a Camões* – publicação extraordinária do Jornal de viagens comemorando o tricentenário do cantor dos Lusíadas (1580 – 1880). Em 14 de abril do mesmo ano, Cesário escreveu: “Não poderia eu, por falta de aptidão, dedicar um trabalho artístico especial a Luís de Camões; mas julgo que fiz notar menos mal o estado presente d’esta grande Lisboa que em relação ao seu glorioso passado, parece um cadáver de cidade” (VERDE, 2006, p. 210). De fato, o poema em questão não deixa de ser uma espécie de *Spleen* de Lisboa. A homenagem / comemoração se dá pela inversão – pela morte do passado. Mas, como resultado de toda morte, também sobrevivência e reinscrição dos restos desse passado a partir de um olhar para o presente através de uma luneta: “E eu, de luneta de uma lente só”.

Na poesia de Cesário Verde há, ainda segundo Teresa Cerdeira, uma “evidência do olhar” que, recuperando um de seus versos, “fere a vista” (VERDE, 1993, p. 67) e que torna a História legível: o povo português não aparece metaforicamente como o herói de uma grandiosa viagem, mas imageticamente através das feridas do presente. E Teresa Cristina Cerdeira nos diz que o poema “O Sentimento dum Ocidental” não deixa de ser uma espécie de teatro do mundo ou, mais especificamente, um teatro da vida em Lisboa. Trata-se de uma “virada pós-romântica” do poema, “no qual o sujeito lírico transbordante de emoção se vê substituído por um olho observador que se deixa impressionar pelo espanto do mundo observado” (CERDEIRA, 2014, p. 87).

Nesse teatro do mundo são os figurantes da História que aparecem. Isto é, encontramos figurantes por toda a poesia de Cesário. Eles parecem assumir “os clarões da cena poética”. Por volta de 1800, o termo “figurante” foi empregado, segundo Georges Didi-Huberman, para se referir a essas personagens de teatro que têm um papel secundário, isto é, “que estão lá, no palco, mas não [teriam] absolutamente nada para dizer”. O emprego da palavra “figurante” aponta para aquela espécie de “teatro do mundo” ou “teatro da vida em Lisboa”. É a vida que se torna palco. É a cidade que se torna teatro. Em “Povos expostos, povos figurantes”, Didi-Huberman a partir da leitura de um filme de Eisenstein escreve: “Em *Potemkin*, por exemplo, Eisenstein deteve-se bastante tempo sobre os rostos e os corpos dos seus figurantes”; e em “*A Greve*, Eisenstein [expôs] o corpo do povo, batendo-se contra a exploração que o aliena: corpos amarrados, corpos esmagados pelo trabalho e pelo sofrimento social” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 26). Resgatar essas considerações de Didi-Huberman sobre o cinema de Eisenstein me faz pensar em como Helder Macedo enxerga na poesia de Cesário um funcionamento a partir de certos movimentos de corte e montagem e, também, ao modo de Eisenstein, dignificando – dando uma legibilidade a – os figurantes da história.

Escrever uma cidade no corpo do poema ou desentranhar o poema do corpo da cidade. Há algo que para mim se destaca na leitura que Helder Macedo faz de um outro poema de Cesário Verde intitulado “Nós”. Ele afirma: “os poemas [de Cesário Verde] *progridem numa série de sequencias aparentemente acidentais* de acontecimentos justapostos cuja articulação está mais próxima da técnica cinematográfica de corte e montagem” (MACEDO, 2007). É curioso como esse fragmento destacado em itálico não deixa de apontar para os tropeços de um trapeiro. O processo de corte e montagem anuncia uma oscilação. Ora, também o poema “Cristalizações”, segundo Helder Macedo, funciona a partir de um movimento cinematográfico. Eu arriscaria dizer que Cesário parece anteceder, se quisermos, *O homem com uma câmera*, de Dziga Vertov. Cesário é o homem com uma luneta. O que ele faz é então observar a cidade, se deixar ser tocado por ela, registrar e depois dar dignidade literária a uma matéria que normalmente não é considerada poética – lançar o seu olhar para as margens da História, para as margens dos palcos. Como trapeiro, ele constrói a sua poesia a partir da matéria que é excluída da poesia. É como se Cesário Verde construísse uma outra história da cidade; ou, como afirma Manuel Gusmão² e Paula Morão³, uma outra cartografia da cidade.

Helder Macedo em seu ensaio intitulado “Cesário Verde: o erotismo de humilhação” ainda chegou a afirmar que, na poesia de Cesário, “a sua organização mais característica é precisamente a narrativa de passeios em que o observador vai refreando o ambiente mutável e miscelâneo

2 GUSMÃO, Manuel. “Cesário Verde: o ‘cartógrafo’ e a temporalização dos mapas (2009)”. In: *Tatuagem & Palimpsesto da poesia em alguns poetas e poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

3 Trata-se de um trabalho intitulado “A Lisboa de Cesário Verde”, de Paula Morão (UL), apresentado no âmbito do projeto “Páginas / Paisagens Luso-Brasileiras em Movimento”, com apoios FAPERJ, UFF, UERJ, Real Gabinete Português de Leitura e Polo de Pesquisas Luso-Brasileiras – PPLB. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=_IUaYP9D3XI

com o qual se lhe depara” (MACEDO, 2007, p. 78). Essa é também uma característica do filme de Vertov que retoma inúmeros acontecimentos de cidades da Rússia da década de 1920 – “que vão desde a esfera pública como a prática de esportes, trânsito, trabalho, até às mais privadas, como partos”. A câmera estabelece os ritmos da cidade. Todas as imagens aparecem simultaneamente através de um olho mecânico que se volta de um lado para outro.



Figura 01 - Dziga Vertov. *Um homem com uma câmera*, 14:47.

Dentro dessa lente / olho / máquina podemos quase ver a imagem de um homem com uma luneta. A relação entre Cesário, Eisenstein e Vertov está posta: as cidades, os seus acontecimentos e os seus personagens os entrelaçam (Figura 02) Ao analisar ainda o discurso poético em um nível sintático, Macedo mostra que os métodos utilizados por Cesário Verde sugerem uma natureza multifacetada das percepções do “eu” narrativo do poema. Helder Macedo ainda explica que há uma “originalidade nessa poesia lírica que, adaptando as técnicas da novela para a expressão objectivada de um ‘eu’ funcional, se tornou num instrumento tão capaz de observação concreta e de comentário social quanto a prosa realista sua contemporânea” (MACEDO, 2007, p. 78).



Figura 02 - Dziga Vertov. *Um homem com uma câmera*, 29:17.

Mas pensemos um pouco mais sobre a questão dos figurantes, pois é sobre uma figurante muito específica que eu gostaria de falar ainda nesse trabalho. Eles são, segundo Georges Didi-Huberman, “homens [e mulheres] sem qualidades” que “correspondem a um acessório que serve de quadro à representação central dos heróis, que são, na verdade, os verdadeiros protagonistas” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 23). Assim, os figurantes são, na história que se conta, uma espécie de *pano* de fundo: apenas rostos, corpos e gestos – sem fala. Mas o que acontece quando um fecho de luz é lançado sobre eles? O que acontece quando Cesario Verde

faz de sua poesia o lugar dos figurantes, faz do poema um lugar do comum, um lugar-comum das imagens do povo?

Uma ninfa em grisalha

Que Cesário Verde estabeleça na sua mesa de trabalho uma outra cartografia da cidade. Que Cesário Verde estabeleça uma arte poética com cenas e enquadramentos de um mundo repleto de figurantes. Que Cesário Verde coloque em evidência também “os andaimes da escrita”. Até aqui eu tentei construir um caminho que pudesse finalmente ter como destino o poema intitulado “Contrariedades”. Este poema parece pôr em cena não só as inquietações e angústias de um escritor, mas também o próprio momento da escrita. Há, nesse poema, uma secreta e sutil arte poética que retoma quase todos esses elementos que eu trouxe acima. Vejamos as suas primeiras quatro estrofes:

Eu hoje estou cruel, frenético, exigente;
Nem posso tolerar os livros mais bizarros.
Incrível! Já fumei três maços de cigarros
Consecutivamente.
Dói-me a cabeça. Abafo uns desesperos mudos:
Tanta depravação nos usos, nos costumes!
Amo, insensatamente, os ácidos, os gumes
E os ângulos agudos.
Sentei-me à secretaria. Alli defronte mora
Uma infeliz, sem peito, os dois pulmões doentes;
Sofre de faltas de ar, morreram-lhe os parentes
E engoma para fora.

Pobre esqueleto branco entre as nevadas roupas!
Tao lívida! O doutor deixou-a. Mortifica.
Lidando sempre! E deve a conta na botica!
Mal ganha para sopas...
(VERDE, 1993, p. 60)

O poema, embora não a revele de início, está fundado sobre uma cólera. Só na última estrofe ela é verbalizada: “E estou melhor; passou-me a cólera”. Esse poema não deixa de ser uma espécie de invocação à cólera do autor. Cólera que será interrompida pelo cantarolar de uma nova opereta: “Oiço-a [a engomadeira] cantarolar uma canção plangente / Duma opereta nova!”. O *tempo* modifica a canção. Essa canção é atravessada pelo sopro do tempo: um vento que age sobre os personagens do poema. Falta, de fato, ar em seus pulmões, mas os seus corpos são atravessados pelo vendaval do tempo. Essa passagem pode ser lida como uma espécie de lamento. Não se trata do famoso início da *Ilíada*: “A fúria [cólera], deusa, canta, do Pelida Aquiles” (HOMERO, 2020, p.15), isto é, de um épico, mas da fúria cólera que se ergue como lamento.

“Sentei-me à secretária” – esse é um verso importante: esse poema, curiosamente não se dá pela travessia da cidade. Vemos, a partir da terceira estrofe, o escritor em sua mesa de trabalho. O poema dramatiza a si mesmo convocando para os seus versos uma série de elementos que parecem compor um espaço literário: a mesa de trabalho, a matéria da poesia, as angústias de um escritor, a recepção / rejeição da crítica. A terceira e a quarta estrofe marcam aquilo que poderíamos chamar de um espaço físico.

Na terceira e quarta estrofe, que parecem estabelecer um corte, a figura de uma engomadeira vai aparecer pela primeira vez no poema. Estranha figura. A sua relação com o poeta é quase especular: a engomadeira e o poeta se debruçam sobre a roupa e sobre o papel. A cena marca a *passagem* de um discurso sobre “eu” para um discurso sobre o “ela”. Sentado na secretária, os olhos do escritor se dirigem a ela: uma infeliz, sem peito, doente, um esqueleto branco, “tão lívida” entre nevadas roupas. Essa mulher pobre aparece como um resto da sociedade. No poema, o que se figura da burguesia não é mais o enriquecimento, mas a sua roupa (suja) sendo lavada/passada/engomada. A intimidade da engomadeira é cruzada com a intimidade dos burgueses cujas roupas ela lava e passa. Sendo um resíduo – ruína que resiste forjada pelo tempo –, ela livra as roupas dos resíduos da cidade. Purifica. Ela redime o poeta de algum modo. Faz passar a cólera. Como Cesário, a própria engomadeira é trapeira. No poema, ela invade a cena. O papel desse escritor é o de, num primeiro momento, olhar essa mulher, “observar esse trapos / restos (como um *esqueleto* que também é resto, trapo da carne) que invade os seus olhos e a sua mesa de trabalho. Eles, o poema e o autor, são atravessados por essa mulher solitária que vai sendo transformada no poema em “alvo papel”.

Ela é pintada em forma de grisalha. Didi-Huberman recupera em seu texto intitulado *Grisalha. Poeira e poder do tempo* a gravura “O Tempo a fumar a pintura”, de William Hogarth. As relações entre o poema de Cesário e o quadro de Hogarth impressionam. Toda a atmosfera do fumo e das cores atravessam tanto o poema quanto a gravura. O Tempo pinta o quadro em Hogarth enquanto o poeta observa / escreve a engomadeira. As atmosferas são semelhantes: o fumo, a fumaça, as cores em grisalha... Tanto no poema como na gravura é uma cena de criação que se instaura: do fazer poético e do fazer da pintura. O espaço do poema é o da fumaça: “Já fumei três maços de cigarros / Consecutivamente”, “Juntei numa fogueira imensa / Muitíssimos papéis inéditos”, “Fechada, e com o ferro aceso! / Ignora que a asfixia a combustão das brasas”. Uma relação de espelhamento entre o autor e a engomadeira se dá pelo pulmão. Fuma-se três maços de cigarros consecutivamente é uma outra maneira se asfixiar, tal como a fumaça do ferro de passar. A asfixia é um mal que vai corroendo por dentro. No entanto, é preciso destacar uma pequena diferença: a engomadeira “ignora” a asfixia.



Figura 03 - William Hogarth. *Time Smoking a Picture*.

Como eu havia dito: trata-se, tanto no poema como na gravura, da cena de uma criação. Criação da poesia e, também, da pintura. Sentado diante de uma tela, o Tempo, segurando uma foice, não só pinta como também fere o quadro: ao feri-lo, o Tempo mostra os limites da criação – uma nuvem parte do fora e contagia o dentro num passagem em que já não se sabe o que é criação e o que é criado. O Tempo sopra sobre todas as coisas deixando uma camada de poeira, deixando tudo em grisalha. No poema de Cesário, a fumaça dos três maços de cigarros parece invadir a cena da engomadeira.

“A grisalha seria para as cores do mundo o mesmo que a poeira para a consistência dos objetos. As obras pintadas em grisalha pululam na história da arte como poeira que se acumula nos recantos de um apartamento burguês” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 241). Há algo de cruelmente inescapável na cena poema: a engomadeira lava e passa “as nevadas roupas”, mas, essa poeira do tempo (das brasas do ferro, dos cigarros), ela não consegue limpar. Assim, a grisalha parece ocupar todo o campo do poema e do quadro. Mas o que realmente me interessa na leitura desse poema é essa engomadeira – figura em grisalha, figura que habita as margens da sociedade – que invade o poema. Começemos por dizer que há nas bordas de muitos quadros figuras em grisalha. Quando Warburg se debruça sobre os afrescos de Ghirlandaio, ele percebe que tais figuras femininas, que são recorrentes não apenas na Capela Tornabuoni, mas em diversas pinturas florentinas dos séculos XV e XVI, “remetiam a uma tópica constantemente aludida na literatura antiga”: a Ninfa, “tipo generalizado da mulher em movimento” (WARBURG, 1990, p. 120), quase sempre “uma moça muito jovem, representada com movimentos graciosos, nas

vestes, no cabelo e no corpo”. As ninfas, em suas “aparições” na arte florentina, “são muitas vezes transformadas em donzelas da cidade, circulando entre membros da burguesia mercantil”. É o caso, por exemplo, da jovem do afresco de Ghirlandaio. A ninfa entra por uma porta, e “as dobras de sua roupa indicam não apenas uma agitação corporal ligeira, mas também a ação do vento, tipicamente associada às imagens míticas da Ninfa”.



Figura 04 - Domenico Ghirlandaio. *A visitação*.
Cappella Tornabuoni, Santa Maria Novella, Firenze.



Figura 05 - Detalhe. Domenico Ghirlandaio. *A visitação*.
Cappella Tornabuoni, Santa Maria Novella, Firenze.

A engomadeira aparece no poema “como um fantasma irredento”, não redimido, não resgatado. Ela se parece com a estranha personagem que carrega um cesto de frutas na cabeça. Estranha personagem em grisalha que habita o fundo do quadro. Em Cesário, ela é também como um desenho – como um poema por vir, como uma “nova opereta”. Uma ninfa em grisalha. Mas o que significa dizer isso? “Uma imagem em grisalha não nos apresenta nada de «neutro», nada de estável, nada de estritamente definido. Parece antes resultar de um momento e de um movimento: trata-se do tempo que passou, como uma rajada de vento, e que, ao passar, pulverizou (nos dois sentidos do verbo: depositar poeira e destruir) a cor das coisas”. (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 7).

Ora, foi Aby Warburg que, em 1893, “viu surgir a Ninfa – como acabaria por lhe chamar – no palco das obras-primas da Renascença Florentina” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 45-46). Do renascimento italiano para as ruas / casas da Lisboa do século XIX. A ninfa é uma aparição e jamais cessará de reaparecer. A Ninfa engomadeira de Cesário Verde atravessa o poema como inúmeras Ninfas atravessaram a história. Essa Ninfa de Cesário Verde – porque há muitas outras em seus poemas – é “pálida e tenaz como um fóssil”. Segundo Georges Didi-Huberman, essa estranha figura – que para ele é instrumento crítico – “surge sempre no presente do olhar”. Daí podermos pensar em uma evidência do olhar na poesia de Cesário Verde. “A iconografia clássica mostra [as Ninfas] em todas as situações possíveis: sentadas ou de pé, em pose ou a correr, elanguescidas à beira de uma fonte ou adormecidas numa gruta, numa bacia ou numa concha, fiando a lã ou cantando melodias inaudíveis, dançantes ou perseguidas, agredidas ou fazendo amor, violadas ou raptoras de rapazes jovens (...)” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 46-47). Esse fragmento nos faz pensar em todas as Ninfas que atravessaram a literatura portuguesa: nas cantigas de amigo, n’*Os Lusíadas*, nos sonetos de Camões⁴...

A engomadeira é como um “farrapo do tempo”. Ela deixou de correr pelos quadros em relevo na época humanista, “amainou o passo e acabou por cair no limiar da representação moderna”. Aqui está ela: atravessando um poema, *passando* pelo poema. E Cesário soube – sem saber necessariamente – sobre o declínio e a queda da Ninfa: “[uma] queda na miséria contemporânea. Os deuses estão desempregados, as ménades estão ‘guedelhas’, como escreve Zola para dizer que estão hirsutas, despenteadas, sem chapéu, miseráveis e, quem sabe, na má vida” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 69). A Engomadeira é um verdadeiro panejamento da cidade. E, de fato, Cesário Verde olha para a cidade de maneira tátil, como quem recolhe com as mãos: “olhava-a através dos gestos daqueles que tocam a rua com as mãos nuas (os trapeiros, os pobres), daqueles que sentem a calçada no corpo (os mendigos)” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 84). Se Freud seguiu os passos de uma ninfa Gradiva pelas colunas em ruínas e a lava *cinzenta* – que depositou um pó grisalho por toda a cidade – de Pompéia, o poeta de Cesário, a viu de sua janela, assim como o próprio Cesário parece ter a perseguido pelas ruas de Lisboa.

Que ela seja uma ninfa engomadeira. Se os quadros de Sandro Botticelli, *O Nascimento de Vênus* e a *Primavera*, são atravessados pelo vento, aqui essa ninfa sofre de “faltas de ar”. No entanto, fora dela há muito ar: a fumaça das brasas (de carvão), o vapor húmido das roupas no estendal. E Didi-Huberman completa: essa reparição “pressupunha um modo fantasmático de aparição: em muitos casos, os deuses antigos reaparecem descoloridos, em grisalha, nos meiotons de desenhos ou gravuras, mas principalmente na tonalidade lívida dos mármore dos sarcófagos”. (DIDI-HUBERMAN 2014, p. 19). Por outro lado, como escreve Didi-Huberman,

4 Em um artigo publicado em 2022 na Revista *Texto Poético*, Mônica Genelhu Fagundes destacou a imagem da Ninfa que atravessa o livro *Metamorfoses*, de Jorge de Sena. Ver: GENELHU FAGUNDES, Mônica. Ninfa seniana: uma travessia por *Metamorfoses*. *Texto Poético*, v. 18, n. 35, p. 46–76, 2022. Disponível em: <https://textopoetico.emnuvens.com.br/rtp/article/view/853>. Acesso: 25 mar. 2022.

uma “coisa pintada em grisalha [diz] que o tempo *passou* por essa coisa como um sopro, como um vento que a esmaeceu”. (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 6). A engomadeira *passa* como o tempo *passa* por ela. Se falta ar aos seus pulmões, a sua cor, o seu descolorido marca, para o tempo da escrita, que o tempo (o tempo da sua vida) passou como um sopro. O vento que a atravessa marca o nascimento de uma nova Vênus, de uma Vênus sob o jugo do tempo e da exploração. Um “vento” que não é mais fecundador, mas mortífero, porque fumaça de brasas de carvão e humidade agravam – de fato – a tuberculose. Drapeando roupas que não mais pertencem a essa Vênus (o deslocamento capitalista do *drapé*), mas são como ela, no consumo do seu corpo pelo trabalho: “esqueleto branco entre as nevasdas roupas”.

Em *Aperçues*, de Didi-Huberman, podemos ler:

NINFA LABORIOSA, TRAGÉDIA NO TRABALHO

Construir pontes entre as dificuldades da vida e as possibilidades da forma. Aceitar ver como um artista sabe acolher o infame em sua obra, mesmo o mais famoso, o mais sublime: Callot, Caravaggio, Rembrandt, Goya, Courbet, Degas, Picasso, Eisenstein, Pasolini... Aceitar, também, que ver a resposta das formas às durezas da vida se faz a cada momento, e na imanência dessas mesmas durezas. Vemos isso em uma fotografia de Lewis Hine datada dos anos 1905-1914 e intitulada “Mulher carregando dever de casa”: é uma mulher passando em uma rua miserável de Nova York, com uma pilha de trapos na cabeça para serem remendados. Vemos também a silhueta semelhante de outra mulher com uma cesta, provavelmente mais velha. A rua parece cheia de escombros. A atmosfera é esfumada, suja. Mas é muito mais bonito, muito mais poderoso do que todos os baixos-relevos estilo Gradiva que você pode comprar no Vaticano para pendurar na parede da sua biblioteca. Por quê? Porque essa mulher foi capaz de apresentar sozinha, no meio de uma rua sórdida, a forma precisa de dignidade no trabalho que Lewis Hine, por sua vez, conseguiu capturar e remodelar, mesmo distante. Outras imagens do mesmo fotógrafo mostram o trabalho dos operadores de guindastes do Empire State Building em 1930-1931: eles lembram-me *Le Funambule* de Jean Genet, mas de um modo ainda mais digno e trágico: a tragédia do trabalho ou a tragédia no trabalho. (*tradução nossa*)⁵

5 “Ninfa laboriosa, tragique au travail” – Lancer des ponts entre les duretés de la vie et les possibilités de la forme. Accepter de voir comment un artiste sait accueillir l’infâme dans son œuvre, fût-elle la plus fameuse, la plus sublime: Callot, Caravage, Rembrandt, Goya, Courbet, Degas, Picasso, Eisenstein, Pasolini... Accepter, tout aussi bien, de voir que la réponse des formes aux duretés de la vie se fait à chaque instant, et dans l’immanence de ces duretés mêmes. On voit cela dans une photographie de Lewis Hine datable des années 1905-1914 et intitulée Woman Carrying Homework: c’est une femme qui passe dans une rue misérable de New York, avec un tas de chiffons à rapiécer sur la tête. On voit aussi la silhouette semblable d’une autre femme avec un panier, plus vieille probablement. La rue semble jonchée de débris. L’atmosphère est enfumée, crasseuse. Or c’est bien plus beau, bien plus puissant que tous les bas-reliefs façon Gradiva dont vous pouvez acheter un moulage au Vatican pour l’accrocher à un mur de votre bibliothèque. Pourquoi? Parce que cette femme a su présenter d’elle-même, au beau milieu d’une rue sordide, la forme précise de dignité dans le labeur que Lewis Hine, de son côté, a su capter et remettre en forme, fût-ce de loin. D’autres images du même photographe montrent le travail des grutiers de l’Empire State Building en 1930-1931: eles m’évoquent *Le Funambule* de Jean Genet, mais sur un mode bien plus digne et tragique encore: tragique du travail ou tragique au travail. (17.01.2015). (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 12)

O poeta soube acolher essa engomadeira em seu poema. Ele a acolhe porque ela também o acolhe. Ele sabe – e Cesário Verde soube muito bem – construir pontes precisas “entre as dificuldades da vida e as possibilidades da forma”. E Georges Didi-Huberman é cirúrgico quando aponta que a resposta que as formas dão às durezas da vida se fazem a cada momento, e na imanência dessas mesmas durezas.



Figura 06 - Lewis Hine. *Woman Carrying Homework*

A atmosfera da foto é esfumada, quase em grisalha. O fecho de um holofote parece ter sido lançado sobre essa mulher. Sua imagem quase salta da fotografia. Os seus pés de Gradiva atravessam as calçadas da cidade: De onde ela veio? Para onde ela vai? O que carrega? “Onde é que eu já a vi?” – são essas as perguntas que o linguista André Jolles e Aby Warburg poderiam ter feito em suas correspondências se tivessem visto a fotografia. Mas ela continua: ela lança um olhar penetrante para a câmera. Mas não é apenas o seu olhar que vemos na fotografia. Vemos um olhar que não é só o seu, mas também o de uma imagem que aparece no vidro de uma vitrine:



Figura 07 - Detalhe. Lewis Hine. *Woman Carrying Homework*.

O detalhe destacado dá a ver o olho como dentro de uma luneta. É ainda o verso “E eu, de luneta de uma lente só” que ressoa – unindo poeta/poema e fotógrafo/fotografia. Há algo entre esse olho quase secreto e essa mulher carregando algo na cabeça que aponta para o poeta de Cesário e a sua engomadeira. Poeta e engomadeira são rejeitados da sociedade. Poderíamos pensar em uma musa romântica exilada e um poeta ressentido tentando se acostumar à queda da auréola. Cesário “parece esboçar aqui uma função para o artista: (...) [fazer] da pobreza outra coisa (...). Reencontrar a postura do mendigo ou do trapeiro: alimentar-se de pouco, criar um saber colecionando detritos, criar mundos estéticos numa bricolagem de sucata” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 120). “Fazer obra – ou mesmo fazer obras-primas, ‘históricas’, como devem ser – com os próprios detritos da história” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 121). A cidade é um grande panteão decomposto. É nesse novo panteão que a Ninfa ressurgirá. A engomadeira em grisalha de Cesário Verde é uma Ninfa moderna, “com o seu *pathos* miserável em que, cruelmente, se julga a nossa sociedade urbana” (DIDI-HUBERMAN 2016, p. 108).

Ninfa cansada, doente:

E a tísica? Fechada, e com o ferro aceso!
 Ignora que a asfixia a combustão das brasas,
 Não foge do estendal que lhe humedece as casas,
 E fina-se ao desprezo!

Mantém-se a chá e pão! Antes entrar na cova.
 Esvai-se; e todavia, à tarde, fracamente,
 Oiço-a cantarolar uma canção plangente
 Duma opereta nova!

(VERDE, 1993, p. 60-63)

“E a tísica?” Engomar: deixar passar



Figura 08 - Pablo Picasso. *Etude pour 'La Repasseuse'*. Paris: Musée Picasso.

Talvez, os apontamentos sobre a grisalha e a passagem do tempo ainda possam ser desenvolvidos através de uma questão de tradução. Foi Hélène Cixous quem chamou a atenção para a figura de uma engomadeira: o *Etude pour 'La Repasseuse'*, de Pablo Picasso. Talvez fosse interessante aproximar essas duas figuras: a tradução de *repasseuse* por engomadeira estabelece um diálogo interessante com o poema de Cesário Verde. Hélène Cixous utiliza “*Repasseuse*” para associar a figura da “passadeira com questões ligadas à mortalidade, a *passagem*, a travessia. No texto de Cixous, trata-se de uma travessia do museu – e a cidade que aparece nos poemas de Cesário Verde não deixa de ser um Museu⁶. Diz ele: “Pinto quadros por letras, por sinais” (VERDE, 1993, p. 118). A descrição de Cixous parte de uma recepção do quadro. De sua própria recepção. Sua escrita é atravessada por essa engomadeira (passadeira). E o ato do pintor, os traços do pintor parecem dizer da reação que a figura da engomadeira causa na autora.

Esta manhã no museu, eu passava em frente aos desenhos, no sutil alerta da leitura que não sabe de onde virá o golpe, e eu estava olhando, distraída, esses bocados de inquietação, essas confissões gaguejadas de nada que seja claramente dado.

Foi então que o golpe veio de onde eu menos esperava. Como se chama esse momento em que subitamente reconhecemos o que nunca havíamos visto? E que nos dá um prazer igual uma ferida? Quem fez isso comigo foi esta mulher: a Engomadeira.

Esta Engomadeira nos fere. Porque o desenho capta “o segredo” em seus fios (contrários) emaranhados. “A coisa” aguça “a vida”. Acreditávamos desenhar uma Engomadeira. Mas é pior. Esta Engomadeira é uma tragédia. Uma agulhada em cheio no peito da eternidade. Mas para arrancar a agulha, para dar o golpe, é necessário rabiscar furiosamente. Nós nos debatemos. Contra o quê ou contra quem?

Contra a *ideia* da Engomadeira. O desenho carrega traços de golpes, de hematomas e mesmo de sangue. Ela está intumescida.

De tanto passar e repassar sobre o corpo da engomadeira, o que acaba aparecendo é, diríamos, um crime. Do corpo quebrado e riscado de traços sai o corpo escondido no corpo da engomadeira, ou mais exatamente a cabeça da alma, e, exposto o pescoço, ela berra.

Eu não quero desenhar a ideia, eu não quero desenhar o ser, eu quero o que acontece na Engomadeira, eu quero o vigor, eu quero a Revelação da Engomadeira quebrada. E eu quero escrever o que passa entre nós e a Engomadeira, a corrente elétrica. A emoção. Pois, de tanto desenhá-la com meus olhos, eu senti: é a morte que passa pela Engomadeira, nossa mortalidade em pessoa. Eu quero desenhar nossa mortalidade, esse sobressalto. (CIXOUS, 1991, p. 60 – *tradução nossa*)⁷

6 Ver também o artigo intitulado “Cesário Verde, um pintor nascido poeta”, de David Mourão-Ferreira, publicado em *O Primeiro de Janeiro*, de 18 de Agosto de 1954.

7 No original: “Ce matinê dans le musée, je passais devant les dessins, dans la légère alarme de la lecture qui ne sait pas d’où va venir le coup, et je regardais distraite, ces morceaux d’inquiétude, ces aveux bégayés de rien qui soit clairement livré. C’est alors que le coup est venu de qui je ne l’attendais pas du tout. Comment s’appelle ce moment où nous reconnaissons soudain ce que nous n’avions encore jamais vu? Et qui nous fait une joie qui est comme une plaie? C’est cette femme qui m’a fait ça: la Repasseuse. Cette Repasseuse nous fait mal. C’est que le dessin a attrapé « le secret » dans ses filets

Nos estudos de Picasso sobre a *Repasseuse* parece que o pulmão da mulher salta para fora do corpo. O pulmão é uma grande nuvem de fumaça que sufoca a personagem. Ela parece desviar o rosto mas o seu corpo ainda está curvado sobre o trabalho. Ela é feita de linhas esfumaçadas. Ela “Ignora que a asfixia a combustão das brasas, / Não foge do estendal que lhe humedece as casas”. Acreditávamos que ele desenhava, que ela e ele escreviam uma Engomadeira. “Mas é pior. Esta engomadeira é uma tragédia. Uma agulhada em cheio no peito da eternidade”. A engomadeira é um golpe, uma ferida, uma tragédia: e por isso mesmo ela atravessa o poema, o poeta, o leitor.

E estou melhor; passou-me a cólera. E a vizinha?
A pobre engomadeira ir-se-á deitar sem ceia?
Vejo-lhe luz no quarto. Inda trabalha. É feia...
Que mundo! Coitadinha!
(VERDE, 1993, p. 63)

O poeta parece ter melhorado. Sua cólera *passou*. Mas a engomadeira ainda trabalha. E Cixous termina o seu fragmento dizendo: “Pois, de tanto desenhá-la com meus olhos, eu senti [os olhos são táteis]: é a morte que passa pela Engomadeira, nossa mortalidade em pessoa”. Essa paisagem é capaz de despertar um desejo – desejo que é também o da escrita. Em Cesário estão todas “as flores do mal”: a doença, o aneurisma, a febre, a cólera, o ar fúnebre e funesto, a loucura, a solidão, o aprisionamento, a infecção, a podridão, os corpos, a tristeza da cidade, a exploração dos trabalhadores. Lisboa aparece como uma grande *flor do mal* baudelairiana inserida no contexto das primeiras metrópoles modernas do fim do século XIX. Cesário Verde é então esse poeta que parece deambular com uma câmara / luneta – e a deambulação é um procedimento essencial para entender a sua poesia. A sua “pequena profissão” de poeta foi esta: recolher esses “trapos”, “retalhos” da sociedade – como essa triste, lívida e solitária engomadeira abandonada –, transformá-los no “alvo papel” e costurá-los na poesia portuguesa.

(contraires) emmêlés. « La chose » aiguë « la vie ». Nous croyions dessiner une Repasseuse. Mais c'est pire. Cette Repasseuse, c'est une tragédie. Un coup d'aiguille en plein dans la poitrine de l'éternité. Mais pour arriver à tirer l'aiguille, à porter le coup il a fallu furieusement griffonner. On s'est débattu. Contre quoi ou qui? Contre l'idée de Repasseuse. Le dessin porte des traces de coups, de bleus et même de sang. Elle est tuméfiée. A force de passer et de repasser sur le corps de la repasseuse, ce qui a fini par nous monter aux yeux, – c'est – on dirait un crime. Du corps brisé et zébré de traits, sort le corps caché dans le corps de la repasseuse, ou plus exactement la tête de l'âme, et, le cou dressé, elle brame. Je ne veux pas dessiner l'idée, je ne veux pas écrire l'être, je veux ce qui passe dans la Repasseuse, je veux le nerf, je veux la Révélation de la Repasseuse cassée. Et je veux écrire ce qui passe entre nous et la Repasseuse, le courant électrique. L'émotion. Parce qu'à force de la dessiner des yeux, j'ai senti: c'est la mort qui passe par la Repasseuse, notre mortalité en personne. Je veux dessiner notre mortalité, ce tressaillement” (CIXOUS, 1991, p. 60).

REFERÊNCIAS

- BAUDELAIRE, C. *As flores do mal*. Tradução de Maria Gabriela Llansol. Posfácio de Paul Valéry. Lisboa: Relógio d'Água, 2011.
- BENJAMIN, W. *A modernidade e os modernos*. Tradução de Heindrun Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário, 2000.
- CERDEIRA, T. C. De que cor é o céu de Lisboa? In: CERDEIRA, T. C. *A mão que escreve: ensaios de literatura portuguesa*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.
- CIXOUS, H. Sans Arrêt, non, État de Dessination, non, plutôt: Le Décollage du Bourreau. *Repentirs*. Paris: Réunion des musées nationaux, 1991.
- COUTINHO, L. E. B.; FARIA, F. P. (Org.). *Corpos-Letrados, Corpos-Viajantes: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2007
- DIDI-HUBERMAN, G. *Aperçues*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2018.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Falenas: ensaio sobre a aparição 2*. Tradução de António Preto, Eduardo Brito, Mariana Pinto dos Santos, Rui Pires Cabral, Vanessa Brita. Lisboa: KKYM, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Grisalha. Poeira e poder do tempo*. Tradução de Rui Pires Cabral. Lisboa: KKYM + IHA (ensaios breves), 2014.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Ninfa Moderna: ensaio sobre o panejamento caído*. Tradução de António Preto. Lisboa: KKYM, 2016.
- DIDI-HUBERMAN, G. Povos expostos, povos figurantes. *Vista, [S. l.]*, n. 1, p. 16-31, 2017. Disponível em: <https://revistavista.pt/index.php/vista/article/view/2963>. Acesso: 25 mar. 2022.
- HOMERO. *Ilíada*. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2020.
- MACEDO, H. *Trinta leituras*. Lisboa: Presença, 2007.
- RANCIÈRE, J. *O fio perdido: ensaios sobre a ficção moderna*. Tradução de Marcelo Mori. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins. 2017.
- RIO, J. *A alma encantadora das ruas*. Organização de Raúl Antelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- VERDE, C. *Cânticos do Realismo e outros poemas*. 32 Cartas. Edição de Teresa Sobral Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2006.
- VERDE, C. *Obra completa de Cesário Verde*. Organização de Joel Serrão. 4. ed. Lisboa, Livros Horizonte, 1993.
- WARBURG, A. *Essais Florentins*. Paris: Klincksieck, 1990.



A CONSTRUÇÃO DA MULHER-SUJEITO A PARTIR DOS DIÁLOGOS ENTRE ADÍLIA LOPES E PAULA REGO

THE CONSTRUCTION OF THE WOMAN-SUBJECT IN THE DIALOGUES BETWEEN ADÍLIA LOPES E PAULA REGO

Isabela Benassi¹

RESUMO:

Este artigo propõe uma análise comparativa entre o livro *A mulher-a-dias* (2002), de Adília Lopes, e as séries produzidas ao longo dos anos 2000, de Paula Rego, como a *Mulher-cão*, a partir de recursos estéticos e linguísticos compartilhados pelas duas autoras. A presença da influência de Paula Rego na obra da poetisa portuguesa é anunciada já no prefácio da sua obra. Nesse sentido, analisaremos à luz da intertextualidade e da autoria feminina os elementos culturais e narrativos que ecoam em ambas as produções.

PALAVRAS-CHAVE: Adília Lopes; Autoria feminina; Crítica feminista; Paula Rego.

ABSTRACT:

This article proposes a comparative analysis between the book *A Mulher-a-dias* (2002), by Adília Lopes, and the series produced throughout the 2000s, by Paula Rego, as *Mulher-cão*, based on aesthetic and linguistic resources. The presence of Paula Rego's influence in the work of the Portuguese poet is already announced in the preface of her work. In this sense, we will analyze the cultural and narrative elements that echo in both productions, according to intertextuality and female authorship

KEYWORDS: Adília Lopes; Female authorship; Feminist criticism; Paula Rego

¹ Formada em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e Mestre em Literatura Portuguesa pela mesma Universidade. E-mail: isabela.dbc@gmail.com

Nas tramas do *Outro*

A professora da Universidade de Duke e pesquisadora feminista, Toril Moi, nos traz em seu texto “*I’m not a woman writer*” (Eu não sou uma escritora mulher) um paralelo entre a escrita de autoria feminina e a histórica nomeação da professora Drew Gilpin Faust para a presidência da Universidade de Harvard, em 2007, a partir do momento em que o evento circulou em diversos veículos midiáticos. Na cerimônia, Faust disse: “*I’m not the woman president of Harvard, I’m the president of Harvard*”² (“Eu não sou a presidente mulher de Harvard, eu sou a presidente de Harvard”). Moi questiona o pronunciamento de Faust enquanto um posicionamento esvaziado, desconsiderando as complexidades de um *ser-mulher*, já que a recusa do marcador sexual poderia implicar no ocultamento da discussão política de diferença. É por meio dessa oportunidade que Toril Moi problematiza a importância da distinção da categoria sexual, com o uso do termo *mulher* na literatura, trazendo como substância do seu argumento a teoria de Simone de Beauvoir presente em *O Segundo Sexo*, em que a autora afirma:

A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1980, p. 10)

Assim, se a mulher é construída a partir de uma relação periférica ao homem, consolida-se entre si um modelo de diferença baseado em hierarquias sexuais. Ao enquadrar a mulher como o *Outro* do homem, Beauvoir revela uma das estruturas que sustenta o sistema social hegemônico do patriarcado, e o qual Moi aprofunda em seu texto como *sexismo*:

A análise do sexismo de Beauvoir só se aplica uma vez que alguém foi *conduzido a ser uma mulher*. [...] Para que o dilema de Beauvoir se instale, basta que a pessoa em questão tenha sido *conduzida a ser uma mulher por outra pessoa*. Nenhuma teoria sobre as origens do gênero mudará o fato de que numa sociedade sexista as pessoas que são consideradas mulheres serão vistas como Outras em relação a uma norma masculina. (MOI, 2008, p. 266-267. Tradução nossa)³

Nesse sentido, com base em Beauvoir, Toril Moi aponta como a *mulher* só é uma categoria quando nomeada por outra pessoa, reiterando como esse procedimento faz parte do modelo de hierarquia sexual a que as mulheres estão submetidas. Em linhas gerais, é como se faltasse à mulher a completude para ser algo senão o *outro* do homem, de modo que uma mulher escritora não possa se ver livre da sua própria condição descritiva: a de ser uma escritora *mulher*. Nesse processo de alteridade, o homem se estabelece como um “neutro universal”.

2 “Harvard Names First Female President”. In: The New York Times, 12 de fevereiro de 2007. Acesso em: <<https://www.nytimes.com/2007/02/09/business/08cnd-harvard.html>> (Tradução nossa).

3 “Beauvoir’s analysis of sexism only applies *once somebody has been taken to be a woman*. [...] All it takes for Beauvoir’s dilemma to get going is that the person in question *has been taken to be a woman by someone else*. No theory about the origins of gender will change the fact that in a sexist society people who are taken to be women will be perceived as Other in relation to a male norm.”

Ainda nesse caminho, se a mulher sempre é designada ao lugar de *Outro* pelo universal (homem), é evidente que esse cenário expõe um problema de orientação discursiva, ou como diria Anna Klobucka em seu ensaio chamado “O sujeito masculino que nos escreve”, um problema de “monoscopia masculina” (2009, p. 44). O conceito problematiza o exercício da alteridade a partir de um movimento de *presença-ausência*, em que a relação entre masculino e feminino pressupõe o ocultamento da mulher diante da presença do homem. A ausência do duplo olhar nos processos de formação literária ao longo dos anos representou a anulação da “Mulher-sujeito”, nas próprias palavras de Klobucka, movimento que restringe literal e conceitualmente a inserção de produções realizadas por mulheres no circuito de difusão literária.

Podemos avaliar que as lentes que veem a mulher são as mesmas que *criam* a mulher. Linda Nochlin, professora de arte moderna do *Institute of Fine Arts* da *New York University*, leva este debate ao cenário das artes plásticas, em seu artigo “Por que não houve grandes mulheres artistas?”, nos perguntando sobre quem estaria, de fato, formulando sobre uma “questão feminina”:

Temos a tendência de presumir que realmente existe uma questão do leste asiático, da pobreza, uma questão racial e uma questão feminina. Primeiramente, devemos nos perguntar quem está formulando essas questões e, a partir desse ponto, refletir a que propósito esse tipo de formulação serve [...]. De fato, em nossos tempos de comunicação instantânea, as questões são rapidamente formuladas para racionalizar a má consciência daqueles que detêm o poder. (NOCHLIN, 2016, p. 9)

Nochlin acrescenta a este modelo comparativo a dimensão do poder – social, cultural e econômico – produzida por essa relação de alteridade. Se a “questão da mulher”, assim como a existência da mulher, só é validada quando percebida por um critério comparativo masculino, cabe especularmos a necessidade de uma forma autodeterminada de categorização, que parta, então, da mulher. É assim que surge no nosso horizonte crítico uma necessidade de encurtar o distanciamento entre as categorias *mulher* e *sujeito*, para que possamos ir além do neutro universal que iguala apenas o *sujeito* ao *homem*.

Entretanto, esta proposta não é inovadora, e tem sido pensada e especulada por teóricas e feministas, aproximadamente, desde os anos 60. Quando Toril Moi nos pergunta “por que abdicamos da categoria mulher?”, a pesquisadora nos relembra deste acúmulo crítico, retomando uma lacuna provocativa para pensarmos a literatura de *autoria feminina* enquanto uma demarcação de discurso estratégica, aos moldes do que diria Gayatri Spivak sobre a defesa de um “essencialismo estratégico”. O argumento de Moi faz um apelo ao uso da categoria *mulher* para que não haja uma pasteurização de gênero que, conforme os modelos sociais hegemônicos, tende a beneficiar os que detêm o poder.

Apesar disso, é preciso reconhecer os limites da categoria *mulher* e seus próprios problemas de diferença. Essa discussão não nega as dificuldades de a autoria feminina ser vinculada, muitas vezes, a estereótipos estético-discursivos de feminilidade. Toril Moi demonstra uma

preocupação com a consciência sexual (*sex-consciousness*) se tornar um “fantasma da diferença” na escrita das mulheres, reiterando a necessidade de essa escrita caminhar livremente e usufruir da possibilidade de “esquecer” o seu gênero quando for necessário. Adiante, a autora ainda estimula uma transformação da escrita que contribua com uma transformação do campo do simbólico⁴ e da estética da autoria feminina.

Esse encaminhamento nos lembra brevemente o raciocínio de Adorno na palestra “Lírica e sociedade”, de como “nada que não esteja nas obras, em sua forma específica, legitima a decisão quanto àquilo que seu teor [...] representa em termos sociais. Determiná-lo requer, sem dúvida, não só saber da obra de arte por dentro, como também o da sociedade fora dela.” (ADORNO, 2012, p. 68). Mas este *fora* precisa ser alargado, ao passo que as mulheres permanecem acopladas a estruturas que as colocam constantemente *dentro* de categorias, modelos e, principalmente, *de casa*. É por isso que há uma dimensão importante das discussões de gênero que precisa ser feita duplamente quando transferida para as criações de linguagens, pois os debates de diferença também incluem um debate de semelhanças: de associações, símbolos e noções estéticas que estão acopladas histórico-socialmente à categoria *mulher*.

“É uma aproximação. Muitas palavras são da Paula Rego sobre a obra dela”⁵

Consciente da condição de *Outro*, a escritora portuguesa contemporânea Adília Lopes (1960) propõe uma relação conceitual entre trabalho poético e trabalho doméstico na sua obra *A mulher-a-dias* (2002).⁶ Se a própria mulher é uma categoria imposta, uma *mulher-a-dias* seria então uma categoria duplamente resignada, associada à sua função de trabalho e à própria condição de *mulher*. Dessa forma, a identidade feminina vai se orientando em torno de elementos específicos, como o trabalho, o doméstico e, na obra de Adília Lopes, a poesia. Sendo assim, a ambiguidade entre a reprodutibilidade do trabalho e a reprodução (repetição) textual, se mostra uma ferramenta de criação de linguagem que propõe uma nova abordagem poética do universo feminino.

No prefácio de *A mulher-a-dias*, intitulado “Sobre o meu novo livro de poemas”, a autora afirma: “mais do que tranças, ou tripas, os meus poemas [...] fazem-se agora lembrar aqueles canudos, aquele crochet que se faz espetando quatro pregos” (LOPES, 2014, p. 444). Essa declaração é um ponto importante para o entendimento do estudo comparativo em questão,

4 “A reivindicação do simbólico ocupou grande parte da crítica feminista, partindo das concepções lacanianas que inauguraram a discussão do simbólico como a entrada da infância na linguagem e na cultura. Se utilizando do método linguístico de Saussure, ‘Lacan considera a ordem simbólica um produto do sistema linguístico que impõe regras à criança e que implica a perda do objeto primário – a mãe enquanto presença [...]. Kristeva (1969) caracteriza a história do feminismo de acordo com duas posições: uma que pretende integrar as mulheres no simbólico e outra cujo propósito é criar um simbólico feminino alternativo adaptado a cada época. Contudo, não existe nenhuma cultura humana exterior ao domínio simbólico.’” (MACEDO e AMARAL, 2005, p. 179).

5 Lopes, 2014: 443.

6 Vale esclarecer que o termo português “mulher-a-dias” equivale à “faxineira” no português do Brasil.

pois revela-se uma paráfrase de um relato dado por Paula Rego em entrevista a John McEwan, crítico de arte do *The Telegraph*: “É assim que eu trabalho sempre – tendo por base a minha vida, os meus sonhos e emoções [...] Os entrelaçamentos são uma espécie de tricô”.⁷

Ao assumir que muitas das suas palavras são de Paula Rego, Adília Lopes expõe adiante as fontes do seu método de produção e de criação de conceitos poéticos, que estão concentrados de forma mais perceptível na obra *A mulher-a-dias*. É por isso que a relação entre as duas é uma questão largamente discutida por teóricos da literatura, bem como das artes plásticas⁸ já que se trata de uma relação compartilhada e anunciada. Logo, priorizamos nesta análise, particularmente, o ato de tecer e manusear tramas construído entre Adília Lopes e Paula Rego, que constituem um processo de elaboração conceitual de sujeitos femininos, e que contribuem com a criação da *mulher-sujeito*.

Há no tecer uma ligação com o texto, conforme exposto por Ana Gabriela Macedo, em que o diálogo consciente estabelecido entre as duas artistas, produz “um gesto performativo [...] ao universo feminino [...], através da metáfora da criatividade como o acto de tecer, ou mesmo tricotar” (MACEDO, 2010, p. 15), de maneira que a tecelagem surge como uma forma de construir um terreno que reabilita a performance do mito criador, mas pela ótica feminina. Lembremos de Penélope em a *Odisséia*, que tece seu destino entre as tramas do sudário, numa tessitura em *continuum* ao fazer e desfazer o seu trabalho, sempre à espera de adiar o tempo – ou enganá-lo: “Passo, depois, a tecer nova tela mui grande, de dia; / à luz dos fachos, porém, pela noite desteço o trabalho” (HOMERO, trad. ALBERTO NUNES, 1970, p. 315).

O termo “tecer”, *hyphaíno* (ὑφαίνω) em grego apresenta significados muito abrangentes em sua etimologia, no sentido estrito “trabalhar no tear”, “tecer”, e figurado “inventar”, “planejar”, “tramar uma intriga”.⁹ No contexto cultural e doméstico em que as mulheres estavam inseridas na Grécia antiga, o trabalho da tecelagem era dividido com a convivência feminina, coexistindo a produção técnica do tear com a partilha da presença uma das outras. É nesse sentido que o ato de tecer constrói um texto típico aos relatos diários, das tramas da oralidade e do trabalho de contar histórias. Já num período medieval europeu, podemos ver traços semelhantes de organização social, em que as mulheres servas organizavam as tarefas domésticas “em cooperação com outras mulheres, [...] [e] longe de ser uma fonte de isolamento, constituía uma fonte de poder e proteção”¹⁰, conforme Silvia Federici apresenta em *Calibã e a bruxa*.

7 “This is how I always work – drawing on my life and dreams and feelings (...) Interweaving is like knitting” (Apud McEwan, Paula Rego, 1997, p. 125).

8 Para referência no assunto, conferir os trabalhos de Vitor de Souza, “A ternura do grotesco no encontro de Paula Rego com Adília Lopes” (2013) e de Valter Barros Moura, “Literatura & psicanálise: estudo comparativo sobre a perversidade nos contos de fada, nas obras de Adília Lopes e Paula Rego” (2013).

9 LIDDELL and SCOTT Greek Lexicon. [<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=ufainw&la=greek>].

10 FEDERICI (2019: 53).

Com o avanço das relações mercantis e da expansão da propriedade privada, já no século XIX, o espaço doméstico, que antes era coletivizado, ficou centrado na organização da família nuclear, podendo ser um fator responsável pelo aprofundamento da solidão doméstica das mulheres, bem como da anulação de um valor bastante presente entre as culturas femininas: a sororidade. A partir disso, é possível especular o nascimento de estigmas e rebaixamentos da cultura de mulheres, na inferiorização das relações, tradições e afetividades, diversas questões que sugerem um processo de silenciamento histórico.

Ana Luisa Amaral (2010, p. 16) pontua na sua edição anotada de as *Novas Cartas Portuguesas* algo semelhante: “Bastaria essa experiência de criação comum [...] figurando uma das teses fundamentais do feminismo contemporâneo: a sororidade das mulheres como nova formação social, a energia da sua solidariedade como força colectiva”. A retomada textual de Adília Lopes a partir de Paula Rego procura perpetuar a tradição de solidariedade (textual) entre as mulheres, tramas que correspondem a perpetuação também da existência intersubjetiva feminina no universo da construção de discursos.

Nesse sentido, a maneira que ambas costuram suas tramas é estabelecida também por meio de um compartilhamento de conceitos. Se o exercício da escrita se mostra sempre como um texto que rearticula outros textos, cabe refletirmos sobre aquilo que Compagnon apresenta como método das “passagens paralelas”:

Quando uma passagem de um texto apresenta problema por sua dificuldade, sua obscuridade ou sua ambiguidade, procuramos uma passagem paralela, no mesmo texto ou num outro texto, a fim de esclarecer o sentido da passagem. (COMPAGNON, 2010, p. 67)

Por sua vez, Paula Rego imprime na obra da poetisa uma construção de sujeitos femininos quando compartilha do método dos *compostos identitários*, como a “mulher-anjo” e a “mulher-cão”, ao passo que Adília se utiliza da imagem da *mulher-a-dias* para construir a sua própria persona poética. A obra *Mulher-cão* compõe uma série de quadros feita entre 1994 e 1997, em que Paula Rego escolhe recursos estéticos que utilizam uma figuração pictórica próxima do real e com proporções tridimensionais, apresentando uma mulher sozinha ao centro da obra. A posição corporal é animalésca, a feição facial é disforme e a postura, contorcida e acuada.



Paula Rego, *Mulher-cão*, 1994.

Conforme apresenta Ana Gabriela Macedo, a *Mulher-cão* une o feminino ao grotesco, sendo a consciência de que a arte não possui um gênero neutro, “propondo assim uma representação profundamente transgressiva da outridade da mulher” (2010, p. 69). Há também uma atmosfera visível de violação e subalternidade construída por Rego, uma evidente animalização do corpo humano, e que, de imediato, transmite a desumanização da imagem da mulher. Mas existe também um procedimento de ruptura com a tradição da feminilidade, de um corpo com grande massa muscular, majoritariamente, considerado grosseiro para os padrões femininos, que carrega uma “interdependência de violência e de sexualidade” (ROSENGARTEN, 2008, p. 96). Inclusive, este aspecto corpulento é um padrão recorrente de todas as representações femininas de Paula Rego, em que muitas vezes o corpo também demonstra a presença natural de pelos e expressões pouco delicadas, mesmo quando as mulheres estão inseridas em situações e papéis tradicionalmente lidos como femininos.

Sobre a própria obra, Paula Rego afirma:

Ser uma mulher-cão não tem necessariamente a ver com submissão; antes pelo contrário. Nestas imagens todas as mulheres são mulheres-cão, não submissas mas poderosas. Ser bestial é bom. É físico. Comer, rosnar, todas as actividades que têm a ver com sensações são positivas. Figurar uma mulher como cão é extremamente crível. (Apud McEwen, Paula Rego, 1997, p. 216)¹¹

Além disso, essas mulheres compartilham a mesma pele branca e semelhança fisionômica dos traços. Quase sempre surgem como cópias de si mesmas, embora contracenem papéis diferentes, performances esdrúxulas e usem fantasias. Nesse sentido, Paula Rego também possui uma *persona* específica, como *Adília Lopes*, fisicamente representada por Lila Nunes, modelo da artista e empregada doméstica da família, oficialmente, há mais de 30 anos: “A Lila sou eu noutra pessoa”.¹² É dessa forma que a intertextualidade se dá também no compartilhamento de uma existência corporal, mas também de uma possibilidade de encontro autobiográfico, onde a imagem da empregada se mescla a própria existência das duas artistas, afinal, todas as mulheres são mulheres-cão e “a mulher-a-dias sou eu, é qualquer pessoa” (LOPES, 2012, p. 443).

Em um dos poemas “sem título” de *A mulher-a-dias*, Adília Lopes compartilha em seus versos algo semelhante a um processo de formação e reconhecimento fisionômico:

1
A cara muda
a caraça fica
a caraça fixa

¹¹ “To be a dog woman is not necessarily to be downtrodden; that has very little to do with it. In these pictures every woman’s a dog woman, not downtrodden, but powerful. To be bestial is good. It’s physical. Eating, snarling, all activities to do with sensation are positive. To picture a woman as a dog is utterly believable.”

¹² Paula Rego em Entrevista ao Jornal português Público. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/03/31/culturaipilon/noticia/historias-que-a-minha-mae-nunca-me-contou-1766818>>.

Na montra do talho
a carcaça do porco
a carcaça da vaca
a vida é barata
a vida é rara

2
A cara muda
a caraça fica
mas fica-me
bem
(eu acho)

Esse discreto poema, que não é dos mais citados, simula um procedimento de fixação de sentido bastante utilizado por Adília Lopes em outras produções de *A mulher-a-dias*. A partir das repetições listadas nos versos, notamos um estilo que simula o gênero das ladainhas religiosas, forma de prece dedicada a entidades em rezas coletivas, geralmente realizadas em cultos, místicas e rituais de apelo a “causas impossíveis”. A dinâmica das ladainhas está intimamente vinculada ao catolicismo popular, predominante nas novenas, romarias e procissões associadas ao pregão da fé.

O primeiro verso é simples, mas polissêmico (“A cara muda”). A ambiguidade entre a ideia de silêncio e de mudança ganha um sentido figural na contraposição ao verso seguinte “a caraça fica”. Assim, a relação entre *cara* e *caraça* inaugura uma série de paralelismos que irão prosseguir ao longo do poema, por meio da proximidade sonora, assim como de campo lexical. Mas a escolha pelo termo “cara” também generaliza a feição humana da descrição deste rosto, tanto pelo seu caráter banal, quanto pela associação com “caraça”, espécie de sinônimo para “careta” em Portugal, também sendo uma gíria usada para situações de espanto.

A cena presente na segunda estrofe reitera as imagens de teor ordinário e mundano, ao sugerir o enquadramento de uma vitrine de açougue (“Na montra do talho”), que segue adiante com a exposição das carcaças do porco e da vaca. É importante notar que não se trata de imagens ideais, mas de um suposto rosto que não chega a ser rosto e de uma carne que se reduz a carcaça, indo de encontro à condição da vida “barata” – que apesar disso, encontra também espaço para ser rara. São associações intuitivas que simulam a generalidade de um corpo ora animal ora humano, na semelhança sugerida entre cara-caraça-carcaça. São vetores que transformam a cara em carcaça.

Retomando o que Silvina Rodrigues Lopes diz em seu ensaio “Literatura e circunstância”, a imagem literária já não é uma representação do real porque a dimensão poética não se compromete com uma exploração do visível. A poesia não promove necessariamente uma visão de algo figurado, mas de “evocar uma apresentação” (2019, p. 21) da linguagem. A apresentação que Adília Lopes evoca no final retoma a estrutura inicial (uma tessitura do *continuum*), embora apresente uma leve quebra de expectativa nos últimos versos: “a caraça fica / mas fica-me / bem / (eu acho)”. Os parênteses contribuem com a atmosfera de silêncio e relato íntimo, como se a

voz enunciasse uma confissão final e adequada (ou inadequada) à carapuça que lhe veste.

Apesar de profundamente vinculadas a contextos domésticos e produtoras de um fazer feminino, há também um interesse pela subversão da feminilidade por parte de Paula Rego e Adília Lopes. Este processo caminha ao lado do que Linda Nochlin comenta sobre negar uma imposição de tipificação da arte produzida por mulheres, pois não se trata de enumerar os *topoi* ou um *ethos* feminino. Não se trata também de investigar formas de incluir mulheres num cânon de prestígio, ou de reconhecer o alcance específico de algumas artistas ilustres. Se trata de reorientar o discurso poético-artístico a fim de neutralizar a monoscopia que condiciona as questões femininas.

Este problema monocular implica também em um problema *monovocal*: a história das mulheres em Portugal, assim como em quase todas as partes do mundo, sempre foi contada por homens, resultando num processo contínuo de disputa histórica. Filipa Lowndes Vicente, historiadora da arte e professora da Universidade de Lisboa, pontua em sua obra *A arte sem história*, como a partir do século XIX, diversos textos foram escritos sobre artistas mulheres, mas como os estudos feministas só foram incorporados à crítica a partir da década de 1970. Esse cenário se dá pela intensificação da luta política das mulheres neste período, mas também de um esgarçamento epistemológico dos estudos “femininos”.

Da mesma forma que Adília Lopes, Paula Rego apresenta em sua obra formas para alterar o discurso rarefeito sobre as trajetórias de mulheres, sem desconsiderar a influência de uma tradição canônica, pois suas obras se infiltram entre as estruturas passadas para construir outro discurso no universo da arte. Ou como afirma Ana Macedo, propõe no “interior dessa mesma tradição uma ‘visão do mundo’ (literalmente) no feminino e, transgressivamente, ‘às avessas’”. Um grande exemplo disso, é a sua série chamada *Sem título*, realizada entre 1997 e 1999, que apresenta imagens de mulheres sozinhas em cenas que sugerem o procedimento de um aborto clandestino:



Paula Rego. Tríptico, série *Aborto*, 1997-1999.

É imprescindível pontuar que a legalização do aborto é uma pauta histórica do feminismo e, em Portugal, o seu processo de legalização percorreu longos caminhos de enfrentamento das mulheres, passando por dificuldades organizativas, mas também por limitações do próprio movimento no país.

Durante a ditadura (1926-1974), qualquer tipo de debate relacionado aos direitos reprodutivos e à saúde da mulher era interdito em nome de ideias pró-natalistas, católicas e conservadoras, mas que não passava batido sem investidas resistentes das mulheres. No ano de 1972, Maria Teresa Horta, Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa (as três Marias) lançavam a obra que escandalizou Portugal, com as *Novas Cartas Portuguesas*, e que foi apreendida pelo governo por abordar, dentre muitas questões, a discussão do aborto clandestino enquanto um problema persistente na história da vida das mulheres, conforme essa passagem:

O que mudou na vida das mulheres? Já não tecem, já não fiam, talvez, porque se desenvolveram a indústria e o comércio; as mulheres bordam, cozinham, sujeitam-se aos direitos de seus maridos, engravidam, têm abortos ou fazem-nos, têm filhos, nados-mortos, nados-vivos, tratam dos filhos, morrem de parto, às vezes em suas casas, onde apenas mudou o feitio dos móveis, das cadeiras e dos cortinados. (BARRENO, COSTA, HORTA, 1974, p. 177)

Sendo assim, a série *Sem título* de Paula Rego foi produzida no período em que a descriminalização do aborto era pautada no Parlamento Português, em 1998, quando se discutia a possibilidade de abrir um referendo junto à sociedade sobre a sua legalização – proposta que foi derrotada pela posição do “não”. Nesse período, a prática do aborto clandestino era tratada de forma bastante midiática pelo Estado português, contribuindo com a atmosfera de perseguição cultural e de criminalização das mulheres no país. Entre 2001 e 2004, vinte e nove mulheres foram levadas a tribunal em decorrência de abortos clandestinos em Portugal (TAVARES, 2008, p. 412), fazendo com que o país se tornasse o único da Europa a levar mulheres à justiça por este motivo. A reatividade fundamentalista se mostrou a grande base operacional da perseguição ao aborto (e ao corpo das mulheres), responsável pela onda reacionária no imaginário católico tradicional português. Neste mesmo período, Adília Lopes lançava *A mulher-a-dias*.

Podemos afirmar que estes acontecimentos influenciaram politicamente as obras das duas artistas, comprovando também como as bandeiras históricas defendidas pelo movimento feminista (de vontade emancipatória, de igualdade e autonomia) sempre entraram em confronto com os interesses da igreja católica nos países de tradição cristã. Nesse sentido, a obra de Paula Rego consiste numa expansão estética e simbólica do repertório feminino e feminista e, apesar de o aborto ser considerado uma pauta difícil e que compreende um campo estigmatizado do sofrimento, a artista se contrapõe ao senso comum conservador, iluminando a série com cores vivas e mulheres representadas com semblantes neutros e que sugerem um ar corriqueiro.

Diante dessas condições, Adília Lopes também dialoga com a questão do corpo da mulher tangenciando a discussão reprodutiva em seu poema “Maria do céu”:

MARIA DO CÉU

A literatura
 não é malvada
 é malva
 começa a escritora
 (a escritura)
 a literatura acaba
 (cabos de Ávila)

Ditado dito
 escrito
 casa alugada
 à época
 à janela
 bela época
 época bela

O feito (o facto)
 é feito
 o que está feito
 está feito
 (o feto
 o facto).

(LOPES, 2014, p. 452)

Da escrita subversiva à narrativa sacra, Maria surge neste poema como receptora da epístola que sela o pacto entre a poetisa e a literatura, promovendo uma trégua entre a “escritora” e a “escritura”. Adília Lopes coloca em prática recursos linguísticos que, assim como no poema analisado anteriormente, estimulam a livre associação ritmada das palavras e suas respectivas flexões de gênero. Em relação à tópica, a literatura enquanto uma forma de promover a trégua entre opostos, reconhece também sua potencialidade violenta, por meio de um código recorrente em que o comum se amplia, seja na “malva” ou na antiga fábrica “Ávila” de cabos de aço, localizada em Lisboa. São trocadilhos que possuem raízes na linguagem popular e que também dão vida à cultura popular da fé, perpetuada por meio da oralidade e da repetição, assim como se passa nas ladainhas. “O que está feito está feito”, assim como a diferença antagônica entre o símbolo do “feto” e o do “facto” – um feto assim como o facto, dizem, não podem ser desfeitos.

Em contrapartida, há um elemento visual bastante relevante, relacionado à escolha formal do poema: três estrofes com sete versos cada um, sendo uma estrutura que nos lembra uma forma conhecida da iconografia católica representada pelos trípticos, conjunto de três pinturas organizadas por painéis dobráveis, um central fixo e outros dois laterais móveis, conectados ao centro por dobradiças. Ao longo do século XV, os trípticos se tornaram muito populares na Europa Central, sendo produzidos em diversos tamanhos. Muitas obras públicas traziam narrativas tradicionais da igreja católica, em que as imagens devocionais se destacavam na

construção de consensos didáticos; nos espaços domésticos, os trípticos ganhavam dimensões mais íntimas, ao cumprir funções de espaços oratórios e de devoção privada (BELTING, 1994). A *Maria do céu* também representava um modelo tríptico bastante reproduzido na Idade Média em Portugal, no formato das “virgens abrideiras”, esculturas da virgem Maria que se abriam no centro para exibir três conjuntos de imagens inseridas dentro da cavidade do corpo da estátua.

Sua criação também cumpria um papel apotropaico, relacionada à proteção em momentos de descrença e catástrofes, e serviam como protetoras de gestantes e crianças. A historiadora da arte Melissa R. Katz aponta para o caráter multidimensional destas virgens, esculturas que revelam sempre uma divisão de dois estados: um coberto e outro descoberto, os quais constroem imagens e narrativas simultaneamente visíveis e invisíveis (KATZ, 2011, p. 63). Essas esculturas simbolicamente traziam ao contexto religioso formas de romper com a tradição estática da arte litúrgica, nos convidando também a pensar sobre o significado das expressões religiosas que habitavam o interior do corpo de Maria, como numa espécie de *gestação*.

Há outro contato com Paula Rego a partir de uma série de oito quadros chamada *A vida da virgem* (2002), que iriam ser alocados na pequena Capela do Palácio de Belém, em Lisboa. Desta série, destacamos o quadro *Natividade*, em que Nossa Senhora aparece grávida, deitada sobre o colo de um anjo (feminino), imagem que não é consenso para a igreja católica a respeito da virgindade de Maria. Deitada com as mãos sobre sua barriga, Maria está em direção a um parto natural em posição ginecológica, sobre uma manjedoura com atmosfera de presépio, onde há pequenos pontos de luz que simulam estrelas no céu ao fundo. O anjo, rendido pelo cansaço, parece estar de olhos fechados, enquanto, ao fundo, duas vacas observam o processo de parto de Maria, com semblantes atentos e humanizados. No exercício da intra-intertextualidade, Paula Rego se aproveita dos exemplos corpóreos e anatômicos de outras obras suas, fazendo com que Maria mostre uma semelhança baseada nas mulheres em abortos clandestinos, da série *Sem Título*, de modo que “o ponto de vista plástico e humano para a artista, é o parto sem assistência ‘médica’”. (DE ALMEIDA, 2018, s/p)



Paula Rego. *Natividade* (2002).

As imagens de Maria gestante eram bastante populares durante a Idade Média, na altura do século XIII, representadas pela iconografia da Nossa Senhora do Ó, ou Nossa Senhora da Expectação, imagem da Santa com sua mão esquerda pousada sobre a barriga grávida. O poeta

e crítico de arte João Miguel Fernandes Jorge se pronunciou na ocasião da exposição de Paula Rego¹³, afirmando que as imagens de Maria na gravidez foram progressivamente sendo retiradas dos ambientes religiosos e públicos durante a Contra-reforma católica (1545-1700) por serem consideradas inapropriadas e obscenas. Nessa mesma linha, o cardeal Tolentino Mendonça apontou como a leitura de Rego contribui para a expansão do pensamento e da leitura de imagens religiosas, sendo um marco importante da reconstrução iconográfica do catolicismo português:

Penso que não é exactamente a Senhora do Ó, que tem ainda um certo carácter estático. Mas é esse momento em que Deus se torna presente pelo mais humano dos milagres, que é o da geração da vida. E aquela representação [de Paula Rego] é alguma coisa de inédita, que nos faz pensar, que faz vir pensamentos – e isso é muito bom. Aquilo que espanta nestas representações é que não têm o carácter estático que é tradicional na iconografia mais comum. Têm alguma coisa de dinâmico. E isso faz parar as pessoas.

O poder divino e criacionista da imagem de Maria permanece, mas as suas capacidades reprodutivas foram ao longo da expansão do catolicismo sendo ocultadas, em que sua gravidez foi um acontecimento passível de ser apagado pela modernidade. Em contrapartida, a sua maternidade permaneceu como resquício do seu corpo enquanto instrumento de reprodução, sendo conhecida como “Maria, mãe de Jesus”. Aos poucos, sua imagem de mãe perde a materialidade de um corpo gestante para ocupar o espaço do corpo sagrado, puro, virginal e intocado. Por outro lado, Paula Rego retoma o carácter místico do catolicismo medieval, da tradição ortodoxa do *Teótoco* (Θεός, Deus; e τόκος, parto), de Maria parturiente e “portadora de Deus”, para alterar a iconografia da Santa como uma mulher comum, a partir de um enquadramento que faz uma paródia dos cenários pastorais dos pintores simbolistas do século XIX. É perceptível que a simbologia que apoia a maternidade como uma função de trabalho ordenado e estritamente *natural* é hegemônica, demonstrando, ao mesmo tempo, que a mulher ideal é a típica camponesa, (feminina, doméstica, não educada e “natural”) (NOCHLIN, 1988: 37).

Por fim, a tentativa de sistematizar a relação entre Paula Rego e Adília Lopes contribui para a expansão do contato entre as narrativas de mulheres e a tessitura dessa teia que já vem sendo perpetuada através das produções femininas. A consolidação de um duplo olhar feminino na linguagem ainda não está dado, mas contribui para a atenuação da monoscopia masculina que aprisiona a mulher ao *Outro*. A relação com o doméstico e o campo simbólico feminino podem ser contatos temáticos, mas são também formas de compartilhamentos processuais visto no método de criação dos epítetos identitários e que contribuem para a expansão do projeto autoral de criação da *mulher-sujeito*.

13 “As virgens de Paula Rego chegam a Belém”. Jornal Público, 5 de janeiro de 2003. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2003/01/05/jornal/as-vingens-de-paula-rego-chegam-a-belem-196909>>

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Notas de literatura*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- ALMEIDA, L. P. de. Paula Rego na capela do Palácio de Belém, em Lisboa. *Agulha Revista de Cultura*, n.º 115, julho de 2018. Disponível em: <http://arcagulharevistadecultura.blogspot.com/2018/07/lilian-pestre-de-almeida-paula-rego-na.html>
- AMARAL, A. L.; SANTOS, M. I. R. de S.. Sobre a “escrita feminina”. *Oficina do CES* (Centro de Estudos Sociais) n.º 90, abril de 1997. Disponível em: <www.ces.uc.pt> Acesso em 12 de janeiro de 2021.
- ARRUDA, L. A representação da figura feminina em Paula Rego. *Arte & Sociedade*, Actas das Conferências, p.156-161, 2011.
- BARRENO, M. I.; HORTA, M. T.; COSTA, M. V. da. C. (org.). *Novas cartas portuguesas*. Alfragide: D. Quixote, 2010.
- BALTRUSCH, B. Adília Lopes: traducir entre la entropía y la subversión. *Lectora*, vol. 14, pp. 231-249, 2008.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: fatos e mitos - v. 1*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BELTING, H. *Likeness and Presence, A History of Image before the Era of Art*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2010
- KATZ, M. Marian Motion: Opening the Body of Vierge Ouvrante. In: ZCHOMELIDSE, N.; FRENI, G. *Meaning in Motion: The Semantics of Movement in Medieval Art*. Princeton University Press, 2011.
- KLOBUCKA, A. *O formato mulher: a emergência da autoria na Literatura Portuguesa*. Coimbra: Angelus Novus. 2009.
- LOPES, A. *Dobra – Poesia Reunida*. 2ª ed., Porto: Assírio & Alvim. 2014.
- LOPES, S. R. *A anomalia poética*. São Paulo: Chão da feira, 2019.
- MACEDO, A. G. *Paula Rego e o poder da visão: a minha pintura é como uma história interior*. Lisboa: Cotovia, 2010.
- MACEDO, A. G.; AMARAL, A. L. (org.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2005.
- MOI, T. “I am not a woman writer”. About women, literature and feminist theory today. *Feminist Theory*. vol. 9(3), p. 259–271, 2008.
- NOCHLIN, L *Women, art and power and other essays*. London/New York: Routledge, 1988.
- NOCHLIN, L *Por que não houve grandes mulheres artistas*. São Paulo: Edições Aurora, 2016.
- Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 130 - 144, 2022.

ROSENGARTEN, R. *Contrariar, esmagar, amar*. A família e o Estado Novo na obra de Paula Rego. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

VAQUINHAS, I. História das mulheres e de género em Portugal: Horizontes temáticos e desafios atuais. *Faces de Eva*. Estudos sobre a Mulher, n. extra. Lisboa out. 2019. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852019000200005

VICENTE, F. L. *A arte sem história: Mulheres e cultura artística (séculos XVI - XX)*. Lisboa: Babel, 2012,

TAVARES, M. M. P. F. *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos sobre as Mulheres, História das Mulheres e do Género) – Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, 2009.



**PARA CONSERTAR O MUNDO: A ESCRITA POÉTICA D'O
DICIONÁRIO DO MENINO ANDERSEN, DE GONÇALO
M. TAVARES**

**TO FIX THE WORLD: ON THE POETRY WRITING IN O
DICIONÁRIO DO MENINO ANDERSEN BY GONÇALO
M. TAVARES**

Walter de Oliveira Cavalcanti Alves¹

RESUMO

Gonçalo M. Tavares tem colaborado para a criação de uma escrita que desafia os níveis de classificação tradicionais. Embora no Brasil os estudos sobre este autor ainda sejam poucos, pela própria dificuldade de organização das temáticas de sua obra – à exceção da publicação Gonçalo M. Tavares: Ensaios, aproximações, entrevista (2018) -, um dos caminhos para iniciar a sua compreensão consiste em examinar os percursos dos aspectos poéticos que constituem o seu mundo criativo. Tendo como base esta constatação, o presente artigo busca tecer comentários acerca de sua escrita poética n'O dicionário do menino Andersen (2015), graças à possibilidade de observar, nele, a espontaneidade e agudeza de um eu-lírico infantil, Andersen, que elabora poemas a fim de subverter a lógica da palavra-produto do cotidiano das mesmices. Para provar esta reflexão, apoio-me em três principais eixos argumentativos: (1) as considerações psicopolíticas de Byung-Chul Han em A Sociedade do Cansaço (2017) para a caracterização do mundo neoliberal contemporâneo; (2) os escritos de Walter Benjamin em Reflexões sobre a infância, o brinquedo e a educação (2009) para tratar da cultura da infância; (3) finalmente, nas vozes de Sophia de M. B Andresen em Artes Poéticas, compiladas em sua Obra Poética (2018), e no legado de Alfredo Bosi em O Ser e o Tempo da Poesia (1977), para lidar com o evento poético. Concluo que o deslocamento de significantes e significados, bem como o alargamento das margens de significação do signo linguístico, promovidos pelo infante Andersen, e imprevisíveis a um dicionário convencional, constituem uma força da criança-poeta ou do poeta-criança Gonçalo para consertar o mundo dos dias que passam sem trégua e descanso, nos quais a escrita da poesia encena seu compromisso com a dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopolítica; Convencionalidade; Infância; Significação; Mundo

1 Docente de Língua Portuguesa pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município do Rio de Janeiro (RJ) e especializando em Literatura Infanto-Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): turma de 2020. E-mail: walterdeoliveira@letras.ufrj.br.

ABSTRACT

Gonçalo M. Tavares has been contributing to the creation of a writing that challenges the traditional levels of classification. Even though studies about the author in Brazil are still scarce due to the difficult organization of his work's thematic - except for the publication *Gonçalo Tavares: Ensaios, aproximações e entrevista* (2018) -, one way to begin the understanding of his works consists of examining the path of the poetic aspects that constitute his world. Based on this observation, the present paper aims to address his poetic writing in *O dicionário do menino Andersen* (2015), due to the possibility of observing on him the spontaneity and the sharpness of an infant lyric self, Andersen, who elaborates poems in order to subvert the word-product logic of the everyday sameness. I base my research on three lines of argument: (1) the psychopolitical considerations of Byung-Chul Han in his book *The Burnout Society* (2017) to characterize the neoliberal contemporary world; (2) the writings of Walter Benjamin about in *Reflexões sobre a infância, o brinquedo e a educação* (2009) to address the child culture; (3) finally, in the voices of Sophia de M. B. Andresen in *Artes Poéticas*, compiled in her book *Obra Poética* (2018), and in the legacy of Alfredo Bosi in *O Ser e o Tempo da Poesia* (1977) to deal with the poetic event. I conclude this paper mentioning the displacement of signifier and signified, as well as the broadening range of linguistic sign significance stimulated by the infant lyric self Andersen, unpredicted to the conventional dictionaries, which allows the infant-poet or the poet-infant to fix the world of days that go by with no truce or rest, in which poetry writing represents its commitment to human dignity

KEYWORDS: Psychopolitics; Conventionality; Childhood; Significance; World

Das convenções dicionarizadas do cotidiano

O que é a poesia? Soma-se a esta pergunta: O que é encenar a escrita da poesia? A princípio, não há uma resposta segura para essas questões. A poesia trata de um campo, senão de minas, para excluirmos metáforas ligadas às guerras que nos assolam, pelo menos de estantes de livros nas quais temos de nos debruçar a fim de encontrar o seu 'Ser' e, por que não, o seu 'Tempo'². De qualquer forma, uma coisa é certa: a poesia não é, de modo algum, a convenção dos dicionários tradicionais, posto que esses, desde a Antiguidade até a linguística formalista, ataram o significante ao significado com certa rigidez. Assim, convenções práticas, inteligíveis porque lógicas, classificáveis e de rápida assimilação, ditam as regras dos dicionários. A sua convencionalidade tenta abarcar, de modo sôfrego, toda a plurissignificação do signo linguístico, criando um conjunto de significados ao mesmo significante, em que os signos se repelem não por uma relação simbólica de espelhos que descortinam os véus da palavra, mas, antes, vestem o manto da vida prosaica. A palavra 'mesa', no dicionário Michaelis Online (2021), é:

1. Móvel formado por uma superfície horizontal e um ou mais pés que o sustêm, e que é usado para fazer refeições, escrever, jogar, executar ou preparar um grande número de trabalhos mecânicos e artísticos;
2. A alimentação diária; o conjunto dos alimentos e bebidas habitualmente servidos à mesa; comida, passadio, sustento;
3. Conjunto de peças e utensílios necessários ao serviço de mesa;
4. Conjunto das pessoas à mesa para uma refeição;

² Termos 'Ser' e 'Tempo' da poesia tomados à obra *O Ser e o Tempo da Poesia* de Alfredo Bosi (1977). Nela, o crítico literário busca encontrar as razões pelas quais a poesia se instaura no mundo e como, neste espaço – o mundo em si –, o tempo da arte poética se articula. A principal pergunta de Bosi em sua obra pode ser sintetizada pela sentença interrogativa que se segue, evidente a qualquer leitor(a) de seu legado: O que realiza a mediação entre um 'eu' (Ser) e o mundo que o circunscreve em um eixo temporal (Tempo) da existência de cada um de nós a partir da Poesia?

5. Conjunto formado pelo presidente e pelos secretários de uma assembleia, congregação, corporação etc.;
6. Termo genérico com que, nas alfândegas, se designam várias repartições;
7. Conjunto formado pelas tábulas e pelo caixilho sobre o qual assenta o pano do bilhar;
8. Planura onde se empilha o barro depois que o bolo de que se faz a telha foi amassado e posto em fôrma piramidal;
9. GEOL (geologia). Pequeno planalto isolado, de superfície achatada, frequentemente limitado por encostas íngremes;
10. ETNOL (etnologia). Denominação comum às sessões de catimbó;
11. REJ (regionalismo, RJ), ETNOL (etnologia). Cerimônia na qual se realizam rituais de macumba;
12. Grade ou altar em que, ajoelhados, os fiéis recebem a comunhão;
13. Balcão em que se prestam diversas modalidades de atendimento ao público;
14. NÁUT (náutica) Espécie de base formada por chapa horizontal, constituída por peças longitudinais e transversais e fixadas sobre um jazente;
15. Nos jogos de azar, o montante acumulado de tento ou dinheiro resultante das apostas, entradas, reposições etc., que se destina ao pagamento dos ganhos;
16. Conjunto de cartas que foram descartadas pelos jogadores sobre a mesa em que se realiza o jogo;
17. ARM (armamento) Nas espingardas de percussão, a parte superior da chaminé, onde se assenta a cápsula e bate a boca do cão, de modo a produzir a explosão.
18. REL (religião) Na cabula, sessão ritualística realizada ao ar livre;
19. REL (religião) Na cabula, o altar e todos os seus elementos constitutivos.

Dos significados concretos àqueles mais abstratos, quando não um tanto aleatórios em direção a uma significação, a leitura da palavra ‘mesa’ no dicionário tradicional é acaçapante, com 19 significados a ela atribuídos. Esta leitura forma, somente, um amontoado de definições associados ao som da palavra, que não desperta no espírito a consciência crítica de que “o fenômeno verbal é uma conquista na história dos modos de franquear o intervalo que medeia entre corpo e objeto” (BOSI, 1977, p.20), ou seja, de que a linguagem é a relação de conciliação de um ‘Ser’ em um ‘Tempo’ mediado pela palavra – um intervalo temporal entre corpo e objeto, em que um ‘eu’ cria o discurso poético, “fenômeno verbal”, a fim de (re)organizar infinitamente o mundo. Depreendo, assim, através da análise de Byung-Chul Han (2017) para o mundo neoliberal contemporâneo, que a nossa sociedade tem diminuído o tempo de intervalo necessário ao ‘Ser’ e ao ‘Tempo’ da Poesia, à medida que coloca o signo linguístico em uma posição de adoecimento psíquico, falseando a livre circulação de suas habilidades ilimitadas de significação até esgotá-lo em sua potencialidade criativa; pois, este, o dicionário tradicional, coage a linguagem a uma falsa sensação de liberdade de leitura pela sua aparente multiplicidade de sentidos para o mesmo significante, em um estado de ordem que, na realidade, é uma

desordem. Nele, leitores(as) do século XXI vivenciam o cansaço da vida prosaica. Nos dizeres de Han³ sobre o estado atual das coisas:

A revolução clássica tinha como meta superar as relações de alienação do trabalho. Alienação significa que no trabalho o trabalhador não já reconhece a si mesmo (...). Hoje, vivemos numa época pós-marxista. No regime neoliberal a exploração tem lugar não mais como alienação e autodesrealização, mas como liberdade e autorrealização. Aqui não entra o outro como explorador, que me obriga a trabalhar e me explora. Ao contrário, eu próprio exploro a mim mesmo de boa vontade na fé de que possa me realizar (...). *Vivemos numa fase histórica muito específica, na qual a liberdade evoca uma coação a si mesmo. A liberdade das habilidades gera até mais coações do que o dever disciplinar, que profere ordens e proibições. O dever possui um limite. Mas a habilidade não possui limite algum. Está aberta para elevar-se e crescer.* Assim, a coação que provém da habilidade é ilimitada. Com isso, nos vemos colocados numa situação paradoxal. *A liberdade é propriamente a contrafigura da coação. Apenas que essa liberdade, que tem de ser o contrário da coação, gera ela própria coações. As enfermidades psíquicas como depressão e burnout são a expressão de uma crise da liberdade. São um sinal patológico de que hoje a liberdade está se transformando em coação.* É bem possível que a sociedade antiga fosse bem mais repressiva que a atual. Mas hoje não somos essencialmente livres. A repressão cede lugar à depressão. (HAN, 2017, p.116-117, grifos meus)

Como encenar uma vida do 'Ser' no 'Tempo' da escrita poética através de um dicionário se sua aparente liberdade de significados é coação? Esta é a reflexão que Gonçalo M. Tavares põe em xeque em *O dicionário do menino Andersen* (2019). Em um livro ilustrado cujo narrador

3 Byung-Chul Han não realiza uma análise inteiriça da linguagem, referindo-se a ela somente aqui e ali para provar seu ponto de vista. O que faço aqui é inclui-la dentro de seus pressupostos; por isso, a fim de não deixar o(a) leitor(a) desprovido daquilo que o filósofo desenvolve em seu livro *A sociedade do cansaço* (2017), deixo em nota a síntese de suas ideias. Para Byun-Chul Han, a sociedade contemporânea é uma *sociedade do desempenho* (grifo meu). Esta se contrapõe à sociedade disciplinar de Foucault. Para erigir esta diferença e, assim, explicar as consequências desta mudança, ou seja, as enfermidades contemporâneas do século XXI (*burnout*, depressão, TDAH etc.), o autor realiza uma distinção entre teorias de sistema imunológico e teorias de sistema não imunológico. Para ele, toda explicação social que considere o Outro como categoria de análise faz parte de um sistema imunológico em que a alteridade se inscreve como corpo estranho a ser combatido. Isto caracteriza a sociedade disciplinar, com seus muros fechados (literais, no caso dos arranha-céus e das casas domiciliares, e abstratos, no caso das condutas sociais) e com seus horários fixos de trabalho (o 'bater ponto' da carteira de entrada e saída do expediente). Nesta sociedade, o Outro é posto para fora dos muros se diferente daqueles a sua volta. A sociedade do desempenho, pelo contrário, não é de origem imunológica, pois, nela, a alteridade é absorvida pela autoexploração do 'eu' (Ser), que, flexibilizando seus horários de trabalho (Tempo), torna-se senhor e escravo de si mesmo e pensa que a liberdade de fazer seu próprio relógio é a garantia de uma vida saudável. Mesmo o diferente, neste caso, é aceito, pois a autoexploração do 'eu' rende frutos medidos pela capacidade de realizar uma ação. Para este tipo de sociedade, basta que se pense, por exemplo, nos sistemas de trabalho remoto e híbrido pelos quais estamos passando na maior pandemia do século XXI. Para este tipo de sociedade, basta que se pense também às histórias que as pessoas, semelhantes ou dessemelhantes entre si, criam de si mesmas, em uma autoexploração de seu ego através da palavra 'verdade', há muito tempo dicionarizada: não é estranho ouvir, hoje em dia, em um confronto, uma pessoa dirigir-se a outra em tom agressivo com a expressão 'esta é minha verdade', após dar uma opinião, como se o signo linguístico 'verdade' se ajustasse com uma falsa liberdade – uma coação contra si mesma e contra a humanidade.

inicia a história apresentando um menino como “um grande inventor” que não andava nada satisfeito com as definições de palavras que lia no dicionário”, e que “por isso decidiu começar a escrever um dicionário novo, um dicionário que entusiasmou os seus amigos” (TAVARES, 2019, p.7), nasce um eu-lírico que vai de encontro às cansativas enumerações de significado dadas ao início deste artigo para o significante de ‘mesa’. ‘Mesa’, para Andersen, é:

uma cadeira malfeita porque é muito alta, não dá para sentar. E é uma cama malfeita porque é muito dura, não dá para dormir. (TAVARES, *ibidem*, p.19)

Ou seja, um objeto que não tem funcionalidade prática na sociedade do desempenho, segundo a qual Byung-Chul Han afirma vivermos em seu livro *A sociedade do cansaço* (cf. nota de rodapé 3), e que, inclusive, é outra coisa, imprevisível a um dicionário tradicional: “uma cadeira” e “uma cama”. Pelo recurso à constatação predicativa simples “a mesa é uma cadeira malfeita” e “[a mesa] é uma cama malfeita”, o eu-lírico Andersen desarticula a sociedade dos dicionários trôpegos, situando significante e significado em uma assimetria não convencional, porque a mesa é um objeto que não pode ser explorado (usado por alguém) nem autoexplorado (ser capaz de servir de si mesma para outrem), quanto menos oferecer-nos o descanso necessário aos dias de hoje, visto que não permite sentar-se nem dormir, por ser deficitário “muito alta (...) / muito dura”. Além disso, tal desarticulação com o *status quo* da sociedade retira ‘mesa’ do âmbito da palavra-produto, já que, certamente, o(a) leitor(a) não encontraria uma mobília desta numa loja *Tok&Stok*. Desta forma, se, por um lado, a definição que Andersen atribui à palavra ‘mesa’ desarticula o funcionamento dos dicionários tradicionais, por outro, é irônica no sentido de libertar o signo linguístico da opressão adoecedora da liberdade coativa – o que, sem dúvidas, Salles (2018) já teria posto em relevo na relação entre os elementos materiais recorrentes na obra de Gonçalo e sua relação com a liberdade em artigo intitulado *Pedalando entre o bem e o mal: Gonçalo M. Tavares e a poética das bicicletas*:

Poeta de um tempo fragmentário, mas sem uma ruptura clara e maniqueísta que tornasse mais simples os desafios, como no tempo ‘simples’ de uma ditadura em que basta ser contra, Gonçalo tem, como os demais poetas de sua geração, todas as opções de ponto de vista, todas as opções de caminho, *num mundo em que a aparente e opressiva liberdade que se tem por vezes em excesso (será possível haver liberdade em excesso?)* acaba por conduzir, paradoxalmente, à escrita da dúvida. (SALLES, 2018, p.62, grifo meu)

Resta saber, portanto, como este processo de deslocamento do signo linguístico, que acabou de ser esboçado em um exemplo, se dá de forma mais profunda, na obra em análise, através de características da infância no centro da escrita poética, e, por que não, como essas características reconstruem a nossa dignidade enquanto seres humanos.

Das infâncias ao mundo desconcertado

Certo é que, se Gonçalo cria, no total de sua obra, uma “escrita da dúvida”, conforme Salles (2018) observou, também é certo falar de infâncias e não de uma única infância em sua

compreensão. Destaca-se, aqui, em primeiro lugar, o processo de abrangência de significação do signo linguístico que o eu-lírico fornece aos poemas que serão criados em seu percurso, pois, como já foi dito, o menino Andersen queria criar “um dicionário que entusiasmasse os seus amigos”. Como inventor da palavra nova, não capturada pelo *burnout* contemporâneo, o menino busca, de modo criativo, movimentar o significado das palavras convencionalizadas, estendendo a sua mão a outras crianças, em um caráter solidário da obra de Gonçalves pouco explorado até então. É perceptível esta primeira encenação da escrita poética, enquanto poesia libertária, e não poesia de liberdade coativa, no poema *Banheira*, encontrado na entrada B do dicionário. Nele, o objeto ‘banheira’ é egoísta por não aceitar atos coletivos entre os seres humanos, que deveriam ser atos de fraternidade – não há convite para mais de duas crianças brincarem em uma mesma banheira:

BANHEIRA

É uma piscina egoísta porque só dá para uma ou duas crianças.

(TAVARES, 2019, p.11).

Ora, é o próprio ato da brincadeira que funda o mundo infantil, libertando a criança daquele opressor dos adultos, principalmente quando uma brinca com a outra, em atos coletivos. A poesia de Gonçalves comunica, inicialmente, esta ausência que é também uma necessidade nossa. Outro poema do dicionário, intitulado *Ombro* e contido na entrada O, repete o tema da extensão da solidariedade às infâncias, alargando as fronteiras de significação do signo linguístico, de modo que só é possível realizar um ato de brincar caso um ‘Ser’ entregue-se a outro ‘Ser’, ou seja, caso um participante da relação significativa desloque-se em direção à realização da consubstanciação de dois em um, realizando, assim, a criação de um novo signo. Neste poema, a parte do corpo ‘ombro’, tomada por objeto no utilitarismo ao qual estamos acostumados, aquele em que o pedreiro carrega sacas por cima de si, ganha ar de liberdade não opressiva ao tornar-se mais humano na reivindicação de um novo significado para a palavra – é o lugar da amizade:

OMBRO

É o lugar onde os amigos deixam que você ponha os pés
para subir ao alto de uma árvore

(TAVARES, 2019, p.39).

O que encontrar em cima de uma árvore? Gonçalves nos deixa à pura imaginação pela referência a um ‘tu’: “você”. Pensa o(a) leitor(a) em frutos, mas bem pode tratar-se de uma pipa ou uma bola extraviada. Qualquer coisa que lhe venha à mente, pois o poema não encena somente o resultado da solidariedade entre homens e mulheres, mas, sim, e isto merece relevo: o processo que pode conduzir a ela. Trata-se do intervalo entre ‘Ser’ e o ‘Tempo’ da poesia, já aludido em Bosi (1997), no qual a mediação entre os elementos comuns a homens e mulheres

– corpo e objeto – se dá, aqui, pelo discurso poético em caráter de suspensão lúdica⁴. Sobre isto, Walter Benjamin (2009) é elucidativo na criação de um discurso, também poético, no que concerne ao ato de brincar. Falando do brinquedo, ou seja, de aspectos materiais que Roriz (2018, p.154) já teria identificado como parte da poética de Gonçalo quando a declara como “perspectiva material da linguagem” em ensaio intitulado *Matéria e pensamento: a poética investigativa de Gonçalo M. Tavares*, Benjamin sublinha a dimensão do ato brincante. A aura do brincar, para usar o termo ‘aura’, próprio deste filósofo, não advém da suposição de que o objeto forneça a brincadeira, mas sim de que são as crianças aquelas responsáveis por se apropriar do objeto, em uma atitude inversa da esperada pelos adultos. As crianças são parte do processo de fraternidade entre homens e mulheres, enfim. Ele diz:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se ao contrário. A criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais: bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, ‘tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto’. (BENJAMIN, 2009, p.93, grifos meus)

A defesa por uma vida autêntica para os infantes na expressão benjaminiana “tanto mais autênticos [os brinquedos] quanto menos o parecem ao adulto” coaduna-se bem com o restante dos poemas do dicionário de Andersen. Em busca de uma liberdade libertária, com o perdão da repetição, o olhar infantil reorganiza o mundo das palavras pelo processo de miniaturização de Gonçalo ao tamanho de um infante. Desafia-se, assim, a previsibilidade dos dicionários. O poema *Luminária*, de entrada L, coloca em perspectiva a luz como parte de um objeto, transformando-o de uma coisa em outra e vice-versa dentro de um jogo de oposições no signo linguístico que não se anula, embora favoreça as crianças. Neste poema, que segue, a luminária serve especialmente aos infantes, visto que a expressão predicativa junto do elemento comparativo “como” e o substantivo “miniatura”, em “é um poste de iluminação como os que existem / na rua, só que em miniatura”, reduz o espaço da rua ao círculo do olhar infantil do poeta. Agora as crianças podem “ler livros pequeninos, com poucas páginas”, isto é, do seu tamanho, e não “livros grandes – como as enciclopédias, por exemplo”, do mundo dos adultos, que acham que detêm todo o conhecimento humano porque trabalham e cumprem rotinas sólidas. A perspectiva das infâncias é posta em vista no poema:

4 Afirma Bosi (1977, p.144): “O discurso situa o *nome* e o *modaliza*” (grifos do autor), isto é, o discurso poético é o uso da linguagem no qual “o nome” se encaixa em um espaço que o transforma, “o modaliza”. Em outras palavras, o discurso é o trânsito da linguagem por onde as coisas, inseridas em um local, ganham temporalidade na ação de um ‘eu’, ao qual estamos acostumados a chamar de eu-lírico. A modalização é uma característica geral das línguas naturais, e, como o próprio nome o indica, trata da forma pela qual o sujeito elabora o *como* dizer algo (grifo meu). Nesta análise, o discurso poético é modalizado por Gonçalo em virtude do estabelecimento de aspectos de caracterização das infâncias, como se tem mostrado, pouco a pouco até então, nos poemas utilizados como exemplos.

LUMINÁRIA

É um poste de iluminação como os que existem
na rua, só que em miniatura.

A luminária serve para ler livros pequeninos, com poucas páginas.

E os postes de iluminação das ruas servem para ler livros
grandes – como as enciclopédias, por exemplo.

(TAVARES, 2019, p.28).

A princípio, diriam alguns que uma enciclopédia poderia ser lida por uma criança. Obviamente, poderia e pode. O que está em relevo aqui, não é demais ressaltar, é a atenção do olhar infantil de um autor que, voltando-se às infâncias, reconhece-as como um discurso afastado da liberdade opressiva do neoliberalismo contemporâneo, em que o adulto se lança à prática do *time is money* e se autoexplora. Isto leva tanto o olhar das infâncias quanto o olhar do poeta adulto a se fundirem – tem-se então, uma criança-poeta ou um poeta-criança, Gonçalves ou Andersen, como se queira, que, por força, repetirá o mesmo processo em outros poemas do novo dicionário. Em *Régua*, entrada R, Andersen-Gonçalo ou Gonçalves-Andersen é o responsável pelo equilíbrio de todas as coisas, enfim, do enorme planeta e a inutilidade útil de uma formiga para a existência:

RÉGUA

É um objeto que serve para medir duas coisas:
o planeta Terra ou uma formiga.

Para medir todo o planeta Terra com uma única régua, você precisa
de muita paciência, porque o planeta Terra é muito grande.

Para medir uma formiga com uma régua, é necessário que a formiga
tenha muita paciência, para que fique parada e você a possa medir. (TAVARES,
2019, p.50).

Não é à toa que, nesta miniaturização e fusão do olhar na escrita poética, em que as infâncias leem livros pequenos e medem as dimensões da matéria, surja não só o espaço, mas também o tempo do sonho, como percurso próprio da aventura infantil. Se há uma grande contribuição para os estudos de cultura da infância em Gonçalves, esta é a minuciosa criação de espaços e tempos discursivos de habitação para a concretização da vida autêntica das crianças, por extensão, de homens e mulheres. *Cama*, poema de entrada E, no que tem de diálogo com a expressão nominal “uma espécie de visão de raios X”, própria ao gosto por ficção científica da brincadeira infantil (e gênero muito apreciado pelos adultos), é um poema que exemplifica o dito. Liberta as crianças das coações da liberdade opressiva, conferindo homens e mulheres, no que todos têm em comum – já terem sido crianças –, uma visão mais apurada e humanitária da existência – a insistência de um ‘nós’ dá o tom de coletividade ao poema:

CAMA

É uma espécie de caixa de sonhos. Claro que quando você está bem acordado não consegue vê-los. Pode até revistar a cama toda, levantar os lençóis e os cobertores, espreitar por baixo: não verá nenhum sonho. Há certas coisas que só conseguimos mesmo ver quando dormimos. Com] a sonolência surge, então, uma espécie de visão de raios X que vê o sonhos] (TAVARES, 2019, p.13).

Sobressai, porém, na escrita poética de Gonçalves, a desconfiança para com a técnica ou a palavra-produto⁵, tal como já foi visto em esboço na palavra ‘mesa’ ao início deste artigo e nos poemas em corrente discussão nesta seção. Embora a crítica já tenha declarado que Gonçalves se diga um poeta não pertencente a nenhuma nação, posto que a ele agrada a leitura de diversos autores, de diferentes países (cf. PINTO, 2018), a tradição do desconcerto do mundo ergue-se inconscientemente em sua poesia. Não é necessariamente aquele desconcerto do mundo do século XVI, o desconcerto camoniano clássico, mas sim uma espécie de reinvenção mítica secular onde não há Camões de modo explícito – pois, de fato, um mito sobrevive na memória coletiva, como sugere a introdução do livro *O universo, os deuses, os homens*, do antropólogo Vernant (2000), que o escreveu para seu neto pequeno, a fim de contar-lhe histórias da Antiguidade que servissem, também, para o adulto interessado. Trata-se, sim, de um desconcerto do mundo daquilo que a máquina fez com o homem ou, pior, daquilo que o homem, tornando-se máquina em seu tempo livre, ou seja, se autoexplorando, fez de si mesmo. Neste sentido, deslocando significantes e significados de sua base tradicional dicionarizada e alargando o processo de significação dos signos, dezenas de poemas emergem contra os objetos da técnica a fim de avariá-los pelo olhar das infâncias. Como exemplo, os poemas autoexplicativos que seguem, na retidão da palavra prezada por Gonçalves: *Controle remoto da televisão*, entrada C, *Elevador*, entrada E, *Guarda-chuva*, entrada G, *Martelo*, entrada M, *Soldado*, entrada S, *Submarino*, igual entrada, e, com maestria, *Zoom*, entrada Z:

5 A fim de que o(a) leitor(a) não fique desprovido do conceito de técnica, comum à retórica benjaminiana presente na escrita poética de Gonçalves (cf. PENNING e RIBEIRO, 2021), fica dito que técnica, para o filósofo, é toda e qualquer força de produção de trabalho que, em seu tempo, percebeu estar tornando-se industrial. Não à toa, em Benjamin, há uma constante nostalgia pelo passado nas maneiras antigas de construção de materiais, junto de uma permanente cautela sobre o futuro, o que o leva, no caso da infância, a postular que a criança tem interesse sobre o modo pelo qual o brinquedo é construído (técnica) e não pelo brinquedo em si, no que eu gostaria de chamar de desautomatização do objeto infantil: “A ‘simplicidade’ tornou-se uma palavra de ordem nas oficinas artesanais. Na verdade, porém, ela não está na forma dos brinquedos, mas na transparência do seu processo de produção (...). Do mesmo modo como a autêntica e inequívoca simplicidade dos brinquedos nunca foi uma questão de construção formalista, mas sim de técnica. Pois um traço característico de toda arte popular – a combinação de técnica refinada com material precioso sendo imitada pela combinação de técnica primitiva com material mais rudimentar – pode ser acompanhado nitidamente no brinquedo”. (BENJAMIN, 2009, pp. 98-99). Assim, qualquer um que tenha tido contato com crianças poderá lembrar-se do infante que destrói um brinquedo para descobrir como este funciona, tal como quem vos escreve fazia com ônibus e trens de brinquedo em pequeno – fingir-se de engenheiro sem saber da existência da engenharia nunca é demais para as crianças, ávidas pela descoberta do funcionamento das coisas.

CONTROLE REMOTO DE TELEVISÃO

É uma máquina que impede que você se levante.
Quando aperta os botões, você fica imobilizado.

ELEVADOR

É uma escada avariada porque não tem degraus. Como está avariada é preciso apertar um botão para funcionar.

GUARDA-CHUVA

Um balde, sim, guarda a chuva. Pelo menos, uma parte dela.
O guarda-chuva, esse, não guarda propriamente a chuva. Pelo contrário:]
deixa cair a chuva ao chão. O guarda-chuva é na verdade um afasta-chuva. Um mãos de manteiga.

MARTELO

É um instrumento musical que se toca contra as paredes.

SOLDADO

É alguém que poderia estar endireitando meticulosamente os quadros das paredes.

SUBMARINO

É uma máquina indecisa entre afogar-se, em definitivo, e voltar à superfície. Pode demorar anos nessa hesitação.

ZOOM

Fazer zoom com uma máquina (fotográfica ou de filmar) é exibir uma grande preguiça. Em vez de me aproximar com as pernas, deixo que a máquina se esforce por mim. Correr para perto de um ponto que está muito afastado é fazer zoom utilizando as pernas. Antes de se inventarem as máquinas eletrônicas, ao zoom chamava-se exercício físico, ou: aproxime-se e veja. (TAVARES, 2019, p.14-60).

A particularidade de *Zoom*, diferente do dicionário tradicional enfadonho – um espírito de bom humor lerá com riso a ironia das sentenças de Gonçalo –, inicia, mais uma vez, a proposta criativa de movimento da linguagem, ou seja, a brincadeira de deslocamentos significativos criada com o mundo do signo linguístico. Nos seus livros *A Mulher-Sem-Cabeça e O Homem-*

do-Mau-Olhado (2019) e *Cinco meninos, cinco ratos* (2019), que tematizam o movimento de destruição do homem e, por que não, da linguagem, assim como a sua renovação, em meio à Revolução Russa, o movimento porta consigo a capacidade dúbia de ir avante. Os homens e as mulheres têm de escolher entre as palavras que denotam ‘passividade’, ou seja, submissão, e que os levam a sua aniquilação, por muitas vezes mental, ou àquelas do movimento contínuo, que podem salvá-los, caso a revolução lhe seja simpática e suficientemente favorável em sua luta pela sobrevivência. Aqui, não. Em *Zoom*, o movimento das palavras da criança-poeta ou do poeta-criança não prevê nem destruição nem salvação por casualidade, mas sim um alerta urgente, porém não ausente da ludicidade, contra a estagnação humana em seu desconcerto do mundo neoliberal. Certamente, isto advém da percepção de que a estagnação não ressoa no espírito da criança, porque esta observa o mundo no verbo ‘ver’, flexionado na exortação em “veja”, de tal forma que o poema é um discurso que aponta para um convite à reflexão. Gonçalo, em seu travestir-se em eu-lírico infantil, encena um esquema poético para seu(sua) leitor(a), como se dissesse ‘para, olha e mova-te para mudar teu dia de tédio’. Faz com que Benjamin (2009) seja chamado novamente a este texto. No seguinte trecho do filósofo, está a constatação de que as crianças criam um microcosmo a partir dos elementos do mundo material adulto em sua, digamos, ‘agitação natural’ (inclinação para realizar x ação); por isso, no poema, é necessário aproximar-se para ver as coisas com as próprias pernas, caso contrário permaneceremos todos e todas na racionalidade iluminista e especulativa que verticalizou nossa existência e enfraqueceu os intervalos de nosso ‘Ser’ no ‘Tempo’ da palavra:

Canteiro de obras.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. *Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas.* Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. *Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.* Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2009, p.104, grifos meu)

Emerge, assim, uma escrita poética com uma moral. Em primeiro lugar, recordo a compilação de poemas de Gonçalo em seu livro intitulado *I: poemas*. Nela, há um poema interessante, a que a descrição de Benjamin bem se adequa. Este poema tem por título *O dinheiro*. Chamando as crianças de estúpidas por fazerem do dinheiro brinquedo “em seu próprio

mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”, ao invés de transações bancárias, Gonçalo ou Andersen, Andersen ou Gonçalo, chama-nos, inversamente, de estúpidos, por não compreendermos a valia da ignorância do mundo das infâncias – seria esta mesmo uma ignorância no sentido ao qual estamos habituados?

O dinheiro
se dois bilhões caírem no terraço
de duas crianças estúpidas
serão transformados em papéis pequenos e inúteis,
soldados de uma qualquer batalha infantil. Daí a importância
dos Bancos e do modo exaustivo como desenvolvem
o mapa do comércio e da chantagem. O dinheiro
deve cair sempre nas mãos de quem conhece os seus segredos,
porque não se trata, lá está, de uma brincadeira de crianças.
(TAVARES, 2005, p.128)

Qual moral emerge, então, neste novo modo de dizer as coisas em um dicionário? É um pouco óbvia, com tudo que tenho dito até agora: não é uma moral de fixação de costumes em busca de uma liberdade coagida, mas sim uma moral próxima ao modo de Sophia de M. B. Andresen, que, no século XX, compreendendo a ruptura entre homem e coisa na modernidade, levantou, em *Artes Poéticas III*, o tema da moralidade da poesia. Em Andresen (2018), delineia-se claramente a noção de poesia enquanto forma de contato com o ser humano, que, pelo olhar, espanta-se e deslumbra-se com o mundo, buscando, na justiça, a religação deste com a dignidade do ‘Ser’, ou seja, “a unidade da nossa consciência”:

Quem procura uma relação justa com a pedra, com a árvore, com o rio, é necessariamente levado, pelo espírito de verdade que o anima, a *procurar uma relação justa com o homem*. Aquele que vê o espantoso esplendor do mundo é logicamente levado a ver o espantoso sofrimento do mundo. Aquele que vê o fenômeno quer ver todo o fenômeno. (...) *E é por isso que a poesia é uma moral. E é por isso que o poeta é levado a buscar a justiça pela própria natureza de sua poesia. E a busca da justiça é desde sempre uma coordenada fundamental de toda a obra poética*. Vemos que no teatro grego o tema da justiça é a própria respiração das palavras. Diz o coro de Ésquilo: » nenhuma muralha defenderá aquele que, embriagado com a sua riqueza, derruba o altar sagrado da justiça «. Pois a justiça se confunde com aquele equilíbrio das coisas, com aquela ordem do mundo onde o poeta quer integrar o seu canto (...) Se em frente do esplendor do mundo nos alegamos com paixão, também em frente do sofrimento do mundo nos revoltamos com paixão. Esta lógica íntima, interior, conseqüente consigo própria, necessária, fiel a si mesma. *O facto de sermos feitos de louvor e protesto testemunha a unidade da nossa consciência*. (ANDRESEN, *ibidem*, p. 897-898, grifos meus)

A consciência de Gonçalo não é a de um otimismo à moda de Sophia, como bem o conhecemos em seus poemas na busca por uma forma de restauração do real, pois cabe, como a própria poetisa ressaltará, mais tarde no mesmo texto, a cada poeta criar a sua moral, desde que esta esteja vinculada à dignidade humana, que, por consequência, dá-se no afastamento do “pecado burguês” (ANDRESEN, *ibidem*, p. 897-898). A arte poética de *O dicionário do menino*

Andersen funda-se em uma moral de louvor do lúdico, aí sim, para alertar ao ser humano sobre a sua dignidade no mundo, sem deixar o tom de protesto de suas obras anteriores em queda livre, e que, no livro *I: poemas*, aparece em diversos trechos semelhantes a este: “Todo sítio é triste depois de umas horas de alegria / Não há dinheiro suficiente para sermos felizes / diz alguém, / que, depois, arrependido, se cala” (TAVARES, 2019, p.33). Vê-se, contudo, no dicionário poético, um salto na escrita de Gonçalo em um tempo no qual é preciso assumir um lirismo otimista de ordem mais afirmativa, dado que o mundo contemporâneo se tem tornado *burnout*. As infâncias, em um livro de pouco mais de 60 páginas, formam a miniatura deste projeto de conserto daquilo que perdemos: parte de nossa capacidade lúdica, necessária como “lógica íntima, interior, consequente consigo própria”. Talvez seja por isto que a escolha do nome Andersen para o travestir-se de Gonçalo em um eu-lírico infantil possa remeter a Hans Christian Andersen, o criador de *eventyr* dinamarquês, cujos contos maravilhosos do século XIX mergulhavam o sentimento infantil em uma linguagem altamente material e metafórica, fazendo com que as crianças se deslumbrassem e se espantassem para o ato da criação poética de forma humanizada⁶. Seja de um modo ou de outro, certo é que a poesia de Gonçalo desafia o mundo neoliberal porque, se todos nós já fomos crianças, precisamos relembrarmo-nos da sua agudeza de espírito para enfrentar os dias. “Avança e é só” (TAVARES, 2019, p.101), diz o poeta, em livro intitulado *I: poemas*, numa sentença ambígua que faz-nos questionar: basta avançarmos sozinhos(as) em estado de solidão em direção a ou basta que avancemos em direção a sem uma motivação em si? Avançar com um espírito infantil, de modo solidário ao ser humano, e, por ser infantil, questionador por natureza, é o caminho para a encenação da escrita poética contemporânea neste autor - capaz de (re)organizar infinitamente a relação do ‘Ser’ no ‘Tempo’ pelo discurso poético.

De mais uma vez Gonçalo...

Para terminar este percurso pela poesia de *O dicionário do menino Andersen*, não surpreende que, em Gonçalo, seja necessário sempre começar de novo, dado que, se o poeta cria um eu-lírico infantil, está mesmo, como já afirmei, miniaturizando-se e fundindo-se para pôr-se da mesma altura de uma criança a fim de encenar uma escrita poética das infâncias⁷, em

6 Não é de todo estranha esta hipótese. Gonçalo é conhecido pela crítica, sobretudo pela coleção *O Bairro*, conforme descobrimos em Pinto (2018), que a transformação de figuras literárias, filosóficas e científicas de suas leituras pessoais em personagens é um artifício comum do autor.

7 O(a) leitor(a) não deve confundir um eu-lírico infantil presente em uma obra com o rótulo Literatura Infante-Juvenil (LIJ). Para os críticos da LIJ, uma criança-personagem, na prosa, ou um eu-lírico criança, na poesia, não determinam o caráter de um texto ser destinado a um público-alvo específico. O rótulo é assumido pelos críticos da LIJ como uma expressão classificatória de mercado. Assim, no capítulo de seu livro *Por uma literatura sem adjetivos*, cujo título deste é homônimo ao nome do livro que o contém, Andruetto (2012, p.58) aponta: “Nas capas dos livros, na publicidade e na divulgação das listas de obras mais vendidas, a qualidade literária de um livro costuma ser um assunto cujo valor passa para segundo plano (...) Assim, se quiser vender muito, um livro deve ser definido antecipadamente para que nada escape ao planejamento e ao controle (sempre na linha do que vende bem, do que se supõe que funcionará

que uma criança torna-se quieta para pular de novo, de repente, em novo movimento. “Está presente dentro de nós uma criança”⁸, diz o poeta simbolista italiano Giovanni Pascoli (2019), quando cria *A poética da criancinha*⁹ no fim do século XIX – célebre texto ensaístico sobre a necessidade de o poeta interiorizar o espírito infantil para poder enxergar o mundo de forma espontânea e humilde, transportando-o, por sua vez, à condição de autenticidade da vida. Tal é a relação de Gonçalves com a infância, enfim. É não só um autor, mas sim um ator do discurso imprevisível às convenções dicionarizadas de nossos dias, no grande palco da vida em que a palavra brinca aqui e acolá: Gonçalves é Andersen e vice-versa.

À guisa de conclusão, o que tenho levantado permite-lhe a livre circulação entre o que se tem defendido: o deslocamento de significantes e significados e sua conseqüente abrangência de significação. Mas isto só porque há poemas como *Mar*, entrada M, que também se integra ao todo da obra:

MAR

Não há dúvida de que é uma banheira muito grande e cheia: Agora: quem é que dá banho em todos os peixes?

(TAVARES, 2019, p.31).

Propondo um novo começo para todas as coisas na interrogação através do pronome ‘quem’: “quem é que dá banho a todos os peixes? ”, o poema suscita a dúvida, que, por sua vez, leva a uma resposta possível a outra dúvida, em uma ulterior moral construída por Gonçalves, isto é, aquela em que diz que, apesar de tudo, é necessário investigar o mundo para entendê-lo. Gonçalves, como infante que “volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 2009, p.101) suspeita das lógicas firmadas pelo *status quo*; logo, entende que, na mediação entre o ‘Ser’ e o ‘Tempo’ da poesia, há o discurso que se prepara para voltar à lida com um novo olhar crítico, conforme lemos no poema *Bolso*, entrada E, do novo dicionário:

BOLSO

É o lugar onde você esconde e guarda os objetos, mas também

o lugar onde descansa as mãos – para mais tarde elas

voltarem ao mundo com maior vontade

(TAVARES, 2019, p.11).

E só por causa dela, mais uma vez, a possibilidade da dúvida, conforme já havia percebido Salles (2018) para a obra de Gonçalves, é que podemos entender com maior clareza as seguintes palavras de Bosi (2017, p.190), em seu livro *O Ser e o Tempo da poesia*: “resistir é subsistir no

porque já foi provado no mercado, assimilando a leitura – cuja experiência é tão pessoal – a outros produtos de consumo massivo). Por conseqüência, certas denominações que deveriam ser simplesmente informativas convertem-se em categorias estéticas. É o que ocorre com a expressão ‘literatura juvenil’. Essas expressões, muito comuns nesses meios, mas, sobretudo, na publicidade editorial – e especialmente nas estratégias de venda destinada aos docentes e às escolas -, estão carregadas de intenções e são portadoras de valores”. Assim, para a obra em análise, não caberiam rótulos classificatórios.

8 “È dentro noi un fanciullino”, no original. Tradução minha.

9 Expressão que ficou conhecida na Itália como ‘*La poetica del fanciullino*’. Tradução minha.

eixo negativo que corre do passado para o presente; e é persistir no eixo instável que do presente se abre para o futuro”, de modo que, no poema *Lixo (lata de)*, entrada L, uma lata de lixo, a linguagem, e portanto, um ‘eu’, resiste porque subsiste em um caminho temporal mediado pelo discurso poético, cuja finalidade em Gonçalo é dar um novo começo à humanidade – que se queira em estado de infância:

LIXO (LATA DE)

É o local onde se põem as coisas que sobraram do dia anterior.

Na lata de lixo concentra-se o passado das suas alegrias.

Por exemplo, pense nas cascas de uma laranja. Elas são ou não são os restos do prazer que antes você teve ao comer a laranja?

Assim, quando carregar o lixo num saco e perguntarem o que você leva na mão, responda: são os restos das minhas alegrias de ontem.

(TAVARES, 2019, p.27)

Como tratei de brincadeiras de Gonçalo com o signo linguístico relacionado à escrita poética neste artigo, fica para o(a) leitor(a) um último poema. Que deste poema possam ele ou ela pensar, sem uma limitação coativa e adoecedora, o que as relações entre significante, significado e significação, em uma das perguntas mais difíceis de serem respondidas - “O que é encenar a escrita da poesia?” - podem suscitar no seu espírito em relação ao mundo que o(a) circunscreve. Que façam um bom proveito do poema *Poesia*, entrada P, mas dele não desistam, porque, apesar da expressão “mais ou menos isso” em seus versos, há sempre a possibilidade de começar “mais uma vez do início” (BENJAMIN, 2009, p.101) como as crianças – ainda que você seja inquieto como o poeta espanhol Rafael Alberti:

POESIA

Escute este verso do poeta Rafael Alberti: ‘E a mim preocupam-me muito o silêncio, a astronomia e a velocidade de um cavalo parado’.

Qual a velocidade de um cavalo parado? É a velocidade dos seus olhos, da atenção que você dá às coisas imóveis.

A poesia é isso (ou mais ou menos isso).

(TAVARES, 2019, p.43)

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M. Por uma literatura sem adjetivos. In: ANDRUETTO, M. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução: Carmen Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. pp.52-72.
- ANDRESEN, S. Arte Poética III. *Obra poética*. 1.ed. Rio de Janeiro: Tinta-da-china, 2018. pp. 897-900.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2.ed. Tradução, apresentação e notas: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BOSI, A. *O Ser e o Tempo da Poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- HAN, B-C. *A sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2.ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MICHAELIS, Vocábulo “Mesa”. *Dicionário Online 2021*. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ Mesa/>. Acesso em: 6 dez. 2021.
- PASCOLI, G. *Il fanciullino*. Tradução de trecho minha. 1.ed em ebook. Suporte: Adobe Digital Editions. Milão: Giangiacomo Feltrinelli Editore Milano, 2019.
- PENNING, J; RIBEIRO, H. Tavares, Benjamin: pronunciar a experiência, traduzir a modernidade. *Revista Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 1, pp. 438-451, jan-jun. 2021.
- PINTO, M. *Gonçalo M. Tavares: Ensaios, aproximações e entrevista*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2018.
- RORIZ, P. Matéria e pensamento: a poética investigativa de Gonçalo M. Tavares. In: PINTO, M. (org.). *Gonçalo M. Tavares: Ensaios, aproximações e entrevista*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2018. pp.154-173.
- SALLES, L. Pedalando entre o bem e o mal: Gonçalo M. Tavares e a poética das bicicletas. In: PINTO, M. (org.). *Gonçalo M. Tavares: Ensaios, aproximações e entrevista*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2018. pp.61-71
- TAVARES, G. *1: poemas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- TAVARES, G. *A Mulher-Sem-Cabeça e o Homem-Do-Mau-Olhado*. Porto Alegre: Dublinense, 2019.
- TAVARES, G. *Cinco meninos, cinco ratos*. Porto Alegre: Dublinense, 2019.
- TAVARES, G. *O dicionário do menino Andersen*. Ilustração: Madalena Matoso. São Paulo: SESI-SP Editora, 2019.
- VERNANT, J. *O Universo, os Deuses, os Homens*. Tradução: Rosa Freire D’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



O ABSURDO EM *DIAS ÚTEIS*, DE PATRÍCIA PORTELA

THE ABSURD IN *DIAS ÚTEIS*, BY PATRÍCIA PORTELA

Carlos Roberto dos Santos Menezes¹

RESUMO:

A partir das reflexões teóricas de *Os jogos e os homens: máscara e vertigem*, de Roger Caillois; *O teatro do absurdo*, de M. Esslin; *A sociedade do cansaço*, de Byung-chul Han, entre outros, o presente artigo busca apresentar uma leitura da obra *Dias úteis* (2019), da escritora portuguesa contemporânea, Patrícia Portela. Para tanto, buscaremos analisar a forma composicional da narrativa e a relação com a estrutura lúdica dos jogos, assim como a transubstanciação do leitor em personagem como artifício de deslocamento de perspectiva, visando à tentativa de compreensão da realidade e do sentido da vida referentes aos naufragos na ideologia capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa portuguesa contemporânea; morte; teatro do absurdo; Patrícia Portela; *Dias úteis*.

ABSTRACT:

From the theoretical reflections of *Os jogos e os homens: máscara e vertigem*, by Roger Caillois; *O teatro do absurdo*, by M. Esslin; *A sociedade do cansaço*, by Byung-chul Han, among others, this article seeks to present a reading of the work *Dias úteis* (2019), by the contemporary Portuguese writer, Patrícia Portela. In order to do so, we will seek to analyze the compositional form of the narrative and the relationship with the playful structure of the games, as well as the transubstantiation of the reader into a character as an artifice of perspective displacement, aiming at the attempt to understand the reality and the meaning of life regarding the castaways. in capitalist ideology.

KEYWORDS: Contemporary Portuguese narrative; death; theater of the absurd; Patrícia Portela; *Dias úteis*.

1 Doutorando no Programa de Letras Vernáculas na área de concentração: Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com auxílio da bolsa CAPES. Tem experiência na área de Letras Vernáculas, com ênfase na Literatura Portuguesa dos séculos XX e XXI. Atualmente, dedica-se à pesquisa sobre a Novíssima ficção portuguesa, cuja publicação dos autores inicia-se a partir dos anos 2000, com ênfase nos seguintes eixos temáticos: ironia, cosmopolitismo, memória e História, imagens sobreviventes, trauma, afeto, relações com imagens, escrita de si, fascismo português, testemunhos. E-mail: carlosroberto_sm@hotmail.com.

Patrícia Portela é autora de performances e obras literárias; reconhecida nacional e internacionalmente como uma das vozes singulares da literatura portuguesa contemporânea, pela peculiaridade da sua obra e por possuir uma escrita desassossegante, que já foi distinguida por vários prêmios (dos quais destaca o Prêmio Madalena Azeredo de Perdigão/Fundação Calouste Gulbenkian para *Flatland I* em 2005 e menção honrosa para *Wasteband* em 2004, o Prêmio Teatro na Década para *Wasteband* em 2003, o Prêmio Revelação dos Críticos de teatro em 1998 ou a menção honrosa em 2006 para a *Trilogia Flatland*). Autora de romances e novelas como *Odília ou a história das musas confusas do cérebro* (2007), *Para Cima e não para Norte* (2008) *Banquete* (2012, finalista do Grande Prêmio de Romance e novela APE), *A coleção privada de Acácio Nobre* (2016), *Zoëlogica* (2016), *Dias úteis* (2017, considerado pelas revistas *Sábado e Visão* um dos melhores livros do ano), *Hífen* (2021) e *Crônicas fora de Jogo* (2022). É cronista regular do *Jornal de Letras, Artes e Ideias* e do *Coffeepaste* desde 2017. É atualmente diretora artística da Associação Cultural o Prado, da qual é membro fundador, e diretora artística do Teatro Viriato, em Viseu, Portugal. Entre os títulos que compõem sua obra literária, escolhemos *Dias úteis* para servir como corpus de estudo para este texto. A narrativa, inicialmente publicada em 2017, pela editora Caminho, e mais tarde no Brasil, em 2019, pela *Dublinense*, consiste num verdadeiro discurso contra o totalitarismo dos gêneros discursivos e um grito-manifesto frente ao mecanicismo do cotidiano. Uma narrativa cuja totalidade pode ser compreendida como uma novela, mas cujos capítulos ou supostos fragmentos narrativos – um “prefácio fora do jogo”, “didascália”, “segunda-feira”, “terça-feira”, “quarta-feira”, “quinta-feira”, “sexta-feira”, “porque hoje é sábado” e, por fim, “epitáfio de domingo para o dia seguinte” – possuem uma aparente autonomia, o que poderia vir a sugerir a ideia de serem breves as narrativas que se sucedem. Todavia, observa-se que o fio que une os elementos presentes, nesse refinado constructo textual, consiste na cronologia sustentada pelos dias da semana ou pela probabilidade de a narrativa ser (como também pode não ser) encenada pela mesma narradora-personagem².

O texto-performance³ construído pelas linhas ficcionais de Portela constitui um caminho pelo qual o leitor é convidado a se debruçar sobre o cotidiano, de modo a experienciar – em um primeiro momento – as dores, angústias, os cansaços, medos, amores e desvarios da(s)

2 *Dias úteis* apresenta a classificação de “uma novela em sete contos curtos, um para cada dia da semana” conforme especificado na contracapa. É interessante notar a integralização de dois gêneros discursivos: a novela e o conto. Se pensarmos na narrativa curta, a encenação de cada dia da semana pode ser tanto vivenciada por um personagem singular, quanto pela mesma personagem-protagonista. Haja vista a possibilidade de lermos estes textos cada um com sua própria autonomia. Entretanto, como aponta a observação feita, os contos pertencem a uma estrutura maior, que pode ser compreendida pela relação de se viver uma semana completa, ou seja, sete dias corridos, e cada dia da semana possuir a sua própria narrativa. Seja como for, a narrativa de Patrícia Portela proporciona essa ambiguidade de narradores e personagens que tanto podem ser unos, quanto múltiplos, tal qual a estrutura da obra.

3 Patrícia Portela, além de escritora, também atua como dramaturga, neste sentido, as suas narrativas se valem de uma arte híbrida ou intermídia, capaz de transpor a palavra escrita para os âmbitos, gestuais, vocais, proporcionando um diálogo criativo com outros sistemas semióticos, no caso o teatro.

personagem(ns) que habita(m) o universo ficcional-performativo da autora. Diante das cenas que nos são narradas, o olhar mecanizado do cotidiano se transforma numa percepção de que estamos inseridos numa sociedade do absurdo que reflete a condição humana da modernidade. Ao aceitar as regras do jogo, o leitor, imperceptivelmente, vai ocupando o lugar da personagem e passa não só a experienciar o absurdo, o cansaço dos dias úteis vivenciado pela(s) personagem(ns), como também a se identificar com as situações narradas. O processo de identificação é estabelecido por meio da performance textual que a escrita da autora exige que seja ensaiada no processo de leitura e, nesse sentido, aquele que se aventura no jogo há de se questionar: o que são dias úteis? Úteis para quem? Uma busca pelo sentido da vida? Qual é a condição humana na pós-modernidade? Será um convite a comermos a massa branca da barata, tal qual GH fizera para se aproximar do “coração selvagem da vida”⁴? Eis um questionamento (existencial e metafísico – típico de um drama que reitera a tragédia clássica) que talvez se apresente ao leitor-descodificador do texto que nos inquieta.

O sentido do termo “absurdo” que estamos utilizando está associado com a ideia do «Teatro do Absurdo»⁵, que é uma expressão cunhada pelo crítico húngaro Martin Esslin no fim da década de 1950 para contemplar determinadas peças teatrais que, surgidas no período pós-Segunda Guerra, tratam da atmosfera de desolação, solidão e incomunicabilidade do homem moderno a partir de determinados traços estilísticos e temas que divergem da dramaturgia tradicional realista.

Martin Esslin sublinha em seu estudo o significado do termo «absurdo» que inicialmente está relacionado a um contexto musical e significa “fora de harmonia”. Daí sua definição dicionarizada: “em desarmonia com a razão e a propriedade; incongruente, irracional, ilógico”. Em linguagem cotidiana, “absurdo” pode se referir apenas ao “ridículo”; contudo, não é nesse sentido que devemos compreender o termo quando nos referirmos ao “Teatro do Absurdo”. Em ensaio sobre Franz Kafka, Ionesco definiu sua concepção do termo da seguinte maneira: “Absurdo é aquilo que não tem objetivo. ... Divorciado de suas raízes religiosas, metafísicas e transcendentais, o homem está perdido; todas as suas ações se tornam sem sentido, absurdas, inúteis” (ESSLIN, 2018, p. 24).

Apesar da originalidade formal, o grupo de “dramaturgos do absurdo” se vale de alguns elementos que marcaram a história do teatro e das artes em geral, tais como: os mimodramas (espetáculos gestuais surgidos na Antiguidade greco-romana); a *commedia dell'arte* (gênero

4 Até que ponto o texto de Patrícia Portela assemelhar-se-ia ao de Clarice Lispector, ao promover uma catábase narrativa, na qual o leitor é posto a se confrontar com a realidade que o cerca e a buscar um sentido luminoso da vida através dos mecanismos do pathos, da desmesura, para poder entrar em contato consigo mesmo? Constrói-se uma via-crúcis em direção a (re)descoberta do próprio desejo e do próprio sujeito?

5 Devemos frisar que o «Teatro do Absurdo» não designa um movimento estético organizado, tampouco de um gênero, mas diz respeito a uma classificação que visa colocar em destaque uma das tendências teatrais mais importantes da segunda metade do século XX.

cômico de muito sucesso na Europa entre os séculos XVI e XVIII); os espetáculos de *music hall* e *vaudeville* (que misturam números musicais, cômicos e de dança); a comédia de *nonsense* (com falas absurdas ou sem sentido); e os movimentos artísticos de vanguarda do início do século XX (como o expressionismo e, principalmente, o dadaísmo e o surrealismo).

O «Teatro do Absurdo» consubstancia o cômico com o trágico sentimento de desolação e de perda de referências do homem moderno. Tal sensação não provém apenas do horror da Segunda Guerra, como também da Guerra Fria, e de algumas correntes filosóficas nos meados do século XX, principalmente a existencialista, que concebe a solidão e a responsabilidade do homem por seu destino em um mundo sem Deus.

No «Teatro do Absurdo», a incerteza e a solidão humanas são compreendidas através de elementos ligados às situações banais, frases feitas, gestual cômico ou circunstâncias menos usuais como construções verbais aparentemente sem sentido, gestual mecânico e repetitivo, ações sem motivação aparente.

Patrícia Portela parece aproximar-se de alguns elementos da estética do «Teatro do Absurdo» ao expor a estagnação e decadência de suas personagens circunscritas em situações cotidianas. Essas criaturas aparentam sofrer um soterramento físico e existencial a partir da repetição de comportamentos articulados por uma rotina aparentemente inquebrável. O discurso e as ações das personagens estão em constante tensão e apresentam um ar enigmático. O enredo da narrativa se vale da banalidade, mas que a construção textual e a elaboração estética proporcionam uma outra configuração para o relato de tal modo que o cotidiano passa a ser pintado com leves tonalidades do insólito, do ludismo, do surrealismo. Desta forma a linearidade se quebra e permite a implementação de elementos oníricos ou simbólicos que muitas vezes dificultam a apreensão da narrativa. Em diversos momentos do texto de Portela, temos a sensação de que não estamos diante de um narrador que pretende nos contar uma estória, mas de encararmos uma sucessão de imagens poéticas.

Dias úteis encena a trágica sensação de perda diante do desabamento de certezas absolutas. A linguagem se despe do seu sentido convencional. No lugar da lógica discursiva, instaura-se a lógica poética da associação ou da assonância, revelando uma nova dimensão para a narrativa. A partir do confronto com a realidade que as circunscrevem numa condição agonizante, as personagens conseguem, de alguma forma, alcançar uma atmosfera metafísica, abdicando dos discursos racionais e do pensamento discursivo.

Segundo o crítico literário Miguel Real, em seu livro *O romance português contemporâneo: 1950-2010*, Patrícia Portela é detentora de

uma linguagem própria, extasiante, enfeitiçante, constituída por um volume caudaloso de imagens e de imagens de imagens, de metáforas e de metáforas de metáforas, gerador de um processo «alquímico» de fusão, dissolução e refusão de imagens, revelador de uma preparação e de um desmascaramento da razão lógica e aproximador da palavra narrativa de uma iniciação onírica (REAL, 2012, p. 175-176).

No espaço dedicado àquilo que Gerard Genette (2009) denominou de “paratextos”, surge uma voz (ficcional?) que propõe àquele que se aventura nas páginas desta obra um jogo. Um prefácio que ensaia as regras a serem seguidas diante dela; uma narrativa que se quer anterior à gênese efabulatória do discurso, mas que inicia, de forma ritualística, aquele que vivencia os “dias úteis”. O leitor depara-se com uma voz que comanda, descreve, alerta, aconselha e pressupõe ser ouvida, mas que não se revela. Ela narra cenas de uma suposta partida desportiva de futebol, que, ao mesmo tempo, evidencia tratar-se do jogo inevitável da vida, um “*jogo* que só se joga quando se tem mesmo, mesmo, mas mesmo de jogar, senão não vale a pena” (PORTELA, 2019, p. 11. grifos nossos). E, por fim, a voz que se enuncia acaba por apresentar a regra principal desse jogo e a sua intencionalidade: “a maior das especificidades deste Jogo é que uma vez começado, joga-se até à morte, a nossa e a dos outros” (PORTELA, 2019, p. 18). Isso significa que o leitor não tem como escapar de seu destino, a não ser que aprenda a subverter e/ ou a recusar as normas propostas pela voz narrativa, que o prendem ao cotidiano absurdo. Vejamos como isso ocorre a partir da percepção de *Os Dias úteis*, de uma das vozes mais significativas da literatura portuguesa contemporânea.

Huizinga, em sua obra *Homo ludens*, apresenta uma concepção geral da ideia de jogo:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 1971, p. 33).

O jogo estabelecido na narrativa de Portela não se diferencia da vida quotidiana, na verdade, ele a encena no espaço textual e o leitor deve avançar, a princípio, aceitando essa proposta como se o jogo funcionasse como um espelhamento da própria existência: “é como viver, para quem ainda não tenha percebido do que se trata” (PORTELA, 2019, p. 18).

Roger Caillois, em seu livro *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*, nos elucida que “a palavra jogo sugere igualmente as ideias de desenvoltura, de risco ou de habilidade” (CAILLOIS, ano, p.15). Tal ato “estimula”, sobretudo e “invariavelmente, uma atmosfera de descanso ou de divertimento. Relaxa e distrai. Sugere uma atividade sem pressões, mas também sem consequências para a vida real” (CAILLOIS, 2017, p. 15). Entretanto, o jogo que se instaura em *Dias úteis*, como bem aponta sua voz narrativa, rasura a ideia proposta por Caillois. O ato de jogar ultrapassa o simples prazer e recai numa necessidade inerente ao sujeito, tornando-se um jogo decisivo, cuja face final é fatal:

Não há notícia até hoje de alguém que tenha assistido ou participado num Jogo desta natureza duas vezes na vida. Há quem se aventure já só no final dos seus dias, outros no auge da juventude, alguns nunca chegaram a assistir, passa-lhes ao lado (mas esses casos são raros, mesmo se muito publicados) (PORTELA, 2019, p. 11-12).

A voz narrativa chama atenção para o fato de que nem todos possuem a consciência de estarem jogando, haja vista que há aqueles que só dão o *start* no meio da vida ou que

apenas se comportam como espectadores, não aceitando o convite para assumir o controle da própria existência.

O “prefácio fora do jogo” para além de um convite para que o leitor se torne uma peça do jogo construído pelas mãos de Portela, ele também se apresenta como uma espécie de “máquina do mundo”, tal qual a descrita pelos versos drummondianos que ocupam o lugar de epígrafe do capítulo: “[...] a máquina do mundo se entreabriu/ para quem de a romper já se esquivava/ e só de o ter pensado se carpia”. O leitor, diante das regras do jogo, tem em mãos o manual para tentar decifrar os enigmas que se escondem na “máquina do mundo”, e, para tanto, inicia a sua jornada como um peão, uma peça que integra o tabuleiro lúdico da narrativa de Patrícia Portela.

O que importa não é o resultado da partida, pois esta, todos temos consciência de qual será, já que uma vez o jogo iniciado, “bem ou mal, vai terminando. E raramente acaba bem” (PORTELA, 2019, p. 11). Tanto a vida quanto o jogo, que a imita no espaço narrativo, possuem o seu início e fim determinados. Sendo o destino final “bem” ou “mal”, o que está em evidência não é a decisão da partida, mas a trajetória que o jogador percorre com suas habilidades para driblar os obstáculos que por ventura surgem no meio do caminho.

Logo após o aceite das regras que estabelecem o jogo proposto pela obra, o leitor inicia a sua jornada pelo texto narrativo tendo como primeira parada da jornada um diálogo com a própria obra, através da “didascália”.

A “didascália”, teoricamente, representa a concepção ideal do drama pelo dramaturgo. Ela consiste nas anotações cênicas feitas por ele, com o intuito de estabelecer a dinâmica da peça por meio da antecipação teatral da montagem, atribuindo efeitos de sentidos precisos ao texto dramático: a indicação da entrada e saída das personagens de cena; a especificação do diálogo a ser estabelecido, ou seja, para quem determinada personagem deve dizer algo; a descrição dos espaços e das indumentárias; a sequência das ações representadas no palco e a modalização do texto. É por meio das rubricas que o dramaturgo não só compõe o texto teatral, como o arquiteta, de modo que toda a representação dramática ocorra conforme a sua idealização, impedindo que os atores (ou leitores) tenham livre arbítrio de interferirem no texto.

Em *Dias úteis*, a didascália ocupa um espaço de encenação pelas mãos de Patrícia Portela, no qual a obra ganha a boca de cena e passa a representar um diálogo com o leitor, pedindo para que este a leia “de preferência sem interrupções, mas se com pausas, pausando-[a] devagarinho, e só em caso de força maior, acidente, surpresa ou descanso temporário” (PORTELA, 2019, p. 30).

A obra diz ao leitor a forma ideal com que deseja ser lida: “estou a pedir-te que me leias por inteira, não me desejes o abandono como sorte. Mas não me leias para passar o tempo. Lê-me como se te fizesse diferença. Como se te acontecesse” (PORTELA, 2019, p. 30). Aceitar as regras do jogo é também fazer valer o desejo da própria escritura, ou seja, considerar não só a

ânsia pela qual a obra deseja ser interpretada, como também a urgência e seriedade que ela quer imprimir no leitor.

Diferentemente da concepção das rubricas impostas pelos dramaturgos, a didascália de Portela permite que o leitor intervenha na sua estrutura: “reescreva-me onde achares necessário, acrescenta-me onde me achares incompleta, marca-me no canto inferior as tuas paragens, riscame a caneta nas impressões” (PORTELA, 2019, p. 30). O leitor não mais é um ser para fora do texto, mas alguém consciente, capaz de participar da construção do sentido da narrativa e/ou de inserir comentários à margem do texto lido, visando completar o seu sentido ou questioná-lo. Diz o texto: “Eu, como obra, agradeço-te e repenso-me (mas não notarás ao folhear-me), e tu, como coisa que pensa, mentes-me, mas o teu corpo não sabe e assim incorpora” e continua:

Quando chegares ao fim decide se me leste como se fosses o Martin Luther King ou a Rosa Parks. Pensa bem antes de te responderes. Nem todos os que se escrevem aceitam ser carne para canhão mas quase todos gostaríamos de, com isso, fazer a diferença. Caso contrário, para quê ler? (PORTELA, 2019, p. 31).

Eis o enigma a ser decifrado antes de se adentrar uma narrativa – metaficcional e autorreferencial – que, afinal, propõe ao leitor uma tomada de decisão em relação à sua própria identidade: “a partir daqui tudo deve ser meticuloso porque cruel” (PORTELA, 2019, p. 32).

Cruéis, além de uma determinada identidade de receptor a ser assumida, são os contos ou fragmentos narrativos (cartas de um jogo?) que compõem a obra e que correspondem, cada um, a um dia da semana. Curioso é o fato de que o livro não se inicia pelo domingo, mas pelo primeiro dia útil, ou seja, a segunda-feira, dia este que se encarrega de começar o ciclo semanal de atividades de trabalho. Sendo assim, o leitor acompanha uma voz narrativa sempre em primeira pessoa e demarcada no feminino, identificada somente, numa manobra irônica, na primeira narrativa, como Alice Winston Smith⁶. Não se pode afirmar que esta personagem é a mesma em todas as narrativas. Entretanto, pouco importa tal identificação, haja vista que a construção textual na primeira pessoa abre a possibilidade para que o leitor faça parte da própria obra, tomando o lugar, por vezes, da própria personagem. Isso porque essa criatura parece uma voz incorpórea, abstrata, que não só deseja ser ouvida, mas que carece de um corpo que permita a ela agir. Nesse sentido, o leitor adentra o texto e acaba por, através da performance, dar corpo a essa personagem, já que o cotidiano experienciado pela criatura de papel acaba por ser reconhecido por aquele que mergulha na ficção. Ambos se reconhecem neste universo violento e sufocante de uma prosa poética que visa compartilhar ao invés de isolar, ato típico do gesto da própria leitura, que consiste num exercício contra o discurso monológico. E, em decorrência

6 A suposta identidade da narradora-personagem aponta para determinadas personagens de obras ficcionais preexistentes e consagradas: Alice, de Alice no País das Maravilhas e Alice através do espelho, de Lewis Carrol, e Winston Smith, protagonista da obra 1984, de George Orwell. Ambas as protagonistas, referenciadas através da construção onomástica feita por Patrícia Portela, consistem em personagens de narrativas distópicas.

disso, o leitor-cúmplice deve “faz[er] um reconhecimento do espaço entre [as] linhas com quem sabe que todos os monólogos são diálogos, e que todos os diálogos são monólogos. Entre nós dois” (PORTELA, 2019, p. 31).

O monólogo ou diálogo monologado estabelecido ganha ares de um discurso confessional no qual a narradora-personagem nos revela que “lev[a] uma vida habitual de segunda a sexta” (PORTELA, 2019, p. 36). A habitualidade apontada diz respeito a uma rotina sufocante, na qual o sujeito é prisioneiro da lógica capitalista, sendo um escravo do seu próprio emprego: “Há sete anos que não saio do país, que não passo um fim de semana fora de casa, sempre o trabalho, sempre o trabalho... nunca tenho tempo para nada” (PORTELA, 2019, p. 44).

A vida da personagem obedece a uma lógica restrita: “Retorno a casa, ao fim do dia, à mesma hora de sempre, depois de atar os joelhos ao corpo com os sapatos todos que engoli durante o horário de expediente” (PORTELA, 2019, p. 37). Os dias da semana perdem sua singularidade, tornando-se todos iguais: “Às dez da noite vou ter com o Inconformismo com quem vou ao café todos os dias” (PORTELA, 2019, p. 38), de modo que não há espaço para o novo, para uma revolução, pois “falhamos sempre” (PORTELA, 2019, p. 38) e “amanhã ainda é dia de trabalho” (PORTELA, 2019, p. 38).

Imersa numa rotina asfixiante, a narradora-personagem tenta romper o seu ritual diário expressando um desejo de tirar férias, lançando-se num processo de enumeração de possíveis viagens imaginárias, tanto passadas quanto futuras, mas que se pressupõe que nunca se concretizaram ou virão a se concretizar. Nota-se, inclusive, que a própria personagem boicota os seus sonhos ou desejos, inventando sempre possíveis “senões” ou desculpas para a sua não realização. O anseio da personagem está sempre interdito, é atravessado por acontecimentos (imaginários ou reais) que a impedem de pôr seus planos em prática. Quando completou seus quarenta anos, desejava visitar a Escócia, realizando um sonho, em direção a busca da sua ancestralidade por meio da figura do bisavô. A viagem seria realizada ao lado de Ivo, seu ex-cônjuge, que também possui uma ligação com a Escócia. A viagem com todo o seu planejamento naufraga devido ao término repentino de doze anos de convivência, por vontade de Ivo. Sozinha, a narradora-personagem passa a traçar um discurso que busca justificar a sua decisão de não prosseguir com o plano anterior, já que não consegue perceber motivos para se lançar na aventura de conhecer um novo país sem uma companhia. Desamparada e entregue à solidão, ela vai listando alternativas para dar continuidade às suas férias, entretanto, as sonhadas férias transmutam-se no prolongamento das atividades trabalhistas que a aprisionam em uma rotina incessante e imutável: “mas para ir à Escócia não tinha companhia e, como tinha de acabar um assunto no emprego que estava pendente há mais de um ano, acabei por passar as férias em casa, mas a trabalhar” (PORTELA, 2019, p. 45). O prazer e a diversão são postos de lado e o trabalho impera na vida da personagem, que cogita tirar uns dias de folga não para dedicar a si,

mas para se ocupar dos afazeres domésticos. A constatação lógica, coercitiva e capitalista de que os dias necessitam ter uma rotina rígida e devem apresentar um lucro ao final do dia corrói o sujeito a tal ponto que não se permite sequer tirar alguns dias de folga:

é sempre complicado, tirar só três dias de folga para depois estar mau tempo, e depois não se consegue adiantar nada no jardim, depois uma pessoa acorda tarde e quando dá por si, perdeu o dia, depois a frustração que acumula domingo à noite por não ter aproveitado o fim de semana como deveria (PORTELA, 2019, p. 46).

Byung-Chul Han, ao refletir sobre a contemporaneidade, em *A sociedade do cansaço*, nos diz que “a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivo” (2017, p. 70). Tal esgotamento é evidente na personagem e se faz presente em um discurso que simula uma espécie de confissão, na qual o sujeito revela o seu atual estado: “estou cansada... estou mesmo esgotada, e sinto-me sem energia para continuar a vida que levo. Há sete anos que não tiro férias, como é que é possível?” (PORTELA, 2019, p. 48). A questão que se impõe é meramente retórica, uma vez que a própria personagem a responde ao longo do seu relato. Em meio ao desespero e ao desejo de evasão da rotina por meio de uma viagem que nunca fez ou nunca quis fazer de fato, surgem possibilidades ou intenções de traçar um destino turístico que, a princípio, já seria inviável. A personagem anseia por uma mudança, algo capaz de libertar da inércia da vida, capaz de provocar uma ruptura radical em seu cotidiano, uma convulsão ou tempestade. No entanto, acaba arranando desculpas para si própria: com medo de enfrentar o risco e o imprevisto, circunscreve-se ao círculo absurdo de um cotidiano sem saída.

Claro está que o planejamento de uma viagem que valha a pena e a marque pelo resto da vida é sempre adiado. O discurso referente à necessidade de planejamento das férias acaba por ser rasurado com a enumeração de obstáculos a serem enfrentados para pôr em prática o desejo de evasão da rotina. Um dos exemplos sintomáticos é a tentação da personagem em lançar-se numa aventura de conhecer a China. Entretanto, a possibilidade de realização de percorrer a geografia do país, a história e a cultura local deflagra um contradiscurso capaz de inviabilizar o plano previsto. Dentre as dificuldades listadas, apresentam-se a complexidade de se aprender chinês, afinal comunicar-se no idioma nativo proporcionaria uma experiência genuína de imersão na cultura; a existência de questões burocráticas, tal como a emissão do passaporte; adversidades relacionadas a questões climáticas e de saúde... Variadas são as desculpas que podem ser levantadas para naufragar o desejo de viajar. Determinados subterfúgios escondem o verdadeiro, inconsciente e íntimo motivo que impede a narradora-personagem de gozar as férias imaginadas: o caso de não obter licença para o seu afastamento do museu em que trabalha não se justificaria, pois ela é a sua própria chefe no setor em que atua. A lógica produtivista, introjetada por ela e imposta pelo regime capitalista, faz com que se sinta insubstituível.

Frente à possibilidade de realização dessa viagem, a personagem falha no cumprimento do seu desejo e, através de um discurso irônico altamente corrosivo, dessacraliza a experiência adquirida numa viagem, transmutando-a numa jornada metonímica por uma China inventada em

Lisboa, que aponta para a encenação da condição humana para desvelar uma violência latente. Constata-se, assim, mais uma vez, a prevalência da lógica capitalista, capaz de aprisionar o sujeito na sua teia: ao retirar dele a liberdade, castra os seus desejos, fazendo com que “o sujeito se transform[e] numa máquina de desempenho que pode funcionar livre de [qualquer] perturbação” (HAN, 2017, p. 70), com o objetivo de maximizar a sua atuação na sociedade do lucro e do poder. Segundo Han, toda a vitalidade do ser é direcionada única e exclusivamente na busca incansável pelos resultados, lucros ou pela (ilusória) sensação de utilidade em relação as suas atividades, tanto que tal perspectiva culmina no “excesso da elevação do desempenho [que] leva a um infarto da alma” (HAN, 2017, p. 71). Se por um lado, o sujeito está aprisionado pelo sistema capitalista, por outro, observa-se que o que desestabilizaria essa lógica, que torna o sujeito dócil frente ao sistema que o devora, seria uma vertigem metafísica capaz de desarticular o instituído. Somente assim, ao correr riscos diante do imprevisível, o eu se colocaria frente às questões da existência.

Quando a personagem não está no seu local de trabalho, ela se dirige a uma drogaria para comprar verbetes filosóficos para serem lidos, normalmente, após o jantar. Curioso é que é precisamente o espaço dedicado à venda de medicamentos para o tratamento de enfermidades que o sujeito consegue adquirir verbetes cujo objetivo é o despertar da consciência “à procura de uma resposta clara para o complexo princípio do Universo” (PORTELA, 2019, p. 36), cuja resposta jamais será alcançada.

“Cada dia útil é como uma aspirina”, diz a personagem em determinado momento da narrativa. O trabalho condiciona o sujeito a um estado de dormência e alienação frente aos sintomas provenientes de uma vertigem metafísica latente na personagem: “Inspiro como se estivesse a inalar entulho e sinto os pulmões cansados a lutar contra a desarticulação da alma” (PORTELA, 2019, p. 38). A personagem, diante da impossibilidade obter uma resposta concreta frente às questões que movem o homem e o mundo, acaba por aceitar, “ainda que superficialmente, que tudo continue a ser o mesmo beco sem saída apocalíptico que [a] permite sobreviver um dia de cada vez” (PORTELA, 2019, p. 39), pois, afinal, “somos todos *zombies*, nem carne, nem peixe, nem vivos, nem mortos, e não há planos de contingência para tamanha catástrofe natural” (PORTELA, 2019, p. 40).

A obra de Patrícia Portela nos parece recuperar o «Teatro do Absurdo», uma vez que não busca, de forma contundente, “destruir a muralha morta da complacência e do automatismo, para restabelecer uma consciência da situação do homem quando confrontado com a realidade última de sua condição” (ESSLIN, 2018, p. 344). Evidencia-se que o consumo dos verbetes filosóficos é feito durante a noite, num tempo intermédio entre o sono e a realidade, no qual a personagem luta contra uma insônia, e, assim, o espaço onírico torna-se um temor para a personagem que teme sonhar, pois esse ato pode lhe arruinar uma boa noite de descanso, afinal “amanhã ainda é dia de trabalho” (PORTELA, 2019, p. 38).

Para Freud (2009), o sono consiste na realização de um desejo reprimido que muitas vezes não realizamos, devido às imposições sociais. No caso da narrativa de Patrícia Portela, esse sujeito, naufragado no automatismo do cotidiano, nunca conseguirá se libertar, concretamente, da realidade sufocante em que vive e, por isso, passa a experienciar uma viagem apenas onírica por diferentes espaços. Os sonhos da personagem são narrados a partir de um viés que flerta com o surrealismo, de modo a evidenciar a identidade esfacelada do sujeito, cujos fragmentos funcionam como demarcações nos espaços onde a personagem transita, de modo a construir um mapa imaginário, por meio da despersonalização do sujeito.

A filosofia, a poesia, o sono e o jogo são os meios pelos quais a realidade é posta em suspensão e o tempo instaura um entrelugar onde o sujeito busca se evadir da realidade que o cerca e o aprisiona. Entretanto, a cosmogonia construída por Patrícia Portela é desenhada por linhas estéticas inerentes ao processo do surrealismo, uma vez que “o mundo é visto como uma sala de espelhos e a realidade mistura-se imperceptivelmente com a fantasia” (ESSLIN, 2018, p. 342). Dessa forma, o espaço narrativo, através de uma sutil ironia, ratifica a reificação do sujeito, amplifica os dilemas de uma sociedade fragilizada, aponta para distopias e denuncia os valores sociais regulados pela lógica capitalista. O texto ficcional encena a vida mediana circunscrita numa rotina ordinária, sufocante, na qual o sujeito – assalariado e automatizado – tem de lidar com a impessoalidade e as distâncias dos relacionamentos interpessoais ao ponto de abrir mão de seus sonhos de lazer. Seja como for, a “teatralização”, característica da prosa de Portela, provoca certo estranhamento no leitor, deslocando-o para um estado de desconforto latente: ao ter de encarar a sua própria realidade encenada diante dos seus olhos sob outras perspectivas, o jogo põe em cheque, em diferentes estâncias, uma justaposição entre a artificialidade e a naturalidade, de modo que a encenação ocorre de maneira fragmentada, num espaço-tempo que se contrai e expande constantemente, propiciando outra forma de relação entre sujeito e o outro, e, entre o eu consigo mesmo. Por isso, *Dias úteis* possui um aspecto demasiadamente doloroso para o leitor, já que funciona como um espelho cruel da realidade pós-moderna da qual ele faz parte, de tal maneira que uma existência insustentável e próxima do absurdo torna-se real. O jogo narrativo permite a reflexão da condição humana, mesmo que alguns aspectos pertençam ao campo estritamente ficcional da tragicidade do homem.

Antes que o leitor termine a incursão pelos contos ou fragmentos narrativos que se sucedem, há um alerta indispensável: “Mante[nha] os óculos escuros sempre à mão. O regresso à realidade é sempre um choque demasiado iluminado e nem sempre mais construtivo, ainda que se diga por aí, e de forma leviana, que de toda a desgraça se pode tirar uma qualquer lição” (PORTELA, 2019, p. 31). Ao fim da última página, o leitor deixa a obra, mas ela ainda possui um pedido: “Mas espera, para não acontecer depressa. Aceita o nó, ou ataca-o. Ataca o nó, ou aceita-o. Não peças socorro nem esbracejes porque afogar é o que se faz a um fim. Não te despeças. Promete só que regressas” (PORTELA, 2019, p. 32-33). O regresso consiste no reinício do jogo e o seu *reset* configura outra leitura da didascália, que passa a funcionar como

um manifesto, um “manifesto disfarçado de conto de fadas” (PORTELA, 2019, p. 80). Um grito contra o automatismo da vida, um desejo de ruptura da sociedade do cansaço, de enfrentamento do absurdo dos dias úteis. E o leitor pergunta-se: será ele capaz de desatar o nó descoberto? Será ele capaz de ganhar o jogo e de subverter as regras impostas pelo sistema capitalista? Após interpretar as entrelinhas perceberá o absurdo em que se encontra envolvido? Conseguirá o leitor dar a última cartada e ganhar o jogo, escrevendo a sua própria história?

Assim, a obra de Patrícia Portela, após desassossegar o leitor, tornando-o cúmplice da sua escritura, passará a ser revisitada como

uma coisa sem sentido que gosta de ti mas não espera a tua revolução porque as coisas não esperam. Uma coisa sem sentido que ambiciona acompanharte, dar-te esperança, dizer-te que sim, que tudo vai correr bem, que tudo vai ser melhor amanhã, mas daqui até à tua mudança são muitos quilómetros, especialmente se insistimos em percorrer o tempo tão devagarinho e quase sem escrever (PORTELA, 2019, p. 80).

Resta saber se o leitor será capaz de se ver refletido na narrativa encenada e se, uma vez consciente das suas limitações e alienações, mudará o seu comportamento cotidiano. Resta saber, inclusive, até que ponto a literatura, que se propõe a denunciar a reificação do sujeito, inserido em um mundo capitalista e cerceador de sonhos, conseguirá interceder no real, transfigurando-o.

REFERÊNCIAS

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

ESSLIN, M. *O teatro do absurdo*. Trad. Barbara Heliadora e José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

HAN, B-C. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

PORTELA, P. *Dias úteis*. Belo Horizonte: Dublinense, 2019.

REAL, M. *O romance português contemporâneo: 1950-2010*. 2 ed. Lisboa: Caminho, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.35520/diadorim.2022.v24n2a51114>



FIAMA E O REFLEXO DA IMAGEM

FIAMA AND THE REFLEX OF THE IMAGE

Fernanda Drummond¹

RESUMO:

O texto faz um percurso ora de ordem exemplar ora em *close reading* pela poesia de Fiama Hasse Pais Brandão. A obra da autora de *Morfismos* elabora a imagem – seu espaço de expressividade no poema – como um modo de entendimento do real. Assim, conceito de imagem não só é o material que compõe os fragmentos de verso, mas se transforma na lente, no método a partir do qual os temas se desdobram. Os muitos poemas de cariz autorreflexivo podem servir de fundamento à condição de miríade das imagens colhidas e inscritas por Fiama. O estudo também acaba por exemplificar momentos em que os versos corroem, aglutinam e fundem as imagens, que, via de regra, aparecem distorcidas, como se ao poeta coubesse uma alquimia de materiais que no fim evaporam. Assim, a escrita de Fiama celebra o aparecimento das imagens enquanto toma profunda consciência da sua ruína.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem; representação; poesia portuguesa; *Poesia 61*; Fiama Hasse Pais Brandão.

ABSTRACT:

The article navigates through the poetry of Fiama Hasse Pais Brandão sometimes by approaching the poems as examples and other times by doing a close reading. The works of the author of *Morfismos* elaborates on the concept of image – a *topos* where expressiveness unfolds – as a means to understand reality. In so being, image is not only the material with which fragments of a poem can be made, but rather the method through which her themes appear. Many of Fiama's poems are self-reflective and can fundament how images are reflected as myriads as they are grown and inscribed by her. This study also exemplifies the moments when verses end up corroding, converging and merging images, which only appear in a distorted fashion. It is as though the poet was an alchemic dealing with materials that are doomed to evaporate. Thus, Fiama's writing celebrates the appearance of images while becoming profoundly conscious of their ruin.

KEYWORDS: Image; representation; Portuguese poetry; *Poesia 61*; Fiama Hasse Pais Brandão.

¹ Mestre e Doutora em Literatura Portuguesa na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como pesquisadora visitante na Universidade de Lisboa, desenvolveu estudo no espólio de Fiama Hasse Pais Brandão. Foi bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian com projeto no campo das relações interartes. Atua como revisora de texto, tradutora e professora. E-mail: fernandadrummond@gmail.com.

A Gastão Cruz, sem o qual este texto não seria possível.

Diversos pensadores debruçaram-se em esmiuçar o “enigma das imagens”. Didi-Huberman, por exemplo, no seu *Imagens, apesar de tudo*, afirma que é preciso tentar dar conta delas: “Apesar da nossa própria incapacidade de saber olhar para elas como elas mereceriam, apesar de nosso mundo repleto (...) de mercadoria imaginária” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 15). Já Carlos Ceia, professor e crítico literário português, em seu compêndio eletrônico de termos literários, sugere-nos algumas acepções cruzadas pela teoria literária: as ideias de representação, a associação de realidades díspares no tempo e espaço, um “conceito associado à visualidade”, que, não obstante, pode estar vinculada a “uma visão cultural e política do mundo” (CEIA, 2009 [imagem]). Ademais, há aquelas concepções estritamente retóricas, mais conectadas a figuras de linguagem, como a metáfora e a comparação.

Embora não possamos restringi-la a conceitos da ordem dos procedimentos filosóficos ou filológicos, pensar a imagem é estrutural para a poesia de Fiama Hasse Pais Brandão. Procuramos aqui entender a maneira com que Fiama trata a poesia como espaço de reflexão sobre o uso da imagem literária. Grande parte de sua produção poética tem dicção teórica, sendo sua abordagem, simultaneamente, um método de conhecimento e de apreensão da realidade. Não à toa, Fiama nomeia uma de suas “Poéticas”² de “Teoria da realidade, tratando-a por tu”. Parte da seção final de *Cenas vivas*, livro do ano 2000, este poema se fia na ideia de que as leituras de mundo são imagéticas. As “Poéticas” de Fiama Hasse Pais Brandão não se reduzem, no entanto, ao *corpus* dessa seção de poemas em específico, mas podem ser alargadas a um certo grupo de poemas que refletem a condição metalinguística da escrita de Fiama Hasse Pais Brandão, tais como: “Área Branca 17” (“Depois de tantos séculos posso afirmar/ que a escrita é uma escravidão dura”), “Pungente o verde” (“Cinjo-me à linha que de coisas/ entre coisas parte”) e “Canto da imagem” (“nos olhos do poeta/ cada coisa reproduziu a imagem inumeradamente”).

Tanto quanto seja lícito inventá-la, uma ideia de teoria das imagens se torna tão possível quanto o estabelecimento da “Teoria da realidade”. A teoria das imagens é um postulado que se liga, por um lado, a determinadas visões do pensamento contemporâneo que abordam o conceito, como em Benjamin e Didi-Huberman, e, por outro, a versos concretos de seus poemas, a exemplo da abertura da sua obra poética: “Água significa ave” (BRANDÃO, 2006, p. 15), que podem ser desdobrados em metateorias. Mas não é que uma conceituação de caráter definitivo

2 A última seção de *Cenas vivas*, seu penúltimo livro, seguido apenas pela *plaque* *A Matéria Simples*, publicada em 2004, é intitulada “Poética”, numa espécie de acordo final com a sua derradeira visão do que é poesia. Trata-se de longos poemas em que a autora concentra reflexões metapoéticas, o que é característico da sua obra, mas nesse contexto adquirem caráter exemplar, especialmente na síntese que faz da imagem em “Sumário Lírico”.

sobre a imagem aconteça. Mesmo nos casos em que a palavra não aparece em determinado poema, a leitura de grande parte da sua poesia, de cariz autorreflexivo, permite ao leitor ver a centralidade da imagética nessa obra.

Assim, conceito de imagem literária não só é o material de que se compõe a poesia, mas se transforma na lente, no método a partir do qual os temas se desdobram. A repetição de imagens específicas, como sintomas da cultura em que se inserem, nos permite alcançar uma espécie de história literária das imagens, como o que é visto no poema que mencionamos, “Teoria da Realidade, tratando-a por tu”:

Três são as palavras comigo –
a flosa, o mar, e tu. Estou
ou sou debaixo do fascínio
deste tríplice tudo. (...)
E com as três palavras posso
ouvir essa poderosa voz,
que era, além um poeta,
depois de, como eu, ter bebido
o leite da palavra. Foi o mar.

Foi o mar, ó mar salgado,
e quantas das águas serão
as lágrimas de Portugal. (...)
(BRANDÃO, 2006, p. 695)

Em “Área Branca 17”, por exemplo, Fiama diz – “escrevo como um animal/ mas com menor precisão alucinatória” – ligando a escrita à alucinação, o que também aparecerá na vacilação das imagens em “Pungente o verde”. Nesse sentido, a imagem é uma visão que favorece a antevisão:

as formas
em que retêm as ondas
vívidas a pupila
que no acto excede o seu volume
e é algo que à tona de água vem verter a imagem
na sua origem turva, definida.
(BRANDÃO, 2006, p. 91)

A cena de uma pupila dilatada, invadida pela imagem, é aqui explicitada numa espécie de visão dupla, ou, se quisermos, metáfora da visão alucinatória: o espelho d’água reflete a imagem, devolvida primeiro turva, depois adquirindo mais definição, conforme a pupila “excede o seu volume” e se concentra na figura espelhada. O poeta então descreve as formas concedidas pelas ondas de um rio.

Sendo assim, aqui a imagem aparece, por exemplo, a partir do emprego de técnicas tomadas de empréstimo do Barroco e do Surrealismo, como o quiasma, o oxímoro (“turva, definida”), o hipérbato (as formas/ em que retêm as ondas/ vívidas) e o fluxo contínuo que

aglutina imagens díspares. A visão “vertida” da imagem é orgânica no texto de Fiana na medida em que ele busca um paradoxo expressivo, tornando o reflexo imagético (o reflexo físico das imagens na água) a inversão de termos na linguagem. Igualmente, nota-se o emprego de “imagem” ligado à impossibilidade de fixação do real, concomitante às ideias de “grafia” ou “grafismo”, presentes de forma decisiva desde o início da sua obra.

Na projeção de uma cascata de imagens sobre imagens, há um conjunto coeso de intuição e realização – que traz para o poema o caráter alucinatorio, elogio da visão imaginativa – numa escrita que ensaia, que é composta de tentativa e erro. O texto de Fiana é enriquecido com formas de escrita que se desenvolvem a partir de um cânone elencado por ela, tornando-se herdeira desta tradição. Desse modo, aparecem Heine, Blake, Keats, Leopardi, Camões, Cesário e outros interlocutores no cume de um “momento único”, a maneira que Fiana encontra para denominar a tradição, nesse mesmo poema.

Sobre a colina tradicional, sendo a tradição um único
momento, estou na mesma situação de Blake e na situação
de mim mesma quando ouvia o infinito no grito das crianças
(BRANDÃO, 2006, p. 192)

A descrição da imagem é, assim, um gesto que pressupõe a tradição, os antecessores deste poeta. É o lugar por excelência de questionamento, de modo que pensar poesia equivale a elaborar meios de apreender, multiplicar e distorcer o real. Por um lado, equalizar poesia e imagem fragiliza as especificidades das duas, por outro, imagem parece um recurso totalizante na composição de poemas. Octavio Paz, em *O arco e a lira*, desenvolve algumas concepções que particularizam a função da imagem no texto literário. Definindo o conceito como um produto do imaginário – na mesma vertente de Bachelard, que lidava com o imaginário da própria natureza –, Paz afirma que a imagem é “figura real ou irreal que evocamos ou produzimos com a imaginação. (...) Cada imagem – ou cada poema feito de imagem contém muitos significados opostos ou díspares, que (...) reconcilia sem suprimir” (PAZ, 2012, p. 104).

As noções de imagem se acumulam inclusive na prosa de Fiana. Talvez encontrem uma origem biográfica em *Sob o olhar de Medeia*, seu único romance: “A filosofia e a virtude cívica começam a surgir, são induzidas pelos afectos da infância. Começava então a pensar na teoria das imagens, e começava a aperceber-se de uma só memória de si” (BRANDÃO, 1995, p. 67). O romance, então, torna bastante legível este acúmulo de afetos, que, junto com o contato com a filosofia e o conhecimento disciplinar, forma um conjunto de símbolos com que consegue dar contorno à sua própria personalidade (obter “uma só memória de si”).

Para Fiana, em toda presentificação há a consciência da imagem, segundo Joana Matos Frias (2011), sendo um lugar de exercício do seu estar-no-mundo – a “virtude cívica”. Se entendida como um desdobramento do “valor retórico e [do] efeito estético da comparação”,

apenas, a reflexão metaimagética já seria rica, mas, segundo Frias, na poesia de Fiama “se fixa uma dobradiça entre a memória plástica e a escrita” (FRIAS, 2011, p. 94), numa posição sempre intervalar entre a palavra e a visualidade. Falar de imagem, estando ela ligada à visualidade e não só, passa pela inevitabilidade de se referir ao real. O poeta é atravessado pela obrigação de lidar com ele, da mesma forma com que um fotógrafo tem de lidar com a paisagem. Algumas vezes a sua função é registrar, como em “Natureza morta com louvadeus”:

[...] Alguém pegou
 no volúvel alado corpo morto
 [...]
 e o atirou para qualquer arbusto raro
 que o poeta ainda pôde fotografar.
 (BRANDÃO, 2006, p. 487)

A teoria da imagem aparece como um método de entender a poesia como a ligação da imagem plástica à escrita. Usar a figura de linguagem da comparação causa torções onde a metáfora não pode operar, porque – ainda de acordo com Frias – a metáfora tem um compromisso com um “*rigor evocativo*”, em que as composições de Fiama se apoiariam para criar uma “dobradiça entre a memória plástica e a escrita” (FRIAS, 2011, p. 94). Fiama enxerga a materialidade que inspira a sua escrita como “nuvens de enxames de sentidos, verbos/ sobre o nevoeiro da minha memória plástica”, dirá em “Tão nítido o colorido” (BRANDÃO, 2006, p. 244). Cria um jogo de foco e desfoque que se dá entre a ininteligibilidade da palavra e o excesso das imagens, o qual provoca um nevoeiro e põe a cena mais próxima mais nítida.

No entanto, de acordo com Fernando Cabral Martins,³ é preciso fazer uma diferenciação entre os estatutos dos conceitos ligados à imagem literária: como a imagem se distingue da metáfora e da comparação. Por um lado, a comparação usualmente carrega a palavra “como” (dirá o poema sobre a padeira de Aljubarrota: “Está sobre a mesa e repousa/ o pão/ *como* uma arma de amor/ em repouso” (BRANDÃO, 2006, p. 32, grifo meu), numa ligação comparativa entre imagem do pão e da arma). Por sua vez, a metáfora não tem um dos termos: falta-lhe ou o termo de comparação ou a coisa comparada: dizer “água significa ave” não é o mesmo que inferir que “água é *como* ave”.

Por último, a imagem é constituída, segundo o crítico, pela união entre as duas instâncias, da metáfora e da comparação, causando uma interseção que aponta para a simultaneidade entre os termos. Água e ave são, em “Grafia 1”, indissociáveis, em seu sentido conjunto.

Talvez a maneira mais rica e primária de entender o que para Fiama significa a imagem literária esteja na releitura do poema de abertura de sua obra poética. É, talvez, a mais importante

3 “Pierre Reverdy (...) faz a afirmação fundamental da imagem enquanto dissociada do processo da comparação e da metáfora, que são tropos por semelhança, consistindo antes numa aproximação numa aproximação de ‘realidades distantes’ que nenhuma semelhança une” (MARTINS, 2000, p. 211-212. Grifos meus).

reflexão sobre o assunto dada na obra, sendo fundamental observar a oscilação de sentidos que sustenta “Grafia 1”, cujos versos finais apontam, com Bachelard, para o movimento de ou derrubada ou desmoronamento:

Água significa ave
se
a sílaba é uma pedra álgida
sobre o equilíbrio dos olhos
se
as palavras são densas de sangue
e despem objectos
se
o tamanho deste vento é um triângulo na água
o tamanho da ave é um rio demorado
onde
as mãos derrubam arestas
a palavra principia
(BRANDÃO, 2006, p. 15)

Nesse poema, incontornável quando se trata da obra poética de Fiama, o que chamo de oscilação de sentidos pode corresponder àquilo que Octavio Paz consideraria uma orbitação dos signos. A fixação da imagem da água como inaugural, junto à de ave, o reino animal cruzando o ambiente espacial do ar. Ou seja, no vocabulário do autor de *Signos em rotação*, se os signos se deslocam, passam a ser outros, numa sideração espacial conjunta. Primeiro, as palavras obedecem a um centro gravitacional, com um significado determinado, porém, ao grafá-las em poema, uma vez que se deslocam dos seus significados habituais, passam a siderar, a orbitar junto a outros signos. O que se sublinha é a relação entre essas palavras, a disposição possível entre “água” e “ave”, “sílabas” e “pedra”, palavra e objeto. Na interação dos centros gravitacionais representados por elas, as palavras são reconsideradas, despidas de seus hábitos.

Na Antiguidade o universo tinha uma forma e um centro; seu movimento estava regido por um ritmo cíclico e essa figura rítmica foi durante séculos o arquétipo da cidade. Na ordem (...) do poema, (...) as festas públicas e os ritos privados (...) eram manifestações do ritmo cósmico. Depois, a imagem do mundo ampliou-se: o espaço se fez infinito ou transfinito; o ano platônico converteu-se em sucessão linear, interminável; e os astros deixaram de ser a imagem da harmonia cósmica. (...) Mudou a imagem do universo e mudou a ideia que o homem fazia de si mesmo.
(PAZ, 1972, p. 101)

Nessa sideração constelar, a ruptura nessa ordem cósmica obrigou à criação de outras imagens, à reconsideração de quais são as novas relações possíveis entre as palavras, que possam corresponder à nova visão que o homem tem de si. A imagem não é cíclica, rítmica,

mas é rompida, descontínua, “derrubada”. Os signos não se mostram consecutivos no discurso, apontando para a linearidade, mas *oscilam*. A imagem rompe a lógica da metáfora, já que “água” não é *como* “ave”, mas significa, ou seja, é signo, e sendo signo pode oscilar. Realizando a sintaxe do moderno, “Grafia 1” desordena os signos, e ao fazê-lo, exerce a liberdade, organizando as palavras em novas sinapses.

Em primeiro lugar, a imagem se apresenta como um modo de ver aquilo que é apreendido pelos olhos e outras categorias sensíveis, depois se transformado em linguagem verbal, ou seja, na “conversão do visível em nomes e dos nomes em imagens”, como apontou Gastão Cruz (CRUZ, 2008: 295). Em segundo lugar, a orbitação de signos dispostos contra a ordem representacional gera sobreposições imagéticas de dois tipos. A primeira sobreposição é uma associação de ideias vinda de um processo onírico, de acordo com que nos aponta Luís Miguel Nava, numa referência a *Área branca* que pode se estender ao *corpus* que aqui se levantou:

Frequentes são, neste contexto, referências a “imagens” e a “visões”. (...) no próprio processo de homologação da poesia com o que apreendemos através da vista, (...) se está a fazer ir pelos ares a imposição desses sentidos [visuais]; levar o poema a ter as características da que é a mais analógica das artes é, já por si, uma atitude que se entende apenas no contexto dum processo onírico ou fantástico.

(NAVA, 1985, p. 224)

Apesar da aproximação entre imagem e (ante)visão feita por Nava ao interpretar *Área branca*, lembre-se que a visão, em Fiama, não quer dizer alucinação surrealizante, mas um exercício que exige uma detida reflexão, ao pôr em causa uma fronteira entre a visão literal e a metafórica. Pega-se de empréstimo um método “animalesco”⁴ para questionar a representação. A outra sobreposição imagética está no jogo linguístico e mimético, que opera a desconfiança na realidade do nome, ou seja: na impossibilidade de o nome dar a ver a realidade.

Finalmente, através da tomada de posição de Fiama como leitora, fica claro que a poeta herda uma tradição – Clássica, Romântica e Moderna – para quem a poesia é a arte da imagem – apareça essa imagem sobreposta ou em alternância às outras. Nessa medida, o elo que se proporciona entre uma e outra imagem é uma aproximação mediada pelo desejo, vinculado inelutavelmente à falta. Interessa à poeta sublinhar a sua proliferação, “a articulação das imagens, a tensão que as organiza” (MARTELO, 2012, p. 40).

A aparição imagem também obriga ao fenômeno da distorção: ver é sentir algo que nos escapa, como nos esclarece Benjamin ao forjar o conceito de aura. Em seu ensaio “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, Benjamin define aura como “a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta a sua sombra sobre nós, significa

4 Recorde-se dos versos já citados: “Escrevo como um animal/ mas com menor perfeição alucinatória”, de “Área branca 17”.

respirar a aura dessas montanhas, desse galho”, explicitando no seu exemplo um fenômeno de distorção das imagens por meio da sombra. O autor ainda complementa: “Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. Cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução (...) e a imagem” (BENJAMIN, 1984, p. 170). Com isso, sugere que, na reprodução material da arte, o objeto reproduzido, ao perder a sua aura, cai num vazio.

Ao nomear, o poeta não exclui a ausência. À concretude da imagem, portanto, está subjacente a incompletude do nome: ele nem refaz uma aliança entre o nome e a coisa, nem consegue tornar a imagem mais vaga. Como aponta Rosa Maria Martelo, “esse fundo de visão traduz-se em iconofilia (num fazer imagem), mas não exclui uma certa vaguidade do ponto de vista da concreção imagética, e, portanto, alguma iconofobia (um desfazer da imagem)” (MARTELO, 2012, p. 35). Assim, a imagem é a presença de uma figura fantasmagórica/fantasiada (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 34-35), e a consciência da ruína de sua concretização. Para evidenciar esse processo na poesia de Fiana, deve-se observar que a imagem assume um estatuto corrosivo – depois de aparecerem no poema, a partir de uma visão que aos poucos se define, passam a desaparecer.

De acordo com o historiador da arte Georges Didi-Huberman, desde a Idade Média “os teólogos sentiram a necessidade de distinguir do conceito de imagem (*imago*) o de *vestigium*: o vestígio, o traço, a ruína” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 35). Assim, o vestígio resguardaria algo dentro daquilo que se apresenta diante de nós, um “*traço de uma semelhança perdida*, arruinada”. Imagem e ruína continuam inexoravelmente ligadas, de tal maneira que, em Fiana, como se demonstra no poema de (*Este*) *rosto*, uma imagem interativa é com tamanha insistência revisitada pela memória, que satura, vira eco, corrói-se:

A luz ou realidade exerce o seu fascínio:
cinjo-me à linha que de coisas entre coisas parte,
as conduz ao ponto corrosivo da imagem. Sinto-me
atenta, e vibra a minha face já defronte
da foz que da água o curso, doce,
salino liquefaz.

(BRANDÃO, 2006, p. 91)

1. Imiscuída em um ponto de corrosão, uma e outra imagem (luz x realidade) fundem-se, como as águas da foz de um rio (doce) ao desaguardem no mar. O curso, desta vez salino, da água liquefaz o curso menor, em uma única imagem. Como se fosse possível tornar líquido algo que já era liquefeito. Essas sobreposições de fluxos de água não se resolvem num indiferenciado total, mas tornam possível uma combinação química que complexifica a natureza da imagem. A foz encampa o rio como se a mistura de águas tivesse seu próprio ponto de corrosão. Adiante, diz Fiana sobre o curso d’água: “Como / as mistura? Quanto dura impreciso /o seu contorno? Onde o corrompem/ limos, fios visíveis?” (BRANDÃO, 2006, p. 91)

2. Vê-se que a imagem pode chegar a um ponto corrosivo, como se se tratasse de uma língua elástica que pode pôr em causa sua própria materialidade. Como consequência, o sentido ganha corpo, mas a inteligibilidade se abala. Interessa entender o destino de dois aspectos no poema: por um lado, há uma imprecisão de contornos, vai-se da imagem à não imagem, num curso que se desfaz em outro. Por outro lado, elementos visíveis, concretos, embora finos como pequenos fios de líquens e limos, corrompem o curso do rio, alterando-o. Trata-se de um poema que desconfia ou recusa o poder de representação das palavras, ao passo que se apegua à representação visual que tenta fixar o fenômeno. Talvez a análise que Luís Miguel Naval faz de *Área branca* corrobore com a hipótese quando ele afirma que:

3. A luz, o espaço, a visão, a perspectiva, todos esses termos são (...) susceptíveis dum emprego metafórico, possuem todos eles um sentido literal e um sentido figurado, entre os quais, como veremos, em *Área Branca*, é precisamente posta em causa a existência de qualquer demarcação. O primeiro implicaria uma fidelidade ao objecto, uma identificação entre a verdade e o sentido; o segundo uma representação convencional que garantisse a integridade do objecto, ao qual por isso poderíamos fazer corresponder também um termo literal.
(NAVA, 2004, p. 220)

4. Quando Fiama dá a ver, ironicamente, o sentido bio-bibliográfico de seus textos, implicando neles a verdade literal (como na reavaliação do verso de abertura da obra, “Água significa ave”, em “Quod nihil scitur”, bem como em “A minha vida, a mais hermética”)⁵, a questão é que haja, a um só tempo, um sentido literal e outro metafórico para aqueles versos, como diz Nava. Para que se ponha em ação, concomitantemente, o sentido literal e figurado, ela precisa dizer que trabalha no registro da ficção, admitindo assim uma desarticulação entre palavra e verdade, reivindicando à ficção os seus múltiplos sentidos. A representação, na medida em que pode rearticular a verdade de diferentes maneiras, gera outros sentidos à vida experimentada, a “este rosto” bio-bibliográfico, de modo que não haja oposição entre a natureza do ser biográfico com uma história e a cultura de que se vale para escrever seus textos.

5. Seja evocando a intertextualidade, enquanto testemunho lido dos poetas que a antecederam, seja teorizando o contexto literário em que se insere, a vertente autorreflexiva da poesia de Fiama, que ocupa uma enorme parte da sua produção poética, nos dá uma visão ampla daquilo que entende por imagem. Reiteramos as palavras do poema “Sumário Lírico”, da *opus magna Cenas Vivas*: “reescrevo a mim mesma sem alternativa”. *Nesse sentido, os poemas brandonianos serão na maioria das vezes autorreflexivos, já que têm como centro de discussão este desdobrar de si mesma pela escrita. Poderíamos arriscar, enfim, que além de reescrever a si própria também se desdobra nos outros, sem alternativa, porque já é parte de uma longa tradição que perscruta, de modo inesgotável, a imagem.*

5 “esse sistema simbólico/ inclui os gritos, com mais numerosas referências.// Tudo o que disse com literalidade deverá parecer,/ agora, o aviso de que a minha vida é a mais hermética” (BRANDÃO, 2006: 192).

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, F. H. P. *Sob o olhar de Medeia*. Lisboa: Relógio d'água, 1995.
- BRANDÃO, F. H. P. *Obra breve*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.
- CEIA, C. et al. *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/imagem> [consulta em 17/06/2022].
- CRUZ, G. *A poesia portuguesa hoje*. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.
- CRUZ, G. *A vida da poesia – Textos críticos reunidos*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2008.
- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.
- FRIAS, J. M. Às vezes as coisas dentro de nós – figuras inconsúteis no teatro da memória de Fiama. *Revista Pessoa – revista de ideias*, número 2, março 2011.
- MARTELO, R. M. *O cinema da poesia*. Lisboa: Documenta, 2012.
- MARTINS, F. C. *O trabalho das imagens*. Lisboa: Aríon, 2000.
- NAVA, L. M. Os poemas em branco de Fiama Hasse Pais Brandão. *Ensaio Reunidos*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. p. 218-225.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.



A POÉTICA DE FIAMA HASSE PAIS BRANDÃO EM ALGUMAS ÁRVORES

THE POETICS OF FIAMA HASSE PAIS BRANDÃO IN A FEW TREES

Gabriel Guimarães Barbosa¹

RESUMO:

Este trabalho busca apresentar como as árvores não só se apresentam enquanto uma temática recorrente na obra de Fiama Hasse Pais Brandão (1938-2007), como também podem ser lidas enquanto imagens da sua arte poética. Para isso, o artigo pretende, a partir da leitura cerrada de três poemas – intitulados: “Glosa”, “Árvore?” e “Árvore” – mostrar como as árvores são índices estruturantes da poesia de Fiama, apresentando uma carga metapoética fundamental aos seus leitores. Para a nossa investigação serão convocadas contribuições de críticos da obra de Fiama como Jorge Fernandes da Silveira e Rosa Maria Martelo..

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e natureza, Fiama Hasse Pais Brandão, Poesia e natureza

ABSTRACT:

This article seeks to present how trees not only present themselves as a recurring theme in the poetic work of Fiama Hasse Pais Brandão (1938-2007), but can also be read as images of her poetic art. For this, the article intends, from close reading of three poems — entitled “Glosa”, “Árvore?” e “Árvore” — showing how trees are structuring indices of Fiama’s poetry, presenting a fundamental metapoetic charge to its readers. For our investigation, contributions from Fiama’s work critics such as Jorge Fernandes da Silveira and Rosa Maria Martelo.

KEYWORDS: Literature and nature, Fiama Hasse Pais Brandão, Poetry and nature.

1 Doutorando em Literaturas Portuguesa e Africanas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizando pesquisa sobre a natureza na obra poética de Fiama Hasse Pais Brandão com financiamento do CNPq. E-mail: briel.nl@gmail.com.

Existem muitas árvores implantadas com raízes profundas por toda a obra poética de Fiama Hasse Pais Brandão. No solo do qual emergem seus poemas, essas raízes nutrem uma diversidade de corpos vegetais, entre árvores, ervas, arbustos, ervas flores e frutos. De “Canto dos meus pés”, do livro *Cantos do Canto* (1995), destacamos a primeira quadra, em que se lê: “Todos os meus poemas foram escritos/ deambulando no horto em que nasci/ e depois pela virtude agrícola/ medram na memória instante a instante” (BRANDÃO, 2017, p. 567). Fiama Hasse Pais Brandão atribui, assim, aos seus poemas, “uma virtude agrícola” que de fato perpassa toda sua obra. A poeta ainda nos diz: “No atalho das rasteiras plantas/ perder os passos. Benditas e prodiginosas espécies que nos guiam” (BRANDÃO, 2017, p. 447).

Observada essa massiva presença vegetal e principalmente arbórea no volume de poesia reunida da autora, a *Obra breve* (2017), este trabalho busca entender como o desenvolvimento poético da imagem das árvores, na poética de Fiama, oferece índices de leitura que possam comprovar a hipótese de que a imagem das árvores é mais que mera temática ou figuração simbólica, mas revela um trabalho metapoético, de uma poesia que expõe suas raízes e sua potência de voltar-se ao seu próprio fazer. Figurações da poesia, as árvores emergem da terra elas próprias enquanto um poema: uma forma que se estabelece no visível e no invisível, movimentando-se em ascensão e em escavamento ao mesmo tempo.

Objetiva-se, portanto, apresentar a questão da descrição da árvore enquanto índice metapoético. Metodologicamente, o faremos a partir de três poemas, dois de *(Este) rosto* (1970) e um de “Natureza paralela” (1978). Versos de outros poemas comparecem no sentido de iluminar as questões apontadas pela análise dos três poemas destacados. O que se apresenta é uma metodologia de leitura que privilegia a investigação interpretativa do texto poético de Fiama, considerado aqui o irradiador central dos sentidos convocados à análise. Embora não nos furtemos de associações teóricas e críticas, o teórico e filosófico deve ser convocado pelo texto poético, sem induzir ou se sobrepor ao registro literário. Por se tratar de resultado parcial de pesquisa mais ampla, deverão ser apontados, ao fim do texto, caminhos de trabalho para o futuro.

Embora haja menções vegetais desde seu primeiro livro *Morfismos* (1961), a presença material das “visões vegetais”² é tímida nos primeiros títulos de Fiama, por vezes parecendo ofuscada por outros fenômenos naturais – com presença, até então, mais incisiva em sua obra, como o vento, o rio e os animais. É a partir de *(Este) rosto* (1970) que as árvores e plantas vão não só sendo citadas, como vão se desenvolvendo conceitualmente, em um trajeto constante de aprimoramento das imagens das árvores a cada poema. Elas seguem brotando por toda a obra, com presença disseminada, até o apoteótico “Catálogo botânico da primavera”, de *Cenas vivas*

2 Embora Fiama também utilize referência a sons vegetais duas vezes em sua obra, em “Desce para o centro do isolamento a névoa” (p. 184) e em “A Thetis” (p. 147), opto pelas visões vegetais, termo extraído do 55º poema de *Área branca* (p. 349).

(2000), em que as flores de sua obra se reúnem em uma imagem da própria natureza, construída ao longo de toda a obra. Buscando um certo catálogo botânico na obra de Fiama, encontramos pinheiros, olmos, seixos, acácias, palmeiras, tâmaras, limoeiros, salgueiros, carvalhos galegos, eucaliptos, nogueiras, choupos, amoreiras, freixos³. Há muitas árvores que são citadas repetidas vezes, sempre com camadas adicionais de significação. Encontramos plátanos e ciprestes, citados respectivamente sete e dez vezes; ou mesmo a glicínia, citada onze vezes na *Obra breve*.⁴ Uma das árvores que mais aparece, contudo, e que nesta introdução nos servirá de exemplo da potência metapoética da imagem das árvores no texto de Fiama, são as tílias, que aparecem doze vezes na poesia reunida de Fiama. Observemos, brevemente, este caso.

Na primeira seção de *Cenas vivas*, intitulada “Elegíacos”, lemos, no décimo nono poema, sem título:

Nunca aquela tília foi esquecida
na história da poesia europeia.
Poetas disseram o seu nome
decerto depois de a olharem longamente.
Fora da janela, a tília está
entre a vida e a morte.
Ao primeiro olhar, parece exangue.
Depois, quando a olho com mágoa,
vejo mínimos rebentos, aqui e além.
O tronco jovem apoia-se numa cana,
e qualquer aragem balouça-o.
Terá ela, um dia, a grande copa aromática
que os poeta recordam e amam? (BRANDÃO, 2017, p. 617).

No poema, a imagem da tília (a *Lindenbaum* de Goethe)⁵ se revela enquanto uma obsessão temática não só da obra de Fiama, em que a árvore é citada em diferentes poemas, mas de toda a poesia europeia, cravada na memória dos poetas e na sua dicção poética, já que incessantemente dizem o seu nome, inclusive a voz poética da própria escrita brandoniana. Contudo, e aqui se trata de suposição quase afirmativa da voz poética do poema (estampada no uso do “decerto”), os poetas só a dizem após um período de atenta observação de sua forma. Isso estampa não só o caráter tradicional da imagem da tília na história da poesia, como a valorização da dimensão

3 Com o objetivo de apresentar um breve catálogo que será publicado por completo ao fim do doutoramento, apresentamos, respectivamente, as páginas em que essas árvores são citadas na *Obra Breve*: 94; 113; 118; 127; 533; 660; 655; 523; 549; 576; 628; 659; 673.

4 Plátanos citados nas páginas 116, 149, 150, 166, 461, 625, 716. Ciprestes nas páginas 100, 115, 152, 244, 249, 335, 336 e 463. As glicínias são mencionadas nas páginas 228, 324, 388, 424, 452, 578, 667 e 722. As tílias são mencionadas nas páginas 114, 446, 555, 556, 598, 617, 723 e 730. Todas essas plantas aparecem, por vezes, mais de uma vez em uma mesma página.

5 Para mais sobre a relação das tílias com a obra de Goethe, a partir de Fiama, conferir BARBOSA, 2020, p. 105.

perceptiva da poesia, que engendra na sua forma as qualidades apreendidas pelo sensível. No poema, contudo, há algumas formas específicas e singulares de olhar e perceber a tília.

O primeiro olhar, que desperta o impulso de dizer poeticamente a tília, mais ligado à percepção da sua forma após um demorado encarar, parece perceber as qualidades da tília de forma imediata e superficial. A imobilidade da árvore, a dureza de seu tronco e inacessibilidade de seu interior parecem enganar o observador, que, ao não ver um indício de organicidade ligado ao animal (o sangue), parece não observar a vida mesma da árvore. Adicionado um elemento sentimental ao olhar, a brotação se faz perceber e o uso dos locativos “aqui” e “além” expandem o espaço do poema: há o espaço do aqui, o espaço em que a tília observada está implantada, e o espaço do além, da tília da poesia, tornada imagem, símbolo e alegoria pelos poetas através de sua imaginação. Em choque com a tradição, contudo, a tília deste poema é ainda jovem e frágil. Nesse sentido, podemos considerar que há duas possibilidades de ler a jovialidade dessa árvore, no campo do aqui e do além.

No campo do aqui, pode tratar-se, logicamente, de uma planta recém-plantada, índice referencial da voz poética, planta vista e percebida por um corpo presente no mundo que a apreende sensivelmente. No campo do além, dos invisíveis do texto, uma inferência metapoética se revela. Embora emergja de um atento olhar à tradição poética ocidental, a tília dita por Fiana é uma nova imagem, uma nova poética, consciente das obsessões da tradição, sabendo que se inscreve neste campo tradicional, mas que oferece ela própria rebentos mínimos de algo novo. A esse respeito, Jorge Fernandes da Silveira diz que o texto de Fiana é epigráfico, ou seja, é um “texto que avança para o futuro com um muito rigoroso e atento olhar voltado para o passado” (SILVEIRA, 2006, p. 31). O que se depreende destas breves considerações é como aparecem, a partir das árvores, conceitos metapoéticos como percepção, descrição, imagem, metáfora, tradição, leitura, escrita...

A partir de um breve levantamento entre os títulos lançados em livro pela autora⁶, identificamos mais de quarenta espécies vegetais nomeadas, além de haver pelo menos cem citações da palavra árvore. Depreendemos, de análises mais panorâmicas, que as árvores, quando nomeadas, carregam uma carga simbólica mais acentuada, como no caso das tílias, que convocam noções do romantismo alemão e da obra de Goethe; ou a simbologia das coníferas no país dos pinhais de Leiria. Contudo, quando Fiana fala sobre “árvores”, ou quando mesmo se utiliza de metáforas vegetais a partir de imagens da seiva, de troncos, de ramos e copas, parece esvaziar um pouco o conteúdo simbólico mais inscrito na história e nas imagens da tradição,

6 Neste levantamento aqui apresentado, utilizamos como base os títulos publicados separadamente além da seção “Natureza paralela”, publicada na revista *Relâmpago* em 1978. Cabe destacar que se trata *Morfismos* (1961), *Barcas novas* (1967), *(Este) rosto* (1970), *Era* (1974), *Novas visões do passado* (1975), *Homenagem à literatura* (1976), *Melômana* (1979), *Área branca* (1978), *Três rostos* (1989), *Cantos do canto* (1995), *Epístolas e memorandos* (1996) e *Cenas vivas* (2000). Os demais títulos e seções presentes na *Obra breve*, geralmente reuniões de poemas escritos nos intervalos entre as suas publicações, serão analisados em trabalho de maior fôlego.

dando lugar a questionamentos poéticos mais ligados a uma figuração do seu próprio fazer. Neste texto, daremos enfoque a três poemas em que não há nomeação da visão vegetal, mas sim menção à palavra árvore.

Implantar (n)a descrição: “Glosa” e “Árvore?”

Como já apontado na introdução, é a partir de (*Este*) *rosto* que a presença vegetal se apresenta de forma mais constante na poética de Fiama. A questão da descrição do vegetal, este universo tão supostamente exterior ao ser humano, ao menos a partir de uma certa tradição filosófica, e cabe destacar, principalmente europeia, aparece de forma quase obsessiva em todo o livro, mas principalmente na seção “A gea”, quinta e penúltima. Transcrevemos, aqui, os dois poemas a serem analisados nesta seção, salientando que os dois poemas não estão justapostos no livro de Fiama, sendo separados por um outro:⁷

GLOSA

Onde se implanta, ou a implanto na
descrição,
árvore que exorto, lugar dessa presença
expulsa? Dela evoco
o primeiro atributo: sob o sol,
sombas. O outro,
a emergência, lugar num lugar. Árvore
no espaço, contorno
de folhas finitas finíssimas. (BRANDÃO, 2017, p. 105).

ÁRVORE?

1
Onde se implanta ou a implanto, a
descrição. Árvore que exorto,
folhagem abrupta, lugar
desse lugar — presença expulsa. Depois
lugar sobre o lugar, presença
da árvore no seu contorno,
excluído espaço, mero lugar.

2

Acaso estava ali, florira? (Ou eu
além da árvore?) Aonde convergia,
defronte de uma árvore ou ausente
dela — ou em que espaço? (BRANDÃO, 2017, p. 106).

⁷ A saber, “Início de ‘vocalismo’ de Walt Whitman” (BRANDÃO, 2017, p. 106). Preferimos, contudo, transcrever os poemas lado a lado, já que um parece desenvolver a problemática do outro.

Embora os dois poemas desenvolvam questões como espaço, descrição e imagem (trio de conceitos que dará a forma da nossa leitura), em “Glosa” a questão espacial se apresenta através de alguns índices. De início, o poema se inicia com o vocábulo “onde”, além, embora soe como obviedade, da própria palavra “espaço” e “lugar”, repetida três vezes. Dos verbos que vão desencadeando o poema, dois também têm noções espaciais: implantar requer um enraizamento, um estabelecimento em um espaço, uma fixação; evocar é trazer à presença, outra palavra importante à noção de espaço desenvolvida pelo poema. O poema se inicia com um questionamento de cunho espacial. A opção de adiantar a leitura de “Árvore?”, contudo, acaba por fazer glosa, perdoada a associação óbvia, da noção de espaço de “Glosa”, adicionando um espaço da imagem, lugar das “presenças expulsas”, o lugar da descrição poética dessas presenças, que se descolam dos seus referentes determinados no espaço e no tempo e se introjetam no terreno das imagens, “lugar sobre o lugar”.

Observando mais atentamente o primeiro poema, é preciso considerar que todo ele se detém sobre o local de animação da árvore em uma descrição poética. Ao exortar a árvore, conferir-lhe vitalidade em sua descrição, é preciso que se evoquem, que se convoquem as qualidades condicionais que dão conta da descrição da árvore, no caso, a voz poética evoca duas: a emergência de sua forma em um lugar, presentemente, e as sombras que projeta no solo sob o sol, ou seja, as imagens que a sua emergência projeta.

A questão da imagem da descrição da voz poética em tensão com o lugar da presença da árvore, expulsa do real para tornar-se imagem, permanece presente. Aqui, contudo, a voz poética evoca qualidades da árvore (“atributos”) capazes de fazê-la emergir no lugar do lugar (lugar da descrição poética, da imagem). Na ânsia de exortar a presença de uma árvore expulsa de seu lugar, o próprio poema parece se utilizar do uso da mancha gráfica como forma de inserir na sua arquitetura a emergência algo arbitrária da forma e do contorno da árvore, como que desenhando uma árvore nos recuos dos versos à direita. A imagem tenta definir-se através do contorno da árvore no espaço real, de folha finitas e finíssimas, atributos que traçam um contorno da forma da árvore, delimitada pela finitude das suas folhas, sendo flagrante o prolongamento sonoro na aliteração da fricativa e na rima do radical.

Parece se iniciar aqui um desejo de retorno à realidade a partir de suas próprias qualidades, um desejo de retorno à imanência das coisas naturais. Como descrever a natureza se a descrição se perderia como imagem do homem? Pode o nome assumir em sua forma e conteúdo a emergência e os atributos da árvore? Essas questões parecem se intensificar em “Árvore?”, poema que em seu título já se e nos interroga.

Parte dessa interrogação parece levar à pergunta: qual o espaço de convergência entre o espaço da realidade, da árvore vista e percebida por um corpo presente, e aqui é importante lembrarmos da questão das tílias; e “lugar sobre um lugar” da imagem e da descrição. Sobre a questão da imagem na obra de Fiama, Rosa Maria Martelo afirma que:

A obra de Fiama dá-nos uma das mais elaboradas meditações sobre a relação entre poesia e imagem de toda a história da poesia portuguesa, seria impossível resumir aqui a sua evolução e complexidade. No entanto, lembrarei que a poeta reconhece na natureza o dom de replicar as imagens (refazer a forma das andorinhas em novas andorinhas, por exemplo), ao mesmo tempo que observa na poesia essa mesma capacidade de refazer na diferença. (MARTELO, 2012, p. 23).

Como lemos em Martelo, há um intrincado jogo de espelhamentos e replicações entre natureza e poesia na obra de Fiama. A poeta redobra as formas da natureza, formas essas já replicadas pela natureza, ao mesmo tempo que a própria natureza, pela ação poética de Fiama, parece também replicar as formas da poesia, que replica as formas da natureza. Cria, assim, um jogo em que natureza imita o mundo e vice-versa⁸, em um desdobramento de imagens em imagens operado tanto pelos poemas quanto pela leitura que deles se faz, garantindo o papel ativo do leitor na tentativa de responder as questões que se apresentam em tantos pontos de interrogação.

Na parte 1 de “Árvore?”, há o estabelecimento, embora já prefigurados em “Glosa”, de dois espaços, que chamaremos “lugar desse lugar”, o lugar do referente e de suas qualidades implantadas no espaço e o “lugar sobre o lugar”, ou seja, o local da imagem, quando o referente é expulso, pela ação poética, de seu local de emergência, tornado “mero lugar”. No lugar desse lugar, as qualidades das coisas fazem os contornos que delimitam a sua própria espacialidade; já no “lugar sobre o lugar”, os contornos são os construídos pela forma do poema, pelo êxito, ou não, já que nada se afirma com certeza nos dois poemas, da descrição implantada pela voz poética.

Já na parte 2, o que se busca é o ponto de convergência dos dois lugares. Expulsa do lugar desse lugar, a árvore acaba por perder alguns de seus atributos, a ponto da voz poética perguntar-se se de fato houve, em algum momento (e a noção temporal é bem exposta no uso dos tempos verbais e na própria floração da árvore, marca da passagem do tempo), a árvore exortada. O questionamento temporal, contudo, atinge aqui a própria voz poética, no uso da primeira pessoa de forma marcada, relação que já aponta um espelhamento entre a voz poética de Fiama e as árvores que será abordada futuramente por esta pesquisa, em trabalho de maior fôlego.

A confusão entre imagem descrita e as formas naturais se mostra a partir da imagem da árvore. Fiama se pergunta qual o ponto de convergência entre a forma natural da árvore e a imagem poética da árvore, excluída do espaço para adentrar no lugar de imagem. Afastada do referente, a descrição se perde em um lugar imagético sobre o lugar da realidade, que acaba perdendo sua capacidade de confirmação na materialidade. Esse distanciamento confunde a

⁸ Mais a esse respeito, cf. BARBOSA, 2019.

voz poética sobre a sua própria condição de poeta. Descrever a árvore, assim, é descrever os mecanismos do fazer poético, que, quando exitoso, faz tensionar “a distância/ entre o lugar e a árvore” (p. 105), entre as palavras e as coisas, entre imagem e realidade, pensando com Manuel Bandeira.

A árvore como forma de uma poesia paralela à natureza

No terceiro poema que trazemos para esta análise, a dimensão perceptiva e sensorial da poesia permanece como central para a composição poética de Fiama, a partir de índices colhidos do poema. Em “Árvore”, de “Natureza paralela”, a visualidade do poema se dá mesmo na sua forma, dividida em quatro quadras, com ritmo que varia entre 12 e 15 sílabas métricas. A estrutura do poema forma ela mesma um anel, como o que cerca a árvore, já que o poema começa e termina com ação da planta de absorver a umidade da terra. O ciclo da água se refaz pelo poema, entre água, terra e árvore:

ÁRVORE

Ela bebe num charco na terra. Depois entrea-
bre-se em dois troncos cheios de musgo. Em
redor do charco um anel de pedra britada. Eu des-
crevo-a como uma criatura antropomórfica. Os

detritos enchem esse anel perfeito. Ela foi
colocada aí para beber da terra. Para que o
anel retenha a água. As suas raízes que não
podiam atravessar a pedra entraram pela

boca do anel. Como está no centro posso ima-
giná-la com as raízes radiais. Bebe respira
cresce sem que tudo isso seja perceptível.
O musgo dia a dia se torna mais perfeito.

A sua textura tem a perfeição da forma a
nelar do anel. Quando o pó se torna seco
as raízes não o absorvem. Só bebem da ter-
ra quando a terra se humedece ou embebe.

(BRANDÃO, 2017, p. 263).

Na primeira quadra, vemos que a água na terra é o alimento do qual a árvore tira a sua própria forma, assim como o musgo se alimenta dos resíduos do tronco bipartido da árvore. A imagem do musgo, como aqui já se sabe, percorre toda a seção, significando uma emergência da matéria orgânica em uma textura viva. A forma da árvore emerge da terra e divide-se em dois troncos verticais em ascensão. Uma outra forma circunda a árvore, mas é uma forma criada pelo homem com uma finalidade, finalidade esta ausente na forma emergente da árvore. O charco, poça de líquido com materiais orgânicos, se mantém pela delimitação do anel de pedra, mantendo o alimento da árvore.

Pensando na questão da descrição dessa percepção de duas formas (uma natural, outra artificial), a voz poética apela para uma descrição antropomórfica, dando à árvore traços humanos, recurso da poesia. Esse recurso de descrição estará presente em outros poemas. As árvores aparecem como um duplo antropomorfizado da própria voz poética (nesse poema simbolizado pela oposição pronominal entre o “eu” da voz poética e o “ela” da árvore). Essa relação de espelhamento já se indiciava em *(Este) rosto*, mas vão se intensificando por cada livro, como pretendemos demonstrar em trabalho de maior fôlego sobre o tema.

A forma perfeita (total, cabal) do anel se choca com a abertura dos troncos da árvore, no início da segunda quadra. Dessa forma, os detritos são retidos e entram no ciclo natural da vida da árvore, tornando-se alimento. Em “ela foi colocada aí”, o uso da voz passiva define uma finalidade da co-locação da árvore. De forma passiva, ela aparece como sendo posta ali para poder beber da água. Uma inversão aparece, já que o anel, pela lógica que assumimos, é que foi posto em volta da árvore. O dêitico aponta um lugar de aproximação do interlocutor com o espaço dessa árvore, distanciando, de algum modo, o lugar da voz poética. As raízes da árvore, emergência contrária à do tronco, acabam por ficar, como os detritos que elas absorvem, presos na estrutura do anel. A forma do anel retém a água, mas as raízes acabam por passar pela boca do anel, o crescimento dessa vida natural ultrapassa os limites impostos com uma finalidade humana. Essas raízes, na imaginação da voz poética, por estarem no meio do círculo do anel, acabam por tomar também uma forma geométrica, descritas como “raízes radiais”, formando um raio como o da pedra britada, passada por um processo técnico de transformação da sua própria forma. Dispostas como raios partindo de um centro, irradiam sua forma radical e radial. Mais uma vez a referência para a percepção da natureza passa pelas figuras geométricas.

Ainda na terceira quadra, três ações cíclicas, feito uma roda radial de uma bicicleta, da árvore, expressas pela ausência de vírgula a separar cada um desses estágios, aparecem no poema: “Bebe respira/ cresce sem que tudo isso seja perceptível”. Essas ações ganham um estatuto de totalidade expresso no “tudo isso”, e, por mais que se afirme que isso tudo não é perceptível, acabam sendo percebidas ao longo do poema. O poema torna-se ponto chave na percepção desse ciclo natural, em contraste com o círculo anelar da pedra. O formato do anel é perfeito, mas a textura do musgo torna-se sempre mais perfeita conforme a passagem do tempo aparece (“dia a dia”). As duas formas, natural e artificial, equilibram-se no início da última quadra (“A sua textura tem a perfeição da forma a/ nelar do anel”). Ao final do poema, a condição da umidade é tida como fundamental para a finalidade da forma do anel de pedra ao redor da árvore. A árvore só bebe da terra, portanto só se insere no ciclo natural quando a terra se “humedece ou embebe”. Ou seja: mesmo tendo a sua função, essa função depende de um ciclo maior, o da água, que, por sua vez, se insere num ciclo ainda maior, o da própria natureza.

A forma da árvore, em contraste com a forma do anel de pedra que a rodeia, se torna,

assim, em sua visualidade implantada pelos índices do poema, um modo paralelo de rerepresentar a forma de sua poesia, que se constrói a partir de um tensionamento entre cultura e natureza, entre visível e invisível, entre espontâneo e prefigurado. Dá a ver um debate sobre a forma mesma da poesia.

A partir da leitura desses três poemas, percebe-se como o trabalho poético com as imagens da natureza, mais especificamente imagens de árvores, na obra de Fiama Hasse Pais Brandão, representa mais que mera tópica ou temática. Se revelam enquanto elementos estruturantes de uma poesia altamente mental, que versa sobre a sua própria condição, fazer e trabalho. Contudo, mais que auxiliar os leitores a entender a grande e intrincada árvore que é a poesia de Fiama, com rebentos aqui e além, raízes que se revelam e se escondem, folhas e frutas que se desprendem das páginas; considerar a importância da natureza em sua poética permite inscrever seu texto em um movimento recente de valorização do vegetal e da natureza, a chamada “virada vegetal” do pensamento.

Evando Nascimento, crítico e teórico brasileiro, em seu *Opensamento vegetal – A literatura e as plantas*, demonstra como a literatura é uma forma privilegiada para repensarmos a relação entre a humanidade e a natureza, hoje pautada por um verticalismo extrativista que ameaça a sobrevivência não só da espécie humana, como de todas as outras com as quais coabitamos. Segundo o crítico, é preciso reverter estatutos ontológicos, científicos, filosóficos e mesmo literários, reencontrando nas plantas e nos vegetais um modo de vida harmônico, inteligente, sensível e capaz de servir de modelo para a organização social da própria humanidade.

Retomando conceitos de Emanuele Coccia e Stefano Mancuso, esta pesquisa agora buscará entender como essa “fitoliteratura” de Fiama também pode nos fazer repensar o conhecimento humano sobre a natureza. Mancuso, em seu *A planta do mundo*, nos apresenta uma questão importante sobre a comunicação científica. O italiano, ao falar sobre a questão do aquecimento global, defende que

A natureza intangível dos relatórios sobre o aquecimento global não transmite de modo efetivo a importância do problema [...] E não pensem que se possa culpar uma baixa cultura científica da população. Absolutamente. Parece que a aceitação do aquecimento global não tem correlação com o grau de letramento científico. Tem muito mais a ver com a incapacidade das pessoas de criar uma *imagem mental* do problema. É por isso que qualquer tentativa que permita visualizá-lo é válida (MANCUSO, 2021, p. 65, grifo nosso).

Nesse sentido, e a partir das discussões neste texto realizadas, podemos dizer que uma grande contribuição da poesia na contribuição de uma supervivência (conceito também de Evando Nascimento, “viver mais e melhor”) é justamente o exercício imagético que, mesmo que não verse sobre a natureza e sobre o aquecimento global, contribui para combater a hipertrofia imaginativa que acomete as populações. A poesia, assim, por se tratar de trabalho estrito com a linguagem, pode apresentar uma nova linguagem capaz de ensinar, capaz de estabelecer um conhecimento próprio, mas que dialoga com as ciências, a filosofia, a história, o mito...

Considerações finais

A partir de sua linguagem poética, consciente da sua condição, Fiama Hasse Pais Brandão apresenta ao mundo uma noção de conhecimento que pode, ela própria, realizar a “virada vegetal”, ou a “revolução das plantas”; dando a ver um mundo possível em que essa relação se harmoniza. Nesse sentido, contribui para que possamos, como as plantas, estarmos no mundo de forma inteira e total, em interações que privilegiam o mutualismo à competição, enfim, um mundo em que possamos tratar a realidade “por tu”, como almejado por seu título “Teoria da realidade, tratando-a por tu”, de *Cenas vivas*.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, G. G. *A educação pela árvore: percepção, concepção e apreensão da natureza na poesia de Fiama Hasse Pais Brandão*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Literaturas Portuguesa e Africana) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.
- BARBOSA, G. G. Porcelana de osso e calcário revelando a tarde de Fiama. *Diadorim*, v. 20, n. 2, p. 119-133, 2018.
- BRANDÃO, F. H. P. *Obra Breve: Poesia Reunida*. Porto: Assírio & Alvim, 2017.
- MANCUSO, S. A planta da cidade. In: MANCUSO, S. *A planta do mundo*. Trad: Regina Silva. São Paulo: Ubu, 2021, p. 43-72.
- MARTELO, R. M. De imagem em imagem. *Abril*, v. 5, n. 9, p. 15-26, 2012.
- NASCIMENTO, E. A “virada vegetal”. In: NASCIMENTO, E. *O pensamento vegetal: a literatura e as plantas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021, p. 15-19.
- SILVEIRA, J. F. *Lápide & Versão: o texto epigráfico de Fiama Hasse Pais Brandão*. Rio de Janeiro: Bruxedo, 2006.



ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE HERANÇA

TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: NATIVE, FOREIGN, AND HERITAGE LANGUAGE

Leonor Werneck dos Santos¹

Beatriz Abi Haya Cariello²

Isabel Roboredo Seara³

RESUMO

Num mundo multilíngue e multicultural, importa afirmar o ensino da Língua Portuguesa como língua pluricêntrica, nas suas diferentes vertentes. Aprender uma língua e novas literacias acarreta consequências para a identidade dos aprendentes, sendo imperioso reforçar a importância da atualização teórica e pedagógica dos professores e dos educadores no respeito pelas identidades linguísticas e culturais dos alunos num diálogo construtivo, nos diferentes contextos de aprendizagem. Assim, este número da *Revista Diadorim* acolhe trabalhos teóricos que discutem e problematizam o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva de língua materna, estrangeira ou de herança. Os artigos aqui publicados destinam-se a um público-alvo que contempla alunos, professores ou pesquisadores de Programas de Pós-Graduação, graduação e ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Ensino; Língua Materna; Língua estrangeira; Língua de Herança.

ABSTRACT

In a multilingual and multicultural world, it is important to emphasize Portuguese as a pluricentric language in its different aspects. Learning a language and its new literacies has consequences for the identity of its students. Therefore, it is vital to reinstate the importance of updated theoretical and pedagogical study materials for teachers and educators respecting the linguistic and cultural identities of its students in a constructive dialogue utilizing different learning contexts. Thus, this issue of *Diadorim* hosts theoretical papers that discuss and problematize the teaching of the Portuguese Language, from the perspective of native, foreign or heritage language. The target audience for the material includes students, professors, and researchers from Graduate, Undergraduate, and Basic Education Programs.

KEYWORDS: Portuguese; Teaching; native language; foreign language; heritage language.

1 Pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora Titular da mesma instituição. E-mail: leonorwerneck@letras.ufrj.br

2 Professora Adjunta do Departamento de Línguas Modernas, da Florida International University. E-mail: bcariello@fiu.edu

3 Investigadora do Grupo Gramática e Texto, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, e Professora do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta. E-mail: isabel.seara@uab.pt

O presente número da Revista *Diadorim* é consagrado à temática do ensino de Língua Portuguesa: língua materna, estrangeira e de herança. Em um mundo multilíngue e multicultural, importa afirmar o ensino da Língua Portuguesa (LP) como língua pluricêntrica, nas suas diferentes vertentes. Afinal, aprender uma língua e novas literacias acarreta consequências para a identidade dos aprendentes, sendo imperioso reforçar a importância da atualização teórica e pedagógica dos professores e dos educadores no respeito pelas identidades linguísticas e culturais dos alunos, em um diálogo construtivo, nos diferentes contextos de aprendizagem.

Foram múltiplos os trabalhos recebidos pelo comitê organizador que discutem e problematizam o ensino de LP, na perspectiva de língua materna, estrangeira ou de herança, o que comprova o interesse crescente pelo tema, presente nos artigos desta edição, que abordam argumentação, sequências didáticas, reflexões teórico-metodológicas, entre outros aspectos relevantes para a sala de aula. Para encetar a reflexão sobre esta abrangente temática, entrevistamos três colegas de países diferentes (Brasil, Estados Unidos da América, Portugal), traçando um panorama acerca da temática deste Dossiê da *Diadorim*. Assim, a Professora Doutora Vanda Elias (Universidade Federal de São Paulo/Brasil) aborda os desafios do ensino de língua materna no Brasil; por sua vez, o Professor Doutor Luis Gonçalves (Princeton University/EUA) discute o ensino de Português Língua Estrangeira; finalmente, a Professora Doutora Cristina Flores (Universidade do Minho/Portugal) reflete acerca das especificidades do ensino de Português Língua de Herança. Comprovadamente, nestas entrevistas, os três professores destacam aspectos teórico-metodológicos variados, associados ao ensino de língua portuguesa, e sugerem leituras que complementam a reflexão sobre esta instigante temática.

Refletir sobre a educação na sociedade atual exige que o professor, para além da natural transmissão de conhecimentos, supere desafios para conseguir motivar os alunos e aborde, de forma inovadora, os conteúdos. O ensino da argumentação na aula de Língua Portuguesa foi um tópico abordado em três artigos apresentados, que atestam um valioso contributo para a conscientização da necessidade de diversificar estratégias e de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo, como valor primeiro na educação, não apenas na escola, mas na vida, colocando em prática alguns dos pressupostos constantes do conhecido Relatório Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1996, p. 63): “A educação em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida, deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre e uma ação autônoma”.

Neste sentido, o artigo “Estudo semântico-argumentativo no ensino médio: possibilidades de trabalho com a significação e a argumentação em aulas de Língua Portuguesa” (Lauro Gomes e Bruna Luiz dos Santos) parte de uma primeira identificação da abordagem teórico-metodológica sobre a argumentação adotada pelos livros didáticos de LP para o ensino médio, para focar, em um segundo momento, na proposta de atividades de análise semântico-argumentativa de palavras em uso, enunciados e pequenos discursos, exemplificando com a análise de uma charge.

O ensino dos textos argumentativos é igualmente abordado no artigo “Uma proposta de ensino metacognitivo para o planejamento de textos argumentativos” (Caio Mieiro Mendonça). Trata-se da apresentação de um estudo de caso, em que o pesquisador evidencia a importância da aplicação de uma metodologia didática de planejamento de textos argumentativos. Adotando os pressupostos teóricos dos Estudos em Metacognição, o autor defende o uso do *brainstorming* como procedimento de seleção de ideias para a produção textual.

Um terceiro artigo sobre argumentação evidencia, logo no sugestivo título “A argumentação e o *locus* do professor em material didático de Língua Portuguesa” (Janayna Bertollo Cozer Casotti, Zilda Gaspar de Oliveira Aquino e Renata Palumbo), o escopo da reflexão empreendida: a análise do material didático disponibilizado às escolas da rede pública estadual de São Paulo em 2021, a fim de sublinharem a necessidade não apenas de ter em consideração as especificidades dos estudantes e a heterogeneidade constitutiva do contexto escolar, mas, sobretudo, a necessidade de formação dos professores no sentido de dominarem competências e habilidades concernentes à argumentação.

Em seguida, podemos ler artigos que abordam sequências didáticas e livros usados em sala de aula. O conjunto de reflexões sobre o livro didático de LP atesta que este é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores na organização e no desenvolvimento das atividades em contexto de ensino-aprendizagem. Assumindo-se como uma influente fonte na promoção de práticas pedagógicas, por realizar uma transposição do saber acadêmico – por vezes, menos acessível – para o saber escolar, é uma fonte de informação muito valiosa, permitindo igualmente aos professores aprimorarem e atualizarem o conhecimento dos próprios conteúdos a lecionar.

Um dos artigos dedicados a esta reflexão sobre o livro didático intitula-se “O que vela e revela o livro didático: uma análise semiolinguística da representação do aluno na secção ‘apresentação’” (Ana Carolina Santos). Acorada nos pressupostos da teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau, a autora analisa dois livros didáticos, ensaiando mostrar quais os imaginários sociodiscursivos que subjazem à secção “Apresentação”, concluindo que esta rubrica inicial evoca, para os alunos de instituições públicas, um destinatário que se apropria da língua portuguesa para interagir, enquanto, para os alunos de instituições privadas, visa à busca de novas realizações.

Outro estudo sobre a abordagem de conteúdos em livros didáticos, de cariz mais específico, é apresentado em “O confronto entre as descrições linguísticas e o ensino dos pronomes-complemento de 2SG em livros didáticos de Língua Portuguesa” (Márcia Cristina de Brito Rumeu e Júlia Maria Mendes Santos). Analisando qualitativamente quinze livros de LP, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2018 e 2021), as autoras concluem criticamente que os livros se mostram desvinculados do ensino da diversidade de pronomes-complemento de 2ª pessoa do singular que são efetivamente produtivos no português brasileiro.

Contribuindo para uma reflexão sobre um livro didático, “Análise linguística-semiótica em livro didático e sua relação com a BNCC” (Júlia Lourenço de Jesus e Vanessa Pereira Nogueira) observam o tratamento dado à prática de análise linguística/semiótica a respeito do termo oracional “sujeito”, denunciando que a obra em questão se confina à descrição gramatical, em detrimento de uma abordagem textual e discursiva que permitiria descortinar outros sentidos.

Por sua vez, o artigo “O ato de fala “recusa a convites” nos livros didáticos de ensino de língua estrangeira: português brasileiro e italiano” (Adriana Mendes Porcellato e Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco) apresenta uma análise inovadora, interligando os domínios do ensino de língua estrangeira (português e italiano), com o campo da análise pragmática. As autoras analisam o ato de fala “recusa a convite” nos manuais de ensino, a fim de observar em que medida os livros didáticos promovem a competência pragmática.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 34), dois dos principais teorizadores sobre sequências didáticas, estas devem ser entendidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo aluno”. Este pressuposto está na base do artigo “Ensino da literatura em contextos de multiletramentos e de recursos digitais: desafios e alcances da aplicação de uma sequência didática” (Anderson Luiz Teixeira Pereira, Elisa Bragança Curi Magalhães de Souza, Gabriele Cristine Carvalho). Os autores relatam uma experiência de campo de elaboração e aplicação de uma sequência didática para propor novos caminhos para a inserção da literatura no 9º ano do Ensino Fundamental, concluindo que as práticas de ensino de literatura, quando orientadas por meio da pedagogia dos multiletramentos e dos recursos digitais, tornam-se mais eficientes, contextualizadas e significativas.

A temática da pedagogia de multiletramentos tem subjacentes as ideias de multiculturalidade e de multimodalidade, sendo, na contemporaneidade, alvo de múltiplas pesquisas. O artigo “Multiletramentos no ensino remoto: relato de experiências dos residentes no Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite” (Alexandre Silva da Paixão, Elislane de Goes Nascimento, Franciele Vieira Francisco, Wesley Cleiton Aquino Almeida, Guaraci de Santana Marques Andrade e Antônio Félix de Souza Neto) apresenta exemplos de aplicação de sequências didáticas na educação básica. O título do projeto – “1, 2, 3, textando” – remete à expressão comumente mencionada ao iniciar as gravações cinematográficas ou testes em aparelhos eletrônicos, aludindo ao anseio de tornar os alunos protagonistas no processo de produção de gêneros textuais para englobar as práticas sociais e digitais no âmbito escolar e de promover o sentido crítico sobre assuntos contemporâneos em debate.

Com o objetivo de ampliar a consciência sobre as especificidades do ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) e sobre as iniciativas concertadas para o desenvolvimento desta área específica consubstanciada em políticas explícitas de ensino da LP como língua pluricêntrica, são vários os textos desta edição da *Diadorim* que promovem a investigação e reflexão crítica sobre o desenvolvimento de competências na área do ensino, aprendizagem e avaliação de PLE.

O artigo “Projetos sociais e de aprendizagem em cursos de Português Língua Estrangeira” (Davi Albuquerque), partindo da abordagem e dos métodos comunicativos, apresenta uma proposta para cursos de PLE com foco no ensino por meio de projetos sociais e projetos de aprendizagem. O autor evidencia que, com essa estratégia, os alunos apresentam melhor desempenho e desenvolvimento de competências em PLE, e demonstram igualmente ter mais motivação para a aprendizagem do português. Esse resultado decorre do fato de que passam a encarar a língua, as culturas e os professores lusófonos de maneira positiva, devido ao impacto que os projetos têm tanto dentro como fora de sala de aula.

Em seguida, no artigo “Pensando o domínio acadêmico no ensino do português para estrangeiros: uma proposta de módulo didático para alunos PEG-G” (Maria Clara da Cunha Machado), apresenta-se uma perspectiva teórica para a abordagem de módulos didáticos, ancorada nos gêneros textuais, para propor uma experiência com o gênero “resumo”, no ensino da leitura e da produção textual, em um curso de português para estrangeiros no Brasil.

Revisitando o caráter didático da obra de Carl Jansen e a importância de que se revestiu a obra deste imigrante alemão para a história do ensino da LP no Brasil, o artigo “Carl Jansen e o ensino do português língua estrangeira” (Patrícia Maria Campos de Almeida, Andrea Lima Belfort-Duarte e Júlia Fernandes da Silva) ancora-se na reflexão da Historiografia Linguística, designadamente na historiografia do ensino de língua estrangeira, para revelar o caráter precursor da obra e do autor do século XIX.

Encarando a concepção sócio-histórica da linguagem baseada em Bakhtin (2003[1929]) e considerando que as práticas sociais devem orientar o ensino da língua materna no contexto escolar, o artigo “Conexão comunidade-escola: jornal escolar como potencialidade para a construção de conhecimentos” (Cristiane Dall’Cortivo Lebler) testemunha um trabalho de planejamento didático para produção de jornal escolar internamente à disciplina de estágio curricular do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Catarina. Dada a natureza prática e a função social do jornal, esta prática assume-se como um recurso pedagógico privilegiado para a reflexão sobre linguagens, permitindo, ainda, a reflexão e o questionamento de aspectos sociais e ideológicos, ao serviço da construção da formação crítica e empenhada dos estudantes. Assim, essa atividade permite uma reflexão acerca das reverberações da experiência tanto na formação de futuras docentes de LP e Literatura quando na formação dos estudantes da Educação Básica.

No ensino de LP, os processos de leitura e de produção de textos constituem atividades de linguagem que mobilizam os estudantes no processo de produção de sentidos. Partindo da assunção do texto como uma entidade multifacetada, em que aspectos sociais e culturais e processos cognitivos são subjacentes e indissociáveis das ações sociais dos sujeitos (cf. KOCH; ELIAS, 2006), “Multimodalidade e ensino de Língua Portuguesa na educação básica” (Cássia Mariane de Lima Pereira e Vanda Maria da Silva Elias) é um estudo desafiador. Neste trabalho aplicado, as autoras propuseram-se investigar a multimodalidade como recurso didático e componente do conteúdo de ensino em uma videoaula de LP voltada para estudantes da Educação Básica. Após a seleção de uma videoaula e a sua análise, as autoras recensearam os modos e os recursos semióticos que assumem significativa importância na exposição, divisão e ênfase de informações e, conseqüentemente, na motivação de estudantes, concluindo, portanto, que a multimodalidade constitui-se em uma relevante função didática nesse processo.

O artigo “Interpretação de gráficos estatístico-matemáticos em aulas de Língua Portuguesa: desafio a ser vencido” (Felipe Alves dos Santos, Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi) aborda, de forma pioneira, em uma pesquisa majoritariamente de levantamento bibliográfico, um tema pouco abordado no ensino de LP, o gráfico estatístico-matemático. Os autores enfatizam a importância de levar esse gênero para a sala de aula, por seu caráter interdisciplinar e pela necessidade de trabalhar as habilidades de compreensão e produção propostas na BNCC associadas a textos semelhantes.

Ao ensino do português como língua materna subjaz inequivocamente uma política de uso e ensino às quais presidem questões éticas e ideológicas, abordadas no artigo “Questões éticas e ideológicas para políticas de uso e ensino de Língua Portuguesa no Brasil” (Pedro Simões). A reflexão do autor é sustentada a partir de uma ética da singularidade e de um fundamento materialista-histórico da linguagem, analisando o discurso usado na formulação da BNCC.

A inovação no ensino do português língua materna deve ser naturalmente defendida por todos os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, sendo os textos instrumentos, por excelência, para a reflexão sobre fenômenos linguístico-discursivos. O artigo “Do uga uga à canção de protesto ou do preconceito à visibilidade social dos indígenas na construção de uma sociedade brasileira mais ética e igualitária – um estudo pelo viés da recategorização” (Sílvia Adélia Henrique Guimarães) espelha esse propósito. A escolha de uma canção de protesto e de autores que são representativos para as causas negras e indígenas favorece uma mudança discursiva a favor do antirracismo e pelo viés texto-discurso, centrando-se na recategorização e refletindo, assim, sobre a importância dos processos referenciais na construção da coerência textual.

“Para ensinar os sinais de pontuação” (Lou-Ann Kleppa) é um estudo exploratório, a partir de uma análise comparativa diversificada de gramáticas, manuais escolares e guias de pontuação, e ainda de estudos teóricos de autores que, na literatura ficcional, criaram seu

estilo através de sinais de pontuação. A autora mostra as funções desses sinais em cada um dos materiais analisados, concluindo que nem todos os guias e manuais percebem a função prosódica da pontuação. Nos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística, além da função sintática, a função enunciativo-discursiva dos sinais é explorada, privilegiando, assim, o sujeito enunciador e o uso criativo dos sinais de pontuação.

No artigo “Resumos acadêmicos: percepções de graduandos e professores da área das artes” (Marília de Carvalho Caetano Oliveira), a autora consagra seu estudo a uma reflexão sobre as percepções manifestadas por alunos(as) e professores(as) acerca do processo de produção de resumos acadêmicos, ancorada nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo. Da sua recolha de dados, a autora conclui que os aprendentes demonstram dificuldades não só na estruturação de resumos, como também na leitura do texto original, e essas dificuldades podem ser minimizadas por uma maior dedicação por parte do(a) estudante e pelo posicionamento do(a) professor(a) como mediador(a) nesse processo.

Como sustenta a didaticista portuguesa Araújo e Sá (2013, p. 80), “a Intercompreensão tem vindo a tornar-se, nas últimas duas décadas, um dos conceitos mais dinâmicos em Didática de Línguas”. Nessa perspectiva, o artigo “Aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos en portugués, francés e inglés en un curso universitario de intercomprensión” (Damián Diaz e Lucía Campanella) comprova que a aprendizagem de línguas em intercompreensão potencializa o desenvolvimento da consciência linguística, favorece a aprendizagem dos conhecimentos linguístico-discursivos e – o que se revela mais importante – ajuda a superar as dificuldades dos estudantes que necessitam de mais apoio.

No contexto da graduação universitária, escrever é produzir textos de acordo com o gênero acadêmico, pelo que a reflexão sobre este processo de apropriação de diferentes gêneros se afigura muito relevante na graduação em Letras, dado preparar para a função docente. No artigo “Escrita Acadêmica e formação docente: o caso das anotações” (Sandoval Nonato), o autor reflete sobre o gênero “anotações escritas”, mostrando indícios, a partir do *corpus* analisado, da construção de uma postura avaliativa em relação às práticas comunicativas, às ações de textualização e aos gêneros textuais constitutivos do ambiente de formação docente.

No presente volume, apenas um artigo centra-se no português como língua adicional: “Canção feminista em português como língua adicional: uma proposta de material didático” (Ana Paula Parisotto e Margarete Schlatter). As autoras apresentam uma unidade didática sobre a canção Feminista, elaborada para o ensino de canção brasileira a alunos de Português como Língua Adicional (PLA) no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Nesta abordagem, privilegiam a compreensão de possíveis efeitos de sentido da materialidade verbal e musical das canções, considerando as práticas sociais em que ocorrem.

A reflexão presente no artigo “Memória e Renovação de Sentidos no ensino do português em Timor-Leste” (Joice Eloi Guimarães) vem comprovar a necessidade de pensarmos o português como língua pluricêntrica, em sintonia com o que têm defendido tantos linguistas. Pires de Brito (2021), discorrendo precisamente sobre o português como língua pluricêntrica, relembra as palavras do grande pensador português, Eduardo Lourenço (2001, p. 123), que sustenta que “Uma língua não tem outro sujeito senão aqueles que a falam, nela se falando. Ninguém é seu proprietário, pois ela não é objeto, mas cada falante é seu guardião”. Neste artigo sobre Timor-Leste, a autora discute precisamente o papel da memória na constituição dos atos docentes no ensino da escrita em LP, a partir de uma análise de enunciados produzidos por professores timorenses com experiência de ensino de português em ambiente escolar. O objetivo é comprovar que a categoria da memória se mostra basilar na constituição dos atos do sujeito professor, tanto na retoma de sentidos construídos na relação de alteridade com o outro, quanto na manifestação das práticas realizadas na escola, configurando um recurso metodológico no desenvolvimento do ensino da escrita.

O contexto oriental do ensino da LP, mais precisamente em Macau, afigura-se inequivocamente como uma “plataforma” para a cooperação comercial da China com os países de língua portuguesa. Nesse sentido, no artigo “Uma abordagem intercultural mais sustentável para o ensino-aprendizagem de português língua-cultura(s) em Macau” (Liliana Gonçalves), a autora reflete sobre alguns conceitos basilares – como “falante intercultural” e “competência comunicativa intercultural” – para posteriormente evidenciar alguns posicionamentos críticos, designadamente a posição eurocentrista e a tendência para separar a competência linguística/comunicativa da intercultural. Para isso, procede a uma análise de materiais didáticos existentes *on-line*, elaborados por docentes de diferentes origens, para destacar a necessidade de uma abordagem intercultural no ensino da LP neste pequeno território, onde vivem muitas comunidades de origens diversas, inclusive dos diferentes países e regiões de língua portuguesa, exemplificando com algumas boas práticas disponíveis para professores.

Em seguida, “Dialectologia e Sociolinguística Educacional em Interface: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa a partir de dados do Atlas linguístico do Brasil” (Fábio Ronne de Santana Lima e Daniela de Souza Silva Costa) apresenta-nos um estudo que congrega pressupostos teóricos de várias abordagens linguísticas e uma proposta didática para o ensino da LP. O objetivo deste artigo é pensar o ensino da variação lexical sob o viés da diatopia, a partir da análise da Carta Lexical-Estilingue do Projeto Atlas Linguístico do Brasil.

O artigo “Masculinidades negras em capas de revista: leitura crítico-modal em Língua Portuguesa” (Carolina Duarte Garcia, Carlos Henrique Rodrigues Valadares e Samuel de Sá Ribeiro) propõe um estudo com base em uma proposta de aula de leitura multimodal. Nele, os autores refletem sobre letramento crítico e multimodal em sala de aula e conduzem uma análise

crítica de três capas da revista *Raça*, mostrando as relações de poder assimétricas entre distintas masculinidades.

Outro artigo que aborda a sequência didática multimodal é “Sequência Didática Multimodal para o ensino de português língua de herança” (Ana Luiza Oliveira de Souza). A autora parte de um contexto de ensino multicultural tendo como foco o português como língua-cultura de herança, em contacto com a língua e cultura italianas, e comprova que o domínio semiótico da linguagem, conjugado ao uso de ferramentas tecnológicas com jogos digitais, se afigura como um poderoso recurso didático, pois desencadeia e incentiva a interação em português e a real necessidade de interagir na língua de herança.

Em suma, tanto as entrevistas com três renomados colegas representando três países distintos (Brasil, Estados Unidos da América e Portugal) quanto os 27 artigos reunidos nesta edição do Dossiê Língua da Revista *Diadorim* certamente Revista *Diadorim* contribuem inequivocamente para a reflexão e o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da Língua Materna, Língua Estrangeira, Língua de Herança e também Língua Adicional. Com esta edição, esperamos contribuir para a formação continuada de colegas no mundo todo, interessados na temática e na formação de alunos proficientes em língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO E SÁ, M. H. A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarumarena*. v. 4, p. 79-106, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1929].

DELORS, J. (coord.). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado as Letras, 2004.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOURENÇO, E. *Nau de Ícaro e Imagem e Miragem da Lusofonia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PIRES DE BRITO, R. Português: língua pluricêntrica. *Museu da Língua Portuguesa*. 2021. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/portugues-lingua-pluricentrica-artigo-de-regina-pires-de-brito/> Acesso em: 19 jul.2022.



TEACHING PORTUGUESE: NATIVE, FOREIGN AND HERITAGE LANGUAGE¹

Leonor Werneck dos Santos²

Beatriz Abi Haya Cariello³

Isabel Roboredo Seara⁴

ABSTRACT

In a multilingual and multicultural world, it is important to emphasize Portuguese as a pluricentric language in its different aspects. Learning a language and its new literacies has consequences for the identity of its students. Therefore, it is vital to reinstate the importance of updated theoretical and pedagogical study materials for teachers and educators respecting the linguistic and cultural identities of its students in a constructive dialogue utilizing different learning contexts. Thus, this issue of *Diadorim* hosts theoretical papers that discuss and problematize the teaching of the Portuguese Language, from the perspective of native, foreign or heritage language. The target audience for the material includes students, professors, and researchers from Graduate, Undergraduate, and Basic Education Programs.

KEYWORDS: Portuguese; Teaching; native language; foreign language; heritage language.

1 We are grateful to Mr. Jorge Aguilar for his contributions in reviewing the presentation of this volume in English.

2 Researcher at the Graduate Program Letras Vernáculas at Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and Full Professor at the same institution. E-mail: leonorwerneck@letras.ufrj.br

3 Adjunct Professor, Department of Modern Languages, Florida International University. E-mail: bcariello@fiu.edu

4 Researcher at Gramática e Texto Group, Centro de Linguística, Universidade Nova de Lisboa, and Professor at the Humanities Department, Universidade Aberta. E-mail: isabel.seara@uab.pt

Education today requires that teachers, in addition to imparting knowledge, overcome challenges to motivate students and approach content in an innovative way. The instruction of argumentation in the Portuguese language class was a topic addressed in three articles which attest to the need to diversify strategies and to develop critical thinking skills. This is the primary value in education, which includes the practice of some of the assumptions contained in the well-known “Education report: A treasure to discover” (DELORS, 1996, p. 63): “Education in general, from childhood and throughout life, must forge in the student the critical capacity which allows him to have free thought and autonomous action”.

In this sense, the article “Semantic-argumentative study in high school: Possibilities of working with meaning and argumentation in Portuguese language classes” (Lauro Gomes and Bruna Luiz dos Santos) first identifies the theoretical-methodological approach of argumentation adopted by Portuguese textbooks for High School. Then, the study focuses on semantic-argumentative analysis of words, statements, and brief speech activities, using a social-political cartoon as an example.

The teaching of argumentative texts is also addressed in the article “A metacognitive teaching proposal for planning argumentative texts” (Caio Mieiro Mendonça). It is a presentation of a case study, in which the researcher highlights the importance of applying a didactic methodology for planning argumentative texts. Adopting the theoretical assumptions of metacognition studies, the author endorses the use of brainstorming as a procedure for selecting ideas for writing.

A third article on argumentation presents, under the evocative title “The argumentation and the teacher’s locus in Portuguese language teaching material” (Janayna Bertollo Cozer Casotti, Zilda Gaspar de Oliveira Aquino and Renata Palumbo), the scope of the reflection undertaken. The article analyzes the didactic material made available to public schools in the state of São Paulo in 2021 to underline the need to consider the specificities of students and the constitutive heterogeneity of the school context, as well as the need for teacher training in the sense of mastering skills and abilities concerning argumentation.

The second group of articles addresses didactic sequences and books used in the classroom. The Portuguese language textbook is the tool teachers use the most in the organization and development of activities in a teaching-learning context. The article “What veils and reveals the textbook: A semiolinguistic analysis of student representation in the ‘presentation’ section” (Ana Carolina Santos) is anchored in the assumptions of Patrick Charaudeau’s Semiolinguistic theory. The author analyzes two textbooks, attempting to explain the sociodiscursive imaginaries that underlie the “Presentation” section. She concludes that students from public and private institutions have different perceptions of their identity and build relationship with the language distinctly.

Another study on the approach of content in textbooks, of a more specific nature, is presented in “The conflict between linguistic descriptions and teaching: 2SG complement pronouns in Portuguese language textbooks”. (Márcia Cristina de Brito Rumeu and Júlia Maria Mendes Santos). After analyzing qualitatively fifteen Portuguese Language books approved by the National Book and Teaching Material Program (PNLD 2018 and 2021), the authors conclude that the books are disconnected from teaching the diversity of second person singular complement pronouns that are effectively productive in Brazilian Portuguese.

Contributing to the discussion on textbooks, “Linguistic-semiotic analysis in textbooks and its relationship with the BNCC (Common Core Curriculum)” (Júlia Lourenço de Jesus and Vanessa Pereira Nogueira) observes the treatment given to the practice of semiotic analysis regarding the clause term ‘subject’. The authors point out that the work in question is confined to grammatical description, to the detriment of a textual and discursive approach that would open other meanings.

In turn, the article “The speech act of ‘refusing an invitation’ in foreign language textbooks: Brazilian Portuguese and Italian” (Adriana Mendes Porcellato and Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco) presents an innovative analysis, linking the domains of foreign language instruction (Portuguese and Italian), with the field of pragmatic analysis. The authors analyze the speech act “refusing an invitation” in teaching manuals, in order to observe the extent to which textbooks promote pragmatic competence.

According to Dolz and Schneuwly (2004, p. 34), two of the main theorists about didactic sequence, this strategy should be understood as “a set of school activities organized in a systematic way, around an oral or written text genre, whose purpose is to work with genres not dominated or partially dominated by the student”. This assumption is the basis of the article “Teaching literature in contexts of multiliteracies and digital resources: Challenges and scope of the application of a didactic sequence” (Anderson Luiz Teixeira Pereira, Elisa Bragança Curi Magalhães de Souza and Gabriele Cristine Carvalho). The authors describe a field experience of the production and application of a didactic sequence to propose new ways for the insertion of literature in 8th grade, concluding that the methods to teach literature become more efficient, contextualized, and meaningful, when guided through the pedagogy of multiliteracies and digital resources.

The article “Multiliteracy in remote teaching: Report of residents’ experiences at Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite” (Alexandre Silva da Paixão, Elislane de Goes Nascimento, Franciele Vieira Francisco, Wesley Cleiton Aquino Almeida, Guaraci de Santana Marques Andrade, and Antônio Félix de Souza Neto) presents application examples of didactic sequences in basic education. The title of the project – “1, 2, 3, textando” – refers to the expression commonly used when starting a film recording or testing electronic devices, alluding to the desire to make students protagonists in the process of producing text genres

to encompass social and digital practices in the school environment and to promote critical thinking about contemporary issues under debate.

There are several texts in the current edition of *Diadorim* which promote research and critical reflection on the development of competences in teaching, learning and assessment of Portuguese as a Foreign Language.

Teaching Portuguese as a pluricentric language embodies specific policies with the aim of increasing awareness of teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) and the initiatives for the development of this specific area. The article “Social and learning projects in Portuguese as a foreign language course” (Davi Albuquerque) presents a proposal for PFL courses with a focus on teaching through social and learning projects. The author confirms that, with this strategy, students achieve better performance and develop more skills in PFL since there is motivation to learn. This result stems from the fact that learners start to perceive the Lusophone language, cultures, and teachers in a positive way due to the impact that projects have inside and outside the classroom.

“Thinking the academic domain in the teaching of Portuguese for foreigners: A proposal for a didactic module for PEG-G students” (Maria Clara da Cunha Machado), presents a theoretical perspective for the approach of didactic modules, anchored in text genres, and describes an experience with the ‘summary’ genre, in the teaching of reading and textual production, in a Portuguese course for foreign learners in Brazil.

The article “Carl Jansen and the teaching of Portuguese as a foreign language” (Patrícia Maria Campos de Almeida, Andrea Lima Belfort-Duarte and Júlia Fernandes da Silva) revisits the didactic character of Carl Jansen’s work and the importance of this German immigrant’s contribution for the history of Portuguese language teaching in Brazil. The study is anchored in the reflection of Linguistic Historiography, namely in the historiography of foreign language teaching, revealing the pioneering character of the work and the 19th Century author.

The article “Community-school connection: school newspaper as a potentiality for building knowledge” (Cristiane Dall’Cortivo Lebler) testifies to a work of didactic planning for the production of a school newspaper as part of the Portuguese course curricular internship at the Federal University of Santa Catarina. The article considers that social practices should guide the teaching of the mother tongue in the school context, facing the socio-historical conception of language based on Bakhtin (2003[1929]). Given the nature and social function of the newspaper, this practice is assumed as a privileged pedagogical resource for the reflection on languages. This activity also allows for the reflection and questioning of social and ideological aspects, strengthening critical thinking skills and students’ commitment. Thus, this activity promotes the repercussion of the experience both in the training of future Portuguese Language and Literature teachers and in the instruction of Primary and Secondary Education students.

In teaching Portuguese, reading and writing constitute language activities that encourage students in the process of creating meaning. Starting from the assumption of the text as a multifaceted entity, in which social and cultural aspects and cognitive processes are underlying and inseparable from the social actions of the subjects (cf. KOCH; ELIAS, 2006), “Multimodality and Portuguese language teaching in basic education” (Cássia Mariane de Lima Pereira and Vanda Maria da Silva Elias) investigates multimodality as a relevant didactic resource and component of teaching content in a Portuguese language video class aimed at Primary and Secondary students. After the selection of a video class and its analysis, the authors surveyed the semiotic modes and resources that assume significant importance in the exposition, division, emphasis of information, and motivation.

Using mainly bibliographical research, the article “Interpretation of statistical-mathematical graphs in Portuguese language classes: A challenge to be overcome” (Felipe Alves dos Santos and Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi) addresses a little-known topic in Portuguese language teaching: the statistical-mathematical graph. The authors emphasize, in a pioneering way, the importance of bringing this genre to the classroom, due to its interdisciplinary character and the need to work on the comprehension and production skills proposed in the Common Core Curriculum (BNCC) associated with similar texts.

The teaching of Portuguese as a mother tongue unequivocally underlies a policy of use and teaching which is governed by ethical and ideological issues, addressed in the article “Ethical and ideological issues for policies of using and teaching Portuguese language in Brazil” (Pedro Simões). The author reflects on the discourse used on the Common Core (BNCC), and his analysis is supported by the concepts of ethics of singularity (Bakhtin) and materialist-historical foundation of language (Volóchinov).

The article “From the uga uga to the protest song or from prejudice to the social visibility of indigenous people in the construction of a more ethical and egalitarian Brazilian society – a study from the perspective of recategorization” (Sílvia Adélia Henrique Guimarães) contemplates the linguistic discursive phenomena in which texts are instruments for reflection. The choice of a protest song and authors who are representative for black and indigenous causes favors a discursive shift against racism and text-discourse bias.

“To teach punctuation marks” (Lou-Ann Kleppa) is an exploratory study based on a diversified comparative analysis of grammars, textbooks, and punctuation guides, as well as theoretical studies by authors who, in fictional literature, created their style through punctuation marks. In studies developed in the field of Linguistics, besides the syntactic function, the enunciative-discursive role of punctuation marks is explored, thus privileging the sender and the creative use of punctuation marks.

In the article “Academic abstracts: Perceptions of undergraduates and professors in the Arts” (Marília de Carvalho Caetano Oliveira), the author devotes her study to a reflection on the perceptions expressed by students and professors about the process of writing academic abstracts, anchored in the theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism. From her data collection, the author concludes that learners demonstrate difficulties not only in structuring summaries, but also in reading the original text. These difficulties can be minimized by greater role of the teacher as a mediator in this process and more dedication on the part of the student.

As the Portuguese didacticist Araújo e Sá (2013, p. 80) argues, “In the last two decades, intercomprehension has become one of the most dynamic concepts in Language Didactics”. From this perspective, the article “The learning of Linguistic-discursive knowledge in Portuguese, French and English in a university intercomprehension course” (Damián Diaz and Lucía Campanella) proves that the learning of languages in intercomprehension enhances the development of linguistic awareness, favors the learning of linguistic-discursive knowledge and – what is more important – helps to overcome the difficulties of students who need more support.

In the university context, the purpose of writing is to produce academic texts, so the reflection on this process of appropriation of different genres appears to be relevant in the bachelor’s degree in Letters, as it prepares the undergraduates for the teaching role. The article “Academic writing and teacher education: The case of notes” (Sandoval Nonato) reflects on the genre “written notes” as a pensive activity where theoretical contributions, discussions, student and teacher participation and comments about their own practices in the classroom and those of others are recorded.

In the present volume, only one article focuses on Portuguese as an additional language: “Feminist songs in Portuguese as an additional language: A proposal of teaching material” (Ana Paula Parisotto and Margarete Schlatter). The authors present a didactic unit on the feminist song, designed for the teaching of Brazilian song to students of Portuguese as an Additional Language (PLA) in the Portuguese for Foreigners Program at UFRGS. In this approach, they privilege the understanding of possible meaning effects of the verbal and musical materiality of the songs, considering the social practices in which they occur.

The reflection present in the article “Memory and renewal of meanings while teaching writing in Portuguese in East Timor” (Joice Eloi Guimarães) proves the need to think of Portuguese as a pluricentric language, in line with what so many linguists have defended. Pires de Brito (2021), talking precisely about Portuguese as a pluricentric language, recalls the words of the great Portuguese thinker Eduardo Lourenço (2001, p. 123) who maintains that “A language has no other subject than those who speak it. No one owns it, for it is not an object, but each speaker is its guardian.” In this article about Timor-Leste, the author precisely discusses the role of memory in the constitution of teaching acts in the teaching of writing in Portuguese,

based on an analysis of statements produced by Timorese teachers with experience of teaching Portuguese in a school environment. The objective is to prove that memory is fundamental in the constitution of the acts of the teacher subject, both in the recovery of meanings built in the relationship of alterity with the other, and in the manifestation of practices carried out in the school, configuring a methodological resource in the development of the writing teaching.

The Eastern context of Portuguese language teaching, more precisely in Macau, appears unequivocally as a “platform” for China’s commercial cooperation with Portuguese-speaking countries. In this sense, in the article “A more ‘sustainable’ intercultural approach to the teaching/learning Portuguese ‘Linguacultura(s)’ in Macau” (Liliana Gonçalves), the author reflects on some basic concepts – such as “intercultural speaker” and “intercultural communicative competence” – to later highlight some critical positions, namely the Eurocentric position and the tendency to separate linguistic/communicative competence from intercultural. For this, the author proceeds to an analysis of existing online teaching materials, prepared by teachers of different origins, to highlight the need for an intercultural approach in the teaching of Portuguese in this small territory, where many communities of different origins live, including from different countries. and Portuguese-speaking regions, exemplifying with some good practices available to teachers.

“Educational dialethology and sociolinguistics in interface: A proposal for Portuguese language teaching based on data from the linguistic atlas of Brazil” (Fábio Ronne de Santana Lima and Daniela de Souza Silva Costa) presents a study that brings together theoretical assumptions from various linguistic approaches and an interesting didactic proposal for the teaching of Portuguese. The objective of this article is to think about the teaching of lexical variation under the bias of diatopy, based on the analysis of the lexical letter “slingshot”, which is part of the Linguistic Atlas of Brazil Project.

“Black masculinities on magazine covers: Critical and multimodal reading in Portuguese language” (Carolina Duarte Garcia, Carlos Henrique Rodrigues Valadares and Samuel de Sá Ribeiro) proposes a study based on a multimodal reading class. The authors reflect on critical and multimodal literacy in the classroom and conduct a critical analysis of three covers of the magazine *Raça*, showing the asymmetrical power relations between different masculinities.

Another article that addresses multimodality in the classroom is “Multimodal didactic sequence for the teaching of Portuguese as heritage language” (Ana Luiza Oliveira de Souza). The author starts from a multicultural teaching context focusing on Portuguese as a heritage language-culture, in contact with the Italian language and culture. The researcher proves that the semiotic domain of language appears as a powerful didactic resource when combined with the use of technological tools with digital games, because it triggers and encourages interaction in Portuguese and the real need to interact in the heritage language.

With this edition of *Diadorim*, we hope to contribute and collaborate to the discussions on important topics about the teaching and learning of Portuguese around the world with significant impact in our classroom practices.

REFERENCES

ARAÚJO E SÁ, M. H. A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarumarena*. v. 4, p. 79-106, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1929].

DELORS, J. (coord.). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado as Letras, 2004.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOURENÇO, E. *Nau de Ícaro e Imagem e Miragem da Lusofonia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PIRES DE BRITO, R. Português: língua pluricêntrica. *Museu da Língua Portuguesa*. 2021. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/portugues-lingua-pluricentrica-artigo-de-regina-pires-de-brito/> Acesso em: 19 jul.2022.



**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA,
ESTRANGEIRA E DE HERANÇA ENTREVISTAS COM VANDA
MARIA ELIAS, LUIS GONÇALVES E CRISTINA FLORES**

**TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: NATIVE,
FOREIGN, AND HERITAGE LANGUAGE INTERVIEWS WITH
VANDA MARIA ELIAS, LUIS GONÇALVES AND
CRISTINA FLORES**

*Cristina Flores¹, Luis Gonçalves², Vanda Maria Elias³,
Beatriz Abi Haya Cariello⁴, Isabel Roboredo Seara⁵, Leonor Werneck dos Santos⁶*

RESUMO

O presente número da revista *Diadorim*, especialmente dedicado ao Ensino de Língua Portuguesa, teve, desde o início, a preocupação de reflexão sobre os conceitos de língua materna, língua estrangeira e língua de herança, que estão presentes no título deste volume. Nesse sentido, as editoras consideraram muito relevante poder convocar os contributos de alguns professores e pesquisadores prestigiados que são referências inequívocas para o ensino do Português. Essa escolha recaiu em três professores doutores de países distintos, entrevistados em março de 2022: a professora Doutora Vanda Elias, do Brasil; o Professor Doutor Luis Gonçalves, dos Estados Unidos; e a Professora Doutora Cristina Flores, de Portugal. A professora Doutora Vanda Maria Elias é professora Adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no curso de Letras, e desenvolve pesquisas relacionadas ao texto, hipertexto e ensino de língua portuguesa (materna). Nas suas respostas, ela reflete sobre o ensino de português língua materna, revistando e recenseando os conceitos tradicionais, e sublinhando a necessidade constante de atualização no mundo digital em que vivemos, além de acentuar a necessidade do letramento digital, justamente para que na aula de português possam ser convocados textos destes domínios, ao serviço de uma competência de leitura mais atenta e mais crítica. Por seu turno, o professor Doutor Luis Gonçalves é presidente da

1 A pesquisadora entrevistada, Professora Doutora Cristina Flores (cflores@elach.uminho.pt), é Professora Associada, com agregação, da Universidade do Minho.

2 O pesquisador entrevistado, Professor Doutor Luis Gonçalves (lgoncalv@princeton.edu), é professor de Espanhol e Português, da Princeton University e Diretor da Middlebury Portuguese Language School.

3 A pesquisadora entrevistada, Professora Doutora Vanda Maria Elias (vanda.elias@unifesp.br), professora Adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

4 *Beatriz Abi Haya Cariello* (bcariello@fiu.edu) – entrevistadora – é Professora Adjunta do Departamento de Línguas Modernas, da Florida International University.

5 *Isabel Roboredo Seara* (isabel.seara@uab.pt) – entrevistadora – é investigadora do Grupo Gramática e Texto, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, e Professora do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta.

6 *Leonor Werneck dos Santos* (leonorwerneck@letras.ufrj.br) – entrevistadora – é pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora Titular da mesma instituição.

American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) e diretor da Middlebury Portuguese Language School e , a partir da sua elevada experiência de ensino do PLE nos EUA, mostra a importância de convocar documentos reais que potencializem interações inovadoras e que permitam desenvolver outros letramentos. Para implementar esses novos desafios, o Professor Luis Gonçalves chama a atenção para a necessidade de alterar os planos de estudos dos mestrados, insistindo na necessidade da prática pedagógica e defende a necessidade de formar profissionais para o ensino que concebam a perspectiva pluricêntrica da língua, para que detenham conhecimentos de variação linguística. Uma das mais prestigiadas e reconhecidas investigadoras sobre o português como língua de herança é a Professora Doutora Cristina Flores, professora e investigadora na Universidade do Minho, em Portugal, que desmistifica e combate a conotação negativa da expressão “língua de herança” e que a define com o rigor linguístico que sustenta as suas pesquisas, defendendo que uma língua de herança é uma língua materna. Os estudos desenvolvidos pela pesquisadora, a que alude nesta entrevista, comprovam a importância da aquisição do português por segundas e terceiras gerações luso-descendentes, pois o ensino da língua permite às crianças manter laços familiares e culturais ao país de origem, para além, naturalmente, das vantagens profissionais que decorrem do domínio de várias línguas. Portanto, nestas entrevistas, os três professores destacam aspectos teórico-metodológicos associados ao ensino de língua portuguesa, abordando materiais didáticos, desafios pedagógicos e políticos, documentos oficiais; ao final, todos sugerem leituras que complementam a reflexão a respeito da temática que abordaram. Dessa forma, estas entrevistas configuram-se como uma contribuição essencial aos estudos linguísticos acerca do ensino, nas suas múltiplas especialidades, mostrando um amplo panorama do que tem sido pesquisado, no Brasil, Estados Unidos e Europa.⁷

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Português Língua de Herança-PLH; Português Língua Estrangeira-PLE; diretrizes didático-pedagógicas; materiais didáticos.

ABSTRACT

The present issue of the *Diadorim* magazine, especially dedicated to Portuguese Language Teaching, has, from the beginning, been concerned with reflection on the concepts of mother tongue, foreign language, and heritage language, which are present in the title of this volume. In this sense, the publishers considered it very relevant to be able to summon the contributions of some prestigious professors and researchers who are unequivocal references for the teaching of Portuguese. This choice fell on three PhD professors from different countries: Professor Vanda Elias, from Brazil; Professor Luis Gonçalves, from the United States; and Professor Cristina Flores, from Portugal. Professor Vanda Maria Elias is an Adjunct Professor of Portuguese Language at the Federal University of São Paulo (UNIFESP), in the Letters course, and develops research related to text, hypertext and Portuguese language teaching. She reflects on the teaching of Portuguese as mother tongue, reviewing traditional concepts, and underlining the constant need for updating the digital world in which we live, in addition to emphasizing the need for digital literacy, so texts in Portuguese can be summoned in these domains, at the service of a more attentive and critical reading competence. Professor Luis Gonçalves is president of the American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) and former president of the National Council of Less Commonly Taught Languages (NCOLCTL). Based on his extensive experience teaching Portuguese as a Foreign Language in the USA, he shows the importance to summon real documents that enhance innovative interactions and allow the development of other literacies. To implement these new challenges, Professor Luis Gonçalves draws attention to the importance of changing master's study plans, insisting on the need for pedagogical practice. He also points to the need in training teachers who conceive the pluricentric perspective of the language and have knowledge of linguistic variation. One of the most prestigious and recognized researchers in Portuguese as a heritage language is Cristina Flores, professor and researcher at the University of Minho, in Portugal, who demystifies and combats the negative connotation of the expression “heritage language”, defending that a heritage language is a mother tongue. Her studies prove the importance of the acquisition of Portuguese by second and third generations of Portuguese descent, as the teaching of the language allows children to maintain family and cultural ties to the country of origin, in addition to the professional advantages that come from mastering several languages. Therefore, in

⁷ A entrevista à professora Doutora Cristina Flores e realizada por Isabel Roboredo Seara foi deliberadamente mantida em Português Europeu.

these interviews, the three professors highlight theoretical-methodological aspects associated with the teaching of Portuguese, approaching teaching materials, pedagogical and political challenges, and official documents. In the end, they suggest readings that complement the reflection on the theme they addressed. In this way, these interviews are an essential contribution to linguistic studies on teaching, in its multiple specialties, showing a broad panorama of what has been researched in Brazil, the United States and Europe.

KEYWORDS: Portuguese language teaching; Portuguese as Heritage Language; Portuguese as a Foreign Language; didactic-pedagogical guidelines; teaching materials.

Professora Doutora Vanda Elias

Questão 1

Quando se fala de ensino de língua materna, muitas polêmicas surgem, principalmente em relação aos documentos oficiais publicados no Brasil, como a BNCC. Qual o impacto desses documentos oficiais no protagonismo docente em sala de aula e na perspectiva de ensino de língua materna?

Nos PCN e na BNCC, o texto assume posição central no ensino de Língua Portuguesa. É no texto que se observa a língua em funcionamento e o que, nesse funcionamento, está implicado: propósitos, intencionalidades, contextos e sentidos possíveis. Assim, vejo positivamente o que propõem esses documentos, ancorados em teorias linguísticas que põem em relevo pressupostos como: falamos por meio de textos e não por meio de palavras isoladas ou por palavras que simplesmente se somam; o texto não existe sem contexto; é produzido por alguém; é endereçado a alguém ou a um grupo; tem intencionalidade e objetivo; apresenta pistas verbais e não verbais de contextualização; requer mobilização de conhecimentos e atuação estratégica de interlocutores.

Esses documentos têm gerado discussões envolvendo professores e pesquisadores, propiciado muitas investigações na graduação e na pós-graduação, e chamado a atenção para a necessidade de atualização do material didático e de metodologias de ensino. Se, por um lado, o texto é instituído como objeto de nossa atenção – e isso é positivo –, por outro lado, fica no ar a pergunta: o que significa, na prática, ter o texto como objeto central no ensino?

Outras demandas há, em razão de recursos tecnológicos hoje existentes, que vêm alterando o nosso modo de atuar no mundo, de interagir e de configurar as nossas práticas textuais e comunicativas. Algumas dessas demandas estão associadas à compreensão de hipertexto e seus traços característicos, como multilinearidade, multissemiotividade, conectividade promovida por links e autoria múltipla. São aspectos que dizem respeito ao texto e seu suporte, a modos de escrita e leitura, a contextos, usos da língua e sentidos, e a múltiplos letramentos.

No meio disso tudo, há professores que permanecem numa abordagem tradicional de ensino de língua, talvez por medo do desconhecido ou por não conhecerem outros caminhos, mas há também muitos professores que atuam na perspectiva do que orientam documentos oficiais, como os aqui referidos, e vêm promovendo a diferença no ensino de língua, apesar das

condições de trabalho não muito favoráveis. Aliás, um dos aspectos que me chama a atenção é o investimento que professores fazem na própria formação, ao buscarem cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou mesmo cursos de curta duração, porque precisam e querem elaborar respostas para suas inquietações relacionadas ao fazer docente, muitas delas originadas pelos documentos citados.

Questão 2

Que questionamentos a respeito de material didático você julga importantes que o professor faça atualmente?

O livro didático é um produto que desperta interesses distintos da parte de instituições governamentais, editores, autores, professores e pesquisadores. Estudos como os realizados por Marcuschi (2002) e por Rojo (2003) indicam lacunas em relação a essas produções. Algumas dessas lacunas já nos são velhas conhecidas, como as relacionadas à abordagem ainda pouco satisfatória da oralidade e da gramática, apesar das muitas pesquisas realizadas e publicadas, incluindo as de caráter mais aplicado ao ensino.

Outros limites observados nesse tipo de material já são mais recentes e estão associados à tecnologização e à cultura digital. Vivemos em um mundo de caixas eletrônicos, totens, maquininhas, QR Codes, celulares e notebooks com múltiplos comandos e orientações que devemos seguir para realizarmos as ações pretendidas. Vivemos em um mundo que exige computador e internet e, conseqüentemente, letramentos digitais para desenvolvermos muitas de nossas atividades pessoais, profissionais, sociais e culturais. Nesse sentido, lembro-me de uma cena marcante do filme *Eu, Daniel Blake*. O drama se passa na Inglaterra e tem como protagonista Daniel Blake que, após um ataque cardíaco, recebe a orientação médica de que não deveria mais trabalhar. Para receber o benefício do governo a que tem direito, precisa preencher formulários e formulários on-line, mas usar o computador não é parte do que saiba fazer.

A exclusão digital é uma triste realidade que afeta pessoas em todo o mundo e, no Brasil, isso ficou escancarado no período de isolamento social determinado pela pandemia de Covid-19. Ter computador com acesso à internet não é luxo, esses são recursos necessários para reivindicarmos certos direitos e para darmos conta de nossos deveres.

Nesses tempos digitais, o trabalho com o texto em sala de aula precisa levar em conta também especificidades e comprometimentos decorrentes das práticas textuais realizadas em contexto digital. Nesse caso, consultar e verificar a credibilidade da fonte de informações, combater *fake news*, não contribuir para a viralização e monetização de conteúdos que ferem os direitos humanos, proteger os dados pessoais, proteger-se contra golpes e ataques de hackers e evitar o discurso da violência são ações que exigem análise dos usos da língua, de seus contextos e efeitos causados em nossas interações nas redes sociais digitais e fora delas também.

Como apontam estudos sobre multiletramentos, não é possível a escola fechar olhos e ouvidos para o que a internet oferece em termos da atuação de seus usuários. Gostando ou não, ela é parte de nossa realidade atual, construída socio-historicamente e sinalizadora de uma nova cultura que integra o on-line e o off-line, em se tratando das nossas práticas textuais, comunicativas e interacionais.

Os textos em contextos de rede são caracterizados por conexões impossíveis de serem computadas pela mente humana, podem ter em sua produção o envolvimento de incontáveis usuários, são facilmente manipuláveis e compartilhados, e põem ainda mais em evidência o *continuum* fala-escrita, a multissemiotividade e seus efeitos de sentido. Isso tudo muda a concepção que temos de texto, nos diz Crystal, em entrevista a Sheperd e Saliés (2013); muda também como escrevemos e como lemos, explica Chartier (1998).

O uso que fazemos das tecnologias de informação e comunicação impõe a necessidade de novos estudos sobre texto e processos de textualização. Impõe também que, na produção de material didático, sejam incorporadas criteriosamente práticas textuais típicas do ambiente digital e, em relação a elas, sejam propostas atividades que favoreçam a discussão sobre potencialidades de recursos tecnológicos, especificidades do suporte e implicações para o processamento textual, estratégias textualizadoras e sentidos possíveis, integração de linguagens e conexões com as coisas do mundo e com saberes e querer dos interlocutores. Trata-se de aspectos relevantes e significativos na produção, avaliação e seleção do livro didático para o ensino de língua portuguesa. Eis um desafio urgente para autores e professores.

Questão 3

Em relação à metodologia de ensino de língua materna, tanto no que refere a teorias voltadas para o ensino quanto ao uso de tecnologias e metodologias ativas, que aspectos você considera relevantes nos dias atuais?

Estudantes que chegam à escola trazem consigo uma bagagem diversificada de conhecimentos construída nas interações estabelecidas com a família, com amigos e com textos diversos orais ou escritos. Trata-se de um rico repertório de usos da língua, como eles de fato acontecem em situações comunicativas as mais variadas e com os mais diferentes propósitos e intenções.

Essas práticas languageiras repletas de significação não são aprendidas por transferência, nem por meio de cópias ou repetições, nem por atomizações, mas são realizadas por falantes que atuam colaborativamente. Os sentidos dessas práticas são produzidos situadamente e nesse processo sobressaem conexões possíveis de serem estabelecidas entre linguagem e mundo. A busca por sentidos é própria da existência humana, como bem sublinhou Dascal, e envolve interlocutores com suas suposições nem sempre confirmadas no curso da interação, embora isso não seja problema, porque equívocos estão previstos e são parte constitutiva desse processo.

No ensino de língua que se pretenda significativo, relevante é: reservar espaço privilegiado para a interação e colaboração entre pares; promover reflexão sobre a língua, como ela é e funciona em diferentes situações comunicativas por razões históricas e sociais; despertar o interesse investigativo por fenômenos linguísticos e sua relação com contextos humanos por meio de estudos de caso, da aprendizagem baseada em projetos ou baseada na solução de problemas; fazer uso crítico de ferramentas digitais; possibilitar práticas de leitura profunda; preparar para mudanças e para novas aprendizagens. Resumidamente, produzir sentidos é o que importa, mas não apenas na escola ou para a escola.

Questão 4

Quais os desafios que as universidades precisam enfrentar, atualmente, para formar professores de língua materna que consigam integrar teorias linguísticas e práticas pedagógicas?

Penso que a universidade tem como um de seus principais desafios proporcionar a professores uma formação em que espaço privilegiado seja dado à conexão entre áreas, entre saberes e culturas, entre linguagem e mundo, entre textos e contextos, e que lhes possibilite a atuação em sala de aula marcada pelos traços da flexibilidade, dinamicidade, curiosidade, criticidade, criatividade, capacidade de resolução de problemas, empatia e abertura a novas experiências.

Nessa perspectiva, sobressai a noção de multiletramentos. Por quê? Uma boa resposta oferece-nos Wolf (2019, p. 207): “Uma criança que combina a leitura de histórias sobre crianças refugiadas com o acesso on-line às filmagens ao vivo de crianças refugiadas que aguardam com suas vidas suspensas na Grécia, na Turquia ou no norte do estado de Nova York, desenvolve mais empatia do que uma criança que lê sobre a situação e só”.

Questão 5

Você teria alguma sugestão de bibliografia, para quem quiser se aprofundar a respeito de ensino de língua materna?

Das tantas produções e publicações de professores e pesquisadores que se voltam para o ensino de língua materna, com foco na leitura, escrita, oralidade ou gramática, indico como sugestões de leitura as seguintes:

ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

AZEREDO, J. C. *A Linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2011.

- CAVALCANTE, M.. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA-MACIEL, D. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: EDUPE, Ed. Universidade de Pernambuco, 2013.
- ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUESI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L.; ELIAS, V. M. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.
- PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (org.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E.. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

Referências citadas:

- CHARTIER, R. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de línguas: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 21-34.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. *In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (org.). O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 46-59.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª series). *In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. O princípio: entrevista com David Crystal. *In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (org.). Linguística da Internet.* São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-35.

WOLF, M. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era.* São Paulo: Contexto, 2019.

Professor Doutor Luis Gonçalves

Questão 1

Que questionamentos a respeito de material didático para ensino de PLE o senhor julga importantes que o professor faça atualmente ao organizar seu fazer pedagógico?

Os materiais didáticos são recursos importantes para o ensino de PLE. Eles são, com frequência, a primeira aproximação dos alunos à língua e por isso devem ser escolhidos com cuidado. Mas, o que são materiais didáticos? Há poucos anos, o livro de texto ocupava um espaço central enquanto material didático, mas com a revolução das tecnologias de informação e comunicação das últimas décadas, temos agora muitas alternativas ao livro, como plataformas virtuais que se valem dos mais variados recursos multimídia e documentos reais (feitos por nativos da língua para outros nativos da língua) que os professores podem ir colecionando, que vão de formulários de bancos a promoções de supermercado, menus de restaurantes a panfletos publicitários, jornais, revistas, banda desenhada, websites e toda a produção cultural, no sentido amplo, das comunidades falantes de português. Os documentos reais permitem aos alunos interagir com a língua da forma como a vão encontrar nos países de língua portuguesa, para desenvolver habilidades em múltiplos letramentos. Muito além da escolha de um livro de texto, a seleção destes recursos didáticos tem hoje grande impacto no planeamento de um programa de estudos e dos planos de aula.

Há dois critérios fundamentais no centro do processo de escolha dos materiais didáticos: terem uma relação direta com os objetivos do plano de estudos estabelecido; e serem apropriados para as necessidades e nível dos alunos a que se destinam. Nos Estados Unidos, desde o início dos anos 80, seguimos os níveis de proficiência estabelecidos pelos princípios do ACTFL (Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras) que identificam habilidades e competências que o aluno deve adquirir para atingir cada nível. Os materiais didáticos devem estar alinhados com estes objetivos, e estes alinhados com os princípios. Para selecionar materiais didáticos é preciso conhecer as experiências e interesses dos alunos, as suas habilidades e os seus estilos

de aprendizado, só assim podemos adequar os materiais à idade e ao nível de maturidade dos alunos a quem se destinam (do ponto de vista dos temas, nível de complexidade, organização, linguagem, vocabulário e clareza da sintaxe).

Para o processo de aprendizado ser completo, os materiais didáticos têm que apresentar vários pontos de vista e situações, e conter contribuições de pessoas de diversas nacionalidades, gêneros, raças, religiões, idades, etnias, tipos físicos, habilidades, situações econômicas e culturas. Isto requer tempo e uma estratégia, mas há sempre a oportunidade durante o aprendizado de aproveitar materiais que não se prestam ao planejamento a longo prazo, como notícias em websites ou vídeos, postagens em blogs, vídeos de youtubers etc. que podem ser selecionados pela sua relevância educacional e capacidade de atender às necessidades dos alunos. Uma seleção cuidadosa do material didático, que produz um planejamento sólido, é uma poderosa ferramenta para enfrentar os desafios que sempre vão surgir.

Questão 2

Em relação à metodologia de ensino de língua estrangeira tanto no que refere a teorias voltadas para o ensino quanto ao uso de tecnologias e metodologias ativas, que aspetos o senhor considera relevantes nos dias atuais?

Ao longo das últimas décadas, muito se avançou em termos de abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Noto que, por vezes, os diferentes avanços teóricos na nossa área são vistos como o novo a rejeitar o que era feito anteriormente. Na realidade, há um contínuo desde os primeiros métodos baseados em tradução até aos métodos mais atuais baseados na interação significativa. As novas abordagens e metodologias são o culminar de um trabalho de afinação e destilação feito em cima do que era mais inovador anteriormente. Então, acho relevante que os professores de PLE conheçam o que foi historicamente feito anteriormente porque dá uma maior certeza e confiança ao profissional conseguir defender e justificar as suas escolhas em diferentes contextos; e para diferentes alunos com objetivos específicos, o que foi feito anteriormente por ser mais relevante e eficaz que o agora dominante. A escolha de uma metodologia deve ir ao encontro das expectativas dos alunos, das oportunidades de criar um ambiente de aprendizado positivo, e encontrar um equilíbrio entre ensino explícito, implícito, modelos reais e prática. Algumas coisas serão transversais a qualquer método utilizado com sucesso: é fundamental controlar o nível de stress e ansiedade na aula através da criação de um sentimento de comunidade, deixar claro aos alunos que é normal cometer erros e faz parte do próprio processo de aquisição, dar feedback positivo com frequência e feedback negativo de forma indireta e construtiva, trabalhar a aquisição em interação ainda que alternando atividades de grupo com atividades individuais para os alunos que precisam de ter um momento de menor stress, e conhecer o alunos para organizar todo o processo de aprendizado à volta dos seus interesses para o tornar significativo para eles.

É também extremamente importante entender a diferença entre meio e método. Hoje, temos muita tecnologia disponível que nos permitem fazer coisas fantásticas, mas é preciso ter

claro que a tecnologia é um meio para o ensino-aprendizado; o método é o que nós fazemos com essa tecnologia. O Zoom, Youtube, Flipgrid, VoiceThread, Duolingo, Mentimeter, as redes sociais etc. são meios, mas o profissional tem de estar preparado para saber o que fazer com eles, e isso é o método.

Questão 3

Quais os desafios que as universidades precisam enfrentar, atualmente, para formar professores de Língua Portuguesa que consigam integrar abordagens e métodos necessários para levar a aprender uma língua?

Quando vemos os planos de estudo de muitos dos mestrados disponíveis, com frequência encontramos que têm foco em pesquisa e não em prática pedagógica. Por exemplo, não conheço nenhum mestrado que tenha obrigatoriamente um estágio durante tempo considerável com um processo de mentoria com profissionais da área. Isto é um problema que as universidades precisam resolver. Os mestrados devem ser o diploma que estabelece a credencial para dar aulas de português como língua estrangeira, ou seja, os mestrados devem ser profissionalizantes. Assim, têm que obrigatoriamente levar os futuros professores a conhecer as muitas metodologias e abordagens disponíveis, entender como manter a motivação dos alunos através de atividades significativas centradas neles, como usar documentos reais e simulações para envolver os alunos em performances que os levam a aprender língua e cultura de forma criativa e memorável, como responder a diferentes estilos de aprendizado e diferentes inteligências através de estratégias criativas de ensino diferenciado, como integrar com eficiência uma maior competência intercultural (conhecendo o outro e conhecendo-se a si mesmo) com os estudos do vocabulário e estruturas da língua, como implementar técnicas de planeamento de currículo e gerenciamento de tempo na sala de aula, como disponibilizar momentos significativos de avaliação baseados em tarefas, etc. Sem um espaço para praticar estes aspetos da formação do professor em sala de aula, é impossível adquirir as competências profissionais necessárias para o sucesso.

Outro aspeto, que me parece estar a avançar a grandes passos na academia, é a conceção de língua com que os futuros profissionais trabalham. Hoje, por um lado, a perspetiva pluricêntrica da língua portuguesa começa finalmente a ser preponderante e, por outro lado, a perspetiva sociolinguista da variação da língua portuguesa também. O grande desafio para qualquer universidade é, por um lado, formar professores que conhecem as diferentes normas da língua portuguesa, tanto dos polos produtores de norma já estabelecidos, como Portugal e o Brasil, como dos polos em desenvolvimento, como Moçambique e Angola; e, por outro lado, formar professores com um conhecimento sólido da variação linguística dentro e além dos seus espaços nacionais. Nestes dois aspetos, há muito trabalho por fazer, porque ainda encontramos a reprodução – com as melhores das intenções e às vezes inconscientemente – de ranços nacionalistas e preconceitos regionalistas que não têm nada que ver com a ciência Linguística nem têm lugar no ensino de uma língua global em pleno século XXI.

Questão 4

O senhor tem experiência presidindo duas importantes organizações que congregam professores e pesquisadores atuantes no campo do ensino de línguas. Fale um pouco da atuação da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) e National Council of Less Commonly Taught Languages (NCOLCTL) e da importância de os educadores fazerem parte de instituições como estas.

A primeira coisa que um profissional deve fazer é associar-se às organizações profissionais que trabalham na sua área. É desta forma que nós criamos comunidades de prática à nossa volta e não há nada mais produtivo do que interagir com colegas que compartilham das nossas preocupações, problemas e interesses, e que podem prover ideias e soluções de que todos podemos beneficiar. Felizmente, temos várias organizações de professores de PLE pelo mundo, e muitas delas são parceiras da AOTP (American Organization of Teachers of Portuguese), ou seja, os membros destas organizações podem participar nas atividades umas das outras sem despesas acrescidas.

A AOTP é uma organização profissional de professores de português nos Estados Unidos, mas tem membros no mundo inteiro. A atividade da organização tem três focos: promover o desenvolvimento profissional dos professores de português – porque a sobrevivência de qualquer programa de português e da carreira de um professor está diretamente ligada à qualidade da sua prática pedagógica; proporcionar um espaço para o desenvolvimento de pesquisa – porque sem produção científica que reflita e pesquise a nossa atividade, as práticas pedagógicas cristalizam e desatualizam-se rapidamente, tornando-se obsoletas com consequências sérias para o sucesso da nossa área; e criar oportunidades para os professores se envolverem e contribuir para a nossa comunidade de prática – porque nós só crescemos na colaboração e cooperação e é através da comunidade que nos defendemos uns aos outros. Estes três aspectos são centrais para o sucesso profissional dos nossos colegas.

Assim, nós organizamos muitas ações de formação com profissionais que desenvolvem material e práticas pedagógicas de ponta que são um modelo para o PLE e para os professores de outras línguas; organizamos simpósios de PLH e o EMEP – Encontro Mundial sobre o Ensino de Português, já na sua 11ª edição, que aconteceu em agosto de 2022 na Harvard University, onde os colegas tiveram a oportunidade de apresentar uns aos outros as pesquisas, materiais didáticos e práticas pedagógicas mais inovadoras que têm desenvolvido, além de terem a oportunidade de as compartilhar na nossa publicação acadêmica para a profissão, o *Portuguese Language Journal*, que tem acesso aberto para a pesquisa publicada poder ser compartilhada com o maior número de colegas possível e, tanto o encontro quanto a publicação têm corpo editorial e comissão científica que são oportunidades de serviço à comunidade disponíveis aos nossos colegas; além de organizarmos competições, atribuímos bolsas e prêmios, etc.

O National Council of Less Commonly Taught Languages é um conselho que reúne várias organizações profissionais de professores de língua – da Associação de professores de Línguas Africanas, à Associação de professores de Línguas Asiáticas, às associações de professores de

árabe, grego, turco, chinês, coreano – em que a AOTP representa a língua portuguesa, o que dá acesso aos nossos membros aos cursos de formações que o conselho disponibiliza, a uma publicação profissional, à conferência anual, a muitas bolsas para mestrandos e doutorandos e uma editora focada na publicação de livros de texto para o ensino destas línguas.

Questão 5

O senhor teria alguma sugestão de bibliografia, para quem quiser se aprofundar a respeito de ensino de língua estrangeira?

Para um aprofundamento, recomendo todos os livros da série *The Routledge Handbooks in Second Language Acquisition* (no formato impresso, são muito caros, mas em eBook têm um preço razoável). Com foco no ensino de PLE, recomendo os seguintes livros:

MILLERET, Margo. *A Handbook for Portuguese Instructors in the U.S.* Roosevelt: Boavista Press, 2016.

FERNANDES, Eugênia Fernandes. *A língua portuguesa em contexto internacional: um guia para professores.* Roosevelt: Boavista Press, 2020.

MORELO, Bruna; COSTA, Everton Vargas da; KRAEMER, Fernanda Farençena. *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo: experiências do Programa de Leitorado do Brasil.* 2. ed. Roosevelt: Boavista Press, 2018.

Professora Doutora Cristina Flores

Questão 1

Gostaria em primeiro lugar que nos explicasse a escolha, na sua vida profissional, deste domínio da Língua e do seu ensino.

Na verdade, a escolha foi muito pessoal. Eu própria sou falante de herança do português, crescida na Alemanha como falante bilíngue. A minha investigação é, na verdade, inspirada no meu próprio percurso de vida.

Questão 2

Anotou, num curioso exemplo, na abertura de um dos seus textos de 2014 (e estou precisamente a referir-me a Flores; Melo-Pfifer (2014, p. 17)⁸, que retrata uma situação em que, perante a questão desafiadora da mãe sobre a menor utilização da língua portuguesa no diálogo familiar, a criança, de uma forma muito arguta, retorquiu “se tu também passasses o dia a falar alemão também já não saberás falar português”. Este episódio ilustra indiscutivelmente que a língua de herança reflete o fenómeno das competências desiguais nas duas línguas (a maioritária e a minoritária, que designamos, respetivamente,

8 FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. 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 de Lingu@gem*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 16–45, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736> . Acesso em: 1 maio. 2022.

língua do país de acolhimento e Língua de Herança) e, como afirma, “a maior propensão para usar de forma imediata e espontânea a língua maioritária, que geralmente é a língua dominante da criança devido às situações de socialização mais frequentes, mas a posse de competências parciais bastante desenvolvidas na LH”(ibidem). Todavia, não há um consenso sobre esta designação. Há alguns linguistas, com sólido trabalho no ensino de línguas, que a contestam e que consideram que a denominação “língua de herança” é imprecisa, porventura, incorreta, alegando que encerra precisamente uma carga negativa, em que se estabelecem hierarquias (maioritária/minoritária; primeira e segunda; dominante/dominada). Subscreeve esta potencial conotação negativa? Como se contraria?

Devo começar por realçar que não estou muito familiarizada com essa posição, mas não a subscrevo (de todo). Considero que a carga negativa é dada aos conceitos pela forma como são apresentados os resultados dos estudos científicos. O caso das línguas de herança ilustra bem como a forma como se interpreta e comunica os resultados da investigação que fazemos pode levar a preconceitos e conclusões indesejadas. O conceito ‘língua de herança’ designa uma ‘língua materna que não é a língua do país de acolhimento em que o falante de herança vive, ‘geralmente esta língua não é a língua preferida, nem a língua dominante do falante’. Esta definição não tem nenhuma conotação negativa. Agora, se avaliarmos a competência linguística de crianças bilíngues e concluirmos que a competência na língua de herança é inferior, designando-a, por exemplo, como consequência de um *processo de aquisição incompleta* (como tinha sido sugerido por Silvina Montrul no seu livro de 2008 *Incomplete Acquisition in Bilingualism*) ou como *competência deficitária*, essa designação pode efetivamente ser interpretada de forma negativa. Mas mesmo neste caso o importante é não confundir os níveis de análise.

O linguista interessado, por exemplo, em avaliar o tamanho de repertório lexical de um grupo de falantes pode, naturalmente, concluir que este repertório é de facto mais limitado na língua de herança do que na língua da sociedade. Esse resultado será uma evidência linguística e não faz sentido questionar tal resultado. Se esse resultado for transposto para outros níveis de análise, por exemplo, para o domínio cognitivo, concluindo-se – erradamente – que a capacidade de aprendizagem do falante de herança é inferior por ter um léxico menor, isso é naturalmente o resultado de confusões, associando o conceito ‘Língua de herança’ a tais conotações negativas. Muitos preconceitos e conotações negativas são precisamente o resultado deste tipo de confusões.

Questão 3

Pode circunscrever e definir o conceito de língua de herança na atualidade, explicitando as razões que subjazem ao debate crescente nos últimos anos?

Como afirmo na resposta à pergunta anterior, na área da linguística, que é a área onde atuo, o conceito é usado para designar uma língua materna (língua primeira), com a qual a criança contacta desde o nascimento, mas que, a certa altura da sua vida, deixa de ser utilizada em todos os contextos da vida da criança. Isso acontece, sobretudo, a partir do momento em que a criança é escolarizada na língua da sociedade (que não é a língua de herança). A redução de uso da língua de herança tem, naturalmente, consequências sobre o seu desenvolvimento. Os linguistas interessados em línguas de herança têm como objetivo perceber as particularidades desse desenvolvimento e os fatores linguísticos e extralinguísticos que os moldam. Como menciono anteriormente, o debate sobre o uso deste termo vem, sobretudo, da confusão que muitas vezes é feita entre a descrição do desenvolvimento linguístico e conclusões que se tira sobre a capacidade de aprendizagem e o sucesso escolar de crianças emigrantes. Como sabemos, os estudos que apontam para um maior insucesso escolar de crianças de famílias emigrantes são interpretados – erradamente – como mostrando uma ligação de causa e consequência entre o insucesso escolar e o desenvolvimento linguístico.

Questão 4

Quais os autores que privilegia na sua abordagem teórica quando reflete sobre língua de herança?

Depende da abordagem. A Maria Polinsky tem trabalho muito interessante com excelente fundamentação teórica. A Silvina Montrul foi muito criticada por ter introduzido o termo ‘aquisição incompleta’, mas ao mesmo tempo deu contributos muito importantes ao estudo linguístico do desenvolvimento de línguas de herança. Jason Rothman e Tanja Kupisch têm questionado a perspetiva deficitária da competência linguística e apontado para a importância dos fatores extralinguísticos. O trabalho das/do linguista(s) mencionadas/o é também um trabalho com uma forte componente experimental, que conjuga as preocupações metodológicas com a fundamentação teórica das estruturas analisadas. Considero essa ligação muito importante.

Questão 5

Que relação estabelece entre os conceitos língua de herança, língua não materna, língua estrangeira e língua segunda e quais os critérios linguísticos que subjazem a essa categorização?

Considero que o conceito língua não materna não é um conceito-chapéu para os conceitos língua de herança, língua estrangeira e língua segunda. Como fica claro da definição que dou em cima, uma língua de herança é uma língua materna, portanto não é uma língua segunda. Além disso, não considero muito relevante para o trabalho empírico que desenvolvo distinguir entre língua estrangeira e língua segunda. Eu uso apenas o termo língua segunda quando me refiro a uma língua adquirida depois da L1.

Questão 6

Qual a importância da educação bilíngue e a aprendizagem do português em contexto multilíngue?

Uma das importantes conclusões da investigação sobre bilinguismo nas últimas décadas consistiu em desconstruir visões negativas sobre o uso das línguas de herança por parte de famílias emigrantes. Pelo contrário, foi demonstrado que o reforço da língua de herança, através de práticas de literacia, tem um efeito positivo sobre o desenvolvimento linguístico e mesmo sobre o desenvolvimento académico da criança bilíngue. Mostrámos ainda num estudo recente, publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, que a competência a português de crianças lusodescendentes residentes na Suíça está positivamente correlacionada com a competência na língua da sociedade (alemão, italiano ou francês). Mostrámos ainda que um maior contacto com o português no dia a dia destas crianças não tem um impacto negativo sobre o desenvolvimento da língua da sociedade. Estes resultados reforçam o que já sabíamos sobre o uso de múltiplas línguas em contextos multilíngues: este não traz desvantagens. Pelo contrário, traz muitas vantagens, pois a aquisição do português por segundas e terceiras gerações lusodescendentes permite às crianças manter laços familiares e culturais ao país de origem, além das vantagens profissionais do domínio de várias línguas. Neste sentido, é inquestionável a importância de educação bilíngue, seja num modelo integrado, suportado pelo país de acolhimento, seja através da frequência da rede de Ensino de Português no Estrangeiro, do Instituto Camões, seja informalmente através do uso informal do português por parte dos pais emigrantes.

Questão 7

Um dos aspetos fulcrais é indubitavelmente a formação de professores. Quais os contributos que considera mais relevantes e como vê a formação pós-graduada especialmente destinada ao ensino do PLN?

A formação de professores não é a minha área de especialização, uma vez que o meu trabalho foca essencialmente o desenvolvimento linguístico no indivíduo. Contudo, tenho colaborado em ações de formação para professores, por exemplo, da rede EPE, falando-lhes de questões relacionadas com o desenvolvimento linguístico. Considero importante os professores conhecerem a forma como as línguas se desenvolvem e os fatores que condicionam o desenvolvimento. Este conhecimento dá-lhes as ferramentas para poderem responder aos constantes entraves que são colocados ao ensino em contextos multilíngues. Por exemplo, os professores da rede EPE enfrentam constantemente resistências à frequência dos alunos lusodescendentes das aulas de português língua de herança. Ter conhecimentos teóricos e de resultados de investigação permite-lhes argumentar em favor do ensino da língua de herança. Além disso, é importante o professor conhecer as particularidades do desenvolvimento linguístico para apoiá-lo com estratégias didáticas adequadas.

Questão 8

Na sua extensa lista de publicações, quais as suas contribuições mais importantes para os estudos sobre LH e que outras leituras recomendaria ao público-leitor deste

número da Diadorim?

Esta pergunta é difícil! Muitas das minhas publicações mais relevantes (em termos de impacto internacional) são redigidas em língua inglesa e reportam, sobretudo, o resultado de estudos experimentais. Cito as referências abaixo. Um exemplo é o estudo que conduzi com colegas da Universidade de Lisboa (Ana Lúcia Santos, Rui Marques e Alice Jesus) sobre a aquisição do modo verbal em português língua de herança, artigo publicado no *Journal of Child Language*. Contudo, para quem está interessado em ter uma visão mais geral sobre o desenvolvimento bilíngue poderá ler o artigo que escrevi com a Letícia Almeida (FLUL) sobre Bilinguismo, em língua portuguesa, publicado no livro *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*.

Recentemente foi publicado o livro *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, o qual reúne um número significativo de capítulos sobre línguas de herança, com foco em múltiplos temas, pares linguísticos e perspectivas teóricas. Este livro constitui uma excelente introdução ao tema. Também tem crescido o número de publicações em língua portuguesa que introduzem as várias perspectivas sobre as Línguas de Herança, por exemplo, o livro das colegas Lurdes Gonçalves, Sílvia Melo-Pfeifer e Maria José Grosso, *Português Língua de Herança e formação de professores*, publicado pela Lidel.

FLORES, C.; SANTOS, A. L.; JESUS, A.; MARQUES, R. Age and input effects in the acquisition of mood in Heritage Portuguese. *Journal of Child Language*, 44(4), p. 795-828, 2017.

ALMEIDA, L.; FLORES, C.. Bilinguismo. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (ed.). *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*. Textbooks in Language Science, Berlin: Language Science Press, 2017. p. 275-304.

MONTRUL, S.; POLINSKY, M. (ed.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

GONÇALVES, L; MELO-PFEIFER, S.; GROSSO, M. J. (ed.). *Português Língua de Herança e formação de professores*. Lisboa: Lidel, 2020.



**ESTUDO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO
MÉDIO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A
SIGNIFICAÇÃO E A ARGUMENTAÇÃO EM AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**SEMANTIC-ARGUMENTATIVE STUDY IN HIGH SCHOOL:
POSSIBILITIES OF WORK WITH MEANING AND
ARGUMENTATION IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES**

Lauro Gomes¹

Bruna Luiz dos Santos²

RESUMO

Este trabalho destina-se a apresentar, por meio de uma sequência didática voltada para o ensino de língua portuguesa no ensino médio, uma proposta de trabalho reflexivo em torno de questões relativas à argumentação linguística. Para tanto, a partir de princípios e conceitos oriundos da Teoria da Argumentação na Língua (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983; DUCROT, 1990) e da Teoria dos Blocos Semânticos (CAREL; DUCROT, 2005; CAREL, 2011, 2017), procura-se explicitar um caminho possível de reflexão semântica – sobretudo a respeito da dimensão argumentativa da língua – para além das perspectivas tradicionais que concebem a argumentação como mecanismo de persuasão. Primeiramente, foram consultados livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, no intuito de identificar a abordagem teórico-metodológica que adotam sobre a argumentação. Em seguida, como ponto de partida para a criação das atividades de análise semântico-argumentativa de palavras em uso, enunciados e pequenos discursos – a exemplo de uma charge –, foram revisadas as pesquisas de Barbisan (2005, 2007), de Graeff, Hanel e Santos (2006) e de Gomes (2016, 2017, 2020). Os resultados do estudo mostram a possibilidade de se ensinar a argumentação transgressiva – necessária à fuga do senso comum e, portanto, dos sentidos machistas, homofóbicos, racistas etc. – a partir de um ponto de vista intralinguístico e discursivo. Espera-se, assim, que este artigo sirva de subsídio teórico-metodológico tanto para professores de ensino médio comprometidos com o desenvolvimento semântico-argumentativo dos estudantes quanto para os pesquisadores interessados pelo ensino da Semântica na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; Argumentação; Ensino de língua portuguesa.

1 Professor Adjunto do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG - Campus São Lourenço do Sul). E-mail: lauro.gomes@furg.br.

2 Graduanda em Letras Português/Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Osório). E-mail: brunasluiz.bl@gmail.com.

ABSTRACT

This work intends to present, through a didactic sequence aimed at Portuguese language teaching in high school, a suggestion for a reflective work around issues related to linguistic argumentation. For this, based on principles and concepts from theories that belong to the so-called Argumentative Semantics, such as Argumentation in Language (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983; DUCROT, 1990) and the Theory of Semantic Blocks (CAREL; DUCROT, 2005; CAREL, 2011, 2017), we seek to explain a possible path of semantic reflection – especially regarding the argumentative dimension of language – beyond the traditional perspectives that conceive argumentation as a mechanism of persuasion. First, Portuguese course books for High School were consulted, in order to identify the theoretical-methodological approach they adopt on argumentation. Then, as a starting point for the creation of the activities of semantic-argumentative analysis of words in use, utterances and short speeches – a cartoon as an example –, were reviewed the researches by Barbisan (2005, 2007), by Graeff, Hanel and Santos (2006) and by Gomes (2016, 2017, 2020). The results of the study show the possibility of teaching transgressive argumentation – necessary to escape from common sense and, therefore, from sexist, homophobic, racist etc. senses – from an intralinguistic and discursive point of view. Thus, it is expected that this article will serve as a theoretical-methodological subsidy both for high school teachers committed to the semantic-argumentative development of students and for researchers interested in Semantics teaching in basic education.

KEYWORDS: Semantics. Argumentation. Portuguese language teaching.

Introdução

Este artigo a respeito da reflexão semântica no ensino de língua portuguesa fundamenta-se na perspectiva de linguagem adotada pela Teoria da Argumentação na Língua (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983), bem como, e sobretudo, nos postulados da Teoria dos Blocos Semânticos (CAREL; DUCROT, 2005; CAREL, 2011, 2017). Todas as teorias que integram a Semântica Argumentativa distinguem *argumentação linguística* de *argumentação retórica* e situam-se, segundo pontua Ducrot (2009), no domínio das abordagens essencialmente linguísticas de estudo da argumentação.

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de a educação básica proporcionar o pleno desenvolvimento linguístico dos estudantes, o trabalho com textos dissertativos – como é o caso do chamado texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Exame Nacional do Ensino Médio e por muitos vestibulares brasileiros, por exemplo – é imprescindível. Para tanto, uma das práticas nucleares no ensino desse tipo de texto deve passar, primordialmente, por questões que envolvam a significação e a argumentação. É nesse contexto, então, que nasce este artigo, cujo objetivo geral é discorrer sobre a importância do estudo semântico-argumentativo da língua no ensino médio, a partir de atividades desenvolvidas no interior de sequências didáticas.

Primeiramente, foram analisados dois livros didáticos de língua portuguesa voltados para o ensino médio – no intuito de investigar como a argumentação vem sendo abordada na escola –, tendo em vista os baixos desempenhos dos estudantes nas avaliações externas, sobretudo no que tange à inscrição de um ponto de vista autoral no texto. Também devido ao precário trabalho com a argumentação no ensino médio, conforme observações de Barbisan (2005) e Gomes (2017), ainda estão muito presentes as generalizações apressadas, os estereótipos e as ideias de senso comum nos textos dos alunos. Visando à resolução desses problemas semânticos nas redações

escolares, buscou-se desenvolver um trabalho que pressuponha a criação de *encadeamentos argumentativos transgressivos* e o uso proficiente da chamada *estratégia concessiva*.

Nessa direção, no intuito de igualmente proporcionar um trabalho de reflexão crítica sobre a língua, partiu-se do tema *diversidade e preconceito*, em torno do qual foram propostas atividades voltadas ao ensino da argumentação, à luz de princípios filosóficos da Semântica Argumentativa e de conceitos como *encadeamento argumentativo normativo* e *transgressivo*, *bloco semântico* e *quadrado argumentativo*, *estratégia concessiva* e *valor semântico de conjunções coordenativas* e *subordinativas*, objetivando, notadamente, coerência com o tipo de argumentação pretendido no texto. Logo, tendo em vista as reflexões aqui propostas, espera-se que os professores compreendam a importância do trabalho com a argumentação linguística nas aulas de língua materna e que, gradativamente, os livros didáticos passem a servir-se dos estudos linguísticos contemporâneos. Por meio de um ensino de língua portuguesa que leve em conta a argumentação pelo viés semântico-linguístico, acredita-se que o estudante será capaz de aperfeiçoar, com qualidade, seus desempenhos linguístico-discursivos.

Argumentação linguística versus argumentação retórica

Com o objetivo de evitar equívocos no âmbito dos estudos semânticos, o linguista francês Oswald Ducrot (2009) traz uma importante distinção no que se refere à noção de *argumentação*, diferenciando *argumentação linguística* de *argumentação retórica*. De acordo com o autor (2009, p. 20-21), a argumentação linguística envolve “segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector (do tipo *donc* (portanto))”³, mas também pontua que existe “a possibilidade de que lhe seja encadeado *pourtant* (no entanto) não C”⁴ (DUCROT, 2009, p. 23), visto que há encadeamentos de tipo normativo (consecutivo) e de tipo transgressivo (concessivo). Nas palavras de Barbisan (2007, p. 121), na argumentação linguística, “o princípio que se assume é o de que o sentido é produzido pelas relações que se estabelecem, no discurso, entre palavras e frases”. Nessa direção, a argumentação retórica, em paralelo, diz respeito apenas à “atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (DUCROT, 2009, p. 20).

Relativamente à principal diferença entre os dois tipos de argumentação, é importante sublinhar que, ao passo que a argumentação linguística é estabelecida no nível semântico e definida como um produto de mecanismos linguísticos oriundos de encadeamentos normativos e transgressivos, a argumentação retórica pressupõe operações extralinguísticas, dentre as quais as técnicas de persuasão, a doxa, as questões sócio-históricas, políticas e ideológicas da sociedade. Em outros termos,

3 Ao longo da seção 3, especificamente com fins didáticos, traduzir-se-á como “logo (LG)” o conector “*donc*”.

4 Ao longo da seção 3, também com fins didáticos, traduzir-se-á como “no entanto (NE)” o conector “*pourtant*”.

É sobre isso que insiste a retórica tradicional, dizendo que a persuasão exige que não somente se dê razões que constituem o que se chama o logos, mas que se desenvolva além disso no ouvinte o desejo de crer verdadeiro (é o pathos) e, enfim, se confie no orador, que deve aparecer como alguém confiável, sério, e bem intencionado. O orador deve, portanto, dar, em seu próprio discurso, uma imagem favorável de si mesmo, o que corresponde ao que a retórica clássica chama de ethos. (DUCROT, 2009, p. 21).

Ainda sobre a argumentação linguística, Gomes (2016, p. 297) salienta que, para essa perspectiva de linguagem, “as palavras da língua já contêm orientações argumentativas que autorizam certas continuidades discursivas e vetam outras”. Isso significa que *falar*, para Ducrot (1990, p. 14), é “construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade”. A significação de uma palavra já determina, quando em relação com outras significações no eixo sintagmático, os empregos possíveis e os que são vetados na e pela linguagem ordinária. Portanto, segundo essa perspectiva, “há encadeamentos argumentativos na própria significação das palavras e dos enunciados com os quais o discurso é feito” (DUCROT, 2009, p. 23).

Por isso, o pressuposto de que a argumentação é um fenômeno inscrito na própria língua é um aspecto extremamente importante de ser explorado nas aulas de língua portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 5) já propunham que o estudante aprendesse a argumentar, visando à sua inserção ativa, como cidadão, na sociedade. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 136) também defende, hoje, um ensino de “estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e a persuasão”. Contudo, ainda se observa um descompasso entre teoria e prática, visto que esses preceitos não estão sendo efetivamente trabalhados nas escolas.

Para confirmar tal observação, consultaram-se dois livros didáticos de língua portuguesa de nível médio. O primeiro, de autoria de Cereja e Magalhães (2016), e o segundo, de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2020). Pôde-se perceber, em ambos, uma abordagem sobre *argumentação* fundamentada, exclusivamente, em argumentação retórica, discutindo a argumentação como persuasão. Uma concepção de *argumentação* como mecanismo linguístico de construção do discurso não foi encontrada nesses livros.

Em Cereja e Magalhães (2016), foi possível identificar a presença de “diversos gêneros argumentativos”, “orais e escritos”, os quais foram trabalhados a partir de técnicas específicas de argumentação, de contra-argumentação (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 354) e pela figura de linguagem anadiplose (Ibid., p. 225), por exemplo. Do mesmo modo, no livro didático de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2020), inscrito no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, textos de caráter argumentativo também são abordados, tendo, inclusive, uma unidade específica disponibilizada para o trabalho com esses gêneros (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2020, p. 180). As atividades propostas abrangem, no entanto, uma noção vaga de argumentação e se fundamentam, principalmente, no “Tratado da argumentação: a nova

retórica”, de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (Ibid., p. 416). Tal perspectiva fica explícita no excerto do seguinte exercício extraído do livro:

Discursos políticos costumam ser produzidos para serem falados em público, proferidos por personalidades da vida pública. Discursos dessa natureza são estudados há séculos pela retórica – a arte da oratória, do bem argumentar. Para analisar o discurso de posse de JK de acordo com as regras da oratória, vamos recorrer a conceitos básicos dela apresentados a seguir.

Auditório: é constituído de uma pessoa ou grupos de pessoas a quem o orador apresenta o seu discurso.

Argumentação: é a parte do discurso em que o orador apresenta os argumentos em favor das ideias que pretende defender no seu discurso.

Orador: aquele que se dirige ao auditório, tendo como intencionalidade provocar nele alguma reação. (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2020, p. 117).

Assim sendo, constata-se que a argumentação linguística, conforme propõe Ducrot (2009), não aparece nos referidos livros didáticos. Se a contemplassem, apresentariam aos estudantes, sem dúvida, uma importante ferramenta de leitura e de produção de textos. Quando se examinam os desempenhos dos estudantes nas redações do ENEM, por exemplo, já é bastante conhecida a observação de que esses textos são carregados de encadeamentos normativos, contendo, muitas vezes, generalizações apressadas, ideias banais e, não raro, conteúdos sem sentido ou mentirosos, ao serem confrontados com a realidade (GRAEFF; HANEL; SANTOS, 2006, p. 198). Dessa forma, Barbisan (2005) explica que os encadeamentos de tipo transgressivo (*pourtant*; no entanto) não aparecem, o que prejudica a originalidade do texto, uma vez que:

As pesquisas realizadas, desde Rocco (1981), Pécora (1983), para avaliar a argumentação em redações de vestibular, mostraram que, em sua maioria, esses discursos são construídos por meio de generalizações, lugares-comuns como *quem estuda é aprovado*, *quem é rico é feliz* etc., que não apresentam originalidade, nem, portanto, a participação dos sujeitos em seus escritos. (BARBISAN, 2005, p. 69).

Também daí decorre o baixo desempenho dos estudantes no que diz respeito à competência argumentativa. Em geral, somente discorrem sobre “o tema que lhes foi proposto, sem satisfazer a exigência de focalizar criticamente o argumento” e partem “do princípio da imitação” (BARBISAN, 2005, p. 74), repetindo o senso comum, sem um posicionamento crítico. Ainda sobre a abordagem da argumentação nos livros didáticos, Barbisan (2007) já trazia uma importante reflexão acerca do ensino da língua. De acordo com a autora, tal ensino raramente é tratado sob o viés semântico:

O que, entretanto, é difícil entender é por que o ensino da língua portuguesa, como é visto por esses livros didáticos, só trata do estudo da gramática tradicional – que se ocupa de palavras isoladas e de frases, do estabelecimento de nomenclaturas, classificações, regras e vê a linguagem ora do ponto de vista lexical, ora sintático, morfológico, fonológico, raras vezes semântico, ou quando estuda o texto, entendido aqui como sendo o uso da língua, o faz unicamente sob o ângulo da informação, do conteúdo, daquilo que o texto diz da realidade, e não do texto propriamente dito, de como ele diz o que diz da

realidade. O funcionamento dos recursos lingüísticos de que um locutor se utiliza para produzir sentido, o modo como o sentido assim construído pode argumentar, a linguagem em si mesma, e não só como meio para informar, esse funcionamento não é – pelo que se pode observar também em outros livros didáticos que não foram analisados aqui – objeto de interesse do ensino. (BARBISAN, 2007, p. 120-121).

Nessa direção, ao examinarem redações dissertativo-argumentativas de estudantes do ensino médio, Graeff, Hanel e Santos (2006, p. 195) consideram que “a reduzida frequência de emprego de nexos concessivos revela o despreparo dos alunos para utilizá-los e, conseqüentemente, um problema existente no ensino, que parece desconhecer a importância dessas palavras”. É também o que pontua Gomes (2016), ao apresentar critérios de avaliação semântica de textos dissertativo-argumentativos:

[...] a concessão apresenta significativas vantagens no discurso persuasivo, uma vez que permite ao locutor melhorar a imagem de si. Construída num nível dialógico, essa estratégia argumentativa também garante alteridade ao discurso. Desse modo, cumprindo também uma característica do padrão dissertativo-argumentativo, considera-se que deve receber nota máxima na avaliação de desempenhos em leitura e produção de texto dissertativo-argumentativo aquele em que a estratégia concessiva é utilizada adequadamente. (GOMES, 2016, p. 310).

Para finalizar, de acordo com Gomes (2020, p. 95), “as frases do próprio sistema lingüístico são, por natureza, argumentativas”, ou seja, a argumentação está na língua. Logo, saber argumentar é saber usar a língua com propriedade, e escrever é muito mais do que combinar palavras sem nenhuma reflexão sobre as significações construídas nas frases e no texto, como um todo. Em outros termos, “escrever é atuar num jogo de sentidos produzido pela sintonia do produtor/ receptor com a língua e o mundo, pela experimentação de construções na busca da interação mais adequada” (GRAEFF; HANEL; SANTOS, 2006, p. 201). Em vista de tal complexidade, entende-se que o trabalho com a argumentação lingüística também é extremamente necessário na escola.

Os blocos semânticos na constituição argumentativa do léxico e do discurso

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) postulada por Marion Carel (1992) é uma teoria semântica que descreve e explica aquilo que, no *sentido* dos *enunciados* e *discursos*, provém diretamente da significação das entidades de língua e não o que se acrescenta ao emprego da língua. Com isso, um *bloco semântico* é definido, segundo Carel e Ducrot (2005), como uma entidade unitária e indecomponível expressa nos encadeamentos e nos aspectos argumentativos. Origina-se, pois, da *interdependência semântica* estabelecida entre dois *metapredicados* ou *segmentos* A e B.

Isso quer dizer que, nos encadeamentos argumentativos (1) *Faz calor em Osório, portanto vamos passear* e (1') *Faz calor em Osório, no entanto não vamos passear*, a interdependência semântica que se estabelece entre os metapredicados A: CALOR e B: PASSEAR é a mesma. Logo,

o mesmo bloco semântico impresso por esses dois encadeamentos relaciona os segmentos CALOR e PASSEAR, de cujo entrelaçamento argumentativo decorrem oito aspectos organizados da seguinte forma:

BS1: calor ↔ passear
A DC B: CALOR DC PASSEAR
A PT NEG B: CALOR PT NEG PASSEAR
NEG A PT B: NEG CALOR PT PASSEAR
NEG A DC NEG B: NEG CALOR DC NEG PASSEAR

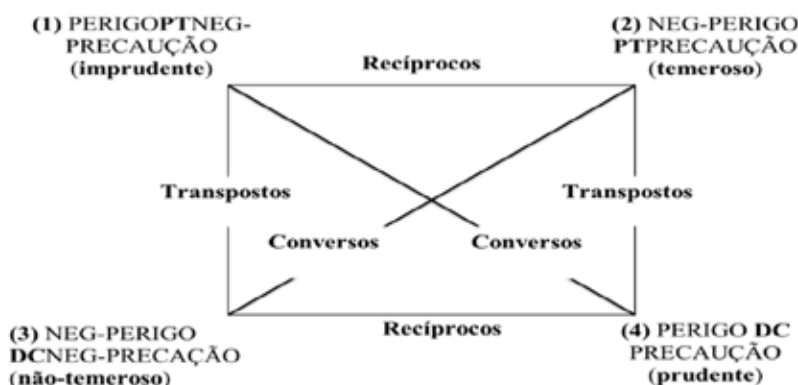
Resultado da mesma interdependência semântica entre os segmentos A e B do BS1, o BS2 – igualmente formado de quatro aspectos – relaciona os seguintes aspectos:

BS2: calor ↔ não passear
A DC NEG B: CALOR DC NEG PASSEAR
A PT B: CALOR PT PASSEAR
NEG A DC B: NEG CALOR DC PASSEAR
NEG A PT NEG B: NEG CALOR PT NEG PASSEAR

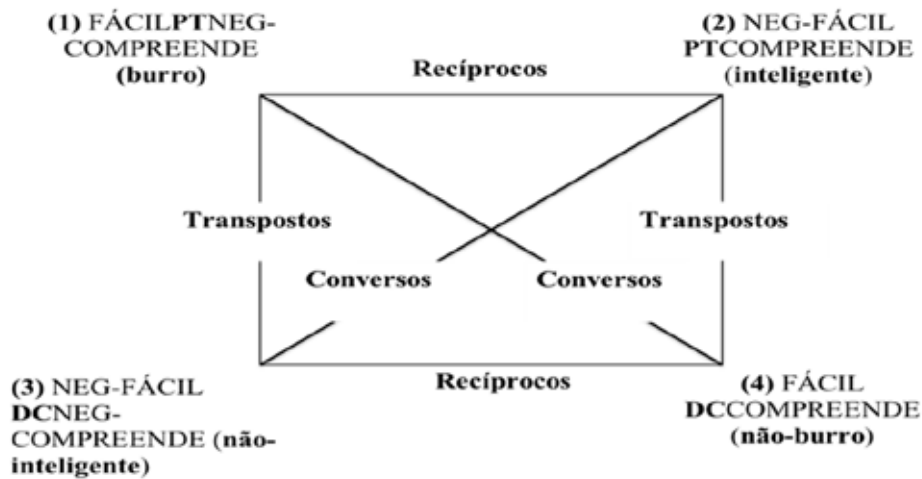
O tipo de relação estabelecida em todos os encadeamentos e aspectos argumentativos é totalmente diferente da ligação de duas informações. Daí o fato de a TBS se manter fiel à proposta saussuriana de descrever a língua a partir dela mesma, sem fazer intervir fatores extralinguísticos. Dentre outros objetivos, a TBS visa a dar as regras da linguagem ordinária a partir do emprego dos conectores DC (*donc* ↔ portanto) e PT (*pourtant* ↔ no entanto). Para essa perspectiva, então, o discurso não está baseado em coisas, fatos ou crenças psicológicas.

A TBS-standard (CAREL, DUCROT, 2005) emprega um *quadrado* – denominado *quadrado argumentativo* – para representar o bloco semântico, em cujos ângulos são apresentados os aspectos transgressivos (1 e 2) e os aspectos normativos (3 e 4). Note-se que, em cada ângulo dos quadrados argumentativos a seguir – os quais representam o bloco semântico que relaciona *precaução diante de perigo* e o bloco semântico que relaciona *compreensão de algo por ser fácil* –, encontra-se um aspecto contido na *significação* de uma palavra do léxico:

Figura 1: BS que relaciona precaução diante de perigo.



Fonte: Figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005).

Figura 2: BS que relaciona *compreensão de algo por ser fácil*.

Fonte: Figura fundamentada em Carel e Ducrot (2005).

É preciso acrescentar que a relação de *conversão* tem uma estreita relação com a negação. Por isso, se Pedro enuncia (1), pode-se notadamente contestá-lo enunciando (4), a fim de assegurar que o conteúdo de (1) seja falso. Então, se Pedro enuncia, por exemplo, *João é burro*, pode-se contestá-lo com o enunciado *Isso não é verdade* (pressupondo-se *João não é burro*). É possível igualmente contestar alguém que enuncia *João é inteligente*, por meio dessa estratégia, já que ela permite rechaçar o conteúdo afirmado. Segunda explica Carel (2002), é essa relação de *conversão* que opõe as palavras antitéticas *prudente* e *imprudente*, fato que dá a esse tipo de relação um *status* fundamental na descrição linguística. Esse mesmo *status*, de acordo com a semanticista, também deve ser dado à oposição *normativo* x *transgressivo*, uma vez que a relação de *conversão* repousa justamente sobre essa oposição.

Já a relação de *reciprocidade* entre (1) e (2) poderia ser parafraseada pela expressão *ao contrário*, a partir da qual se pode concluir que não somente é falso aquilo que se afirma em (1), por exemplo, mas que é justamente o contrário. Por esse motivo, enunciando-se *João é burro*, pode-se continuar com o enunciado *Ao contrário, é inteligente*. Já a reciprocidade entre (3) e (4) pode ser descrita por *também não exageremos*. Assim, enunciando-se *João é inteligente*, pode-se contestar esse enunciado com *Também não exageremos: João é burro*, de fato.

Por fim, na relação de *transposição*, encontram-se, em sentido descendente, entre (1) *João é burro* e (3) *João não é inteligente* – do mesmo modo que entre (2) e (4) –, expressões como *em todo caso* e *ao menos*. Existe, então, entre (1) e (3), o discurso: *João é burro: em todo caso, não é inteligente*. No entanto, em sentido *ascendente*, de (3) a (1) e de (4) a (2), a transposição pode ser descrita por palavras como *até* ou *inclusive*. Assim, entre (3) e (1), há *João não é inteligente e inclusive te diria mais: João é burro*. Da mesma forma, entre (4) e (2), há *João não é burro e inclusive te diria mais: João é inteligente*. Nas palavras de Ducrot (CAREL; DUCROT, 2005, p. 50, tradução nossa): “Nossa tese é que essas relações se encontram em todos os quadrados argumentativos que podem ser construídos”⁵.

5 “Nuestra tesis es que estas relaciones se encuentran en todos los cuadrados argumentativos que se pueden construir”. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 50).

Assim, na tentativa de qualificar o ensino de língua portuguesa na educação básica, acredita-se que a transposição didática desses princípios e conceitos da TBS pode apontar um caminho bastante viável a ser adotado pelos docentes, sempre que seu objetivo for desenvolver as competências semântico-argumentativas dos estudantes.

Semântica e argumentação no ensino médio

Com o objetivo de apresentar atividades que explorem a argumentação linguística – em nível de ensino médio –, à luz de princípios e conceitos da teoria Argumentação na Língua (ANL), bem como, e sobretudo, da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), construiu-se uma sequência didática com o objetivo de promover o aprendizado de aspectos teóricos sobre argumentação, adequados ao nível de ensino em foco. Dentre os conteúdos abordados, estão os efeitos de sentido produzidos nos e pelos encadeamentos argumentativos normativos e transgressivos, a identificação dos blocos semânticos, a elaboração do quadrado argumentativo, a aplicação da estratégia concessiva e o uso variado e adequado de conjunções coordenativas e subordinativas.

A presente proposta de trabalho visa a explicar importantes fenômenos sintáticos à luz de princípios semânticos e pragmáticos, além de conduzir o estudante a desenvolver um olhar atento sobre as relações estabelecidas entre palavras, enunciados e parágrafos no interior do discurso/texto. Por meio de tais atividades, será possível desenvolver a percepção do estudante diante dos conteúdos implícitos em enunciados e discursos, tais como os pressupostos e subentendidos. Dessa forma, quer-se que o aprendiz encontre, na própria materialidade linguística, subsídios capazes de qualificar seus desempenhos dialógicos revelados tanto em discursos escritos quanto falados.

Ademais, busca trabalhar a utilização da estratégia concessiva, a qual Ducrot (2009, p. 24) situa como um mecanismo que melhora “a imagem que o orador dá de si em seu discurso. O orador aparenta ser um homem sério, portanto confiável, já que, antes de escolher sua posição Z, ele também prestou atenção às objeções possíveis contra Z”. O principal intuito é que os alunos possam desenvolver uma habilidade argumentativa que fuja das ideias estereotipadas, de senso comum, em que, muitas vezes, são verdadeiras representações de crenças preconceituosas (sexistas e racistas, por exemplo). Por isso, o tema central desta sequência didática é “Diversidade e Preconceito”, tendo em vista que o trabalho com uma temática específica, além de tornar a aula organizada e coerente, agrega muito no aprendizado do aluno.

No quadro a seguir, encontra-se, então, uma sequência de atividades possíveis de serem trabalhadas em aulas de língua portuguesa (com as respostas esperadas em cada exercício destacadas em vermelho), visto que já foram testadas em turmas de ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Osório) e obtiveram pleno êxito quando de sua aplicação:

Quadro 1: Atividades voltadas ao estudo da argumentação linguística.

- 1) Preste atenção no excerto abaixo da música *Preconceito*, de Cazuza, e evoque um encadeamento argumentativo, apontando, em seguida, se ele é normativo ou transgressivo.

Por que você me olha
Com esses olhos de loucura?
[...]

Se existe um preconceito muito forte
Separando você de mim

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/cazuza/preconceito.html>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

(**Existe preconceito LG as pessoas ficam distantes - normativo**)

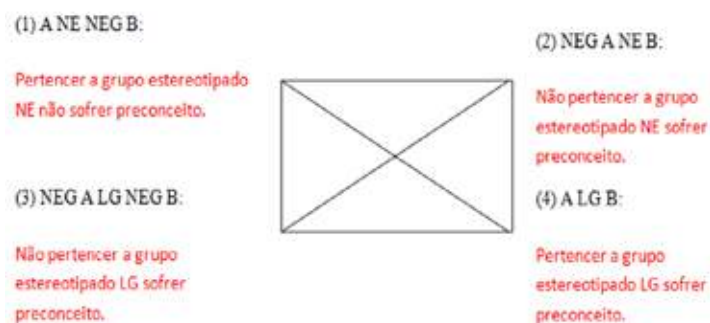
- 2) Você acredita que o encadeamento argumentativo da questão anterior está refletido na nossa sociedade? Justifique. (**A resposta é subjetiva, mas espera-se que os alunos reflitam acerca do distanciamento causado pelo preconceito.**)
- 3) Reflita sobre o sentido expresso pelas conjunções destacadas e escreva, em cada um dos casos a seguir, se as argumentações construídas são normativas ou transgressivas:
- a) Lola decidiu fazer um regime **para que** se encaixasse em um padrão. (**normativa**)
- b) João é gay **e** não é afeminado. (**transgressiva**)
- c) Gabriela tem olhos puxados, **porém** não é asiática. (**transgressiva**)
- d) **Se** mudares tua individualidade por alguém, deixarás de ser quem és. (**normativa**)
- e) Joaquina é linda, **mas**, quando se olha no espelho, se acha feia. (**transgressiva**)
- 4) Na segunda sentença da questão anterior, se a conjunção “e” fosse substituída por “contudo”, alterar-se-ia o tipo de argumentação? Justifique. (**Deseja-se que o aluno responda que a argumentação continuaria sendo transgressiva, já que, mesmo sendo gay, João não demonstra características afeminadas.**)
- 5) Agora, transgrida os encadeamentos argumentativos normativos identificados em 3. Faça as alterações necessárias para que não ocorra prejuízo de sentido. (**Embora Lola quisesse se encaixar em um padrão, não conseguiu fazer regime /Apesar de mudares tua individualidade por alguém, não deixarás de ser quem és.**)

- 6) Reflita sobre a ilustração abaixo e, a seguir, faça o que se pede:



Disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/video-comenta-a-diferenca-entre-preconceito-estereotipo-e-discriminacao-48867>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

- a) Preencha o quadrado argumentativo abaixo, relacionando o bloco semântico “pertencer a grupo estereotipado X sofrer preconceito”:



- b) Na sua opinião, você acha que todas as possibilidades de argumentação apresentadas na questão anterior são condizentes com a realidade social? Por quê? (questão subjetiva)

- c) Agora, de acordo com o quadrado argumentativo produzido em "a", tente encaixar conjunções distintas em cada argumentação (duas em cada, no mínimo), observando o devido efeito de sentido. (1: no entanto, contudo / 2: mas, mesmo assim / 3: portanto, logo / 4: então, por conseguinte)

- 7) Reflita e responda às questões abaixo sobre a escolha da conjunção no seguinte enunciado: “Eu não sou preconceituoso ou racista, mas os alemães são teimosos”.

- a) Que tipo de encadeamento argumentativo pode ser dele evocado? (transgressivo)
- b) Escreva uma pequena análise acerca do objetivo do locutor, ao proferir tal enunciado, e o sentido que ele realmente transmite. (A resposta é subjetiva, mas espera-se que os alunos reflitam sobre o uso desse enunciado como possível argumento de defesa. Ao afirmar que não é preconceituoso ou racista e trazer uma crítica depois da conjunção “mas”, o sentido produzido pelo locutor é justamente o contrário daquele que pretendia construir. Logo, fica linguisticamente comprovado que o locutor é preconceituoso e racista.)
- 8) Pense sobre algum encadeamento argumentativo (normativo ou transgressivo) que você costuma ouvir bastante e expresse algum tipo de preconceito. A seguir, escreva-o abaixo e registre seu posicionamento em relação ao sentido estabelecido. (Resposta subjetiva – Ex.: Apesar de ser gordinha, você tem um rosto lindo.)

Continua

9) A partir das relações pré-concebidas ou estereotípicas dos blocos semânticos sugeridos abaixo, monte seus respectivos quadrados argumentativos e reflita se você já ouviu essas relações em sociedade.

a) Magra X Saúde

(1) A NE NEG B:

Ser magra NE não ter saúde.

(3) NEG A LG NEG B:

Não ser magra LG não ter saúde.



(2) NEG A NE B:

Não ser magra NE ter saúde.

(4) A LG B:

Ser magra LG ter saúde.

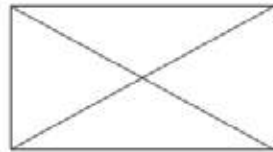
b) Indígena X Preguiça

(1) A NE NEG B:

Ser indígena NE não ser preguiçoso.

(3) NEG A LG NEG B:

Não ser indígena LG não ser preguiçoso.



(2) NEG A NE B:

Não ser indígena NE ser preguiçoso.

(4) A LG B:

Ser indígena LG ser preguiçoso.

c) Mulher X Serviços domésticos

(1) A NE NEG B:

Ser mulher NE não fazer serviços domésticos.

(3) NEG-A LG NEG-B:

Não ser mulher LG não fazer serviços domésticos.



(2) NEG-A NE B:

Não ser mulher NE fazer serviços domésticos.

(4) A LG B:

Ser mulher LG fazer serviços domésticos.

d) Lésbica X Vestir roupas largas

(1) A NE NEG B:

Ser lésbica NE não usar roupas largas.

(3) NEG-A LG NEG-B:

Não ser lésbica LG não usar roupas largas.



(2) NEG A NE B:

Não ser lésbica NE usar roupas largas.

(4) A LG B:

Ser lésbica LG usar roupas largas.

10) Preste atenção no seguinte enunciado: “Apesar de ser mulçumano, Kalil não é terrorista. Estereótipos são falhos e fomentam o preconceito”. Agora, responda:

a) Explique, da melhor forma possível, como a argumentação é construída no enunciado acima. (Na primeira parte, o enunciado descreve Kalil por meio de uma argumentação transgressiva e, na segunda, o locutor traz uma argumentação normativa –ser estereótipo LG fornecer preconceito – para explicar, de uma vez por todas, a regra de senso comum veiculada no segmento precedente.)

11) Observe a charge:



Disponível em: <<http://www.juniao.com.br/chargecartum/>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

- a) A partir da crítica que a charge faz aos negacionistas do racismo, pense em uma situação hipotética em que você precise convencer alguém de que o racismo existe. Utilizando-se da estratégia concessiva, imagine um possível "enunciado-argumento" de seu interlocutor capaz de refutar o seu ponto de vista e, a seguir, traga seu "enunciado-argumento". Por fim, escreva como se daria esse debate.

Situação 1 (sem estratégia concessiva):

A: Pessoas negras ainda sofrem com o legado da escravidão LG o racismo existe.

B: Mas a escravidão já acabou LG o racismo é uma invenção.

Situação 2 (com a estratégia concessiva):

A: Embora a escravidão tenha acabado, pessoas negras ainda sofrem com o legado da escravidão LG o racismo existe.)

- 12) Nesta questão, pense sobre uma situação vivenciada por você, por exemplo, em que alguém precisou ser convencido de que estava sendo preconceituoso. A seguir, escreva os enunciados-argumentos utilizados pelo locutor e pelo interlocutor. **(questão subjetiva)**

- 13) Agora, a partir dos quadros argumentativos produzidos em 9, elabore um percurso argumentativo possível para cada bloco semântico, utilizando, para tanto, a estratégia concessiva. Procure atentar-se para o uso das conjunções e do sentido argumentativo produzido.

a) Magra X Saúde

(Apesar de ser magra, Maria está mal de saúde. Nem sempre o peso tem direta relação com a saúde.)

b) Indígena X Preguiça

(Embora seja indígena, Tainá não é preguiçosa. Etnia não tem nenhum tipo de relação com disposição ou indisposição para o trabalho, por exemplo.)

- c) Mulher X Serviços domésticos
(Ainda que seja mulher, Maria não gosta de fazer serviços domésticos. Dessa forma, o gênero não determina o tipo de trabalho a ser exercido pelas pessoas.)
- d) Lésbica X Vestir roupas largas
(Mesmo que seja lésbica, Maria não usa roupas largas. Isso quer dizer que a opção de roupa de um indivíduo não está ligada à sua sexualidade.)

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na elaboração dos exercícios, com o objetivo de facilitar a correspondência dos conectores em português, optou-se pela substituição das siglas adotadas pela TBS. Assim, LG refere-se ao sentido normativo expresso pelas conjunções de tipo “LOGO”, em português, o equivalente ao francês *donc* (DC), enquanto NE diz respeito ao sentido transgressivo refletido em conjunções de tipo de “NO ENTANTO”, correspondente ao francês *pourtant* (PT). A causa dessa conversão, baseada no trabalho de Cabral (2011), deve-se ao intuito de aproximar o aluno do conteúdo a ser aprendido e, também, à alta probabilidade de ocorrer equívoco, visto que a palavra francesa *pourtant* tem significante semelhante a *portanto*, em português, mas seu sentido é de *no entanto*.

Diante do exposto e de acordo com Barbisan, Gomes, Graeff, Hanel e Santos, dentre outros autores que já pensaram na transposição didática da Semântica Argumentativa, enfatiza-se a importância do ensino da argumentação linguística nas escolas. Seguramente, esse é um tema que merece a atenção dos professores. Barbisan (2005) já pontuara que, no ensino da língua materna, há diversas pesquisas que mostram resultados satisfatórios da transposição didática da ANL e da TBS, visto que, ao realizarem os devidos encadeamentos argumentativos em seus textos, os estudantes servem-se da língua para sua plena inscrição no universo da linguagem.

Conclusão

O ensino da produção de sentidos coerentes e úteis à formação do estudante para a cidadania é, sem dúvida, um dos principais objetivos das aulas de língua portuguesa. Por isso, o que este artigo procurou mostrar é que o trabalho com a *argumentação linguística* não pode ser negligenciado, sobretudo durante o ensino médio, em cujo período escolar o desenvolvimento de competências e habilidades de produção de textos – notadamente de textos dissertativo-argumentativos – é fundamental.

Em breve consulta a livros didáticos de língua portuguesa, pôde-se identificar que a argumentação tem sido desenvolvida apenas a partir de um olhar retórico voltado às estratégias de persuasão. Logo, reflexões em torno da construção semântico-argumentativa de enunciados vai aparecer de forma muito fragmentada apenas nas unidades de sintaxe do período composto (por coordenação e por subordinação), nas quais, em geral, os livros de ensino médio também articulam os fenômenos semânticos envolvidos no uso. Esse tipo de estudo, entretanto, não é suficiente para dar conta dos conteúdos *pressupostos* e *subentendidos* em enunciados articulados por *mas*, *embora*, *porque*, *visto que*, *se...então* etc. Não se pode esperar apenas de exercícios

de análise sintática ou de compreensão global, por exemplo, resultados capazes de explicitar e de combater as regras que dão origem a enunciados como “Se é mulher, então deve estar na cozinha.”, “É indígena, mas não é preguiçoso.”, “É gay e não é fraquinho.” etc.

Espera-se que as atividades da sequência didática apresentada neste trabalho sirvam de inspiração para que os professores de ensino médio criem suas propostas de trabalho com a argumentação linguística no ensino médio e também se interessem pelos trabalhos desenvolvidos em Semântica Argumentativa, tanto por aqueles estritamente teóricos quanto – e principalmente – por aqueles aplicados ao ensino de língua.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, J-CI; DUCROT, O. L’argumentation dans la langue. *Langages*, 42, juin, p. 5-27, 1976.
- BARBISAN, L. B. A produção de discursos argumentativos na escola. *Desenredo*. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 69-76, jul./dez. 2005.
- BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.
- CABRAL, A.L.T. Contribuições da Teoria da Argumentação na língua para o ensino de leitura. *Linha d’Água*, v.24, n. 2, p.205-215,2011. Disponível em:<<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v24i2p29-39>>. Acesso em: 03 out. 2021.
- CAREL, M. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n.3, p.27-43, set. 2002.
- CAREL, M. *L’Entrelacement argumentatif*. Lexique, discours et blocs sémantiques. Paris: Éditions Honoré Champion, 2011.
- CAREL, M.. Significação e argumentação. Tradução: Cristiane Dall’Cortivo Lebler. Revisão da tradução: Leci Borges Barbisan. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, jan. 2017.
- CAREL, M.; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Edición: María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- CAREL, M.; GOMES, L. Enunciação, argumentação e sentido: entrevista com Marion Carel. Trad.: Lauro Gomes. Revisão: Cristiane Dall’Cortivo Lebler. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 16, n. 25, p. 245-259, jan-jun, 2021.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. Disponível em: <https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1637986>. Acesso em: 08 out. 2021.

DUCROT, O. *Polifonía y Argumentación*. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Traducción: Ana Beatriz Campo y Emma Rodríguez C. Cali:Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de.; MARUXO JR. J.H. *Práticas de Língua Portuguesa. Linguagens e suas tecnologias (Ensino Médio)*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Disponível em: <https://saber.com.br/obras/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfjs-2.6.347-dist/web/viewer.html?file=https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_2021_OBJETIVO_2/Obra-d2dc1fa8-7aff-44aa-91b4-8ea77613b52d/d2dc1fa8-7aff-44aa-91b4-8ea77613b52d.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

GOMES, L. A argumentação na língua como subsídio para avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos. *Linha D'Água (Online)*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 295-319, dez. 2016.

GOMES, L. *Como avaliar a semântica do texto?* Uma proposta para a avaliação de redações orientada pela Semântica Argumentativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GOMES, L. *Discurso artístico e argumentação*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GRAEFF, T. F.; HANEL, A. I.; SANTOS, M. L. A argumentação normativa e transgressiva em redações e seus meios de expressão. *Desenredo*. Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 188-202, jul./dez. 2006.



UMA PROPOSTA DE ENSINO METACOGNITIVO PARA O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

A METACOGNITIVE TEACHING PROPOSAL FOR PLANNING ARGUMENTATIVE TEXTS

Caio Mieiro Mendonça¹

RESUMO:

Este artigo apresenta um estudo de caso da aplicação de uma metodologia didática de planejamento de textos argumentativos com base em esquemas. O texto é um recorte de uma pesquisa em andamento que investiga os efeitos do uso do *brainstorming* como procedimento de seleção de ideias para a produção textual. A discussão aqui apresentada enfoca a necessidade de adoção de um ensino metacognitivo, ou seja, o uso de estratégias de ensino que se concentrem na apresentação de situações-problema para o aluno, bem como em fornecer conhecimentos procedimentais para a realização das tarefas propostas, visando à autonomia desse aprendiz (ALMEIDA, 2017; LOCATELLI, 2014). Para tanto, a atividade de planejamento textual será analisada à luz dos Estudos em Metacognição (FLAVELL, 1976, 1979; HAYES & FLOWER, 1980; RIBEIRO, 2003; HACKER, KEENER & KIRCHER, 2009; PORTILHO, 2011). Os resultados indicam que uma metodologia de ensino de produção textual que privilegie o planejamento e se aporte na apresentação de etapas a serem seguidas e de suas funções é capaz de orientar os escreventes a pensar o processo de escrita de maneira organizada.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Metacognitiva; Produção textual; *Brainstorming*.

ABSTRACT:

This paper presents a case study of the application of a planning methodology of argumentative texts based on schemas. The article exposes a clip of an ongoing research that investigates the effects of the application of brainstorming as a procedure to organize thoughts for text writing. The central discussion of the article focuses the need for adoption of a metacognitive teaching, what means the use of teaching strategies that make the student face problem-solving situations as well as provide him procedural knowledge to execute the proposed chores, aiming his autonomy (ALMEIDA, 2017; LOCATELLI, 2014). For this purpose, the text planning activity will be analyzed by the postulates of the Studies in Metacognition (FLAVELL, 1976, 1979; HAYES & FLOWER, 1980; RIBEIRO, 2003; HACKER, KEENER & KIRCHER, 2009; PORTILHO, 2011). The results indicate that a text writing teaching methodology that focuses on text planning and shows steps to be followed as well as their proposals is capable of guiding writers on reflecting about the writing process in an organized way.

KEYWORDS: Metacognition; Text Writing; Brainstorming.

¹ Doutorando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ. E-mail: caio.mieiro@gmail.com.

Introdução

Este artigo apresenta um estudo de caso da aplicação de uma metodologia didática de ensino de planejamento textual por meio de esquemas. A discussão enfoca a necessidade de adoção de um ensino metacognitivo, ou seja, o uso de estratégias de ensino que se concentrem na apresentação de situações-problema para o aluno, bem como em fornecer conhecimentos procedimentais para a realização das tarefas propostas, visando à autonomia desse aprendiz (ALMEIDA, 2017; LOCATELLI, 2014). Para tanto, a atividade de planejamento textual será analisada à luz dos Estudos em Metacognição (FLAVELL, 1976, 1979; HAYES & FLOWER, 1980; RIBEIRO, 2003; HACKER, KEENER & KIRCHER, 2009; PORTILHO, 2011).

Busca-se, neste trabalho, defender a importância do reconhecimento do planejamento de textos em sua processualidade, ou seja, enquanto atividade complexa, ordenada e gradual, a fim de se reconhecer a necessidade de elaboração de propostas didáticas dessa atividade para o aprendizado da escrita, em especial, a argumentativa. Dessa maneira, toma-se como base o ensino de ações metalinguísticas relacionadas ao processo de planejamento, visando a fomentar a prática consciente e ordenada do planejamento textual. O objetivo desta pesquisa é observar como a aplicação de um ensino metacognitivo de planejamento textual impacta a produção escrita do aluno, tendo em vista a evocação de conhecimento procedural sobre a atividade de planejamento, a organização microestrutural dos parágrafos e a articulação das informações nos textos. Defende-se aqui que, a partir de teoria e metodologia adequadas, é possível ensinar o aluno a refletir sobre o processo de organização das ideias no texto escrito. Parte-se da hipótese de que o esquema de planejamento textual opera como um facilitador da aprendizagem e sua elaboração estimula o desenvolvimento de conhecimentos metatextuais, aumentando a consciência sobre as partes integrantes do texto e as relações hierárquicas que se estabelecem entre elas.

O trabalho aqui desenvolvido é um recorte de um estudo longitudinal no qual se toma o *brainstorming* como procedimento-base para o levantamento de ideias para a produção textual. O estudo se concentra na investigação dos processos semântico-cognitivos envolvidos na atividade de *brainstorming* e no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do processo de elaboração do texto argumentativo. A hipótese que justificou a realização do *brainstorming* como procedimento de seleção de ideias prevê que é possível o aprendiz produzir o texto argumentativo, acionando sozinho os conhecimentos prévios armazenados em sua memória. Em outras palavras, esse aprendiz, mesmo sem estímulos textuais externos – como textos motivadores, por exemplo –, é capaz de, conscientemente, gerenciar as informações disponíveis em seu *background* para compor a argumentação (MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2018; GERHARDT, MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2019; GERHARDT & MENDONÇA, 2019; MENDONÇA & FERREIRA, 2020; MENDONÇA, 2020).

Além desta introdução e da conclusão, quatro seções compõem o desenvolvimento deste artigo. Em **Conhecimentos metacognitivos e planejamento textual**, discutem-se os conceitos de metacognição e o tratamento dado por alguns estudos cognitivos e metacognitivos ao processo do planejamento. A seção **Brainstorming como recurso para a seleção de ideias** revisita a definição de *brainstorming* a partir de trabalhos anteriormente desenvolvidos sobre a sua aplicação para a produção de textos argumentativos. Na sequência, em **Procedimentos metodológicos**, apresentam-se o *locus* de pesquisa, as escolhas metodológicas efetuadas e a metodologia de ensino desenvolvida, bem como as justificativas subjacentes à sua elaboração. Por fim, em **Estudo de caso**, é realizada a análise das produções escritas de um aluno que teve acesso à metodologia desenvolvida.

Conhecimentos metacognitivos e planejamento textual

Os estudos em cognição humana e metacognição (FLAVELL, 1976, 1979; HACKER, KEENER & KIRCHER, 2009; HAYES & FLOWER, 1980; LOCATELLI, 2014; PORTILHO, 2001; RIBEIRO, 2003) argumentam a favor da tese de que o ser humano é capaz de refletir sobre seus processos cognitivos e controlá-los. A cognição humana é entendida por esses estudos como um conjunto de processos constantemente recuperado e usado que se encontra armazenado no cérebro, cujas funções envolvem a percepção, a atenção e a memória, trabalhando na retenção e na recuperação de informações para a tomada de decisões, a resolução de problemas, o planejamento e as ações executivas (BRANDIMONTE, BRUNO, COLLINA, 2006).

As definições para metacognição encontradas na literatura, segundo Ribeiro (2003), abarcam dois grandes aspectos cognitivos: “tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa e [...] controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas” (p. 110). O que se entende aqui como metacognição articula ambos os aspectos (MENDONÇA, 2019). Toma-se como metacognição a definição de Flavell (1976), qual seja:

Metacognição refere-se ao conhecimento de uma pessoa acerca dos seus próprios processos cognitivos ou qualquer coisa relacionada a eles, por exemplo, as propriedades relevantes ao aprendizado de uma informação. Por exemplo, eu me engajo na metacognição (metamemória, meta-aprendizado, meta-atenção, metalinguagem, etc) se [1] eu percebo que eu estou tendo mais dificuldade para compreender A do que B; [2] se me ocorre que eu deveria checar duplamente C antes de aceitá-lo como um fato; [3] se me ocorre que eu devo escrutinar melhor as opções de um exercício de múltipla-escolha antes de decidir qual a melhor escolha (...). Metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e a conseqüente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou às informações com as quais estão relacionadas, geralmente a serviço de algum objetivo concreto ou meta. (FLAVELL, 1976, p.232)

Flavell (1979) postula que o processo metacognitivo envolve a ação e a interação de i) conhecimento metacognitivo, ou seja, os saberes sobre variáveis e fatores que possam interferir

no resultado de atividades cognitivas; ii) experiências metacognitivas, que se referem às experiências afetivas ou cognitivas relacionadas à realização de um processo, como a sensação de esclarecimento após a leitura; iii) objetivos (ou tarefas), sendo as finalidades das ações cognitivas, como ler um manual para a montagem de um móvel; e iv) ações (ou estratégias), que são atividades realizadas para o alcance dos objetivos, como destacar passagens de um texto durante a leitura, visando à compreensão.

Os quatro fenômenos são constantemente inter-relacionados nas atividades cotidianas e articulam-se para o desenvolvimento de qualquer nova atividade cognitiva. Os conhecimentos metacognitivos são capazes de orientar os agentes a selecionar, avaliar, revisar ou abandonar determinada tarefa cognitiva, fazendo com que se desenvolvam novas experiências metacognitivas, para as quais deverão ser estabelecidos novos objetivos e ações. Para Pereira (2017, p. 20),

a metacognição é a habilidade de a pessoa olhar para seu próprio pensar [...], seu próprio processo cognitivo, como se ela pudesse observar de fora do seu corpo esse processo acontecer e, observando e detectando problemas, pudesse alterar o curso de tal processo.

Pensar metacognitivamente, portanto, é distanciar-se. Imagine-se que, quando alguém se propõe a fazer um cachecol, o caminho direto seria seguir uma receita, mas é possível que se tomem ações metacognitivas para realizar a tarefa. Relacionar a espessura do fio da receita original com a das agulhas, tendo em vista a largura pretendida da peça, a fim de adaptar a quantidade de pontos para tricotar com agulhas e fios de outras espessuras, por exemplo, é uma ação metacognitiva. Tal ação não acontece sem que o agente se distancie do seu processo de execução, observe-o como um todo e racionalize as suas etapas.

Portilho (2011) afirma que é necessário ensinar aos aprendizes estratégias de execução para que desenvolvam conhecimento e controle metacognitivos suficientes. A figura do professor, segundo a autora, é encarregada de estimular os aprendizes a tomar conhecimento de suas possibilidades e limitações. Isso deve ser feito com a finalidade de lhes dar fomento para identificar quais são os aspectos de sua aprendizagem que representam dificuldades para eles e de que maneiras tais aspectos interferem na execução das tarefas. Feito isso, o aprendiz torna-se, gradativamente, capaz de trabalhar em cima de seus erros e, assim, construir conhecimento.

As dificuldades na tarefa de aplicar novas metodologias de produção textual que trabalham com ações metacognitivas está relacionada ao fato de que a escrita, na escola, muitas vezes é ensinada como uma prática sem um fim determinado. Quando se diz ao aluno que ele precisa escrever um bom texto dissertativo-argumentativo para ser aprovado no vestibular, por exemplo, o que se toma como objetivo por esse aluno é simplesmente o ingresso em um curso de graduação, e isso o faz, inconscientemente, desconsiderar os propósitos comunicativos daquele texto, suas particularidades formais e ainda as suas funções sociais.

Ao se desconsiderarem aspectos tão cruciais da produção textual, o distanciamento do objeto-texto é comprometido, uma vez que, mesmo que o redator se distancie, o panorama de execução observado não perpassa os aspectos básicos da produção de textos, tal como o planejamento. Isso ocorre porque tais aspectos ou não lhe foram apresentados no seu processo de escolarização ou foram colocados em segundo plano.

Como esse redator não tem clarificados todos os pontos-chave do processo de produção textual, como resultados, observam-se as dificuldades de muitos alunos para dar início ao texto (CABRAL, 2013) e ainda operações de corte e colagem na produção de textos (MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2018; GERHARDT, MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2019). Tais fatos ocorrem por causa de uma série de práticas prejudiciais de aprendizagem que são adquiridas ao longo do processo de escolarização e, algumas vezes, reforçadas por cursos preparatórios para o vestibular (nos casos de alunos cujos objetivos englobam ingressar em universidades públicas, que tiveram acesso a tais cursos).

Isso não implica dizer que os executores de tais práticas não recorrem a atividades metacognitivas. Quando, por exemplo, selecionam-se partes específicas de textos argumentativos armazenadas na memória para serem coladas em um esquema estrutural pré-definido de texto, uma série de ações metacognitivas é ativada para a resolução da situação-problema (escrita do texto), levando à produção do texto com menor esforço. O que ocorre nesses casos é que a estratégia eleita para a resolução compromete conhecimentos que a escola deveria construir e aprimorar – conhecimentos teóricos e procedimentais relacionados à produção de textos –, os quais serão exigidos desse redator futuramente, em suas vivências acadêmicas, profissionais e cotidianas.

Sobre problemas de execução de tarefas, Portilho (2011) aborda a adoção de condutas inapropriadas de aprendizagem por parte dos alunos, nas quais há constantemente repetição mecânica de informação, sem que haja qualquer correlação de tal informação com saberes previamente construídos. A autora postula que é preciso que o estudante conceba sua aprendizagem como atividade estratégica, planejada e controlada, tomando consciência do que faz e organizando suas ações, visando a resultados melhores. Para que isso ocorra, é necessária a adoção de um ensino metacognitivo por parte do professor, que forneça aos alunos conhecimento procedimental por meio da apresentação de ações ordenadas. Em se tratando do planejamento de textos, por exemplo, – como será descrito posteriormente neste artigo – tal conhecimento pode ser fornecido via apresentação de uma metodologia detalhada de planejamento, que sistematize o processo para o aluno. Isso visa a diminuir o esforço cognitivo que as tarefas exigem, evitando, assim, que a memória de trabalho seja sobrecarregada com a execução de diversas atividades extensas, não estratégicas e assistemáticas (ALMEIDA, 2017). Dessa forma, o aprendiz tem estímulos para desenvolver o seu controle metacognitivo.

Ribeiro (2003) apresenta a figura do professor como um mediador da aprendizagem. A autora destaca que professores são capazes de estimular a metacognição, multiplicando situações de investigação e estimulando a resolução de problemas complexos com atividades que promovam a escolha entre múltiplas alternativas e a antecipação dos resultados de cada escolha.

Pereira (2017), em seu trabalho de dissertação sobre revisão de textos e conhecimentos metacognitivos, ao abordar o tratamento dado pela escrita aos estudos em metacognição, destaca que a escrita é um processo cognitivo “que o indivíduo pode e deve gerenciar para atingir seus propósitos comunicativos, sobretudo aqueles que exigem grande elaboração” (p. 39). A autora expõe o modelo cognitivo de escrita proposto por Hayes e Flower (1980), em que a atividade de produção textual apresenta três partes principais: i. planejar, na qual ocorre a geração de ideias, a organização das ideias e o estabelecimento de objetivos; ii. traduzir, referente ao processo de colocar as ideias em palavras; iii. rever, que envolve ler e editar .

O que controla esses processos, de acordo com os autores, é o monitoramento, que regula, dentre outros aspectos, a sua recursividade. O monitor atua como um estrategista, sendo o monitoramento o processo que indica o momento em que o redator deve se deslocar para etapas específicas, tendo em vista as metas estabelecidas, os hábitos do redator e seus processos estilísticos (HAYES e FLOWER, 1980). O monitoramento descrito pelos autores é mais forte nos redatores experientes. Ele é intrínseco ao planejamento, já que planejar envolve atividades de projeção e previsão (URBANO, 2006). Essas atividades consistem em pensar, dentre outros aspectos, a. o tipo textual que predominará no texto e o gênero ao qual esse texto pertencerá; b. a estrutura do texto a ser produzido; c. as intenções discursivas do autor, e d. o público leitor.

O fato é que a geração de ideias constitui uma ação geral para a produção de um texto; já a planificação de um texto concreto a partir da geração de ideias é própria de produtores maduros e espertos que procuram controlar sua produção. Os produtores imaturos, acreditando que o planejamento de um texto consiste na busca por ideias, costumam passar da geração de ideias para a escrita, o que os leva, muito frequentemente, a se perderem durante o processo da textualização. (CABRAL, 2013, p. 256)

À definição de planejamento, bem se articula o conceito de plano de texto de Adam (2008) utilizado por Cabral (2013): “um princípio organizador que permite atender e materializar as intenções de produção e distribuir a informação no desenvolvimento da textualidade e é responsável pela estrutura composicional do texto” (p. 243). De acordo com Cabral (2013), a planificação da escrita auxilia a tomada de consciência do processo de produção textual, atuando, na utilização do plano do texto, como uma ferramenta de incorporação de saberes sobre a produção escrita. O planejamento, portanto, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de atividades metacognitivas.

Se a produção escrita passa por etapas e a elaboração de um plano estratégico como instrumento para a organização das ideias é uma delas, vislumbrando a possibilidade de oferecer aos estudantes que não são produtores maduros, é possível também pensar em etapas para a própria elaboração do plano, incluindo processos de tomada de decisões a partir da geração de ideias aleatórias e/ou coleta de informações e passando pelas escolhas linguísticas de orientação ao leitor (CABRAL, 2013, p. 254)

Tendo em vista a possibilidade de se pensarem etapas da atividade de planejamento levantada por Cabral (2013) e ainda a necessidade de fornecer aos alunos conhecimentos procedimentais, adotando, assim, um ensino metacognitivo, apontada por Locatelli (2014) e Almeida (2017), as próximas seções apresentam uma reunião dos estudos sobre a realização do planejamento textual a partir *brainstorming* que vêm sendo desenvolvidos em trabalhos anteriores (MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2018; GERHARDT, MENDONÇA & BATISTA DA SILVEIRA, 2019; GERHARDT & MENDONÇA, 2019; MENDONÇA & FERREIRA, 2020; MENDONÇA, 2020), bem como os procedimentos metodológicos adotados para o estudo de caso apresentado neste trabalho, respectivamente.

***Brainstorming* como recurso para a seleção de ideias**

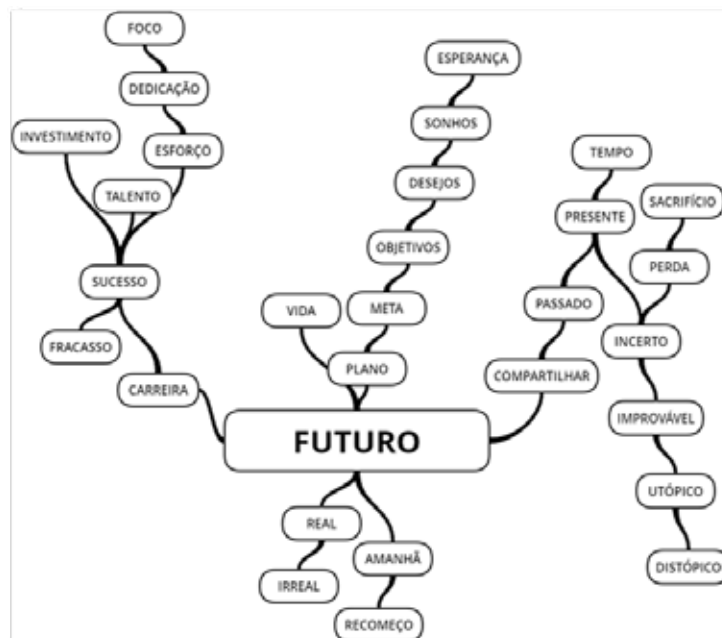
O *brainstorming* surge originalmente, em 1939, como um procedimento para se desenvolverem soluções criativas para problemas executivos, proposto pelo publicitário estadunidense Alex Faickney Osborn e publicado no livro *Applied imagination: the principles and procedures of creative thinking* (OSBORN, 1957, p. 80). Por se tratar de uma atividade que visava ao desenvolvimento da criatividade, o *brainstorming* ganhou espaço nas atividades didáticas, em especial nas de redação, sendo empregado no Brasil tanto como subsidiário para o ensino de produção textual para falantes nativos, tal como feito por Campos (1977), em seu livro *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm*, quanto para o ensino de produção textual em português como língua estrangeira, como destacado por Dias (2004), que menciona o *brainstorming* como parte integrante da atividade de produção textual. Destaque-se que os trabalhos de Campos (1977) e Dias (2004) abordam o *brainstorming* tal como analisa Taula'bi (2016, p. 154): “é o termo comumente usado para se referir a qualquer tipo de estratégia de pré-escrita que os autores usam para se ajudarem a gerar ideias e desenvolver as conexões entre ideias gerais e específicas.” (tradução própria). O que se considera aqui como *brainstorming*, entretanto, é um procedimento ordenado de seleção de ideias.

A atividade do *brainstorming* consiste em uma dinâmica de grupo realizada em aula, em que, a partir de um assunto motivador, são ditas e registradas no quadro de aula todas as informações que vierem às mentes dos participantes. Essa dinâmica é realizada para a reunião de informações sobre variados assuntos. À medida que forem tendo ideias, os alunos dizem as informações que o assunto faz lembrar, enquanto um mediador – que é o professor – anota essas informações em um quadro visível a todos. O mediador tem o papel de encorajar os participantes a expor suas ideias, assim, sendo responsável por estimular a criatividade nas

sessões, bem como por guiar as associações, estimulando os alunos a refletirem sobre o que dizem. No *brainstorming*, todas as informações são válidas, não havendo julgamentos de valor sobre o que é dito pelos participantes (informação que lhes é apresentada antes do início da sessão, de modo a incentivar a espontaneidade dos alunos e a dinamicidade da atividade, levando à seleção de ideias diversas).

A produção de informações no *brainstorming* é uma situação de diálogo em que, a partir de um gatilho (que pode ser uma palavra-chave, um texto, uma imagem, um vídeo, entre outros), são produzidos palavras ou enunciados que podem tomar como base os outros já produzidos na sessão, estabelecendo *links* entre as informações, tal como uma rede associativa. As informações ditas durante a sessão tentam explicitar determinados aspectos que as outras ativam, de modo que agem como uma tessitura, em que são reanalisados os conceitos anteriormente expressos. Observe-se um mapa mental com as informações de uma sessão de *brainstorming* cujo assunto motivador era “futuro”:

Figura 1 - representação gráfica de uma sessão de *brainstorming*



Fonte: elaboração própria

Os tópicos contidos no mapa mental correspondem a um terço das informações levantadas durante a sessão. O mapa mental foi elaborado a partir da experiência do pesquisador *in loco*, em que se pôde observar, a partir das respostas dos alunos, quais eram as motivações para a produção em sequência das informações. Destaque-se, portanto, que o mapa apresentado é uma forma de representação do contexto de seleção das ideias durante a sessão e não dos conceitos em si.

Gerhardt, Mendonça & Batista da Silveira (2019), a partir da análise de duas sessões de *brainstorming*, tipificaram as ideias acessadas, identificando grupos associativos manifestados

durante a atividade. As sessões tiveram assuntos motivadores distintos: a primeira girou em torno do assunto “amor”, enquanto a segunda teve o motivador “padronização”.

Quadro 1 - relações associativas manifestadas nas sessões de *brainstorming*

TIPO ASSOCIATIVO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
Senso comum	As primeiras a virem à mente; as mais fáceis de serem acessadas	<i>Amor</i> : vínculo, família, relacionamento; <i>Padronização</i> : beleza, corpo, mulher.
Críticas	Realizam problematização do assunto; marcam opiniões negativas explícitas.	<i>Amor</i> : costume social, incapacidade de viver só; <i>Padronização</i> : imposição, estigma, desigualdade.
Positivas	Possuem caráter de avaliação positiva marcam opiniões positivas explícitas.	<i>Amor</i> : aceitação; empoderamento, integração; <i>Padronização</i> : nivelamento, representatividade, acessibilidade.
Suspensões	Podem ser articuladas em texto demarcando avaliações positivas ou negativas sobre o assunto.	<i>Amor</i> : homoafetividade, intensidade; <i>Padronização</i> : generalização, comparação, mudança.
Digressões	As ideias componentes desse grupo não podem ser subdivididas em outros e nem encaixadas nos demais; afastam-se dos conhecimentos coletivos e aproximam-se de experiências mais individuais e restritas.	<i>Amor</i> : choppada, <i>spotted</i> , funk. <i>Padronização</i> : contos de fadas, comunidade de fala, militar.
Oposições	Apenas nas sessões sobre o assunto “Amor”; demarcam fortes opiniões; opõem-se, direta ou indiretamente, às informações de caráter positivo, presentes nos grupos de associações do tipo <i>senso comum</i> e <i>positivas</i> .	<i>Amor</i> : ódio, violência, descontrole.
Sinônimas prototípicas	Apenas nas sessões sobre o assunto “Padronização”; repetições, manifestações circulares de informações; podem abrir novos semas, recategorizar referentes, enriquecendo o texto ou ainda prejudicá-lo, levando a problemas de progressão temática.	<i>Padronização</i> : modelo, lei, regra.

Fonte: Gerhardt, Mendonça & Batista da Silveira (2019)

Os grupos foram formados a partir das características semânticas comuns aos componentes, mostrando que houve associações dependentes do tema e outras mais gerais. Saber distinguir grupos associativos tem importância crucial para o aluno, tendo em vista que a utilização de informações de grupos variados afeta positivamente a qualidade dos textos produzidos

(MENDONÇA & FERREIRA, 2020). Além disso, a identificação dos grupos associativos auxilia o aluno a não escolher apenas informações sinônimas para o texto, o que afeta negativamente a qualidade da produção, de acordo com as análises de Mendonça & Ferreira (2020).

É importante pontuar que pode ser difícil para o expectador externo à sessão depreender os significados pretendidos por cada associação, uma vez que lhe faltou a experiência do diálogo que leva à seleção das informações. Ao próprio participante, pode faltar a intuição de observar as informações não como isoladas, mas sim como uma rede associativa. Isso se dá pelo fato de que se desconsidera o contexto de produção daquelas informações. É necessário, portanto, que metodologias didáticas que tomem o *brainstorming* como procedimento de seleção de ideias lancem mão de estratégias para a reflexão sobre as informações.

Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentam-se a metodologia didática desenvolvida para o estudo de caso, bem como as justificativas subjacentes à sua elaboração. As investigações desenvolvidas neste trabalho fazem parte de uma pesquisa de caráter intervencionista, realizada nas turmas de nível I dos cursos de Redação em Língua Portuguesa do projeto de extensão universitária Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC/UFRJ). O projeto de pesquisa está registrado no Comitê de Ética em Pesquisas, sob o processo CAAE: nº 31276920.0.0000.5286. O primeiro nível do curso de Redação do CLAC UFRJ foi escolhido como *locus* de pesquisa por trabalhar a produção de parágrafos argumentativos. Busca-se, no estudo, fomentar o desenvolvimento de conhecimentos metatextuais dos aprendizes, portanto, considera-se que uma metodologia centrada no parágrafo é crucial para a percepção das relações lógicas e estruturais estabelecidas dentro dos textos.

O estudo de caso realizado apresenta três produções textuais de um mesmo aluno que frequentava uma turma de Redação I do CLAC UFRJ, do segundo semestre do ano de 2019. A turma tinha o seu conteúdo programático trabalhado pelo monitor responsável e recebeu o pesquisador por três aulas seguidas descritas na subseção seguinte. O aluno em questão foi selecionado por ter participado dos três encontros, o que permitiu a observação progressiva de seus rendimentos nas atividades. A duração dos cursos de Redação é de quatro horas por encontro e as atividades foram ministradas sempre na segunda metade de cada encontro, por um período de duas horas.

O *brainstorming* foi o procedimento eleito como central para o ensino de planejamento textual, ao longo do estudo longitudinal desenvolvido. Foi escolhido, primeiramente, por poder ser aplicado em grupo, dentro da sala de aula e, secundariamente, por estimular a criatividade. A atividade foi desenvolvida em aulas que se dividiam em momentos específicos. A metodologia de ensino de planejamento textual elaborada com base no *brainstorming* consiste em três grandes etapas: i. discussão teórico-analítica, em que se apresenta aos alunos determinado conteúdo

relativo à produção textual; ii. geração de ideias, na qual ocorre uma sessão de *brainstorming*, e iii. elaboração do esquema de planejamento. O quadro seguinte reúne todas as tarefas da metodologia didática:

Quadro 2 - metodologia de ensino de planejamento textual

DISCUSSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA			
PASSOS	PROFESSOR	ALUNOS	PROPÓSITO
1º	Apresentação de materiais que abordem: i. as etapas envolvidas na produção textual; ii. a sequência de atividades ordenadas que compõem o planejamento; iii. textos de base argumentativa e estratégias para a sua elaboração.	Exposição de dúvidas. Debate de conceitos-chave.	Fixação e desenvolvimento de conhecimentos relativos à produção textual.
GERAÇÃO DE IDEIAS			
PASSOS	PROFESSOR	ALUNOS	PROPÓSITO
1º	Indicação do assunto e dos comandos	Fornecimento de exemplos	Reunião de informações
2º	Proposta de articulação das informações	Associação das ideias selecionadas	Reflexão sobre as motivações para a seleção de informações
REDAÇÃO DO ESQUEMA DE PLANEJAMENTO			
PASSOS	PROFESSOR	ALUNOS	PROPÓSITO
1º	Solicitação de tópicos para a produção de uma tese	Seleção de tópicos articulados e elaboração de teses	Desenvolvimento da atividade de seleção de ideias e das habilidades de produção e reconhecimento de teses
2º	Requerimento de até três argumentos	Eleição de argumentos	Exercício de defesa de um ponto de vista
3º	Exigência de uma conclusão	Produção de conclusões	Trabalho com a articulação entre informações, tendo em vista sua progressão e as relações hierárquicas

Fonte: elaboração própria

Em se tratando de turmas de níveis iniciais, é necessário que haja uma exposição prévia sobre os principais componentes dos textos argumentativos, os gêneros de base argumentativa que se estabilizam e os propósitos comunicativos de cada um. O gênero textual tomado como base para a elaboração da proposta aqui apresentada é o artigo de opinião, mas cabe destacar que, por esta metodologia se tratar de uma proposta de ensino do planejamento textual, feitas as devidas adaptações, é possível que o modelo apresentado seja versado para o ensino de outros gêneros. O tempo para o desenvolvimento de cada etapa varia de acordo com o perfil da

turma (se mais ou menos numerosa, se comunicativa ou não etc.). Os detalhamentos das etapas constam nas subseções a seguir.

Primeira etapa: discussão teórico-analítica

No primeiro encontro, a parte teórica da aula discutiu um texto motivador sobre a criatividade e abordou a atividade de produção textual, descrevendo suas etapas (planejamento, escrita, revisão e reescritura). Na sequência, foi explorada a etapa de planejamento, destacando-se que planejar consiste em: a. reunir informações para a escrita do texto; b. organizar as informações reunidas, e c. selecionar as informações relevantes para o texto. O material utilizado na aula consta no quadro a seguir:

Quadro 3 - material da primeira aula

<p style="text-align: center;">ENCONTRANDO IDEIAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <p>Leia, a seguir, uma carta publicada em 1815, pelo <i>Allgemeine Musikalische Zeitung</i> (Jornal Geral de Música), na Alemanha:</p> <p style="text-align: center;">Quando sou completamente eu mesmo, quando me encontro sozinho e de bom humor – por exemplo, se estou viajando de carruagem, caminhando depois de uma boa refeição ou sem sono à noite –, minhas ideias fluem melhor e com mais abundância. Tudo isso incendia minha alma e, se eu não for incomodado, o tema em que estou pensando se expande, torna-se metodizado e definido, e o todo, ainda que longo, surge quase acabado e completo na minha mente, de modo que posso analisá-lo com um único olhar, como uma bela pintura ou uma linda estátua. Não ouço em minha imaginação as partes sucessivamente, ouço-as todas ao mesmo tempo. Quando passo a escrever tais ideias, faço-o com bastante rapidez, uma vez que tudo, como eu disse antes, já está acabado e no papel elas raramente diferem do que eram na imaginação.</p> <p style="text-align: right;">Wolfgang Amadeus Mozart</p> <p>Essa carta é uma falsificação. Ela foi escrita e publicada com a intenção de chocar os leitores do jornal. O que se pretendia com a carta não era reforçar a ideia de genialidade do artista, mas justamente levar os leitores a refletir sobre o que é o processo criativo e sobre o quão trabalhoso e desgastante ele é. Nas palavras de Ashton (2016):</p> <p style="text-align: center;">É sedutor imaginar que a grande inovação chega até nós por milagre através do gênio... Não existem truques, atalhos ou esquemas para se tornar criativo de uma hora para outra... Criar não é magia; é trabalho. (pp. 14-18)</p> <p>Como, então, realizar com efetividade a tarefa da escrita? Podemos escrever as ideias à medida que elas vão surgindo na nossa mente? Se assim fizermos, não estamos nos aproximando do gênio utópico da carta? Como, então, explorar a criatividade de maneira organizada, para a produção textual? É preciso estabelecer objetivos, organizar os passos de cada tarefa, pensar em como trabalhar. Para isso, é necessário que haja planejamento.</p> <p>Mas como planejar?</p>

O segundo encontro aborda algumas estratégias para a construção de parágrafos argumentativos. A escolha pelo aspecto teórico foi realizada tendo em vista a diagnose de problemas comuns a muitos alunos. A apresentação dos exemplos visava a orientar os alunos quanto à produção de sequências argumentativas, na tentativa de reduzir a escrita de textos majoritariamente expositivos. As estratégias de construção de teses e conclusões foram elaboradas com base em Garcia (1967) e Koch e Elias (2016). Optou-se por não apresentar modelos para a elaboração de argumentos, apresentando-se apenas questões circunstanciadoras, com o objetivo de que os aprendizes não se ativessem à reprodução integral de moldes predeterminados. O material pode ser observado no quadro seguinte:

Quadro 4 - material da segunda aula

ALGUNS MODOS DE SE CONSTRUIR UM PARÁGRAFO ARGUMENTATIVO
<p>I. Tese</p> <p>a) Declaração: o casamento é compulsório na sociedade brasileira.</p> <p>b) Interrogação: como ser autoral em meio à era da cópia?</p> <p>c) Divisão: antes de escolhermos um curso superior, devemos pensar em duas coisas: nossa disposição e nossa vocação.</p> <p>d) Oposição: mesmo que se defenda a igualdade salarial, mulheres continuam a ser prejudicadas pelo sexismo em muitas empresas.</p>
<p>II. Argumentos</p> <p>a) Como?</p> <p>b) Quando?</p> <p>c) Onde?</p> <p>d) Por quê?</p>
<p>III. Conclusão</p> <p>a) Conclusão lógica: então, vê-se que essas pessoas se casam por imposição e não por escolha.</p> <p>b) Explicação: isso acontece por não sermos estimulados a escrever na infância.</p> <p>c) Intervenção: é preciso que se ensine aos jovens desde cedo que todo conhecimento é importante, sem que se definam hierarquias de saberes.</p> <p>d) Condição: feito o reajuste salarial, aí sim poderemos falar em igualdade.</p>

A terceira aula abordou a transposição das informações do esquema de planejamento para o texto. A segunda diagnose das produções mostrou que alguns alunos ainda não traçavam uma relação consciente entre a redação do esquema de planejamento e a transcrição das informações registradas para o parágrafo. Por isso, foram apresentados textos mais e menos organizados, contendo problemas distintos relacionados ou ao planejamento ou à passagem das informações para o texto. Os exemplos eram seguidos de questões para a reflexão, cujo objetivo foi orientar a análise crítica das relações estabelecidas entre os esquemas de planejamento e os textos produzidos a partir deles. Os três exemplos apresentados no material foram produzidos a partir de uma sessão de *brainstorming* de assunto motivador “amor” realizada anteriormente, com outro grupo de participantes. Nessa terceira aula, as finalidades foram estimular a consciência sobre a distinção das etapas de planejamento e escrita, bem como demonstrar aos alunos as funções do planejamento textual, tendo em vista seu papel na organização das informações. O material elaborado consta no quadro que segue:

Quadro 5 - material da terceira aula

RELAÇÕES ENTRE O ESQUEMA DE PLANEJAMENTO E OS PARÁGRAFOS**PLANEJAMENTO 1**

Tópicos: funk, chopada, spotted, fotos, lealdade, eterno, família, romance, filme, sentimentos, relação.

Tese: o lugar de encontro do amor não determina o sentimento que você vai desenvolver.

Argumento: o amor pode nascer em lugares inesperados e mesmo assim prosperar.

Conclusão: a maneira pela qual cultivamos a relação é o que define o resultado.

Parágrafo produzido: O amor pode nascer em uma chopada, ao som de um funk, se descobrir em um spotted, se registrar em fotos e, a longo prazo, se eternizar com a lealdade construída. Muitas pessoas criam expectativas, idealizando o momento em que conhecerão a pessoa com quem irão construir uma família. Acreditam que tudo ocorrerá de uma forma romântica e que poderão compartilhar aquela história admirável digna de um filme. Mas um lugar não determina o sentimento que você vai ter, então, os frutos que colhemos de uma relação, independentemente do local onde floresce, dependem apenas das maneiras como nos tratamos e como cultivamos a relação.

PLANEJAMENTO 2

Tópicos: cuidado, partilha, respeito, carinho, cumplicidade, casal

Tese: para que uma relação prospere, são necessárias duas coisas: a partilha e a cumplicidade;

Primeiro argumento: amor como comprometimento.

Segundo argumento: a partilha faz o amor prosperar.

Terceiro argumento: a cumplicidade age da mesma forma que a partilha.

Conclusão: a partilha e a cumplicidade mantêm a relação.

Parágrafo produzido: Amar é partilhar anseios, respeitar um ao outro mutuamente, ser cúmplice nos projetos do seu par, cuidar com carinho, amar sem podar. Para que um amor verdadeiro prospere, dê frutos e se multiplique, são necessários dois ingredientes básicos, porém indispensáveis: a partilha e a cumplicidade. Partilhar bons e maus momentos fortalece a relação do casal, pois ambos procuram a solução de problemas juntos. Da mesma forma, a cumplicidade em detrimento da crítica tira o pesar de uma decisão somente a uma das partes desse par. Assim sendo, é correto afirmar que a partilha de anseios, desejos, sonhos, angústias, mágoas, etc. aliada à cumplicidade do casal funcionam como motores para a manutenção da relação a dois.

PLANEJAMENTO 3

Tópicos: intensidade, incapacidade de viver só.

Tese: se o amor é tudo para alguns, como sobrevivem aqueles que não o têm?

Primeiro argumento: certas pessoas não ligam para o amor.

Segundo argumento: algumas pessoas tornam-se endurecidas pela falta de amor; algumas pessoas tentam amar, mas não alcançam este sentimento.

Terceiro argumento: sem o amor é difícil viver; as pessoas acabam tendo uma grande dificuldade de conviver em sociedade; as pessoas acabam, com isso, construindo sentimentos de não ter contato com as pessoas.

Conclusão: as pessoas que não sentem amor são como um corpo sem alma.

Texto produzido:

Se o amor é tudo para alguns, como sobrevivem aqueles que não o têm?

Certas pessoas não ligam para o amor.

Situações que refletem isso: algumas pessoas tornam-se endurecidas pela falta de amor; algumas pessoas tentam amar, mas não alcançam este sentimento.

Consequências disso: sem o amor é difícil viver. As pessoas acabam tendo uma grande dificuldade de conviver em sociedade. Acabam, com isso, construindo sentimentos de não ter contato com as pessoas.

O amor é algo que está inerente a determinados indivíduos. Por outro lado, as pessoas que não o sentem são como um corpo sem alma.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

- i. As ideias selecionadas para os planejamentos correspondem a teses, argumentos e conclusões?
- ii. As informações estão dispostas nas mesmas ordens nos planejamentos e nos textos escritos?
- iii. Na passagem das ideias dos planejamentos para os textos, as estruturas das frases se mantiveram?
- iv. Foram inseridas nos textos outras informações que não estavam nos esquemas de planejamento?
- v. Nos textos completos, as sentenças planejadas estabelecem conexões umas com as outras?

Segunda etapa: geração de ideias

Durante a segunda etapa, inicialmente se desenrola a seleção de ideias. O propósito da atividade inicial é fazer um apanhado de informações para produção dos textos. Cabe ao professor apresentar um assunto motivador e solicitar aos alunos que digam as informações que vierem às suas mentes, para que possa anotá-las no quadro, até que se considere o suficiente. O assunto motivador pode ser uma palavra-chave ou uma frase, sendo preferencialmente do primeiro tipo nas sessões iniciais, para que os alunos tenham ampliadas as suas possibilidades de reflexão sobre o assunto. É esperado que os alunos participem ativamente da conversa, fornecendo exemplos variados de ideias para compor o quadro de aula.

Em seguida, é desenvolvida uma discussão sobre as ideias reunidas. Como propósito do segundo passo, destaca-se a reflexão sobre o processo de seleção de ideias. O professor deve propor aos alunos um debate sobre quais foram as motivações para a seleção de cada informação. Espera-se que os aprendizes tanto reflitam sobre as possíveis relações que se estabelecem dentro do grupo de informações selecionado, quanto entre cada item e o assunto motivador, manifestando-se sobre as suas escolhas e sobre as escolhas dos colegas. Após a discussão inicial, cabe ao professor iniciar a divisão das ideias por grupos associativos.

O segundo passo da etapa, portanto, visa a incentivar um trabalho produtivo com todos os itens registrados no quadro de aula, e a elucidar a interconexão das informações reunidas pelo *brainstorming*, garantindo uma prática de ensino metacognitivo durante toda a etapa de seleção de informações do planejamento. Assim, a abertura para o trabalho ativo com as informações pode proporcionar aos aprendizes maior consciência sobre a forma pela qual as suas ideias são selecionadas.

Terceira etapa: elaboração do esquema de planejamento

A terceira etapa da proposta consiste na elaboração de um esquema de planejamento textual para a escrita de um parágrafo argumentativo. É imprescindível deixar claro para os aprendizes que não se trata de um texto escrito em partes destacadas, mas de um esquema basilar que orientará a produção de um texto final. O professor deve frisar que, no momento de produção, não é necessário que se siga à risca a ordem das informações que consta no esquema, e ainda que não basta simplesmente copiar e colar as informações produzidas, sendo necessário (re)textualizá-las. Não se pode deixar de mencionar que o planejamento é uma etapa do processo de produção textual e que esse processo não se inicia nem se encerra na primeira versão de um texto.

Inicialmente, ocorre a seleção de tópicos para a elaboração de teses. O propósito do primeiro passo é incentivar a articulação de ideias e desenvolver as habilidades de identificação e construção de teses. O professor deve pedir aos alunos que selecionem de cinco a dez tópicos do quadro de aula para a construção de uma tese. A discussão feita na etapa anterior funciona como subsídio para a orientação dos alunos acerca da eleição dos tópicos, de modo que se tornem mais evidentes as similaridades e as discrepâncias entre as ideias selecionadas, permitindo a articulação variada de informações. Espera-se, nesse momento, que os alunos produzam apenas as teses e não parágrafos inteiros, e, além disso, que sejam verificáveis as opiniões em suas produções, ao invés de frases de caráter expositivo. O professor deve tanto orientar a produção de teses quanto diagnosticar eventuais problemas na execução da tarefa.

Em seguida, procedem à solicitação da eleição de argumentos e à análise das produções dos alunos. Os propósitos dessa etapa são dar sequência a um exercício reflexivo de defesa de um ponto de vista, verificar a estruturação de argumentos, e analisar a compreensão e o desenvolvimento do exercício. O professor, nessa tarefa, pede aos aprendizes que, tendo em vista as informações selecionadas, elaborem até três argumentos para as teses por eles construídas. O que se espera dos alunos é o desenvolvimento de ideias que de fato funcionem como argumentos, defendendo, portanto, as teses, e a não repetição ou contradição das ideias. Construídos os argumentos, o professor precisa avaliar o teor das informações, para que se identifiquem o número de argumentos elaborados (apenas um argumento não será suficiente para a produção futura do texto, ao passo que muitos argumentos podem afetar a informatividade do texto final), e a pertinência dos argumentos (se são de fato argumentos e se estabelecem relação com a tese).

Por fim, sucede a conclusão. Os objetivos desse passo são desenvolver a articulação das ideias e suas relações hierárquicas, tendo em vista os macrocomponentes do texto (tese, argumentos e conclusão). É função do professor propor aos alunos que elaborem conclusões para os seus futuros parágrafos. Espera-se que sejam produzidas conclusões que tanto se articulem com a tese quanto com os argumentos eleitos. O professor precisa estar atento nesse momento para avaliar se as relações estabelecidas pelas conclusões são pertinentes ao assunto

e às teses produzidas, se concluem de fato as ideias anteriores e não as tangenciam, bem como se mantêm coerência com os argumentos e não apenas com as teses, uma vez que o texto a ser produzido deverá garantir a progressão das ideias.

Estudo de caso

No estudo de caso aqui apresentado, as três sessões de *brainstorming* realizadas foram progressivas. Durante o primeiro encontro, desenvolveu-se uma sessão sobre o assunto “ingenuidade”; a segunda aula apresentou o motivador “senso comum”; na terceira reunião, foram articulados ambos os assuntos, sendo a sessão realizada a partir do assunto motivador “a ingenuidade do senso comum”. A escolha por iniciar as atividades com apenas palavras-chave ao invés de temas elaborados, como os que se apresentam em exames de vestibular justifica-se pela hipótese de que o aprendiz é capaz de explorar temas complexos realizando *brainstormings* individuais para cada conceito-base identificado no tema. Neste trabalho, entretanto, por uma escolha metodológica, não serão analisadas as informações reunidas nas sessões de *brainstorming*.

No momento da produção textual, verificam-se variados problemas, dentre os quais se destacam tanto as dificuldades na formulação do texto (quando nenhuma ideia clara vem à mente) quanto na escolha das informações (quando há muitas ideias e não se sabe quais escolher). Tendo em vista a possibilidade de os aprendizes apresentarem demandas distintas, a metodologia didática elucidada na seção anterior não se propõe limitadora, sendo permitida aos alunos a cooperação com os procedimentos metodológicos a partir do uso de estratégias de ação que os auxiliem na construção dos planejamentos e na produção de seus textos. Nesta seção, apresentam-se as produções de um aluno que teve acesso à metodologia e fez adaptações específicas nos procedimentos, para a resolução das tarefas. A estratégia eleita consistia em produzir as ideias em sequência, registrando rapidamente, no esquema de planejamento, um parágrafo descontínuo. Suas ideias eram anotadas tais quais surgiam em sua mente, ficando, assim, disponíveis para serem adaptadas durante a redação.

Os exemplares produzidos pelo aluno serão analisados de acordo com duas grandes competências: a. organização do texto e b. relação entre esquema de planejamento e parágrafo. A primeira competência considera a estrutura do parágrafo, tendo em vista suas partes integrantes, as características dos textos de base argumentativa e a articulação das ideias. Na segunda, são avaliados o desenvolvimento dos tópicos selecionados a partir do *brainstorming*, no texto, o aproveitamento das informações registradas, a disposição das informações no parágrafo e a textualização das ideias.

Observe-se a produção inicial que segue:

Quadro 6 - primeira produção textual

ESQUEMA DE PLANEJAMENTO	
TEMA	Ingenuidade
TÓPICOS	Imaturidade; Convívio; Experiência; Aprendizagem
TESE	A ingenuidade é uma qualidade.
ARG. I	sujeito adulto, não corrompido
ARG. II	não passou por certas experiências
ARG. III	não tem parâmetros negativos de conduta social.
CONCLUSÃO	então, torna o sujeito mais justo em sociedade
PRODUÇÃO	
A ingenuidade, muitas vezes vista como imaturidade ou condição inerente à infância, é uma qualidade que pode estar presente em qualquer fase da vida do sujeito. Ela vai contra a perversidade presente na sociedade atual, refletindo a formação básica familiar baseada na honestidade.	

Observa-se que, na produção inicial, no que tange à estrutura do parágrafo, há introdução (correspondente ao primeiro período do texto) e um breve desenvolvimento, mas não há conclusão. Em se tratando das características do texto argumentativo, pode-se identificar mais de uma tese no parágrafo produzido, quais sejam: i. *a ingenuidade é uma qualidade*; ii. *a ingenuidade contraria a perversidade da sociedade atual por refletir a honestidade da família*. Em relação à articulação das ideias, verifica-se que não foram estabelecidas relações hierárquicas entre as informações, de modo que as ideias inseridas nos textos se apresentam desarticuladas.

Quando se observam as relações entre o esquema de planejamento e o parágrafo, percebe-se que somente uma palavra-chave eleita para o planejamento foi aproveitada no texto “imaturidade”; podendo-se analisar o uso de “sociedade” como relativo ao tópico “convívio”, embora tal relação não se explicita no texto. Quanto ao aproveitamento das informações registradas no esquema, percebe-se que os três argumentos inseridos no esquema de planejamento não foram aproveitados no texto, constando apenas a tese na produção final. A ausência de aporte em partes do planejamento faz com que as informações presentes no parágrafo não se interliguem. Cabral (2013) destaca que a passagem direta da geração de ideias para a escrita, com frequência, leva os escreventes a problemas de textualização (ver seção 2). Isso se evidencia na produção inicial, dada a desarticulação das ideias tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto aos semânticos.

O registro do parágrafo-base no esquema de planejamento, ao que indica a análise realizada, não foi tomado como uma atividade componente da tarefa de produção do texto. O afastamento entre o que se registra, previamente, no esquema e, posteriormente, no parágrafo é uma evidência de que, nesse momento, o aluno não identifica ainda o planejamento como parte integrante da produção textual. Inicialmente, portanto, a estratégia eleita pelo aluno não auxilia o cumprimento da tarefa de produzir o parágrafo, apenas cumprindo o requisito de preencher o esquema de planejamento fornecido pelo professor.

Quadro 7 - segunda produção textual

ESQUEMA DE PLANEJAMENTO	
TEMA	Senso comum
TÓPICOS	Valores; Conservadorismo; Conhecimento; Manipulação; Redes sociais
TESE	A alienação favorece o senso comum.
ARG. I	a pessoa acredita na 1ª informação recebida
ARG. II	não leva em consideração outras fontes de conhecimento
ARG. III	é inflexível a opiniões contrárias.
CONCLUSÃO	Pessoas sem senso crítico são manipuláveis.
PRODUÇÃO	
Atualmente, o principal meio de informação da população é a internet, onde se pode buscar conteúdo sobre os mais diversos assuntos. Diante da infinidade de opiniões, algumas pessoas acreditam na primeira informação que encontram na rede sem fazerem o esforço de buscar outras fontes de conhecimento. Isto favorece a manipulação da opinião pública por grupos dominantes visto que as pessoas vão perdendo o senso crítico ao não confrontarem opiniões contrárias à sua.	

Na segunda produção, as três partes solicitadas pelo professor integram o parágrafo. Há, no texto, introdução, desenvolvimento e conclusão. Observa-se, quanto às características do texto argumentativo, que houve construção de uma tese (*a ausência de confronto de informações leva à manipulação da opinião pública por grupos dominantes*), e que são apresentadas informações que funcionam como argumentos (i. *a internet é o principal meio de informação da população*; ii. *há, na internet, uma infinidade de opiniões*; iii. *algumas pessoas acreditam na primeira informação que encontram na rede, sem fazerem o esforço de buscar outras fontes de conhecimento*). As ideias do texto estão articuladas, exibindo progressão gradual desde a contextualização do tema até a chegada da tese. Uma única informação não é trabalhada no texto “grupos dominantes”, porém, por se tratar de um parágrafo apenas, haveria possibilidade de se desenvolver tal informação no decorrer de um texto maior.

No que se refere à relação entre esquema de planejamento e parágrafo, observa-se a utilização direta de dois dos tópicos para o desenvolvimento da introdução do parágrafo (conhecimento e manipulação). O tópico conhecimento está relacionado também à “informação”. Os demais tópicos são aproveitados todos indiretamente. Pode-se associar “redes sociais” a “internet”, e “valores” e “conservadorismo” a “grupos dominantes”. Os dois primeiros argumentos registrados no esquema são retextualizados e aproveitados integralmente no texto; o terceiro argumento é reelaborado conceitualmente e inserido no texto; a conclusão apresenta a retextualização das informações do planejamento; e a tese inicialmente elaborada não é aproveitada diretamente no texto, o que leva as informações apresentadas na conclusão a se tornarem proeminentes, funcionando, no parágrafo, como uma tese.

Uma característica de destaque dessa produção é que o texto desenvolve informações além das registradas no esquema de planejamento. Outros fatores de análise evidenciam um uso produtivo do esquema de planejamento: o não aproveitamento de todas as informações inicialmente levantadas e a disposição das ideias no texto em ordem distinta daquela utilizada

no esquema. Portilho (2011) defende que o estudante precisa conceber seu processo de aprendizagem como estratégico, planejado e controlado, e, para isso, é necessário tomar consciência do que faz e organizar suas ações, objetivando melhores resultados. É possível notar, na segunda produção, uma maior articulação entre o esquema de planejamento e a produção textual, indicando que o aluno aumentou seu grau de consciência sobre a função do esquema para a atividade.

Quadro 8 - terceira produção textual

ESQUEMA DE PLANEJAMENTO	
TEMA	A ingenuidade do senso comum.
TÓPICOS	Costumes; Conservadorismo; Sociedade; Verdades absolutas; Imposição.
TESE	A promoção do senso comum é uma forma de controle social.
ARG. I	não é interessante para o governo que as pessoas pensem por si só
ARG. II	opinião divergente ao senso comum gera conflito
ARG. III	porque, no momento em que as pessoas adquirem senso crítico, deixam de ser ingênuas.
CONCLUSÃO	É favorável a manutenção do poder para que a população permaneça ingênuo.
PRODUÇÃO	
No Brasil, embora o regime de governo seja democrático, não é interessante para a manutenção do poder que as pessoas pensem por si só. O pensamento crítico em desacordo com o senso comum gera conflitos sociais e oposição a governos conservadores que defendem suas ideias como verdade absoluta. Logo, é interessante para os governantes que a população permaneça ingênuo, gerando, assim, um ambiente social favorável ao controle através do senso comum.	

A estruturação do texto respeita os parâmetros da atividade: identificam-se introdução, desenvolvimento e conclusão no parágrafo. As características básicas do texto são observadas: há uma tese (*é interessante para os governantes que a população permaneça ingênuo, gerando assim um ambiente social favorável ao controle através do senso comum*), as demais informações atuam em defesa da tese, como argumentos (i. *no Brasil, embora o regime de governo seja democrático, não é interessante para a manutenção do poder que as pessoas pensem por si só*; ii. *o pensamento crítico em desacordo com o senso comum gera conflitos sociais*; iii. *o pensamento crítico em desacordo com o senso comum gera oposição a governos conservadores que defendem suas ideias como verdade absoluta*). Os três períodos do texto estão bem articulados, há progressão das informações e condução a uma reflexão lógica. Considerando-se a organização microestrutural do parágrafo, não há informações que careçam de aprofundamento.

Observa-se, na terceira produção, uma articulação maior entre o planejamento e o texto produzido. Apenas o tópico “costumes” não é versado direta ou indiretamente no parágrafo. O aproveitamento das informações do esquema é bastante satisfatório: i. o argumento I é versado no texto como uma introdução, contextualizando a defesa do ponto de vista; ii. o segundo argumento é retextualizado e suas ideias são expandidas no texto, englobando novas

informações a partir de outros tópicos selecionados; iii. há articulação entre as informações do planejamento que correspondem à tese e à conclusão, ao mesmo tempo posicionando a tese ao fim do parágrafo e estabelecendo uma conclusão lógica das ideias apresentadas. O terceiro argumento levantado no planejamento não foi aproveitado no texto. É interessante observar que as informações contidas no argumento III parafraseiam em certa medida as informações dos argumentos I e II. No momento da produção textual, o aprendiz foi capaz de avaliar que tais ideias eram redundantes em relação às demais, optando pelo descarte desse argumento.

Uma das máximas dos Estudos em Metacognição é a de que o ser humano tem a capacidade de avaliar seus processos cognitivos e assumir o seu controle a partir da tomada de conhecimento das atividades envolvidas em cada processo (FLAVELL, 1979). Concebendo a escrita como uma atividade cognitiva (HAYES & FLOWER, 1980), o desenvolvimento de conhecimentos procedimentais quanto à etapa do planejamento articula: a. *conhecimentos metacognitivos*, que se referem a saberes relacionados à organização estrutural do planejamento, tendo em mente as variáveis que possam interferir na sua realização, como a não repetição ou contradição das informações selecionadas, o levantamento dos componentes básicos do texto argumentativo (tese, argumentos e conclusão) e a necessidade de se estabelecerem relações estruturais e semânticas entre cada parte do planejamento; b. *experiências metacognitivas*, que envolvem experiências de caráter cognitivo ou afetivo relacionadas à elaboração do planejamento, por exemplo a facilidade/dificuldade na seleção dos componentes do esquema de planejamento, a percepção ou não da aplicabilidade do esquema, as sensações evocadas durante a transcrição das informações do esquema para o parágrafo, dentre outras; c. *objetivos*, que consistem nas finalidades do planejamento, ou seja, reunir, organizar e selecionar ideias para a produção textual, e d. *ações ou estratégias*, tais como o aporte em modelos de organização de parágrafos, a escolha da melhor disposição de informações no parágrafo, o descarte de informações registradas inicialmente no planejamento e ainda, como demonstrado no estudo de caso, o preenchimento prévio do esquema com um parágrafo-piloto.

A análise comparativa das três produções demonstra a evolução progressiva do aluno, o que indica o desenvolvimento dos seus conhecimentos metacognitivos. A atividade continuada foi capaz de proporcionar o aumento do *monitoramento*, processo que regula a execução das tarefas pela tomada de conhecimento sobre seus procedimentos internos, e sobre as metas que se estabelecem para o processo de execução (HAYES & FLOWER, 1980). Isso é evidenciado pela utilização produtiva do esquema de planejamento como um guia da produção textual. Observa-se que houve aprimoramento de uma *ação*, surtindo resultados satisfatórios para a atividade. A *estratégia* eleita pelo aluno de redigir um parágrafo inicial descontínuo no esquema de planejamento, que na produção inicial não apresentou resultados favoráveis para a atividade, tornou-se, paulatinamente, produtiva, levando à construção de textos bem estruturados. Os problemas que se verificam na primeira produção do aprendiz são atenuados na segunda etapa e não se manifestam na terceira atividade, apontando o aumento gradual da *consciência* sobre a *tarefa*.

A defesa de que a articulação de teoria e metodologia adequadas possibilita ao aprendiz a reflexão sobre o processo de organização das ideias no texto escrito é respaldada pelos resultados. O estudo de caso desenvolvido corrobora a hipótese de que o esquema de planejamento textual opera como um facilitador da aprendizagem, reforçando as postulações de Cabral (2013), de que a planificação da escrita é capaz de auxiliar o escrevente quanto à percepção sobre o processo de produção textual, e de que o plano de texto pode ser um instrumento de incorporação de conhecimentos sobre a produção escrita. O desenvolvimento da consciência metacognitiva é intrínseco à atividade de planejamento textual, e metodologias de ensino de escrita que privilegiem o planejamento garantem a realização de um ensino de fato metacognitivo, dando fomento aos aprendizes para que consigam identificar dificuldades na execução de tarefas e mesmo nos seus processos de aprendizagem, a fim de que possam construir saberes a partir delas (PORTILHO, 2011).

Conclusão

Discutiu-se neste trabalho a importância de adoção de estratégias metacognitivas de ensino para dar fomento à autonomia do aprendiz. O professor, em especial o de produção textual, é peça-chave no desenvolvimento dessa autonomia, visto que atua como mediador da aprendizagem, fornecendo caminhos para os seus alunos. Isso, entretanto, não é tarefa fácil, dadas as inúmeras dificuldades que o professor enfrenta em sua prática docente. Portanto, a missão máxima dos pesquisadores em ensino deve ser a de produzir conhecimento para além da Academia, visando àqueles que estão na linha de frente assumindo a árdua tarefa de apresentar caminhos.

Para se desenvolver um ensino de fato metacognitivo, é preciso orientar os aprendizes a refletir sobre a execução de tarefas, a partir do fornecimento de conhecimentos procedimentais e analíticos. Destaque-se, portanto, que, durante o ensino do planejamento textual, não basta apenas apresentar aos alunos um esquema para ser preenchido. Para que o esquema do planejamento seja uma ferramenta de incorporação de saberes sobre a produção escrita (CABRAL, 2013), é necessário, além disso, levar os aprendizes a refletir sobre a atividade do planejamento em si, com vistas a conscientizá-los sobre o processo de escrita.

Os resultados do estudo aqui apresentado fornecem indícios de que uma metodologia de ensino de produção textual que privilegie o planejamento e se aporte na indicação de etapas a serem seguidas, bem como no esclarecimento das funções de cada uma é capaz de orientar os escreventes a pensar o seu processo de escrita de maneira organizada. A hipótese de que o esquema de planejamento textual opera como um facilitador da aprendizagem é corroborada, uma vez que os resultados indicam um aumento gradativo do conhecimento do aluno sobre: i. a organização interna do parágrafo; ii. a articulação das ideias no texto, e iii. as funções da atividade do planejamento.

O desenvolvimento e o estudo aprofundado de metodologias diversas de ensino são um tópico-chave nos Estudos em Metacognição. A metodologia apresentada aqui é, para o professor,

um caminho tal qual suas estratégias de ensino são caminhos para os seus aprendizes. O que se objetiva com este trabalho não é ditar regras de ensino ou ainda expor uma metodologia restrita e acabada, mas, ao invés disso, demonstrar, a partir do estudo que se vem desenvolvendo, a articulação prática de teoria(s) a estratégias didáticas que se propõem a estimular o trabalho ativo dos alunos com seus objetos de estudo, durante os seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, M. V. B. *O redator estrategista*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2017.

ASHTON, K. *A história secreta da criatividade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

BRANDIMONTE, M. A.; BRUNO, N.; COLLINA, S. Cognition. In: PAWLIK, P.; D'YDEWALLE, G. (Eds.). *Psychological concepts: an international historical perspective*. Hove, UK: Psychology Press, 2006.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. *Linha d'Água*, n. 26 (2), p. 241-259, 2013.

CAMPOS, M. P. de. *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm*. Porto Alegre: Editora Síntese, 1977.

DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga - Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 16, 2004.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. In: *American Psychologist*. Washington, DC: 1979, v. 34, n. 10, p.906-11.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: *The nature of intelligence*. Hillsdale: 1976, v.12, p. 231-235.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 1967.

GERHARDT, A. F., MENDONÇA, C. M. O que fazer quando chovem ideias? O brainstorming e o planejamento de textos argumentativos. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XXIII, n. 03, Textos Completos, Tomo I. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 517-531, 2019.

GERHARDT, A. F.; MENDONÇA, C. M.; BATISTA DA SILVEIRA, E. Como organizar a 'chuva' de ideias para a produção do texto argumentativo? A metodologia da tempestade mental. In: *Línguas e Ensino*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019, v. 2, pp. 23-36.

HACKER, D. J; KEENER, M. C; KIRCHER, J. C. Writing is applied metacognition. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Eds). *Handbook of metacognition in education*. Nova Iorque: Routledge, 2009, p. 154-172

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W; STEINBERG, E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980, p.3-30.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

LOCATELLI, S. W. *Tópicos em metacognição: para aprender e ensinar melhor*. Curitiba: Appris, 2014.

MENDONÇA, C. M. O que fazer depois do *brainstorming*? O uso de mapas mentais como estratégia metavisual. In: *X Seminário dos Alunos da Pós-graduação em Letras da UERJ*, 2021, Rio de Janeiro. X SAPUERJ Letras: resumos expandidos do X Seminário dos Alunos da Pós-graduação em Letras da UERJ. Rio de Janeiro: Acaso Cultural, 2019. v. 1. p. 20-25.

MENDONÇA, C. M. Mapas mentais e brainstorming: organização de ideias para a produção textual. In: *Anais do IV Seminário de Línguas da UFRRJ*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020, pp. 111-124.

MENDONÇA, C. M; BATISTA DA SILVEIRA, E. F. Organizando as ideias para a produção textual: a técnica da tempestade mental aplicada à argumentação. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XXII, n. 03, Textos Completos, Tomo II. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 646-662, 2018.

MENDONÇA, C. M; FERREIRA, P. L. Mais sinônimos, menos argumentos: os problemas da sinonímia nos textos produzidos pelo procedimento do *brainstorming*. In: ORSINI, M. (Org.). *Práticas de pesquisa em língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ, 2020.

OSBORN, A. F. *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York City: Charles Scribner's Sons, 1957.

PEREIRA, L. F. *Produção de texto como desenvolvimento metalinguístico: por uma reescrita como escrita*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2017.

PORTILHO, E. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, 2003, n. 16, v. 1, p. 109-116.

TAULA'BI, N. The impact of brainstorming strategies towards students' writing skill. In: *TEFL Overseas Journal*, n. 2, Jakarta, 2016, pp. 150-157.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e escrito. In: PRETI, Dino (Org.) *et al. Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 131-51.



A ARGUMENTAÇÃO E O *LOCUS* DO PROFESSOR EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ARGUMENTATION AND THE TEACHER'S *LOCUS* IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING MATERIAL

*Janayna Bertollo Cozer Casotti*¹

*Zilda Gaspar Oliveira de Aquino*²

*Renata Palumbo*³

RESUMO

Este artigo tem por finalidade a observação do material didático disponibilizado às escolas da rede pública estadual de São Paulo em 2021, no que se refere ao ensino da argumentação e ao locus do professor. Analisam-se quatro atividades propostas para o sexto, sétimo, oitavo e nono anos, buscando verificar o tratamento dispensado a essa aprendizagem e identificar possibilidades de ampliação daquilo que o material propõe, para que sejam consideradas as especificidades dos estudantes e a heterogeneidade constitutiva do contexto escolar. As bases teóricas dizem respeito, principalmente, aos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2002), voltados à Nova Retórica, e de Fillmore (1982) e Petruck (2012) direcionados aos estudos sobre frames. Os resultados são indicativos da importância devida à formação de professores, que não pode prescindir da promoção de conhecimentos significativos, para uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento adequado de competências e habilidades concernentes à argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático; Leitura e produção textual; Ensino da argumentação.

ABSTRACT

The aim of this article is to observe the didactic material made available to public schools in São Paulo in 2021, with regard to teaching of argumentation and the locus of the teacher. Four activities proposed for the sixth, seventh, eighth and ninth grades are analyzed, seeking to verify the treatment given to this learning and identify possibilities for expanding what the material proposes, so that the specificities of the students and the constitutive heterogeneity of the school context are considered. The theoretical bases refer mainly to the works of Perelman and Olbrechts-Tyteca ([1958] 2002), focused on the New Rhetoric, and of Fillmore (1982) and Petruck (2012) focused on frame studies. The results are indicative of the importance given to teacher training, which cannot do without the promotion of significant knowledge to a pedagogical practice that provides the adequate development of competences and skills concerning argumentation.

KEYWORDS: Courseware; Reading and textual production; Argumentation teaching.

1 Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: janaynacasotti@gmail.com.

2 Professora Doutora e pesquisadora sênior do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: ziaquino@usp.br.

3 Professora Doutora do Departamento de Linguagens da Faculdade Sesi de Educação, São Paulo, Brasil. E-mail: prof.renata.palumbo@gmail.com.

Introdução

Pesquisas sobre materiais didáticos utilizados na educação básica para o trabalho com linguagem (CORACINI, 1999; D'ÁVILA, 2008; ROJO, 2013; CASOTTI; SILVA, 2018) têm apontado para o caráter homogeneizante de propostas de leitura e produção de textos que são apresentadas nesses materiais e que não levam em conta o conhecimento local (MACIEL, 2013). Mais de duas décadas após investigações sobre materiais didáticos, poderíamos questionar se eles têm respondido a essa necessidade de heterogeneidade em suas propostas e como está sendo encaminhada a questão do conhecimento local. Nessa direção, entendemos que estudos acerca da argumentação em suas interfaces podem indicar-nos caminhos para conduzir essas observações, em específico, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de argumentação na produção de leitura, sobretudo, multimodal.

Partimos de uma reflexão fundamentada na concepção de ato de linguagem como “interação de intencionalidades” (CHARAUDEAU, 2001), uma vez que compreendemos a aula como um ato de linguagem, em que professor e alunos constroem conjuntamente os conceitos. Antes da aula propriamente dita, a construção colaborativa já ocorre desde o planejamento, na medida do diálogo que se empreende entre os materiais didáticos disponíveis e o professor que constrói seu próprio plano, elegendo os recursos didáticos que considera mais relevantes aos objetivos da aula e aos seus alunos – especificidades relacionadas às culturas, aos valores, aos conhecimentos que esses estudantes possuem – com vista ao trabalho com a linguagem em sala de aula.

Nessa direção, consideramos a importância de associarmos os estudos de argumentação ao de cognição, especialmente no que diz respeito aos *frames*, tendo em vista ser essa não só uma construção social, mas também individual e dinâmica que precisa ser discutida e partilhada, sendo a sala de aula um espaço adequado para essa discussão.

Pensar sobre o material didático e seus possíveis efeitos no planejamento docente e no processo de ensino e aprendizagem tem possibilitado uma relação mais crítica com esses materiais, acentuando-se o necessário protagonismo do professor em relação ao que lhe é disponibilizado para a prática pedagógica. De fato, nas atividades de sala de aula, é importante considerar o mundo social e cultural do estudante, permitindo, assim, seu engajamento como sujeito que lê o mundo e os textos-discursos que nele circulam e questiona sua realidade social.

Nesse sentido, compreendemos que modos diversos de interagir com esses materiais didáticos podem ser construídos por parte dos docentes a partir do entendimento que eles possuem dos processos interacionais, argumentativos e cognitivos que envolvem o ensino com materiais institucionalizados com viés pedagógico, bem como da compreensão do *locus* desses professores na utilização dessas obras didáticas. Assim, partimos de pesquisas que vêm se dedicando à argumentação em sua interface com a interação e os elementos sociocognitivos que as subjazem (AQUINO e PALUMBO, 2019 e AQUINO, PALUMBO e BENTES, 2019 entre

outros) com vista à discussão das condições de produção dos materiais e aos encaminhamentos possíveis dados às atividades, com a finalidade de oferecer possibilidades de o professor construir esses modos de interagir à medida que compreenda não só seu papel, mas também o dos estudantes nesse processo, partindo do pressuposto de que o conhecimento se constrói nesse espaço de interação entre um e outro participante.

Entendemos que um posicionamento teórico como este que buscamos apresentar ainda esteja pouco explorado e aplicado em âmbito pedagógico; nesse sentido, justifica-se esta pesquisa, que se volta para os materiais de apoio ao desenvolvimento do currículo das escolas da rede pública estadual de São Paulo, considerando-se, especialmente, o componente de Língua Portuguesa dos “Cadernos do Aluno” dos anos finais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino de argumentação na perspectiva de produção de leitura, entendida de modo amplo e direcionada à multimodalidade.

A motivação para este trabalho está associada ao curso de extensão, intitulado “Ensino de argumentação na escola básica: reflexões sobre estratégias”, que ministramos a professores do ensino básico e a graduandos de Letras, Educação e áreas afins pela Universidade de São Paulo, no qual surgiram diálogos a respeito da dificuldade de (inter)ação em sala de aula frente ao material didático disponível e à pouca oferta de cursos de formação continuada sobre ensino de argumentação.

Este trabalho está organizado em quatro seções, além da introdução e da conclusão: 1) o ensino de argumentação 2); a interface argumentação, a sociocognição (especialmente os *frames*) e o ensino; 3) a metodologia da pesquisa realizada; 4) análise do material didático e encaminhamentos a partir das atividades selecionadas.

Argumentação e ensino

Segundo Rangel (2005), o conhecimento construído pelas ciências da aprendizagem sobre “o que é aprender” leva a questionar as concepções e práticas estabelecidas até então:

Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, se já sabemos que é preciso interagir com o objeto de conhecimento e outros parceiros, para aprender? Por que ignorar as crenças e as hipóteses do aprendiz, se é com base nelas que o sujeito elabora o conhecimento novo? Por que não levar as práticas de ensino a tirarem parte significativa de sua força e eficácia dos movimentos do próprio aprendiz em seu previsível esforço por aprender? Por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem-intencionadas que sejam, andam *na contramão da aprendizagem?* (RANGEL, 2005, p. 15)

Em importante obra sobre os estudos da argumentação, Breton e Gauthier (2001) apresentam desde a caracterização histórica desses estudos até a identificação de diferentes teorias da argumentação. Segundo eles, a dispersão em “teorias” deve-se ao fato de haver divergência no que diz respeito à definição de argumento, à ligação com a retórica, à relação com a lógica e a com a ética. Todavia, tais teorias possuem algo em comum, ou seja, aproximam-

se por incidirem sobre um mesmo objeto, o processo de argumentação, em que se fornecem razões para convencer um interlocutor ou um auditório, ou sobre as unidades desse processo, os argumentos. Breton e Gauthier (2001, p.13) defendem só haver argumentação quando ocorrer desacordo; entretanto, ressaltam que isso não significa a imposição de uma verdade, mas sim uma questão de consenso, de “resolução do desentendimento por meio da discussão, do debate discursivo, em vez do confronto bélico”.

Chama-nos a atenção o fato de que, ao fazerem essa apresentação das diferentes teorias da argumentação, os estudiosos chegam à conclusão de que a escola, duas décadas atrás, conferia pouca atenção à argumentação, ainda que os estudantes tivessem de tomar posições nas mais variadas situações em que estivessem envolvidos, desde as mais triviais até as mais complexas. Vale mencionar aqui a comparação que Breton e Gauthier (2001) utilizam para mostrar a fragilidade dos alunos quando não vivenciam situações em que possam ser instados a argumentar:

A ausência quase geral, salvo preciosas e raras exceções, de um ensino sólido e estruturado de argumentação, apoiado numa cultura geral ampla e interessada na utilização prática, transforma nossos jovens em cidadãos lançados à água sem aprendizagem prévia e posteriormente censurados por não saberem nadar. (BRETON; GAUTHIER, 2001, p. 147-148)

A nosso ver, um “ensino sólido” requer, de fato, planejamento. Todavia, acreditamos que essa organização precisa considerar “rotas possíveis” a serem reconfiguradas na medida da necessidade. Em outras palavras, o “ensino estruturado” não pode tornar engessadas as práticas argumentativas, uma vez que não resultará benefício a simples listagem de “técnicas argumentativas”, sem a potencialização da sensibilidade dos estudantes para o exercício da argumentação.

Concordamos que não haja necessidade de uma outra disciplina para isso, evitando-se, assim, a fragmentação que já ocorre, por exemplo, com a disciplina de Língua Portuguesa, subdividida em Gramática, Literatura e Redação, havendo, muitas vezes, inclusive, professores diferentes para trabalhar as supostas “diferentes disciplinas”. A questão, conforme entendemos, não seria essa, mas sim a promoção de variados projetos de letramento, levando em conta as diversas possibilidades de trabalho com a argumentação não apenas no interior de uma disciplina específica, mas, inclusive, de forma interdisciplinar, ou mesmo, transdisciplinar, de modo que os conhecimentos desenvolvidos nas mais diversas disciplinas não apenas dialoguem, mas que se atravessem, modificando-se, ou ainda, considerando-se a escola como um todo, de maneira a se promover situações de interação entre turmas.

Muitos outros estudos continuam sendo feitos tendo como objeto de investigação a argumentação e o ensino (AZEVEDO; DAMACENO, 2017; BATISTA; LIMA, 2019; CAMPOS, 2011; SILVA; PIRIS, 2021; SOARES, 2015; SOUEID, 2013). Também os documentos curriculares nacionais reconhecem a importância do trabalho com a argumentação

na escola. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1998), observamos a abordagem da argumentação a partir de questões polêmicas que exigem a manifestação de uma posição:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação, capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola. (BRASIL, 1998, p. 41)

Assim podemos compreender que, mesmo antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), os parâmetros já sinalizavam a importância de se trabalhar a argumentação tanto na compreensão quanto na produção de textos que pudessem demonstrar a capacidade de o estudante assumir um determinado ponto de vista e defendê-lo por meio de argumentos convincentes, sempre considerando o exercício do diálogo e do respeito à opinião do outro.

A Base Nacional Comum Curricular, dezenove anos após a publicação dos PCN, apresenta a argumentação como uma entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. Assim, além da competência que envolve os saberes historicamente construídos sobre o mundo para a compreensão da realidade e a atuação ética, a BNCC identifica também a competência investigativa, para detectar as causas de um problema e buscar soluções, a competência artística para fruição e participação em manifestações culturais, a competência de uso de diferentes linguagens para interação nos mais variados contextos, a de utilização e criação de tecnologias, a de compreensão das relações no mundo do trabalho, a competência socioemocional para conhecimento de si mesmo e cuidado com a própria saúde física e emocional, a de valorização da diversidade pelo exercício da empatia, da resolução de conflitos e da cooperação. Entre essas várias competências, a BNCC situa a argumentativa como competência 7:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9)

Ao se referir aos anos finais do ensino fundamental, o documento destaca que as competências são desenvolvidas a partir de habilidades que podem ser mobilizadas em diversas práticas de linguagem e, por isso, perpassam vários campos de atuação dos estudantes: da vida pessoal, da vida pública, das práticas de estudos e pesquisas, jornalístico-midiático e artístico-literário, além dos eixos da leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística e semiótica. Um exemplo de habilidade que pode ser mobilizada para se trabalhar a competência argumentativa entre o 6º e o 9º anos é a seguinte:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

Ao considerarmos a ampla abordagem de práticas argumentativas enunciadas na habilidade anterior, temos que diversos são os encaminhamentos que os professores podem selecionar em ocasião de suas aulas no quanto aos objetos de aprendizagem ligados às práticas de argumentação, bem como várias são as teorias que podem colaborar para esse ensino, o qual, ressaltamos, deve-se estender para além da observação de seleções lexicais e ordenações textuais em diversos gêneros compreendidos como argumentativos.

A respeito do primeiro ponto – os objetos de ensino que abarcam as práticas linguageiras em gêneros argumentativos prototípicos –, muito se tem dado atenção àqueles considerados argumentativos em oposição aos não argumentativos. Nessa direção, anúncios publicitários, artigos de opinião, ou mesmo, representações de diálogos do cotidiano presentes em tirinhas etc., frequentemente, estão entre os selecionados para o ensino de argumentação; entretanto, torna-se importante considerar que a argumentação está presente, em graus variados, em diversos gêneros textuais, até mesmo, naqueles, por vezes, compreendidos imparciais/neutros – assim como ocorre com as notícias em que a seleção lexical e a imagética revelam teor argumentativo, indicam perspectivas e constroem a cognição social, quando reiteradas, a partir da qual as pessoas agem e reagem sobre circunstâncias específicas de suas vidas particulares e públicas.

Dessa maneira, devido aos efeitos que textos-discursos públicos dessa ordem podem provocar em uma sociedade, a observação de gêneros textuais diversos faz-se necessária na escola, considerando seus elementos argumentativos. Nessa direção, em razão de a argumentação ser de ordem linguística, textual, discursiva, pragmática, sociocultural e cognitiva, existem elementos de naturezas diferentes que merecem atenção e que vêm sendo pesquisados, há longa data, por diversos estudiosos.

Desse modo, retomamos o segundo ponto sobre o ensino de argumentação – as várias perspectivas teóricas e seus objetos como possibilidades de aplicação em sala de aula. A partir do que vem sendo estudado, o ensino de argumentação em sala de aula pode encaminhar-se para *o componente linguístico* via os preceitos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) a partir de Anscombe e Ducrot (1983), Ducrot (1988) e da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Carel e Ducrot (2005).

Aliam-se à posição de a argumentação estar inscrita na língua, estendendo ao *componente textual-discursivo*, os trabalhos da Linguística textual de Koch (1984) a respeito dos operadores argumentativos, bem como os de referenciação (KOCH, 2002) em que se têm localizado estratégias de ordem referencial, pelas quais a coesão e a coerência dos textos direcionam para determinadas maneiras de ver os tópicos e os referentes ativados.

Ao pressupor que os enunciados levam a conclusões, e as seleções lexicais e a organização textual estão providas de intencionalidades, não sendo neutras, a abordagem desses estudos acerca da argumentação na língua e no texto-discurso em aulas de Língua Portuguesa pode colaborar para a constituição de bases de observação do caráter argumentativo e, por consequência, de mais um caminho para o desenvolvimento de habilidades voltadas para a leitura e a escrita argumentativas e críticas.

Outra perspectiva pouco explorada no ensino de argumentação relaciona-se às imagens de si (ou *ethos*) construídas via textos-discursos, a qual vem sendo desenvolvida, a partir de Aristóteles (*ethos* retórico), por Maingueneau (2001; 2020), Amossy (2011), entre outros. Nessa abordagem, o *componente pragmático* torna-se importantíssimo, além dos outros componentes indicados anteriormente. O discurso público, sobremaneira, não diz respeito apenas aos tópicos e aos referentes enunciados, mas também, e muito, à pessoa/instituição que o enuncia, podendo encaminhar imagens de si de modo estratégico, ou mesmo, de maneira imprevista. Estudar o *ethos* em sala de aula possibilita que os estudantes deem atenção aos efeitos das postagens públicas em redes sociais digitais, reconheçam o papel da imagem de si na credibilidade de um texto-discurso etc.

Essas teorias merecem ser conhecidas e utilizadas pelos professores e cada uma delas demandaria um artigo específico. Para este trabalho, destacamos outro aporte teórico que corresponde ao Tratado de Argumentação - A Nova Retórica, produzido por Perelman e Olbrechts-Tyteca em 1958 (2002). Esses estudiosos, ampliando os estudos aristotélicos, em linhas gerais, apresentam-nos as técnicas argumentativas, as quais podem ser mobilizadas a depender das características das pessoas para quem a argumentação é dirigida (denominado auditório para os autores). Trata-se de uma perspectiva baseada nos valores em jogo em dada circunstância argumentativa, considerando a verossimilhança dos discursos. Além dos componentes já citados, entendemos que *o sociocultural* (ou mesmo, o psicológico) é revelador para o entendimento das estratégias utilizadas em um texto-discurso, possibilitando que os estudantes, ao reconhecê-las, também desenvolvam olhares críticos.

Associamos à teoria perelmaniana os estudos da Linguística Cognitiva em que se destacam – metáforas conceituais e esquemas imagéticos, principalmente nas pesquisas de Lakoff e Johnson (1980), Chilton e Lakoff (2005), Lakoff (2004, 2009), além do tratamento que vem sendo dado aos *frames* por Fillmore (1982), entre outros. Esse procedimento interdisciplinar que vimos adotando tem resultado nos trabalhos de aplicação de Aquino e Palumbo (2019) e de Aquino, Palumbo e Bentes (2019) entre outros.

Temos observado o *componente cognitivo* da argumentação aliado aos outros componentes, como parte do processo de compreensão do mundo e do agir no e sobre o mundo e explicitado o quanto podem ser produtivos para os resultados de análise no âmbito social, tendo em vista que os discursos mais bem elaborados, como os políticos, os midiáticos e os publicitários, visam à manutenção ou à mudança de conceitos e de conceptualizações – esta última mais arraigada na sociedade – como modo de luta pelo poder. A análise que intentamos neste trabalho constitui proposta recente voltada ao ensino e que entendemos ser produtiva, tendo em vista o alargamento do processo de compreensão e de produção de leitura via questões de argumentação presentes na tessitura textual.

Pelo exposto, entendemos que a argumentação corresponde a uma atividade complexa, que vem sendo pesquisada por diversas perspectivas teóricas. Embora saibamos que todos esses estudos sejam de extrema importância também para a aplicação no campo do ensino, neste artigo, elegemos alguns elementos que, conforme preconizamos, subjazem a todo o processo argumentativo e interativo, percorrendo as condições de produção, de recepção e de circulação dos gêneros textuais, inclusive, dos materiais didáticos e seus usos, bem como na relação entre docentes e estudantes, merecendo espaço no planejamento e durante as aulas de argumentação: os preceitos sobre auditório da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002), aliados aos estudos sobre *frames* (LAKOFF, 2004; FILLMORE, BAKER, 2009; DUQUE, 2015).

Relação entre *frames*, argumentação e ensino

Quando determinadas seleções lexicais são ativadas por alguém/um grupo, provavelmente, no interior de várias culturas, ocorrem outras ativações sistematizadas e regulares, no processo cognitivo, com as quais sentidos são postos em cena e orientam modos de agir de acordo com os papéis sociais envolvidos e por meio de *scripts* (roteiros, ações ordenadas e coordenadas) também cristalizados – mesmo que estejam em constante adaptação. Em linhas gerais, para este estudo, a essa rede de itens lexicais inter-relacionados semanticamente, cognitivamente e culturalmente denomina-se *frame*.

Esse mecanismo da cognição social – *frame* – não está presente de modo diferente nas práticas escolares e nos planejamentos didáticos realizados por professores, por produtores de materiais didáticos etc. Um exemplo dessa ordem corresponde às seleções lexicais “educação”

e “ensino”, que, simultaneamente, instanciam os papéis envolvidos (professores e estudantes), as ações de estudar com a presença de materiais, as finalidades, os resultados, a matéria, o lugar, o nível de estudo etc. Dessa maneira é que para um indivíduo de nossa cultura, por exemplo, a tarefa de compreender/ativar a noção de ensino ou a de estudo torna-se possível.

Estudos acerca dessas redes de significação de natureza sociocognitiva – iniciados, na linguística, pelas pesquisas da Semântica de *Frames* de Fillmore (1982) e desenvolvidos, posteriormente por Fillmore e Baker (2009) entre outros – podem-nos indicar muito mais do que os modos de operação da semântica lexical, ou mesmo, da textual e da discursiva. Petruck (2012)⁴ afirma que a Semântica de *Frames* – que se volta para a relação entre linguagem e experiência e se caracteriza por ser empírica, cognitiva e etnográfica – corresponde à descrição, à análise de significados e ao modo como os falantes de uma língua compreendem-se. Os *frames* consistem de esquematizações constituídas com base nas experiências dos falantes, as quais permitem que eles façam inferências, construam/ativem referências etc. durante interações em situações sociais.

A atenção voltada para os *frames* possibilita-nos o exame de práticas sociais, políticas, educacionais (via gêneros textuais-discursivos, entre outras possibilidades), que estão, inteiramente, relacionadas a esses processos de significação, nos quais ideologias e interesses diversos também cumprem importantes papéis, tal como é o caso do ensino, conforme a época, de língua portuguesa no Brasil e, em especial, de argumentação.

No banco de dados FrameNet Brasil⁵, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em que se apresenta um acervo de itens lexicais com base na Semântica de *Frames* e na Gramática das Construções, examinamos a seleção “Educação_ensino”. A partir dela, indicam-se inúmeras unidades lexicais a ela relacionadas e apresenta-se a seguinte definição: “Esse frame contém palavras referentes ao ensino e aos participantes no ensino. Um Estudante vai aprender sobre um Tema, uma Habilidade, um Preceito ou um Fato como resultado da instrução de um Professor[...]”. Podemos afirmar que se trata de uma esquematização básica acerca de “Educação_ensino”, cujos elementos costumam ser relacionados por falantes de Língua Portuguesa que possuem algum tipo de experiência com ensino.

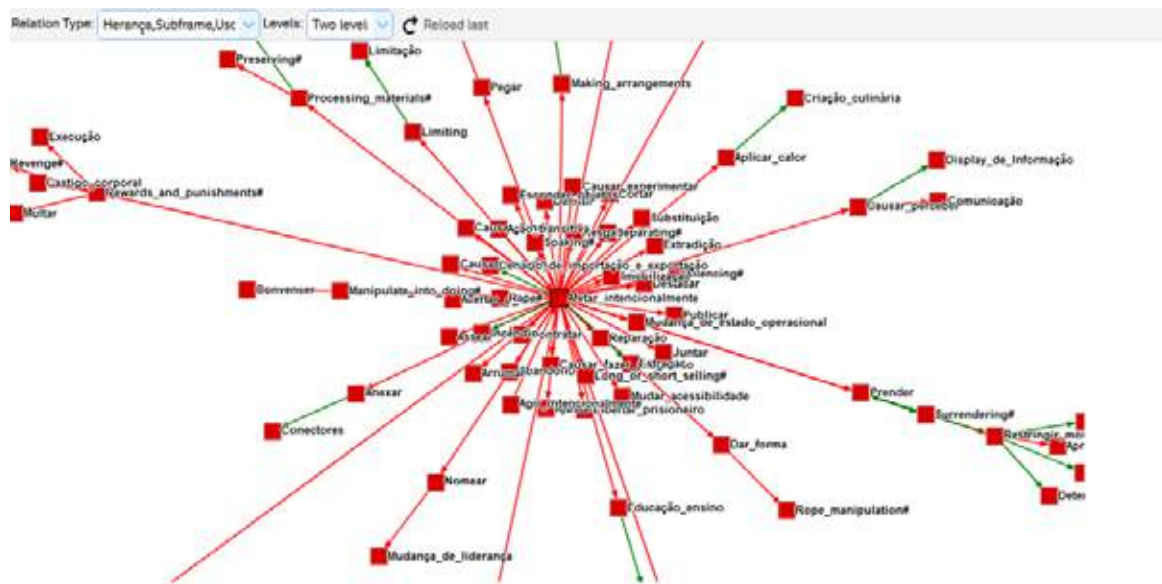
Além do mais, é interessante observarmos que, do ponto de vista sociocognitivo, no acervo FrameNet, “ensino” possui relação direta com o *frame* “afetar intencionalmente”, o qual está associado a “convencer” e a “persuadir” (finalidades da argumentação). Essas relações estão inseridas em uma complexa rede cognitiva, tal como podemos examinar no gráfico

4 Aula 2 *Introduction to FrameNet*, realizada pela *International School on Frame Semantics*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qBLtBY6uU4M&t=1s>. Acesso em: 03 fev. 2022.

5 Disponível em: <http://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/webtool/grapher/grapher/main#>. Acesso em: 23 jan. 2022.

disponibilizado à página FrameNet Brasil⁶, em que se destacam os elementos linguísticos “Afetar intencionalmente” (no centro), “Convencer” (à esquerda), “Educação_ensino” (abaixo):

Quadro 1: Relações cognitivas a partir do elemento linguístico “Afetar intencionalmente”



Fonte: FrameNet

De fato, podemos considerar que as práticas de ensino estão envolvidas em interações repletas de estratégias argumentativas quer seja por parte do professor, quer seja dos estudantes, ou mesmo, dos produtores de materiais didáticos. Por um lado, em sala de aula, os docentes agem na tentativa de seus alunos prestarem atenção, realizarem as atividades solicitadas ou participarem da aula, para que compreendam o objeto de aprendizagem, ampliem ou criem *frames* – ações inteiramente alinhadas às finalidades da argumentação: *docere* (instruir), *movere* (sensibilizar) e *delectare* (agradar). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002, p. 19), “Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios”.

Por outro lado, os produtores de materiais didáticos – entendendo-os como coautores dos livros – lançam mão de mecanismos textuais-discursivos, com a finalidade de orientarem maneiras de ver e de agir dos professores e de alunos em seus encontros escolares, considerando tanto os encaminhamentos de documentos curriculares orientadores, tal como o é a BNCC, quanto os *frames* e *scripts* que esses produtores de materiais acionam sobre “ensino” e “aula”, ou mesmo os de “professor” e de “aluno”, em ocasião de suas escritas.

Nessa acepção, durante o processo de elaboração e de utilização dos materiais, existe a necessidade de alinhamento dos *frames* dos participantes (professores e produtores de materiais), uma vez que contextos culturais diversos e diferentes perspectivas pedagógicas

⁶ Disponível em: <http://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/webtool/grapher/grapher/main#>. Acesso em: 23 jan. 2022.

de ensino podem levar a conflitos dos *frames*, tornando-se este o centro do desafio para uma proposta de ensino baseada em materiais que alcançam múltiplos contextos situacionais.

Observamos, nesse cenário, que a argumentação permeia todo o processo de ensino-aprendizagem, mesmo em situações em que a própria argumentação não corresponda ao objeto de ensino. Essa complexidade inerente às práticas escolares leva-nos a considerar dois fatores, os quais podem ser estendidos ao ensino de argumentação e à utilização dos materiais didáticos: a) as razões que levam as pessoas a argumentar; b) as relações entre os leitores prévios de cada participante do processo de ensino (docente, produtor, estudante, editor etc.) e as pessoas que cada um pretende convencer e persuadir (os auditórios).

A respeito do primeiro fator – os motivos que levam as pessoas a argumentar – Gracio (2016)⁷ pondera que “[...] a argumentação remete para um modo humano de coexistência, de convivencialidade e de sociabilidade” e, ainda, menciona que as questões argumentativas suscitam, no mínimo, duas respostas possíveis, pois constituem-se de problemáticas passíveis de múltiplas perspectivas e implicam decisões de modos de ver a realidade. Acrescentamos a essa posição a seguinte afirmação de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002, p. 18): “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”.

A argumentação, pois, distancia-se da imposição e associa-se a cenários de convivência participativa e a pessoas em situações argumentativas específicas, buscando caminhos de interação via discursos. A prática argumentativa, na escola, precisa estar presente não apenas em aulas de argumentação, mas também como prática social instituída e legitimada no âmbito escolar, em que os interesses dos estudantes sejam reconhecidos. Além disso, articular e ampliar o que se apresenta nos materiais didáticos à realidade dos alunos torna-se importantíssimo, considerando-se as razões que os levam a argumentar.

No que se refere ao segundo fator – os leitores previstos e os auditórios –, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002, p.18) observam: “o conjunto daqueles aos quais desejamos dirigir-nos é muito variável. Está longe de abranger, para cada qual, todos os seres humanos”. Além do mais, esses autores mencionam que (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, ([1958], 2002, p. 19) “Fazer parte de um mesmo meio, conviver, manter relações sociais, tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato dos espíritos”.

Quando se trata de materiais didáticos e sua utilização em sala de aula, torna-se importante atentarmos para o caráter multifacetado de seus leitores prévios e de seus auditórios, uma vez que, desde o momento de sua elaboração até sua finalização, materiais didáticos costumam passar por diversas leituras, sendo, pois, atravessados e ajustados conforme posições diversas.

7 Videoconferência realizada no dia 24 de fevereiro de 2016, no contexto de um seminário de alunos de graduação e pós-graduação participantes no G.P.A.R.A. Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOphtc6JdSA>. Acesso em 03 fev. 2022.

Desse modo, podemos compreender que o(s) auditório(s) de um material didático não coincide(m), necessariamente, com todos os perfis dos que o leem durante o processo de desenvolvimento – editores, diagramadores, assistentes etc. –, no entanto, entendemos que ocorra entrecruzamento de suas posições. Mais ainda, as especificidades de cada escola, de seus docentes e de seus estudantes conduzem a auditórios geral e específicos; condições que podem ser decisivas para a (não) utilização dos materiais, ou mesmo, para os modos de uso selecionados.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002, p. 23), a argumentação está voltada inteiramente para seu(s) auditório(s), cujos estudos têm-se aproximado de questões psicológicas e sociológicas dada sua complexidade. Os autores dizem que “O estudo dos auditórios poderia igualmente constituir um capítulo de sociologia, pois, mais que do seu caráter pessoal, as opiniões de um homem dependem de seu meio social, de seu círculo, das pessoas que frequenta e com quem convive”.

Nessa direção, no que se refere ao desenvolvimento de materiais de ensino, o ponto de partida consiste na ampliação de *frames* e *scripts* (“ensino”, “aula”, “professor”, “aluno” etc.), em razão de as aulas não ocorrerem do mesmo modo em diferentes meios e de existirem perspectivas em relação aos participantes dos *frames*. A respeito desse último ponto, em “aula”, no mínimo, duas posições ocorrem: a aula do ponto de vista do professor e a dos estudantes. Já em relação aos *scripts*, as ações sistematizam-se e especificam-se, também, por conta das circunstâncias escolares (ambientes urbano, central e periférico, rural, quilombola, salas seriadas e multisseriadas etc.).

No que diz respeito aos professores que se voltam para seus alunos (leitores/auditórios) no planejamento e durante as aulas, os estudos discorridos acerca da argumentação e dos *frames* encaminham-nos para a ideia da importância do papel do docente, na utilização de materiais didáticos em sala de aula, de viabilizar condições argumentativas que se aproximam das reais situações de uso, de maneira a considerar a necessidade de negociação, da construção e da ampliação de *frames* dos estudantes, bem como de considerar os auditórios dos textos sob estudo, tal como buscamos indicar na sequência.

Metodologia

Tendo em vista nossa proposta de analisar, entre os materiais de apoio, disponibilizados para as escolas da rede pública estadual de São Paulo no ano de 2021, os “Cadernos do Aluno”, considerando especialmente o componente de Língua Portuguesa, a fim de verificar o tratamento conferido à argumentação no que diz respeito ao ensino de produção de leitura e de texto, entendemos a importância de nos voltarmos, tal como o fizemos até aqui, a pesquisas que têm como objeto de estudo materiais didáticos, argumentação e ensino. Nesse sentido, na esteira de Gil (2002), esta pesquisa apresenta-se como bibliográfica e documental. Bibliográfica na medida em que se desenvolve

(...)

com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Mas também é documental, uma vez que considera material que ainda não recebeu uma abordagem analítica e que, portanto, poderá apontar resultados complementares e relevantes no conjunto de pesquisas já realizadas sobre o tema.

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelos materiais de apoio ao desenvolvimento do currículo paulista dos anos finais do Ensino Fundamental. A amostra se encontra disponível na página da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAPE)⁸. Essa página abriga também informações sobre a implementação do currículo paulista, seus objetivos, o lançamento, o processo de adesão dos municípios, as legislações e resoluções relativas especificamente ao Ensino Médio, os materiais de formação, os fascículos “Aprender Sempre” e, além disso, orientações quanto ao processo de recuperação aos alunos que dele necessitem.

Especificamente em relação aos materiais de apoio do Ensino Fundamental, podemos encontrar também disponíveis informações relativas às habilidades essenciais para 2021, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais e de cada disciplina do currículo. No caso da disciplina Língua Portuguesa, essas habilidades estão descritas considerando-se o campo de atuação, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento, conforme orienta a BNCC.

Trata-se, como se pode observar pelo site, de material de apoio com uma gama de volumes e de atividades que são renovadas anualmente. Na verdade, localizam-se quatro volumes direcionados a todos os anos do Ensino Fundamental e a todas as disciplinas.

Isso resulta em um número imenso de cadernos de atividades (trinta e seis cadernos voltados aos nove anos de ensino), por essa razão, selecionamos quatorze cadernos, direcionados somente aos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, procedemos a um recorte dessas atividades, a fim de verificarmos de que modo a argumentação é trabalhada em gêneros como história em quadrinhos, notícia, reportagem, artigo de opinião, nesses anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina Língua Portuguesa.

Fizemos, primeiramente, uma busca em que o filtro direcionou-se às seguintes palavras: “argumento”, “argumentação”, “opinião”, “ponto de vista”, de maneira que, como resultado, obtivemos atividades de leitura e de produção textual que enfocavam argumentação. Em seguida, também realizamos leitura dos textos e dessas atividades dos cadernos. A partir disso, selecionamos quatro atividades, sendo duas do primeiro volume, uma do caderno do 9º ano e outra do 8º ano; uma do terceiro volume, do caderno do 7º ano, e a última do quarto volume, do

8 <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 12 jun. 2021.

caderno do 6º ano. Para análise, privilegiamos tais atividades em razão de termos observado um tratamento mais específico da argumentação, voltada à construção de argumentos e à construção de *frames* em relação ao contexto. Na próxima seção, passaremos à análise dessas questões.

O locus do professor na utilização de materiais didáticos: encaminhamentos das atividades dos cadernos do Currículo Paulista

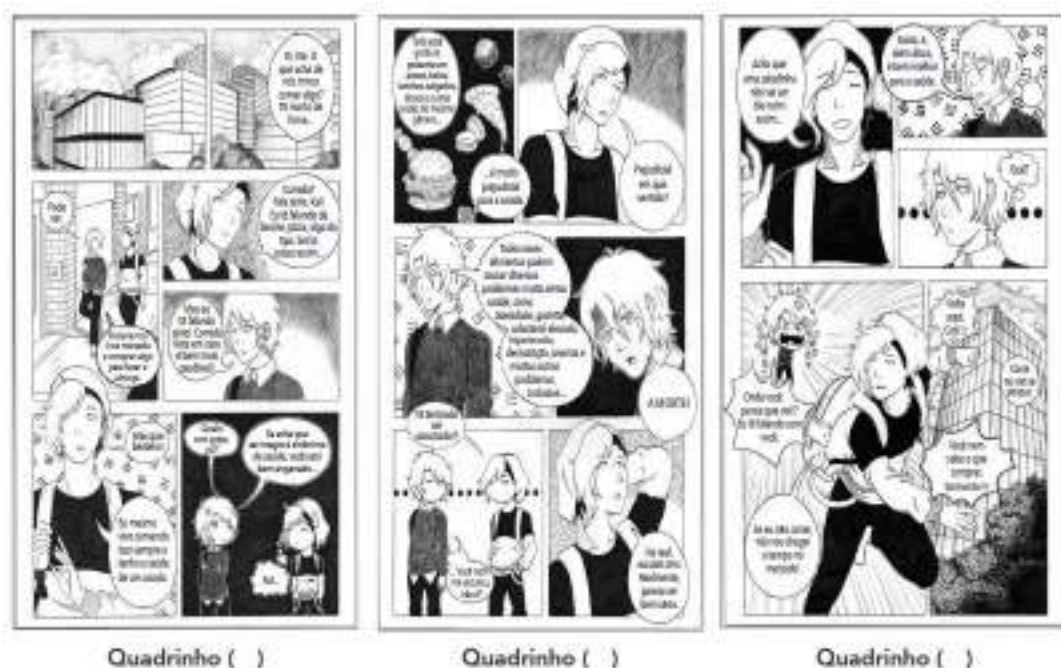
Em nossa discussão acerca do ensino de argumentação, buscamos a articulação entre as habilidades argumentativas previstas na BNCC, a necessidade de se buscar a heterogeneidade presente nos espaços escolares e dois fatores que permitem o estabelecimento de condições argumentativas aproximadas à realidade, os quais foram: as razões que levam as pessoas a argumentarem; b) os auditórios de cada situação argumentativa. Relacionamos tais elementos aos *frames* como um caminho para que se constitua a participação ativa dos estudantes frente aos diálogos/debates construídos nas aulas de argumentação.

Selecionamos, primeiramente, uma sequência de atividades dos materiais de apoio do Ensino Fundamental que foi proposta para o 9º ano, conforme especificamos a seguir.

- Proposta de atividade para o 9º ano

Em relação à atividade do 9º ano, intitulada “HQ e alimentação: uma receita interessante”, observemos a imagem subsequente⁹:

Quadro 2: Atividade HQ.



Fonte: Material didático do nono ano do Estado de São Paulo, 2021. Produtores: Higor Kewen Alves Queiroz de Moraes, Larissa Yasmin da Silva Marques, Clícia Vitoria da Silva Coelho, Nathila Nayara Costa e Sabrina V. Franco, alunos da E.E. Frei Fernando Maria Fachini, de Santa Maria da Serra

9 Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/EF_ES_9-ano_Curr%C3%ADculo-em-A%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

O ponto de partida da atividade corresponde à leitura do gênero textual “histórias em quadrinhos” e à atenção para a organização da sequência desses quadros com a proposta de os estudantes numerarem as colunas em sequência lógica (coerência). Para além da falta de complexidade da questão, especialmente considerando que se trata de um material para estudantes do 9º ano, observamos que a disposição em que os quadros foram colocados, supostamente desordenados no intuito de que os alunos percebessem a inadequação em sua progressão, já constitui uma possibilidade de leitura.

Ao longo da história em quadrinhos, os personagens discutem sobre seus pontos de vista em relação à alimentação, uma vez que, ao ser convidado a almoçar, o interlocutor-personagem sugere que ambos possam ir ao mercado para comprar algo para comer. No entanto, o locutor-personagem, ao fazer o convite, explicita que estava pensando em lanche rápido, motivando a discussão em relação ao que os lanches rápidos podem significar para a saúde.

No material didático, dá-se atenção para a convergência e para a divergência dos pontos de vista dos personagens quanto à alimentação e, na sequência, a proposta recai sobre a argumentação, em específico, sobre a localização de argumentos e a identificação de quem os seleciona (exercícios 7 e 8), e sobre o levantamento de hipóteses acerca do convencimento (ou não) do interlocutor-personagem a partir do argumento utilizado (atividades 9 e 10):

[...]

7. Uma das personagens usa um argumento para tentar convencer a outra em relação a seu ponto de vista:

a) Quem é a personagem?

Identifique o argumento utilizado.

8. O argumento utilizado para convencer o amigo é apresentado na HQ em uma progressão: ele é dividido em dois quadrinhos. Localize esses dois quadrinhos na HQ e descreva como são apresentados os elementos não verbais e verbais, para persuadir o leitor em relação ao argumento apresentado.

9. Coji diz ao amigo: “Na real, escutei sim. Parece realmente ser bem sério”, não indicando convicção e causando efeito diferente se dissesse: “Na real, escutei sim. É realmente bem sério”. Uma hipótese que comprova essa ideia é a de que

a) se convenceu de que manter uma alimentação saudável é importante para manter a saúde.

b) não conseguiu entender a argumentação do amigo, que tentava convencê-lo sobre a importância de manter hábitos saudáveis.

c) não quer demonstrar ao amigo que está convencido de que uma alimentação saudável é importante para a saúde, por isso usa “parece realmente ser bem sério”, e não “é bem sério”.

d) não se convenceu, mas não quer discutir com o amigo, por isso usa o verbo “parece” [bem sério] no lugar de “é” [bem sério].

10. O argumento utilizado convence o amigo dos aspectos positivos da alimentação saudável?

a) Em quais quadrinhos é possível perceber?

b) Descreva os recursos verbais e não verbais (visuais) que justificam

a resposta anterior.

Com a finalidade de considerar além dos elementos textuais, linguísticos e imagéticos, relacionados à argumentação e ainda oferecer subsídios para leitura do ponto de vista argumentativo, o professor pode utilizar o material didático de maneira a ampliar o que se apresenta, considerando (não necessariamente nesta ordem):

A) *A condição da argumentação em ocasião da produção da história em quadrinhos*: relacionada aos elementos contextuais indicativos tanto das finalidades da elaboração da HQ – a qual foi produzida por estudantes de uma escola pública, provavelmente, por conta de uma proposta solicitada por um(a) professor(a) – quanto dos auditórios iniciais da história em quadrinhos (professor solicitante e seus estudantes da sala) para quem a produção foi encaminhada. Trata-se do levantamento de hipóteses ancorado à ativação do *frame* “Aula de Língua Portuguesa”, com a finalidade de observar os endereçamentos existentes e as circunstâncias específicas a que a produção textual buscou atender.

B) *A condição de argumentação construída no cotexto da HQ*: correspondente às especificidades dos personagens da narrativa (auditórios do diálogo construído no texto, por exemplo, que consistem de jovens estudantes com hábitos alimentares diferentes) e a outros elementos linguísticos, textuais e imagéticos por meio dos quais a situação interacional e argumentativa foi-se constituindo (imagens indicativas de se tratar de um espaço urbano; diálogos que orientam hábitos alimentares e os locais de alimentação distintos entre os personagens; expressões corpóreas ligadas às reações frente aos argumentos selecionados etc.). Além do mais, pode-se encaminhar a possibilidade de ampliação do *frame* “alimentação” via diálogos acerca da alimentação dos estudantes da sala de aula.

A respeito desse último ponto, conforme os estudos de Fillmore (1982), discutimos que os *frames* permitem a organização e a compreensão do mundo por meio de uma rede de relações de natureza sociocognitiva, ativada por seleções lexicais. Na primeira coluna da HQ, as formulações linguísticas “lanche”, “pizza”, “algo do tipo” instanciam, com base na experiência coletiva e individual, os perfis das pessoas que se alimentam desse modo, os estabelecimentos em que tais lanches e pizzas são vendidos (*fastfoods*), o *script* comercial caracterizado, sobretudo, pela rapidez. Essa rede encaminha os efeitos de sentido, e a situação argumentativa revela-se por ocasião da época em que vivemos, na qual existem discursos acerca das consequências do consumo desse tipo de alimentação. Observa-se, portanto, a importância de se articular o que se apresenta no texto aos conhecimentos mobilizados pelos estudantes, com os quais constroem opinião e participam da situação argumentativa proposta. É na condição *in loco* da argumentação que encaminhamentos por parte do docente podem ser direcionados e decisões de modos de ver a realidade serem tomadas pelos estudantes.

C) *A condição in loco (sala de aula) da argumentação*: referente às particularidades dos estudantes de determinada sala de aula e seus pré-conhecimentos, interesses, sobre o tópico em debate. Desse modo, considera-se a identificação e a negociação dos *frames* dos quais os

estudantes partem sobre alimentação saudável e não saudável, bem como a necessidade de ampliação desses *frames* a partir de outros textos-discursos a serem selecionados e discutidos por parte do docente a depender das especificidades do grupo. Nessa direção, para que os estudantes debatam sobre as hipóteses apresentadas na questão 9 – observação da estratégia argumentativa utilizada pelo locutor-personagem e seu efeito no interlocutor-personagem – tais encaminhamentos tornam-se condições centrais da argumentação entre eles e o docente. Além disso, a construção de novos argumentos em sala de aula e a análise da HQ ampliam-se à medida que os *frames* acerca dos tópicos, dos referentes e das experiências sociais e interacionais vão estabelecendo novas relações.

Desse modo, como discutimos, o *locus* do professor recai sobre a construção de uma sequência de atividades por meio da qual se possa preencher as lacunas existentes no material didático por conta da heterogeneidade característica de cada escola e de seus grupos de alunos. Além do mais, o papel do professor volta-se para os ajustes necessários, tal como é o caso da atividade de organização das colunas e, também, das questões 9 e 10, em que a resposta da última sobre o convencimento do interlocutor-personagem já foi apresentada na questão anterior a partir da formulação “Coji diz ao amigo: “Na real, escutei sim. Parece realmente ser bem sério”, não indicando convicção e causando efeito diferente se dissesse: “Na real, escutei sim. É realmente bem sério”.

- Proposta de atividade para o 8º ano

A proposta da aula de argumentação possui como atividade a leitura do seguinte texto:

TATUAGEM... LIBERDADE DE EXPRESSÃO, APENAS?

Professora Marina Salete Martin

Século XXI – ser moderno é correr riscos, é quebrar tabus, é expressão da nossa liberdade de ser, de sentir, de “causar”, abalando alicerces tão demodês. É querer deixar nossa marca no mundo. E como realizar tal desejo? [...] Quando o tema é tatuagem, por exemplo, o maior problema é o fato de o jovem (menor de idade) realizá-la sem o consentimento dos pais. O que é proibido por lei.

É interessante acrescentar, ainda, que uma boa conversa sobre o assunto vale muito mais que um simples SIM ou NÃO entoado pelo responsável. Esclarecimento é essencial à criança e ao adolescente, a fim de que eles compreendam que as escolhas implicam arrependimento ou maturidade para assumir a consequência das próprias atitudes comportamentais, num futuro próximo. Note, entretanto, que o problema não é a tatuagem, e sim o que essa marca representa: símbolos que exteriorizam elementos preconceituosos, religiosos, racistas, extremistas, ligados às drogas, ao álcool, à declaração de amor etc. Segundo o velho clichê, o que REALMENTE importa não é a aparência, mas a essência. Conhecer a nós mesmos e ao nosso papel na sociedade é fundamental para que não sejamos fantoches da moda ou de um grupo entregue ao nonsense. Procurar informações, conversar com os adultos, com especialistas, antes de tomar qualquer atitude, não é dependência, é aprendizado.

Texto cedido pela autora e adaptado para esse material.

No material, indica-se que o texto foi escrito por uma professora e adaptado para sua inclusão no material didático. Desse modo, outros elementos relacionados à *condição da argumentação em ocasião da produção desse texto* (quando e onde foi escrito, com qual finalidade e para quem) foram silenciados. Esse procedimento pode reduzir a leitura e a análise da argumentação, em razão, como discutimos a partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 2002, p. 23), de os auditórios, a opinião construída nos textos-discursos e os acordos em jogo estarem estreitamente relacionados ao meio social, ao círculo, às pessoas com quem cada qual convive, ou mesmo, à época.

Desse modo, o silenciamento dos elementos da condição de argumentação voltada para a *condição argumentativa da escrita* deixa lacunas a serem preenchidas pela *condição in loco (sala de aula)*, durante a qual o *locus* do professor corresponde ao estabelecimento de mecanismos de leitura por meio dos quais os estudantes construam inferências acerca da locutora a partir das informações apresentadas no texto.

Pode-se recuperar que a produtora do texto foi uma professora que evidencia elementos negativos em relação ao uso de tatuagem no século XXI, via formulações linguísticas referenciais que encaminham orientações argumentativas e atribuem valores ao uso da tatuagem, como ocorre nos segmentos destacados: “o problema não é a tatuagem, e sim o que *essa marca representa: símbolos que exteriorizam elementos preconceituosos, religiosos, racistas, extremistas, ligados às drogas, ao álcool, à declaração de amor etc.*”. Além disso, a construção da *condição argumentativa da escrita* conta com os possíveis *frames* que podem ser ativados sobre “tatuagem”, a partir do que se apresenta na produção, e com a informação de que o texto foi adaptado para o contexto escolar.

Entendemos que, em sala de aula, o professor necessite conduzir uma discussão para conhecer os *frames* de que os alunos dispõem a respeito de tatuagem, não ficando apenas atento às informações explicitadas pelo texto; assim, poderão ser confrontadas as posições sem se exigir a construção de *frame* único a respeito do tema. Além do confronto dos *frames*, sua ampliação em sala de aula se faz necessária, em razão de o texto indicar uma só perspectivação (tatuagem como símbolo de representação preconceituosa). Não se pode deixar de observar que há outra perspectivação indicada no título (tatuagem como liberdade de expressão), mas sem detalhamentos posteriores e sem correlações.

Tais considerações alinham-se à afirmação de Gracio (2016), mencionada neste trabalho, sobre a argumentação atrelar-se às relações de coexistência, à convivencialidade e à sociabilidade, de maneira a ressaltar que as questões argumentativas pressupõem múltiplas perspectivações. A leitura argumentativa do texto proposto para o oitavo ano ganhará, então, profundidade caso ocorram diálogos, entre professor e estudantes, e ampliação de repertórios via outros discursos

que revelem perspectivas diferentes acerca do *frame* “usar tatuagem”.

A partir do que discutimos acerca de a argumentação ser de ordem linguística, textual, discursiva, pragmática, sociocultural e cognitiva, ressaltamos, ainda em relação à produção textual proposta para o oitavo ano, que uma leitura atenta dos elementos de caráter argumentativo desse texto implica o tratamento dado, em sala de aula, às seleções lexicais, às morfológicas, à construção da referência, as quais possuem a função de reforçar a posição assumida, encaminhando modos de ver o uso de tatuagens. Nessa acepção em que se concebe que o locutor apresenta seu juízo de valor por meio de seleções linguísticas, inclusive via marcas morfológicas, entendemos, em consonância com Basílio (2011), que existem motivações de ordem sintática, semântica, textual e discursiva.

Em específico, ocorre motivação semântica quando a seleção lexical rotula um referente textual (via nomeação), que pode ser retomado e reformulado na tessitura do texto em um movimento anafórico, consistindo em uma motivação textual. A autora afirma a ocorrência da motivação discursiva em ocasião de a construção do referente dar-se a partir de uma formação morfológica. Nesse viés, observamos que tais motivações também podem ser entendidas como argumentativas. Desse modo, durante a leitura do texto proposto, é possível atentar-se para as seguintes formulações, entre outras, indicativas de posição e de orientação argumentativa: “símbolos que exteriorizam elementos preconceituosos”, “fantoques da moda”, “um grupo entregue ao nonsense” etc.

Assim é que, considerando uma mediação da leitura atenta aos elementos contextuais, cotextuais e aos *frames* dos estudantes, torna-se possível refletir e responder aos itens que se pedem na atividade, indicados subsequentemente, principalmente aos que se referem à contextualização do tópico e aos contra-argumentos:

Retome a leitura do texto da Atividade 2 – “Tatuagem... liberdade de expressão, apenas?” – e analise como a linguagem se organiza. Faça as marcações no próprio texto, localizando as partes abaixo descritas ou utilizando o quadro para fazer a transcrição dessas partes.

Título

Tema

Questão controversa

Tese defendida

Contextualização do tema

Argumento 1

Argumento 2

Argumento 3

Contra-argumentos

As atividades analisadas anteriormente, presentes nos cadernos de estudantes do oitavo e do nono anos, indicam o significativo papel do planejamento das aulas, de modo a considerar o mundo social e cultural do estudante, para que ocorra engajamento por parte deles via

um procedimento central da argumentação, que se relaciona ao posicionamento no mundo, assumindo identidades e reconhecendo seus lugares assumidos e os possíveis deslocamentos com criticidade e questionamento.

- Proposta de atividade para o 7º ano

A atividade indicada para o sétimo ano, e selecionada para nossa análise, parte de um segmento de produção textual, o qual, do mesmo modo que ocorreu com o texto acerca do uso de tatuagem, deixa lacunas em relação à *condição da argumentação em ocasião da produção do texto*. Dessa maneira, como já mencionamos, caberá ao professor, em seu planejamento, proceder a questões pelas quais se possam construir inferências acerca de qual é o gênero textual, em quais espaços circula, qual é o possível produtor, quais são as finalidades argumentativas etc. Para além dessa questão, observamos que o olhar recai sobre a validade dos argumentos selecionados e a respeito do procedimento de checagem das informações apresentadas, como podemos examinar nas partes destacadas:

“Segundo dados amplamente divulgados pela imprensa brasileira e mundial, o rompimento da Barragem de Fundão é considerado o maior desastre industrial do mundo envolvendo barragens de rejeitos, com um volume total despejado de aproximadamente 62 milhões de metros cúbicos. Também foi o responsável pelo maior impacto ambiental da história brasileira. O que ocorreu em Brumadinho não terá o mesmo dano à natureza, porém o número de mortos é superior ao de Mariana.”

No trecho, o autor não cita as fontes que utilizou para embasar seu argumento. Cheque se realmente a informação é procedente. Sua pesquisa deve ter como foco desastres industriais envolvendo barragens de rejeitos.

Após a pesquisa realizada no item h, produza um parágrafo utilizando os dados que você checkou, citando corretamente as fontes. Não se esqueça de revisar seu texto para que ele fique adequado à norma-padrão.

Ao relacionarmos essa proposta a alguns itens elencados na habilidade EF69LP17 da BNCC – “o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação)” –, localizamos adequação no que se refere à questão inicial relacionada à ausência de fontes de informação e à necessidade de pesquisa. Do ponto de vista do desenvolvimento da competência leitora e da argumentativa, também entendemos a importância da solicitação indicada, em razão de ela favorecer a criticidade diante da posição assumida pelo locutor e o modo como o texto é encaminhado para validá-la ou não, além de contribuir para a construção ou a ampliação de *frames* relacionados às questões ambientais. Para que a pesquisa seja realizada, torna-se significativo, como para todas as atividades de produção na escola, partir do que o texto disponibiliza em termos de ativação dos *frames*, considerando quais deles precisam ser ampliados e associados, no caso, via as formulações linguísticas: Barragem do fundão, barragem de rejeitos, impacto ambiental, Brumadinho. Uma listagem dos conhecimentos prévios pode colaborar para que se obtenha aproximação inicial com o tópico.

Nesse viés, outros fatores merecem atenção no planejamento: i) como pesquisar, onde?; ii) quais são as partes frágeis da argumentação?; iii) para qual finalidade se deve retextualizar e para qual auditório? Em relação ao primeiro fator, a experiência que os estudantes possuem com a internet, por exemplo, não garante que saibam buscar informações adequadas ao texto a ser produzido conforme um projeto de dizer estabelecido, construindo as condições prévias da argumentação mencionadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002). Desse modo, os modelos cognitivos iniciais no que diz respeito à pesquisa necessitam de (re) orientação (recorrer a novos *scripts*), de modo a evidenciar quais são as autoridades legitimadas pelo auditório para tratar da questão ambiental e onde seus discursos podem ser localizados.

Sobre a argumentação encaminhada pelo texto, examinamos que este é iniciado de modo frágil com a seleção “Segundo dados amplamente divulgados pela imprensa brasileira e mundial”. A observação dessa fragilidade também é um modo de aprender a reagir de modo crítico diante de discursos que, embora construídos por meio de várias estratégias argumentativas, não estão adequados, em relação aos argumentos selecionados e à expectativa do auditório especializado. Nessa direção, quanto mais a formação escolar do leitor for crítica, tanto mais determinados discursos poderão ser inviabilizados, preparando os alunos, inclusive, para o reconhecimento de informações frágeis, como também falsas (*Fake News*).

O último fator – *para qual finalidade se deve retextualizar e para qual auditório* – recupera as considerações apresentadas em relação à importância de se observar a argumentação do ponto de vista linguístico, textual, discursivo, pragmático, sociocultural e cognitivo. A produção textual ancora-se a elementos pragmáticos e, quando não são explicitados na proposta escolar, além de reduzirem as possibilidades das seleções de estratégias argumentativas por parte do estudante, instancia o professor como única pessoa para quem a argumentação é dirigida.

- Proposta de atividade para o 6º ano

A atividade proposta para os alunos do sexto ano tem por base o gênero notícia e assim se apresenta:

Uma das características da notícia é ser objetiva. O autor é imparcial, ou seja, ele não se manifesta, não dá sua opinião sobre o que vai informar. Leia o trecho abaixo.

Texto 3

O extraordinário Diário de Anne Frank foi publicado pela primeira vez em 25 de junho de 1947. Desde essa longínqua data, todas as inúmeras edições deixam os leitores absolutamente encantados, curiosos, estarecidos com o jeito fantástico de Anne Frank revelar como era viver escondida, presa em pouquíssimos metros quadrados, sem ao menos abrir janelas e ver a rua.

- a) Verifica-se, nesse trecho, a imparcialidade de quem o escreveu. Mostre como isso acontece.
- b) Depois de fazer um tour virtual na Casa Anne Frank, escreva dois textos para o jornal da escola. Um deles deverá ter características imparciais e o outro precisará conter suas opiniões.

Observa-se, logo de início, a concepção do gênero notícia com a caracterização única de ser “objetiva”, seguindo-se a indicação de que o autor do texto 3 “é imparcial”. Entendemos que o material didático, ao proceder a essa indicação, não leva em consideração as teorias sobre subjetividade, sobre a não neutralidade da linguagem, conforme observamos anteriormente a partir de Koch (1984, 2002). Nessa direção, o professor precisará ajustar o encaminhamento da atividade em termos conceituais, aproveitando para discutir com os alunos sobre a seleção lexical a que o autor do texto procede e de que modo a leitura toma determinada direção, servindo, essa seleção, em que se destacam as adjetivações, como poderoso argumento que direciona a leitura. A esse respeito, Vivas e Morais (2021, p.550) já observaram que a seleção lexical constitui “processo importante para construção da coerência e da argumentação por sua capacidade de rotular/sumarizar porções textuais”.

Servem de exemplo as seleções lexicais “extraordinário” para caracterizar o referido Diário de Anne Frank; “encantados, curiosos e estarecidos”, para referir-se aos leitores; “fantástico” para caracterizar o jeito de Anne Frank produzir seu diário. Observamos que esses elementos servem de pistas para se detectar a intencionalidade do autor da notícia que promove uma orientação argumentativa, a fim de que o leitor observe o diário da maneira como ele o caracteriza. Nessa direção, corroboramos a posição de Vivas e Morais (2021, p.559) para quem o uso de determinado elemento lexical “rotula o texto a ser lido de modo avaliativo, gerando uma expectativa de leitura no interlocutor”.

O texto, assim, apresenta marcas explícitas de subjetividade e, desse modo, a atividade merece outro encaminhamento. Se o professor tiver uma formação crítica, ele poderá processar o que se pede nas atividades a) e b) de modo a orientar os alunos a observarem que não há imparcialidade na produção desse texto.

A seleção lexical, nesse caso por meio de adjetivações, ativa imagens mentais, *frames*, promovendo a construção de objetos do discurso de modo determinado e orientando a leitura numa dada direção.

Conclusão

Observamos, a partir da análise da atividade sugerida pelos materiais de apoio da rede pública estadual, um distanciamento entre os participantes da atividade discursiva proposta, sejam produtores de material didático, sejam professores e alunos. Nesse sentido, as atividades sugeridas mereceriam maior explicitação, considerando as condições de argumentação envolvidas, conforme apontamos nas análises. Desse modo, o encaminhamento da aula propiciaria resultados mais produtivos em termos do desenvolvimento das competências dos alunos no que se refere ao ensino-aprendizagem da argumentação.

Além disso, entendemos que a formação do professor não pode prescindir de salientar a esse que atua em sala de aula sobre a importância do conhecimento das diversas teorias que

tratam da argumentação, para que ele disponha de material que lhe permita uma discussão mais acurada do processo argumentativo. Além disso, destaca-se a importância de que sejam dadas oportunidades para que o professor observe a importância de tratar do contexto, dos *frames* e do choque entre aquele (contexto) e estes (*frames*) que pode levar à interpretação de argumentos de modo bem diversificado.

Ainda, concluímos que, por vezes, o material procede à solicitação de atividades que não se atêm aos conceitos apresentados pelas pesquisas linguísticas. É dessa maneira que o *locus* do professor se estende para além dos itens presentes nos materiais didáticos, conforme discutimos neste artigo, uma vez que a produtividade de discussões e resultados pertinentes por parte dos estudantes muito se deve ao modo como a condição argumentativa *in loco* é planejada e conduzida pelo professor.

Entendemos que a abordagem voltada aos *frames* e ao importante papel que desempenham na argumentação constitua algo inovador e produtivo nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ANSCOMBRE, J.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga, 1983.
- AQUINO, Z.; PALUMBO, R.; BENTES, A.C. *Frames e argumentação: analisando o discurso o discurso presidencial e Michel Temer pós-impeachment de Dilma Rousseff*. *(Con)Textos Linguísticos*, v.13, n.25. p. 118-134. 2019.
- AQUINO, Z. G. O.; PALUMBO, R. Diálogos com Marcuschi: sociocognição, argumentação e ensino. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 21(1), p. 9-24, 2019.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Barcelona: Gredos, 1990.
- AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. *Revista de Cultura*, n. 7, jan. abr. 2017.
- BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BATISTA, Y. A.; LIMA, S. F. A. A argumentação e a formação do professor de Língua materna: percursos de transformações. *Miguilim Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 2, p. 614-632, maio-ago. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRETON, P.; GAUTHIER, G. *História das teorias da argumentação*. Lisboa: Bisâncio, 2001.

CAMPOS, M. I. B. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? *D.E.L.T.A.* 27:2, p. 219-234, 2011.

CASOTTI, J. B. C.; SILVA, S. L. Propostas de produção de textos em livro didático de Língua Portuguesa: desafios para a prática docente na contemporaneidade. *Diálogo das Letras*. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018, v. 8, p. 147-166, 2018.

CAREL, M.; DUCROT, O. *La semántica argumentativa – una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Trad. María G. Negroni; Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (orgs.). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

CHILTON, P.; LAKOFF, G. Foreign policy by metaphor. In: SCHAFFNER, Christina; WENDEN, Anita L. (eds.). *Language and Peace*. Amsterdam: Taylor e Francis e-Library: 2005, p.37-60.

CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação de livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

D'ÁVILA, C. M. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DUCROT, O. *Polifonia y argumentacion*. Cali: Universidade del Valle, 1988.

DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista da Anpoll*, n. 39, p. 25-48, jul./ago. 2015.

FILLMORE, C. Frame semantics. The Linguistic Society of Korea (org.). *Linguistics in the morning calm. Selected papers from SICOL 1981*. Seoul: Hanshin. p.111-137, 1982.

FILLMORE, C. J.; BAKER, C. A frame approach to semantic analysis. In: HEINE, B.; NARROG, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 313-339.

FILLMORE, C. J.; BAKER, C. *The political mind. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*. New York: Penguin Books, 2009.

GIL, A.C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo; Atlas, 2002.

GRÁCIO, R. A. *A argumentação na interação*. Coimbra: Grácio, 2016.

KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, I.G.V. *Desvendado os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKOFF, G. *Don't think of an elephant*. White River Junction: Chelsea Green Publishing, 2004.

LAKOFF, G. *The political mind. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*. New York: Penguin Books, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 237-262.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília P. Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o ethos*. São Paulo: Parábola, 2020.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de Argumentação: a Nova Retórica*. Trad. Mari Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2002.

PETRUCK, M. R. L. "Introduction to FrameNet realizada pela International School on Frame Semantics" (Aula 2), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qBLtBY6uU4M&t=1s>>. Acesso em: 03 fev. 2022.

RANGEL, E. O. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. P. 163-195.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 12 jun. 2021.

SILVA, E. M.; PIRIS, E. L. A argumentação no livro didático de português: análise de uma unidade didática da coleção Apoema. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 25, p. 24-42, 2021.

SOARES, F. L. B. L. *A argumentação em artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa*. Pau dos Ferros: UERN, 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015.

SOUÉID, N. O. *Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP: 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIVAS, V.M.; MORAIS, M.A. A morfologia faz sentido: integração entre texto, leitura e análise morfológica. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 2, p. 550-568, jul.-dez. 2021.



O QUE VELA E REVELA O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DA REPRESENTAÇÃO DO ALUNO NA SEÇÃO APRESENTAÇÃO

WHAT THE TEACHING BOOK SEALS AND REVEALS: A SEMIOLINGUISTIC ANALYSIS OF STUDENT REPRESENTATION IN THE PRESENTATION SECTION

Ana Carolina dos Santos¹

RESUMO:

Ainda que os avanços tecnológicos tenham possibilitado uma evolução nas ferramentas a serviço da educação, o livro didático permanece em lugar prioritário no que tange aos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, sendo, portanto, motivo de estudo para diversas áreas do conhecimento. Isto posto, esta pesquisa tem como *corpus* dois livros didáticos de Língua Portuguesa, correspondentes ao 9º ano do Ensino Fundamental e produzidos pela mesma editora (FTD): Panoramas (Cristina Tibiriçá Hülle/Angélica Alves Prado Demasi, 2019) e Tecendo Linguagens (Tania Amaral Oliveira/Luci Aparecida Melo Araújo, 2018-PNLD). A finalidade do trabalho é analisar, à luz da Teoria Semiollingüística do Discurso, os diferentes imaginários sociodiscursivos que a seção “Apresentação” evoca no tocante à apreensão do aluno pelas autoras. Observa-se que, para os alunos de instituições públicas, a Apresentação do livro didático evoca um destinador que precisa se apropriar da língua portuguesa para, sobretudo, interagir. Já para os alunos de instituições privadas, a seção consolida um TU em busca de novas realizações e de diferentes relações com a linguagem. A partir das contribuições de Charaudeau (2001; 2005; 2009; 2018) identificaremos as estratégias de produção da referida seção, assim como a responsabilidade das representações sociais na construção identitária dos alunos do ensino público e do ensino privado. No campo educativo, Gilly (2002) e Díaz (2012) nos auxiliaram a compreender a contribuição das representações sociais para a análise das relações de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais; Semiollingüística; Imaginários sociodiscursivos; Livro didático.

ABSTRACT:

Although technological advances have made possible an evolution in the tools at the service of education, the textbook remains a priority in terms of pedagogical resources used in the classroom, being, therefore, a reason for study for several areas of knowledge. That said, this research has as its corpus two Portuguese textbooks, corresponding to the 9th year of Elementary School and produced by the same publisher (FTD): Panoramas (Cristina Tibiriçá Hülle/Angélica Alves Prado Demasi, 2019) and Tecendo Linguagens (Tania Amaral Oliveira/Luci Aparecida Melo Araújo, 2018-PNLD). The purpose of this work is to analyze, in the light of the Semiollingüistic Theory of Discourse, the different socio-discursive imaginaries that the “Presentation” section evokes regarding the students’ apprehension by the authors. It is observed that, for students from public institutions, the Presentation of the textbook evokes an addresser who needs to appropriate the Portuguese language to, above all, interact. For students from private institutions, the section consolidates a TU in search of new achievements and different relationships with language. Based on the contributions of Charaudeau (2001; 2005; 2009; 2018) we will identify the production strategies of that section, as well as the responsibility of social representations in the identity construction of students in public and private education. In the educational field, Gilly (2002) and Díaz (2012) helped us to understand the contribution of social representations to the analysis of teaching and learning relationships.

KEYWORDS: Social representations; Semiollingüistics; Sociodiscursive imaginaries; Textbook.

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense. E-mail: acdsantos@id.uff.br.

Introdução

Ainda que os avanços tecnológicos tenham possibilitado uma evolução nas ferramentas a serviço da educação, o livro didático permanece em lugar prioritário no que tange aos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, sendo, portanto, motivo de estudo para diversas áreas do conhecimento. De acordo com o professor Antonio Augusto Gomes Batista, “o livro didático oferece um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento” (BATISTA, 2000, p. 534). Portanto, sua relevância social, quer como recurso educacional, quer como suporte cultural, engendra complexas dimensões que envolvem a sua presença na sala de aula e fazem com que seja um fenômeno de pesquisa e de reflexão com interesses constantemente renovados.

Dessa forma, ao considerar o livro didático como um “tipo de livro que faz parte do nosso cotidiano” (BATISTA, 2000, p. 534), não se pode concebê-lo de forma absolutamente neutra, de modo que se faz necessário considerar as relações de poder engendradas em seu discurso. Ao contrário de muitos tipos de textos, os livros didáticos são leitura obrigatória para muitas pessoas, fato que o concede importante papel na comunidade. Teun A. Van Dijk, em seu livro “Discurso e Poder”, considera o livro didático uma produção material capaz de permitir a um grupo, considerado dominante, o controle sobre as ações e/ou mentes de um outro grupo, influenciando seus conhecimentos, ideologias e, até mesmo, sua autorrepresentação (DIJK, 2018).

Sendo assim, este artigo pretende explorar o conceito de livro didático no que diz respeito ao seu uso por sujeitos sociais em contextos sócio-históricos específicos. Com base nos pressupostos da Teoria Semiolinguística do Discurso desenvolvida por Patrick Charaudeau, o estudo utilizará como *corpus* de análise a seção “Apresentação”² de dois exemplares de livros didáticos de língua materna produzidos pela editora FTD. O primeiro texto introdutório faz parte da coleção *Panoramas* (Cristina Tibiriçá Hülle/Angélica Alves Prado Demasi, 2019), utilizada em escolas do ensino privado. Já o segundo exemplar é seção integrante do material *Tecendo Linguagens* (Tania Amaral Oliveira/Luci Aparecida Melo Araújo, 2018) distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2020.

Longe de termos como objetivo iniciar o recorrente embate entre escola pública *versus* escola privada, ainda que merecedor de atenção, a pesquisa visa a identificar quais imaginários

2 A seção “Apresentação” é parte integrante da maioria dos livros didáticos e destina-se à introdução do conteúdo do livro. Normalmente conciso e escrito pelo autor, o texto preliminar tem como interlocutor o próprio aluno e, de forma geral, apresenta os objetivos do material e as expectativas sobre seu uso.

relacionados à identidade do aluno são suscitados pelas autoras durante a apresentação das obras. Ainda à luz de Charaudeau, este trabalho também abordará o processo de semiotização do mundo (2005) e o conceito de sujeitos da linguagem (2001), a fim de analisar como a seção Apresentação pressupõe uma intencionalidade dos protagonistas da troca linguageira.

A noção de representações sociais de Jodelet (2002), assim como as contribuições sobre o tema de Omar Rolando Turra Díaz (2012), também serão brevemente apresentadas, uma vez que, na tentativa de evocar um interlocutor ideal, o texto preliminar do material didático acaba sendo discursivamente orientado por um sistema de interpretação da realidade capaz de conduzir as formas pelas quais o aluno se relaciona com o mundo, com os demais sujeitos e consigo mesmo.

A teoria Semiolinguística e o processo de semiotização do mundo

No campo dos estudos discursivos, a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau incorpora o discurso em uma situação comunicativa cujos fatos da linguagem e certos fenômenos psicológicos e sociais articulam-se numa perspectiva linguística. Dessa maneira, a construção de sentido, inscrita em um dispositivo linguageiro, é competência de um sujeito movido por intencionalidades que visam a influenciar alguém. Nesse contexto de significação, encontram-se o processo de transformação, responsável por representar o mundo a um destinatário, e o processo de transação, que faz dessa representação um objeto de troca entre os sujeitos do discurso.

Antes de analisar como se constrói a semiotização da seção Apresentação em cada um dos livros, faz-se necessário traçar um breve panorama acerca do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PNLD, voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil, é o mais antigo dos programas destinados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira.

Com nomes diferentes, administrados por órgãos diversos e com financiamento de fontes distintas, a iniciativa de oferecer material didático aos estudantes brasileiros ganhou maior consistência em 1985, com a criação do PNLD. Houve, então, um avanço considerável no que diz respeito à efetividade do programa: a) a indicação da obra didática começa a ser realizada pelos professores; b) a reutilização do livro e; c) o aperfeiçoamento das especificações técnicas, aumentando a durabilidade do material e; d) o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo para um órgão federal. Sendo assim, de acordo com o site do MEC:

Para receber os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP e que a rede à qual está vinculada ou a escola federal tenham feito adesão formal ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. [...] A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação. Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. (BRASIL, 2012)

Ressalta-se que, em relação conteúdo do material didático, emerge, em 1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de unificar o currículo e promover uma educação com igualdade e de qualidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996):

a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 1996)

Conforme o referido documento, a existência de um referencial objetiva “formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento na sociedade do século XXI” (BRASIL, 2017). Ademais, o currículo alinhado à realidade dos jovens e às demandas da sociedade atual, de acordo com a BNCC, oportunizam uma aprendizagem significativa, diminuem a evasão escolar e promovem um compromisso com a igualdade de oportunidades de acesso à Educação Básica. Em relação ao componente de Língua Portuguesa, a BNCC:

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Assim, é de competência do componente de Língua Portuguesa centralizar o texto na definição de seus conteúdos, de suas habilidades e de seus objetivos, bem como “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67-8).

Realizada tal contextualização, retomemos ao *corpus* do estudo. Os textos a seguir, como já informado previamente, foram extraídos da seção *Apresentação*, cujo objetivo é, de forma geral, conceber uma visão da obra por meio da perspectiva dos autores. Com um olhar mais

subjetivo e informal, essa parte constituinte dos livros didáticos tende a não ser uma sinopse do componente curricular abordado, mas sim uma “saudação” destinada ao aluno, repleta de características positivas da obra e que, por meio de estratégias de persuasão, visa a atrair o discente a “construir uma parceria” com o material adquirido.

Figura 1: Seção Apresentação da coleção Tecendo Linguagens.



Fonte: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>.

A figura 1 apresenta a seção Apresentação da coleção Tecendo Linguagens. Esse material faz parte do PNLD de 2020 e está disponível para acesso no site da editora. De acordo com a FTD EDUCAÇÃO, a coleção:

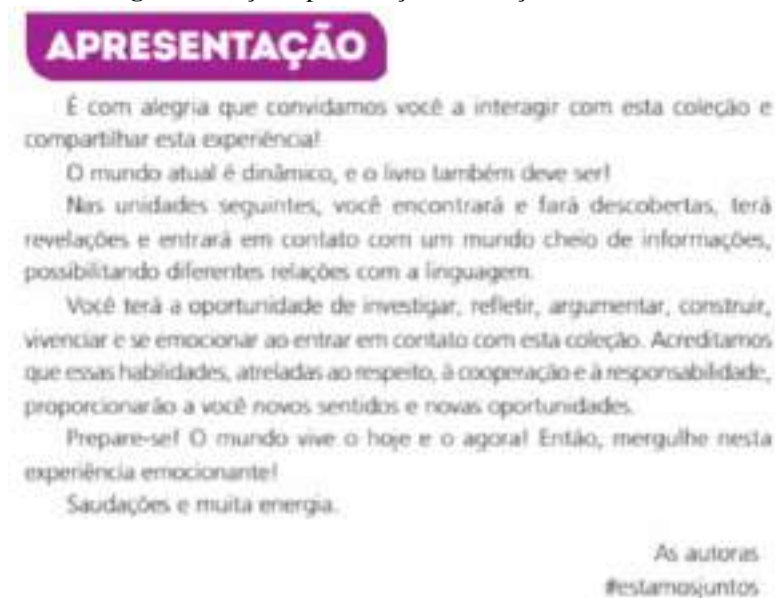
[...] apresenta uma proposta didático-pedagógica pautada na construção do conhecimento de forma crítica, autônoma e reflexiva. O propósito é contribuir para a construção de uma relação entre professor e aluno, que são considerados corresponsáveis no processo de aprendizagem. Para isso, a coleção apresenta propostas de trabalho, estruturadas em uma coletânea textual diversificada e atualizada, que visam oferecer condições para que o aluno possa compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção e atuação no espaço em que vive. A coleção Tecendo Linguagens privilegia, portanto, uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica, de modo a tornar a aprendizagem significativa, colaborativa e prazerosa (Fonte: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>).

Já na descrição do material Panoramas, o site da editora afirma ser uma experiência completa para professores e alunos, cujo foco pretendido é

abrir espaço para diferentes visões e direções do conhecimento, ampliar o olhar e transpor obstáculos para o desenvolvimento de cidadãos atuantes, questionadores, éticos, colaborativos, criativos e abertos ao diálogo (Fonte: https://loja.ftd.com.br/index.php?section=detalhes&prod_id=178).

O texto a seguir representa a seção Apresentação da coleção destinada ao ensino privado. Vale ressaltar que o texto também foi extraído da versão on-line do livro didático, disponibilizada aos professores e alunos, por meio da plataforma digital “Iônica” da editora:

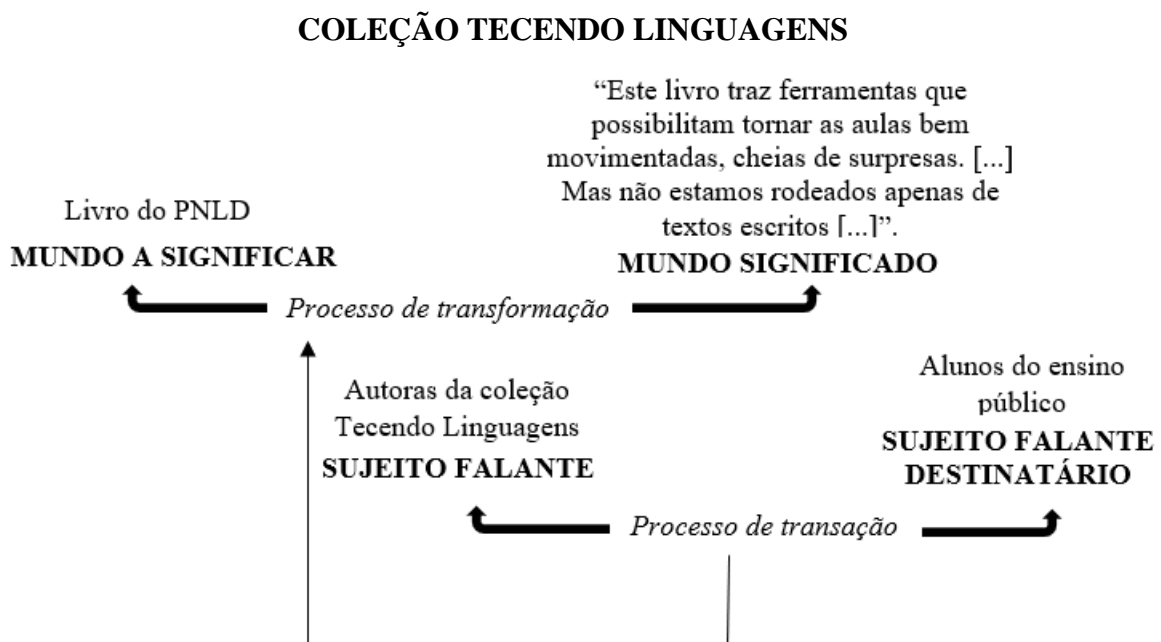
Figura 2: Seção Apresentação da coleção Panoramas.

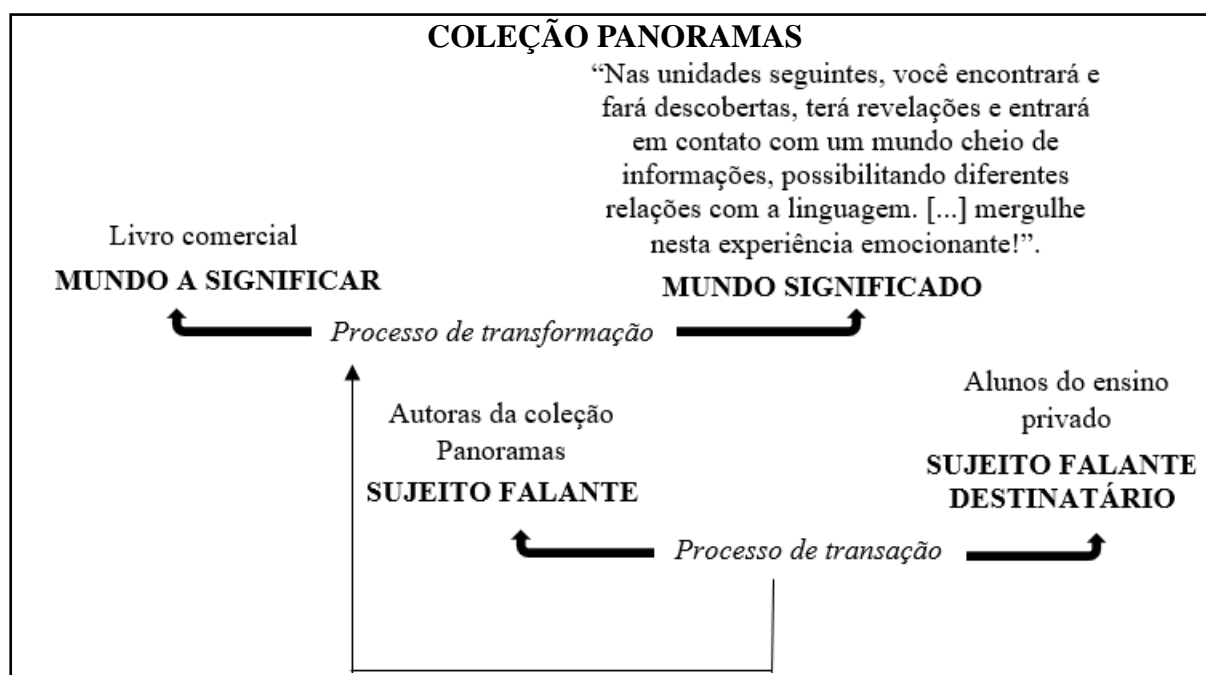


Fonte: <https://app.souionica.com.br/library>.

Tendo como base os textos apresentados pelas figuras 1 e 2, os esquemas abaixo apresentam a articulação dos processos de transação e transformação envolvidos no processo de significação das seções de apresentação:

Quadro 1: Esquemas do processo de semiotização da seção Apresentação nas diferentes coleções.





Fonte: Criação nossa, a partir de CHARAUDEAU, 2005, página 17.

Avaliando como ocorre o processo de transformação do livro do PNLD pela coleção Tecendo Linguagens, é possível observar o tratamento instrumental dado à Língua Portuguesa ao utilizar o substantivo “ferramenta” (operador de identificação) para se referir à função do livro. A manipulação dos operadores discursivos “aulas” e “texto” também auxiliam o destinatário a compreender o local onde a “ferramenta” será utilizada. A adjetivação concedida às aulas como promessa após a aquisição do livro (“bem movimentadas” e “cheias de surpresa”) somada ao uso do operador lógico “mas”, projeta a inferência de um ambiente didático monótono, sem dinamicidade e que tende a explorar apenas os textos verbais. Ademais, vale destacar que a conjunção adversativa pressupõe um destinatário que não possui intimidade com textos escritos, do contrário, não seria necessário fazer essa explicação no que condiz o conteúdo do material.

A semiotização da Apresentação do livro também ocorre por intermédio do processo de transação, uma vez que, na tentativa de atribuir ao material características atrativas, o vocabulário escolhido conscientemente pelas autoras “produz um ato de linguagem que visa atingir seu parceiro, seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento” (CHARAUDEAU, 2005, p. 15). Dessa forma, as autoras, enquanto sujeito comunicante, admitem o aspecto contratual da troca linguageira e colocam em prática tanto o princípio de alteridade, pois reconhecem e legitimam a presença de seu parceiro de interação (o aluno), quanto o princípio de influência, uma vez que, ao apresentarem o livro como uma ferramenta prazerosa, surpreendente e acessível, tentam impactar seu parceiro, provocando curiosidade e acolhimento.

Já na semiotização da coleção Panoramas, é possível identificar operadores ligados a um domínio de significação diferente: os vocábulos “descobertas”, “revelações”, “relações” e “experiências” são operadores de identificação que traduzem a linguagem não mais como

uma ferramenta ou instrumento, mas sim como uma vivência que ultrapassa o ambiente da sala de aula e possibilita “*diferentes relações com a linguagem*”. Os verbos no futuro do presente dão garantia do sucesso que o discente terá ao adquirir o livro e fazem do aluno o protagonista dessa relação (“*você encontrará e fará descobertas*”). Além disso, a ausência da menção direta aos estudos de linguagem enfatiza a perspectiva “experimental” que o livro deseja conceber, construindo, portanto, um cenário emocionante e repleto de aprendizado no que diz respeito ao contato com a Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que a Apresentação da coleção Panoramas, no que diz respeito ao processo de transação, manipula tais operadores idealizando um aluno agente de seu destino, que almeja estar conectado a novas informações e, ao contrário do que faz a coleção Tecendo Linguagens, sem receios ou concepções prévias acerca do material. Já em relação à regulação do ato comunicativo, as autoras recorrem a algumas estratégias para manter a interação com os alunos e ganharem sua atenção, tais como o uso do pronome de tratamento “você”, identificando maior proximidade com o alunado, e o imperativo “mergulhe”, enfatizando mais uma vez o caráter figurativo do contato com a linguagem.

Fica evidente que, ao focar na função comunicativa, a coleção Tecendo Linguagens reforça o sentido instrucional dos estudos de linguagem e manipula certos saberes socialmente compartilhado para construir a imagem de um destinatário sem apreço por textos verbais e que necessita do material para ter uma aula surpreendente, enquanto a coleção destinada ao ensino privado sequer apresenta seu destinatário como “aluno”, e sim como um sujeito dinâmico prestes a vivenciar uma emocionante experiência.

Em vista disso, é possível afirmar que o duplo processo de semiotização do mundo, embora realizado por procedimentos distintos, apoia-se numa rede solidária de saberes, numa dependência entre os processos: as operações postuladas no processo de transformação são realizadas sob “liberdade vigiada”, ou seja, sob o controle do processo de transação. Isto posto, a Teoria Semiolinguística incorpora à análise do discurso o diferencial da consideração das intencionalidades e da natureza psicossocial da linguagem, evidenciando a necessidade primordial de consideração do contexto enunciativo para a compreensão de qualquer mensagem.

Os sujeitos do discurso e o ato de linguagem

A proposta de um duplo processo de semiotização de mundo pressupõe, como mostrado no tópico anterior, uma intencionalidade daqueles que participam do ato linguageiro. Decorrente desse ato, acontece o jogo entre conhecimentos revelados e possíveis inferências, que nasce em situações de discurso específicas e que se concretiza no ponto onde se encontram os processos de produção e interpretação. Com efeito, para que as “regras” desse jogo sejam compreendidas, deve-se considerar duas instâncias distintas: o dizer, responsável pelo nível interno e discursivo da comunicação, e o fazer, espaço exterior à verbalização em que se encontram os seres reais do ato de linguagem.

Para encenar essa espécie de “jogo comunicativo”, a Teoria Semiociológica evoca no mínimo quatro sujeitos comunicacionais: dois externos, seres reais responsáveis pela relação contratual do ato de linguagem, e dois internos, entidades discursivas projetadas pelo falante de acordo com sua intencionalidade. Dessa forma, Charaudeau (2001) revela os parceiros do *fazer* EU-comunicante e TU-interpretante como os sujeitos articuladores da palavra e os protagonistas do *dizer*, EU-enunciador e TU-destinatário, como as imagens constituídas pelos seres de fala durante o processo de interação linguística.

Quadro 2: Dispositivos da representação dos sujeitos envolvidos nos projetos de fala que compõem o nosso *corpus*

Representação dos sujeitos envolvidos na seção Apresentação da coleção Tecendo Linguagens



Representação dos sujeitos envolvidos na seção Apresentação da coleção Panoramas



Fonte: Criação nossa baseada no esquema de encenação da linguagem de Charaudeau (2019).

Em relação à coleção Tecendo Linguagens, os sujeitos que constituem o circuito externo são o EU-comunicante autoras da coleção e o TU interpretante- alunos que fazem parte do PNLD, ou seja, são os seres de identidades sociais que colocam em prática a encenação do processo comunicativo. Já no espaço interno do ato de linguagem, encontram-se o EU-enunciador autoras que oportunizam o contato com uma ferramenta de aprendizado, que, nesse caso, imagina ter se comportado de forma atrativa ao apresentar sua percepção no que diz respeito à utilização do material didático (*“você terão a oportunidade de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros [...] e muito mais”*), e o TU-destinatário alunos que necessitam se apropriar da Língua Portuguesa para não serem apenas “espectadores” das histórias que acontecem ao seu redor (*“o nosso propósito é despertar em vocês, ou mesmo reforçar [...] o desejo de apropriação da língua portuguesa como instrumento que intermedeia seu contato com várias esferas de suas relações”*)[...], *“Não sejam apenas espectadores na sala de aula”*).

Em contrapartida, a Apresentação da coleção Panoramas expõe um EU-enunciador antenado ao meio digital (*“#estamosjuntos”*), mais próximo de seu destinatário (*“saudações e muita energia”*) e que, por meio do material didático, oportuniza o contato com novas experiências, evidenciado que a imagem idealizada do TU já vivencia diferentes relações com a linguagem (*“proporcionarão a você novos sentidos e novas oportunidades”*). O TU-destinatário também é apresentado como um sujeito capaz de cooperar, respeitar e de ter responsabilidade com seu processo de aprendizagem (*“acreditamos que essas habilidades, atreladas ao respeito, à cooperação e à responsabilidade, proporcionarão a você novos sentidos e novas oportunidades”*).

Vale destacar que, no contrato de comunicação estabelecido pelos projetos de fala das autoras, a idealização do TU-destinatário é intensificada pela identidade social dos alunos: a coleção Tecendo Linguagens, destinada a alunos do ensino público que, em sua maioria, sofrem com algum tipo de carência socioeconômica, apresenta um TU-destinatário que a todo momento precisa ser lembrado da importância de se apropriar de forma efetiva da linguagem (*“precisamos desvendar o sentido de todas as linguagens”*) para, dessa forma, “lutar por seus ideais”. Soma-se a isso o encorajamento à autoconfiança e a responsabilidade adquirida quando se apreende conhecimentos (*“Acreditem: vocês têm capacidade infinita para assimilar conhecimentos e uma responsabilidade por desenvolvê-los, ampliá-los e compartilhá-los”*).

Já na apresentação da coleção Panoramas, o TU-destinatário não é inserido em um ambiente de tantas responsabilidades sociais e nem precisa “aprender a se defender” tal qual o interlocutor da coleção Tecendo Linguagens, o que evidencia uma identidade social economicamente mais favorável. Observamos também que o sujeito destinatário do livro Panoramas faz parte de um grupo de jovens conectados ao mundo atual e que possui fácil acesso às ferramentas digitais, tanto que, ao final da apresentação, as autoras se despendem com uma expressão bastante comum entre os usuários das redes sociais.

Sendo assim, ao analisar os sujeitos envolvidos no projeto de fala de cada uma das apresentações, observa-se que a Teoria Semiolinguística problematiza o acontecimento do ato de linguagem, compreendendo que a situação de comunicação “inclui todo um conhecimento prévio sobre a experiência do mundo e sobre os comportamentos dos seres humanos vivendo em coletividade” (CHARAUDEAU, 2005, p. 18) e que, quando se fala de um ato de linguagem,

o emissor não deve ser compreendido como uma simples fonte de codificação, mas como um sujeito munido de intenção e investido de um projeto de fala.

A seção Apresentação à luz das Representações Sociais

Fruto da interação e dos laços sociais estabelecidos pelo homem, o fenômeno das representações envolve a noção de pertencimento social dos indivíduos, assim como as implicações afetivas e normativas que tal pertença constrói ao interiorizar pensamentos e modelos de conduta. Enquanto sistema de interpretação da realidade, as representações orientam e conduzem as formas pelas quais o sujeito se relaciona com o mundo e com os demais sujeitos, sendo responsáveis por definirem a identidade pessoal e coletiva dos indivíduos. Sob a luz dessa definição, a professora Denise Jodelet (2002), no livro “As representações sociais” pontua que “de fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto. [...] o conteúdo concreto do ato de pensamento traz a marca do sujeito e de sua atividade” (JODELET, 2002, p. 22 e 23).

Por esse prisma, as representações sociais derivam da necessidade inerente ao homem de constituir e de compreender o mundo, ou seja,:

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2002, p. 22)

Assim, enquanto sistema de interpretação, as representações orientam e conduzem as formas pelas quais o sujeito se relaciona em comunidade, sendo responsáveis por definirem a identidade pessoal e coletiva dos indivíduos. Sob a luz dessa definição, é possível traçar um paralelo entre as representações sociais e os dois sujeitos reais integrantes do ato de linguagem (EUc e TUi) que, no processo interativo da comunicação, desdobram-se em outros dois seres de identidades discursivas (EUe e TUD), a fim de materializarem estrategicamente as representações de suas imagens no processo de encenação.

No contexto escolar, a Teoria das Representações Sociais tem contribuído de forma significativa no que diz respeito à análise das práticas educativas e a relação entre os grupos sociais e a escola. Nesse sentido, o estudo do ambiente escolar a partir do aporte das representações sociais torna-se relevante por ser capaz de apontar questões políticas, bem como fenômenos sociais e psicológicos que possibilitam ao pesquisador interpretar questões pertinentes às instituições de ensino. Sobre a importância das representações sociais apresentadas pelos materiais didáticos, o professor Omar Rolando Turra Díaz explica:

Nas páginas do livro didático se apresentam explícita e implicitamente representações simbólicas do mundo a que os jovens têm acesso; aquelas revestidas com uma aparente neutralidade correspondem a relações de poder que, em geral, reproduzem situações de dominação social e cultural. Os estilos de redação, o tipo de imagens que contêm, a proposta editorial como um todo convertem o livro didático em uma representação de um modelo da realidade, em um meio de comunicação que constrói sentidos. Articula práticas discursivas que criam ligações entre o conhecimento e o indivíduo, entre formas de saber e formas de ser, de estar e de agir dos sujeitos [...] as representações simbólicas propostas em sua estrutura estão ativamente envolvidas na criação de identidades sociais entre os estudantes (DÍAZ, 2012, p. 620).

Nesse contexto, os imaginários partilhados pelas diferentes coleções sobre a identidade dos alunos evocam crenças relacionadas às classes sociais e a condições sociais de exploração e de dominação: de um lado, alunos que precisam lutar para alcançar seus ideais, que devem aprender a defender suas opiniões por meio da ferramenta “língua” e que são responsáveis pelo progresso do ambiente escolar. Do outro, alunos que, já tendo acesso a oportunidades de todos os tipos, encontram no livro didático uma nova experiência, um convite para vivenciar outras relações com a língua. O livro didático, portanto, extrapola seu potencial didático-pedagógico e acaba legitimando estereótipos. Sobre tal perspectiva, Díaz reflete:

[...] trata-se de um poderoso formador de capital simbólico. Através dos livros didáticos os estudantes têm acesso seletivo ao conhecimento, a entendimentos e a determinados tipos de informação. Os livros didáticos condensam a cultura que é considerada digna de ser ensinada na escola. Isto os leva a pensar e a agir de certa maneira, e a não considerar outras possibilidades, dúvidas ou ações. Os livros didáticos legitimam as relações sociais existentes e a situação daqueles que dominam, e o fazem de um modo que resulta na crença de que não há versões alternativas do mundo e que a interpretação que está sendo ensinada na escola é, evidentemente, um fato indiscutível (DÍAZ, 2012, p. 620).

Em seu artigo “Representações sociais no campo educativo”, Michel Gilly destaca as poucas pesquisas sobre o sistema de representações sociais no domínio educativo o que o leva a questionar sobre como é possível reconhecer no sistema escolar traços das “tramas sociais” que são desenvolvidas no seio da comunidade. Conforme o pesquisador, a relevância da Teoria das Representações Sociais para a compreensão dos fenômenos educacionais consiste na orientação à atenção “sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2002, p. 232), fato que ofereceria uma nova perspectiva para analisar a influência dos fatores sociais no processo educativo, assim como os resultados da articulação entre pertencimento social e comportamentos face à escola.

Em síntese, é possível afirmar que as representações sociais se voltam para o ser humano à medida que este tenta se compreender e compreender a realidade que o envolve. Por meio da língua, elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente no cotidiano, engendrando saberes e práticas que justificam os modos de ser e de agir do sujeito. No campo

educativo, as representações articulam “em um todo coerente as contradições entre ideologia e realidade” (GILLY, 2002, p. 236), pois, sob a pressão das dificuldades econômicas e sociais, legitimam o modo como o sistema escolar funciona, assegurando critérios para o alcance de um modelo de rendimento dominante.

Os imaginários sociodiscursivos

Conforme afirma Charaudeau (2018), ao atribuir valores de experiência aos objetos de conhecimento, cada sociedade utiliza a linguagem como meio de tematizar, problematizar e precisar o posicionamento do sujeito que fala. Portanto, ao enunciar que “*Não sejam apenas espectadores da sala de aula, mas agentes, alunos atuantes*”, a seção Apresentação da coleção Tecendo Linguagens explora um ato de linguagem que problematiza o comportamento do aluno, evidencia a conduta a ser seguida, ao mesmo tempo que ratifica o imaginário de descompromisso frequentemente associado aos alunos do ensino público.

Esse fato linguístico demonstra como o sujeito, mesmo manipulando determinadas liberdades em seu discurso, é submetido ao propósito do campo temático em que sua situação de comunicação está inserida. Acerca de tal submissão, Charaudeau vai afirmar que, “de um lado, o homem é dominado por um mundo que se impõe a ele, mas, de outro, é pelos sistemas de representação que ele o apreende, sistemas que o próprio homem constrói e que dependem ao mesmo tempo de sua vivência” (CHARAUDEAU, 2018, p. 191).

Inseridas no cenário da análise do discurso, as representações sociais devem ser consideradas aliadas a uma teoria do sujeito, uma vez que problematizam a atividade de linguagem com base nos objetos de conhecimento da sociedade e na forma como esta classifica o mundo por meio de determinados domínios de experiência. A definição discursiva das representações, portanto, expõe o modo como os interagentes necessitam de referências previamente instituídas para conduzir o processo de significação do mundo e de interpretação da realidade.

Partindo de tal ponto de vista sobre as representações, Charaudeau formula a hipótese de que o modo como o sujeito significa discursivamente o mundo possibilita a instauração de saberes que constituem maneiras de ver e de julgar a vida em sociedade. Nessa perspectiva, distantes da definição de simples organização mental, os saberes constituem concretos sistemas de pensamento que configuram e definem o comportamento social por intermédio da linguagem. Para demonstrar como os saberes compartilhados são responsáveis por estruturar as representações sociais, Charaudeau agrupa-os em saberes de conhecimento, explicações do mundo através da razão, e saberes de crença, atrelados ao pensamento afetivo do ser humano. Partindo dessas importantes considerações, Charaudeau propõe o seguinte conceito de imaginários para integrar o quadro teórico da análise do discurso:

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação [...] falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “imaginários discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos”. (CHARAUDEAU, 2018, p. 203)

Portanto, os imaginários materializam-se em práticas sociais e atividades coletivas que resultam de “uma dupla interação: do homem com o mundo, do homem com o homem” (CHARAUDEAU, 2018, p. 205). Esse processo interacional é responsável por fundar a identidade de um grupo na medida em que consolida seu universo de valor e, por conseguinte, reflete a visão desse grupo sobre o mundo.

A presença dos imaginários sociodiscursivos na seção apresentação

Difundidos em um espaço de interatividade e corporificados por meio dos saberes que circulam no meio social, os imaginários são responsáveis não apenas por engendrar as identidades coletivas, mas, sobretudo, por influenciar o sujeito em seus respectivos julgamentos. Retomando o *corpus* da pesquisa, é possível verificar que o embate entre ensino público e ensino privado, tal como os recorrentes estudos sobre a qualidade do ensino no Brasil, proporcionam um saber científico acerca da construção identitária dos alunos que compõem o respectivo “duelo”.

A coleção Tecendo Linguagens reproduz a imagem do estudante que necessita da língua materna como instrumento para alcançar visibilidade social e, por conseguinte, conseguir se posicionar. O imaginário da luta de classes é delineado ao final da apresentação, uma vez que, para alcançar “a alegria de aprender”, o aluno esforçado precisa percorrer um longo caminho (*pesquisem*, “*expressem*”, “*registrem*”, “*construam*”, “*sonhem*”, “*leiam*”), que pode ser devidamente resumido pela seguinte imposição: “*lutem por seus ideais*”. Todas as ações que os alunos devem praticar para, enfim, conseguirem um ambiente de ensino atraente representam, conforme afirma Gilly, “uma possibilidade de reabilitação social e cultural do seu grupo e a esperança bem concreta que, graças à escola, suas crianças poderiam pretender uma melhor inserção socioprofissional que a delas” (GILLY, 2002, p. 241).

De fato, a inserção dos alunos do ensino público nos imaginários ligados à dominação de classes já se evidencia no próprio nome da coleção. Mesmo que empregado em seu sentido figurado, o verbo “tecer” faz menção à classe dos trabalhadores, evocando, mais uma vez, o esforço para concretizar de forma eficaz o contato com a linguagem. O discurso manifesto pelas autoras, mesmo que vise ao engajamento e à motivação dos alunos, passa a ser reconhecido como um bem comum a todos e é aceito como parte integrante do bom funcionamento da escola (“*desse modo o ambiente escolar lhes será sempre agradável*”). O “otimismo pedagógico”

das autoras acaba, portanto, considerando que a apropriação da língua portuguesa se configura como um compromisso social do aluno e não como uma experiência subjetiva.

Experiência, na verdade, é o domínio dos saberes que envolvem o público da coleção Panoramas. Por meio do imaginário da modernidade, a apresentação destinada aos alunos do ensino privado, além de ser acompanhada pela ilustração de um ambiente repleto de aparelhos tecnológicos, faz uso da conectividade da linguagem digital para elucidar as possibilidades de contato com a língua portuguesa (“o mundo atual é dinâmico”, “o mundo vive o hoje e o agora”, “#estamosjuntos”). Dessa forma, a relação com o material, e conseqüentemente com o ensino, ultrapassa o plano didático e se inscreve em uma vivência de novas impressões, de novas descobertas e de “um mundo cheio de informações”.

Figura 3: Ilustração que acompanha a seção Apresentação da coleção Panoramas



Fonte: <https://app.souionica.com.br/library> .

Em última análise, a seção da coleção Panoramas testemunha o imaginário da soberania por meio da nomenclatura escolhida para designar o material didático. De acordo com o verbete do dicionário Michaelis, o substantivo “panorama” possui as seguintes definições:

- 1- Grande quadro circular disposto de modo que o espectador, colocado no centro, veja os objetos representados como se estivesse em um local bem alto, dominando todo o horizonte em volta.
- 2- Visão extensa e abrangente, em todas as direções, que se desfruta de um local geralmente alto.³

³ O verbete foi transcrito da versão on-line do dicionário Michaelis, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/panorama/>.

O nome dado à coleção infere a posição privilegiada do aluno. A ideia de “amplo horizonte” pressupõe as diversas escolhas que o aluno pode, e deve, fazer no espaço escolar. Em contato com seus livros, o estudante, que já é protagonista da sua história, vivenciará emoções e será capaz de se preparar para um mundo interativo, onde terá a oportunidade de “investigar”, “refletir”, “argumentar” e até mesmo “construir” novos sentidos para esse encontro com a linguagem.

Analisando as diferentes apresentações dos materiais didáticos, fica claro que, mais do que expor o conteúdo do livro de língua materna, os imaginários engendrados nos discursos das autoras reproduzem protótipos de alunos que revelam a desigualdade social: “bons” alunos no espaço privado da educação são ativos, dinâmicos, sociáveis e conectados ao mundo tecnológico; “bons” alunos na educação pública são esforçados, “lutadores”, disciplinados e perseverantes. Os imaginários são, portanto, caracterizados pelas apropriações que fazemos da realidade, assim como pelos juízos que realizamos das condutas sociais, sejam elas coletivas ou individuais. Tais considerações são reproduzidas por meio dos discursos que circulam na comunidade e reiteradas histórica e socialmente pelo sujeito.

Considerações finais

Este artigo, realizado a partir da investigação comparativa da seção Apresentação dos livros didáticos, buscou flagrar as representações sociais e, por conseguinte, os imaginários sociodiscursivos envolvidos no processo de identificação dos alunos oriundos do ensino público e do ensino privado.

Destinada aos discentes que fazem parte do PNL D, a coleção Tecendo Linguagens apresentou uma introdução de conteúdo que destaca a finalidade instrumental da língua portuguesa, bem como a responsabilidade social de um aluno considerado “espectador”. Ratificando a crença da inferiorização do ensino público, a coleção manipulou imaginários ligados ao descompromisso e ao desinteresse do estudante, para, ao final, inferir que a transformação do processo de ensino-aprendizagem depende exclusivamente do discente.

Já a abordagem da coleção Panoramas, proposta aos alunos de escolas particulares, destacou-se pelo caráter intimista. Por meio do imaginário da modernidade, a seção Apresentação projetou um cenário empolgante, experimental e repleto de recursos digitais, onde o aluno, protagonista de sua narrativa, vivenciará a língua materna de forma surpreendente.

A capacidade identitária e distintiva dos saberes partilhados em sociedade ficou evidente nessa análise, ancorada, sobretudo, nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Semiolinguística do Discurso. Ainda que produzidas pela mesma editora, as apresentações das coleções comparadas delinearão protótipos de alunos que se distinguem tanto pela sua identidade social (aluno de ensino público *versus* aluno de ensino privado), quanto pela identidade discursiva (aluno espectador *versus* aluno protagonista), revelando, portanto, a falta de equidade no que concerne a relação do estudante com o ensino da língua.

Sendo assim, na tentativa de expor o conteúdo e instruir os adolescentes, conforme vimos no *corpus* escolhido, as diferentes seções reproduziram discursos sociais historicamente conhecidos pela luta de classes, determinando estereótipos e perfis escolares que repousam, sobretudo, no prestígio do ensino privado e na meritocracia do ensino público.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A.A.G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leituras, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.529-575.

BRASIL. “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. “Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld#:~:text=Para%20receber%20os%20livros%20did%C3%A1ticos,42%2C%20de%2028%20de%20agosto>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.11-27. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Una-analise-semiolinguistica-do.html>>. Acesso em: 15 maio 2021.

CHARAUDEAU, P. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. *Entrepalavras*. Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 571-591, set. 2017. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/857/433>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. 2. ed. Trad. Dilson F. da Cruz, Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 3. ed. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2020.

DIJK, T.V. *Discurso e poder*. 2 ed. Trad. Judith Hoffnagel e Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2018.

GILLY, M. *Representações sociais no campo educativo*. Educar, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002. Disponível em : <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.257>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

HÜLLE. C. T. *Panoramas de língua portuguesa 9/* Cristina Tibiriçá Hülle/Angélica Alves Prado Demasi. – 1. Ed.- São Paulo: FTD, 2019.

JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

OLIVEIRA. T. A. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano/* Tania Amaral Oliveira/Luci Aparecida Melo Araújo. – 5ª ed.- São Paulo: IBEP, 2018.

TURRADIAZ, O. R. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 609–624, 2012. DOI: 10.26512/lc.v17i34.3832. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3832>>. Acesso em: 28 mar. 2022.



O CONFRONTO ENTRE AS DESCRIÇÕES LINGUÍSTICAS E O ENSINO: OS PRONOMES-COMPLEMENTO DE 2SG EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE CONFLICT BETWEEN LANGUAGE DESCRIPTIONS AND EDUCATION: 2SG COMPLEMENT PRONOUNS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

Márcia Cristina de Brito Rumeu¹

Júlia Maria Mendes Santos²

RESUMO

A proposta deste estudo é examinar se os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLDs 2018 e 2021) incorporaram os resultados das pesquisas linguísticas que apontam para a ampliação do quadro de pronomes-complemento 2ª pessoa do singular no português brasileiro. Analisamos qualitativamente quinze livros de língua portuguesa a partir da hipótese de que as diversificadas formas pronominais em uso não tenham sido reconhecidas pelos materiais didáticos. Assim sendo, constatamos que os livros se mostram desvinculados do ensino da diversidade de pronomes-complemento de 2ª pessoa do singular efetivamente produtivos no português brasileiro, corroborando as análises de Lopes (2012), Marcotulio, Pinheiro & Martins (2013) e Rumeu & Carvalho (2018) em relação aos pronomes pessoais, aos possessivos e às construções imperativas de 2SG, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes-complemento de 2ª pessoa do singular; Variação pronominal; Livros didáticos; Ensino de português.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze whether the textbooks approved by the National Textbook Program in its 2018 and 2021 versions incorporated the results of linguistic research that confirms to the expansion of the framework of 2nd person singular pronouns in Brazilian Portuguese. We qualitatively analyzed fifteen Portuguese language books from the hypothesis that the diverse pronominal forms in use have not been recognized by the coursebooks. Thus, we found that textbooks are disconnected from teaching the diversity of 2nd person singular complement pronouns effectively in use in the linguistic reality of Brazilian Portuguese, confirming the analyzes of Lopes (2012), Marcotulio, Pinheiro & Martins (2013) and Rumeu & Carvalho (2018) in relation to personal pronouns, possessives and imperative constructions of 2SG, respectively.

KEYWORDS: 2nd person singular complement pronouns; Pronominal variation; School textbooks; Portuguese teaching.

1 Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: mrumeu@ufmg.br.

2 Graduanda da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: juliammsantos2019@gmail.com.

Considerações iniciais

Os pronomes de referência ao sujeito de 2ª pessoa do singular “você” e “tu” (doravante 2SG) coexistem no atual espaço geográfico do português brasileiro (doravante PB) distribuídos não só em relação ao eixo diatópico, mas também em relação ao eixo interacional, conforme Scherre *et al.* (2009, 2015). A sistematização dos estudos sobre a dinâmica “você”/“tu” na fala brasileira atual conduziu tais autores à identificação de seis subsistemas tratamentais que podem ser resumidos em três subsistemas, cf. discutido por Lopes & Cavalcante (2011, p. 39): (I) o subsistema de “você”, (II) o subsistema de “tu” e (III) o subsistema da alternância “você/tu” expostos no Quadro I.

Distribuição dos três subsistemas dos pronomes pessoais de 2SG pelas regiões brasileiras (Quadro I)

SUBSISTEMA/REGIÃO	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL	NORDESTE	NORTE
VOCÊ	Você	Você	Você	Você	Você
TU	-	-	Tu	Tu	Tu
VOCÊ/TU	Você/Tu (DF)	Você/Tu	Você/Tu	Você/Tu	Você/Tu

Fonte: Proposta de Lopes & Cavalcante (2011, p. 39 à luz de Scherre *et al.* 2009, 2015).

A ampla propagação do “você” por todas as regiões do espaço geográfico brasileiro a que tivemos acesso com base nos estudos linguísticos organizados por Scherre *et al.* (2009, 2015), motivou-nos a analisar os livros didáticos (doravante LDs) aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) em suas versões de 2018 e de 2021. Considerando ainda o fato de que a implementação do “você” no sistema pronominal do PB se deu, preferencialmente, nas funções de *sujeito preenchido* e de *complemento preposicionado* como constatado em distintas análises embasadas em diversificados *corpora* históricos do PB (MACHADO, 2011; LOPES & CAVALCANTE, 2011; RUMEU, 2013), justificamos que o escopo desta análise esteja voltado à abordagem dos LDs aprovados pelos PNLDs 2018 e 2021 em relação aos pronomes-complemento de 2SG (*te, lhe, o/a, a você, para você, a ti, para ti, prep+ti, prep+você*) nos contextos sintáticos de acusativo, dativo e oblíquo de 2SG.

Pretendemos, neste texto, identificar se tais materiais didáticos admitiram ou não os resultados das pesquisas linguísticas em relação à diversificação das formas de pronomes-complemento de 2SG (acusativo, dativo e oblíquo) não legitimadas pela tradição gramatical, ainda que evidenciem a expressão da norma objetiva³ do PB (CUNHA, 1985). Conduzimo-nos por uma metodologia de análise qualitativa de quinze materiais didáticos sancionados pelos PNLDs de 2018 e 2021 para os quais conjecturamos que não tenham sido abordadas as formas pronominais na função de complemento, indo, pois, ao encontro dos resultados dos estudos acerca dos pronomes pessoais, possessivos e das estruturas imperativas de 2SG, cf. Lopes (2012), Marcotulio, Pinheiro & Martins (2013) e Rumeu & Carvalho (2018).

3 Entendemos por “norma objetiva” a expressão linguística objetivamente realizada no interior da comunidade idiomática, conforme a discussão proposta por Cunha (1985).

Nestas breves considerações iniciais, ajustamos o foco à reestruturação do sistema pronominal do PB e ao seu impacto na configuração do atual quadro de pronomes não-sujeito de 2SG. Na sequência, recuperamos brevemente a abordagem da tradição gramatical e trazemos à cena os resultados de estudos linguísticos, seguidos pelo exame das abordagens dos pronomes não-sujeito efetivadas por 15 (quinze) livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à apresentação dos pronomes não-sujeito de 2SG, à menção ao “você” como pronome-sujeito de 2SG ou forma nominal de tratamento (FNT) e à correlação entre o “você” (sujeito) e o “te” (complemento). Conduzimos as considerações finais pela sistematização das nossas principais constatações acerca das abordagens dadas aos pronomes-complemento de 2SG e a sua repercussão nos materiais didáticos aprovados pelos PNLDs 2018 e 2021.

Os pronomes-complemento: a perspectiva da tradição gramatical.

Os gramáticos são unânimes em relação à distribuição dos pronomes nos contextos de sujeito e não-sujeito (complementos), cf. sintetizamos no Quadro II especificamente direcionado à 2SG.

Os pronomes pessoais de 2SG nas funções de sujeito e complemento na perspectiva da tradição gramatical

(Quadro II)

2SG	CASO RETO	CASO OBLÍQUO	
		Átonos (complemento sem preposição)	Tônicos (complemento com preposição)
	<i>tu, você*</i> (*cf. Rocha Lima)	<i>te, você*, o*, a*</i> (*cf. Rocha Lima)	<i>prep+ti, contigo</i>
3SG	<i>ele, ela</i>	<i>o, a, lhe, se</i>	<i>prep.+ele, ela, si, a você*</i> (*cf. Rocha Lima)

Almeida ([1957] 2013), Rocha Lima ([1972] 2001), Cunha & Cintra (1985) e Bechara (2006).

À luz da prescrição gramatical, observamos que, de um modo geral, os gramáticos Almeida ([1957] 2013), Rocha Lima ([1972] 2001), Cunha & Cintra (1985) e Bechara (2006) assumem o pronome-sujeito “tu” e as demais formas do paradigma de “tu” (“te”, “prep.+ti”, “contigo”) como pronomes não-sujeito de 2SG. Recuperam os gramáticos as formas etimologicamente marcadas para a referência à 2SG: “tū” (nominativo latino) > “tu” (português), “tē” (acusativo latino) > “te” (português), “tibī” (dativo latino) > ti (português), cf. Faria (1958, p. 132). A forma dativa de 2SG “tibī” evoluiu para a forma “ti” em português, assumindo funcionalidade nas estruturas de oblíquas de complementação verbal (“preciso [de ti]_{OBL}”, “penso [em ti]_{OBL}”, “sonho [contigo]_{OBL}”) formadas através do sintagma “prep+ti” e da forma “contigo”.

Ainda em relação à interpretação da tradição gramatical, observamos que Rocha Lima – que expressa, na década de 70 do século XX, uma perspectiva de análise anterior à implementação

da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) – já parece acenar para a compreensão do “você” como pronome, ao defini-lo como um pronome de 2SG que se harmoniza à uma forma verbal flexionada na 3SG. Observamos, pois, a sensibilidade do gramático para o caráter pronominal do “você” marcado pelo uso em contexto de tratamento familiar, não só como pronome-sujeito, mas também como pronome-complemento (formas objetivas diretas e indiretas).

Temos o “você” e o “tu” como formas de pronomes-sujeito de 2SG que se correlacionam com os pronomes oblíquos “te” e “você” (relação gramatical acusativa) e “lhe”, “te”, “a/para você” (relação gramatical dativa). Atenemos ainda ao fato de o clítico “te” funcionar nas funções acusativa e dativa, considerando a percepção de Cunha & Cintra (1985, p. 284), mesmo que em nota de rodapé, cf. observado por Rumeu (2015, p. 85), para a sua alta produtividade no PB.

(...) No português do Brasil, o uso do tu restringe-se ao extremo Sul do País e a alguns pontos da região Norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo o território brasileiro, foi ele substituído por você como forma de intimidade. Você também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior. (...) Ressalte-se, porém, que o emprego das formas oblíquas te, ti, contigo apresenta uma difusão bastante maior. (CUNHA & CINTRA 1985, p. 284)

É interessante trazermos à cena a opinião de linguistas como Nascentes (1950, 1956), Biderman (1972-1973), Cintra (1972), que, preocupados em descrever as formas de tratamento do português, parecem já entrever as potencialidades de usos das formas “você” e “tu”, atentando para a correlação de tais pronomes ao “te” no PB.

Na língua do Brasil, dá-se frequentemente a mistura de tratamentos. (...) O tratamento de *você* se mistura com o de *tu*. Eu disse que o brasileiro julga bruto o tratamento por *tu*. Julga bruto, porém, no pronome recto. No pronome oblíquo, emprega-o sem sentir brutalidade. Comumente, ouvem-se frases deste teor: “*Você* esteve na praia? Eu também estive, mas não *te* vi lá.” Explica-se facilmente. Como pronome objectivo *te* é mais leve do que *você*. Se se empregasse *você*, a frase ficaria: “Eu também estive, mas não vi *você* lá. Frase pesada. O brasileiro não usa *o*, *a*, com caso objectivo de *você*. Usa o mesmo *você* do caso sujeito. Há certa repulsa por estas formas átonas. Parecem-nos vazias. (NASCENTES, 1950, p. 21.)

No Brasil, ocorreu a substituição do *tu* por *você*, como forma de tratamento familiar e íntima, fato que se deve ter processado na virada do século XIX para o XX. A correspondência de Machado dá testemunho desse fenômeno social e linguístico. Até os anos 70, Machado usava *tu* com os íntimos, de modo geral. No final do século XIX e começo do XX, serve-se quase exclusivamente de *você*. (...) Um século depois, nesse último quartel do século XX, o tratamento de 2.ap. está quase extinto no Brasil, apesar de vários vestígios. Um deles: o uso do pronome oblíquo *te* e dos possessivos *teu*, *tua*, [...] no interior do sistema de 3.ap. (*você*). (BIDERMAN, 1972-1973, p. 364.)

O sistema português (...) parece ligar-se intimamente, por um lado, a uma sociedade fortemente hierarquizada; por outro, a um certo comprazimento, a um certo gosto na própria hierarquização e na matização estilística ou, talvez, a uma dificuldade inconsciente ou subconsciente em aceitar uma nivelção maior, realizada através de um processo semelhante ou pelo menos paralelo ao que conduziu, no Brasil, à fixação de um sistema dual, devido à expansão do *você* pelo terreno da intimidade, com prejuízo do *tu*, hoje moribundo e quase reduzido às formas oblíquas: *te*, *ti*. No Brasil, o sistema está efetivamente reduzido, na língua falada dos cultos e semicultos das grandes cidades, a uma oposição de dois membros: *você/o senhor*. (CINTRA, 1972, p. 15.)

Com base nas apreciações de Nascentes (1950), Biderman (1972-1973), Cintra (1972) em relação à convivência de “você” e “tu” correlacionados ao “te” no PB de sincronias passadas, passamos a um breve resgate da história dos pronomes-complemento de 2SG do PB.

O que dizem as pesquisas linguísticas sobre a história dos pronomes-complemento de 2SG?

Na fala brasileira, convivem as formas pronominais *tu* e *você* como estratégias de referência ao sujeito de 2SG distribuídas nos âmbitos diatópico e social (seis sistemas de referência ao interlocutor cf. Scherre *et al.*, 2009, 2015). Trata-se de seis subsistemas tratamentais que podem ser sintetizados em três subsistemas, cf. também discutido por Lopes & Cavalcante (2011).

Considerando o fato de que a inserção do *você* no sistema pronominal do PB não se deu com a mesma força em todos os contextos morfossintáticos (RUMEU, 2020; RUMEU & OLIVEIRA, 2016; RUMEU, 2015; RUMEU, 2014; LOPES *ET AL.*, 2009; LOPES & CAVALCANTE, 2011), conjecturamos que a diversidade de pronomes do paradigma de *você*, vigentes não só na atual sincronia (DALTO, 2002; ALMEIDA, 2014; SILVA, 2017; PESSOA, 2017), mas também em sincronias passadas do PB (RUMEU, 2020; RUMEU & OLIVEIRA, 2016; RUMEU, 2015; RUMEU, 2014; LOPES & CAVALCANTE, 2011), não teria sido levada em consideração nos manuais de ensino de língua portuguesa.

Passamos, no Quadro III, à uma breve síntese dos pronomes não-sujeito de 2SG vinculados aos paradigmas de *tu* e de *você* que estão ilustrados de (1) a (15) como expressão da produção escrita de brasileiros, nascidos e/ou residentes nos espaços geográficos do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, entre os séculos XIX e XX (CARDOSO, 2017; CRUZ, 2017; RUMEU, 2020). Trazemos à cena dados históricos levantados em cartas pessoais criteriosamente levantadas, organizadas e editadas para as análises na perspectiva da Sociolinguística Histórica (HERNÁNDEZ-CAMPOY & SCHILLING, 2012), inspirada nos princípios da Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]) no âmbito do Projeto *Para uma História do Português Brasileiro* (RUMEU, 2020).

Pronomes não-sujeito de 2SG produzidos pelos punhos de redatores nascidos e/ou residentes nos espaços geográficos do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, entre os séculos XIX e XX (Quadro III).

	PRONOMES NÃO-SUJEITO DE 2SG (SÉCULOS XIX E XX)			
	FORMAS DO PARADIGMA DE “VOCÊ”		FORMAS DO PARADIGMA DE “TU”	
	RJ	MG	RJ	MG
ACUSATIVO	<i>o/a, você</i>	<i>o/a, você, lhe</i>	<i>te</i>	<i>te</i>
DATIVO	<i>lhe, a você, para você</i>	<i>lhe, a você, para você</i>	<i>te a ti, para ti</i>	<i>te, a ti</i>
OBLÍQUO	<i>prep+você</i>	<i>para você, prep+você</i>		<i>prep+ti</i>

Fonte: Síntese inspirada em Galves et al. (2016, p. 133).

No contexto de complementação acusativa, as formas *você* e o clítico *o/a* mostram-se como inovações para a referência ao interlocutor na produção escrita carioca aliado ao clítico *lhe*, na produção escrita mineira, em convivência com o clítico *te*, forma específica do paradigma de *tu*, como observamos de (1) a (4).

(1) a. “(...) a nave que você pilota há de erguer voo seguro *elevando* [você]_{ACUS} às alturas...” (JLJr. MG, Lambari, 23.10.1924. (carta mineira))

b. “Estimo que esta vá *encontrar* [você]_{ACUS} e a Hilda melhores do resfriado, e que estejam todos de boa saude” (JM-29-09-1936. (carta carioca))

(2) a. “(...) E entretanto a minha H. sempre deixa para me escrever quando o Paulo não [a]_{ACUS} *deixa* escrever. Se soubesses a afflicção com que espero o correio para ler as tuas cartas (...) Quando eu te telegraphar você manda fazer a mudança (...)” (JPS. RJ, 15.02.1891. (carta mineira))

b. “É verdade minha cara que uma religiosa como dirá não tem mais estas festas, mas o nosso affecto é sempre o mesmo não podendo esquecer estas caras datas, e será lá no Coração Santíssimo de Jesus (centro do nosso amor) que irei *procural*-[a]_{ACUS}.” (MA. Rio de Janeiro, Friburgo, 01.08.1909. (carta carioca))

(3) a. “(...) Você recebeu a minha carta em resposta a que me escreveu em Agosto? [...] Basta de *amolar*-[lhe]_{ACUS} (...)” (MA. Serra Azul, Itaúna, 10.01.1917. (carta mineira))

b. “(...) Sou seu afilhado que muito [lhe]_{ACUS} *estima* (...)” (FS. MG, Camargos, 05.07.1875. (carta mineira))

(4) a. “(...) Muito te agradeço a parte que estás tomando em meus soffrimentos [...] Tenho fé em Deus que você há de ser muito feliz em tua melindrosa carreira sacerdotal [...] *Abraça*-[te]_{ACUS} apertadamente Teu tio e Amigo grato [...]” (FAP. Caeté, 03.07.1917. (carta mineira))

b. “(...) “Eu te abençoo, e [te]_{ACUS} *acompanho* em teus trabalhos pela salvação das almas n’este Valle de lagrimas N’este mundo feio e maó.” (23-06-1909. (carta carioca)).

Em relação ao complemento dativo, temos as formas do paradigma de *você* (*lhe, a você, para você*) em convivência com o *te*, acrescentando-se o sintagma preposicionado *a ti*, forma do paradigma do *tu*, nas cartas mineiras, cf. verificamos de (5) a (10).

(5) a. “[...] Adelaide, como sabes, é nervosa em excesso e está em uso de remédios (...) *Peço*-[te]_{DAT} escreva-me a respeito [...] Você não deixe de vir aqui passar uns dias connosco. [...]” (FAP. Caeté, 02.08.1913. (carta mineira))

b. “O Tito vai bem, hoje vai [te]_{DAT} *escrever*, ele gostou muito do Rio, papai levou eles até Botafogo para ver a avenida beira-mar.” (18-08-1907. (carta carioca))

(6) a. “(...) Sem mais, *peço*-[lhe]_{DAT} velho irmão mui sigilo. Como já [lhe]_{DAT} *disse*, você e o Fernando, sim? (...)” (WF. BH, 10.11.1949. (carta mineira))

b. “Eu não apressei-me em escrever [lhe]_{DAT} *falando* no seu novo despacho porque a falar a verdade não fiquei contente com o lugar que [lhe]_{DAT} *deram* (...)” (14-11-1874. (carta carioca))

(7) a. “(...) *Mando* [a você]_{DAT} uma cópia do meu livro que pretendo publicar (...)” (JAG. 20.02.1943. (carta mineira))

b. “Diga ao Edgard que recebi a carta dele que não respondo porque a resposta é a que agora *dou* [a você]_{DAT}” (13-05-1917. (carta carioca))

(8) a. “(...) Ingrid, que *manda* muitos abraços [para você]_{DAT}, ficou de devolver-me os originais. (...)” (AM. RJ, 01.06.1941. (carta mineira))

b. “Você querendo me favorecer, *compra* [para você]_{DAT} e só será meu quando eu te pagar.” (12-02-1909. (carta carioca))

(9) a. “(...) *Agradeço* [a ti]_{DAT} muito o gentil oferecimento prova segura da amizade que me dedicas. (...)” (FAP. Caeté, 19.08.1917. (carta mineira))

b. “(...) diz-se que Você é quem influe para que a revolução continue, enfim *atribuem* [a ti]_{DAT} tudo, nunca vi maior injustiça (...)” (25.04.1894. (carta carioca))

(10) “(...) Quando eu for *levarei* alguma lembrança [para ti]_{DAT} e teus maninhos.” (JP. RJ, 08.07.1895. (carta carioca))

No que se refere ao complemento oblíquo, as formas preposicionadas *para+você* e *prep+você* mantêm-se, nas cartas cariocas e mineiras, ainda que tenhamos evidências do sintagma *prep+ti* na produção escrita mineira, mostrando-se como um contexto de resistência do *tu* como ilustramos em (11) e (12).

(11) a. Nem sei, meo infeliz amigo, que palavras d. consolação nesta hora para você tão escura, possa eu descobrir que te levassem o conforto de que precisas. (...) *chorando* [com Você]_{OBL} meo amigo! a tua imensa desgraça! (...) e que você não deixaria também nunca sofrer nunca um filho meo (...)" (JPS.Caeté, 29.12.1896. (carta mineira))

b. "(...) eu então *pensava* só [em você]_{OBL} o quanto tens sofrido por minha causa somente por amar-me" (26.09.1936. (carta carioca))

(12) a. "(...) Pudesse eu *viver* isolado [comtigo]_{OBL} e meu filho (...) Se soubesses a *afflicção* com que espero o correio para ler as tuas cartas, me mandarias menos cartões! (...) Você não quiz mandar medida para um vestido (...)" (JPS. RJ, 15.02.1891. (carta mineira))

b. "(...) tu mereces muito mais minha flor, [sem ti]_{OBL} *morrerei*" (26.09.1936. (carta carioca))

Em síntese, observamos que a entrada do “você-sujeito” no sistema pronominal do PB repercutiu nos contextos de “você” *não-sujeito* (acusativo, dativo, oblíquo) como discutido por Rumeu (2020), Rumeu & Oliveira (2016), Rumeu (2015), Galves *et al.* (2016), Lopes & Cavalcante (2011), ainda que tenhamos a possibilidade de substantivo, adjetivo e advérbio poderem atuar como núcleos lexicais conforme ilustramos, à luz de Rumeu (2015, p. 95), de (13) a (15).

(13) "(...) mande-o (...) com uma *palavra* [sobre Você] (...)" (CDA. RJ, 14.07.1938)

(14) "(...) [Para você] será *fácil* uma transferência, não? (...)" (MLB. Lambari, 28.10.1945)

(15) "(...) Sinto muito passar este dia *longe* [de você] (...)" (MRVL. BH, 15.07.1937)

Os livros didáticos de língua portuguesa: critérios de análise.

Neste trabalho, voltamo-nos para 15 (quinze) Coleções Didáticas recomendadas no PNLD em suas versões de 2018 e 2021. Para o PNLD-2018, analisamos os seguintes títulos: *Português - contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE *et al.*, 2016), *Novas Palavras* (AMARAL *et al.*, 2016), *Ser Protagonista - Língua Portuguesa* (BARRETO *et al.*, 2016), *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA *et al.*, 2016), *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO *et al.*, 2016), *Veredas da Palavra* (HERNANDES & MARTIN, 2016), *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016) e *Português: trilhas e tramas* (SETTE *et al.*, 2016). Em relação ao PNLD-2021, voltamos o foco aos seguintes títulos: *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social* (BARROS *et al.*, 2020), *Multiversos: língua portuguesa* (CAMPOS & ODA, 2020), *Linguagens em interação: língua portuguesa* (CHINAGLIA, 2020), *Práticas de língua portuguesa* (FARACO *et al.*, 2020), *Ser protagonista: a voz das juventudes* (MORENO *et al.*,

2020), *Se liga nas linguagens: português* (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2020) e *Interação Português* (SETTE *et al.*, 2020).

Nesta seção, ajustamos o foco aos livros didáticos já elencados, considerando alguns parâmetros específicos de análise. Para as Coleções aprovadas pelo PNLD-2018, são eles: (i) a apresentação dos pronomes não-sujeito de 2SG; (ii) a menção ao “você” como pronome-sujeito de 2SG ou FNT e (iii) a correlação entre o “você-suj.” e o “te-comp.” no PB. Considerando o fato de que as Coleções aprovadas pelo PNLD-2021 estão orientadas pelas competências gerais da Educação Básica⁴ expostas pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), mostrando-se, pois, menos conteudistas, em termos tradicionais, e mais orientadas ao desenvolvimento, em sentido amplo, da competência comunicativa dos alunos, assumimos os seguintes critérios de análise: (i) a apresentação dos pronomes não-sujeito de 2SG e (ii) a menção indireta ao “você-suj.” ou à correlação entre o “você-sujeito” e o “te-complemento”.

O fato de os trabalhos de Lopes (2012), de Marcotulio, Pinheiro & Assis (2013) e de Rumeu & Carvalho (2018) terem evidenciado que as inovações nos sistemas de pronomes pessoais, de possessivos e do imperativo abasileirado⁵ não foram alcançadas pelos livros didáticos nos leva a conjecturar a hipótese de que as formas pronominais não-sujeito de 2SG em uso no PB também não tenham sido abordadas nos materiais didáticos recomendados pelos PNLDs de 2018 e 2021.

O que dizem as coleções didáticas do ensino médio sobre os pronomes não-sujeito de 2SG?

Inicialmente, passamos ao levantamento das abordagens dadas pelas coleções aprovadas pelo PNLD-2018 em relação aos pronomes não-sujeito de 2SG, à menção ao “você” como pronome-sujeito ou ao “você” como FNT e à correlação entre o “você-sujeito” e o “te-comp”, o que nos conduz à síntese exposta no Quadro IV.

4 Dentre as Competências Gerais da Educação Básica expostas na BNCC, a quarta passa pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. 4. “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.”

5 Menção ao “imperativo abasileirado” cf. discutido por Paredes Silva *et al.* (2000) e Scherre (2007). Segundo Paredes Silva *et al.* (2000, p. 121), o “abasileiramento” do imperativo se manifesta com o uso do pronome “você” correlacionado à uma forma verbal imperativa de 2ª pessoa do singular (“Juquinha, você faz a outra. (...) Anda, vem-me ajudar”).

Os pronomes não-sujeito de 2SG, menção ao “você” como suj. de 2SG e a correlação entre o “você-suj.” e o “te-comp.” nos livros didáticos do PNLD-2018 (Quadro IV)

PNLD	AUTORES (8)	APRESENTAÇÃO DOS PRONOMES OBLÍQUOS DE 2SG	MENÇÃO AO “VOCÊ” COMO SUJ. DE 2SG OU COMO FNT	CORRELAÇÃO EN- TRE “VOCÊ” E “TE” NO PB
2018	ABAURRE <i>et al.</i> (2016)	✓	✓	-
2018	AMARAL <i>et al.</i> (2016)	✓	✓	-
2018	BARRETO <i>et al.</i> (2016)	✓	✓	-
2018	CEREJA <i>et al.</i> (2016)	✓	✓	✓
2018	FARACO <i>et al.</i> (2016)	✓	✓	-
2018	HERNANDEZ & MARTIN (2016)	✓	✓	✓
2018	ORMUNDO & SINISCALCHI (2016)	✓	✓	-
2018	SETTE <i>et al.</i> (2016)	✓	✓	-

Fonte: PNLD, 2018.

As coleções didáticas aprovadas pelo PNLD-2018 voltam-se, de um modo geral, aos pronomes pessoais nos contextos de sujeito (caso reto) e de complemento (caso oblíquo) simetricamente distribuídos em função da pessoa do discurso (1^a, 2^a e 3^a do SG e do PL) em conformidade aos preceitos da tradição gramatical (ROCHA LIMA, [1972] 2010; CUNHA & CINTRA, [1985] 2007; BECHARA, [1961] 2009). Ainda que os pronomes não-sujeito de 2SG tenham sido apresentados nas oito coleções aprovadas pelo PNLD-2018, observamos, em tão somente duas delas (CEREJA *et al.*, 2016; HERNANDEZ & MARTIN, 2016), a menção à correlação entre o “você-sujeito” e o “te” como evidência de um traço da norma de uso do PB. Enquanto Hernandez & Martin (2016, p. 257) correlacionam os pronomes-sujeito (“tu” e “você”) aos oblíquos átonos (“te”, “você” e “tu”) e tônicos (“ti” (“contigo”), “você”) como evidências do uso contemporâneo na fala e na escrita, separando tal uso da prescrição da norma-padrão, Cereja *et al.* (2016, p. 138) ampliam a descrição, uma vez que avançam pela distinção entre o PB formal (“tu”, “você”, “o senhor”, “a senhora” e “te”, “ti”, “contigo”, “prep. + o senhor”, “com a senhora”) e o PB informal (“você”, “ocê”, “tu” (pronome-sujeito) e “você”/“ocê”/“cê”, “te”, “ti”, “prep. + “você”/“ocê” (= “docê”, “cocê”) (pronome-complemento)), à luz de Castilho (2014, p. 477). Nessas duas coleções, temos ainda a alusão ao processo de formação do “você” tomando por referência a sua origem que está na FNT “vossa mercê”. Parece-nos, por outro lado, um tanto quanto contraditório o fato de que, apesar de Cereja *et al.* (2016) terem exposto apropriadamente o “você” como pronome pessoal de 2SG, também o terem apresentado como forma tratamental. Por outro lado, acreditamos que essa incongruência resida no processo de mudança categorial que envolve a origem do pronome “você” acionada pelo desgaste formal e semântico da FNT “vossa mercê” como já amplamente descrito pelos clássicos Santos Luz (1956), Cintra (1972), Faraco (2017 [1996]).

Parece-nos interessante a proposta de Hernandez & Martin (2016) em relação à abordagem da correlação entre o “você-suj” e o “te-comp.” embasada na análise da canção intitulada “Quem te viu, quem te vê” de Chico Buarque. Nessa proposta de exercício, exposta em (13), observamos não só a condução do alunado à percepção dos clíticos átonos “a” e “te” e da forma

tônica “você” como complementos acusativos (objeto direto) de 2SG, mas também detectamos a sugestão de discussão acerca da “uniformidade no uso dos pronomes”. O texto em análise é um contexto fértil à observação analítica da convivência entre “te” e “você”, reforçando-os como formas pronominais que em relação ao traço de pessoa semântica se mostram como [-EU], conforme Lopes & Rumeu (2007), Rumeu (2006), o que é típico de formas relacionadas ao paradigma etimológico de “tu” (“te”, “contigo”, “prep+ti”). Nesse sentido, parece-nos, pois, este exercício um contexto promissor para revelar aos alunos que a diversidade linguística se manifesta através de formas pronominais que são semanticamente assemelhadas por evocarem a 2SG (“tu”/“você”), mas são formalmente desassemelhadas. Enquanto as formas vinculadas ao paradigma do “tu” estão etimologicamente marcadas por evidências formais de 2SG, as formas do paradigma do “você” são as de 3ª pessoa do singular (“lhe”, “a você”, “para você”, “prep+você”).

(13) “Na canção a seguir, escrita por Chico Buarque, foi utilizado o ditado popular “Quem te viu, quem te vê”. Leia um trecho da canção observando o uso dos pronomes e a descrição das transformações por que passa a mulher retratada no texto.

Quem te viu, quem te vê⁶

(...)

Hoje o samba saiu procurando **você**

Quem **te** viu, quem **te** vê

Quem não **a** conhece não pode mais ver pra crer

Quem jamais a esquece não pode reconhecer

Quando o samba começava **você** era a mais brilhante

E se a gente se cansava, **você** só seguia adiante

(...)

c) No refrão da canção, o eu lírico usa dois pronomes oblíquos diferentes para se referir à mulher. Quais são eles?

(...)

e) Segundo a gramática normativa, é preciso haver **uniformidade no uso dos pronomes**, ou seja, em um mesmo texto, deve-se escolher entre usar pronomes de segunda pessoa ou usar pronomes de terceira pessoa. Com base no que você respondeu no item c, é possível afirmar que isso ocorre na canção?”

(...)

f) Considerando que o provérbio tem papel fundamental no refrão da canção, justifique o uso dos pronomes pessoais presentes no refrão.

Hernandez & Martin (2016, p. 261)

⁶ Grifos nossos.

Faraco *et al.* (2016, Vol. 1, p. 93) apresentam, no Volume 1 de sua Coleção Didática, a descrição de aspectos linguísticos à luz da análise e reflexão da produção escrita dos alunos conduzida por distintos gêneros textuais, tais como conto, crônica, canção popular, textos icônico-verbais, relato de viagem, notícia, artigo de opinião e editorial. Nesse sentido, tratam do pronome “você” em relação às noções de “enunciário” e “enunciador” como aqueles que, respectivamente, ouvem/leem e falam/escrevem, tendo em vista a “enunciação” como “o ato de colocar a língua em ação”, o que permite entender “você” como um pronome que pode funcionar como enunciário e como “enunciador”, a depender do contexto enunciativo. No que se refere especificamente ao tratamento dado aos pronomes não-sujeito de 2SG, que é o foco deste artigo, observamos que os autores se dedicam, no Volume 2 da Coleção em análise, à abordagem dos pronomes pessoais oblíquos como complementos verbais. Assim sendo, apresentam o *lhe* como forma específica para a expressão da função de objeto indireto, ao passo que as formas “me”, “te”, “se”, “nos”, “vos” podem assumir as funções de objeto direto e objeto indireto. Ainda que não tenha sido abordada a combinação do “você-sujeito” com o “te-complemento” como evidência da norma de uso do PB, acreditamos que, nesta Coleção, tenhamos evidenciado uma instigante abordagem do “você” à luz da Teoria da Enunciação.

Passamos à análise pormenorizada das abordagens concedidas aos pronomes não-sujeito de 2SG pelas coleções didáticas licenciadas pelo PNLD-2021.

Os pronomes não-suj. de 2SG e a menção indireta ao “você-suj.”
ou à correlação entre o “você-suj.” e o “te-comp.” nos livros didáticos do PNLD-2021

(Quadro V)

PNLD	AUTORES (7)	APRESENTAÇÃO DOS PRONOMES OBLÍQUOS DE 2SG	MENÇÃO INDIRETA AO “VOCÊ-SUJ” OU À CORRE- LAÇÃO “VOCÊ-SUJ.”-“TE-COMP”.
2021	BARROS <i>et al.</i> (2020)	-	✓
2021	CAMPOS & ODA (2020)	-	-
2021	CHINAGLIA (2020)	-	-
2021	FARACO <i>et al.</i> (2020)	-	✓
2021	MORENO <i>et al.</i> (2020)	-	-
2021	ORMUNDO & SINISCALCHI (2020)	✓	-
2021	SETTE <i>et al.</i> (2020)	-	-

Fonte: PNLD, 2021.

Com base na análise do Quadro V, é possível constatar que, dentre as sete coleções didáticas aprovadas pelo-PNLD 2021, em apenas duas delas (BARROS *et al.*, 2020; FARACO *et al.*, 2020), houve a menção à correlação “você-suj.” - “te-comp.”, o que parece evidenciar a percepção dos autores em relação ao processo de mudança que atingiu também o sistema de pronomes oblíquos do PB.

Em Barros *et al.* (2020, p. 87, 304, 360), temos a menção indireta ao quadro pronominal do PB através da referência ao *você-sujeito* em propostas de exercícios, a partir das quais se indaga sobre o uso do *você* em artigo de opinião e em trecho de *rap*. No contexto das “orientações

específicas”, há a indicação ao professor que adentre pela discussão não só sobre a alternância “tu/você”, mas também em relação à produtiva correlação entre as formas de “você-suj.” e “te-complemento” (“[Você]_{SUJ} SABE QUE EU [TE]_{ACUS} AMO!”⁷) que se faz notar, por sua vez, no sistema de pronomes oblíquos de 2SG.

Em Faraco *et al.* (2020, p. 69, 164), identificamos a abordagem do pronome “você” a partir dos seus contextos de usos. Nesse sentido, o intuito é o de acionar a interpretação dos alunos em relação aos pronomes de 2SG como recursos linguísticos que passam pela referência não só ao sujeito de 2SG, mas também ao sujeito de referência arbitrária (indeterminação do sujeito), atentando assim às especificidades de usos do PB e, conseqüentemente, desvinculados de uma abordagem de ensino guiada pela tradição gramatical, como verificamos em (14). Além disso, oferecem-se aos alunos exercícios que conduzem o professor à discussão dos pronomes como formas tratamentais, vinculando-as às fórmulas de polidez no contexto de uma produção textual suscitada a partir, por exemplo, da proposta de redação de uma “carta de solicitação” (FARACO *et al.*, 2020, p. 127), conforme ilustramos em (15).

(14) “Releia os trechos a seguir de *O diário de Bridget Jones*:

I. – Você sabe do processo da Isabella Rossellini, não? Você às vezes lê jornal, não? – perguntou Richard. (linhas 34-35)

II. O problema nesse tipo de trabalho é que as pessoas ficam citando nomes e casos e você tem apenas um segundo para resolver se [você] deve ou não confessar que [você] não sabe do que estão falando e, se perde a oportunidade de dizer isso [...]. (linhas 36-38)

III. – Nossa correspondente no local, Bridget Jones, tem as notícias exclusivas para você. (linhas 61-62)

a. Nas ocorrências do pronome pessoal “**você**”, o referente, isto é, a pessoa a quem o pronome se refere não é o mesmo. **Explique por que essa classe de palavra tem tal propriedade.**

b. No caderno, **indique, em cada caso, o referente do pronome.** Releia os trechos do texto, se necessário.

c. Nas ocorrências do segundo trecho, **qual é o efeito de sentido provocado pelo emprego de “você”?**

d. No caderno, **reformule o trecho “[...] e você tem apenas um segundo para resolver se [você] deve ou não confessar”, substituindo o pronome “você” por outro recurso da língua que se presta à mesma função linguístico-discursiva.** Explique a transformação feita.”⁸

FARACO *et al.* (2020, p. 69)

7 Exemplificação proposta à luz da discussão de Bagno (2007, p.153).

8 Grifos nossos.

(15) “De posse dessa análise e do quadro do gênero produzido por vocês, será possível à turma redigir a própria **carta de solicitação**.”

a. Retomem o esboço da carta redigido em Situação inicial deste capítulo.

b. Coletivamente, sob a supervisão do professor, releiam-no e elaborem uma nova versão, por meio de um aplicativo de produção compartilhada de textos.

c. Avaliem se os recursos de língua a seguir foram adequadamente empregados:

• **Pronomes de tratamento e fórmulas de polidez.**

• Aspectos sintáticos da linguagem formal, ligados à concordância e à regência.

• A coerência dos argumentos e as justificativas apresentadas para a solicitação.”⁹

FARACO *et al.* (2020, p. 127)

A abordagem de Ormundo & Siniscalchi (2020, p. 219-220) está orientada para o sistema de pronomes oblíquos de 2SG correlacionados ao pronome-sujeito de 2SG, conduzindo a interpretação de uma “quimera” linguística que é a de prevalência de um paradigma simétrico em relação ao uso da forma “tu” (sujeito) em correlação com “te” (oblíquo átono), “ti” e “contigo” (oblíquos tônicos) no PB. A forma “você” é exposta na seção voltada às formas de tratamento, ainda que tenha sido inicialmente apresentada como um pronome pessoal equiparado ao “tu”.

Campos & Oda (2020, p. 65), em exercício embasado no texto “Muitas vozes”, solicita o levantamento de todos os pronomes e, dentre eles, temos o SPrep “em ti” projetado pela forma verbal “deposita” na sentença da 6ª estrofe (“tudo isso [em ti] se *deposita* e *cala*”), conforme exposto em Campos & Oda e ilustrado em (17).

Muitas vozes

Meu poema

é um tumulto:

(...)

a boca fria

da moça’

o maruim

na poça

a hemorragia

da manhã

tudo isso em ti

se deposita

e cala.

9 Grifos nossos.

(17) “Análise os primeiros versos do poema: “Meu poema / é um tumulto”.

a) A palavra que abre o poema é “meu”, pronome possessivo de primeira pessoa. Observe os **pronomes**¹⁰ empregados na segunda, terceira e sexta estrofes e **explique a relação entre o emprego desses pronomes e o título do poema.**”

Em suma, podemos constatar que o estudo de língua portuguesa embasado nos livros didáticos aprovados pelo PNLD-2018 conduz os alunos, de um modo geral, ao quadro tradicional dos pronomes-complemento, revelando, em dois livros didáticos, a menção à correlação “você-suj.”-“te-comp.”, evidenciando, pois, o conservadorismo desses instrumentos de ensino da língua portuguesa. Nos livros didáticos aprovados pelo PNLD-2021, orientados pelos parâmetros da BNCC, temos o foco integralmente voltado à identificação de traços linguísticos em função dos seus contextos de produção e minimamente direcionado à descrição da diversidade de pronomes-complemento de 2SG atualmente em uso no PB.

Considerações finais

Em termos gerais, os livros didáticos aprovados pelo PNLD-2018 e pelo PNLD-2021 mostram-se praticamente avessos aos pronomes-complemento de 2SG efetivamente produtivos no PB.

Dentre os oito materiais didáticos aprovados pelo PNLD-2018, observamos, em dois deles (CEREJA *et al.*, 2016; HERNANDEZ & MARTIN, 2016), a menção à diversidade de pronomes não-sujeito de 2SG, ao “você” (como sujeito de 2SG ou como FNT) e à correlação “você-te” no PB. Em relação aos livros aprovados pelo PNLD-2021, constatamos que ainda que se mantivessem vinculados às potencialidades das linguagens em distintos contextos comunicativos, tendo em vista os parâmetros de análise da BNCC, temos em cena coleções didáticas que, de um modo geral, desconsideram a diversidade de formas de pronomes não-sujeito de 2SG funcionais no PB atual. Por outro lado, em uma delas (BARROS *et al.*, 2020), temos a menção indireta à correlação “você-te” através de uma orientação ao professor a embrenhar-se pela discussão acerca da dinâmica “tu/você”, ao conduzir a resolução de um exercício. Em Faraco *et al.* (2020), observamos ainda a abordagem do “você” não só em relação às suas possibilidades de referência ao sujeito de 2SG e de referência arbitrária como especificidades do PB, mas também relacionando o uso do “você-sujeito” a uma estratégia de polidez. Nesse sentido, comprovamos que os materiais didáticos aprovados pelos PNLDs de 2018 e 2021 mostram-se menos comprometidos com as especificidades dos pronomes-complemento efetivamente produtivos no PB (*te, o/a, lhe, você, a/para você, prep+você, prep+ti*) como também observado por Lopes (2012), Marcotulio, Pinheiro & Martins (2013) e por Rumeu & Carvalho (2018) para os pronomes pessoais, aos possessivos e às construções imperativas de 2SG, respectivamente.

¹⁰ Grifos nossos.

A proposta não é trocarmos o paradigma de pronomes-complemento prescrito pela tradição gramatical em correlação com o “tu-sujeito” (*te, contigo prep+ti*) pelo inovadorismo do paradigma com formas pronominais que envolvem pronomes vinculados aos paradigmas de “tu” e de “você” (*te, lhe, o/a, você, a/para você, prep+você, prep+ti*). Acompanhamos a proposta de Lopes (2012, p. 133-134) em relação à ideia de que os paradigmas tradicional e inovador devem ser apresentados aos alunos, cabendo pormenorizações adicionais não só sobre a história de formação de “você”, mas também sobre as especificidades de uso do arcaico “vós”.

Defendemos que os materiais didáticos estejam voltados à apresentação da norma vernácula do PB como evidência de um sistema linguístico organizado a partir da dinâmica de heterogeneidade ordenada, sem abster-se de expor a norma-padrão. Isso quer dizer que acreditamos que os saberes normativo e vernacular do PB devem ser retroalimentados em aulas orientadas pela condução dos alunos à reflexão linguística, a partir da sua expressão em distintos contextos comunicativos (BARBOSA, 2007).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo, SP: Saraiva, 2013 [1957].
- ALMEIDA, G. S. *Uso variável dos pronomes-objeto na expressão do dativo e do acusativo de segunda pessoa em Santo Antônio de Jesus – BA*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura), Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-54.
- BAGNO, M. *Nada na Língua é por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2007.
- BECHARA, E. C. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2006 [1961].
- BIDERMAN, M. T. C. Formas de Tratamento e Estruturas Sociais. *Alfa*. São Paulo: FFCL de Marília, n^{os} 18/19, 1972-1973, p. 339-381.
- CARDOSO, N. D. *As estratégias de dativo de 2a pessoa em cartas pessoais (séculos XIX e XX)*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2014.
- CINTRA, L. F. L. *Sobre Formas de Tratamento na língua portuguesa: ensaios*. Lisboa: Horizonte, 1972.

- CINTRA, L. F. L. Sobre “Formas de Tratamento” na língua portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte/Coleção Horizonte 18. 1972.
- CRUZ, I. A. A alternância tu/você em contextos sintáticos de complementação e de adjunção: estudo de cartas pessoais dos séculos XIX e XX. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017.
- CUNHA, Celso. A Questão da Norma culta. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1985.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007 [1985].
- DALTO, C. D. L. *Estudo sociolinguístico dos pronomes-objeto de primeira e de segunda pessoas nas três capitais do sul do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, UFPR, Curitiba, 2002.
- FARIA, E. *Gramática da Língua Latina*. 2. ed. Brasília: FAE, 1995.
- GALVES, C.; AVELAR, J.; BRITO, D.; CARVALHO, D.; LOPES, C.; MARCOTULIO, L. Morfossintaxe e uso dos pronomes pessoais na sincronia e na diacronia do português brasileiro. In: MARTINS, M. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. (Org.). *Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino*. 1ª ed. São Paulo: Blucher, 2016, v. 1, p. 123-154.
- HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M.; SCHILLING, N. The Application of the Quantitative Paradigm to Historical Sociolinguistics: Problems with the Generalizability Principle. In: HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M.; CONDE-SILVESTRE, Juan Camilo. *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. p. 63-79.
- LOPES, C. R. S. O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino. *Matraga*, v. 19, n. 30, p. 116 - 141, 2012.
- LOPES, C. R. S.; CAVALCANTE, S. R. O. A cronologia do voceamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. *Linguística*, v. 25, p. 30-65, 2011.
- LOPES *et al.* Sobre Norma e Tratamento em cartas a Rui Barbosa. In: AGUILERA, V. A. (Org.). *Para a História do Português Brasileiro*. Londrina: Eduel, 2009. Volume VII, p. 45-92.
- MACHADO, A. C. M. *As formas de tratamento no teatro brasileiro e português nos séculos XIX e XX*. Tese (Letras Vernáculas) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- MARCOTULIO, L. L.; PINHEIRO, I. S.; ASSIS, D. M. S. A relação entre pesquisa e ensino: o quadro de possessivos do português. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 25, n. 51, p. 239 - 260, 2016.
- NASCENTES, A. Fórmulas de tratamento no Brasil nos séculos XIX e XX. *Revista portuguesa de filologia*. Coimbra: Casa de Castelo Editora, Volume III: 52-68. 1950.
- NASCENTES, A. O tratamento de VOCÊ no Brasil. *Letras*. Curitiba: Nos 5-6: 114-22. 1956.
- OLIVEIRA, T. L. *Entre o linguístico e o social: complementos dativos de 2ª pessoa em Cartas Cariocas (1880-1980)*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

- PAREDES SILVA, V. L.; SANTOS, G. M.; RIBEIRO, T. O. Variação na 2ª Pessoa: o pronome sujeito e a forma do imperativo. *Gragoatá*, v.9, p.115-123, 2000.
- PESSOA, F. C. R. *As realizações de dativo no português falado em Teresina (PI): uma análise variacionista*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 2001 [1972].
- RUMEU, M. C. B. Variation in the paradigms of ‘tu’ and ‘você’: Subject and complements in letters from Minas Gerais, Brazil, 1860–1989. In.: HUMMEL, M.; LOPES, C. S. *Address in Portuguese and Spanish: studies in diachrony and diachronic reconstruction*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2020.
- RUMEU, M. C. B.; CARVALHO, L. F. C. O imperativo em livros didáticos de língua portuguesa: a distância entre pesquisa e ensino. *Matraga*, v. 25, n. 44, p. 391-409, 2018.
- RUMEU, M. C. B.; OLIVEIRA, T. L. A expressão da 2ª pessoa do singular em contextos de complementação e de adjunção: retratos do encaixamento estrutural e social. *Linguística*, v. 32-2, p. 25-46, 2016.
- RUMEU, M. C. B. ‘Tu’ ou ‘você’, ‘te’ ou ‘lhe’?: A correlação entre as funções de sujeito e complemento verbal de 2ª pessoa. *Linguística*, v. 31-2, p. 83-109, 2015.
- RUMEU, M. C. B. A difusão do ‘você’ pelos contextos sintáticos de complementação e adjunção. *Revista Portuguesa de Humanidades*, v. 18, p. 91-114, 2014.
- RUMEU, M. C. B. *Língua e sociedade: a história do pronome ‘Você’ no português brasileiro*. 1.ed. Rio de Janeiro: Ítaca (FAPERJ), 2013.
- SANTOS LUZ, M. Fórmulas de tratamento no português arcaico. *Revista portuguesa de filologia*. v. 7, 1956, p. 251-363.
- SILVA, T. F. T. A. *Lembro de você; Preciso de ti: uma análise diacrônica das variantes oblíquas de 2SG na escrita epistolar fluminense*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2020.
- SCHERRE, M. M. P. et al. Usos dos pronomes “você” e “tu” no português brasileiro. In.: *II SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa)*. Portugal: Universidade de Évora, 2009.
- SCHERRE, M. M. P. et al. Variação dos pronomes “tu” e “você”. In.: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 131-172.
- SILVA, S. C. *A variação dos pronomes tu e você na fala mineira de Ressaquinha (MG)*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.
- SOUZA, C. D. *Eu te amo, eu lhe adoro, eu quero você: a variação das formas de acusativo de 2ª pessoa em cartas pessoais (1880-1980)*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 310 - 328, 2022.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. [1968]. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. Revisão técnica de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

Obras consultadas:

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo, SP: Editora Moderna LTDA, v. 1-3, 2016.

AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; LEITE, R. S.; BARBOSA, S. A. M. *Novas Palavras*. São Paulo, SP: Editora FTD S.A., v. 1-3, 2016.

BARRETO, R. G.; SANTA BARBARA, M. G.; BERGAMIN, C. *Ser Protagonista: língua portuguesa*. São Paulo, SP: Editora SM LTDA, v. 1-3, 2016.

BARROS, F. P.; MARIZ, F.; COIMBRA, L.; BARROS, L.; PEREIRA, C. S.; RODRIGUES, I. O.; MARINHO, J. C.; CHAVES, L. S. *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*. São Paulo, SP: Editora Ática S.A., 2020.

CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S. *Multiversos: língua portuguesa*. São Paulo, SP: Editora FTD S.A., 2020.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo, SP: Saraiva Educação S.A., v. 1-3, 2016.

CHINAGLIA, J. V. *Linguagens em interação: língua portuguesa*. São Paulo, SP: IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA), 2020.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. *Práticas de língua portuguesa*. São Paulo, SP: Saraiva Educação S.A., 2020.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo, SP: Editora Ática S.A., v. 1-3, 2016.

HERNANDES, R.; MARTIN, V. L. *Veredas da Palavra*. São Paulo, SP: Editora Ática, v. 1-3, 2016.

SETTE, G.; RIBEIRO, I.; TRAVALHA, M.; BITAL, N. *Interação Português*. São Paulo, SP: Editora do Brasil S.A., 2020.

SETTE, M. G. L.; SILVA, I. R.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. *Português: trilhas e tramas*. São Paulo, SP: Editora Leya, v. 1-3, 2016.

MORENO, A.; ALENCAR, A. G.; MARCHETTI, G.; GONÇALVES, L. B.; CLETO, M.; SOUSA, W.; PAIVA, A. M. *Ser protagonista: a voz das juventudes - Língua portuguesa*. São Paulo, SP: Edições SM LTDA, 2020.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga nas linguagens: português*. São Paulo, SP: Editora Moderna LTDA, 2020.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo, SP: Editora Moderna LTDA, v. 1-3, 2016.



ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA EM LIVRO DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO COM A BNCC

LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS IN TEXTBOOK AND ITS RELATION TO BNCC

Júlia Lourenço de Jesus¹

Vanessa Pereira Nogueira²

RESUMO

Este artigo visa a contribuir para reflexões sobre o tratamento dado à prática de análise linguística/semiótica a respeito do termo oracional sujeito no livro didático *Araribá Plus Português* da editora Moderna, considerando os fundamentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Neste artigo, sintetizamos alguns pressupostos teóricos a respeito da abordagem textual-discursiva e da Linguística de Texto, que norteiam esse documento, como os apresentados por Geraldi (1984; 2015); Marcuschi (2008); Koch (2002); Koch e Elias, (2016); Bezerra e Reinaldo (2020) e Santos (2021). Percebemos que o tópico gramatical não foi associado aos seus efeitos de sentidos produzidos nos gêneros textuais, privilegiando a descrição gramatical, por meio de exercícios que pouco estimulam a reflexão sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem discursivo-textual; Análise linguística/semiótica; Análise de livro didático, Ensino de Língua Portuguesa; BNCC.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to the thoughts about the treatment given to linguistic/semiotic analysis of subject in the textbook *Araribá Plus Português* organized by Moderna, considering the fundamentals presented at National Common Curricular Base (BRASIL, 2018). In this article, we synthesize theoretical assumptions on discourse-textual approach and on Text Linguistics, that guide this document, such as Geraldi (1984; 2015); Marcuschi (2008); Koch (2002); Koch e Elias (2016); Bezerra e Reinaldo (2020); Santos (2021). We noticed that linguistic analysis of the grammatical topic was not associated with their meaning effects produced in text genres, prioritizing grammatical description through activities without a linguistic reflection.

KEYWORDS: Discourse-textual approach; Linguistic/semiotic analysis; Textbooks analysis; Portuguese teaching; BNCC.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: lourenco.julia@outlook.com .

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: vanessapnogueira@outlook.com .

Introdução

Neste artigo, procuramos discutir como algumas orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são postas em prática por um livro didático (LD) de Língua Portuguesa. No Brasil, a Educação Básica é norteada pela BNCC, documento que prevê, oficialmente, a criação de conteúdos mínimos para o ensino, garantindo que as diversidades culturais e regionais sejam respeitadas.

Considerando esse cenário, os livros didáticos são, inegavelmente, grandes aliados do professor, já que organizam o trabalho realizado em sala de aula e, geralmente, são os únicos materiais aos quais o docente tem acesso. Por isso, orientados pela Base, esses livros constituem um guia capaz de hierarquizar, por anos de aprendizagem, os conteúdos referentes a cada componente curricular, associados às competências e às habilidades previstas pelo referido documento oficial. Assim, confirmada a relevância do tema, nosso objetivo é discutir em que medida o LD *Araribá Plus Português - 7º ano* propõe atividades linguísticas/semióticas sobre o termo oracional sujeito, considerando o princípio de reflexão e uso da língua proposto pela BNCC.

Com base em Vargas (2020), partimos do pressuposto de que a escola, muitas vezes, oferece pouco espaço para que o aluno possa transgredir as regras impostas pelo espaço escolar, no qual ainda persistem práticas de memorização e correção quanto ao dito “bom uso da língua”. Isso, de fato, vai de encontro à orientação presente nos documentos oficiais, posto que o ensino deve partir das práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens, por meio dos gêneros discursivos³ — enunciados relativamente estáveis resultantes das esferas de comunicação (BAKHTIN, 1997 [1979]) — em direção a novas experiências (BRASIL, 2018, p.137).

Em importantes pesquisas, Gerhardt (2014), Vargas (2020) e Santos; Lebler (2021) — para mencionar alguns — já têm ressaltado a necessidade de entendermos o processo de ensino-aprendizagem como um espaço para o desenvolvimento do aluno a partir das múltiplas formas com as quais ele pode interagir com o mundo. Na contramão disso, nossa prática docente nos levou à hipótese de que algumas atividades de análise linguística/semiótica tendem a privilegiar a descrição gramatical, por meio de exercícios que pouco estimulam a reflexão sobre a língua.

A fim de desenvolver a temática apresentada neste artigo, organizamos a discussão da seguinte maneira: na seção 1, há um breve percurso histórico da BNCC bem como a concepção atual sobre a educação que a norteia; na seção 2, abordamos a BNCC e sua proposta para o ensino de Língua Portuguesa. Na seção 3, apresentamos a fundamentação teórica acerca do que se

3 O conceito de gênero apresenta divergência em sua nomenclatura a depender da área de conhecimento que trabalha esse objeto. Desse modo, observamos, principalmente, na literatura, as concepções de gêneros textuais e gêneros discursivos. Com base nos preceitos da Linguística de Texto — teoria na qual nos baseamos — e também na nomenclatura mais utilizada pela BNCC, lançamos mão, neste trabalho, da expressão gêneros textuais.

compreende por análise linguística/semiótica e as dificuldades de aplicação no ensino de língua materna. Na análise, propomos reflexões sobre as questões que discutem os conceitos sobre o termo oracional sujeito no livro *Araribá Plus* destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, há a seção “É possível mudar esse cenário?”, a qual busca trazer questionamentos a respeito do que foi analisado ao longo da escrita do artigo, refletindo a prática docente no uso dos LDs em consonância com a orientação da BNCC. Nas considerações finais, ressaltamos a importância de o professor orientar os alunos de modo a diminuir as lacunas existentes entre os conteúdos vistos em sala de aula e a prática comunicativa vivida por eles, em situação real de uso.

BNCC: breve percurso histórico e concepção sobre a educação

A Base Nacional Comum Curricular busca orientar normativamente os conhecimentos a serem ensinados de acordo com as modalidades da Educação Básica no Brasil. Apesar de fazer parte de importantes estudos atuais no campo da educação (cf. PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019), essa ainda é uma temática por vezes complexa para muitos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem escolar. Por isso, é válido tecer um breve panorama histórico a respeito de sua trajetória.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, prevê a criação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo que seja assegurada a formação básica comum, respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Em 1996, a ideia de uma base nacional é defendida também na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9.394/96), no artigo 26, para os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2014, o Plano Nacional da Educação passou a prever a BNCC como uma estratégia que levaria à conquista de outras metas.

Após duas versões (2015 e 2016), a BNCC foi aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC. Nos anos seguintes, houve a primeira fase de implementação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como a revisão dos currículos, em regime de colaboração com as redes municipais de ensino. Após esse percurso histórico, assumimos que a Base, ao prescrever competências, habilidades e conteúdos (BRASIL, 2018), expõe a preocupação com a equidade na aprendizagem já destacada pelos documentos antes mencionados. Na prática, isso nos leva, na postura de pesquisadores e docentes, a questionar a realidade vivenciada no ambiente escolar.

É, portanto, inegável a importância desse documento, uma vez que a realidade — social, econômica, cultural — a qual se observa no país não é homogênea, tampouco favorável à aplicação de uma política nacional curricular que inviabilize a necessidade de adequação a práticas pedagógicas próprias de cada realidade escolar. Diante da constatação das disparidades sociais, destaca-se que:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. (BRASIL, 2018, p.15).

Ao reconhecer que as desigualdades sociais impactam a formação educacional do indivíduo, a BNCC deixa clara a necessária equidade na aprendizagem dos estudantes. Por meio da atualização de currículos, pode-se melhorar, então, a qualidade da educação, possibilitando a mudança de realidades socioeconômicas existentes. Para isso, as competências e habilidades previstas na Base, aliadas à implementação de Projetos Políticos Pedagógicos — documento que orienta o trabalho escolar acerca de questões administrativas, pedagógicas e políticas, vinculado à realidade dos estudantes (VEIGA, 2002; SILVA; SALAZAR, 2020), permitem melhorar, então, a qualidade da educação, possibilitando a mudança de realidades socioeconômicas existentes. No entanto, de acordo com Silva e Santos (2018), deve partir das autoridades competentes o esforço para que o documento seja, de fato, vivenciado na prática escolar, posto que esse processo envolve outros investimentos, como a adequação da escola e a capacitação dos professores.

Ressaltado o princípio da equidade no processo de aprendizagem defendido pela BNCC, convém destacar que a concepção de educação assegurada apresenta o aluno como protagonista em diversos momentos ao longo do documento. Importante frisar que esse protagonismo não se refere somente ao espaço escolar, mas também ao universo do trabalho e das práticas sociais em geral. No que concerne às competências gerais da Educação Básica, por exemplo, a necessidade de o aluno ser visto como centro é reforçada diante da criação de tecnologias digitais de informação e comunicação, preocupação coerente, dada sua eficiência na dinâmica moderna. Assim, de acordo com a BNCC, o aluno deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.65)

A participação eficiente implica o entendimento de que não é suficiente apenas que o aluno consiga criar e compreender a tecnologia, mas que ele possa usá-la também de maneira crítica e reflexiva. Apesar de o letramento digital e a multisssemiose serem temáticas recorrentes em pesquisas na área da educação (NORONHA, 2019; GODOI BRANCO, 2018), não é raro notarmos um ensino ainda preso aos moldes da memorização de nomenclaturas a partir de propostas de exercícios que, em muitos casos, não conseguem verificar a qualidade do que foi

ou não aprendido. Com base em Viana (2005), assumimos que a educação deve contribuir para a formação e emancipação do indivíduo, o que implica uma concepção sobre o ensino que vai além da memorização de fórmulas e conteúdos.

BNCC e o ensino de Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa integra a área de Linguagens na BNCC, junto a outras disciplinas como Artes, Educação Física e Língua Inglesa (nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio). A partir das experiências vividas pelos alunos, propõe-se a ampliação de suas capacidades expressivas, bem como seus conhecimentos sobre as diversas formas de manifestação da linguagem.

No que se refere estritamente à Língua Portuguesa, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴(PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular assumem a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, sendo vista como “forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica” (BRASIL, 1998, p.20). A esse respeito, destacamos que, segundo o que propõe a BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p.67)

A concepção de texto destacada anteriormente orienta um trabalho com a Língua Portuguesa de modo que não haja um fim em si mesma. Em outras palavras, deve haver um esforço na elaboração dos materiais usados em sala, para que seja feito uso produtivo, contextualizado e crítico do texto durante o processo de ensino-aprendizagem. A preocupação destacada tanto na Base quanto nos PCN tem sido discutida por pesquisadores no Brasil (ANTUNES, 2003; MORETTO; FEITOZA, 2019), na tentativa de avaliar a relação entre teoria e prática. Tal concepção já fora apresentada por Geraldi (1984), quando defendia a linguagem como lugar da interação humana, considerando as condições de produção real dos textos no momento em que os indivíduos assumem papéis sociais.

Nesse viés, ainda que as orientações da BNCC defendam a centralidade do texto, ainda é possível nos depararmos com diversos materiais didáticos em que há listas de exercícios com frases descontextualizadas ou com a utilização de uma sequência de textos que servem apenas como estoque para buscar respostas. O uso do texto como pretexto, conforme postula Geraldi (2011), configura-se como um grande entrave aos estudos de LP, na medida em que leva o aluno a um desinteresse quanto ao funcionamento de sua própria língua, sustentando discursos antigos de que a Língua Portuguesa é difícil (cf. RODRIGUES, 2015; TRAVAGLIA, 2009).

4 Os PCN são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. Tanto a BNCC quanto os PCN abordam o trabalho com as múltiplas linguagens.

Por um lado, corroboramos a orientação da BNCC no que diz respeito à necessidade de o ensino de LP ocorrer de maneira que a abordagem linguística não se feche em si mesma, mas que possa se articular à reflexão sobre a função discursiva da língua. Por outro lado, ressaltamos que a Base apresenta uma teoria densa em relação ao ensino de língua relacionada a diferentes vieses linguísticos; todavia, percebe-se ainda uma baixa preocupação com o docente, ao não incorporar materiais com indicações práticas sobre como desenvolver as competências e habilidades propostas. A fim de verificarmos essa relação entre os pressupostos teóricos apontados na BNCC e como isso é posto em prática nos LDs, analisamos as atividades sobre análise linguística/semiótica — uma das práticas da linguagem indicadas pela Base.

A análise linguística/semiótica no ensino: teoria e prática

Desde a década de 1990, busca-se pela inserção de uma perspectiva textual-discursiva no ensino de língua, que conseguiu ser, de certa maneira, consolidada a partir dos PCN e da BNCC, sendo este o documento mais recente com as diretrizes nacionais para o ensino no Brasil. Como bem observado por Santos (2021), na BNCC, essa perspectiva está atrelada a diversos pressupostos teóricos como a Pedagogia de Leitura, a Linguística de Texto, o Funcionalismo, a Semiologia, a Sociolinguística e a Análise do Discurso. Percebemos, dessa maneira, que a Base compreende um ensino de língua contextualizado, considerando diversas práticas da linguagem: análise linguística/semiótica, oralidade, leitura/escrita de textos variados e produção textual (BRASIL, 2018).

A análise linguística/semiótica, sobre a qual nos debruçamos neste artigo, pode estar atrelada a outros eixos da linguagem como a leitura e a escrita, confirmando a ideia de que o entendimento da gramática não está dissociado das diversas práticas da linguagem. A BNCC articula a análise linguística à semiótica ao compreender que os textos devem ser analisados com base nos gêneros textuais, expressos por diversas semioses (imagens, hiperlinks, vídeos, entre outros), pois o texto não se manifesta apenas verbalmente.

A princípio, em Geraldi (1984), essa prática da linguagem estava associada a um caminho que promovesse ao aluno o acesso a um domínio da modalidade escrita culta. Com o desenvolvimento de pesquisas acerca da análise linguística, observamos uma movimentação que visa à inserção dessa prática nos documentos e, conseqüentemente, no ensino. Dessa maneira, Bezerra e Reinaldo (2020) identificam, atualmente, “a abordagem de análise linguística como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos quanto à descrição do sistema da língua” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 20).

Geraldi (2015) problematiza que a BNCC se afasta de uma análise linguística que privilegia a descrição gramatical e se aproxima de um princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO. Contudo, o termo “análise linguística”, contemplado recorrentemente nos documentos atuais,

por vezes, é compreendido ainda pelos professores como regras gramaticais, apesar de ser destacado, na Base, um ensino/análise da língua em uso, associada a diferentes semioses e a práticas sociais. Diante da perspectiva discursiva, “espera-se, atualmente, das aulas de Língua Portuguesa uma abordagem de fatos gramaticais articulados aos efeitos de sentido produzidos nos gêneros textuais em que se encontram” (CASTANHEIRA; SANTOS, 2018), como apontado na BNCC:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)

Quando os documentos frisam a importância de se compreender o funcionamento da língua em diversas práticas, ressalta-se o papel de atrelar a gramática aos gêneros textuais. Segundo Bakhtin (1997[1959]), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis que são estabelecidas socialmente e escolhidas pelos atores sociais como forma de alcançar um propósito comunicativo. O reconhecimento desses gêneros se dá a partir de aspectos temáticos, composicionais e estilísticos; todavia, não estamos diante de uma forma engessada, pois os gêneros podem ser modificados no próprio ato da comunicação, além da possibilidade de criação de novos, a depender da necessidade do usuário da língua.

Nesse sentido, o ensino dos gêneros textuais em Língua Portuguesa deve valorizar a reflexão sobre as práticas comunicativas vividas pelos alunos. Na contramão do que orienta a BNCC, não raro se notam aulas expositivas que se propõem a descrever um gênero por uma listagem exaustiva de características comuns àquela organização textual. O debate sobre o uso produtivo desses gêneros no ensino de língua tem sido elaborado por autores como Soares (2002), Teixeira e Santos (2018), Santos e Lebler (2021), entre outros, mas, na prática escolar, ainda parece recorrente a superficialidade no que diz respeito à interação entre aspectos linguísticos e textuais-discursivos em gêneros diversos (cf. SANTOS, 2021).

Apesar de termos contato com inúmeros gêneros durante nossa vida dentro e fora da escola, não é papel do professor tratar incansavelmente de todos, sendo, portanto, sua função a de reconhecer os gêneros mais prototípicos de cada campo de atuação (artístico literário, jornalístico-midiático, vida pública, entre outros). Essa questão foi problematizada por Geraldi (2015):

Prever trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem vestir máscaras e se colocarem num lugar imaginário para escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero) é destruir o modo de funcionamento das práticas de linguagem e, sobretudo, resulta de uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar. (GERALDI, 2015, p. 391)

Sob essa ótica, reconhecemos a relevância de se trabalhar os gêneros textuais correlacionados à análise linguística/semiótica, sem considerá-los como um pretexto para perguntas acerca de nomenclaturas gramaticais ou sobre a composicionalidade destes. Salientamos, desse modo, a demanda por um ensino de língua que prioriza uma abordagem baseada nos gêneros textuais, compreendendo o texto a partir de uma perspectiva sociocognitiva-interacional (KOCH e MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2002; KOCH e ELIAS, 2008; 2016). Nesta abordagem, na qual se baseia a Linguística de Texto, teoria que fundamenta este artigo, entende-se que a língua não é um reflexo direto do mundo, ao contrário, é construída no próprio ato de comunicação, considerando os interlocutores, o contexto no qual estão inseridos, suas crenças e conhecimentos de mundo. Com base nessas ideias, Koch e Elias (2016) propõem que:

O texto é um objeto completo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade. (KOCH e ELIAS, 2016, p.15)

Com base nessa conceituação, constatamos que a análise textual não pode ser restringida à compreensão somente dos elementos linguísticos que estão na superfície do texto; ao contrário, demanda dos interlocutores conhecimentos cognitivos, sociais e interacionais, que são construídos na interação verbal. Assim, o texto deve apresentar um lugar central nas aulas de Língua Portuguesa a fim de revelar “as regularidades linguísticas dos gêneros a serem exploradas, considerando as condições de produção e recepção desses objetos de ensino” (SIGLIANO e SILVA, 2017, p.24), atrelada aos efeitos de sentidos oriundos da relação autor-texto-leitor.

Apesar de se destacar a importância da reflexão sobre a língua nos diversos contextos de uso nos documentos, Bezerra e Reinaldo (2020) ressaltam que os eixos de leitura e escrita apresentam uma maior inovação em suas abordagens nos materiais didáticos e nas salas de aula, enquanto a análise linguística ainda se mantém no campo da norma e descrição. Ao colocarmos uma lupa nessa diferença, destacamos três problemas que afetam o ensino de língua: (i) a sacralização da gramática, ou seja, a valorização da norma diante de outras variedades observadas em diferentes práticas; (ii) a formação dos docentes, a qual não ressalta o papel destes e sua “relevância social, cultural, política e pedagógica de formar leitores críticos e produtores de texto conscientes do seu papel na sociedade atual” (SANTOS, 2021, p.17) e (iii) o próprio acesso a materiais didáticos que não apresentam uma análise linguística/semiótica baseada no uso e na reflexão da língua, os quais, geralmente, são o único material didático disponível para o professor.

Marcuschi e Melo (2015, p.51) defendem que esses materiais apresentam uma função primordial de contribuir para a contextualização dos saberes explorados no trabalho

pedagógico, o que permite a aproximação entre os objetos de ensino e as práticas sociais. Devido a sua importância, diversos autores se debruçam sobre, especialmente, os livros didáticos (GONÇALO; COLAMARCO, 2013; SIGLIANO; SILVA, 2017; VARGAS, 2018; CASTANHEIRA; SANTOS, 2018), a fim de compreender se há, de fato, um ensino de língua baseado na reflexão e no uso, considerando não só o eixo de análise linguística/semiótica, mas também os eixos de leitura e produção.

Em relação à análise linguística/semiótica, Sigliano e Silva (2017), ao analisarem os livros aprovados pelo PNLD de 2017, observaram que o estudo da gramática nos livros ainda se pauta em uma abordagem de transmissão — baseada em atividades metalinguísticas, focalizadas em um trabalho de classificação e identificação no nível da frase, em vez do texto (cf. BEZERRA; REINALDO, 2020). Castanheira e Santos (2018) analisaram mais especificamente os advérbios modalizadores e como são aplicados nos LDs e, seguindo a mesma percepção, apontaram que somente em uma das coleções houve a associação entre aspecto gramatical e efeitos de sentido, o que ressalta o fato de a língua como prática social não ser implementada plenamente no material pedagógico.

Em artigo mais recente, Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021) criticam o fato de que há um reducionismo presente nas atividades de análise linguística/semiótica e de gêneros discursivos, o que acaba por seguir a estrutura tradicional do ensino da língua, afastando a abordagem interacionista, proposta pelo LD. Segundo os autores, essa manutenção de um ensino não reflexivo formaria o aluno como “mero replicador de normas e, conforme a premissa da análise linguística, ele não se torna um indivíduo que pensa, reflete e usa a língua de forma significativa” (ARAÚJO; SARAIVA; SOUSA FILHO, 2021, p.278).

Esses trabalhos reforçam que estamos diante de um ensino que tende a não privilegiar as práticas da linguagem, apesar de haver forças em disputa que buscam garantir uma perspectiva discursiva nas aulas de Língua Portuguesa (cf. SIGLIANO; SILVA, 2017). Diante dessa lacuna que existe entre teoria e prática proposta pelos autores, buscamos observar, em um dos livros didáticos utilizados em nossas práticas, se o estudo do termo oracional sujeito prioriza a reflexão das estratégias discursivas ou se colabora para a manutenção de um ensino engessado, baseado primariamente na descrição e na classificação.

Metodologia e Objeto de Análise

Com base em nossas leituras acerca da lacuna existente entre competências/habilidades da BNCC concernente à análise linguística/semiótica e sua aplicação nos livros didáticos de Língua Portuguesa, analisamos qualitativamente o capítulo referente ao termo oracional sujeito no LD *Araribá Plus Português - 7º ano*, organizado pela Editora Moderna em 2018 e de autoria colaborativa.

Embora o livro não tenha sido resenhado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), verificamos, no manual do professor, que o projeto desta coleção trata a língua materna a partir de princípios teóricos condizentes com a nossa perspectiva. Isto é, o LD enfatiza que, ao seguir as orientações da BNCC, entende a linguagem como um lugar e processo de interação, concepção apoiada na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin. Dessa forma, espera-se que haja atividades linguísticas relacionadas aos gêneros textuais e que não contemplem as questões a partir de uma visão estruturalista, focadas exclusivamente na classificação e identificação. Escolhemos, portanto, esse *corpus* devido i) à teoria que norteia sua abordagem sobre a língua; ii) à proposta de relacionar as habilidades da BNCC aos conteúdos propostos e iii) ao fato de ser o livro que trabalhamos em sala de aula, o que nos permite um olhar diagnóstico sobre a forma como os tópicos se desenvolvem na prática.

O livro escolhido apresenta capítulos que se dividem de acordo com um gênero textual e uma temática e, em cada uma dessas unidades, busca-se desenvolver um ou mais aspectos gramaticais. Devido ao escopo desta pesquisa, não seria possível avaliar todas as atividades do LD. Por isso, destacamos as questões associadas ao termo sujeito, tendo em vista que observamos, nas práticas docentes, um ensino estruturalista deste aspecto, que pouco leva em consideração o viés discursivo. Em outras palavras, nem sempre há um olhar crítico que leve o aluno a questionar como a escolha por um tipo de sujeito, por exemplo, acarreta certo efeito de sentido, principalmente quando se observa o gênero textual em que se insere. Embora tenhamos escolhido uma unidade, ressaltamos que a análise se baseou na compreensão de todas as outras, o que nos permitiu alcançar uma percepção sobre o panorama completo do LD.

Dentro de cada capítulo, há uma divisão entre algumas seções: *leitura; compreensão dos textos; de olho na construção de sentidos; gênero em foco; organizar o conhecimento; estudo da língua: análise e reflexão; atividades e produção de texto*. Observamos, mais especificamente, a seção *de olho na construção de sentido e atividades*, pois estas contemplariam, de acordo com o manual do professor, a análise linguística/semiótica que nos interessa neste artigo. De acordo com Geraldi (2011) [1984], o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção e análise linguística, tendo como objetivo ultrapassar a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem, o que já fica evidente pela divisão das unidades que se iniciam na leitura de um gênero e finalizam com a produção textual do gênero proposto. Assim, questionamos se a análise linguística/semiótica é trabalhada de forma conjunta aos gêneros, como determinam os documentos.

A partir desse questionamento, nossa metodologia é organizada da seguinte maneira: em primeiro lugar, há a observação do gênero textual utilizado para a questão, a fim de discutir o uso produtivo do texto para alcançar determinada habilidade textual-discursiva. Em seguida, centramos a análise no tratamento dado às atividades, de modo a destacar se há mera descrição gramatical ou se há reflexão linguística sobre o uso produtivo do sujeito nos textos utilizados. Essas etapas auxiliam no alcance do nosso objetivo, que é investigar de que forma o sujeito é

abordado, partindo do princípio da análise linguística/semiótica orientada pela BNCC. Assim, guiamo-nos pela hipótese de que atividades de análise linguística/semiótica tendem a privilegiar a descrição gramatical, por meio de exercícios que pouco estimulam a reflexão sobre a língua.

Análise do LD Araribá Plus Português

Para essa análise, escolhemos a unidade 5, intitulada *Imagens na poesia*, presente no livro *Araribá Plus* de Português, destinado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Há um enfoque no campo artístico-literário, proposto na BNCC, com destaque para o gênero poema e, em relação às questões linguísticas, a unidade contempla os conceitos de tipos de sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito. Porém, destacamos as questões de análise linguística/semiótica referente aos tipos de sujeito, associando, claro, às outras seções, já que compreendemos que a análise linguística deve estar relacionada ao gênero textual proposto no capítulo.

No início da unidade, são apresentados aos alunos os poemas *Vento Perdido*, de Pedro Bandeira, e *Na carreira do vento*, de Jorge de Lima. Posteriormente, na seção intitulada *De olho na construção de sentidos*, exploram-se, de acordo com o manual do professor, os aspectos linguísticos e sua importância para a produção de sentido do texto lido; o léxico para o aprimoramento de vocabulário e para a compreensão dos seus efeitos de sentido no texto; e questões relacionadas à variação linguística. Nesta seção, as atividades abordam os aspectos gramaticais atrelados aos sentidos elaborados nos gêneros textuais, o que vai ao encontro do que é proposto pela LT e do que é orientado pela BNCC sobre ensino de língua materna. No entanto, a seção fica restrita à compreensão das figuras de linguagem e dos seus efeitos produzidos no poema, sem que haja uma associação com os aspectos linguísticos – tipos de sujeito, predicativo do sujeito e verbo de ligação – que serão abordados na unidade, o que parece já demonstrar uma lacuna entre o gênero textual escolhido e as questões da linguagem.

Esse distanciamento se opõe ao que o material didático propõe sobre os objetivos das questões de análise linguística/semiótica. Destaca-se, no manual do professor, que “por meio da observação analítica e reflexiva em seus diversos usos, em diferentes situações de comunicação, o aluno é levado a compreender a relação existente entre os elementos de ordem gramatical e seu papel na produção de sentidos de textos” (MODERNA, 2018, p.12). Dessa maneira, parece que a escolha do gênero e do aspecto gramatical está mais relacionada ao conteúdo programático implementado pelas escolas do que, realmente, a uma busca por um ensino que reflete sobre a língua e que esta é construída discursivamente. De fato, essa questão reforça a nossa percepção de que os LDs buscam enfatizar que se baseiam em competências e habilidades previstas pela BNCC, porém, na prática, há uma lacuna que afeta o aprendizado dos alunos acerca do uso da língua em diferentes contextos atrelados aos gêneros textuais.

Já a seção *atividades* funciona como um complemento da seção *de olho na construção de*

sentidos e prevê questões que auxiliam o aluno a reconhecer os aspectos linguísticos trabalhados no *estudo da língua*, em que há uma exposição dos tópicos gramaticais. Porém, como mostramos a seguir, as questões nem sempre estão associadas aos sentidos e ao gênero poema.

Selecionamos algumas atividades propostas pelo LD sobre os tipos de sujeito e buscamos refletir sobre a forma com que a análise linguística/semiótica se apresenta. Na primeira questão, é proposta aos alunos a leitura de 5 manchetes e, em seguida, a verificação de qual delas apresenta oração sem sujeito, sem que haja nenhuma reflexão pré-textual sobre essas manchetes, as quais aparecem desconectadas das suas notícias. Além disso, os gêneros jornalísticos são somente abordados na unidade 7, posteriormente a essa e, se considerarmos que os professores irão seguir a linearidade do livro, os alunos não terão ainda uma percepção sobre esse gênero.

Na letra A, mantêm-se um formato de atividade metalinguística (cf. BEZERRA; REINALDO, 2020) — atividades em que a linguagem é compreendida a partir de conceitos e classificações —, enquanto, na questão B, observa-se uma tentativa de reflexão sobre o uso de determinados sujeitos e o gênero proposto, ao tentar levar ao aluno à compreensão de que os sujeitos simples são mais utilizados em manchetes. Isso estaria atrelado, de acordo com o livro, ao fato de que estas são mais “enxutas”, já que é a primeira parte da notícia lida, sendo necessária, portanto, uma leitura rápida do consumidor do jornal, que, se tiver interesse, continuará a ler a notícia. Apesar de a questão ter uma associação com a função discursiva, o livro inicia com a classificação, para depois levar o aluno a refletir sobre o fato de que, em manchetes, nota-se um maior uso de sujeitos simples, associando a forma à função. Assim, percebe-se que a classificação em si não ajuda na análise linguística/semiótica, já que é, realmente, mais produtivo que os alunos percebam a função do sujeito e como esse é construído no discurso e no gênero textual apresentado.

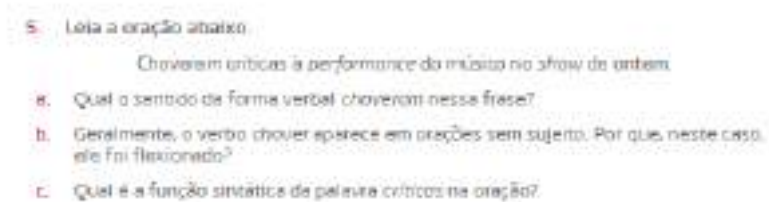
Figura 1. Atividade do livro *Araribá Plus*



Separamos também a questão 5 a seguir, na qual observamos uma proposta baseada na análise de uma oração totalmente desconexa do contexto, tendo em vista que não há indicação da fonte, nem a associação com o gênero textual em que a oração está inserida. Essa situação

demonstra um distanciamento da língua de sua prática comunicativa, o que é oposto ao que foi proposto no manual do professor acerca do fato de que a língua é uma atividade interativa que não se restringe à gramática.

Figura 2. Atividade do livro *Araribá Plus*



Com essa atividade, busca-se, de certa forma, trabalhar também a variedade da língua, tendo em vista que “choveram” adquire um sentido diferente do fenômeno da natureza, que, segundo o manual, seria equivalente a “foram feitas”, sem criar questões sobre as hipóteses de terem escolhido esse verbo em específico. Poderíamos, por exemplo, associar esse sentido do verbo a questões metafóricas, recorrentes no uso cotidiano da língua, demonstrando que houve uma grande quantidade de críticas, sentido que não seria alcançado somente pela locução “foram feitas”. Dessa forma, essa variedade não é trabalhada de forma reflexiva, já que desconsidera o contexto no qual a oração está inserida.

Ao invés de abordar esse aspecto associado à prática da linguagem, a questão tem como objetivo principal fazer com que o aluno compreenda as regras gramaticais como uma mera classificação, tornando-o capaz de reconhecer somente que verbos impessoais não são flexionados. Portanto, tenta encaminhar o estudante para a compreensão de que, quando o verbo “choveram” apresenta um sujeito, nesse caso, “críticas”, deve ocorrer uma concordância verbal.

Considerando a análise, concluímos que o LD *Araribá Plus Português* se propõe a apresentar um ensino que vincula os aspectos gramaticais associados aos gêneros textuais, porém isso não ocorre de forma totalmente eficiente. Ao investigarmos o livro como um todo, destacamos o trabalho satisfatório com os gêneros que na seção de leitura e produção textual, conectando com a interpretação e construção de sentidos. Salientamos, mais especificamente, a relevância da seção *de olho na construção de sentido*, que se propõe a apresentar questões de análise linguística/semiótica e que expõe questões interessantes sobre referenciação, intertextualidade, efeitos de uso de determinadas expressões e semântica verbal, por exemplo. No entanto, em nenhum dos capítulos, houve a vinculação desta seção com os aspectos verbais a serem ensinados.

Desse modo, fica claro que as questões sobre os tópicos gramaticais da unidade só podem aparecer após o ensino expositivo na seção *estudo da língua*, manifestando-se na parte de *atividades*, as quais não estão associadas necessariamente com o gênero da unidade e nem se propõem a desenvolver os efeitos de sentidos produzidos pelos aspectos gramaticais no texto. Portanto, o livro acaba por demonstrar ao aluno que os tipos de sujeitos e outros termos

gramaticais restringem-se a nomenclaturas e classificações, sem considerar a influência destes para a compreensão e produção de um texto.

É possível mudar esse cenário?

O LD *Araribá Plus Português – 7º ano* apresenta um selo o qual indica que seus conteúdos estão associados às competências e às habilidades descritas na BNCC, além de frisar, em seus manuais para os professores, a importância de um ensino de língua relacionado ao contexto de uso e ao gênero textual. Todavia, ao nos depararmos com os resultados da análise realizada neste artigo, compreendemos que, de fato, a análise linguística/semiótica não se apresenta de forma totalmente alinhada ao que é proposto pela BNCC.

Estamos inseridos em um contexto no qual a Base é um dos documentos de maior importância no âmbito escolar, posto que há uma imposição dos órgãos governamentais e, conseqüentemente, das escolas, para que haja a organização de currículos respaldado por este documento, a fim de garantir um ensino democrático entre instituições públicas e privadas no Brasil. Dessa forma, para os livros serem aceitos e poderem circular nas escolas, é fundamental que o conteúdo das disciplinas apresente relação com a Base. Contudo, parece-nos que há ainda uma dificuldade na implementação dos preceitos teóricos na prática, como fica nítido na análise de LDs e também na nossa prática como professoras.

Os questionamentos que nos cercam como professoras são os seguintes: há possibilidade de mudança? A BNCC é um caminho efetivo para o pleno ensino de língua? Diante da análise e da nossa prática, acreditamos ser possível modificar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e também a contemplação desta disciplina nos LDs, a partir das indicações apresentadas na Base. Todavia, reforçamos que este documento ainda apresenta uma teoria densa, que muitas vezes encontra obstáculos na prática dos docentes. Assim, as ausentes indicações práticas sobre como desenvolver as competências e habilidades, junto à baixa capacitação dos professores⁵, acabam por manter um ensino que visa somente à classificação de aspectos gramaticais, reflexo de uma educação do século XIX.

Em vista disso, destacamos a importância de haver modificações na Base que auxiliem os professores a implementar, na prática docente, as competências incluídas nas páginas dos livros, e cursos que ensinem, de fato, as teorias por trás deste documento, para que auxilie os profissionais a serem mais críticos diante do material que trabalham diariamente.

5 Ressaltamos que a capacitação dos docentes não está, geralmente, associada à falta de motivação destes, ao contrário, reconhecemos que há uma busca pelo desenvolvimento do ensino que encontra obstáculos como a carga horária elevada em mais de uma instituição e a ausência de incentivo à qualificação do profissional.

Considerações finais

Com a implementação da BNCC, observamos, nas nossas práticas, que há uma grande lacuna entre as propostas curriculares e o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que, na teoria, há a uma percepção de língua como prática social, porém, na realidade, notamos um ensino que visa, majoritariamente, à classificação gramatical, em detrimento de um uso reflexivo. Diante desse cenário, investigamos, por meio deste artigo, a prática de análise linguística/semiótica nas atividades presentes no livro didático *Araribá Plus Português - 7º ano*, organizado pela Editora Moderna em 2018 e de autoria colaborativa, verificando se, realmente, há uma associação com os pressupostos da BNCC. Para isso, propomos a hipótese de que as atividades de análise linguística/semiótica analisadas neste artigo privilegiam a descrição gramatical, corroborada pela abordagem crítica elaborada ao longo deste trabalho.

Nas atividades referentes ao sujeito, observamos que as questões de análise linguística/semiótica, em geral, partem de textos descontextualizados, priorizando a descrição gramatical, o que acaba por se distanciar do proposto pela BNCC acerca do ensino reflexivo da língua. Com base nessa análise, concluímos que há, nas questões analisadas neste artigo, uma distância entre o que é proposto nos documentos e o que é abordado em sala de aula. Reforçamos, portanto, o longo caminho que ainda devemos percorrer, para que haja um ensino que considere a língua como uma prática comunicativa, construída pelos interlocutores e inserida em um contexto de uso. Assim, a partir de trabalhos como este, acreditamos que possamos auxiliar os professores a refletirem sobre suas ações pedagógicas, a fim de nos aproximarmos de um ensino que forme leitores conscientes sobre suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, M. A. F.; SARAIVA, E.; SOUSA FILHO, S.M. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n.1, p. 268-281, 2021.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 1997 [1959].
- BEZERRA, M.A.B; REINALDO, M.A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 21/06/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 21/06/2022.

CASTANHEIRA, D.; SANTOS, L.W. Ensino de advérbios modalizadores em perspectiva discursivo-textual. *A Cor Das Letras*, v. 19, n.3, p. 78–96, 2018.

COLAMARCO, M.; GONÇALO, F.C. A abordagem da Referenciação em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In.: SANTOS, L.W. (Org.). *Referenciação nos Livros Didáticos de Português*. Livro eletrônico - Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, p. 35-79, 2013.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GERHARDT, A.F.L.M. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. *Educação e Realidade*, v. 39, n.3, p. 887-906, 2014.

GODOI BRANCO, A. B. de., et al. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. *Revista Valore*, v. 3, n. especial, p. 702-713, 2018.

KOCH, I.V.; MARCUSCHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, v.14, n. especial, p.169-190, 1998.

KOCH, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, B.; MELO, C. T. V. O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. *Calidoscópico*, v.13, n.1, 2015.

MODERNA, Editora. *Araribá Plus – Português 7º ano*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

MORETTO, M.; FEITOZA, C. J. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. *Eutomia*, v. 1, n. 23, p. 69-87, 2019.

NORONHA, A. C. C. Considerações semióticas sobre o uso da tecnologia digital em salas de aula. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 280-291, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M.R; ARELARO, L.R.G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

RODRIGUES, M. L. Ensino de gramática versus ensino de língua. *Guavira Letras*, n. 10, p.198-209, 2015.

SALAZAR, D. M.; SILVA, G. A.C. da. Formação Politécnica: Uma análise dos projetos pedagógicos de curso do IFAM. *Educação Profissional e Tecnológica Em Revista*, v.4, n. especial, p.122-144, 2020.

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 329 - 345, 2022.

- SANTOS, L.W. dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. *Diálogo das Letras*, v. 10, p. 1-20, 2021.
- SANTOS, L.W.; LEBLER, C. D. C. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. In.: WIEDERMER, M. L.; OLIVEIRA, M.R. (orgs.). *Texto e gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas*. Campinas: Pontes, p. 45-76, 2021.
- SIGLIANO, N. S.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In.: MAGALHÃES, T. G., REIS, A. R. G.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). *Concepção Discursiva da Linguagem, ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, p. 19-40, 2017.
- SILVA, M. V.; SANTOS, J. M. C. T. A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica. *Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido*, Realize Eventos e Editora, 2018.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: BAGNO, M. (orgs.). *Linguística da Norma*, São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.
- TEIXEIRA, C. de S.; SANTOS, L.W. Ensino de gramática nas escolas brasileiras: abordagens, equívocos e perspectivas. In.: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. C. (orgs.). *Lugar da gramática na aula de português*. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 148-178, 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VARGAS, D. da S. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. *Calidoscópico*, v. 16, n.1, p. 48-65, 2018.
- VARGAS, D. da S. Ensino e aprendizagem de leitura: leitura integrativa e políticas cognitivas e(m) livros didáticos. *Leitura*, [S. l.], n. 67, p. 39-54, 2020.
- VEIGA, I.P.A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 14ª ed., 2002.
- VIANA, N. Adorno: educação e emancipação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Brasília-DF, v. 02, n. 04, 2005.



**O ATO DE FALA DA “RECUSA A CONVITES” NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PORTUGUÊS BRASILEIRO E ITALIANO**

**THE SPEECH ACT OF “REFUSING AN INVITATION”
IN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS: BRAZILIAN
PORTUGUESE AND ITALIAN**

*Adriana Mendes Porcellato*¹

*Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco*²

RESUMO

Questões relacionadas ao uso da língua são importantes para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Nesse sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR, 2001) orienta que, como parte integrante da competência comunicativa, a competência pragmática deve estar presente nos livros didáticos de LE, para que o aprendente adquira consciência do funcionamento da língua-alvo. Tendo como foco livros didáticos de LE, o objetivo deste estudo é apresentar como o ato de fala das recusas a convites é abordado nos manuais de ensino e, assim, também verificar em qual medida os livros didáticos promovem a competência pragmática. Na fundamentação teórica, apresentamos os estudos dos atos de fala e de linguagem (AUSTIN, 1962; KERBRAT-ORECCHIONI, 2005); da análise da conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014); caracterizações sobre a recusa em geral (BEEBE et al., 1990; GASS; HOUCK, 1996) e sua realização em português brasileiro (BLANCO, 2015, entre outros) e em italiano (VERZELLA; TOMMASO, 2020, entre outros). Para o *corpus* do presente artigo, elegemos dois livros de LE que abrangem os níveis de A1 a B2 do QECR: *Novo Avenida Brasil* de português (PLE) e *Nuovo Espresso* de italiano L2. Lançando mão do método descritivo-analítico, após a elaboração de uma tabela de referência baseada em estudos anteriores sobre a recusa, apontamos como esse ato é apresentado e tratado nos livros didáticos. Por fim, nas considerações, traçamos um paralelo entre os livros sob análise para verificar em que medida podem ajudar as/os aprendentes a desenvolver diferentes aspectos da competência pragmática.

PALAVRAS-CHAVE: Recusas a convites; Competência pragmática; Livros didáticos; Português língua estrangeira (PLE); Italiano L2.

1 Membro do Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, cross-cultural e intercultural (FFLCH-USP). E-mail: adriana.porcellato@alumni.usp.br.

2 Pesquisadora na área de ensino de Português como língua estrangeira (FFLCH-USP). E-mail: yeddablanco@gmail.com.

ABSTRACT

Issues related to language use are important for teaching and learning a foreign language (FL). In this sense, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) recommends that, as a constituent of communicative competence, pragmatic competence should be present in FL textbooks, so as to raise learners' awareness of the functioning of the target language. Focusing on FL textbooks, the objective of this study is to present how the speech act of refusing invitations is addressed and, thus, also to verify to what extent textbooks promote pragmatic competence. In the theoretical framework, we present studies on speech and language acts (AUSTIN, 1962; KERBRAT-ORECCHIONI, 2005), conversation analysis (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014), characterizations of refusals in general (BEEBE et al., 1990; GASS; HOUCK, 1996) and their realization in Brazilian Portuguese (BLANCO, 2015, among others) and in Italian (VERZELLA; TOMMASO, 2020, among others). For the corpus of this article, we chose two FL textbooks that cover the levels A1 to B2 of the CEFR: *Novo Avenida Brasil* for Portuguese (PFL) and *Nuovo Espresso* for Italian as a FL. Using a descriptive-analytical method and based on a reference table formulated on previous studies on refusals, we describe how this speech act is presented and addressed in the textbooks. Finally, in the considerations, we draw a parallel between the books under analysis to see how likely they are to help learners develop different aspects of pragmatic competence.

KEYWORDS: Refusing an invitation; Pragmatic competence; Language textbooks; Portuguese as a foreign language (PFL); Italian as a foreign language.

Introdução

As/Os aprendentes inseridos no cenário de ensino de línguas estrangeiras buscam adquirir competência comunicativa para interagir com os outros. Nesse sentido, há de ressaltar que, para que haja uma interação comunicativa, não basta estabelecer trocas alternadas de falas, mas é importante que os interlocutores envolvidos “se falem [...] que estejam, ambos, ‘engajados’ na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014, p. 8). Em outras palavras, para alcançar certo nível de competência comunicativa, é imprescindível que os alunos adquiram também a competência pragmática, que consiste, entre outras coisas, na capacidade de compreender e realizar ações com a língua (AUSTIN, 1962).

Portanto, os materiais didáticos, em específico os livros didáticos, necessitam preocupar-se com a aquisição dessa competência por parte das/dos aprendentes. Assim, com o intuito de investigar a importância da dimensão pragmática nos livros didáticos de LE, neste trabalho confrontamos livros didáticos de português brasileiro e de italiano quanto à forma como apresentam o ato de fala das recusas a convites, concentrando-nos tanto nos aspectos pragmalinguísticos, quanto nos sociopragmáticos. Também, ao examinar as unidades de ensino referentes aos diálogos sob análise, pretende-se observar de que modo os livros de LE promovem a competência pragmática nas suas atividades.

Para levar a cabo os objetivos, apresentamos, inicialmente, a base teórica sobre os atos de fala, concentrando-nos no ato da recusa; tópicos sobre a análise da conversação, que nos ajudarão a compreender questões relacionadas à interação comunicativa; a definição da competência pragmática e as diretrizes do QECR, que orientam a elaboração dos manuais didáticos. Por fim, analisamos uma série didática de português brasileiro (PB) e uma de italiano (IT) com a finalidade de observar como os atos de fala de recusa são explicados.

Atos de fala e interação

Foi, inicialmente, na Filosofia da Linguagem, que se passou a entender que toda ação humana se opera por meio da linguagem (KOCH, 2015). Sendo assim, o fazer comunicativo relaciona-se a uma ação, ou seja, todo dizer refere-se a um fazer (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1984, entre outros).

Dessa forma, na “Teoria dos atos de fala”, proposta por Austin (1962), temos um “trabalho que, pela primeira vez, sistematiza os fenômenos pragmáticos e vai além das puras sugestões, propondo um modelo de abordagem, hoje conhecido como ‘Atos de Fala’” (COSTA, 2008, p. 22).

Apartir de Austin (1962), entendemos que pronunciar palavras significa realizar atos, muitas vezes transformadores da realidade dos falantes. Ao falarmos, realizamos simultaneamente três atos que, segundo Austin, classificam-se em: atos locucionários (que correspondem ao ato de pronunciar palavras ou emitir sons), os ilocucionários (que dizem respeito aos atos que os locutores realizam quando proferem um enunciado em certas condições comunicativas e com certas intenções, como por exemplo, dar uma ordem, pedir uma informação) e os perlocucionários (que correspondem aos efeitos que um dado ato ilocucionário produz no ouvinte, por exemplo, sentir-se intimidado ou coagido).

Koch (2015, p. 19) ressalta que, em todo ato de fala, os três tipos ocorrem ao mesmo tempo, uma vez que

quando se interage através da língua, profere-se um enunciado linguístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aquele(s) que o locutor tinha em mira”.

Da definição apontada, quando a autora diz “ainda que não aquele(s) que o locutor tinha em mira” está se referindo explicitamente ao fato de que o sucesso de um ato de fala está na capacidade não só da emissão do enunciado, mas também da sua interpretação, entendendo a comunicação como um fenômeno diádico que entrelaça, necessariamente, o ato ilocucionário “proferido” pelo falante com o “efeito perlocucionário” produzido no interlocutor.

Colaborando com a “Teoria dos Atos de Fala”, Searle (1984), um dos continuadores da teoria de Austin, classificou os atos de acordo com a função que poderiam expressar. Assim, temos: os atos de fala assertivos (afirmar, anunciar, predizer, insistir, etc.); os diretivos (perguntar, pedir, convidar etc.); os comissivos (recusar, oferecer, prometer etc.); os expressivos (parabenizar, desculpar-se etc.) e os declarativos (batizar, excomungar etc.).

Para nosso estudo, a ênfase será dada aos comissivos que são atos ilocucionários “cujo ponto é comprometer o falante com a realização de uma ação futura” (ARMENGAUD, 2008, p. 112), isto é, com um futuro curso da ação, como as promessas e as recusas, entre outros.

Para Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 69), os atos de linguagem - como ela denomina os atos de fala -, apresentados por Austin e Searle, “aparecem como entidades abstratas e isoladas,

isto é, destacadas ao mesmo tempo de seu contexto de atualização e dos outros atos que podem precedê-los e segui-los no encadeamento discursivo”. A autora aponta que na comunicação real “os atos funcionam em contexto [...] e no interior de uma sequência de atos que não são encadeados ao acaso”. São aspectos fundamentais para o campo da pragmática interacionista, uma vez que fortalecem a premissa principal de que falar não é só atuar e/ou agir, é também interagir e/ou interatuar.

Ainda a autora (2005, p. 71) revela que nessa teoria,

o circuito dos atos de linguagem se faz em sentido único e de modo muito simples: um locutor transmite a um ouvinte sua intenção ilocutória por meio de um enunciado dotado de uma ‘força’ apropriada [...]. Mas na realidade da comunicação, as coisas nem sempre acontecem desse modo.

E, de fato, não acontecem desse modo porque o mesmo ato de fala pode ser expresso por vários locutores, ou o mesmo enunciado pode relacionar-se a atos diferentes, em função do destinatário e das condições contextuais da interação.

Nos estudos mais recentes, embora ainda se continue a falar de atos de fala, diversos autores (FERRER; SÁNCHEZ-LANZA, 2002; VAN DIJK, 2012; THOMAS, 2013; BRIZ et al., 2013, entre outros) compartilham da visão de Kerbrat-Orecchioni e depreendem que o enunciado deve ser entendido em contexto e não só atendendo à intenção do locutor (ato ilocucionário).

Outra classificação dos atos de fala que se faz necessário destacar, muito relacionada com a intenção do falante e as circunstâncias contextuais de seu enunciado, é a distinção entre atos de fala direto e indireto.

Segundo Koch (2012, p. 20-21), os atos de fala diretos dizem respeito ao uso de formas linguísticas próprias da língua, como certos tempos verbais, entonação, ordem das palavras, uso do imperativo para dar ordens, uso de expressões convencionalizadas, como, “por favor”, “por gentileza” para realizar pedidos. Já os indiretos são realizados e compreendidos pelo conhecimento de mundo que faz com que os participantes possam perceber a força ilocucionária. No conhecido exemplo dado por Austin e Searle “pode-me passar o sal?”, espera-se que o interlocutor simplesmente passe o sal e não que diga se, de fato, tem capacidade física para realizar o ato. O interlocutor tem que ser capaz de inferir o sentido ilocucionário do ato, no caso, o pedido na situação apresentada. Tal inferência só é possível se, como aponta Kerbrat-Orecchioni, entendermos o enunciado dentro do contexto no qual foi proferido.³

3 Também não podemos esquecer de que há um Princípio de Cooperação (GRICE, 1986, p. 86) entre os interlocutores, o qual promove que se “faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”. Dessa forma, quando alguém realiza um ato indireto, o interlocutor, com base nesse princípio, irá inferir a intenção do locutor.

Aspectos da análise da conversação

A conversação, segundo Marcuschi (1988, p. 319-320) é “uma interação centrada da qual participam pelo menos dois interlocutores que se revezam, tomando cada qual pelo menos uma vez a palavra, dando-se o evento comunicativo em uma identidade temporal”.

A conversação tem um caráter espontâneo na qual os interlocutores vão falando e fazendo trocas de turnos de acordo com os tópicos expressos ou expostos por eles. Segundo Leite *et al.* (2010, p. 59):

Para o desenvolvimento do tópico discursivo, o falante considera, constantemente, seu(s) interlocutor(es) (representações, reações, intenções, expectativas, grau de intimidade, grau de concordância/discordância). Isso significa que, quando se interage com alguém, independentemente do tipo de interação, esse alguém é, em todos os sentidos, parte essencial do discurso resultante e do ato comunicativo realizado.

Apesar do caráter espontâneo das práticas comunicativas, elas são “condutas ordenadas que se desenvolvem segundo esquemas pré-estabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimento” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014, p. 43). De acordo com a autora, para que opere a comunicação efetiva é necessário que haja meios como emissor, receptor, sincronização interacional que possam assegurar a validação interlocutória. Vejamos:

- o emissor: dá indícios de que se dirige a alguém (olhar, formas de tratamento, intensidade vocal, uso de recursos fáticos, retomadas, correções);

- o receptor: confirma a participação na conversa por meio de sinais (olhar, postura corporal, vocalizações de concordância ou não);

- sincronização interacional: são os mecanismos de ajustes que intervêm em todos os níveis do funcionamento da interação, caracterizados pelo: 1. funcionamento dos turnos de fala, 2. comportamento corporal, 3. tema escolhido, registro de língua, vocabulário, as negociações (explícitas/implícitas).

Em decorrência, na conversação, é possível traçar aspectos ou regras conversacionais que são de grande auxílio às análises. A análise conversacional tenta esclarecer as regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas, isto é, “decifrar a ‘partitura invisível’ que orienta [...] o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014, p. 15).

Dentro de uma visão dialógica, os atos de fala se organizam em pares adjacentes que são compreendidos como binômios sequenciais de dois enunciados produzidos por falantes distintos, com alternância nas intervenções (HAVERKATE, 1994). Igualmente, Ferrer e Lanza (2012, p. 12), citam como pares prototípicos destes esquemas “a pergunta-resposta, o cumprimento-cumprimento, o elogio-reação, o agradecimento-reação e o convite-aceitação”. Ainda, segundo

as autoras, as partes que satisfazem as “expectativas das primeiras são denominadas respostas preferidas [...] enquanto que as respostas que significam rejeição [...] são as despreferidas ou marcadas” (FERRER; LANZA, 2002, p. 13).

Quanto à análise estrutural da conversa, podemos observar:

Quadro 1 - Elementos estruturais da conversa

Componentes de construção dos turnos	- Alternância de turnos (tomada de turno, assalto, interrupção, silêncio, superposição de fala)
Organização interacional	- Pares adjacentes (prototípicos): pergunta-resposta
Sistema de preferências	- Resposta preferida (imediate em benefício do locutor) - Resposta despreferida (negação do convite; negociação, aceitação ou não) - Apresenta marcas de contato fático (<i>olha, né, hum</i>), desculpas e justificativas

Por outro lado, é importante ressaltar que o exercício da fala implica uma interação – “falar é trocar, e mudar na troca” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014, p. 8).

Nesse sentido entramos no campo da pragmática interacionista que tem a incumbência de descrever as regras e os princípios que mantêm a organização sequencial dos atos de linguagem apresentados durante as interações verbais, conforme Kerbrat-Orecchioni (2005). Portanto, a abordagem interacionista, associada às questões do ato da linguagem, trouxe um enriquecimento ao modo como podemos entender o funcionamento das diversas formas nas interações verbais.

O ato de fala da recusa

Segundo a classificação dos atos de fala proposta por Searle (1977), a recusa é um ato comissivo, que compromete o falante a realizar uma ação (GASS; HOUCK, 1999).

As recusas são também consideradas “atos de resposta”, ou seja, “atos proferidos em resposta a atos de iniciação como convites, sugestões, solicitações e ofertas”⁴ (FÉLIX-BRASDEFER; BARDOVI-HARLIG, 2010, p. 163), o que faz com que o falante se sinta pressionado a realizar o ato, mesmo que seja por meios não verbais. Ademais, trata-se de respostas despreferidas, que expressam uma discordância ou falta de complacência com o interlocutor e, por isso, são vistas como atos ameaçadores à imagem⁵ (BEEBE et al., 1990; GASS; HOUCK, 1996; NUZZO; CORTÉS VELÁSQUEZ, 2020, entre outros).

Por seu potencial ameaçador, as recusas tendem a ser realizadas de forma indireta, envolvendo longas sequências de negociações no intuito de mitigar a ameaça à face dos

4 No original: “responding acts” ou seja “acts uttered in response to initiating acts such as invitations, suggestions, requests, and offers”.

5 Usaremos o termo “imagem” para referirmo-nos ao conceito de “face” de Goffman (1955), isto é, o valor social positivo que uma pessoa reivindica efetivamente para si nas interações sociais. Enfatizamos que “a imagem não é algo dado e sim co-construído pelos interactantes na interação; primeiramente, o falante realiza uma atividade de imagem - facework -, na qual busca tanto proteger a imagem do outro como defender/salvar a sua própria (BLANCO, 2021, p. 37).

interlocutores (GASS; HOUCK, 1999). Isso faz com que esse ato de fala seja considerado um “grande obstáculo transcultural para muitos falantes não nativos”⁶ (BEEBE; TAKAHASHI; ULISS-WELTZ, 1990, p. 56). Com efeito, as/os aprendentes de LE se veem expostos quando precisam expressar ou manifestar recusas, principalmente se considerarmos que cada cultura tem o seu *rito* para as negociações conversacionais. Trata-se, portanto, de um ato desafiador, pois cada língua, dentro das suas particularidades tanto linguísticas quanto sociais, usa estratégias que podem causar estranhamentos em outras comunidades de fala. Por exemplo, um “não” sem uma justificativa pode ser considerado um ato rude em algumas culturas e sincero em outras, do mesmo modo que uma série de justificativas para negar um convite pode ser visto como uma demagogia - tudo depende da cultura, da língua, do contexto da interação e das relações entre os participantes. Apresentamos a seguir como esse ato foi descrito nas duas línguas abordadas neste trabalho, PB e IT, para depois traçar uma comparação.

A recusa em português brasileiro

A respeito do ato de fala “recusa” em PB, há muitos estudos que colocam a dificuldade de realizar esse ato nessa língua e, em consequência, esse tópico causa diversos problemas de intercompreensão cultural. Para ilustrar, em seus estudos de intercompreensão, Blanco (2015) observou que falantes estrangeiros (argentinos de Córdoba) tiveram dificuldades para interpretar as respostas dos brasileiros (paulistanos) que fizeram uso de estratégias indiretas para designar um enunciado de formulação negativa. Assim, quando os paulistanos atenuavam um enunciado, de modo a evitar a negação imediata, houve incompreensão do ato de fala, o qual, muitas vezes, foi interpretado como um “sim” pelos cordobeses.

Em seu estudo, Blanco (2015) elaborou um questionário situado no âmbito das relações de amizade e companheirismo para que fosse respondido da forma mais natural possível. A situação proposta para fazer a recusa a um convite de casamento era: “um colega de trabalho com o qual tem muita afinidade o convida para seu casamento e não irá porque não é o seu desejo. O que diz a ele? Quais palavras usaria exatamente?” (BLANCO, 2015, p. 59). Analisando os dados, o autor descreveu as seguintes estratégias usadas pelos falantes brasileiros para recusar um convite, no caso, de casamento. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2: Estratégias para recusar em PB

Estratégias de recusa	Exemplo
partículas e construções justificadoras com motivos específicos	Não poderei ir pois terei que ir no aniversário da minha vó no interior.
partículas e construções justificadoras com causas genéricas	Infelizmente tenho outro compromisso nessa data [...]
partículas e construções justificadoras por causas pessoais;	Não vou, pois não me sinto confortável em casamentos.

6 No original: “major cross-cultural sticking point for many nonnative speakers”.

emprego de movimentos concessivos-opositivos com agradecimento ;	Gostaria de ir, mas não vou poder!!
emprego de movimentos concessivos-opositivos com desejo de ir; com expressões de desculpa	vou ter compromisso familiar, me desculpa.
emprego de marcadores discursivos modais de objetivação	Amigo, parabéns. Te mando presente, mas não irei. Sinceramente , não sou chegado em casamentos.
uso de formas de tratamento ou apelativas	Amigo , não irei...
uso de expressões de pesar	Sinto muito , tenho outro compromisso nesta data.

Fonte: Blanco (2015). Adaptado.

No trabalho do referido autor, a estratégia mais utilizada foi a de “partículas e construções justificadoras com motivos específicos”, que amenizam e salvaguardam ambas as imagens. Igualmente, Sathler Gripp (2015), que comparou as estratégias de recusa dada por cariocas e curitibanos, constatou que o procedimento mais utilizado foi “explicação/motivo” seguido de atenuadores ou formulações indiretas.

Ainda ressaltamos o trabalho de Mendes (1996) que, analisando ocorrências de recusa em PB, constatou que 84,3% das negações ocorreram por processo indireto, evitando usar o advérbio de negação. De fato, como aponta Marcuschi (2001, p. 33), “é notório que os brasileiros têm dificuldade de dizer não ou sim de modo direto e buscam sempre atitudes não lexicalizadas para negações mais sistemáticas”.

Desse modo, a respeito do PB, diversos estudos têm observado que, “como há uma expectativa frustrada, a imagem do ouvinte se vê ameaçada pela rejeição, e a do falante também” (BLANCO, 2015, p. 124); por isso, esta comunidade de fala, ao invés de dizer diretamente um “não”, prefere usar estratégias para recusar ou negar algo, como “vamos ver”, “talvez”, “depende” ou justificativas.

A recusa em italiano

Os estudos realizados sobre as recusas em IT apontam resultados semelhantes aos do PB. Em seu trabalho empírico, Verzella e Tommaso (2020) gravaram conversas guiadas com 50 estudantes de graduação (19 a 25 anos) que recusaram o convite realizado por estudantes da mesma idade para participar de uma atividade universitária. Analisando as respostas dos participantes, os autores identificaram as principais estratégias para a formulação de recusas, resumidas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Estratégias para recusar em IT

Estratégias		Exemplos
Recusas sem ação reparadora	Recusa direta	<i>No / Non posso / Non penso</i>
Recusa com ação reparadora	Não (ou outros tipos de recusa direta) + ênfase na explicação	<i>No, ho un appuntamento dal dottore</i>
	Não (ou outros tipos de recusa direta) + ênfase na desculpa	<i>Mi dispiace molto, ma non posso</i>
	explicação + desculpa	<i>Sono troppo occupato, mi dispiace veramente</i>
Esquivamento	Esquivamento + ênfase na opinião positiva	<i>Sembra una bella iniziativa, vedrò se posso</i>
	Esquivamento + ênfase na explicação	<i>Sono impegnato, ma ci penserò</i>

Fonte: Adaptado de Verzella e Tommaso (2020, p. 101-102)

A pesquisa de Verzella e Tommaso (2020), assim como outros estudos que consideraram situações contextuais com diferentes graus de hierarquia e distância social, demonstraram que, como era de se esperar, os italianos não costumam expressar suas recusas de forma direta (FRESCURA, 1997; ROCHA; TORRE; MELLO, 2015; CORTÉS VELÁSQUEZ; NUZZO 2017). Assim como em português, tende-se a atenuar as recusas a convites por meio de justificativas e explicações, as quais frequentemente substituem uma recusa direta. Essas justificativas podem ser relativamente elaboradas, incluindo detalhes sobre as circunstâncias ou até mesmo as motivações pessoais que levam o falante a recusar o convite. As explicações são frequentemente seguidas por desculpas, expressões de pesar e por ofertas de reparação, que mostram o interesse em realizar a atividade em outro dia ou horário.

Há também estudos que confrontaram a realização de recusas em PB e IT de forma empírica (BASTIANETTO; TORRE, 2009; ROCHA; TORRE; MELLO, 2015). Segundo essas pesquisas, apesar de os brasileiros e os italianos atenuarem suas recusas, os brasileiros têm se demonstrado mais indiretos que os italianos. Tanto italianos quanto brasileiros utilizam principalmente justificativas como elementos atenuadores, mas os brasileiros parecem ter uma tendência maior a oferecer “justificativas falsas”. Por último, os italianos usam da estratégia atenuadora da desculpa com maior frequência em relação aos brasileiros (ROCHA; TORRE; MELLO, 2015). De acordo com esses autores, os fatores contextuais também incidem de forma diferente na realização da recusa: por exemplo, os italianos tendem a atenuar mais suas formulações caso estejam em um contexto de trabalho e/ou estejam falando com alguém hierarquicamente superior. Já no caso dos brasileiros, é a idade do interlocutor que tem uma influência maior no uso de estratégias atenuadoras.

Essas peculiaridades culturais na realização das recusas são relevantes para o ensino de LE, pois aprendentes nem sempre conseguem notar as diferenças, muitas vezes sutis, entre sua língua materna e a língua-alvo (BASTIANETTO; TORRE, 2009), podendo, portanto, transferir estratégias de uma língua e cultura para outra e dar origem a mal-entendidos, como bem nos lembra Blanco (2015).

A competência pragmática nos livros didáticos de LE

Aprendentes de línguas estrangeiras necessitam desenvolver uma série de competências na língua-alvo, muitas vezes agrupadas debaixo do termo guarda-chuva “competência comunicativa”. De acordo com o QECR (2001; 2018), as competências linguístico-comunicativas se dividem em três grupos: as linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas.

As competências pragmáticas podem ser definidas como a “capacidade de realizar algumas escolhas em relação ao contexto comunicativo em que nos encontramos”⁷ (NUZZO; GAUCI, 2012, p. 23). Essas escolhas são tanto linguísticas quanto comportamentais e recebem, de fato, duas nomenclaturas diferentes: saber selecionar uma forma linguística adequada dentro de um leque de opções disponíveis corresponde à competência pragmlinguística, ao passo que “o conhecimento das normas sociais que regulam o agir linguístico em determinada cultura”⁸ (NUZZO & GAUCI, 2012, p. 23) é denominado de competência sociopragmática.

Em contexto de ensino-aprendizagem de LE, à medida que se aprende sobre a esfera pragmlinguística, adquirindo novo vocabulário e estruturas, é necessário também que sejam aprendidas as normas sociais que regulam o uso dessas formas e estruturas na cultura alvo. Para que um aprendiz possa, de fato, formular um ato adequado ao contexto, é importante que ele tenha consciência das formas linguísticas e das normas sociais em uma determinada língua e cultura, ou seja, que adquira tanto a competência pragmlinguística como a sociopragmática, pelo menos a nível metapragmático, ou seja, declarativo.

A consciência metapragmática refere-se à capacidade de identificar as possíveis restrições contextuais e situacionais que influenciam o uso linguístico, assim como de perceber que as escolhas linguísticas podem influenciar o contexto. Para isso, então, as formas precisam estar devidamente contextualizadas em uma variedade de situações, de modo a que a/o aprendiz tenha a oportunidade de perceber como o contexto influencia o uso da língua. No entanto, o insumo que o aluno recebe na sala de aula ainda parece ser escasso e marcado por uma forte simplificação, especialmente no que diz respeito aos livros didáticos.

Desde os anos 1990, diversos linguistas preocupados com a dimensão pragmática no ensino de L2/LE têm se voltado à análise dos livros didáticos, no intuito de verificar se o material utilizado na sala de aula apresentava um insumo adequado para o desenvolvimento da competência pragmática.

Os primeiros trabalhos nesse sentido foram conduzidos nos livros de inglês LE e se apoiaram na Análise da Conversação para estudar os fechamentos das conversas (BARDOVI-HARLIG *et al.*, 1991), as sequências das aberturas telefônicas (WONG, 2002) e interações

7 No original: “capacità di operare delle scelte in relazione al contesto comunicativo in cui ci si trova”.

8 No original: “la conoscenza delle norme sociali che regolano l’agire linguistico in una determinata cultura”.

em encontros de serviço (GILMORE, 2004). Todos esses estudos chegaram à conclusão de que os diálogos propostos nos manuais se distanciam consideravelmente da fala espontânea, principalmente quanto ao número e gerenciamento de turnos.

Há igualmente análises de material em PLE, entre os quais lembramos a de Andrade (2013), focada nas recusas presentes no livro didático *Novo Avenida Brasil I*. A autora conclui que esse ato de fala nem sempre é devidamente contextualizado no material e que, apesar de aparecer, em alguns casos, de forma atenuada, é muitas vezes representado de modo mais direto, contrastando com estudos que mostram que esse ato na cultura brasileira é frequentemente realizado de forma indireta (MENDES, 1996; MARCUSCHI, 2001; BLANCO, 2015). Também há o estudo de Blanco (2021) que analisou como os livros didáticos utilizam os procedimentos de atenuação pragmática e constatou que tais estratégias estão presentes nas produções dos diálogos, contudo as questões de pedidos ou recusas indiretas não são detalhados ou esclarecidos para as/os aprendentes.

Entre os trabalhos que analisam livros de Italiano L2, destacamos os que se concentram nos atos de fala, como o de Nuzzo, que analisou os agradecimentos, os elogios e os convites (2013, 2015) e o de Porcellato (2020), que se concentrou nos pedidos. Ambas as autoras percebem que os livros didáticos de italiano L2 apresentam certas lacunas, como a escassez de situações comunicativas, um uso reduzido de modificadores e poucas atividades que, de fato, promovem a consciência metapragmática das/dos aprendentes. Alguns estudos foram também conduzidos a partir da Análise da Conversação, como o de Pauletto (2020), que avalia o material gravado em áudio de diferentes livros didáticos, e o de Porcellato (no prelo), focado nas aberturas telefônicas. As análises revelam que os diálogos são pouco autênticos por desconsiderarem as regras que regem a interação, reproduzindo trocas de turnos que nem sempre correspondem àquelas das conversações espontâneas. Pelos estudos aqui reportados, os livros de italiano tampouco parecem apresentar um insumo linguístico adequado ao desenvolvimento da competência pragmática das/dos aprendentes.

Corpus e metodologia

Descrição do corpus

O *corpus* para o estudo é formado por livros didáticos de LE. Para compor o cenário comparativo e contrastivo entre as línguas italiana e portuguesa, escolhemos uma série de obras de cada. O critério da escolha da série didática abrange obras: a) editadas ou reeditadas a partir de 2000; b) com aceitação no mercado editorial; c) que sigam as diretrizes do QECR, abrangendo os níveis de A1 a B2.

Os manuais escolhidos foram: *Novo Avenida Brasil* (2013), para o ensino da língua portuguesa, e *Nuovo Espresso* (2014), para a língua italiana. Para que se tenha uma visão do

contexto de produção das obras, detalhamos os seguintes aspectos de cada coleção: a proposta de ensino dada pelos/as autores/as; a estrutura composicional das unidades de ensino; a descrição do público-alvo.

Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros (AVB), publicação da Editora Pedagógica e Universitária (EPU), foi editado em 2008, com autoria de Emma Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira A. Iunes e Cristián G. Bergweiler. A obra é composta por 3 volumes e é um desdobramento do livro, inicialmente único, *Avenida Brasil* (1992) que foi reeditado e elaborado para esta nova versão.

No *Novo Avenida Brasil*, na “Apresentação”, os autores esclarecem as mudanças da obra de acordo com o cenário do mundo linguístico ocorrido nos últimos tempos, isto é, “para colocar nosso material mais próximo das diretrizes do QECR [...], decidimos reparti-lo em 3 níveis, correspondentes a A1 (Volume 1), A2 (Volume 2) e B1+ (Volume 3)” (LIMA *et al.*, 2008, p. III). Também esclarecem que “O *Novo Avenida Brasil* não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. [...]. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural”.

Os autores informam que a obra atende a um método comunicativo-estrutural, pois

Assim levamos o aluno, através de atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio, tão necessário ao aluno adulto, da estrutura da língua. [...] O objetivo maior de *Avenida Brasil* é levar o aluno a compreender e falar. (LIMA *et al.*, 2013, p. 3).

O *Novo Avenida Brasil 1* (AVB 1), dos autores citados anteriormente, foi publicado em 2008 pela Editora Pedagógica e Universitária (EPU). É dividido em 06 unidades temáticas voltadas à comunicação e à gramática - engloba o nível A1 do QECR. Após as unidades, o manual apresenta a seguinte sequência de seções: “Revisão”; “Fonética”, “Apêndice gramatical”, “Textos gravados”, “Soluções”, “Vocabulário alfabético” e “Fontes”.

Em relação ao *Novo Avenida Brasil 3* (AVB 3), é de autoria de Emma Lima, Tokiko Ishihara e Cristián G. Bergweiler, é de 2007, com reimpressão em 2013. O livro é composto por 08 lições, divididas por temas, comunicação e gramática, apresenta duas revisões após a lição 04 e 08. Também apresenta capítulos denominados de “Fonética”, “Apêndice gramatical”, “Vocabulário alfabético” e “Fontes”. Quanto ao seu público-alvo, os autores informam que a obra “destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português” (LIMA *et al.*, 2013, p. 3).

Nuovo Espresso (NE) foi publicado em 2014 pela Alma Edizioni e elaborado por diversas autoras: Maria Balí, Irene Dei, Giovanna Rizzo e Luciana Zuglio. A última versão do material se compõe de seis volumes, mas aqui iremos analisar somente os primeiros quatro (A1-B2 do

QEER). Uma das principais novidades na nova edição do livro é que vem acompanhada de vídeos para cada unidade. Há uma série de outros materiais complementares, mas aqui nos concentraremos exclusivamente no livro do estudante e nos áudios e vídeos nele integrados. Sobre a estrutura do material, cada volume se divide em dez unidades, que tratam de temas da vida cotidiana, objetivando trabalhar as quatro habilidades e “imersão os estudantes na língua autêntica da Itália de hoje”⁹ (ZIGLIO; RIZZO, 2014, p.3).

As unidades não seguem um esquema rígido, mas todas começam com uma atividade de motivação, em que se introduz o tema, para depois passar a uma compreensão oral ou escrita que contextualiza as principais estruturas que serão trabalhadas a seguir. Principalmente nos níveis mais básicos, é comum que essa contextualização aconteça em um diálogo face-a-face ou pelo telefone. As autoras ainda explicam que há dois tipos de diálogos nos volumes da série: um mais curto, acompanhado pela transcrição, que tem a função de apresentar léxico e estruturas; outro mais longo e não transcrito justamente porque tem como objetivo exercitar a compreensão oral. Finalmente, as autoras frisam que todo e qualquer diálogo é sempre contextualizado, “já que um ato comunicativo não se realiza no vácuo”¹⁰ (ZIGLIO; RIZZO, 2014, p. 4), o que demonstra a preocupação com o contexto, fundamental no ensino da pragmática.

A partir das obras, selecionamos as unidades de ensino de cada manual que estão relacionadas ao tema “fazer e recusar um convite”. Desse modo, no PB analisamos uma unidade de AVB 1 (unidade 2: encontros) e uma de AVB 3 (unidade 6: o tempo e o clima), correspondentes aos níveis A1 e B1+ no QEER. No IT, uma unidade de NE 2 (unidade 4: *ti va di venire?*), referente ao nível A2 no QCER.

As análises

Este estudo, de caráter exploratório, lança mão da metodologia analítico-comparativa, buscando analisar como os dois manuais descritos acima apresentam o ato de fala da recusa.

A primeira fase da análise concentra-se no nível pragmalinguístico, com o objetivo de identificar as estratégias da recusa que aparecem nos diálogos dos livros didáticos. As estratégias foram levantadas a partir da classificação das estratégias usadas nos estudos de Blanco (2015) e Verzella e Tommaso (2020), que foram adaptadas para obter o Quadro 4:

Quadro 4: Tipos de recusa e estratégias

Tipos de recusa	Estratégia	Exemplo
recusa explícita sem ação reparadora	Negação	Não.
	Verbo performativo	Recuso o convite.
	Outros tipos de recusa explícita	Não posso/ Não quero / Não vou poder

9 No original: “immergere gli studenti nella lingua autentica dell’Italia di oggi”.

10 No original: “visto che un atto comunicativo non si realizza nel vuoto”.

recusa explícita com ação reparadora	Preenchimento + não (ou outro tipo de recusa explícita)	Humm... não posso
	Não + justificativa	Não. Amanhã vou ao médico.
	Não (ou outro tipo de recusa direta) + agradecimento	Não posso, mas obrigado pelo convite.
	Não (ou outro tipo de recusa direta) + desculpa ou expressão de pesar	Não posso, sinto muito.
	Não (ou outro tipo de recusa direta) + opinião positiva	Nossa, que legal! Mas não vou poder.
	Não (ou outro tipo de recusa direta) + desejo	Gostaria de ir, mas não vou poder!
	Não (ou outro tipo de recusa direta) + ofertas de reparação ou contraproposta	Amanhã não posso. Podemos nos encontrar no fim de semana?
	Justificativa	Tenho outro compromisso no horário.
	Outros tipos	
recusa implícita	Dúvida	Não sei...
	Dúvida + questionamento	Não sei... quando é o almoço?
	Dúvida + Justificativa	Não sei, tenho outro compromisso no mesmo dia.
	Esquivamento	Vou tentar aparecer.
	Outros tipos	

Fonte: Adaptado de Blanco (2015) e Verzella e Tommaso (2020)

Além do plano pragmatolinguístico, focamo-nos também nos aspectos sociopragmáticos, identificando o tipo e a variedade de contextos em que as recusas são realizadas. Por último, examinamos as atividades que acompanham os diálogos para verificar se são pensadas para promover a competência pragmática.

Resultados

Novo Avenida Brasil 1 e 3 (AVB)

O ato de fala recusa visto por uma abordagem interacionista vai além das classificações gramaticais, uma vez que precisa ser compreendido dentro de uma prática social e cultural. Dadas as características dos livros didáticos, verifica-se que a apresentação de tais atos pode ser “controlada” de acordo com o nível do manual.

Assim, a obra *Novo Avenida Brasil 1* introduz a recusa aos convites da seguinte forma:

Figura 1: Você pode...?

A5 Você pode ...?

- Você pode ir ao banco?
- A que horas?
- Às quatro.
- Não posso. Tenho aula de Português das três e meia às quatro e meia.

atividades		
dentista	reunião	aula de
trabalhar	cinema	banco

C1 Almoço

- Oi, Clarice, como vai?
- Bem. O que você vai fazer agora?
- Vou almoçar, já é meio-dia e meia.
- Eu também vou. Oi, Marina.
- Oi, Clarice. Oi, Beatriz.
- Vamos almoçar, Marina?
- Que pena, não posso. Tenho reunião à uma hora.
- Então, bom trabalho.
- Obrigada. Tchau.
- Tchau.

Converse com seus/suas colegas.

- O que você vai ...?
- Eu também ...
- Que pena ...
- Vou ao cinema/jantar/tomar cafézinho/trabalhar/...

C2 Convide para um fim de semana

- Este fim de semana estou livre.
- Podemos ir à praia sexta-feira de tarde.
- Eu só estou livre no sábado de manhã.
- Então, vamos sair no sábado cedinho, assim chegamos bem cedo também.

fim de semana	de manhã
sexta-feira	de tarde
sábado	de noite
domingo	bem cedo

(não) estar livre
(não) poder

Fonte: Novo Avenida Brasil 1, p. 9 e 12

No diálogo à esquerda, a recusa: “Não posso. Tenho aula...” é explícita, seguida de uma justificativa. Já no diálogo à direita, em: “Que pena, não posso. Tenho reunião à uma hora” há o uso de uma recusa explícita com uso de procedimentos de expressão de pesar e justificativa que amenizam a resposta despreferida.

Nessas sequências observa-se a recusa aos convites de forma explícita e mais direta. Tal fato foi analisado por Andrade (2013, p. 808) que detalha que se deve considerar que esses diálogos correspondem “ao primeiro de uma série e, portanto, voltado a aprendizes iniciantes, daí o uso de estruturas mais simples e diretas”. Também se verificou que “o livro trouxe situações que podem ser exploradas pelo professor em sala de aula, levando os alunos a refletirem sobre as diferenças interculturais que afetam o funcionamento do ato de fala recusar em diferentes situações.” (ANDRADE, 2013, p. 808).

Os convites serão retomados no volume 3 de AVB, com o seguinte diálogo:

Figura 2: Com esta chuva

A5 Com esta chuva.

1. Escolha as melhores fotos para cada diálogo.






Diálogo 1

- Quer sair para passear?
- Com esta chuva?
- Ora, uma chuvinha assim não incomoda. E o jornal diz que hoje vai fazer sol.
- Não acredita. Olhe pelo jornal! Acho que não vai parar de chover até amanhã. É melhor que eu fique em casa hoje.

Fonte: Novo Avenida Brasil 3 (2013, p. 11)

O diálogo está inserido na unidade 2 do livro, cuja temática relaciona-se aos períodos climáticos (chuva, calor, neve, frio, tempestade) com tópicos de rotina. Logo, o texto acima, embora expresse convite, também insere-se na ampliação do vocabulário da unidade de ensino.

No diálogo (Fig. 2), ao convite proposto (*Quer sair para passear?*), a recusa é feita de modo indireto, (*Com esta chuva?*), expressando o desacordo de modo a não parecer descortês. O movimento de negar foi expresso com uma oração interrogativa, afastando do interlocutor a responsabilidade de decisão e deixando em aberto uma possível negociação. É interessante observar tal recurso, pois ao mesmo tempo que pode ser entendido como uma recusa, pode ser também passível de uma abertura de negociação conversacional. A resposta despreferida, nesse caso, marca uma estratégia quase que inusitada, mas não esclarecida no manual, uma vez que não é informada a contextualização da conversa nem a relação social dos interlocutores e, dessa forma, não é possível determinar se houve um ato ameaçador à imagem de fato.

Na sequência do diálogo, há uma negociação, como mostra o enunciado: “Ora, uma chuvinha...”. Talvez para se tornar mais assertivo, o interlocutor faz a recusa de forma mais explícita: “Não acredito”, e faz uso de uma reparação: “É melhor que encontremos o que fazer em casa hoje”. Ao usar tais procedimentos, o interlocutor ameniza a intenção de recusar o convite explicitamente e, ainda, oferece alternativa.

Observa-se que a interação no diálogo mostra a resposta despreferida que poderia ferir a imagem do locutor. Apresenta uma negociação conversacional que preserva as imagens dos interlocutores e, também, mostra a dificuldade da recusa direta ao convite feito (MARCUSCHI, 2001). Entretanto, tais particularidades não são tratadas no livro, uma vez que a próxima atividade “Fale com seu colega. Vocês querem combinar alguma coisa: ir à piscina, assistir a um jogo de futebol, fazer um piquenique, andar de bicicleta...” (AVB3, p. 11) não enfatiza os recursos da recusa ao convite.

Nos livros analisados, o uso estratégico de partículas justificadoras com motivos específicos foram os mais usados. No livro AVB1 observou-se procedimentos mais explícitos que podem ser compreendidos por englobarem o nível A1; já o volume AVB3 fez uso de procedimentos de recusa mais sofisticados, implícitos, em comparação aos que foram apresentados no volume 1; contudo, não houve esquematização ou esclarecimento de tais usos. Falta nesses livros didáticos apresentar melhores referências contextuais de uso e prática linguística e, desse modo, a possibilidade de ensino da competência pragmática de atos de recusa em língua portuguesa não fica esclarecida, uma vez que parece um ato mecânico para consolidar fórmulas de expressão de recusa, principalmente nos níveis A1.

Em síntese, sobre os dois manuais observa-se que eles apresentam várias estratégias para recusar um determinado convite, porém, verifica-se que na sequência das atividades, enfatiza-se outros temas relacionados à própria unidade como ampliação de vocabulário; tópicos gramaticais ou exercícios estruturais. Em decorrência, os procedimentos para recusar um

convites, ficam relegados a segundo plano ou são até mesmo totalmente negligenciados, se o/a professor/a não os abordar na aula.

Nuovo Espresso (NE)

No livro NE, as recusas a convites aparecem na quarta unidade do segundo volume (A2), em um diálogo que não é contextualizado, ou seja, não sabemos quem são as personagens ou onde elas se encontram durante a conversa (Fig. 3). Somente na hora de ouvir o áudio descobrimos que se trata de uma conversa ao telefone, em que Fabio liga para Francesca.

Figura 3: Ti va di venire?

3 Ti va di venire? 11 (▶)

Ascolta il dialogo e rispondi alla domanda.

Secondo te Francesca va al concerto o alla festa? Discuti con un gruppo di compagni e poi segnate la risposta.

Francesca va al concerto. Francesca va alla festa.

Leggi e ascolta il dialogo completo e verifica. 12 (▶)

<ul style="list-style-type: none"> ♦ Ciao Fabio! ♦ Ehi, Francesca! Come va? ♦ Tutto a posto. Dimmi! ♦ Sennò... che fai sabato prossimo? ♦ Sabato prossimo? Perché? ♦ Io vado al concerto di Jovanotti, ti va di venire con me? ♦ Mhh, sabato sera veramente ho un impegno... c'è la festa in facoltà, ti ricordi? ♦ Oddio, la festa in facoltà... che noia! ♦ Ma no, si balla, è carino. Poi sono tutti lì... 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Va beh, senti, io ci vado. È proprio in questo momento sto comprando il biglietto su internet perché ho visto che sono rimasti pochi posti. Tu che fai? Ti prendo il biglietto o no? ♦ Va bene dai! Ma quanto costa il biglietto? ♦ Cento euro. ♦ Cento euro?? Ma che sono matti! ♦ Eh, lo so, è un po' tanto, ma ne vale la pena! ♦ Sì, immagino. Però no, scusa... no, Fabio, mi dispiace ma in questo periodo sono al verde! Perché invece non vieni con me? La festa è gratis!
--	---

Proprio in questo momento sto comprando il biglietto.
 In questo periodo sono al verde!

Cerca nel dialogo le forme usate dai due amici per...

1 invitare: _____	3 rifiutare: _____
2 accettare: _____	4 fare un'altra proposta: _____

Fonte: Nuovo Espresso (2014, p. 56)

Observando o diálogo, transcrito e traduzido em (Quadro 5) a seguir, notamos que Fabio começa a preparar o convite no turno 04, quando indaga se Francesca está livre no próximo sábado e concretiza o convite no turno 06 (*Ti va di venire con me?*). A resposta de Francesca, no turno 07, é uma recusa, antecipada por uma hesitação (*Mhh*) e realizada de forma indireta por meio de uma justificativa mais genérica (*sabato sera veramente ho un impegno*) e uma mais específica (*c'è la festa in facoltà*), características típicas dos pedidos em italiano (CORTÉS VELÁSQUEZ; NUZZO, 2017; VERZELLA E TOMMASO, 2020). Fabio reitera o convite de forma mais direta no turno 10 e Francesca inicialmente aceita, mas recusa novamente no turno 15, depois de descobrir o valor do ingresso. Essa última recusa é realizada de forma mais direta, com a negação explícita antecipada por uma adversativa e seguida por desculpa

(*Però no, scusa*). A recusa é reiterada logo em seguida com o nome do amigo, uma expressão de pesar (*no, Fabio, mi dispiace*) e uma justificativa com motivações pessoais (*sono al verde*). Por fim, Francesca lança uma contraproposta, convidando o amigo para a festa (*Perché invece non vieni con me?*). Essa realização da recusa também reflete as características típicas desse ato em italiano, que, segundo Verzella e Tommaso (2020), é frequentemente acompanhado por desculpas e expressões de pesar, por justificativas que revelam motivações pessoais e por ofertas de reparação por meio de contrapropostas. Ademais, o diálogo consegue representar uma recusa que se desenrola em diversos turnos na interação (HOUCK; GASS, 1996; KERBRAT-ORECCHIONI, 2014), com tentativas de insistência por parte de Fabio e resistência por parte de Francesca.

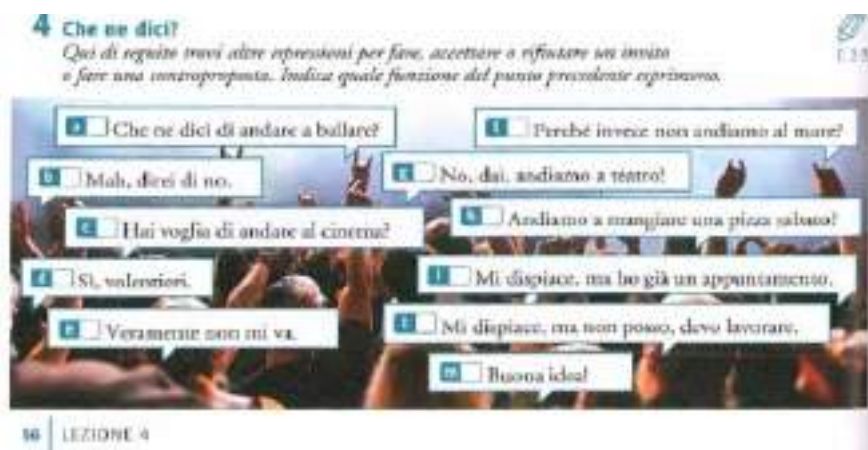
Quadro 5: Transcrição e tradução do diálogo “*Ti va di venire?*”

01	Fra	Ciao Fabio!	<i>Olá Fábio!</i>
02	Fab	Ehi, Francesca! Come va?	<i>Oi, Francesca! Como vai?</i>
03	Fra	Tutto a posto. Dimmi!	<i>Tudo bem. Me diga!</i>
04	Fab	Senti...che fai sabato prossimo?	<i>Aqui...o que você vai fazer sábado que vem?</i>
05	Fra	Sabato prossimo? Perché?	<i>Sábado que vem? Por quê?</i>
06	Fab	Io vado al concerto di Jovanotti, ti va di venire con me?	<i>Vou ao show do Jovanotti, você quer vir comigo?</i>
07	Fra	Mhh, sabato sera veramente ho un impegno...c'è la festa in facoltà, ti ricordi?	<i>Humm, sábado à noite na verdade tenho um compromisso...tem a festa da faculdade, lembra?</i>
08	Fab	Oddio, la festa in facoltà...che noia!	<i>Nossa, a festa da faculdade...que chato!</i>
09	Fra	Ma no, si balla, è carino. Poi sono tutti lì...	<i>Nada, a gente dança, é legal. E todo o pessoal vai estar lá...</i>
10	Fab	Va beh, senti, io ci vado. E proprio in questo momento sto comprando il biglietto su internet perché ho visto che sono rimasti pochi posti. Tu che fai? Ti prendo il biglietto o no?	<i>Tudo bem, bom, eu vou no show. E nesse exato momento estou comprando o ingresso na internet porque vejo que sobraram poucos lugares. Você vai fazer o quê? Compro o ingresso para você ou não?</i>
11	Fra	Va bene, dai! Ma quanto costa il biglietto?	<i>Tudo bem, vai! Mas quanto custa o ingresso?</i>
12	Fab	Cento euro	<i>Cem euros</i>
13	Fra	Cento euro?? Ma che sono matti?	<i>Cem euros?? Eles ficaram doidos??</i>
14	Fab	Eh, lo so, è un po' tanto, ma ne vale la pena!	<i>Eh, eu sei, é um pouco caro, mas vale a pena!</i>
15	Fra	Sì, immagino. Però no, scusa...no, Fabio, mi dispiace ma in questo periodo sono al verde! Perché invece non vieni con me? La festa è gratis!	<i>Sim, imagino. Mas não, desculpa...não, Fabio, sinto muito mas nessa época estou sem grana! Por que você não vem comigo? A festa é grátis!</i>

Olhando agora para as atividades sugeridas no livro, notamos que no primeiro exercício (Fig. 3) pede-se para os alunos ouvirem o diálogo sem ler o texto e se concentrarem sobre a decisão final de Francesca. No exercício seguinte, ouve-se novamente o diálogo com a transcrição para confirmar a resposta ao exercício anterior. Logo após a segunda escuta, as/os

aprendentes buscam no texto as expressões utilizadas para realizar, aceitar e recusar um convite, sendo levados a refletir sobre a força ilocucionária dos enunciados, mas não há uma atenção para elementos específicos, como o uso de hesitações e justificativas. Apesar de não haver muitas informações sobre o contexto situacional, pode-se dizer que o ato de fala do convite e seus pares adjacentes (aceitação e recusa) aparecem pelo menos contextualizados em um diálogo. Já no exercício seguinte (Fig. 4), são apresentados enunciados descontextualizados a serem classificados com base em sua função, ou força ilocucionária. No caso das recusas, notamos mais uma vez características típicas da realização desse ato em italiano, como a contraproposta (*Perché invece non andiamo al mare? / No, dai, andiamo a teatro!*), uma expressão de pesar com justificativa genérica (*Mi dispiace ma ho già un appuntamento*) e uma expressão de pesar com justificativa pessoal (*Mi dispiace, ma non posso, devo lavorare*). Por fim, temos também realizações mais sinceras, como *Veramente non mi va*, que podem ter contextos de uso mais restritos. Nesse caso, todavia, como o contexto está completamente ausente, não são dadas aos alunos informações metapragmáticas sobre quando é adequado realizar cada umas dessas recusas.

Figura 4: Expressões para convidar e aceitar ou recusar um convite



Fonte: Nuovo Espresso (2014, p. 56)

Na atividade seguinte, propõe-se que as expressões aprendidas sejam praticadas em um *role play* em que um aprendente convida e o outro aceita ou recusa o convite (Fig. 5). Na hora de recusar, pede-se para o aluno “explicar por que não pode”, ou seja, oferecer uma justificativa, o que condiz com a forma como uma recusa é realizada em italiano (CORTÉS VELÁSQUEZ; NUZZO, 2017). No entanto, corre-se o risco de que as expressões aprendidas de forma isolada no exercício anterior sejam usadas de forma pouco adequada nessa atividade, cabendo ao professor oferecer orientação.

Figura 5: Role-play



Fonte: Nuovo Espresso (2014, p. 57)

Outro exemplo de recusa em diálogos aparece no vídeo “*Un appuntamento mancato*”, que se encontra no final da unidade. Aqui a interação acontece entre namorados, Valentina e Matteo, personagens já conhecidos pelos alunos por aparecerem em outros vídeos do manual. O ato, então, não se realiza em um vácuo contextual, mas em uma situação em que são evidentes aspectos contextuais, como a relação dos interlocutores e o local em que interagem. O vídeo começa com Matteo que recebe uma mensagem de um amigo dizendo que não poderá mais ir ao cinema. No diálogo, transcrito em (Quadro 6), Valentina, então, convida o namorado para um concerto (*Perché invece non andiamo a un concerto?*). Inicialmente, Matteo não aceita o convite e começa a negociar, mostrando surpresa através da repetição (*A un concerto?*) e depois perguntando mais informações (*Di chi?*). Valentina oferece as informações e diz conhecer bem o compositor por ter realizado um trabalho sobre ele durante a faculdade. Matteo, mais uma vez, não realiza uma recusa direta, mas continua a negociação, lançando mão da ironia ao insinuar que passaram diversos anos desde a época que Valentina era estudante universitária (*Ah beh, se ci hai fatto la tesi di laurea non è più tanto contemporaneo, allora!*). Valentina retruca com sarcasmo (*Ah, ah, spiritoso!*) e insiste no convite (*Dai, andiamo!*). Matteo tenta mais uma recusa atenuada, expressando, de forma indireta, que a música contemporânea não lhe agrada muito (*Ma... Veramente, io la musica contemporanea, insomma...*). Valentina, no entanto, insiste mais uma vez e, pela cena seguinte, vemos que consegue convencer o namorado, que a acompanha a contragosto até a bilheteria do teatro.

Quadro 6: transcrição e tradução do diálogo “*Un appuntamento mancato*”

01	Val	Mah, il film io l'ho già visto. Non mi dispiaceva rivederlo, però... Perché invece non andiamo a un concerto?	<i>Hum, eu já vi esse filme. Poderia ver de novo, mas... Ao invés disso, por que não vamos a um concerto?</i>
02	Mat	A un concerto? Di chi?	<i>A um concerto? De quem?</i>
03	Val	Proprio in questi giorni al Nazionale stanno facendo le sinfonie di un compositore contemporaneo finlandese, che poi è lo stesso su cui ho fatto la tesi di laurea!	<i>Esses dias no Nazionale estão fazendo as sinfonias de um compositor contemporâneo finlandês, que é aquele sobre o qual fiz meu TCC!</i>

04	Mat	Ah beh, se ci hai fatto la tesi di laurea non è più tanto contemporaneo, allora!	<i>Ah, então, se você fez seu TCC sobre ele, não é mais tão contemporâneo assim!</i>
05	Val	Ah, ah, spiritoso! Dai, andiamo!	<i>Ah, ah, engraçadinho! Vamos!</i>
06	Mat	Ma... Veramente, io la musica contemporanea, insomma...	<i>Mas...na verdade, eu a música contemporânea, mais ou menos...</i>
07	Val	Ma dai, vedrai che bello!	<i>Ai, vamos, você vai ver que legal!</i>

Fonte: Nuovo Espresso 2 (2014b, p. 43)

Nesse vídeo, como no diálogo entre Fabio e Francesca, percebe-se uma longa negociação envolvida na recusa a um convite. Diferentemente do diálogo, porém, no vídeo vemos que, possivelmente pela relação romântica entre os interlocutores e pelo fato de Matteo saber da importância da música para Valentina, ele decide realizar recusas indiretas e muito atenuadas, o que implica em uma recusa malsucedida, já que no final Matteo acaba cedendo às insistências de Valentina. O vídeo também se diferencia do diálogo anterior pela riqueza de detalhes do contexto situacional: nesse caso, as estratégias indiretas usadas por Matteo podem ser mais facilmente interpretadas, pois o diálogo não acontece no “vácuo comunicativo”. De fato, nas atividades que seguem, há também uma tentativa de levar os alunos a refletirem sobre o que Matteo realmente quer dizer com a expressão indireta “*Veramente, io la musica contemporanea, insomma...*”. No entanto, essa reflexão se mantém ao nível linguístico, não levando as/os aprendentes a identificar que, no fundo, essa expressão é utilizada para realizar uma recusa.

Figura 6: Atividade do vídeo



Fonte: Nuovo Espresso (2014, p. 65)

Resumindo, no livro NE, percebe-se que são apresentadas diversas estratégias reparadoras para realizar as recusas: justificativas; expressões de pesar e desculpas (*mi dispiace, scusa*) e contrapropostas (*perché non vieni con me?*). Ademais, nas interações de NE, a recusa aparece realmente como um processo de negociação que se desenvolve ao longo de diversos turnos, com os interlocutores inicialmente recusando de forma mais indireta e atenuada, para passar a realizações mais explícitas à medida que o outro insiste no convite. Apesar de a apresentação das recusas ser condizente com os resultados de estudos empíricos, a/o aprendente não é levada/o a notar a maioria desses procedimentos, já que a única estratégia mais explicitamente contemplada nas atividades é a justificativa.

Quanto à relação língua-contexto, o primeiro diálogo em NE encontra-se descontextualizado, mas as recusas que aparecem no vídeo, por outro lado, são mais

contextualizadas, com informações sobre onde ocorre a interação e quem são os interlocutores. Percebeu-se também que, tanto no diálogo quanto no vídeo, as recusas são realizadas somente em situações de informalidade, não havendo convites e recusas em situações de hierarquia ou em contexto de trabalho, aspectos que, como vimos, incidem diretamente no uso das estratégias (ROCHA; TORRE; MELLO, 2015). Isso talvez se deva ao fato que as/os aprendentes ainda estão em nível iniciante (A2), no entanto, como esse ato de fala não é explicitamente retomado nos níveis intermediários (B1 e B2), perde-se a oportunidade de refletir sobre as relações entre as estratégias utilizadas e o contexto situacional, deixando assim de promover uma maior consciência metapragmática.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho era analisar e comparar como as recusas a convites são apresentados nos livros de PLE e Italiano L2 e também demonstrar em qual medida esses manuais promovem a competência pragmática a respeito desse tema.

Em relação ao nível pragmalinguístico, percebeu-se que tanto no livro de PLE quanto no de Italiano L2, as estratégias mais frequentes de realização e atenuação das recusas são apresentadas nos diálogos, assim como os processos de negociação da recusa, que às vezes se desenvolve ao longo de diversos turnos, partindo de realizações mais indiretas que vão se esclarecendo na interação. Em geral, foi no nível sociopragmático que percebemos as maiores lacunas: por um lado, os diálogos carecem de uma contextualização clara, portanto nem sempre sabemos quem são os interlocutores, qual a relação entre eles e onde se encontram; por outro, temos uma escassez de contextos situacionais, não havendo, por exemplo, convites e recusas realizados por pessoas com diferente *status* hierárquico, um aspecto que influencia diretamente nas estratégias de realização do ato (ROCHA; TORRE; MELLO, 2015). No livro NE, no entanto, parece que os vídeos suprem, em parte, essa carência de contexto que encontramos em outros diálogos do mesmo manual.

Há também diferenças entre os livros analisados. Além da presença de vídeos nos materiais de Italiano L2, que ajudam na contextualização, destacamos as diferenças nas atividades que acompanham os diálogos: nos livros de PLE, as recusas são apresentadas, mas as estratégias de realização não são trabalhadas de forma explícita, ao passo que no livro de Italiano L2 há algumas atividades que levam o aluno a identificar a força ilocucionária dos enunciados nos diálogos. Por outro lado, o livro de Italiano L2 apresenta as recusas somente no volume de nível A2, ao passo que o livro de PLE volta nesse ato no nível intermediário, apresentando formulações menos explícitas.

Com base no exposto, apesar dos poucos livros contemplados, conclui-se que a concepção de língua dos manuais analisados centra-se ainda muito no código e não no uso em si, já que a dimensão sociopragmática tende a ser negligenciada, não levando, portanto, as/os aprendentes

a refletir sobre a relação entre a língua e seu contexto de uso. Sugere-se, portanto, que os livros apresentem um maior número de contextos situacionais, de modo a que as formas de realização possam ser melhor compreendidas, e promovam atividades que levem as/os alunas/os a refletir sobre a relação língua-contexto e a negociação envolvida na realização dos atos de linguagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. Atos de fala e cultura no livro didático de português como língua estrangeira. *Estudos linguísticos*, v. 42, n. 2, p. 798–809, 2013.

AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harrard University Press, 1962.

BARDOVI-HARLIG, K.; MAHAN-TAYLOR, R.; MORGAN, M. J.; REYNOLDS, D. W. Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, v. 45, p. 4–15, 1991.

BASTIANETTO, P. C.; TORRE, M. Atos de fala e interculturalidade: proposta de material didático para a formação sociolinguística de professores brasileiros de língua italiana. *Caligrama*, v. 14, p. 81–100, 2009.

BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T.; ULISS-WELTZ, R. Pragmatic transfer in ESL refusals. In: SCARELLA, R. C.; ANDERSON, E. S.; KRASHEN, D. (Eds). *Developing communicative competence in a second language*. New York: Newbury House Publishers. 1990, p. 55-94.

BLANCO, R. *Atenuação pragmática e problemas de intercompreensão: um estudo intercultural entre paulistanos e cordobeses*. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06062016-121646/pt-br.php>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BLANCO, Y. A. de O. C. *A relação entre imagem e atenuação pragmática na análise de livros didáticos de Português para estrangeiros (PLE)*. 2021. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.8.2021.tde-23072021-155041. Acesso em: 2022-02-23.

BRIZ, A.; SILVA, L. A. da; ANDRADE, A. M. de; BLANCO, R. C. H. C. A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. *Linha D'Água*, v. 26, n. 2, 281-314, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v26i2p281-314>>. Acesso em 15/jun./2022.

CORTÉS VELÁSQUEZ, D.; NUZZO, E. 'Disdire un appuntamento: Spunti per la didattica dell'Italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi.' *Italiano LinguaDue* 1, P.17-36, 2017.

COUNCIL OF EUROPE (ORG.). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. 10. printing ed. Cambridge: Cambridge Univ. Press [u.a.], 2001.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, 2018. Disponível em: <www.coe.int/lang-cefr>.

FÉLIX-BRASDEFER, J. C., & BARDOVI-HARLIG, K. "I'm sorry - Can I think about it?" The negotiation of refusals in academic and non-academic contexts. In D. Tatsuki & N. Houck (eds.), *Pragmatics: Teaching Speech Acts*. Alexandria, VA: TESOL, 2010. pp. 163-180.

FERRER, M.; SÁNCHEZ-LANZA, C. *Interacción verbal*. Los actos de habla. Rosario: UNR editora, 2002.

FRESCURA, M. Strategie di rifiuto in italiano: uno studio etnografico. *Italica*, v. 74, n. 4, p. 542–559, 1997.

GILMORE, A. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, v. 58, n. October, p. 363–374, 2004.

GOFFMAN, E. On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Reflections: The SoL Journal*, v. 4, n. 3, p. 7–13, 2003.

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). *Pragmática - problemas, críticas, perspectivas da linguística – bibliografia*. Vol. IV. Trad. de João Wanderley Geraldi. Campinas: IEL, 1982, p. 81-103.

HAVERKATE, H. *La cortesía verbal: estudio pragmlinguístico*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

HOUCK, N. R.; GASS, S. M. Non-native refusals: A methodological perspective~1. In: GASS, S.M; NEU, J. Orgs.); *Speech Acts Across Cultures*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1996.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso*. Teoria e funcionamento. Trad.: Fernando de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EDUFF, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação*. Princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2014.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 10ª Ed. São Paulo: Contexto. 2012.

LEITE, M. Q.; BARROS, D.; DIAS, F.; SILVA, L. A. A Análise da Conversação no Grupo de Trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. In: BENTES A. C, LEITE M. Q (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez; 2010, p. 49-87.

MARCUSCHI, L. A. Questões atuais na Análise da Conversação. 3º Encontro Nacional da ANPOLL; 3.jul.1988; Recife, Brasil. Recife: ANPOLL; 1988, p. 319-335.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: GARTNER, E.; HERHUTH, M.J.; SOMMER, N. (Orgs.), *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Universitat Mainz, Actas da seccção, 2001, p. 15-40. Disp. em: <https://www.google.com.br/books/edition/Contribui%C3%A7%C3%B5es_para_a_Did%C3%A1ctica_do_Por/BPJxLPTQqi8C?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=por+que+o+brasileiro+tem+dificuldades+para+dizer+n%C3%A3o&pg=PA33&printsec=frontcover>. Acesso em 03/02/2022.

NUZZO, E. La pragmatica nei manuali di italiano L2: una prima indagine sull’atto linguistico del ringraziare. *Revista de Italianística*, v. XXVI, p. 5–29, 2013.

NUZZO, E. Comparing Textbooks and TV Series as Sources of Pragmatic Input for Learners of Italian as a Second Language: The Case of Compliments and Invitations. In: GESUATO, S. BIANCHI, F; CHENG, W. (Orgs.); *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. P. 85-108

NUZZO, E.; CORTÉS VELÁSQUEZ, D. Canceling Last Minute in Italian and Colombian Spanish: A Cross-Cultural Account of Pragmalinguistic Strategies. *Corpus Pragmatics*, v. 4, n. 3, p. 333–358, 2020.

NUZZO, E.; GAUCI, P. *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma: Carocci editore SpA, 2012.

PAULETTO, F. L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, v. 7, n. 2, p. 28–50, 2020.

PORCELLATO, A. M. *A competência (meta)pragmática em italiano L2/LE: da análise do ato de fala do pedido em livros didáticos à elaboração e experimentação de propostas para o ensino*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Italiana). São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-19062020-191055/>>. Acesso em: 9/12/2020.

PORCELLATO, A. M. Língua autêntica e língua de materiais didáticos de italiano LE: Uma análise das aberturas telefônicas. In: SANTANA, K. C.; ALBARELLI, A. P. *A análise pragmática em diferentes perspectivas*. Tutóia (MA): Diálogos, no prelo.

ROCHA, B. N. R. DE M.; TORRE, M. C.; MELLO, H. Estratégias de cortesia no ato de fala da recusa a pedidos: uma investigação do português brasileiro e do italiano. *Revista de Italianística*, v. 30, p. 61–79, 2015.

SEARLE, J.R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Tradução de Carlos Vogt. Coimbra: Almedina, 1984.

THOMAS, Jenny. *Meaning in Interaction: an introduction to pragmatics*. 2a ed. New York: Routledge, 2013.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VERZELLA, M.; TOMMASO, L. The Pragmatics of Refusing a Request in Italian and American English: A Comparative Study. *Discourse and Interaction*, v. 13, n. 1, p. 92–112, 2020.

WONG, J. Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 401, p. 37–60, 2002.

Livros analisados:

BALÍ, M.; RIZZO, G. *Nuovo Espresso 2*. Firenze: Alma Edizioni, 2014(a).

BALÍ, M.; RIZZO, G. *Nuovo Espresso 2: Guida per l’insegnante*. Firenze: Alma Edizioni, 2014(b).

ISHIHARA, T.; BERGWEILER, C. G. *Novo Avenida Brasil 3*. São Paulo: EPEU, 2013.

LIMA, E. O. F. L.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.A.; BERGWEILER, C.G. *Novo Avenida Brasil 1 – Curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U., 2008

ZIGLIO, L.; RIZZO, G. *Nuovo Espresso 1: guida per l’insegnante*. Firenze: Alma Edizioni, 2014b.



**ENSINO DE LITERATURA EM CONTEXTOS DE
MULTILETRAMENTOS E DE RECURSOS DIGITAIS:
DESAFIOS E ALCANCES DA APLICAÇÃO DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**LITERATURE EDUCATION IN CONTEXTS OF
MULTILITERACIES AND DIGITAL RESOURCES:
CHALLENGES AND SCOPE OF APPLICATION OF A
DIDACTIC SEQUENCE**

Anderson Luiz Teixeira Pereira¹

Elisa Bragança Curi Magalhães de Souza²

Gabriele Cristine Carvalho³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da aplicação de uma sequência didática de ensino de literatura orientada com base na pedagogia dos multiletramentos e no uso de recursos digitais na educação. A pedagogia dos multiletramentos tem sido amplamente discutida e difundida nos últimos anos, sobretudo porque propõe um ensino a partir da multiplicidade de gêneros textuais e de contextos sócio-históricos e culturais distintos para a formação letrada do sujeito. Fundamentado, primordialmente, a partir de Rojo e Moura (2012) e de Cosson (2018), elaboramos e aplicamos uma sequência didática para pensar novos caminhos para a inserção do ensino de literatura no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede federal de ensino do Pará. Projetada para o ensino remoto, a sequência didática foi organizada em encontros síncronos (por meio da plataforma *Google Meet*) e assíncronos (por meio da criação de um grupo de *WhatsApp*), nos quais foram utilizados textos de diferentes formatos, gêneros e semioses, bem como foram combinados elementos da cultura erudita, popular e local, para trabalhar o conto machadiano “A cartomante”. O ponto culminante da sequência didática foi uma atividade de retextualização do conto por meio da elaboração de textos audiovisuais a partir do aplicativo *Toontastic*, da *Google for Education*. Como resultado, verificamos que as práticas de ensino de literatura, quando orientadas pela pedagogia dos multiletramentos e dos recursos digitais, tornam-se mais eficientes, contextualizadas e significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Letramento Literário; Recursos Digitais; Sequência didática.

1 Mestre em Letras, Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará. Discente do curso de Especialização em Docência com ênfase na Educação Básica no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Arcos). E-mail: andersson2525@gmail.com.

2 Mestre em Psicologia Social, pela Universidade Salgado de Oliveira; Discente do curso de Especialização em Docência com ênfase na Educação Inclusiva no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Arcos). E-mail: elisabcms@gmail.com.

3 Professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Santa Luzia). E-mail: gabriele.carvalho@ifmg.edu.br.

ABSTRACT

This paper aims to present the results of the application of a didactic sequence of literature education based on the pedagogy of multiliteracies and the use of digital resources in education. The pedagogy of multiliteracies has been largely discussed and diffused in the last years, mainly because it proposes teaching based on the multiplicity of textual genres and different sociohistorical and cultural contexts for the literate formation of the individual. According to Rojo and Moura (2012), also Cosson (2018), we developed and applied a didactic sequence to propose new ways for the insertion of literature education in the context of the 9th year of Elementary School of a federal public school located in the state of Pará. Designed for remote teaching, the didactic sequence was organized in synchronous meetings (through the *Google Meet* platform), and asynchronous moments (through the creation of a *WhatsApp* group). In both of them, texts of different formats, genres and semiosis were used, as well as elements of erudite, popular, and local culture were combined to work the short story “A cartomante” by Machado de Assis. The last part of the didactic sequence was an activity of retextualization of the short story through the elaboration of audiovisual texts using the *Toontastic* application, from *Google for Education*. As a result, we verified that literature education practices, when based on pedagogy of multiliteracies and digital resources, become more efficient, contextualized and meaningful.

KEYWORDS: Multiliteracies; Literary Literacy; Digital Resources; Didactic Sequence.

Introdução

Apresentaremos, neste artigo, uma proposta de aplicação de sequência didática para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, no 9º ano de uma Escola de Aplicação vinculada a uma Universidade Federal de Belém-PA. Para apresentarmos a construção da sequência didática aplicada e a experiência originada a partir dela, retomaremos alguns elementos essenciais os quais foram considerados para a sua elaboração teórico-metodológica, a fim de se elucidar a base na qual se fincou o trabalho desenvolvido.

O primeiro elemento está relacionado à própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — um dos documentos de maior relevância do currículo da Educação Básica⁴ — no que tange às suas diretrizes para o ensino de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, se tomarmos a sua organização em nível macro, o documento propõe o ensino de língua portuguesa a partir de quatro eixos: leitura, produção, oralidade e análise linguística. Quer dizer, as competências e habilidades, bem como os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos no ensino fundamental, devem estar atrelados a essa subdivisão que, conforme já apontamos, comporta, segundo o próprio documento, as práticas de linguagem necessárias ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Já em nível microestrutural, ao examinarmos as habilidades específicas para o 9º ano relacionadas ao eixo de leitura, é possível refletir que a BNCC (BRASIL, 2018) não traz

4 Apoiada em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.395/96), entre outros, a BNCC, atualmente, é um documento normativo com o objetivo de sanar algumas das dificuldades da Educação Nacional, como a sua fragmentação, por exemplo. Diante disso, ela é de extrema relevância para o entendimento, reflexão e problematização da educação básica brasileira. A questão levantada pelo artigo, que trata de uma busca por práticas de letramento literário em contextos de multiletramentos, retoma, ainda que indiretamente, as implicações contidas e possíveis a partir da própria BNCC (BRASIL, 2018).

questões relacionadas ao que se considera como práticas de letramento literário (COSSON, 2018 e 2021), que, sem dúvida, são fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa nessa etapa do processo educacional.

Assim, ao trazer a definição do Eixo Leitura, a BNCC enfatiza-o como um processo cognitivo mais amplo, e aponta o texto literário apenas como objeto textual, cujo ensino se daria por meio dessa prática de linguagem, sem definir, de fato, uma abordagem teórica específica, conforme se verifica, por exemplo, no seguinte excerto:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes [...]. (BRASIL, 2018, p. 69)

Essa compreensão do texto literário, trazida pela BNCC (BRASIL, 2018), enseja uma discussão⁵ historicamente estabelecida entre, por exemplo, as práticas de letramento literário e as práticas de multiletramentos. (SCHEFFEL, 2015). Embora esses dois conceitos sejam uma questão de grande relevância, por vezes marcados por núcleos conflitivos, em função da extensão do trabalho, nosso objetivo será pensar criticamente, transitando nessas diferentes perspectivas teóricas e com base na experiência que tivemos, sobre uma possibilidade de se trabalhar a literatura na educação básica como uma emergência ainda atual e, talvez, longe de ser superada.

Entendemos que o aluno do 9º ano se encontra num processo de transição de etapas da educação básica crucial para a sua formação social, humana e cognitiva. Em outras palavras, ao finalizar o ciclo final do ensino fundamental e ingressar no ensino médio, esse aluno necessitará ter, em seu bojo formativo, habilidades de leitura que englobem as diferentes manifestações da linguagem. É válido ressaltar que, no ensino médio, é exigido, cada vez mais, o perfil de um aluno proficiente no mundo da leitura, que consiga interagir ativamente e transitar de modo pleno entre as diferentes organizações e manifestações da linguagem. O texto literário, por possuir um caráter *sui generis*, demanda competências específicas para a sua compreensão.

Considerando o contexto supracitado, a proposta que esboçamos, preliminarmente, buscou, entre outros escopos, inserir o letramento literário como uma prática de leitura fundamental ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 9º ano. Obviamente, nosso objetivo não trata de resolver a lacuna que há em relação ao lugar ocupado pelo ensino de literatura no currículo da educação fundamental, mas de buscar incorporar o seu ensino como objeto de aprendizagem no campo da leitura. Como nos lembra Cosson (2018), o letramento literário se configura de modo especial, porque “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. (COSSON,

5 Sobre essa questão ver Scheffel (2015).

2018, p. 12). O ensino de literatura no ensino fundamental é muito mais possível mediante a fissura aberta pela própria concepção de práticas de leitura proposta pela BNCC do que pela sua proposição formal.

O segundo elemento se relaciona com o propósito de se ensinar literatura de forma articulada aos novos processos tecnológicos emergentes, os quais entornam a realidade social do aluno do século XXI. Nesse sentido, evocamos, para fundamentar este debate, a discussão trazida pelos professores Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), que tomam como base a proposta do Grupo Nova Londres (2021[1996]), acerca da teoria da pedagogia dos multiletramentos, cuja lição maior, a nosso ver, é a inseparabilidade entre o ensino de língua portuguesa e as práticas oriundas de um universo cada vez mais encadeado pela multiplicidade de novos letramentos e de Tecnologias da Informação e da Comunicação, conhecidas como TICs.

Desse modo, transitar entre o domínio do Letramento Literário e da Pedagogia dos Multiletramentos quer dizer que: quando pensamos o ensino de leitura, é necessário considerá-lo, sobretudo no contexto escolar, como uma prática que envolva a interface entre três aspectos distintos: a) as especificidades dos gêneros literários, b) as multiplicidades de relações intra e intertextuais entrelaçadas a partir do próprio texto e, principalmente, c) a relação que esses gêneros mantêm com as novas tecnologias. Tomando-se esses três pontos como alicerce do ensino de práticas de leitura literária, é possível não apenas suprir a necessidade primária de incorporar o letramento literário ao ensino fundamental, mas, sobretudo, propor novos caminhos, talvez mais profícuos, para o ensino de literatura no contexto escolar.

Ao pensarmos a nossa proposta para a sequência didática (doravante SD), buscamos subsidiá-la a partir dessas duas dimensões relacionadas à pedagogia dos multiletramentos e do letramento literário, como proposto por Cosson (2018). Como ressaltaremos, *a posteriori*, o ponto culminante da SD foi uma atividade de retextualização do conto *A cartomante* de Machado de Assis por meio da elaboração de textos audiovisuais a partir do aplicativo *Toontastic*, do pacote *Google for Education*, e de outros jogos que permitissem a realização dessa retextualização, tais como *Minecraft* e *The Sims*, que, no caso desses dois últimos, são aplicativos games já bastante conhecidos pelos adolescentes e jovens.

Na prática, o objetivo da atividade de culminância referida anteriormente não é apenas de possibilitar a leitura, a retextualização (conforme RIBEIRO, 2016) e a produção intersemiótica, mas de utilizar as ferramentas que *a priori* não possuem função pedagógica para tornar o conhecimento mais acessível aos alunos, fazendo-os perceber que aprender é um exercício ordinário, presente no dia a dia.

Em um primeiro momento, trataremos dos pressupostos teórico-metodológicos que conduziram nosso trabalho, quais sejam a pedagogia dos multiletramentos e o letramento literário desenvolvidos por meio de sequências didáticas básicas. Em um segundo momento, apresentaremos, de modo detalhado, a construção e o desenvolvimento da sequência didática.

Posteriormente, apresentaremos algumas considerações relacionadas à aplicação da sequência didática, ressaltando os ganhos dessa proposta pedagógica, bem como as limitações impostas pelo aplicativo utilizado e pelas restrições pedagógicas oriundas de um contexto de emergência sanitária. Por fim, seguirão nossas considerações finais.

Multiletramentos: um caminho para o ensino literário

Antes de tratarmos acerca do conceito de multiletramentos, faz-se necessário pontuar o que é letramento e sua origem. Esse é um assunto recente e bastante amplo, visto que abarca uma temática discutida por diversos autores das Ciências Linguísticas e da Educação. Conforme Kleiman (1995), esses estudos datam da década de 1990 e vêm despertando o interesse de diversos pesquisadores. O conceito de letramento está diretamente relacionado às práticas de uso da escrita, considerando, principalmente, que essas são “práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 29). Nesse sentido, o debate sobre letramentos é necessário a qualquer situação de interação em uma sociedade grafocêntrica.

Vale enfatizar que os Estudos do Letramento têm como referência o professor Brian Street que sugere uma reflexão sobre o letramento como prática social e ressalta a natureza não somente social, mas também cultural da leitura e da escrita, tendo em vista o caráter múltiplo das práticas letradas. Dessa forma, Street (1984) entende que o letramento não pode ser considerado autônomo, haja vista que práticas particulares e concepções de uso da escrita dependem do contexto ideologicamente constituído, isto é, os usos da escrita não podem ser tratados como neutros, universais ou meras técnicas, porque são socialmente determinados. Em consonância, Kleiman (2008) explica que “os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (p. 490). A autora entende que não há apenas uma forma de usar a língua escrita reconhecida e legitimada socialmente, visto que poucos têm acesso a essa modalidade, e que há diferentes formas de usá-la, em práticas sociocultural e historicamente determinadas⁶.

Diante da diversidade linguística e cultural e das mais variadas formas de comunicação que se multiplicavam na sociedade, o Grupo Nova Londres, em seu famoso manifesto *Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais* (2021[1996]), defendeu a

6 No Brasil, os estudos de Soares (1998, 2004), que apresentam uma abordagem diferente de letramento de Kleiman (2008) e Street (1984) em vários trabalhos, também tiveram muito impacto. Soares (1998, 2004) diferencia a aquisição da “tecnologia” do saber ler e escrever, relacionada ao processo de codificar e decodificar, que ela denomina alfabetização, da apropriação das práticas sociais dos processos de leitura e escrita, a que vincula o termo letramento. Entendendo a insuficiência do termo alfabetização (que está vinculado aos termos pejorativos “analfabeto” e “analfabetismo”) no processo de ensino-aprendizagem, a pesquisadora justifica, então, o surgimento do conceito de letramento, que se propõe a envolver “práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas.” (SOARES, 2004, p. 97).

abordagem da pedagogia dos multiletramentos. De acordo com os autores, a pedagogia do letramento teve uma importância para o “ensino e a aprendizagem formais da leitura e da escrita, considerando a padronização da língua nacional”, mas se trata de um “projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras”. (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102).

No Brasil, a pedagogia dos multiletramentos é difundida e amplamente estudada por Rojo e Moura (2012). Segundo os autores, o prefixo “multi” advém da multiplicidade cultural das populações e da multiplicidade semiótica de constituição dos textos pelos quais se informa e se comunica.

Quanto ao primeiro tipo específico de multiplicidade, é válido identificar que:

o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

Sendo assim, a proposta é a de que haja uma nova ética e estética que se baseiem menos na autoria e na origem das produções textuais e mais nos letramentos críticos proporcionados pela fruição das diferentes produções culturais, que são, dentro das novas configurações geopolíticas e tecnológicas pós-modernas⁷, cada vez mais híbridas, mais fronteiriças, tornando difícil separar os pares antitéticos culto/inculto, civilização/barbárie, erudito/popular, central/marginal, etc. Além disso, como os textos circulam em vários meios, estão cada vez mais multissemióticos, isto é, são compostos de muitas linguagens, modos ou semioses — em que há uma combinação de elementos visuais, sonoros, espaciais etc. —, exigindo do leitor capacidade de compreensão e produção de cada uma delas e dos efeitos de sentido advindos de suas combinações. Por essa razão, os multiletramentos são caracterizados por Rojo e Moura (2012) como híbridos, colaborativos e transgressores das relações de poder. Especialmente sobre essa última questão, o Grupo Nova Londres (2021, p. 107) afirma que, por tratar da diversidade linguística e cultural, questões fundamentais do nosso futuro (e também do nosso presente, podemos acrescentar), “professores e alunos devem se ver como participantes ativos na mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser criadores ativos de futuros sociais”.

Nessa perspectiva, introduzem-se as “novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 21). Dessa forma, entendendo que as tecnologias digitais da informação e da comunicação têm modificado as

⁷ Segundo Hall (2005), “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (p. 8). Essa tese do descentramento identitário é corroborada por Bauman (2001), que utiliza a metáfora da “modernidade líquida” para definir a nova sociedade. Essas mudanças sociais têm um papel na saliência da diversidade linguística e cultural que tornam os multiletramentos uma questão central na aprendizagem, como sublinha o Grupo Nova Londres (2021).

formas de trabalho, de comunicação, de relacionamento e de aprendizagem, o letramento digital torna-se parte fundamental da prática docente, de forma a promover aprendizagens mais significativas, oportunizando, ainda, a inclusão digital.

Observando a importância dessas novas práticas sociais da leitura e da escrita, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) buscou privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplassem o uso crítico e consciente desse recurso, listando-o entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas nas três etapas da educação básica, como se destaca a seguir:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9)

Considerando, dessa forma, o contexto atual de ensino remoto exigido pelas condições sanitárias impostas pela pandemia do COVID-19, cabe enfatizar a necessidade do letramento digital, pois, apesar de muitos alunos serem nativos digitais, não significa que saibam fazer uso adequado da tecnologia como caminho para o processo de aprendizagem⁸. Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020) ressaltam que o uso da tecnologia não consolida a transformação da educação no século XXI, visto que ainda é necessário avançar em campos fundamentais, como a formação de habilidades e competências que possibilitem aos alunos tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem. Entretanto, o desenvolvimento dessas habilidades e competências fundamentais deve ser trabalhado em conjunto com um letramento digital.

O Grupo Nova Londres (2021) entende que, devido às mudanças globais, o papel da escola também se transformou, pois vive-se um momento em que há uma busca por uma pluralidade cívica, com a exigência da diversidade “na qual diferenças são usadas como um recurso produtivo e se constituem como norma.” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 113). Com isso, urge a formação educacional para um mundo em construção e constante mudança, o que pode ser feito por meio dos (multi)letramentos literários.

Letramento Literário e as Sequências Didáticas

Saber ler o mundo é primordial para a compreensão da vida e para a convivência em sociedade. Compreender o mundo que nos cerca requer compreender e reconhecer os diferentes modos de leitura e escrita existentes no cotidiano, visando saber em quais momentos caberá cada modo de expressar-se, visto que situações diferentes exigem posicionamentos igualmente diferentes. Assim, considerando que o texto é uma unidade de sentido da língua e que deve superar as questões gramaticais, fica claro que a língua portuguesa está no dia a dia, viva em seus diferentes tipos de textos que rodeiam os sujeitos por onde passam.

⁸ Ribeiro (2018) apresenta interessantes questionamentos das habilidades “intrínsecas” dos “nativos digitais”, disseminadas por Prensky no início do século XXI.

Destarte, é importante pensar o ensino de língua materna como uma disciplina constantemente presente e atuante na vida dos alunos, possibilitando o desenvolvimento da percepção sobre o funcionamento da língua em contextos variados. Fiorin (2007) esclarece que o ensino do português tem como fim formar leitores eficazes e produtores competentes de textos, afinal, somente dessa maneira o discente será capaz de compreender a informação disponível e organizá-la. Ainda segundo ele, “isso é condição necessária para o desenvolvimento de suas plenas potencialidades humanas, para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para a inserção no mercado de trabalho.” (FIORIN, 2007, p. 96).

Entretanto, é importante que o professor de Língua Portuguesa, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental, público a que nos dirigimos, não deve se esquecer de trabalhar o texto literário, pois, além do desenvolvimento das habilidades citadas anteriormente, o contato com a arte literária ainda possibilita a surpresa diante dos efeitos desestabilizantes provocados. Ao identificar toda essa importância, Candido (1995) entende que a literatura corresponde a uma necessidade generalizada que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza, razão pela qual o autor a define como um direito humano.

Corroborando os discursos de Candido (1995), Cosson (2018) defende que, por meio da leitura e da escrita de textos literários, é possível revelar a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada, possibilitando uma maneira única de se apropriar da linguagem, o que permitiria a compreensão do mundo materializado em palavras. Tendo em vista tal necessidade, para o autor, o letramento literário é uma prática social fundamental que propicia a formação do leitor por meio da literatura.

Cosson (2018) define letramento literário como a escolarização da literatura, isto é, a inserção da literatura na escola de forma que não perca seu verdadeiro sentido, que é humanizar, o que não significa simplesmente tomá-la como uma disciplina, sem contextualização e discussão. O autor também aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e o uso de textos literários na escola a fim de formar maior número de leitores.

Por outro lado, uma problemática que envolve essa proposta é a introdução ou não à leitura do cânone, já que muitos docentes tendem a excluir esses(as) autores(as) por considerá-los(las) pouco atraentes, seja pelo vocabulário fatigante, seja pelo tema aparentemente desinteressante aos alunos do século XXI. Por conseguinte, conforme o autor:

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. (COSSON, 2018, p. 22)

Nessa mesma perspectiva, Santos e Pereira (2021) observam que o perfil do leitor contemporâneo é o de que nem sempre se sente confortável para ler os clássicos, sendo alvo

de constantes críticas, formuladas, quase que exclusivamente, pelos adeptos de uma suposta literatura de excelência: os jovens leitores ora são encarados como não leitores, ora são avaliados como péssimos leitores. Esse desconforto dos jovens é reforçado pelo modo como a literatura é trabalhada no Ensino Médio, limitando-se, muitas vezes, à história da literatura brasileira que, conforme ressalta Cosson (2018), mostra-se

usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas [...] em uma perspectiva para lá de tradicional. (COSSON, 2018, p. 21).

Já no Ensino Fundamental, de acordo com Cosson (2018), os livros didáticos, normalmente, trabalham textos incompletos e as atividades extraclasse consistem em atividades que visam recontar a história.

Tendo em vista toda essa discussão, mostra-se válido descrever a sequência didática básica proposta por Cosson (2018), a qual apresenta quatro passos para sua realização: “motivação”, “introdução”, “leitura” e “interpretação”. Vejamos, brevemente, cada um deles no quadro a seguir.

Quadro 1: Sequência didática básica proposta por Cosson (2018)

1) Motivação: é a preparação para o aluno entrar no texto, ou seja, é o estabelecimento de laços estreitos com o texto o qual se vai ler, mecanismo que, muitas vezes, passa despercebido, pois parece natural. Um exemplo prático é inserir o discente em uma questão que o leve a se posicionar sobre o tema em debate no texto literário.

2) Introdução: trata-se da apresentação do autor e da obra, possibilitando ao leitor compreender o contexto histórico e a entender as experiências de vida de quem escreve. Segundo Cosson (2018), essa introdução deve ser básica (sem muitos detalhes biográficos), auxiliando a justificar a escolha da obra e a apresentação física da obra é relevante para uma análise dos elementos paratextuais que envolvem essa primeira leitura.

3) Leitura: nesta etapa, o mais importante é o acompanhamento da leitura, que não deve ser confundido com policiamento. Cosson (2018) afirma que, quando o texto é longo, interessa ser lido em casa ou em ambiente ideal, como a sala de leitura ou a biblioteca. Além disso, o autor propõe a negociação de tempo para a realização da leitura, para que o aluno não perca o foco da atividade, e também sugere a leitura coletiva de trechos ou capítulos, o que permitiria uma microanálise dos recursos expressivos do texto.

4) Interpretação: essa atividade “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2018, p. 64). A interpretação também deve, no cenário de letramento literário, ser pensada em dois momentos: o interior, aquele que decifra o próprio código, num encontro do leitor com a obra; e o momento exterior, num ato de construção

de sentido, quando há a materialização da interpretação, momento, que, na escola, deve ser compartilhado para que os sentidos se ampliem. O autor defende que as atividades de interpretação culminem em uma atividade de registro, que pode variar, dependendo do texto e da etapa em que os sujeitos se encontram.

Conforme o próprio autor reforça, é possível misturar os passos de modo a atender às necessidades e características dos alunos, sem que se perca a ideia de conjunto ou ordenamento existente em qualquer método. Sendo assim, o letramento literário se dá de maneira gradual e constrói a possibilidade de inserção do aluno à literatura de modo prazeroso e leve.

É importante ressaltar que um modelo de SD, em alguma medida, pode ter um efeito uniformizador, podendo enrijecer as aulas se o professor não buscar adaptá-las à sua realidade. Nesta proposta, buscamos adaptar o modelo de Cosson (2018), em primeiro lugar, adequando-o ao ensino remoto e ao público-alvo, inserindo diversos tipos de recursos tecnológicos, como a utilização da plataforma *Google Meet* para os encontros síncronos, a criação de um grupo de *WhatsApp* para postagens de materiais, a criação de vídeos na rede social *Tiktok* para facilitar a recuperação de informações sobre o conto, a utilização de vídeos diversos para complementar informações sobre o autor e sobre o tema (utilizamos um trecho do filme “A cartomante” de Pablo Uranga e Wagner Assis e um vídeo sobre Maria da Penha para tratar de feminicídio) e o uso do aplicativo *Toontastic* para a produção da retextualização. Também buscamos aproximar o conto de Machado de Assis, cânone nacional, da cultura dos estudantes, ao utilizar anúncios de serviços místicos, de cartomantes, tarot cigano etc., que aparecem espalhados pela cidade, para tratar do tema e, como se trata de estudantes paraenses, também utilizamos a riqueza cultural local por meio de um vídeo de uma vendedora de ervas medicinais e místicas de Belém do Pará, muito conhecida no mercado do Ver-o-Peso. Os multiletramentos, nesta proposta, podem ser, portanto, constatados pela utilização de diversas linguagens e semioses, além da combinação da cultura erudita com a cultura popular e local⁹.

Com base nessas proposições, na próxima seção, apresentaremos uma sequência didática básica para o estudo do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, desenvolvida para os(as) alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal.

Da proposta metodológica: objetivos e alcances

Na elaboração da nossa SD, buscamos incorporar diferentes atividades que trouxessem o exercício da autonomia, bem como o estímulo do espírito reflexivo diante das práticas de leitura.

9 Scheffel (2015) aponta as dificuldades para se conciliar a pedagogia dos multiletramentos e o ensino de literatura, visto que “os multiletramentos colocam uma gama de ‘concorrentes’ dos textos literários na escola” (p. 2-3). Entretanto, conforme observa o autor, a literatura pode contribuir para os multiletramentos, pois “se apropria de outros gêneros do discurso e rompe ou relativiza as barreiras entre as culturas locais e as culturas valorizadas, além de trazer novos parâmetros para cultura escolar, que vira e mexe tem que reavaliar seu cânone”. (SCHEFFEL, 2015, p. 3).

Um dos pontos mais importantes da proposta foi pensar a retextualização¹⁰ de uma narrativa literária a partir do suporte oferecido pelo aplicativo *Toontastic*, pois, como já apontado na parte introdutória, ele estabelece o elo entre o aluno e o mundo da leitura. Assim, ao utilizar o *Toontastic* para retextualizar narrativas literárias, o aluno emerge ativamente num processo de criação que envolve diferentes cadeias de conexões discursivas com o mundo do texto. Nesse sentido, essa atividade de retextualização promove pelo menos dois momentos distintos de práticas de leitura: o primeiro trata da leitura do texto, que por si só já constitui uma atividade de compreensão, pois ultrapassa o limite da dimensão linguística¹¹. O segundo trata de uma leitura da leitura, ou seja, da materialização do processo de compreensão por meio da atividade de recriação da narrativa a qual se desdobra em múltiplas linguagens. Daí a necessidade de termos enfatizado tanto o letramento literário quanto a pedagogia dos multiletramentos para essa proposta de ensino de literatura.

Além disso, vale ressaltar que estamos tratando de textos literários clássicos¹², canônicos por assim dizer, como são os de Machado de Assis, os quais são desafiadores no que diz respeito ao seu ensino na educação básica. Acerca disso, Scheffel (2015), com base nos estudos de Roxane Rojo, lembra-nos que um programa de ensino escolar na perspectiva dos multiletramentos deve selecionar textos que considerem aspectos das: a) culturas locais, b) culturas escolares e c) culturas valorizadas. “A cartomante”, de Machado de Assis, é um exemplo que permite abordar essas três dimensões apontadas. Outro ponto importante no processo de escolarização do ensino de literatura é deixá-lo mais próximo da realidade atual dos alunos, que, sem dúvida, está atrelada ao mundo digital, como ficou ainda mais evidente no período pandêmico.

Utilizar aplicativos como ferramentas digitais no processo de ensino/aprendizagem de letramento literário recupera o sentido de se apreender o texto. A prática de um ensino contextualizado possibilita a emancipação do educando, promove a sua autonomia e permite o pleno desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo.

Em síntese, problematizar a prática de leitura literária a partir da própria BNCC para

10 Ribeiro (2016) critica as definições que tratam a retextualização como a simples produção de um novo texto – a autora analisa a definição de Marcuschi (2001), que trata a retextualização como mudança de modalidade (da modalidade oral para a escrita) e de Matencio (2002) para quem retextualizar é produzir um novo texto, envolvendo uma mudança de propósito comunicativo. Ribeiro (2016) afirma que, quando o processo abrange uma composição com outras semioses, observa-se, em muitos casos, a necessidade de se reprojeter/redesenhar o texto primeiro. Assim como Ribeiro (2016), estamos tratando do processo de retextualização de forma mais ampla.

11 Afirmamos que ultrapassa o sentido do próprio texto, porque propusemos, como uma das etapas das aulas da sequência didática, o conhecimento das características do gênero textual trabalhado. Por essa razão, espera-se que o professor auxilie os alunos a compreenderem as diferentes conexões discursivas oriundas do próprio texto, como por exemplo, a questão do autor, do contexto de produção e circulação, das intertextualidades e da atualidade do texto literário. Sobre essa questão, é interessante ver a discussão proposta por Lajolo (1993).

12 Como nos lembra Ítalo Calvino (2007) em *Por que ler os clássicos*, esses textos constituem parte fundamental da formação histórico-social do homem.

o 9º ano, orientar-se a partir da pedagogia dos multiletramentos e promover o processo de aprendizagem por meio das novas tecnologias foram as bases que sustentaram a proposta de sequência didática que apresentaremos no subitem a seguir.

A sequência didática, em virtude da pandemia da Covid-19, foi elaborada para ser aplicada no formato remoto. Para as aulas síncronas, aproveitamos a sala virtual do *Google Meet*, que já era conhecida e utilizada pelos alunos e, para os momentos assíncronos, nos quais foram realizadas orientações e postagem dos materiais, criamos um grupo virtual no *WhatsApp*. Em relação a sua estrutura, a SD foi planejada em quatro aulas, as quais foram sistematizadas com base na proposta metodológica de Cosson (2018). Além disso, é importante ressaltar que cada aula foi composta por uma subdivisão triádica: 1) introdução, que é o momento de contextualização da aula; 2) discussão do tópico da aula e 3) atividade de culminância, na qual buscamos consolidar as habilidades e os conhecimentos previstos para aquela aula.

Apresentação da sequência didática aplicada

A seguir, apresentamos algumas informações basilares acerca da SD:

Quadro 2: Aspectos identificativos

<p>ANO: 9º ano do Ensino Fundamental</p> <p>TEMA: Machado de Assis ontem e hoje: leitura do conto “A cartomante”</p> <p>CONTEÚDOS TRABALHADOS: Conto “A cartomante”; Contexto histórico-social”; “Gênero resumo”; “Etapas da Leitura”; “Produção audiovisual”.</p> <p>HABILIDADES (BNCC):</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários.</p> <p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p> <p>TEMPO: 5h síncronas e 2h assíncronas</p> <p>MATERIAIS: Slide, computador, smartphone, tutorial audiovisual, infográfico instrutivo da atividade, resumo audiovisual.</p>

Para a realização de uma sequência didática bem-sucedida, é necessário que haja o envolvimento, principalmente no campo emocional, dos alunos com o texto que será lido (COSSON, 2018). Nesse sentido, em virtude da seleção do conto “A cartomante”, de Machado

de Assis, como objeto da SD, na primeira aula, intitulada “contextualização”, trouxemos a questão da cartomante e das crenças místicas para a atualidade, considerando o campo de experiências de nossos alunos em relação a esse tema. A partir disso, foi possível despertar a curiosidade deles em relação ao enredo do texto machadiano¹³.

Sobre a questão da contextualização, como parte do trabalho com as culturas locais — que pressupõe o conhecimento e a experiência de mundo dos alunos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021; ROJO; MOURA, 2012; SCHEFFEL, 2015) —, enfatizamos principalmente os aspectos da cultura popular da região Norte, de tradição amazônica, a partir da aproximação entre o misticismo representado pela figura da cartomante no conto machadiano e as vendedoras de ervas do mercado do Ver-o-Peso em Belém. Inclusive, nesse momento, alguns alunos narraram a experiência de já terem visto as vendedoras de ervas místicas e medicinais, além de retomarem outras experiências, como a presença de mulheres ciganas na Praça da República, em Belém do Pará, que fazem consultas e previsões do futuro. Quer dizer, claramente se evidencia que os alunos reconheceram e foram capazes de realizar relações discursivas entre o real e o fictício, entre o popular e o erudito, ou seja, entre a cultura local e a cultura canônica.

Quadro 3: Aula 1 — Contextualização

Introdução: (15min)

- A aula foi iniciada, perguntando se os alunos já viram, em algum espaço da cidade, anúncios de serviços místicos, de cartomantes, tarot cigano etc.

- Posteriormente, foram exibidas imagens de alguns anúncios de serviços místicos que circulam na internet, principalmente nas redes sociais. Enfatizamos que geralmente esses anúncios se encontram presentes em pequenos espaços das grandes cidades, como em postes de energia. Além disso, perguntamos aos alunos se eles acham que, nos séculos passados, havia esses tipos de serviços. Como resposta, mostramos algumas imagens de anúncios em jornais do século XIX de serviços de cartomantes.

- Como parte final da introdução da aula, mostramos um vídeo de uma vendedora de ervas medicinais e místicas de Belém do Pará, muito conhecida no mercado do Ver-o-Peso, para mostrar aos alunos como essa discussão também faz parte de nossa cultura amazônica.

- Por meio das imagens exibidas, discutimos o contraste entre presente e passado.

Discussão: (40 min)

13 É válido ressaltar que, a princípio, pensamos em trazer pelo menos cinco contos de diferentes autores para discutir com os nossos alunos e depois deixá-los escolher o conto com o qual trabalhariam na atividade de retextualização mencionada no tópico anterior. Contudo, em virtude do número limitado de aulas, bem como do tempo de aula no período remoto, optamos por direcionar a escolha do conto a fim de trabalhar vários aspectos desse texto.

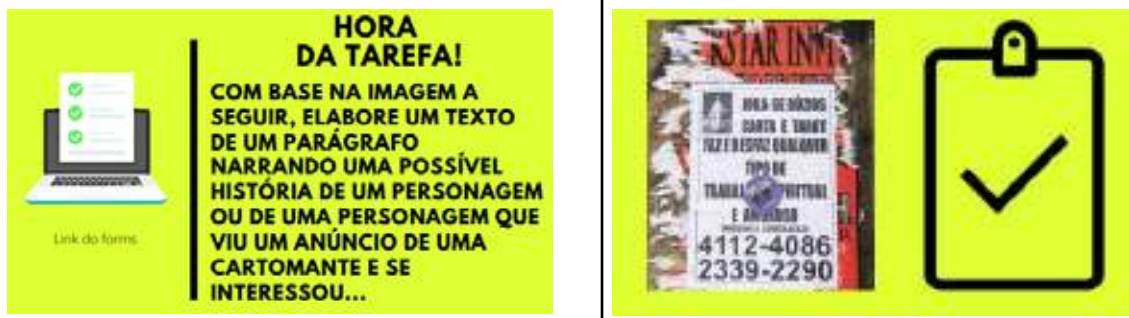
Pablo Uranga e Wagner Assis. Posteriormente, com base no trecho, levantamos hipótese sobre as temáticas presentes no conto “A cartomante”.

- Com base nas respostas dos alunos, foi elaborado um quadro com os possíveis temas. A partir do quadro, solicitamos que os alunos apontassem, oralmente, filmes, séries, documentários, textos literários, textos em quadrinhos etc., que tivessem relação com o quadro temático construído anteriormente.

Atividade de culminância: (15 min)

- Com base na discussão em na aula, como momento de prática de leitura e escrita, aplicamos uma atividade executada por meio da plataforma do Google Formulário. A atividade consistiu na elaboração de um texto de um parágrafo que criasse uma brevíssima narrativa a partir de uma imagem de um dos textos de anúncios místicos apresentados no início da aula

Figura 1: Imagem da atividade de culminância 1



Fonte: Autoria própria

Imediatamente após o término da primeira aula, compartilhamos todos os materiais utilizados e, também, o texto completo do conto machadiano no grupo de *WhatsApp*, que funcionou como uma sala de aula virtual dinâmica e instantânea. Orientamos os alunos a tentarem realizar a leitura prévia do conto. Para facilitar esse primeiro contato textual, inserimos pequenos hipertextos¹⁴ ao longo do texto literário, a fim de esclarecer e mediar a leitura dos alunos. Alguns alunos buscaram tirar dúvidas em relação ao texto. De forma geral, a turma demonstrou bastante interesse pela leitura.

Na segunda aula, aplicamos o momento de “introdução” a partir da apresentação de elementos, como autor e obra, destacando, sobretudo, a atualidade de Machado de Assis e a sua importância para a literatura brasileira e mundial. Em função do tempo reduzido das aulas online, também antecipamos o momento de “leitura”.

Quadro 4: Aula 2 — Machado de Assis ontem: leitura do conto “A cartomante”

14 Os hipertextos foram utilizados para sanar possíveis dúvidas de vocabulário e para trazer algumas informações sobre a estrutura do conto.

2.1. Introdução (20 min)

- A aula foi iniciada com a apresentação do autor do conto estudado: Machado de Assis (1839-1908). Assim, enfatizamos a importância de Machado de Assis para a cultura e para a literatura brasileira e mundial. Posteriormente, acessamos com os alunos o site <http://machado.mec.gov.br>, no qual há várias informações sobre o escritor. Para os alunos compreenderem melhor a trajetória de Machado de Assis, apresentamos informações como alguns pontos da linha do tempo da vida do autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

- Para aguçar ainda mais o interesse dos alunos, exibimos algumas fotos, como o Morro do Livramento, onde Machado de Assis nasceu, sua casa, a foto da inauguração da Academia Brasileira de Letras, onde foi o primeiro presidente, o Cemitério São João Batista, onde está enterrado, além das fotos de algumas de suas principais obras.

- O professor sugeriu aos alunos que assistissem, em casa, ao vídeo do conto “Um apólogo”, disponível em <http://machado.mec.gov.br/> para conhecerem ainda mais o universo machadiano.

2.2. Leitura oral do texto (40 min)

- Após esse primeiro momento, demos início a leitura do conto. Antes de iniciar a leitura oral de “A cartomante”, apresentamos algumas perguntas e diretrizes para o momento de leitura:

- 1) Fizeram a leitura prévia?
- 2) Ao longo da leitura, podemos esclarecer algumas dúvidas;
- 3) Se você achar alguma questão importante, anote para discutirmos;
- 4) Fiquem livres para contribuir com a leitura oral;
- 5) Lembrem-se dos temas que possivelmente fazem parte do conto, conforme visto na primeira aula.

- Iniciada a leitura, fizemos algumas pausas para explicar vocabulários, referências, citações etc. Nesse momento da leitura, realizamos a interpretação textual também.

2.3. Pós-leitura (10 min)

- Após a leitura da primeira parte do conto (aproximadamente três páginas), exibimos a primeira parte de um vídeo produzido na rede social Tiktok, no qual o professor realiza um resumo do conto “A cartomante”. Esse momento tratou da consolidação da leitura.

- Como momento de culminância, solicitamos que, em casa, utilizando plataformas digitais, os alunos se reunissem em grupos para discutirem sobre qual seria o ponto de maior importância do conto “A cartomante” até então. Esse momento serviu como base para o procedimento 4.3 da aula 04.

Na terceira aula, que, em parte, foi uma extensão do momento de “leitura”, os alunos puderam continuar a incursão sobre o conto machadiano ao passo que discutimos as relações temáticas contemporâneas presentes no conto.

Quadro 5: Aula 3 — AULA 3: Machado de Assis hoje: leitura do conto “A cartomante”

3.1. Introdução (10min)

- A aula foi iniciada com algumas perguntas sobre a leitura do conto:

- 1) Alguma dúvida sobre o conto até aqui?
- 2) Vocês imaginavam que a história ganharia esses rumos?
- 3) O que vocês acham que pode acontecer ao final do conto?

3.2. Leitura e interpretação: (50min)

- Na terceira aula, lemos o restante do conto “A cartomante”, ao passo que realizamos a interpretação do texto. Assim, buscamos fazer pequenas pausas para instigar os alunos a falarem sobre temas recorrentes no conto, como a amizade, o adultério, a crítica à sociedade brasileira, o machismo estrutural, o patriarcado, o feminicídio, a crença em questões místicas, personagens à margem da sociedade, como a própria cartomante que, possivelmente, poderia ser uma imigrante italiana, além da relação entre história e ficção.

- No segundo momento de leitura, foi exibido um slide, contendo algumas perguntas reflexivas para que os alunos pensassem e pesquisassem a respeito para apresentar na próxima aula:

- 1) O que vocês acharam do conto?
- 2) Será que a história narrada por Machado de Assis é atual?
- 3) O conto gira em torno da questão da crença na cartomante?
- 4) Se Machado de Assis escrevesse esse conto nos dias de hoje, o final seria o mesmo?
- 5) Como o narrador constrói a relação de Rita e Camilo?
- 6) Será que esse conto aborda a questão do feminicídio também?

- Como momento final de consolidação da leitura do conto, exibimos a parte dois do vídeo gravado na rede social Tiktok, no qual se realiza um resumo do conto “A cartomante”.

3.3. Diretrizes para a atividade de leitura e de produção audiovisual (20 min)

- Posteriormente, apresentamos as instruções para os alunos elaborarem suas releituras do conto “A cartomante” por meio da produção audiovisual, utilizando o app Toontastic ou outros app de suas preferências.

- Para o momento de produção audiovisual no app Toontastic, solicitamos que os alunos elaborassem, posteriormente, um minirroteiro, contendo cinco partes da história/conto: 1) Apresentação; 2) Conflito; 3) Evolução; 4) Clímax; 5) Desfecho.

- Após explicar cada momento de uma história, para avaliar o entendimento das partes do minirroteiro, aplicamos

uma atividade para verificar se os alunos compreenderam o intuito e a definição de cada parte da história. Além disso, apresentamos um tutorial, no qual ensinamos a utilizar e realizar a produção audiovisual do conto por meio do app Toontastic

Finalizada a terceira aula, compartilhamos, na nossa sala de aula virtual, um infográfico que resumia a atividade final a ser desenvolvida e um tutorial para a elaboração da produção audiovisual no app *Toontastic*. Já na quarta aula, buscamos desenvolver uma discussão sobre o conto machadiano, enfatizando principalmente a questão do feminicídio, que é um dos temas atuais de grande relevância presente no texto. Para desenvolver esse momento de discussão, aplicamos atividades que exigissem engajamento, protagonismo e autonomia dos nossos alunos.

Quadro 6: AULA 4 — As atualidades de Machado de Assis

4.1. Introdução (10 min)

- Como momento de introdução da aula, rerepresentamos o slide mencionado no item 3.2 contendo alguns questionamentos para que os alunos comentassem a respeito.

4.2. Roda de conversa (50 min)

- Para esse momento, consideramos a última questão abordada no item anterior como o tema da roda de conversa. A discussão foi introduzida por meio de um vídeo da Maria da Penha, contando brevemente história de sua vida no TedX Fortaleza. Posteriormente, apresentamos aos alunos a página do Instituto Maria da Penha, na qual há várias informações importantes e necessárias acerca da violência contra a mulher, bem como alguns dados estatísticos dessa violência. Posteriormente, os alunos apontaram a atualidade do conto de Machado de Assis e falaram sobre o feminicídio no conto e sobre como ele é uma realidade ainda nos dias de hoje no Brasil e no mundo.

4.4. Da atividade final (10 min)

- No final da aula, o professor tratou novamente da atividade final e deu um prazo para que os alunos enviassem a produção audiovisual no Toontastic

Após executadas todas as aulas previstas da sequência didática, continuamos orientando os alunos na produção audiovisual das narrativas a partir do conto do autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Como essa atividade exigia um engajamento maior, ela foi realizada em grupos de cinco estudantes. Posteriormente, quando os alunos entregaram as produções, realizamos um momento de socialização das produções audiovisuais.

Algumas considerações acerca da aplicação da sequência didática

Propor sequência didática como forma de ensino de um objeto de conhecimento relacionado ao campo da leitura significa, antes de tudo, produzir contextos sólidos para que

o aluno desenvolva as habilidades necessárias para a construção de um conhecimento. De forma complementar, para o ensino de gêneros literários, mais especificamente, esses contextos precisam extrapolar o limite da dimensão textual, uma vez que essa manifestação da linguagem possui caráter predominantemente estético.

Conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Considerando as provocações teóricas trazidas por Cosson (2018) e Rojo e Moura (2012) e tomando esse pressuposto básico acerca da finalidade de uma SD apontado pelos pesquisadores acima, é possível considerar que o trabalho de ensino de literatura que desenvolvemos e aplicamos no 9º ano do ensino fundamental, acerca do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, promoveu atividades, tendo como ponto de chegada, mas não como ponto final, práticas de leitura orientadas a partir de uma concepção crítico-reflexiva.

Como resultado dessa nossa preocupação, os exercícios aplicados ao longo dessas aulas, bem como a realização da atividade final propiciaram um ambiente de aprendizagem dinâmico e contextualizado, a partir do qual os alunos puderam trabalhar com protagonismo e autonomia no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Afinal, essa é uma das finalidades da sequência didática, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Quando iniciamos a elaboração desta proposta, embora já tivéssemos a experiência de sala de aula, foi extremamente difícil mensurar se, de fato, os nossos objetivos se concretizariam e se os nossos resultados teriam o alcance esperado — que *a priori* era dinamizar o ensino de literatura. Conforme apresentado anteriormente, a base metodológica do trabalho buscou incorporar ao ensino, ao mesmo tempo em que se trabalhava o letramento literário, recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa, que é uma das grandes discussões contemporâneas sobre as práticas pedagógicas.

Desenvolver o ensino de literatura por meio de multiletramentos e recursos tecnológicos parecia difícil e distante, sobretudo em função das aulas remotas, que foram uma das contingências impostas pela pandemia de Covid-19. Talvez a nossa maior incerteza fosse sobre como orientaríamos e instrumentalizaríamos os nossos alunos na tarefa de leitura, de produção e de elaboração de textos e de sentidos. Em outras palavras, era primordial pensar não apenas como se desdobraria a leitura do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, mas também como aconteceria a produção de minirroteiros e a produção audiovisual, cujo objetivo seria a consolidação das habilidades propostas acerca da produção de sentido a partir do gênero conto.

Além disso, seria necessário também saber como avaliar e orientar os alunos em relação aos “exercícios múltiplos e variados” concebidos como trilha para o desenvolvimento da prática de leitura do gênero conto. Considerando essa perspectiva, nos preparamos e tentamos prever todos os empecilhos que surgissem diante dos desafios impostos pelo distanciamento social e, conseqüentemente, a aplicação da sequência didática online.

Uma das soluções encontradas foi lançar mão de todas as ferramentas que estivessem disponíveis a fim de se produzir materiais complementares de vários tipos para auxiliar e instruir os nossos alunos ao longo das aulas online e das tarefas designadas. Uma preocupação necessária foi estabelecer o limite para que esses materiais não intervissem nas atividades a ponto de retirar a autonomia dos nossos alunos.

Ao todo, foram elaborados os seguintes materiais de apoio: 1) disponibilização integral do conto “A cartomante” com hipertextos para auxiliar o processo de leitura; 2) uma pequena chamada audiovisual, convidando os alunos a participarem da oficina de leitura, já que ela não seria ofertada de maneira obrigatória; 3) um infográfico para a elaboração da atividade final, incluindo os elementos estruturais do minirroteiro; 4) um vídeo-resumo do conto “A cartomante” elaborado no app TIKTOK; 5) um tutorial audiovisual, orientando a construção de narrativas no aplicativo *Toontastic*. Também foram elaborados slides interativos. Todos os materiais foram utilizados de maneira integrada ao propósito da sequência didática. De forma complementar, essa diversidade de gêneros contribuiu também para o letramento proposto.

Na verdade, a elaboração desses materiais de apoio foi extremamente relevante, uma vez que o ensino remoto, síncrono e assíncrono, exige diferentes estratégias para garantir a sua efetivação. Por serem constituídos por diferentes gêneros, eles também ampliaram o contato com diferentes linguagens, principalmente aquelas mais atreladas ao campo digital. Sem a instrumentalização do processo de leitura do conto, os nossos objetivos não seriam totalmente alcançados.

Quanto à participação dos alunos, a SD foi ofertada a quatro turmas do 9^a ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede federal, que, ao todo, somavam aproximadamente 120 alunos. Desse total, apenas 30 se matricularam formalmente por meio de um formulário disponibilizado via *Google Forms*. Cabe lembrar que esse número é consideravelmente satisfatório num contexto em que a maioria dos estudantes possuem internet de baixa qualidade e pouca disponibilidade de aparelhos, como celular, tablets e computadores para acompanhar as aulas online. Esse número é relevante ainda diante do grande número de evasão das aulas online enfrentadas no Brasil e no mundo inteiro, conforme apontam as pesquisas, por exemplo, da UNICEF.



Fonte: Autoria própria

A execução da SD aconteceu de modo satisfatório e com a efetiva participação dos alunos matriculados durante todas as quatro aulas. Os alunos contribuíram oralmente para as discussões propostas em sala de aula. Quanto à realização das atividades, não houve dificuldades na execução. Alguns alunos relataram que esses exercícios foram importantes para motivá-los a continuarem realizando a leitura.

Em relação ao exercício final — atividade fim da SD —, que foi a retextualização do conto “A cartomante” de Machado de Assis, por meio do aplicativo *Toontastic* ou de outros games da preferência dos estudantes, tem-se as seguintes considerações:

- Embora o aplicativo possua uma interface simples, sua dinâmica possibilitou a criação de pequenas narrativas de forma ativa. Ele não apenas promoveu uma aprendizagem mais significativa e dinâmica, mas também abriu espaço para um contexto de aprendizagem alinhado ao mundo da tecnologia, despertando o interesse pela leitura.
- Como já ressaltado, a prática de um ensino contextualizado contribuiu para a emancipação do educando no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura envolta por um espírito crítico e reflexivo.
- O aplicativo possibilitou o aprimoramento das práticas de leitura e de produção de sentido, uma vez que a retextualização exigiu uma demanda de engajamento em relação ao texto fonte.
- Na produção audiovisual dos alunos, no *Toontastic*, houve sobressalto da criatividade na composição textual. Inclusive, há vários elementos intersemióticos¹⁵ relevantes na composição dessas breves narrativas, os quais foram incorporados pelos alunos, na maioria dos casos, de maneira inconsciente.
- A leitura do conto se tornou mais prazerosa em função da retextualização

15 Entre eles, podemos destacar, por exemplo, as diferentes formas de representações dos personagens; a inclusão de personagens figurantes, alguns deficientes, inclusive, reutilização de ações dos personagens para simulação de traços do enredo da história, habilidades de edição, seleção de trechos mais relevantes do conto etc.

por meio do aplicativo. Construir a sua própria história a partir do conto possibilitou uma compreensão particular acerca do mundo narrado no conto “A cartomante”. No momento da roda de conversa, por exemplo, os alunos realizaram várias conexões discursivas em relação ao conto e à atualidade. Uma das pautas de maior relevância foi sobre o final do conto, no qual há um feminicídio. Os alunos concluíram que, se Machado de Assis tivesse escrito o conto nos dias atuais, pouca coisa mudaria, haja vista os enormes casos que compõem a realidade desse cenário no Brasil contemporâneo.

Além disso, em relação a alguns pontos de melhoria, poderíamos sugerir os seguintes elementos:

- a) O App da *Google For Education* apresenta um número de cenários limitados. Por exemplo, se os alunos estiverem fazendo a produção audiovisual de um conto de Machado de Assis, não há ainda um cenário urbano ou mesmo relacionado ao Rio de Janeiro, os quais geralmente são pano de fundo dos contos machadianos. Outrossim, a ferramenta para desenhar um cenário é muito elementar e possui poucos recursos para a elaboração de um cenário. E, por último, não é possível fazer *upload* de uma foto que sirva como cenário também. Se isso fosse possível, o aplicativo se tornaria muito mais abrangente para a criação de narrativas audiovisuais.
- b) Ainda não há uma atualização para o idioma em português.
- c) A customização dos personagens se limita apenas à modificação de cores. O aspecto de criação ainda é limitado.
- d) Como a base do *Toontastic* e a narração vinculada à performance da história em 3D, seria interessante a legenda automática da narração feita pelos alunos.

Embora o App *Toontastic*, conforme a nossa análise acima, ainda precise de algumas modificações e melhorias, sua finalidade como ferramenta digital para criação de pequenas histórias 3D é eficaz e auxilia na autonomia do aluno no processo de aprendizagem de leitura e produção textual. Em síntese, o aplicativo funcionou apropriadamente para a nossa proposta didática.

Considerações finais

O presente estudo buscou, por meio de uma experiência concreta, retratar a importância do letramento literário e a introdução da leitura literária para alunos do último ano do ensino fundamental. Essa proposta privilegiou a metodologia de sequências didáticas de Cosson (2018), a qual enfatiza uma prática do ensino da literatura de língua portuguesa de modo contextualizado e didático.

Além disso, de forma complementar, buscamos propor um ensino de literatura assente nas práticas de multiletramentos e de recursos digitais. Apesar de o ensino de literatura ser uma prática de ensino importante à formação pessoal e humana dos discentes, ainda é mitigado e pouco valorizado, sobretudo, no contexto de ensinamentos mais tradicionais e nos anos finais do ensino fundamental. É necessário, por conseguinte, refletir que a literatura é uma manifestação da arte e da cultura que promove finalidades distintas e importantes para o ensino/aprendizagem da língua materna e da herança cultural de seu povo.

Propor atividades de leitura, retextualização e produção textual como meio de alcance e efetivação do letramento literário significou retirar a literatura do lugar comum e reintroduzi-la num contexto sociocultural próprio ao universo dos alunos. Cabe lembrar que o fato de os alunos já conhecerem e dominarem as ferramentas digitais utilizadas como suporte para a releitura dos textos literários tornou a prática de leitura eficiente e significativa, além de funcional, que é um dos aspectos de maior relevância da pedagogia dos multiletramentos. No campo da aprendizagem, nesse intercâmbio entre o texto literário e as novas manifestações intersemióticas digitais, encontramos um processo de aprendizagem profundamente ativo e fundamentalmente crítico-reflexivo, uma vez que os alunos foram provocados a ocupar o papel de protagonista do seu próprio processo de leitura. Além do mais, como elaboramos textos multissemióticos para auxiliar as atividades, tais como um tutorial para utilização do aplicativo, além de vídeo TIKTOK narrando alguns pontos do conto, conforme já ressaltado, os alunos puderam ter o contato com textos de diferentes linguagens.

Por fim, quando consideramos o contexto do ensino de língua portuguesa no Brasil, sobretudo em relação ao campo da literatura, há pouquíssimas ferramentas digitais educacionais acessíveis. Sendo assim, se alinhados a outras ferramentas e a atividades direcionadas e contextualizadas, é possível promover o ensino de literatura por meio de práticas ativas, autônomas e reflexivas, que se concretizem num ensino muito mais significativo para os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. A cartomante. In: COUTINHO, A. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original).

BRASIL *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3ª ed. Revista Ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e Letramento Literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*. São Cristovão, v. 35, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690/11735>. Acesso em jun. 2018.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Organização de R. H. e R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- FIORIN, J. L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: FIORIN, J. L. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília. Inep. p. 95-116, 2007.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em jan. 2022.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*. v.6, n. 11, p. 25-32, 2002.
- RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, A. D. G; PEREIRA, D. N. C. Comunidades virtuais de leitores e promoção do letramento literário em situação emergencial. *Revista Linguagem*, São Carlos, v. 40, Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 372-395, 2022.

Número Temático: Covid-19: uma pandemia sob o olhar das ciências da linguagem, p. 93-120, 2021. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1379/854> . Acesso em jun. 2022.

SCHEFFEL, M. V. Multiletramentos e o letramento literário: uma convivência possível?. In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 2015, Belém do Pará/PA. Fluxos e correntes:trânsitos e traduções literárias, 2015.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*. São Paulo, p. 96-100, 2004

STREET. B. V. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*. Teresina, ano 3, v. 3, n. 3, p. 1-17, 2020.

VIANNA, C.A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In.: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.27-62.