

ao pē da letra

revista dos alunos da graduação em letras — 2018.2, ISSN 1984-7408



vol 20.1

política editorial

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1998, criou a Revista *Ao Pé da Letra* com os objetivos:

- Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras,
- Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira e
- Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

Em setembro de 2012, a editoria da *Ao Pé da Letra* ampliou, mais uma vez, os gêneros acadêmicos que integram sua linha editorial, passando a publicar, além de **artigos científicos, resenhas e ensaios, traduções** desses gêneros.

Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina à divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras do país. Os textos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o texto será avaliado por um terceiro. Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores e somente serão publicados os textos aceitos por dois pareceristas.

catalogação na fonte: Bibliotecária Kalia Ligia França da Silva

A638 Ao pé da letra. Revista dos alunos de graduação em letras / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação — Vol. 1, (1999)-. — Recife : Ed. UFPE, 1999-

v.

Semestral.

Descrição baseada no Vol. 18.2 (versão online/jul. a dez de 2016)

Inclui referências.

ISSN 1518-3610 (impresso)

ISSN 1984-7408 (online)

expediente

UFPE

reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

vice-reitor: Prof. Sílvio Romero Marques

pró-reitora para assuntos acadêmicos: Paulo Savio Angeiras de Goes

direção do centro de artes e comunicação: Prof. Walter Franklin Marques Correia

chefe do departamento de letras: Prof. Vicente Massip Viciano

revista

editores: Marcelo Sibaldo (UFPE); Maria Luísa Freitas (UFPE)

equipe técnica: André da Cunha Melo (UFPE), Rodrigo Lucena (UFPE), Felipe Soares (UFPE)

revisão técnica: Clarice Fernandes (UFPE), Douglas Silva (UFPE), Júlia Serrano (UFPE), Samantha Lima (UFPE), Ana Beatriz Almeida (UFPE)

diagramação e projeto gráfico: Maria Júlia Moreira (UFPE)

membros do comitê

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Larissa Adorno Marciotto (UFMG)

Ana Lima (UFPE)

Ana Regina Kalindro (UERJ)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

André de Sena (UFPE)

Andrew Nevins (UFRJ)

Andrey Pereira de Oliveira (UFRN)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)

Dario Pagel (UFS)

Eduardo Melo França (UFPE)

Eloísa Pilati (UnB)

Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)

Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)

Felipe Bier (UNICAMP)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

Janayna Carvalho (USP)

Joice Armani Galli (UFF)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Vilian Manguera (UERN)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Marcelo Sibaldo (UFPE)

Maria Luísa Freitas (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Nefatalin Gonçalves Neto (UFRPE)

Patrícia Soares (UFRPE)

Rafael Nonato (MI-RJ)

Regina Lúcia Péret Dell' Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Roberto Carlos Assis (UFPB)

Sherry Almeida (UFRPE)

Telma Pereira (UFF)

Simone Pires Barbosa Aubin (UFPE)

Vanhonnaeker Darius (*Université libre de Bruxelles* - ULB)

Vera Menezes (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

Wanderlan da Silva Alves (UEPB)

sumário

**As relações de gênero em
A Chave de Casa, de Tatiana
Salem Levy: masculinidade
hegemônica e relações abusivas**

André Eduardo Tardivo

[7]

**Autoavaliação e
autorregulação na
aprendizagem de uma língua
estrangeira: um estudo de
caso com iniciantes da
licenciatura de francês**

Fernanda Souza e Silva

[39]

**Implicações da *aemulatio* e
os heróis das púnicas**

Andressa Lira Bernardino

[73]

**Elementos de Compreensão e
Produção Textual**

Lucas Santos Velez

[87]

**O Corpo no chão:
considerações acerca do
Ensaio Sobre a Cegueira,
de José Saramago**

[97]

**A crítica textual e a
variação em *Mensagem*, de
Fernando Pessoa**

Mariane Soares Torres

[25]

**Reescrita textual no Ensino
Médio: análise de livros
didáticos de português**

José Nailson Monteiro

[57]

**Aníbal: a figura do herói
no anti-herói**

Samara Barbosa Cabral

[81]

**Nova Comunicação e Análise
Conversacional de Catherine
Kerbrat-Orecchioni**

Júlia Iaione Roque

[93]

**O Hamlet de Fernando Pessoa:
A Tragédia Do Absurdo**

Isadora Saraiva

[109]

As relações de gênero em *A chave de casa*, de Tatiana Salem Levy: masculinidade hegemônica e relações abusivas

André Eduardo Tardivo

resumo o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise das relações de gênero no que diz respeito à masculinidade hegemônica e às relações abusivas permeadas pelo medo e pelo poder masculino presentes na obra *A Chave de Casa* (2013), de Tatiana Salem Levy. para a leitura, consideraram-se as referências críticas sobre o feminismo e as relações de gênero, tendo como base os autores Bourdieu (2015), Freyre (2000), Therborn (2006) e Zolin (2009), entre outros. a partir da leitura realizada, percebeu-se que, em decorrência do medo e do poder hegemônico do homem, a protagonista submete-se aos desejos do companheiro anulando-se enquanto mulher.

palavras-chave crítica feminista; masculinidade hegemônica; relações abusivas

abstract the present work aims to present an analysis of gender relations with regard to hegemonic masculinity and the abusive relationships permeated by fear and male power present in *A Chave de Casa* (2013), written by Tatiana Salem Levy. for the reading, we considered the critical references on feminism and gender relations, based on the authors Bourdieu (2015), Freyre (2000), Therborn (2006) and Zolin (2009), among others. from the reading done, it was perceived that, due to the fear and the hegemonic power of the man, the protagonist submits to the desires of the companion annulling herself as a woman.

key-words feminist criticism; hegemonic masculinity; abusive relationships.

introdução

Falar de literatura de autoria feminina na atualidade é, inevitavelmente, se deparar com as relações de cânone, haja vista que, historicamente, apenas a produção literária masculina fora considerada boa literatura, de modo que as mulheres sempre ocuparam a margem no que concerne o cenário literário. Nesse sentido, Zolin (2009, p. 327) afirma que o cânone era “regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos”. Assim, as mulheres passaram a publicar por meio de pseudônimos ou então tiveram seus escritos esquecidos. Outras, mais corajosas, “superaram os obstáculos escrevendo e publicando, num flagrante desafio à ordem que as restringia à esfera privada”. (DUARTE, 1997, p. 57).

O surgimento dos estudos literários no contexto do feminismo possibilitou reflexões e resgates de obras produzidas por mulheres que até então ficaram relegadas ao esquecimento da crítica. No tocante à literatura inglesa de autoria feminina, Elaine Showalter (1985 *apud* Zolin, 2009, p. 330), classifica as produções do século XIX como pertencentes a três fases, a saber: a fase feminina, a feminista e a fêmea. De acordo com a autora, as obras da primeira fase evidenciam “a imitação do modelo patriarcal”, ou seja, a “repetição dos padrões culturais dominantes”; a fase seguinte, denominada feminista, se destaca pelo “protesto contra os valores e os padrões vigentes”; e a fase que perdura até os dias atuais, isto é, a fase fêmea, caracteriza-se “pela autodescoberta e pela busca pela identidade” (ZOLIN, 2009, p. 330).

No que compete à literatura brasileira, as fases descritas por Zolin (2009), com base nos estudos de Showalter (1985), encontram-se dispostas da seguinte maneira: a fase inaugural, isto é, a fase feminina, iniciou-se com a publicação do romance *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, o qual mantém a repetição do modelo patriarcal vigente. Clarice Lispector, com a publicação de *Perto do coração selvagem* (1943), inicia a segunda fase, denominada pela estudiosa inglesa como feminista, na medida em que “a obra clariceana estrutura-se em torno das relações de gênero que trazem à tona as diferenças sociais cristalizadas entre os sexos, as quais cerceiam quaisquer possibilidades de a mulher atingir sua plenitude existencial” (ZOLIN, 2009, p. 331). A fase fêmea ou mulher pauta-se pelos conflitos existentes não mais nas situações de dominação masculina, mas sim no que concerne à busca pela sua própria identidade, como exemplo podemos citar a obra *A sentinela*, de Lya Luft, publicada em 1994.

Como dito, a fase fêmea perdura até os dias atuais, assim, podemos classificar a autora contemporânea Tatiana Salem Levy como pertencente a esse momento, haja vista que, por meio da protagonista do romance *corpus* deste trabalho, a autora aborda os deslocamentos espaciais e identitários, característicos da contemporaneidade. Contudo, deve-se ressaltar que, nesse romance, ao tocar em questões de gênero e relações de poder entre os sexos, a autora aborda, também, temas da fase feminista. A autora nasceu em Portugal, porém, mudou-se para o Brasil ainda bebê. Graduiu-se em Letras e possui doutorado pela PUC-RJ, foi vencedora do Prêmio São Paulo de Literatura de 2008 na categoria estreante. No mesmo ano, foi finalista do Prêmio Jabuti com o seu primeiro romance *A chave de casa*.

Em síntese, o romance *A chave de casa* conta a história de uma garota brasileira que, em meio a um estado profundo de isolamento e luto por conta da morte da mãe, recebe do avô judeu a chave da antiga casa da família na Turquia. Em meio à curiosidade e um sentimento de obrigação para com o avô, a narradora-protagonista se lança à busca da casa cuja porta a chave deveria abrir. A narrativa é fragmentada de modo que avança e recua no tempo, além de inserir, no romance, uma espécie de diálogo entre a mãe e a filha, em que as falas da mãe são evidenciadas pelo uso de colchetes. Contudo, a narrativa nada mais é que um monólogo da jovem em busca de suas origens e, conseqüentemente, de si mesma. A protagonista exibe uma visão sombria dos acontecimentos enquanto que a mãe, ainda que sofra de uma doença terminal, enxerga o lado bom da vida. A narradora-protagonista exibe ao leitor um mosaico de histórias, uma vez que, além de contar o mote que a leva a sair em busca da casa da família, conta-nos a história que motivou a vinda do avô ao Brasil, a relação da narradora com a mãe acamada, bem como um relacionamento amoroso entre a protagonista e um homem misterioso que acaba por não ser tão saudável quanto a protagonista imaginava. Diante do leque de possibilidades para estudo, o presente trabalho delimita-se, unicamente, nas discussões sobre as relações abusivas de gênero que aparecem no romance.

A crítica literária feminista contemporânea, frente ao descaso para com a mulher, trabalha no sentido de trazer a lume questões maiores que sempre envolveram o cânone literário, isto é, o fato de o texto não ser apenas o subsídio para tal, mas sim “construídos em consonância com os valores da ideologia patriarcal” (ZOLIN, 2009, p. 328). Desse modo, os estudos acerca da literatura de autoria feminina são de extrema importância no sentido de dar voz às mulheres para que possam constituir-se donas de seu próprio discurso.

a masculinidade e a feminilidade na sociedade brasileira: relações de sexo, poder e medo

Como se sabe, a crítica feminista apresentou abalos à tradição literária canônica, haja vista que “deu condições para que se compreendesse de uma nova forma a conexão entre duas das formas de rebaixamento a que a mulher esteve sujeita, o social e o literário” (CAMPOS, 1992, p. 116). Assim, a crítica feminista busca deslindar a falsa afirmação de que haveria, no tocante aos pontos de vista da literatura, não uma divisão de gêneros, mas sim uma universalização: o gênero humano. Nesse sentido, Campos (1992, p. 116), nos alerta para a “coincidência” de que o ponto de vista do gênero humano sempre esteve atrelado ao sexo masculino.

As discussões de gênero ganharam força em razão do movimento feminista iniciado no século XX. De acordo com a professora Maria Consuelo Cunha Campos, no que tange à categoria de gênero, até meados da década de 60, frequentemente “os lingüistas faziam prévia distinção entre esta [gênero] e a noção de sexo biológico. Enquanto este seria da ordem do dado, identificado à natureza, aquela pertenceria à ordem do construído, alinhando-se no pólo da cultura” (CAMPOS, 1992, p. 111). Ao tratar o conceito de gênero, a autora salienta que ele não é sinônimo de sexo, de modo que este “concerne à experiência social e pessoal de um e de outros sexos” (CAMPOS, 1992, p. 113). Zinani (2013, p. 106), por seu turno, corrobora a afirmação da autora supracitada quando nos ensina que “as concepções culturais formam sistemas de gênero que estão sempre ligados a fatores econômicos e políticos de uma sociedade”, assim, é preciso que o conceito de gênero não esteja “imbricado à diferença sexual” (ZINANI, loc. cit.).

Nesse sentido, as relações entre o masculino e o feminino historicamente revelam as relações de poder que se tornaram cristalizadas na sociedade, atribuindo aos homens e às mulheres papéis pré-determinados, como se estes indivíduos estivessem biologicamente condicionados a isso. Entretanto, essa “‘naturalização’ de papéis sociais atribuídos” (CAMPOS, 1992, p. 113) nada mais é do que uma máscara para sustentar e ocultar a dominação masculina.

De acordo com Arendt (1970, p. 27), podemos entender o poder como uma “habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido”, desse modo, o homem enquanto grupo sempre dominou as mulheres submetendo-as às suas vontades.

Tradicionalmente, as relações entre homens e mulheres foram sempre pautadas na oposição biológica do sexo, de modo que “a experiência masculina da sexualidade é vivida como algo concreto e objetivo”, enquanto a experiência da mulher é “vivida através de fenômenos de natureza ‘misteriosa’” (SEABRA; MUSZKAT, 1985, p. 18). Dito de outro forma, os homens, por possuírem um pênis com atividades fisiológicas visíveis (ereção, ejaculação e observação durante o excremento da urina), configuram-se a partir do campo da racionalidade; as mulheres, por sua vez, e de acordo com as autoras, possuem atividades fisiológicas escondidas que vão desde a ovulação até o próprio órgão genital que é, nas palavras das estudiosas, “embutido”, configurando-se como um ser misterioso e subjetivo (SEABRA; MUSZKAT, 1985, p. 18). Assim, a oposição entre homens e mulheres a partir da sexualidade do ser, afirmando-os como seres racionais (homens) e emotivos (mulheres), “conduz a falsas idealizações e discriminações permitindo as mais distintas formas de dominação: a dominação econômica, a dominação intelectual, a dominação social até a dominação da alma” (SEABRA; MUSZKAT, 1985, p. 119). Nesse sentido, ao situarem-se em polos distintos, supõe-se que as mulheres são seres incompletos que apenas poderiam alcançar a completude a partir da busca do outro.

O sentido do que significa ser homem na sociedade varia de acordo com o momento histórico em que ele está inserido. No que concerne à pluralidade do que venha a ser a masculinidade, Kimmel (1998, p. 106), afirma que seus significados

Variam de cultura a cultura, variam em diferentes períodos históricos, variam entre homens em meio a uma só cultura e variam no curso de uma vida. Isso significa que não podemos falar de masculinidade como se fosse uma essência constante e universal, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança.

Embora exista uma pluralidade de masculinidades, Kimmel (1998) nos ensina que o homem norte-americano historicamente construiu sua masculinidade baseada em “três padrões básicos de provas ou demonstrações” (ibid., p. 112), a saber: o autocontrole, a fuga e a desvalorização de qualquer outra forma de masculinidade. Sobretudo na última forma, incute-se a desvalorização da mulher, criando uma posição hegemônica em relação ao sexo oposto, de modo que às mulheres é conferido tudo que poderia minimizar a virilidade do homem, como a “representação do lar, a vida doméstica, a obrigação familiar” (ibid., p. 116).

De acordo com Freyre (2000, p. 125), no patriarcalismo, “o homem faz da mulher uma criatura tão diferente dele quanto possível. Ele, o sexo forte, ela o fraco; ele o sexo nobre, ela o belo”. Porém a beleza esperada da figura feminina, nessa perspectiva, ocupa dois polos distintos, quais

sejam: o primeiro é o de uma garota frágil, com aspecto quase doentio, e o segundo, no qual a mulher apresenta traços de uma senhora gorda e com instintos maternos. Em ambos os casos, em nada as representações das mulheres se aproximam da figura masculina, caracteristicamente dotada de agilidade e inteligência.

Um regime produzindo as criaturinhas fracas do peito, meninas românticas de olhos aregalados, de quatorze e quinze anos, que os bacharéis de vinte e cinco e de trinta namoravam passando de cartola e bengala pelas calçadas dos sobrados, voltados para as varandas como para nichos ou altares. O outro, as mães de dezoito e vinte anos, mulheres gordas, mas de uma gordura mole e fofa, gordura de doença. Mulheres que morriam velhas aos vinte e cinco anos, no oitavo ou nono parto, sem outra intimidade com o marido, que a da cama patriarcal. A intimidade do ventre passivamente gerador com o órgão ao mesmo tempo agressivamente viril e senhoril do dono da casa (FREYRE, 2000, pp. 147-148).

Bourdieu (2015), por sua vez, entende a dominação masculina como uma forma de violência simbólica. Contudo, o autor ressalta que a ideia de simbólico não quer amenizar a violência física sofrida diariamente pelas mulheres, tampouco desconsiderá-la, mas sim entende que essa violência seria “meramente ‘espíritual’ e, indiscutivelmente, sem efeitos reais” (BOURDIEU, 2015, p. 46). Ainda de acordo com o estudioso, tal força simbólica “é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física” (BOURDIEU, 2015, p. 50).

As relações entre sexo e poder estão arraigadas no patriarcado brasileiro desde o início dos tempos, na medida em que, como dito anteriormente, homens e mulheres sempre foram classificados como opostos, não só pelo sexo biológico, mas também pelas características que lhes foram impostas. O homem, durante o século XIX, era a mistura do forte com o frágil, uma vez que possuía características viris, agressividade e voz grossa, mas principalmente o poder destinado aos seres reprodutores. O homem macho era aliado a um “excesso quase feminino de ornamentação que caracterizasse sua condição de dono” (FREYRE, 2000, p. 133), mas que o distanciava do escravo. Durante muito tempo as mulheres ficaram retidas ao ambiente doméstico devendo, apenas, aprender atividades que não demonstrassem esforço físico e/ou intelectual, pois sua condição era vista como limitada. Assim, o papel da mulher na sociedade patriarcal do século XIX consistia em ater-se unicamente à “administração de sua casa, levantando-se cedo a fim de dar andamento aos serviços [...], dar ordem ao jantar [...], dirigir as costuras das mucamas e mulecas [...]” (FREYRE, 2000, p. 141).

As mulheres passaram, vagarosamente, no início do século XIX, a ultrapassar os limites da porta de casa, instruindo-se em canto, nos livros, na língua francesa e no piano, o que as distanciava sutilmente

de gerações anteriores. Ainda que não encontrasse, à época, meio de se afastar da opressão patriarcal, a mulher buscava formas de aliviar a pressão pela qual era suprimida. De acordo com Freyre (2000, p. 152), a mulher recorria ao “confessionário como um meio [...] de descarregar a consciência e de libertar-se um pouco da opressão do pai, do avô ou do marido sobre sua personalidade”. As relações estabelecidas com o médico (figura que se sobrepõe ao padre, no início do século XIX), marcam, segundo Freyre (2000), uma nova fase na vida mulher, pois ela começa a ter contato com outros homens que não os parentes de sangue.

Ao passo que surgiram novas instituições e relações que enfraqueceram a casa do macho, a dominação sobre a mulher começou, dessa forma, a declinar. Nesse sentido, até mesmo a igreja, que outrora teve papel de destaque no processo de cerceamento das atitudes femininas, passou a contribuir para que a mulher pudesse ultrapassar os limiares da casa grande. Embora a mulher tenha começado a soltar as amarras que as prendiam, é necessário reforçar que, durante muito tempo, a principal vítima do patriarcado foram as mulheres solteiras, as quais sofriam abusos psicológicos não só dos pais e irmãos, mas também das mulheres casadas, uma vez que ficavam responsáveis pelas crianças, pelas escravas e pelo controle do serviço doméstico, enquanto as mulheres casadas e as meninas com pretensão de casamento direcionavam suas atenções para a igreja e para o teatro. Freyre (2000, p. 158) afirma que a “situação de dependência econômica absoluta [da mulher solteira] fazia dela a criatura mais obediente da casa. Obedecendo até as meninas e hesitando em dar ordens mais severas às mucamas”.

De acordo com Therborn (2006, p. 11), as relações entre sexo e poder não são antagônicas, pelo contrário, “ambos são moedas conversíveis e mescláveis uma na outra”. Ao considerar a mais antiga instituição social, isto é, a família, é perceptível que nela estão visceralmente ligadas as relações de poder e sexo, pois “estão inscritas nos direitos e obrigações dos membros” (ibid., p. 12) que a compõem.

Evidentemente, as relações patriarcais sofreram mudanças com o passar do tempo, porém elas ainda estão enraizadas na sociedade contemporânea sendo, inclusive, a forma básica das relações sociais em alguns países do mundo, como a Somália e a Índia, por exemplo. Tal afirmação é reiterada por Therborn (2006, p. 193), ao afirmar que o patriarcalismo “no sentido de forte influência parental sobre o casamento dos filhos, clara hierarquia do marido sobre a mulher e desvantagem institucionalizada das filhas, é ainda grande força no mundo”. Assim, pode-se depreender que, embora haja consideráveis diminuições no que diz respeito às relações patriarcais no mundo, ainda é cedo para afirmar

que o mundo está livre dessas amarras. Nas palavras de Therborn (op. cit., p. 195), “a longa noite patriarcal da humanidade está chegando ao fim. Está alvorecendo, mas o sol é visível apenas para uma minoria”

paixão, violência e medo nas relações afetivas no romance *A chave de casa*

Em *A chave de casa* (2013), de Tatiana Salem Levy, a protagonista não tem nome e conhece o homem, também não nominado, com quem, inicialmente, mantém relações afetivas e sexuais, em um elevador. Desde o primeiro contato, a narradora já deixa claro que o sentimento em relação àquele indivíduo é inominável e lhe causa estranhamento, tanto é que, ao relatar o primeiro encontro dos dois enquanto casal, afirma que eles jamais estariam em sintonia quanto ao sentimento que cada um nutria pelo outro:

Olhava nos seus olhos e entendia que, por mais que viesse a me amar um dia, jamais nos amaríamos da mesma maneira. Sabia, desde o início, que o meu amor seria sempre mais forte que o seu, e com isso sabia também do sofrimento que me aguardava (LEVY, 2013, p. 31).

A protagonista relata suas primeiras impressões sobre o rapaz e o modo como a relação entre os dois se desenvolve associando o contato entre eles com a imagem da “fome – de novidades, conversas, toques, sexo”. Na medida que caminha em direção a ele e depois vão para a cama, a narradora deixa claro que já pertencia ao companheiro de corpo e alma e que ele tinha consciência disso, pois, segundo ela relata “apertou meus braços e colou sua boca à minha, sua língua à minha [...]. Quanto mais seus dedos descobriam o caminho, mais vulnerável eu me sentia” (ibid., p. 37).

Durante todo o relacionamento entre a protagonista-narradora e o seu companheiro, percebe-se que ela se submete ao desejo do namorado sem recusa ou mesmo questionamentos acerca das vontades que ele tem em relação ao sexo, como no episódio do ato sexual durante o período menstrual. Embora ache estranho e, em certo ponto, tenha repulsa em manter relações sexuais estando menstruada, a personagem cede à vontade do namorado de sentir o gosto do sexo misturado ao sangue. Após o início do namoro, o homem começa a demonstrar seu lado sombrio, misógino e patriarcal, haja vista que começa a atribuir o seu apetite sexual à forma como a protagonista se veste:

Já no elevador, perguntei: Por que essa pressa toda? A conversa estava tão agradável... Você respondeu: *foi você, essa sua roupa, esse seu vestido soltinho, essa sua mania de não usar sutiã*. Fiz cara de desentendida: como assim? Pois é isso mesmo, não agüento, fico louco (ibid., p. 55, grifos nossos).

Pode-se observar que o homem atribui o seu comportamento às escolhas da mulher em relação ao que veste, como se ela fosse a responsável pelo comportamento agressivo que ele demonstra. A protagonista, diante das atitudes do namorado, apenas obedece, pois o medo vem, neste caso, associado ao relacionamento de ambos, desde o início. A personagem se exhibe sensualmente seguindo as ordens do companheiro com o intuito de satisfazer os desejos de outro que não os seus próprios, o que retoma a ideia patriarcal de séculos anteriores, nos quais a mulher era única e exclusivamente objeto de reprodução e de prazer para o homem, estando sempre privada do orgasmo. A narradora, durante toda a cena, submete-se às ordens do companheiro passivamente, “Vira, você disse” (LEVY, 2013, p. 55), e conclui com uma metáfora para a forma como cada um está envolvido no relacionamento: “você inteiramente vestido, eu inteiramente nua” (ibid., p. 57), o que deixa explícito que a personagem se lança de corpo e alma no relacionamento, enquanto o homem busca uma relação pautada unicamente nos seus instintos sexuais, corroborando, neste sentido, para a ideia de mulher enquanto ser frágil e que se preocupa apenas com os aspectos afetivos num relacionamento, já o homem, por sua vez, permanece com a imagem de forte e viril, que não demonstra sentimentos à companheira.

Nesse sentido, e partindo das discussões sobre a dominação do homem na sociedade, Nascimento, Gomes e Rebello (2009, n. p.), nos ensinam que

A legitimação do domínio do masculino sobre o feminino dentro da ideologia de supremacia pode ocorrer por meio do uso da violência, outorgando aos homens, que partilham da visão hegemônica de que a dominação é uma pertença da masculinidade, o direito de usá-la.

Ritt, Cagliari e Costa (2009, n. p.), por seu turno, afirmam que, durante muito tempo ao longo da história, o homem possuía o direito legal de infligir castigos físicos à sua mulher. Segundo as autoras, “na América colonial, mesmo após a independência americana, a legislação não só protegia o marido que ‘disciplinasse’ a sua mulher com o uso de castigos físicos, como dava a ele, expressamente, esse direito”.

Ainda que o contexto seja outro, as mulheres não deixaram de sofrer violência física, sobretudo no ambiente doméstico. As políticas públicas trabalham no sentido de erradicar tais práticas, todavia, como se sabe, as mulheres continuam sob o domínio masculino, se não sofrendo agressões físicas legitimadas como no período supracitado, ao menos violência psicológica associada ao desrespeito corporal. No tocante à obra *corpus* deste trabalho, durante uma conversa ao telefone com um desconhecido, o rapaz com quem a narradora está dialogando afirma

que eles têm uma amiga em comum, sugerindo que eles pudessem se conhecer melhor. O atual namorado da protagonista, não respeita o fato de ela estar em uma ligação e, sem lhe pedir autorização, pratica sexo oral enquanto ela ainda está ao telefone. Diante da necessidade da protagonista de degustar do prazer que lhe é destinado, o namorado lhe censura:

Quando me dei conta, você já tinha tirado a minha roupa e, olhando para o meu sexo, era a sua cabeça que eu via. Enquanto ouvi a voz de estranho, sentia sua língua me umedecendo [...]. Minhas pernas se contorciam enquanto eu falava. Temi que ele desconfiasse de alguma peculiaridade na minha voz e me pus a falar como se estivesse com pressa. *Você reparou e me repreendeu.* Queria ir até o fim (LEVY, 2013, p. 68, grifo nosso).

Percebe-se que a protagonista tem o seu prazer reprimido em função do desejo do companheiro que a induz a manter a conversa com o desconhecido e a disfarçar o seu gozo em função do prazer que isso lhe proporciona, isto é, da situação inusitada de conduzir a relação sexual enquanto a parceira encontra-se presa a situações cotidianas. Outro momento da narrativa que conduz para a ideia de vulnerabilidade da personagem em relação aos desejos do companheiro pode ser observado na seguinte passagem “Quando acordei estava molhada, a sua mão por debaixo da minha saia, a calcinha afastada para o lado” (LEVY, 2013, p. 75), na qual se evidencia o caráter, se não criminoso, ao menos dúbio e imoral do homem, visto que a legislação pertinente afirma que somente se configura crime de estupro o ato de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (BRASIL, 2009, n. p., grifos nossos).

Durante todo o romance, a protagonista-narradora é forçada a seguir as ordens do companheiro sem questionar, como se ela fosse um objeto que precisa ser trocado de lugar e que fora criado exclusivamente para satisfazer as necessidades e as vontades do homem, como pode ser observado nas seguintes passagens: “Vira, você disse” (LEVY, 2013, p. 55), “Eu estava saindo do banheiro quando você me forçou a voltar” (ibid., p. 79) e ainda em “Acuada, obedeci” (ibid., p. 121).

Após o relato do início da relação entre os dois e da forma como isso se construiu, a personagem-narradora afirma desconhecer o momento exato em que as brigas começaram. Segundo a personagem, as brigas eram parte do relacionamento e deles mesmos, haja vista que, “da mesma maneira que não conseguíamos viver sem o corpo um do outro, tampouco conseguíamos viver sem brigar. Às vezes nos machucávamos. Quase sempre terminávamos” (ibid., p. 84). O sentimento da protagonista pelo companheiro oscila entre o amor e a obsessão, na medida em que, mesmo após os desentendimentos e as brigas, ela afirmava que eles eram um

só e que não poderiam se separar. Contudo, esse sentimento aparenta ser exclusivamente nutrido por ela, pois o homem, ao se deparar com os sentimentos da protagonista, decide deixá-la: “Então, cada vez que percebia que eu estava apegada demais, você dizia: assim não dá, assim não quero [...]” (ibid., p. 84). Em alguns momentos a narradora questiona a sua própria sanidade mental, uma vez que possui pensamentos que lhe fogem à compreensão: “Hoje me masturbei pensando em você com outra. Será que estou ficando louca, meu deus?” (LEVY, 2013, p. 93).

O que, num olhar desatento, poderia parecer apenas pedidos relacionados às fantasias sexuais passa a se tornar mote para agressões físicas. Ao se negar a atender aos pedidos do namorado, a protagonista é agredida:

Eu disse não, não quero, estou cansada dos seus pedidos. Você me apertou os pulsos, segurando-os com uma única mão. Assustada, gritei: me solta! Você não me soltou. Com a ponta fina de um lápis que encontrou largado ao seu lado me rasgou a pele do braço. Um filete de sangue escorreu, manchando o sofá onde eu estava sentada. Berrei feito louca. (ibid., p. 111)

Segundo Arendt (1970, p. 39), a violência “é um recurso enormemente tentador quando se enfrenta acontecimentos ou condições ultrajantes, em razão de sua proximidade e rapidez”, assim, o parceiro da protagonista, ao se sentir afrontado pela negação de suas vontades, age por impulso, canalizando no ato violento o seu ódio.

Faleiros (2007, p. 63), por seu turno, afirma que o surgimento da violência dá-se quando “os gêneros não-masculinos saem dos lugares que lhes são determinados e se tornam subversivos – quando o poder patriarcal estruturado é contestado e se acha ameaçado”. Desse modo, ao sentir-se contrariado, o personagem masculino começa a agredir a parceira, pois o seu domínio fora contestado, ou seja, a mulher deveria se submeter às suas vontades e qualquer tentativa de não fazê-las seria uma afronta à ordem natural do patriarcado.

Embora a personagem tenha sido agredida física e psicologicamente durante todo o relacionamento, ela não consegue deixar o namorado, envolvendo-se, assim, em uma relação subsidiada pela paixão e pelo medo. Práticas de submeter as mulheres aos desmandos e à violência por parte dos homens são recorrentes, sobretudo no cenário doméstico. De acordo com a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006, n. p.), art. 7º, parágrafo III, entende-se como violência doméstica “qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força”, fato que acontece com a personagem do romance *corpus* deste trabalho, pois, ao longo da narrativa, é criado um relacionamento em forma de teia

que acaba por prender a protagonista junto ao desejo e ao medo que ela sentia pelo seu parceiro. Diversas vezes a personagem-narradora é molestada enquanto dorme e sucumbe às ordens recebidas sem possibilidade de questionamento e, na tentativa de tal ato, é agredida fisicamente, o que aumenta seu medo, como pode ser observado no seguinte trecho da obra: “Quando você aproximou docemente os lábios dos meus ouvidos, *tive medo, muito medo. Tremi*. Tira a roupa. Tira a roupa e me espera na cama, você ordenou. Acuada, obedeci. Nesse dia descobri que não era amor o que sentíamos” (LEVY, 2013, p. 121, grifos nossos).

Conforme vai se aprofundando lentamente nessa relação abusiva, a narradora afirma ir perdendo a sua mobilidade, pois, segundo ela, por meio do amor houve contato com a loucura e, por essa e outras razões, só lhe restava escrever: “com as mãos atadas [...]. escrevo sem poder escrever e, por isso, escrevo” (ibid., p. 9).

Mesmo diante de todo o medo, a personagem não resiste quando o homem a procura e cede aos desejos:

Estremecia de medo, de pavor, de desejo, de saudades de você [...]. Quando o vi, me levantei feito bicho ameaçado, à espreita [...]. Nos meus olhos havia lágrimas que não escorriam. Naquele momento tudo era extremo: o desejo a alegria o prazer a dor. Tudo junto, tudo misturado, tudo um só e enorme, tudo imenso, todos os sentimentos a correr nas minhas veias, no meu corpo paralisado [...] Foi assim do início ao fim: você me tocava a pele, e eu não tinha pele (ibid., p. 138).

Sobre a violência doméstica, considerando o sujeito que pratica a ação, Ritt, Cagliari e Costa (2009, n. p.) afirmam que raramente o ato se repete quando praticado por desconhecidos, porém, “na [violência] que é praticada por pessoa próxima, a violência tende a se repetir, podendo acabar em agressões de maior gravidade, como é o caso dos homicídios das mulheres que foram inúmeras vezes ameaçadas ou espancadas antes de morrer”. A personagem do romance, por sua vez, não consegue raciocinar e acaba se deixando levar pelo que ela acredita que seja o amor e pelo medo.

É perceptível que somente a protagonista-narradora nutre sentimentos pelo parceiro enquanto este aparenta apenas desejar a companhia e o contato sexual. A partir da experiência de relações afetivas que tem com o parceiro, a personagem começa a questionar o real significado do amor: “morro de medo de que o amor seja essa dor a nos invadir, a nos devorar o corpo, a alma” (LEVY, 2013, p. 150).

No momento em que revela a gravidez ao namorado, a personagem é interpelada sobre a possibilidade de aborto, mas, ao recusar, o seu parceiro se mantém firme em seu propósito e, após o aborto aparentemente espontâneo que a personagem sofre dias depois daquela con-

versa no café da manhã, fica no ar a dúvida se ele é o responsável pelo sangramento da narradora ou se é apenas um acaso do destino, dúvida esta que circunda a própria narradora:

Até hoje não sei se foi você quem fez isso ou se foi o meu medo [...]. No meu peito, só havia espaço para o ódio e a certeza de que era você. Nem por um segundo nas horas que se passaram [...] ergui a cabeça, nem por um segundo olhei nos seus olhos: eu tinha medo de encontrar a resposta que eu refutava, de descobrir alguma confissão inóspita (LEVY, 2013, p. 153).

Durante o período em que estão separados, a protagonista, embora sofra pela ausência do parceiro, conforma-se com a solidão, porém a insistente procura do namorado a faz voltar atrás em suas decisões todas as vezes que ele bate à sua porta: “você não demorou para voltar, você não agüentava a sua solidão quando eu estava bem com a minha” (ibid., p. 167). Toda vez que é deixada sozinha após as brigas e discussões, a personagem sente-se morta, como se a sua subsistência dependesse daquele homem.

Após um longo percurso de dor e medo, a protagonista de *A chave de casa* (2013), parece finalmente perceber que o relacionamento a que esteve presa durante tanto tempo era pautado na impossibilidade de ser: “penso em nós, no nosso amor impossível, no amor irrealizado apesar dos anos juntos, e me pergunto se haveria alguma chance de ter sido de outra maneira, ou se a força do nosso amor não estava justamente na sua impossibilidade” (LEVY, 2013, p. 175).

No último contato entre ambos, é a protagonista-narradora quem o procura para uma conversa. Após recebê-lo em casa, a personagem descarrega tudo que sente por meio de uma longa fala que é transcrita sem vírgulas, pontos, num turbilhão de emoções que refletem o *pathos* da narradora-personagem. Após dizer que, embora o amasse com todas as forças e que haviam sido felizes juntos, era necessário que eles dessem uma chance a si a fim de encontrarem a felicidade ainda que distantes um do outro. Entretanto, o namorado não cede facilmente e a agarra, arranca sua roupa e a estupra:

Arrancou-me a calcinha com movimentos bruscos e penetrou imediatamente seu dedo no meu sexo seco [...]. Abaixou o short e ali mesmo, naquele sofá onde outras vezes nos amamos, deitou-se em cima de mim. Eu estava entregue à sua vontade, feito me culpasse pelo que acabara de falar. Tinha o sexo áspero, e nem a sua saliva era capaz de umedecê-lo. Você se rejubilava com a minha dor. Você me perguntou: então, não é bom? Não respondi. Não é bom? Você insistiu. Permaneci muda. Não é bom? Não, eu disse, finalmente. Então, como que para calar a minha resposta, você saiu de dentro de mim e me penetrou a boca com uma violência ríspida, eu quase sem conseguir respirar [...]. Depois me segurou o rosto com força e, com o olhar transbordando ironia, afirmou: está vendo como podemos ser felizes juntos? (ibid., p. 181).

Na passagem acima é nítido que, ainda que lute para se desprender das relações com aquele homem, a personagem acaba sempre se submetendo aos caprichos do companheiro e, após estuprá-la reitera o que o comportamento do parceiro deixa transparecer durante toda a narrativa: que para que eles sejam felizes basta que façam sexo. O comportamento agressivo do personagem masculino é basilar à própria sociedade que, em maior ou em menor medida, acaba por inferiorizar a mulher, haja vista que esta sempre foi classificada como figura privada, enquanto os homens participavam da esfera pública. Nesse sentido, e considerando o fato de, não raras vezes, associar-se a agressão a distúrbios psíquicos, Ritt, Cagliari e Costa (2009, n. p.) afirmam que “a origem da violência doméstica é estrutural, está no próprio sistema social que influi no sentido de estabelecer que o homem é superior à mulher e que essa deve adotar uma postura de submissão e respeito para com o homem-agressor”.

A última cena a abordar a relação conturbada entre a protagonista-narradora e seu parceiro, gira em torno do homicídio praticado pela protagonista. A personagem, depois de sofrer tantos maus tratos e agressões físicas e psicológicas, decide “fazer aquilo que já não podia esperar” (LEVY, 2013, p. 184). Após certificar-se de que o namorado está dormindo profundamente o cobre com um lençol e lhe desfere um golpe de faca na barriga. Depois de cometido o ato, a narradora afirma ter certeza de que não haveria outro final para o seu relacionamento senão aquele que acabara de executar. Ora, se a faca rasgava o ventre do namorado fazendo com que seus olhos a vissem pela última vez, ele, durante todo período em que esteve junto dela, jamais a olhou como a mulher que é, para ele, ela fora somente um objeto sexual.

considerações finais

As discussões sobre o papel da mulher na sociedade, bem como o modo como os relacionamentos amorosos se configuram, sobretudo em função dos inúmeros casos de violência doméstica que estão na mídia diariamente nos quais mulheres são mortas cruelmente por seus maridos e namorados, nunca estiveram tão em alta.

Como se sabe, as mulheres, durante um longo tempo, sofreram caladas no ambiente doméstico a agressão física e psicológica de seus pais, maridos e irmãos, porém, com o advento dos movimentos feministas, em consonância às campanhas de denúncias e consciência, a realidade começou a mudar. Embora o caminho para se

chegar até a igualdade social entre homens e mulheres seja longo e árduo, não se pode pestanejar, pois as consequências da violência contra a mulher, em todas as suas esferas, são funestas.

Nesse sentido, e considerando a importância da literatura no deslinde das questões patriarcais, buscou-se realizar uma leitura do romance *A chave de casa* (2013), de Tatiana Salem Levy, no intuito de promover reflexões sobre as relações abusivas e a dominação masculina na sociedade.

Percebeu-se que, durante toda a narrativa, a personagem-protagonista submete-se a um tratamento subumano pautado na objetificação da mulher e na hipotética superioridade masculina, tópicos estruturantes de uma sociedade misógina. Levy apresenta-nos, por meio do referido casal de *A chave de casa*, um relacionamento amoroso em que a personagem feminina é dotada de sentimentos em relação ao companheiro, reafirmando os ideais esperados pelas mulheres ao longo dos séculos, isto é, dotado exclusivamente de afetividade. Porém, diante do comportamento colérico da figura masculina com quem se relaciona, começa a perceber o quanto tal relação é prejudicial não só física, mas principalmente psicologicamente. Nesse sentido, podemos ler o despertar da protagonista como metáfora para o percurso pelas lutas femininas ao longo dos séculos até a atual condição, qual seja, mulheres conscientes de seus direitos, todavia ainda inseridas em uma sociedade amarrada aos preceitos patriarcais e de diminuição da mulher.

A figura masculina no relacionamento em discussão, por sua vez, evidencia o ideal de homem do século XX que acreditava que os prazeres sexuais eram inerentes à figura masculina. Assim, demonstra um comportamento agressivo, desprovido de respeito e sentimentos para com a companheira, além de tratá-la como um objeto para satisfazer seus desejos sexuais, unicamente, pois o amor e o respeito deveriam proceder da mulher.

referências

ARENDRT, Hannah. *Da violência*. 1970. Livro digitalizado em 2004. Disponível em: <<http://delubio.com.br/biblioteca/wp-content/uploads/2014/02/harendtdv.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Küher. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRASIL. *Lei nº. 11.340 – Lei Maria da Penha*, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: nov. 2017.

_____. *Lei nº. 12.015*, de 7 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm>. Acesso em: nov. 2017.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: JOBIM, José Luis (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

DUARTE, Constância Lima. O Cânone e a autoria feminina. *Revista Tempo Brasileiro*: As aporias do cânone. Rio de Janeiro, n. 129. Abril-junho de 1997, pp. 53-60.

FALEIROS, Eva. Violência de gênero. In: TAQUETTE, Stella R (org.). *Violência contra a mulher adolescente/jovem*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

KIMMEL, Michael Scott. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. Tradução de Andréa Fachel Leal. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, Ano 4, n. 9, 1998, pp. 103-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf>> Acesso em: ago. 2018.

LEVY, Tatiana Salem. *A chave de casa*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; GOMES, Romeu; REBELLO, Lúcia Emília Figueiredo de Souza. Violência é coisa de homem? A “naturalização” da violência nas falas de homens jovens. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400021>. Acesso em: nov. 2017.

RITT; Caroline Fockink; CAGLIARI, Cláudia Taís Siqueira ; COSTA, Marli Marlene da. *Violência cometida contra a mulher compreendida como violência de gênero*. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/artigo_violencide%20genero>. Acesso em: nov. 2017.

SEABRA, Zelita; MUSZKAT, Malvina. *Identidade feminina*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

THERBORN, Göran. *Sexo e poder: a família no mundo, 1900-2000*. Tradução de Elisabete Dória Bilac. São Paulo: Contexto, 2006.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *Literatura e gênero: a construção da identidade feminina*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de Autoria Feminina. In: BONNICI, Thomas;

ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

A crítica textual e a variação em *Mensagem*, de Fernando Pessoa

Mariane Soares Torres¹

resumo O objetivo deste artigo é verificar o grau de diferença existente entre a primeira edição e os arquivos de Domínio Público da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Para este fim, a ideia inicial é utilizar a primeira edição da obra, de 1934, disponível no site oficial da Biblioteca Nacional de Portugal; a mesma obra no site brasileiro do Domínio Público; além de bibliografias complementares acerca da teoria e da prática necessárias para a realização desta análise. O método adotado será o cotejo das versões, além do estudo sobre a teoria da Crítica Textual. Os resultados demonstram o nível de confiança que se pode depositar nas versões de obras do Domínio Público.

palavras-chave Filologia; Crítica textual; Literatura; Fernando Pessoa.

abstract The purpose of this article is to verify the degree of the difference between the first edition and the Public Domain archives of *Mensagem*, which is from Fernando Pessoa. For this, the initial idea is using the first edition of *Mensagem* from 1934, that available on the official website of the National Library of Portugal, which is the same book on the Brazilian Public Domain website, as well as complementary bibliographies about theory and practice necessary for analysis. The adopted method will be a collation of the versions beside the study about the theory of Textual criticism. The results demonstrate the level of trust, that can be deposited in the Public Domain books versions.

keywords Philology; Textual criticism; Literature; Fernando Pessoa.

.....
¹ Disciplina FLC0284 – Filologia Portuguesa, Prof^o Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP).

introdução

Desde o início da escrita, fazem-se cópias de tradições orais, de obras escritas, de documentos e de vários outros gêneros comunicativos. Tratando-se de comunicação, é importante que a intenção do autor seja preservada, quer seja uma reprodução nova ou antiga de determinado texto. Essa conclusão resultou de vários anos de avanço nos estudos filológicos na área de Letras, tanto no campo da Linguística quanto da Literatura. A problemática aqui consiste no fato de que, atualmente, por muitas vezes a vontade do autor não é respeitada, interferindo, assim, na veracidade do processo de comunicação e de documentação. É relevante a observação de que “um texto sofre modificações ao longo do processo de sua transmissão. [...] A cada cópia que se faz de um texto, a constituição deste muda – seja por ato involuntário, seja por ato voluntário de quem o copia” (CAMBRAIA, 2005, p. 1).

Foi na região da Grécia, no período alexandrino (que compreende aproximadamente os anos de 322 a 146 a.C.), que a produção literária estacionou e que “eruditos de toda procedência se sucederam como bibliotecários da famosa biblioteca de Alexandria que [...] se tornou o maior centro de cultura helênica da Antiguidade” (SPINA, 1977, pp. 60-61). À catalogação das inúmeras obras da biblioteca, seguiram-se os problemas em relação à autenticidade dos textos. Daí nasceu a Filologia, que em princípio consistia apenas em restaurar, comentar e explicar os textos. Segundo o *iDicionário Aulete* (2017, n.

p.), “Filologia” significa:
(fi.lo.lo.gi.a) Filol. sf.

1. Estudo de uma língua em todos os seus aspectos e dos escritos que a documentam.
2. Estudo científico da evolução de uma língua ou de famílias de línguas; GRAMÁTICA HISTÓRICA
3. Estudo que tem por objetivo a restituição de um texto à sua forma linguística primitiva, retirando-se dele todos os acréscimos que sofreu no decurso de sua transmissão; crítica textual.
4. Estudo de sociedades e culturas antigas por meio de textos por elas legados,

privilegiando-se para tanto a língua escrita e literária.
[F.: Do lat. *philologia, ae*. Ideia de: *fil(o)-*].

A partir dessa definição, é possível indicar o termo “Filologia” como referente a uma ciência ampla, que engloba vertentes de estudos variadas, porém, sempre tendo o texto como seu núcleo. Duas dessas vertentes serão expostas neste artigo, a Ecdótica² e, principalmente, a Crítica textual.

O século XIX foi um divisor de águas no que diz respeito à conceituação da Filologia e da Crítica textual, bem como à criação e/ou

2 De acordo com o *Glossário de Crítica Textual* (2018) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), da Universidade Nova de Lisboa, “Ecdótica [é um] termo cunhado por Henri Quentin para designar o conceito comum de crítica textual (termo mais vulgarizado); as duas designações coexistem”. O termo Edótica também existe, e é utilizado principalmente por Spina (1977).

manutenção de práticas e regras de edições de textos. Karl Lachmann (1793-1851) é tido como o responsável pela (r)evolução da Crítica textual como ciência. No prefácio de sua edição dos poemas de Propércio, ele critica o sistema de edição que havia em sua época, que sobrevivia desde o Renascimento. Os editores basicamente tomavam por referência uma edição autorizada de determinada obra, e acrescentavam correções arbitrárias, por vontade e julgamento próprios. Não é difícil supor que várias obras antigas que se estudam na atualidade podem não ser a versão original criada pelo autor.

Sendo assim, o que Lachmann propôs foi uma ciência que pudesse aproximar o tanto quanto possível os textos de seus originais. A constituição dessa restauração dá-se a partir de métodos que Spina cita como “doutrinários de Karl Lachmann”: *recensio*, estemática e *emendatio*, sendo que a *collatio* seria um subtópico da *recensio*. A *recensio* (junto de seu subtópico, *collatio*) é a etapa que interessa neste artigo.

Em oposição à doutrina de Lachmann, surge a crítica de Joseph Bédier, na França. Para ele, o método mais proveitoso para edição era basear-se em um “bom manuscrito”, publicado quase sem retoques, e acompanhado de notas que marcam [...] um retorno na direção da técnica dos antigos humanistas” (BÉDIER, 1928, p. 177 apud CAMBRAIA,

2005, p. 52). Sobre Bédier, o que sua teoria buscava:

[...] desautorizava a possibilidade do stemma³ de representar verossimilmente as relações entre testemunhos como uma árvore sempre bífida. A exclamação bedieriana apela a uma identificação não só com as relações de parentesco, mas principalmente com as árvores botânicas, que jamais poderiam ser todas naturalmente bífidas. Portanto, na retórica de Bédier, a redução a simples ‘árvores’ rouba aos stemmata o seu valor técnico e o seu potencial epistemológico (SOBRAL, 2016, p. 208).

Bédier fez, em 1889, uma edição do *Lai de l'ombre*, poema de Jean Renart. Ele utilizou o método lachmanniano para a composição, porém, uma crítica feita por Gaston Paris encontrava falhas na edição. Já por volta de 1912, depois de pesquisar a fundo o método lachmanniano, Bédier se pronunciou contra o método que utilizou. Para ele, assim como no excerto já citado, o esquema de árvore bífida não seria aceitável como uma regra, além de haver certa manipulação editorial para que essa árvore bífida aparecesse em cada caso apenas para fazer parte da regra, entrando nesse ponto a subjetividade do editor. Outro ponto em que a subjetividade do editor é, segundo Bédier, colocada em evidência, em contraste com a objetividade que propunha Lachmann, diz respeito ao conceito de erro. Ele propõe que:

.....

3 Segundo o *Glossário de Crítica Textual* (2018) da FCSH, “stemma” ou “estema” é o “esquema que representa a relação hierárquica dos testemunhos da tradição. Obtém-se depois de, feita a colação, se ter procedido ao encadeamento dos testemunhos e se ter definido a relação de conexão e de derivação entre eles. Num estema, os testemunhos conhecidos são representados por letras romanas e os desconhecidos e conjecturados por letras gregas”.

Se toda divergência é, por si, uma mudança com respeito ao exemplar copiado, nem sempre é fácil para o filólogo distinguir quando essa mudança constitui um erro, e, no caso das variantes adiaforas, de qual parte está a falta. [...] a avaliação duma variante enquanto variante errônea e, no caso, erro significativo aos fins estemáticos, cabe de qualquer maneira ao editor (SPAGGIARI; PERUGI, 2004, pp. 48-49).

Isso faz com que se suponha que qualquer editor possa propor mais de um estema, o que altera a veracidade da edição crítica em questão e do próprio método.

Outro método que vale a pena ser mencionado é o neo-lachmanniano. Esse método “submeteu à crítica o conceito de arquétipo, tomou em consideração eventuais limites à individualização do estema, enfrentou a fenomenologia da contaminação [e] abandonou a reconstrução linguística dos textos” (PICCHIO, 1979, p. 224 apud SOBRAL, 2016, p. 216), entre outras colaborações.

Apesar de os modelos de Lachmann e Bédier serem os mais expressivos para a Filologia moderna, vários estudiosos vêm, desde o século passado, analisando constantemente e aprimorando os melhores métodos que possam enriquecer esta ciência.

crítica textual

Fundamentando a área de discussão deste artigo, é necessário que se apresente a definição de alguns termos significativos. À Filologia, definida como uma ciência bastante abrangente cujos objetivos já foram brevemente citados, seguem-se os conceitos de Ecdótica e Crítica textual. Cambraia (2005) define Crítica textual como “campo do conhecimento que trata basicamente da restituição da forma genuína dos textos, i. e., de sua fixação ou estabelecimento”, ou pode-se defini-la ainda como “[...] a ciência das alterações às quais os textos estão sujeitos, dos meios de reconhecê-las e remediá-las” (REINACH, 1883, p. 31 apud CAMBRAIA, 2005, p. 13). Como funções do crítico textual, são descritas, entre outras:

O exame da tradição textual e da fidelidade das transcrições, cópias e edições. [...] A preparação de edições fidedignas ou de edições críticas, enriquecidas, sempre que recomendável, de estudos prévios, notas explicativas ou exegéticas destinadas a valorizar o labor autoral (CARVALHO E SILVA, 1994, pp. 59-60 apud CAMBRAIA, 2005, pp. 18-19).

Antes de aprofundar a discussão sobre Crítica textual, é necessário comentar a Ecdótica. Esta disciplina é resumidamente conhecida como aquela que tem foco na publicação, na edição do texto. Ela trata do “campo de conhecimento que engloba o estabelecimento de textos e a sua apresentação, i. e., sua edição” (CAMBRAIA, 2005, p. 13), ou seja, a tentativa de aproximar o texto de seu original se dará através dos procedimentos técnicos de reprodução da obra. A Crítica textual surge nesse momento como o campo de estudo que propõe os métodos, propõe a “parte prática” da arte de restaurar o texto. Os métodos lachmannianos são os mais famosos dentro da Crítica textual, como já

mencionado. A seguir, haverá a descrição de parte desses métodos, os que interessam para este artigo.

A seleção de todos os materiais que possuem algum tipo de vínculo com a obra em questão é chamada de *recensio*, e é o primeiro passo para uma crítica textual, bem como para uma futura edição crítica de determinada obra. Esses materiais podem ser manuscritos ou impressos, desde que tenham relação com o texto em análise. Esse conjunto de materiais “recenseados” tem o nome de “tradição”, que pode ser direta ou indireta. A tradição direta diz respeito aos manuscritos (autógrafos ou apógrafos) ou às impressões da obra em foco. Já a tradição indireta inclui as traduções, citações, resenhas, comentários, entre outros tipos de textos que possam iluminar o caminho em direção à restauração do texto.

Tomando-se um manuscrito ou edição por fundamento, confrontam-se os testemunhos para que sejam eliminados aqueles que não serão úteis para a análise. A esse processo, dá-se o nome de *collatio*. É importante mencionar um dos lemas da Crítica textual: *recentiores non sunt deteriores* (“os mais recentes não são [necessariamente] os piores”) (LACHMANN, 1816 apud SPINA, 1977, pp. 66-67). Isso significa que nem sempre uma edição atual de uma obra é distante da original; tudo depende de ter sido feito um bom trabalho editorial e/ou filológico. Também é importante destacar um ponto relacionado às tradições utilizadas na pesquisa que visa uma crítica textual. Ao mesmo tempo em que é necessário ser cauteloso com a qualidade da obra que será usada como tradição, também é necessário o cuidado de não ignorar título algum à primeira vista. É para essa seleção que a *collatio* ganha função e importância. Ao escolher um número reduzido de fontes na etapa da *recensio*, corre-se o risco de ignorar informações cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, ao passo que selecionando um bom número de fontes e aplicando a etapa da *collatio*, garante-se uma boa fortuna crítica.

Os resultados do trabalho crítico textual são vários. Recupera-se ou preserva-se o patrimônio cultural de determinada sociedade, cria-se material para estudos linguísticos e para estudos literários. Além disso, é evidente a contribuição da Crítica textual na manutenção da comunicação, já que se pressupõe que o autor queira comunicar algo a alguém (ou a um dado público) e o objetivo dessa crítica é preservar essa comunicação.

fernando pessoa ortônimo

O que se pode dizer primeiramente sobre Fernando Pessoa é que ele conseguia ser “vários” em um só, e foi capaz de produzir inúmeros escritos de uma incrível diversidade de temas e gêneros. Ele “nos legou, através dos seus heterônimos, semi-heterônimos e ortônimos (‘ele mesmo’ plural também), uma obra *in progress*, a proliferar por textos

simultaneamente em dispersão e em estruturação contínuas, entre a finitude e a infinitude [...]” (SEABRA, 1996, p. XXV). Apesar dessa variedade bibliográfica, Pessoa mesmo lamentava: “sou um fragmento de mim conservado num museu abandonado. [...] tudo fragmentos, fragmentos, fragmentos” (PESSOA, 1914). Nascido em Portugal, em 1888, e tendo passado sua infância e adolescência na África do Sul, ele voltou ao seu país de origem em 1905. Em sua carreira, dentre várias funções que exerceu, conta a de ser um dos idealizadores da revista *Orpheu*, que revolucionou a literatura portuguesa, trouxe o modernismo, escandalizou a sociedade da época e influenciou culturalmente várias gerações a partir de então.

Fazer uma espécie de resumo biográfico de Pessoa, além de não ser o foco do artigo, levaria muito tempo. Não é possível resumir de forma verdadeiramente sucinta tudo o que ele fez e legou à Literatura. No entanto, os elementos importantes no presente contexto são a natureza fragmentária de Pessoa e as características de sua poética. Como diz Seabra (1996, p. XLVI), “a poética⁴ pessoana aparenta-se, assim, a uma galáxia em expansão, de que, como de uma nebulosa, vão emergindo, num jogo infinito, vários sistemas poéticos possíveis, que chegam ou não a autonomizar-se”.

Como será visto adiante, *Mensagem* é um exemplo de “obra em expansão”. Atinge uma estrutura tão particular, porém, não capaz de agradar o poeta. Suas correspondências com Mário de Sá-Carneiro confirmam a hipótese de que as primeiras ideias em relação a escrever um livro com o possível título de *Gladio* (nome de um dos poemas de *Mensagem*) surgiram por volta de 1913, ou seja, 11 anos antes da publicação de *Mensagem*. Em correspondência com Adolfo Casais Monteiro, Pessoa comenta que *Mensagem* foi o primeiro livro que conseguiu completar (apesar de corrigir a primeira edição, como será visto adiante). Fatos como esses mostram a hesitação que Fernando Pessoa tinha em dar uma obra por finalizada (um possível traço de perfeccionismo?) e também demonstram essa “poética de expansão” definida por Seabra (1996).

Mensagem e suas variantes

Sabe-se que *Mensagem* foi a única obra completa publicada por Fernando Pessoa ainda em vida. Sua primeira edição foi lançada propositalmente em 1º de dezembro de 1934 (data da Restauração da

.....
4 De acordo com Passeron (1997), o conceito de poética de alguma forma se opõe ao conceito de estética. A poética tem como objeto a conduta criadora; seria a ética da criação. Ainda, “o objeto estético [...] é precisamente o sentimento que os outros (sem falar da natureza) nos inspiram. [...] A estética tenta justificar as emoções [...]. De parte dos prolongamentos sociais, até mesmo mundanos, da crítica, é no recolhimento do ateliê e no foro íntimo do criador que a conduta criadora se torna o objeto específico da poética” (PASSERON, 1997, pp. 108-109).

Independência em Portugal), editada por António Maria Pereira, da Editorial Império. Em seu exemplar dessa primeira edição impressa, Fernando Pessoa fez anotações e correções de próprio punho – alterações que correspondem à última vontade do autor. Este livro, conservado pela irmã de Pessoa, foi o exemplar que Seabra (1996) utilizou para compor a edição crítica de *Mensagem*, versão da obra que terá, adiante, sua importância no presente artigo.

O processo de criação da segunda edição de *Mensagem* foi, como deveria ser feito, baseado na versão corrigida pelo autor. Publicada após a morte de Pessoa, essa versão possui uma nota final, em que é explicado o fato de que esta diverge daquela por causa de correções autorais. Da terceira edição (feita pela Editora Ática, de Lisboa, em 1945) em diante, a base tornou-se a segunda edição com as correções já aplicadas. A partir de então, Seabra (1996, p. XLII) classifica as edições seguintes em duas categorias: as que respeitam a segunda edição, conservando até mesmo a ortografia latinizante, e as que optam por uma atualização ortográfica. Na prática, sabe-se que as mudanças feitas nas inúmeras edições de *Mensagem* podem ser ainda maiores. Fernando Pessoa comenta em carta a Adolfo Casais Monteiro que “ao contrário do que costuma acontecer, o livro foi para a venda muito antes de eu ter exemplares meus” (Seabra, 1996, p. XLIII), somando-se ao fato de que sua intervenção no processo de edição do livro foi mínima e que o acabamento da obra não o satisfizesse, como comenta Seabra (1996).

Sabe-se que qualquer alteração feita em determinado escrito pode acabar prejudicando ou mesmo modificando sua análise textual. Além disso, de acordo com todo o levantamento da tradição que Seabra fez como parte da composição de sua edição crítica de *Mensagem*, deve-se levar em consideração ainda que:

Num documento para-textual, a que Jorge Nemésio atribuiu a data provável de 1920, Pessoa delineou a “ideia” de um “poema épico representando as navegações e descobertas dos Portugueses como provenientes da guerra entre os velhos e os novos deuses”, referindo-se à *Ilíada* e à *Vida de Hyperion* de Keats. [...] Releve-se que o poeta termina esse apontamento com uma nota de trabalho: “Coordenar fortemente os temas e as ideias. Não omitir a base metafísica, nem a especulação dessa ordem, no detalhe”. Eis o que, de facto, ele de modo estrito cumpriu, poieticamente, tanto na construção formal do poema como na busca de uma transcendência da obra, através da sua imanência (SEABRA, 1996, p. XLVII).

Fernando Pessoa tinha a intenção de fazer uma obra poética épica e, para que a base metafísica dessa obra fosse mantida exatamente do modo como ele gostaria que fosse, era importante que cada palavra, expressão ou verso fosse rigidamente mantido como indicado pelo autor. Qualquer mudança colocaria em jogo toda a complexidade e metafísica do poema.

O próprio título do livro revela uma espécie de recado. *Mensagem* vem de “*MENS AGITAT MOLEM*”, citação de Eneida de Virgílio. Quadros (1996), em *O título da mensagem*, expõe vários significados para essa

expressão inserida nesse contexto específico; uma delas é a de que sua tradução seria “a mente agita ou move a moles, a massa”, ou seja, o povo. E acrescenta que “agitar, fazer mover as massas ou o povo pela mente ou pelo intelecto através do fazer da poesia [...], eis o significado dinamista de *Mensagem*” (QUADROS, 1996, p. 231). Toda a riqueza semântica, os arcaísmos utilizados, os vários planos de significado, dão ao texto um caráter épico, como o queria o autor. Mais do que isso, torna o tom da obra quase que sagrado.

Considerando todos esses pontos, pode-se chegar à conclusão de que modificar até mesmo qualquer acento ou vírgula de *Mensagem* seria como alterar um “ecossistema” delicadamente equilibrado, ou ainda, como soprar suavemente uma torre de cartas de baralho. É possível que nada aconteça e que tudo se mantenha como está, porém, também existe a possibilidade de um “desastre”. O desastre nesse contexto seria a perda de significados, ou ainda, a perda da essência do poema.

discussão dos resultados

Utilizando os métodos *recensio* e *collatio* propostos por Lachmann, foram selecionadas, inicialmente, a primeira edição de *Mensagem* e a mesma obra na versão encontrada no Domínio Público brasileiro. Posteriormente, foi vista a necessidade de utilizar ainda a edição crítica de *Mensagem*, organizada por Seabra (1996), para confirmação de detalhes que serão discutidos a seguir.

Foi verificado um número consideravelmente grande de diferenças entre a primeira edição de *Mensagem* e a versão do Domínio Público. Porém, se for levado em consideração o fato de que a versão do Domínio Público foi baseada provavelmente em alguma cópia que levou em conta as correções feitas por Pessoa na primeira edição, espera-se que essas diferenças venham exclusivamente dessas correções. Sendo assim, a versão do Domínio Público deveria estar de acordo com a edição crítica organizada por Seabra (1996).

Blecu (1983) organizou uma tipologia de erros possíveis em ocasião de uma cópia. Ele organiza quatro tipos desses erros e descreve cada um, explicando e exemplificando. A tipologia do erro proposta pelo autor é composta de adição (*adiectio*), omissão (*detractatio*), alteração (*transmutatio*) e substituição (*immutatio*).

Resumidamente, a adição acontece quando existe na cópia o acréscimo de letra, sílaba, palavra ou frase diferente do original. A omissão ocorre quando há a supressão desses mesmos elementos. Assim como no trabalho de Moreira et al. (2010), encontram-se, neste artigo, além dos exemplos descritos pela tipologia de Blecu (1983), muitos casos de adição e omissão relacionados também aos fonemas, à pontuação e à acentuação.

A alteração de ordem diz respeito a uma inversão, que pode ocorrer em palavras ou até em frases e parágrafos. No caso deste artigo, como

se trata de poesia, foram também encontradas alterações na posição de versos. A substituição pode acontecer em relação às letras, sílabas, palavras, frases e também, nesse caso, podem sofrer substituição a pontuação, a acentuação e os fonemas.

Analisando todas as diferenças encontradas e considerando como erro toda “modificação não-autoral” (BLECUA, 1990, pp. 19-20 apud CAMBRAIA, 2005, p. 78), foi possível obter o resultado que se vê na tabela 1, acompanhado de exemplos no Quadro 1.

Tabela 1 – Quantidade de ocorrências de erros em *Mensagem* (versão do Domínio Público)

Tipo de erro (segundo a tipologia de Blecu, 1983)	Quantidade
Adição	145
Omissão	120
Alteração	8
Substituição	113

Fonte: a autora.

Quadro 1 – Exemplos de divergências entre *Mensagem* (1ª ed.) e *Mensagem* (Domínio Público – D.P.) (continua)

Tipo de erro	Exemplos
Adição	Poema: <i>Conde D. Henrique</i> grafia original: Gral grafia D.P.: graal Poema: <i>D. Filipa de Lencastre</i> grafia original: involuntario grafia D.P.: involuntário Poema: <i>Prece</i> grafia original: conquistemos grafia D.P.: conquistaremos

Quadro 1 – Exemplos de divergências entre *Mensagem* (1ª ed.) e *Mensagem* (Domínio Público – D.P.) (continuação)

Tipo de erro	Exemplos
Adição	Poema: <i>Primeiro (Os tempos)</i> grafia original: tinha se grafia D.P.: tinha-se
Omissão	Poema: <i>Uma asa do grifo</i> grafia original: céu, grafia D.P.: céu Poema: <i>Horizonte</i> grafia original: abstracta grafia D.P.: abstrata

	Poema: <i>Ascensão de Vasco da Gama</i> grafia original: ombro grafia D.P.: ombro Poema: <i>Os Colombos</i> grafia original: É uma justa aureola grafia D.P.: É justa auréola
Alteração	Poema: <i>D. Pedro, regente de Portugal</i> grafia original: Por eu não ser dos seus grafia D.P.: Por não ser eu dos seus Poema: <i>Primeiro (Os tempos)</i> grafia original: Senhor, os dois irmãos do nosso Nome – O Poder e o Renome – grafia D.P.: Senhor, os dois irmãos do nosso Nome — O Poder e o Renome —
Substituição	Poema: <i>Fernão de Magalhães</i> grafia original: disformes grafia D.P.: desformes

Quadro 1 – Exemplos de divergências entre *Mensagem* (1ª ed.) e *Mensagem* (Domínio Público – D.P.) (conclusão)

Tipo de erro	Exemplos
Substituição	Poema: <i>Mar português</i> grafia original: abysmo grafia D.P.: abismo Poema: <i>O mostrengo</i> grafia original: ao leme grafia D.P.: do leme Poema: <i>A cabeça do grifo</i> grafia original: esferas grafia D.P.: esferas

Fonte: a autora.

Os exemplos demonstram cada erro descrito. A crítica feita aqui é a seguinte: as mudanças entre a primeira edição e a edição do Domínio Público são completamente aceitáveis, visto que, como já dito, houve uma série de correções autorais no meio do processo. Para verificar se a versão do Domínio Público estava de acordo com as últimas correções do autor, usou-se como parâmetro a edição crítica de Seabra (1996); ambas deveriam estar de acordo, como explicado anteriormente.

O que se nota é que existem diferenças entre essas duas, diferenças que não deveriam existir. Os erros ortográficos ou de digitação são bastante correntes, como um dos exemplos do quadro (“involuntário”). Encontra-se também, em “o das quinas”, o que aparentemente sofreu maior modificação. Outro erro do mesmo tipo: encontra-se “Comprase” onde deveria estar “Compra-se”. Outra observação é

sobre a adequação vocabular. Fernando Pessoa utiliza vários arcaísmos no decorrer da obra, além disso, o estado de língua em 1934 não é o mesmo do ano presente. Portanto, o comum seria manter os arcaísmos e variantes da obra, ou então fazer uma atualização vocabular para o estado de língua desejado. No entanto, na edição do Domínio Público, ao mesmo tempo em que se encontram palavras como “mytho”, “sphyngico”, “mystérios”, “doira”, encontra-se também a mudança de “Christo” para “Cristo”, de “abysmo” para “abismo”, de “Gral” para “Grael” (encontrado no quadro), de “portuguez” para “português”, entre outras ocorrências. Ao mesmo tempo em que “abstracta” se torna “abstrata” (como no quadro), “projecta-o” continua da mesma forma. Ainda no quadro, vê-se a omissão de uma vírgula (na mudança de “céu,” para “céu”). As alterações em relação à pontuação também acontecem na edição do Domínio Público: ora mantém-se a pontuação correta, de acordo com a edição crítica (e, portanto, corrigida), ora muda-se a pontuação. Suprimem-se vírgulas, trocam-nas, às vezes, por dois-pontos, muda-se o local onde ocorrem travessões. É alterada a acentuação em muitos casos e, mais raramente, alterada a disposição de versos.

Observa-se que a versão do Domínio Público aplica alterações sem regras ou critérios. Uma próxima etapa desta pesquisa seria uma nova *collatio*, comparando com maiores detalhes a edição crítica de Seabra (1996) com a versão do Domínio Público.

Existem diferentes tipos de edição, feitas para alcançar diferentes tipos de público. Uma edição crítica dificilmente vai alcançar o leitor leigo. Esse leitor vai utilizar uma versão que esteja disponível em bibliotecas, livrarias ou, de modo ainda mais prático, usará as ferramentas digitais que existem hoje em dia para acessar gratuitamente a edição presente no Domínio Público. Que consequências isso poderá trazer? Alguns podem afirmar que não existirão consequências consideráveis. Porém, vale recordar um caso em que edições mal esclarecidas produziram uma situação desagradável. Ferreira (2017), em matéria do jornal eletrônico português *Observador*, declarou que um poema de *O guardador de rebanhos* escolhido para um exame de português era diferente da versão tida como original, o que causou confusão nos alunos que faziam a prova.

Na versão original, o nono verso do poema XXXVI de “O Guardador de Rebanhos” diz: “*Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira*”. No entanto, no exame – que cita a terceira edição da obra “Poesia de Alberto Caeiro”, de Fernando Cabral Martins e Richard Zenith, publicada em 2009 –, o verso diz antes: “*Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem não pensa*” (FERREIRA, 2017, n. p., grifos do autor).

Ferreira (2017) afirma que não é a primeira vez que acontece esse tipo de polêmica envolvendo versões diferentes de obras. Os eventos acontecem em grande parte em provas do ensino secundário que acabam servindo para ingresso no ensino superior. Em entrevista dada a Ferreira (2017), o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) respondeu que

“não havia erro algum”, era apenas uma versão “diferente”. O que deveria, nesse caso, valer como correto seria a última vontade do autor, como propõe a Filologia. Edições bem executadas e que esclarecessem pormenores ao seu público-alvo evitariam situações como a descrita. Infelizmente, encontrar esse tipo de ocorrido é um risco que se corre no Brasil com as versões do Domínio Público.

referências

- BLECUA, A. *Manual de crítica textual*. Madrid: Castalia, 1983.
- CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERREIRA, M. L. *Erro no exame de Português? Não, apenas uma versão diferente do poema*. jun. 2017. Disponível em: <<http://observador.pt/2017/06/20/erro-no-exame-de-portugues-nao-apanas-uma-versao-diferente-do-poema/>>. Acesso em: 3 dez. 2017.
- FILOLOGIA. *iDicionário Aulete*. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/filologia>>. Acesso em: 5 out. 2017.
- GLOSSÁRIO DE CRÍTICA TEXTUAL. Mestrado em Edição de Texto, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <<http://www2.fcs.unl.pt/invest/glossario/glossario.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2018.
- MOREIRA, C. P. et al. O texto que se lê de autores nacionais. *Filologia E Linguística portuguesa*, v. 12, n. 1, pp. 105-123, 2010.
- PASSERON, R. Da estética à poética. *Porto Arte: Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, v. 8, n. 15, pp. 103-116, 1997.
- PESSOA, F. *Carta para Armando Côrte-Rodrigues*. nov. 1914. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/3493>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- _____. *Mensagem*. 1934. Disponível em: <http://purl.pt/13966/4/res-4431-p_PDF/res-4431-p_PDF_24-C-R0150/res-4431-p_0000_capa-capa_t24-C-R0150.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- _____. *Mensagem: poemas esotéricos*. Madrid: Allca XX, 1996.
- _____. *Mensagem*. [s/d.]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- QUADROS, A. O título da mensagem. In: PESSOA, F. *Mensagem: poemas esotéricos*. Madrid: Allca XX, 1996.
- SEABRA, J. A. Introdução. In: PESSOA, F. *Mensagem: poemas esotéricos*. 2. ed. Madrid: Allca XX, 1996.
- SOBRAL, C. Estemáticas em português: termos, história, conceitos. *Estudos de linguística galega*, v. 8, pp. 205-227, 2016.
- SPAGGIARI, B.; PERUGI, M. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- SPINA, S. *Introdução à edótica*. São Paulo: Cultrix, 1977.

Autoavaliação e autorregulação na aprendizagem de uma língua estrangeira: um estudo de caso com iniciantes da licenciatura de francês

Fernanda Souza e Silva

resumo Neste trabalho, em que se trata de avaliação formativa na aprendizagem de línguas, objetivou-se averiguar o modo como alunos de licenciatura de língua francesa de uma universidade pública federal, a partir de suas dificuldades de aprendizagem do francês, lidam com instrumentos de autoavaliação e autorregulação propostos na disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras. Também procurou-se entender que influencia esses instrumentos tiveram em seus hábitos e estratégias de estudo. Para tal, tendo como base teórica estudos de Allal (1997), Perrenoud (1998), Fernandes (2006) e Nunziati (1990) sobre a avaliação formativa na perspectiva francófona, foi realizado um estudo de caso junto a duas alunas da referida disciplina. Os resultados obtidos mostram que, embora conscientes de suas dificuldades e das medidas regulatórias adequadas, as participantes por vezes não as implementam.

palavras-chave avaliação formativa; autorregulação da aprendizagem; ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

résumé Ce travail, qui a pour sujet l'évaluation formative dans l'apprentissage des langues, a eu pour objectif de vérifier la manière dont des élèves de licence en Langue Française d'une université publique fédérale ayant des difficultés dans l'apprentissage du français traitent les outils d'autoévaluation et d'autorégulation proposés dans la discipline Apprendre à apprendre des langues étrangères aussi bien que l'effet de ces outils dans leurs habitudes et stratégies d'études. Pour ce faire, en prenant pour base théorique les travaux de Allal (1997), Perrenoud (1998), Fernandes (2006) et Nunziati (1990) sur l'évaluation formative de perspective francophone, une étude de cas a été réalisée auprès deux étudiantes de cette discipline. Les résultats obtenus montrent que, bien que conscientes de leurs difficultés et des procédures d'autorégulation adéquates, les apprenantes ne parviennent pas toujours à mettre ces dernières en œuvre.

mots-clés évaluation formative, autorrégulation de l'apprentissage, enseignement-apprentissage de langues étrangères

Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto "A Problemática da Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas" da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, coordenado pela Profª Drª Myriam Crestian Chaves da Cunha e realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

1. introdução

Diversos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem (RIBEIRO; SILVA, 2007; ROSÁRIO, 1997; ROSÁRIO et al., 2010) apontam para a necessidade da implementação de projetos que incitem o desenvolvimento de competências autorregulatórias no meio universitário, principalmente no início da formação acadêmica. Esses estudos observam que alunos do primeiro ano de universidade, em sua maioria, não possuem hábitos de estudo adequados e apresentam dificuldades em se adequar às novas exigências curriculares. Os resultados dessas investigações ressaltam a importância do engajamento do aprendente¹ na construção autônoma, crítica e motivada de sua aprendizagem, não somente na condição de estudante, mas também na de futuro profissional.

À luz dessa perspectiva teórica, que prima pela implicação ativa do aprendente em seu processo de ensino-aprendizagem, buscou-se com este trabalho abordar a avaliação formativa como “fonte de autorregulação” (PERRENOUD, 1997, p. 6) e, conseqüentemente, de autonomização dos alunos, no seio da disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras. Essa disciplina da licenciatura de língua investe na reflexão dos aprendentes no que tange à sua própria aprendizagem, de modo que eles possam se conscientizar rapidamente a respeito do papel que precisam assumir para melhor gerenciá-la. Busca-se, assim, fomentar sua autonomia.

Neste estudo objetivou-se, mais especificamente, observar o modo como os aprendentes com dificuldades na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) se apropriaram dos instrumentos de autoavaliação e autorregulação apresentados na referida disciplina, bem como o impacto desses instrumentos em seus hábitos de estudo e em seus resultados na aprendizagem do francês.

Após serem apresentadas as concepções teóricas que embasaram a reflexão desenvolvida neste trabalho, bem como a metodologia qualitativa de pesquisa utilizada na constituição e análise dos dados, será analisado o percurso de duas estudantes.

2. avaliação formativa

Ao propor o termo “avaliação formativa” em 1967, Scriven conferiu duas funções a essa modalidade, como relata Bonniol (1997, p. 244):

[...] uma função de valorização dos comportamentos que correspondem ao objetivo [...] e uma função de retificação dos erros, sempre com referência ao objetivo e mais globalmente ao projeto inicial que define os acertos e os erros em relação às diferentes etapas do processo de produção dos resultados.

Nesse tipo de avaliação, a preocupação passou a ser maximizar a

.....
Neste trabalho, o termo “aprendente” será empregado para referir-se ao sujeito da aprendizagem. Segundo Cuq e Gruca (2005, p. 137), a preferência por esta expressão, já consagrada no âmbito da Didática das Línguas de matriz francófona, é pertinente porque “[...] ela coloca o indivíduo assim denominado como ator da aula; [...] é simétrica a [expressão] de professor, o que enfatiza a concepção interativa da apropriação do saber na aula de língua; [...] estabelece este ator como um conceito didático, diferente do papel social que é tradicionalmente evocado pelo termo aluno”.

aprendizagem, ou, como escreve Allal (1993, p. 81), “garantir uma regulação ‘a serviço do aluno’, ou seja, uma adaptação do sistema [...] em função das características e necessidades dos alunos”. No entanto, observou-se que, apesar disso, a avaliação formativa ainda se encontrava fortemente vinculada à pedagogia por objetivos e a uma concepção behaviorista da aprendizagem². Segundo Lussier (1992, apud CUNHA, 1998), nesta “feição clássica”, a avaliação formativa constituía-se como uma tarefa exclusiva do professor: era ele quem avaliava, verificava e aplicava os “corretivos”. Dessa forma, apesar de ocupar o lugar central no processo de ensino/aprendizagem, “o aluno era, de fato, o beneficiário da avaliação formativa, mas não seu verdadeiro agente” (ALLAL, 1993, p. 81).

Considerando as inúmeras críticas a esse modelo behaviorista, amparadas pelo desenvolvimento da psicologia cognitivista e construtivista, surge uma nova concepção de avaliação formativa, mais centrada no aprendente e em sua atuação no próprio processo de aprendizagem. Com ela, também aparece uma multiplicidade de designações alternativas à avaliação formativa de inspiração behaviorista, que Fernandes (2006, p. 25) propõe chamar de “avaliação formativa alternativa” (doravante AFA), definida por ele do seguinte modo:

[...] um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores (FERNANDES, 2006, p. 32).

Para a efetiva regulação da aprendizagem, a redefinição dos papéis dos atores da aprendizagem é priorizada. Nessa perspectiva teórica, cabe ao docente o papel de facilitador/orientador da aprendizagem e a responsabilidade de “organizar os espaços permitindo a todo aluno uma apropriação dos *savoirs* e *savoir-faire* através de uma coconstrução que faz sentido” (PILLONEL; ROUILLER, 2002, p. 3). Dessa maneira o docente envolve os aprendentes na realização e no balanço do processo de ensino-aprendizagem em andamento e, conseqüentemente, na sua regulação. Em outras palavras, a avaliação passa a ser uma prática partilhada, através da qual o docente poderá estimular o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes.

O conceito da AFA, portanto, não se opõe ao conceito de avaliação formativa, mas designa a concepção mais atual, que acabamos de descrever, diferenciando-a da concepção anterior também chamada de “formativa”. Doravante, será utilizado o termo “avaliação formativa”

.....
² Segundo a concepção behaviorista da aprendizagem, “é preferível examinar o produto e não as estratégias que conduziram ao produto. Deve-se absolutamente dar prioridade ao observável, [...] em detrimento do não-observável” (TARDIF, 1992, p.63).

como sinônimo de “avaliação formativa alternativa”. Em um trabalho que tem como finalidade contribuir para a construção de práticas avaliativas visando à efetiva regulação da aprendizagem, torna-se conveniente uma análise detalhada dos construtos de autoavaliação e autorregulação da aprendizagem.

3. autoavaliação e autorregulação da aprendizagem

Processos cognitivos e metacognitivos presentes na autoavaliação e na autorregulação da aprendizagem são inerentes à avaliação formativa de tradição francófona³. Segundo Pillonel e Rouiller (2002, p. 1), “o desenvolvimento da autonomia do aprendente está indissociavelmente ligado à autoavaliação”, visto que a implementação de procedimentos autoavaliativos pelo docente, quando convida os alunos a refletirem sobre si mesmos e sobre a aprendizagem, coopera para que os mesmos se conscientizem dos seus perfis enquanto alunos e enquanto falantes da língua, contribui para o aumento da motivação e fomenta sua autonomia.

Essa apreciação crítica relativa tanto ao seu trabalho quanto à sua aprendizagem possibilita um engajamento maior dos aprendentes na construção e na gestão do processo de ensino-aprendizagem, na análise de seus pontos fracos, no levantamento dos objetivos alcançados, na determinação e planificação das aprendizagens subsequentes.

Ao abordar a autoavaliação, Hadji (2001, p. 102-103) afirma que essa prática procura atender a dois objetivos: a) privilegiar a regulação da ação de aprendizagem, contexto em que se observa que a autoavaliação é uma atividade presente no dia-a-dia do aprendente; o desafio encontra-se então em transformar um *savoir-faire* instintivo em um *savoir-faire* refletido, constituindo-se como “instância avaliativa” (NUNZIATI, 1990), de maneira a facilitar a autorregulação; b) Desenvolver atividades de cunho metacognitivo: segundo o autor, entende-se por metacognição o processo pelo qual o aluno “toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva”, ou seja, é um olhar crítico e consciente sobre o que se faz. Na aprendizagem de uma língua, é uma objetivação das atividades linguageiras.

Considerando-se, de acordo com Hoffmann (2005, p. 10), que “não há tomada de consciência que não influencie a ação”, a reflexão crítica promovida pela autoavaliação não seria relevante, segundo esta autora, se não resultasse “na transformação da realidade avaliada”. Em outras palavras, no âmbito da aprendizagem de uma língua, resulta em uma autorregulação tanto da aprendizagem quanto da atividade comunicativa na língua alvo.

.....
³ Fernandes (2006, p. 26-27) distingue duas fortes tradições teóricas e investigativas da avaliação formativa: a tradição francófona, para a qual a avaliação formativa é “uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem”, e tem como conceito-chave a regulação, e a tradição anglófona, para a qual “o feedback tem um papel primordial na avaliação formativa quase se confundindo com ela”.

Nessa perspectiva, a autoavaliação anda de mãos dadas com a autorregulação. Cardinet (1986 apud HADJI, 2001, p. 123) já expressava essa ideia quando considerava que “a avaliação formativa é um mito que não levar a uma ação corretiva eficaz”. Maccario (1988 apud MELO, 2009, p. 43) também frisa essa dupla relação:

[...] as informações provenientes dos resultados da ação (autoavaliação) possibilitam verificar a conformidade do produto em relação ao produto pretendido e as informações provenientes da própria ação permitem assegurar sua adequação tendo em vista o resultado que se espera obter.

A autorregulação é vista, portanto, ao mesmo tempo como parte fundamental do processo e como produto da aprendizagem, isto é, como uma capacidade que se desenvolve no confronto com a prática, através de instrumentos e procedimentos específicos. Nesse contexto, as prioridades são claras: “a ação e o sujeito que age” (HADJI, 2001, p. 103). As regulações implementadas pelo professor funcionam como um apoio a ser utilizado apenas quando “os mecanismos de autorregulação do aluno estão bloqueados” (NUNZIATI, 1990, p. 51). Evidencia-se, então, a necessidade de ações que motivem os estudantes a participarem da construção de seu conhecimento, orientando sua aprendizagem, controlando sua motivação e gerenciando suas emoções, como bem observa Rosário (1997, p. 413):

A autorregulação não é um traço ou estágio de desenvolvimento cognitivo, mas sim um complexo processo interativo envolvendo componentes metacognitivos, mas também motivacionais. Tal como todos os aspectos do comportamento humano, a aprendizagem autorregulada é influenciada pelas marés sociais e variáveis de contexto.

Perrenoud (1998, p. 110) distingue três tipos de fontes de regulação da aprendizagem: “a regulação pelo professor”, “a regulação pela ação e pela interação” e a “autorregulação de ordem metacognitiva”⁴. Dos tipos de regulação mencionados, o último é o que interessa mais especificamente aos objetivos deste trabalho, posto que é por meio dele que “o aluno regula seus próprios projetos de pensamento e de aprendizagem” (HADJI, 2001, p. 125).

Segundo Allal (1993), entende-se por regulações metacognitivas os mecanismos de regulação utilizados pelo aprendente no decorrer de suas atividades de aprendizagem, provenientes do conhecimento metacognitivo⁵ ou das experiências metacognitivas⁶, manifestando-se através das estratégias utilizadas. Essa visão das regulações

.....
⁴ Para Hadji (2001, p. 125), estes três conceitos consistem, respectivamente, na “regulação externa exigindo a intervenção do professor; regulação devido à interação com o real; regulação pelo sujeito de seus próprios processos”.

⁵ “O conhecimento metacognitivo é definido como o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos” (RIBEIRO, 2003, p. 111).

⁶ Para Ribeiro (2003, p. 111), as experiências metacognitivas consistem “em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento”.

metacognitivas integra dois componentes fundamentais para esta pesquisa: por um lado, a reflexão realizada pelo aluno acerca da sua própria aprendizagem, suas características enquanto aprendente, seu estilo e estratégias de aprendizagem; por outro, a autorregulação de suas atividades de aprendizagem e de uso da linguagem, como resultado dessa reflexão. Neste sentido, as atividades metacognitivas configuram-se como peça-chave da aprendizagem autorregulada.

Para os fins desta pesquisa, entende-se como fundamental o estímulo à aprendizagem autorregulada, devido à ênfase conferida ao aprendente como protagonista e à sua participação nos processos de regulação em todas as etapas da construção do conhecimento. Foi com esse pano de fundo teórico que foi empreendido o estudo que se passa a relatar.

4. metodologia

Após a pesquisa bibliográfica, procedeu-se a uma pesquisa documental, por meio da qual foi feito levantamento dos instrumentos de autoavaliação apresentados pela docente da disciplina no decorrer daquele semestre, ao mesmo tempo em que foram realizadas entrevistas e aplicados questionários abertos com os participantes, de modo a constituir os dados pertinentes para nossos objetivos.

4.1 participantes

Inicialmente, participaram do estudo cinco alunos matriculados na disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras, escolhidos⁷ com base na observação das aulas da disciplina Língua Francesa 1⁸, nas indicações das professoras dessa disciplina e na concordância dos interessados⁹. No entanto, no decorrer do semestre, três alunos desistiram de participar da pesquisa por motivos de ordem pessoal e profissional. Deu-se prosseguimento à constituição dos dados, então, junto às participantes remanescentes, duas alunas cujas atitudes contrastadas em relação à aprendizagem chamou bastante atenção. Serão identificadas aqui como Renata e Marcela (nomes fictícios).

4.2 instrumentos

A pesquisa de cunho qualitativo teve como fonte de dados, por um lado, instrumentos construídos pela pesquisadora (entrevistas e questionários), aplicados por ela (Inventário de Estratégias de

7 Para seleção foram utilizados, tanto pelos observadores de aula quanto pelas docentes da disciplina, os seguintes critérios: 1-) Dificuldade na compreensão dos conteúdos ministrados; 2-) Dificuldade na realização de atividades – de produção e compreensão oral em escrita – em sala de aula; 3-) Resultados obtidos nas primeiras avaliações.

8 As aulas de Língua Francesa 1, com carga horária de 204 horas, são ministradas no mesmo bloco de disciplinas que as aulas de Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras, do primeiro semestre letivo, em que os participantes da pesquisa se encontravam. Três professoras se revezaram para ministrar essa disciplina.

9 As alunas participantes assinaram um termo de consentimento nos autorizando a utilizar os dados coletados no trabalho com elas.

Aprendizagem de Oxford (1990)) e teste de estilos de aprendizagem de Felder e Soloman (1991), bem como observações por ela registradas em notas de campo, e, por outro, instrumentos aplicados pela docente da disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras (diários e estrela de aprendizagem¹⁰), que serviam de apoio à reflexão sobre a aprendizagem da língua francesa.

Para fins de análise, esses dados foram triangulados por meio de uma grade de análise. Assim, obtiveram-se os resultados que serão apresentados na próxima seção.

5. resultados

Uma vez que o principal objetivo deste estudo era conhecer o impacto dos instrumentos de autoavaliação propostos na disciplina Aprender a Aprender, considerou-se pertinente, em um primeiro momento, a realização de um mapeamento dos perfis das participantes ao ingressar na Universidade, para proceder, posteriormente, a uma comparação com os seus perfis finais. Desta maneira, a apresentação dos dados será dividida em duas seções, abarcando respectivamente os perfis iniciais e os perfis finais das participantes.

5.1 Perfil inicial das participantes no início do estudo

A triangulação da entrevista inicial, do texto de estilos de aprendizagem de Felder e Soloman (1991), da estrela de aprendizagem e do questionário aplicado às professoras de Língua Francesa 1 possibilitou o delineamento das características apresentadas no quadro abaixo.

A análise do quadro 1 nos permite verificar a existência de certo equilíbrio entre as condições favoráveis (motivação intrínseca e extrínseca) e desfavoráveis (utilização de estratégias pouco variadas) à fomentação da autonomia. Apesar de estarem motivadas com a aprendizagem do idioma, as participantes demonstram, num primeiro momento, possuir hábitos de estudos inadequados e capacidades metacognitivas pouco desenvolvidas.

10 A chamada “estrela de aprendizagem” é um instrumento de autoavaliação usado no início do curso de Aprender a Aprender para fins de diagnóstico. Seu nome é motivado por seu formato, pois é uma figura com oito eixos, compreendendo aspectos como: interesse pessoal pela língua/cultura francesa; interesse acadêmico/profissional pela língua/cultura francesa; facilidades pessoais para a aprendizagem de línguas estrangeiras; características pessoais favoráveis à aprendizagem em geral; experiências de aprendizagem de línguas em que se apoiar; possibilidades de gerenciamento da própria aprendizagem; recursos disponíveis para a aprendizagem da língua. Os eixos em questão estão dispostos em um feixe, partindo do mesmo ponto central da figura, e são graduados em uma escala de zero (no ponto central da figura) a cinco. Após se autoavaliar em relação a esses aspectos, marcando, em cada eixo, o ponto em que pensa se situar, o aprendente pode relacionar os pontos entre si, o que forma uma estrela de oito pontas.

quadro 1- perfil inicial das participantes da pesquisa

		Renata	Marcela
Aspectos afetivos e emocionais		<ul style="list-style-type: none"> Motivada intrínseca e extrinsecamente, em ordem de importância, para a aprendizagem do FLE; Percepção de autoeficácia moderada para a aprendizagem do idioma e para a capacidade de gerenciamento da aprendizagem. Tem medo de errar diante das professoras e dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Motivada extrínseca e intrinsecamente, em ordem de importância, para a aprendizagem do FLE; Percepção elevada de autoeficácia para a aprendizagem do idioma e para o gerenciamento da aprendizagem. Tem medo de errar diante das professoras e dos colegas.
Estilos de aprendizagem		<p>• Apresenta equilíbrio em três dimensões e preferência moderada por um dos estilos do <i>continuum</i>.</p> <p>Equilíbrio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ativo e reflexivo; Visual e verbal; Sequencial e global <p>Preferência:</p> <ul style="list-style-type: none"> Racional 	<p>• Apresenta equilíbrio em duas dimensões e preferência por dois estilos dois estilos do <i>continuum</i>.</p> <p>Equilíbrio</p> <ul style="list-style-type: none"> Ativo e reflexivo; Racional e intuitivo; <p>Preferência</p> <ul style="list-style-type: none"> Verbal; Global.
Participação em sala de aula		<ul style="list-style-type: none"> Participa com timidez das aulas; Toma espontaneamente a palavra. 	<ul style="list-style-type: none"> Não participa ativamente das aulas de língua; Não toma espontaneamente a palavra.
Métodos de estudo		<ul style="list-style-type: none"> Dedica-se regularmente ao estudo da língua fora da UFPA, embora não costume organizar e planejar o tempo. Estratégias mais utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> Cognitivas; Afetivas. Recursos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> Manual de Francês; Caderno de exercícios do manual. 	<ul style="list-style-type: none"> Não tem tempo para se dedicar ao estudo do Francês fora da UFPA; Estratégias mais utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> Cognitivas; Afetivas. Recursos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> Manual de Francês; Músicas.
Capacidades metacognitivas	Capacidades autoavaliativas	<ul style="list-style-type: none"> Identificação correta dos problemas vivenciados; Relatos curtos e reflexão pouco aprofundada. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificação genérica dos problemas vivenciados; Relatos superficiais e reflexão pouco aprofundada; As autoanálises não condizem com a realidade observada.
	Capacidades autorregulativas	<ul style="list-style-type: none"> Menciona medidas regulatórias compatíveis com os problemas detectados, mas sem dizer se as coloca em prática. 	<ul style="list-style-type: none"> Menciona poucas medidas regulatórias e, quando as menciona, são vagas ou inadequadas.

Fonte: a autora.

No que diz respeito ao último quesito mencionado, observou-se que, embora apresente relatos curtos e reflexão pouco aprofundada em seus diários, Renata possui capacidades autoavaliativas relativamente mais desenvolvidas e mais adequadas à realidade do que Marcela, que, por sua vez, identifica genericamente os seus problemas. Pode-se comprovar este fato nos seguintes trechos:

- “Falta de organização [...] ter que tirar tempo para fazer outros trabalhos, para não misturar Língua 1 com Atividade Complementar e Aprender a Aprender” (Percepção de dificuldade – Renata).
- “Tenho dificuldade em formar frases, textos e com a pronúncia de algumas palavras” (Percepção de dificuldade - Marcela).

São mencionadas medidas regulatórias de ambas as partes. No entanto, nesse primeiro momento, as participantes não especificam se as aplicam efetivamente. Nota-se pelos discursos abaixo que as medidas propostas por Renata são mais condizentes com os problemas detectados, enquanto que Marcela apresenta atividades de remediação vagas.

- “Eu acho que eu podia fazer ‘tipo’ um roteiro, um cronograma, tirando três ou quatro horas divididas para cada atividade” (Medida regulatória para a dificuldade apresentada acima – Renata).
- “Posso melhorar o meu aprendizado com estratégia de estudos e treinar mais a minha pronúncia” (Medida regulatória para a dificuldade apresentada acima – Marcela).

Na identificação das estratégias de aprendizagem, por ter percebido uma importante divergência entre as respostas das alunas ao Inventário aplicado e as evidências recolhidas, optou-se por fazer o levantamento das estratégias utilizadas nos diários de aprendizagem produzidos pelas alunas e por meio da primeira entrevista.

Os relatos apresentados pelas alunas foram, em geral, breves e superficiais, restringindo-se, em sua maioria, à enumeração dos conteúdos de aprendizagem aprendidos. Elencou-se abaixo as estratégias levantadas:

quadro 2 - estratégias de aprendizagem utilizadas inicialmente pelas participantes da pesquisa

Renata	Marcela
<p>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</p> <p>Praticar a língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praticar os sons da língua; • Utilização da língua em situação autêntica. <p>Analisar e refletir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer comparação com as línguas que conhece. <p>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</p> <p>Autoencorajamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho. 	<p>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</p> <p>Praticar a língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetição de sons. <p>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</p> <p>Autoencorajamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho.

Fonte: a autora.

A análise dos quadros acima aponta que, apesar das preferências de aprendizagem (estilos) de ambas encontrarem-se bem equilibradas, Renata apresenta um perfil mais favorável para o desenvolvimento de atividades de regulação da aprendizagem, pela disposição que demonstra em vencer suas dificuldades e por se assumir como principal responsável pela sua aprendizagem. Marcela, por sua vez, além de não demonstrar a mesma disposição, confere aos professores a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

5. “A mais responsável pela minha aprendizagem? Eu acredito que seja eu mesma. Por que eu preciso me organizar, buscar mais conteúdos” (Renata – 1ª entrevista).

6. “Os professores principalmente [...]. Eles que têm que me ajudar agora nesse momento” (Marcela – 1ª entrevista).

Constatamos, a partir dos depoimentos das alunas, que ambas partilhavam dos mesmos problemas na aprendizagem do FLE, quais sejam: timidez (causada pelo medo de errar) e falta de organização no estudo. Em seguida, apresenta-se o perfil final de Renata e Marcela.

5.2 perfil das participantes no final do estudo

A análise dos dados constituídos com os diversos instrumentos permitiu traçar o perfil final das participantes, usando-se as mesmas categorias do perfil inicial, que serão apresentadas no quadro 3 e analisadas em seguida.

quadro 3 - perfil final das participantes da pesquisa

	Renata	Marcela
Aspectos afetivos e emocionais	<ul style="list-style-type: none"> • Motivada intrínseca e extrinsecamente para a aprendizagem do FLE; • Percepção de autoeficácia elevada para a aprendizagem do idioma e moderada para a capacidade de gerenciamento da própria aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da motivação inicial; • Percepção de autoeficácia moderada para a aprendizagem do idioma e baixa para a capacidade de gerenciamento da aprendizagem.
Estilos de aprendizagem	<p>Apresenta equilíbrio em três dimensões e preferência moderada por um dos estilos do <i>continuum</i>.</p> <p>Equilíbrio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ativo e reflexivo; • Visual e verbal; • Sequencial e global <p>Preferência:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Racional. 	<p>Apresenta equilíbrio em duas dimensões e preferência por dois estilos dois estilos do <i>continuum</i>.</p> <p>Equilíbrio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ativo e reflexivo; • Racional e intuitivo; <p>Preferência:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbal; • Global.
Participação em aula	<ul style="list-style-type: none"> • Participa ativamente das aulas; • Faz intervenções pertinentes; • Toma espontaneamente a palavra; 	<ul style="list-style-type: none"> • Continua não participando ativamente das aulas de língua; • Não faz intervenções; • Não toma palavra espontaneamente.
Métodos de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicar-se diariamente ao estudo da Língua Francesa fora da UFPA. • Estratégias utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> * Cognitivas; * Afetivas; * Mnemônicas; * Sociais; • Recursos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> * Manual de Francês; * Caderno de exercícios do manual; * Música; * Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se dedica ao estudo da Língua Francesa fora da UFPA, embora reconheça que tem tempo. • Estratégias Utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> * Cognitivas; * Afetivas; * Sociais; * Metacognitivas. • Recursos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> * Manual de Francês; * Caderno de exercícios do manual; * Música; * Filmes; * Internet; * Revistas.

Capacidades Metacognitivas	Capacidades autoavaliativas	<ul style="list-style-type: none"> • As análises condizem com a realidade observada. • Identificação correta dos problemas vivenciados. • Relatos curtos e reflexão relativamente aprofundada em comparação com os primeiros diários. • Utiliza algumas categorias de análise¹¹. 	<ul style="list-style-type: none"> • As análises condizem com a realidade observada. • Identificação correta dos problemas vivenciados. • Relatos curtos e reflexão pouco aprofundada. • Não utiliza categorias de análise.
	Capacidades autoautorregulativas	<ul style="list-style-type: none"> • Adotou medidas regulatórias condizente com os problemas identificados como: <ul style="list-style-type: none"> * Organização e gerenciamento do tempo; * Procura espontânea de recursos; * Organização do espaço: procura por lugares longe de distrações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona poucas medidas regulatórias, e quando as menciona são vagas ou inadequadas.

Fonte: a autora.

Observa-se, no quadro 3, variações positivas e negativas nos aspectos afetivos e emocionais das participantes, devido principalmente à percepção de evolução na aprendizagem, como se pode evidenciar nos trechos abaixo.

7. “Gosto de aprender o idioma francês e de sentir que estou evoluindo; é muito bom poder aplicar isso no dia-a-dia” (Renata – Diário do mês de maio).

8. “Quando entrei no curso, entrei com toda vontade de aprender. À medida que foi passando o tempo, vi que não estava evoluindo na língua e fiquei desmotivada e isso afetou o meu desempenho” (Marcela – 2ª entrevista).

Observa-se também que houve aumento na motivação extrínseca de Renata, enquanto sua motivação intrínseca se manteve estável. Por outro lado, houve diminuição nessas duas dimensões motivacionais de Marcela.

As mudanças mais perceptíveis no comportamento das alunas referem-se aos seus hábitos de estudos. Como mostra o quadro 4, verificou-se uma maior procura por outros recursos de aprendizagem, fora os utilizados em classe, além do aumento do leque de estratégias de aprendizagem, principalmente por Renata, que adotou métodos de trabalho mais adequados como um cronograma de atividades, e que buscou por diversos recursos extraclasse, além de optar por permanecer na Universidade ao longo do dia para favorecer o estudo.

.....
¹¹ Quando o aluno analisa a própria aprendizagem utilizando os conceitos apresentados na parte teórica da disciplina.

Constatou-se que houve uma evolução das capacidades avaliativas das alunas. Embora ainda apresentem relatos curtos e com pouca ou nenhuma categoria de análise, como é o caso de Marcela, seus depoimentos convergem com o comportamento observado, tanto pela pesquisadora quanto pelas professoras de língua. Quanto à identificação dos problemas, somente nos discursos de Renata pode-se observar a utilização de terminologias estudadas.

quadro 4 - estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas no fim da pesquisa.

RENATA	MARCELA
<p>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praticar a língua estrangeira: <ul style="list-style-type: none"> *Prática dos sons da língua; *Utilização da língua em situação autêntica. • Criar estruturas: <ul style="list-style-type: none"> *Tomar notas. 	<p>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praticar a língua: <ul style="list-style-type: none"> *Repetir.
<p>ESTRATÉGIAS SOCIAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os outros: <ul style="list-style-type: none"> *Trocar ideias com os colegas. • Fazer perguntas: <ul style="list-style-type: none"> *Solicitação de correção tanto para professores quanto para os colegas. 	<p>ESTRATÉGIAS SOCIAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os outros: <ul style="list-style-type: none"> *Trocar ideias com os colegas. • Fazer perguntas: <ul style="list-style-type: none"> *Solicitação de correção para os colegas.
<p>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoencorajamento: <ul style="list-style-type: none"> *Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho. 	<p>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoencorajamento: <ul style="list-style-type: none"> *Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho.
<p>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoencorajamento: <ul style="list-style-type: none"> *Utilização de afirmações positivas sobre o seu desempenho. • Diminuição da ansiedade 	<p>ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliar a aprendizagem.
<p>ESTRATÉGIAS MNEMÔNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de sons e imagens: <ul style="list-style-type: none"> *Estabelecer campos semânticos. 	
<p>ESTRATÉGIAS METACOGNIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concentrar sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> *Prestar atenção. • Planificar sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> *Se organizar. 	

Fonte: a autora.

Quanto às medidas regulatórias, as alunas apresentaram posturas diferentes face aos problemas identificados no início do semestre – i. e. timidez e falta de organização –. Renata superou a timidez através da utilização de estratégias afetivas e sociais, embora, mesmo tendo construído um plano de estudos, a aluna admita ainda ter problemas em administrar o seu tempo.

9. “Eu poderia ter me empenhado e me organizado mais e de forma mais adequada. Na minha opinião, não o fiz a tempo por não estabelecer corretamente as minhas prioridades” (Renata – 2ª entrevista).

Marcela, por sua vez, não adotou nenhuma medida para vencer o medo de errar, que foi reforçado pelos baixos resultados obtidos na disciplina de língua. Em contrapartida, no que diz respeito à organização nos estudos, ao conscientizar-se de que o seu problema não era a falta do tempo, e sim a má administração deste, a aluna construiu, com a ajuda da pesquisadora, um horário de estudo e tentou colocá-lo em prática, mesmo ciente de que poderia não surtir o efeito esperado, tendo em vista a proximidade da avaliação final.

10. “Sempre dizia que não tinha tempo para nada, porém com o controle de horário de estudo observei que tinha tempo sim. Quando vi que poderia ter feito melhor já era tarde, tentei estudar, mas infelizmente não tive sucesso” (Marcela – 2ª entrevista).

A adoção de novas estratégias e participação nas aulas de Língua Francesa foram decisivas para os resultados obtidos por Renata e Marcela, excelente (contra toda expectativa inicial) e insuficiente, respectivamente. Como podemos confirmar no quadro 5, que apresenta comentários das professoras de Língua Francesa 1 sobre o desempenho das alunas:

quadro 5 - resultados obtidos pelas participantes

RENATA	MARCELA
“Ela sempre andava estudando pelos corredores, fazia as atividades propostas e sempre vinha me perguntar alguma coisa sobre as aulas” (Professora 1).	“Nunca notei esforço da parte desta aluna em sala de aula. [...] mal era possível perceber que ela estava, de fato, em aula” (Professora 1).
“Apesar de ser bastante tímida, sempre faz intervenções pertinentes” (Professora 2).	“Tem condições de melhorar muito, mas precisa ser mais organizada e aplicada” (Professora 2).
“Esta aluna vai longe se continuar se comportando como se comportou neste semestre” (Professora 1).	“Foi reprovada nas duas provas e no semestre. Uma pena!” (Professora 1).

Fonte: a autora.

6. considerações finais

Neste artigo foram apresentados os resultados de um estudo que objetivou verificar os impactos da utilização dos instrumentos de autoavaliação da aprendizagem, que visam à fomentação da autonomia em alunos do 1º ano da Licenciatura de Francês em uma universidade pública federal.

Bambirra (2009) citando Benson (2001) afirma que a reflexão sobre o processo de aprendizagem não resulta obrigatoriamente em uma mudança de atitude do aprendente, devido à necessidade do componente volitivo para que a autorregulação se efetive. Os resultados desta pesquisa corroboram os apontamentos dessa autora, visto que a postura adotada na descoberta dos próprios alunos, promovida pela disciplina Aprender a Aprender foi decisiva para mudança de métodos de estudo, para obtenção de bons resultados de uma das participantes e para a manutenção de hábitos desfavoráveis e conseqüente reprovação da outra.

Os resultados apontam para a eficácia dos instrumentos utilizados, visto que, mediante comparação dos perfis iniciais e finais das participantes, constatou-se um aumento significativo de suas competências metacognitivas, principalmente no que tange às capacidades autoavaliativas das alunas, cujas análises, embora curtas, refletiam com mais fidelidade os comportamentos observados e os obstáculos encontrados. No entanto, foi observado que, apesar de estarem conscientes das medidas regulatórias a adotar, as alunas nem sempre as implementaram ou o fizeram tardiamente.

Mediante discussão exposta neste trabalho, sugerimos a realização de pesquisas tendo como principal foco os fatores que influenciam os aprendentes a optarem por vezes em não regular suas aprendizagens, mesmo quando são conscientes das estratégias a adotar para superar suas dificuldades.

Embora não garanta uma aprendizagem bem-sucedida, como demonstrado nesta pesquisa, a promoção de programas que incitem o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias em alunos no início de sua formação é fundamental para o sucesso acadêmico por enfatizar o papel construtivo que o aluno deve assumir na sua aprendizagem, desencadeando assim um processo complexo e contínuo de mudanças de concepções e atitudes, culminando, então, na sua autonomização.

A respeito disso, Rosário (2006, p. 80) é categórico ao lembrar que “[...] o ‘conhecer’ e o ‘querer’ têm de caminhar lado a lado para que avancemos na direção do ‘aprender’”, desta maneira, concluímos que o sucesso de intervenções como as implementadas na disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras não depende apenas da metodologia utilizada, mas em grande parte das características individuais dos aprendizes e de suas disponibilidades de refletir e operar mudanças sobre essas características quando necessário.

referências

ALLAL, Linda. Régulations métacognitives: Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81-98.

BAMBIRRA, Maria Raquel de Andrade. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck, 1997.

CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. *Moara*, Revista dos cursos de pós-graduação em Letras, Belém, n. 9, p. 105-113, jan./jun. 1998.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.

FELDER, Richard; SOLOMAN, Barbara. *Index of Learning Style*. 1991. Disponível em: <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>>. Acesso em: out. 2018.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 19, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872006000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 out. 2018.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. *Modalidades de avaliação e suas implicações para o ensino/aprendizagem de português língua materna*. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguística) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 208, p. 47-64, 1990.

OXFORD, Rebecca. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques. Bruxelles: De Boeck, 1998.

_____. *De l'évaluation à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage*. Vers un élargissement du champ conceptuel. Genève: Université de Genève, 1997. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html>. Acesso em: 20 jul. 2011.

PILLONEL, Marlyse; ROUILLER, Jean. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Résonances*, v. 7, p. 28-31, 2002. Disponível em: <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-évaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>>. Acesso em: 21 out. 2018.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16, v.1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, I. S.; SILVA, C. F. Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, p. 443-448, out./dez. 2007.

ROSÁRIO, Pedro. Aprendizagem autorregulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? In: I CONGRESSO LUSO-ESPANHOL DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 1, 1997, Braga. *Anais ... Braga: Apport*, p. 405-414.

ROSÁRIO, Pedro et al. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*. v. 10, p. 77-88, 2006.

ROSÁRIO, Pedro et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, p. 349-358, jul./dez. 2010.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*. Québec: Logiques, 1992.

Reescrita textual no Ensino Médio: análise de livros didáticos de português

José Nailson Monteiro*

resumo Neste artigo, propusemo-nos investigar solicitações de reescrita textual em livros didáticos de português, verificando se abarcam os diversos níveis de uma produção escrita: discursivo, formal, linguístico, supratextual. Os livros didáticos analisados foram *Esferas das linguagens*, de Campos e Assumpção, e *Língua portuguesa: linguagem e interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Jr., aprovados pelo PNLD 2018 e destinados ao 2º ano do Ensino Médio. Leite e Pereira (2010), ao investigar propostas de reescrita em livros didáticos e propor algumas definições para os critérios utilizados (linguístico, discursivo e supratextual), juntamente com Suassuna (2011), ao teorizar sobre o papel de mediador que cabe ao professor no trabalho com a reescrita, nos serviram de aporte teórico. Como resultado da análise, pudemos notar o interesse das obras analisadas pela atividade de reescrita textual, priorizando a formação do aluno como autoavaliador e coavaliador dos textos de seus colegas. No entanto, há também ausência de critérios em 53,3% das solicitações e extenso uso de critérios formais em 66,5% dos casos observados. Isso evidencia que os autores dos livros didáticos analisados têm uma preferência significativa por critérios ligados ao nível formal e em grande número de suas solicitações não apresentam critérios a serem utilizados pelos alunos, o que dificulta a atividade de reescrita textual.

palavras-chave ensino médio; livro didático de português; produção escrita; reescrita textual.

abstract In this article our proposal is to investigate requests for textual rewriting in Portuguese textbooks, verifying if the different levels of a written production are covered: discursive, formal, linguistic, supratextual. The textbooks analyzed are *Esferas das linguagens*, by Campos and Assumpção, and *Língua portuguesa: linguagem e interação*, by Faraco, Moura and Maruxo Jr., approved by PNLD 2018 and used in the 2nd year of High School. Leite and Pereira (2010), when investigating proposals for rewriting in textbooks and proposing some definitions for the criteria used (linguistic, discursive and supratextual), together with Suassuna (2011), when theorizing about the role of mediator that belongs to the teacher in the work with the rewriting, served us as a theoretical contribution. As a result of the analysis it was possible to notice

Artigo elaborado com vistas à obtenção de crédito parcial na disciplina "Metodologia do ensino de língua portuguesa II", do curso de Letras Licenciatura em Português da UFPE, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lima, no segundo semestre de 2017.

the interest of the works analyzed on the activity of textual rewriting, prioritizing the student's formation as a self-evaluator and co-evaluator of the texts of his colleagues. However, there is also a lack of criteria in 53.3% of the requests and extensive use of formal criteria in 66.5% of the cases observed. This is evidence that the authors of the textbooks analyzed have a significant preference for criteria related to the formal level and in a large number of their requests do not present criteria to be used by the students, which hinders the activity of textual rewriting.

key-words high school; portuguese textbook; written production; textual rewriting.

1. introdução

Diante de problemas recorrentes relativos à prática da atividade de reescrita textual nas salas de aula, surgiu o interesse de investigar se e, como, acontecem as solicitações de reescrita textual nos livros didáticos de português (doravante LDPs). E, caso existentes, se essas solicitações dão conta dos diversos níveis de análise e avaliação das produções escritas dos alunos. Entendemos como fatores importantes a serem explorados na reescrita textual os níveis: discursivo, formal, linguístico, supratextual. Todos eles conjuntamente precisam ser avaliados no texto do aluno.

É necessário aqui, apontar a importância das concepções de língua e escrita adotadas tanto pelos(as) autores(as) dos LDPs quanto pelo(a) professor(a) de português, pois é a partir disso que se estrutura o ensino-aprendizagem de língua. Para nossa análise, trabalhamos com a concepção de língua em suas nuances dialógica e sociointeracional, aquela pautada em Bakhtin (2016[1929]) e esta, em Vygotsky (1991, 1987) e Marcuschi (2008). Este último autor defende que a língua ganha vida no seu funcionamento, que logicamente só acontece por meio da interação. Já a nossa definição de escrita é pautada na ideia de que ela é “espaço de interação/interlocução, em que o autor produz textos para interagir com seu(s) interlocutor(es), com vistas a alcançar algum objetivo” (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 4).

Sabemos que a interação se dá entre o *eu* e o *tu* do discurso. Para nossa análise, pensaremos o *eu* (aluno) como aquele que produz seu texto e o lança para a apreciação do *tu* (professor ou outro aluno), que, por sua vez, tece comentários acerca da produção do *eu*, e com ele constrói uma rede interlocutiva. Interessa-nos perceber se o *tu* é devidamente orientado pelos LDPs para avaliar o texto que lhe foi entregue e se o *eu*, com base nas observações recebidas e com o auxílio de critérios presentes nos LDPs, consegue revisar seu texto e reescrevê-lo de maneira a melhorá-lo em seus diversos níveis, não só no que se refere aos aspectos formais e à ortografia.

É importante salientar que concebemos a produção de texto escrito como a soma das etapas de esboço, escrita, avaliação, revisão e reescrita. Embasamo-nos, para tanto, em Toldo (2009), ao refletir sobre a importância de esboçar o texto; Suassuna (2011), ao tratar sobre a importância da avaliação e revisão, enfocando o papel do docente nessas etapas; e Leite e Pereira (2010), quando abordam a reescrita como essencial para a formação do escritor. O ideal é que a primeira versão de todo texto seja fruto de um planejamento – esboço. Esta primeira escrita precisa ser avaliada, seja pelo professor, seja pelo próprio autor do texto, que, então, o revisará para reescrevê-lo. É neste movimento que um texto é construído e o aluno precisa ser ensinado a perceber a importância de cada etapa.

Apesar da importância da reescrita textual, etapa primordial para que os alunos se desenvolvam como leitores/escritores proficientes da língua, sabemos que ela é, muitas vezes, negligenciada. Por isso, pareceu-nos importante tomá-la como tema deste estudo. Além disso, dentre as possibilidades de livros a serem analisados, julgamos interessante investigar dois dos que fazem parte da relação de LDPs aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição 2018: *Esferas das linguagens*, de Campos e Assumpção, e *Língua portuguesa: linguagem e interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Jr., ambos destinados ao 2º ano do ensino médio. Como esses livros poderão fazer parte dos materiais didáticos de escolas públicas nos próximos três anos (2018-2020), nos propomos a investigar suas solicitações de reescrita textual, questionando se elas são bem elaboradas e se subsidiam os alunos durante o processo de aprendizagem do texto escrito.

2. possibilidades e desafios no trabalho com a escrita

Antes de chegar à reescrita propriamente dita, faz-se necessário pensar o processo maior do qual ela faz parte: a escrita. Esse processo maior comporta, como já assinalamos: o esboço, a escrita (primeira versão), a avaliação, a revisão e a reescrita, conforme sustentam autores, como Toldo (2009), Leite e Pereira (2010) e Suassuna (2011). Todos os eixos do ensino de língua são imprescindíveis para a formação básica dos discentes, no entanto, a escrita é um dos principais, uma vez que a partir dela podem ser trabalhados outros dois eixos: análise/reflexão linguística e leitura.

Segundo Geraldí (2002), a preparação da aula de análise/reflexão linguística deve partir da leitura dos textos produzidos pelos alunos, para ser feita uma seleção dos erros mais frequentes e em sala trabalhá-los, pois só assim o ensino fará sentido para eles. Muito mais produtivo é refletir sobre a língua partindo das dificuldades apresentadas pelos alunos, ao invés de ensinar regras gramaticais descontextualizadas. Já a leitura tanto serve para auxiliar a produção escrita quanto deve ser realizada pelo estudante frente ao texto produzido, no intuito

de revisá-lo e reescrevê-lo. Somente lendo e relendo seu texto, depois de uma avaliação bem feita, não centrada na cultura do erro, mas considerando os diversos níveis – discursivo, formal, linguístico e supra-textual – da produção escrita, o aluno aprende e evita que os erros da produção atual se repitam nas próximas.

Relatos de docentes e a análise de materiais didáticos vêm indicando o quanto problemático é o trabalho com o eixo da escrita em sala de aula. A existência dos famosos cursos de “matérias isoladas”, entre elas, a redação, comuns na fase pré-vestibular, revela que a prática da produção de textos escritos, na escola básica, não é considerada suficiente, nem no sentido quantitativo, tampouco no qualitativo, o que leva os estudantes, graças à sensação de despreparo para produzir um texto tal como o solicitado pelos vestibulares de todo o Brasil, a recorrer a esses cursos.

Geraldi (2002) advoga que a produção de redação gera um desconforto, tanto nos alunos quanto nos professores. Isso tem a ver com o fato de que muitas atividades de escrita são solicitadas sem uma preparação: os alunos precisam escrever a respeito de um tema sobre o qual não têm conhecimento nem propriedade para discutir, logo, se agarram aos textos de apoio, quando eles são dados, para “sobreviver” a essa atividade, e tentam, a partir deles, criar seu texto. Quando não há textos de apoio, o aluno traz as palavras do professor para seu texto, o que é inteligente de sua parte, pois, trazendo as palavras do mestre, que posteriormente corrigirá sua redação, o aluno se vê com mais chances de receber uma nota boa, uma vez que ele sabe que “não escreve para ser lido, mas para ser corrigido” (LEAL, 2003, p. 55). Numa situação como essa, a autoria do aluno será posta em xeque, pois, não tendo o que dizer, ele tende a reproduzir a fala de outras pessoas.

O fato de a escola utilizar a escrita como passatempo – se um professor falta, solicita-se uma redação para manter os alunos quietos na sala e concentrados em algo –, ou como punição – no caso de um mau comportamento da turma, o professor solicita que os alunos escrevam uma redação, copiem do livro ou façam um ditado como forma de castigo –, cria uma imagem de escrita como algo desnecessário para os discentes.

No caso dos docentes, Bunzen e Rojo (2005, p. 80) advogam que o livro didático (LD) é pensado para sanar os problemas da docência de “um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho determinada pelo aviltamento da sua profissão”. Logo, a má formação – também apontada por Faraco (2016, p. 2), quando afirma que “muitos educadores têm a tarefa de ensinar a escrever, mas eles mesmos não dominam suficientemente a escrita ou não escrevem regularmente”, associada à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho, são fatores que geram um mal-estar nos docentes ao trabalhar com o eixo da escrita. Se escrever a primeira versão de um texto gera tanto transtorno, é possível deduzir que a reescrita frequentemente não acontece.

2.1 etapas da produção textual escrita

Ratificando a ideia de escrita como processo e não como produto acabado em si, e encarando-a como um todo que abarca as etapas de esboço, escrita, avaliação, revisão e reescrita, parece-nos importante detalhar, ainda que de maneira breve, cada uma delas visando ao ponto em foco neste trabalho: a reescrita.

Sobre a primeira etapa, sendo ela o esboço, Schopenhauer (2007 *apud* TOLDO, 2009, p. 58) comenta: “Poucos escrevem como um arquiteto constrói: primeiro esboçando o projeto e considerando-o detalhadamente”. Esse argumento faz sentido ao observarmos que a tarefa de escrita textual é feita comumente em uma hora-aula, sem nenhuma atividade anterior que situe o aluno sobre o tema. Em outras palavras, não há espaço para que ele planeje seu texto, fazendo do esboço o ponto de partida, movimento natural de quem escreve com frequência, inclusive, autores consagrados e com muita fluência na escrita.

Pensar que um texto deve ser produzido num curto espaço de tempo endossa a ideia da escrita como produto e não como processo que demanda tempo para seu aperfeiçoamento. Para se submeter a vestibulares e avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), alunos treinam para não precisar fazer rascunho, escrevendo diretamente o texto na folha de redação. Isso é encarado por muitos como sendo uma demonstração de proficiência na escrita, no entanto, é a partir de um esboço que se pode adaptar o texto e aprimorá-lo até que se chegue a um resultado satisfatório. Não há problema em fazer rascunhos de um texto, muito pelo contrário, isso deveria ser algo frequentemente trabalhado em sala de aula, a fim de mostrar aos alunos que a escrita deve partir do esboço, que é uma etapa primordial na escrita de um texto.

A respeito da escrita, é importante entender que, ao longo da produção de um texto, ela precisa acontecer diversas vezes. Em contrapartida, aquela que deveria ser a primeira versão, a ser avaliada e posteriormente reescrita, muitas vezes é a “definitiva”. Até a ideia de escrita definitiva precisa ser problematizada, uma vez que toda e qualquer escrita é provisória, pois, por ser o texto fruto de um contexto sócio-histórico e político, ao longo dos anos, ele pode ser revisitado e reescrito para dar conta dos novos contextos e dos novos leitores. Exemplo disso são os documentos oficiais que, num período de tempo estipulado por quem os produz ou por quem deles se utiliza, são revisados e sofrem alterações para atender a especificidades que em suas primeiras versões não precisavam ser consideradas. Parece-nos muito mais interessante perceber o texto, fruto de revisão e reescrita, como versão oficial do que classificá-lo como versão definitiva/final.

Quanto às etapas de avaliação e revisão, vale a pena salientar que elas só fazem sentido quando interligadas. Isso se dá porque uma avaliação que não incita o aluno a revisar seu texto não tem motivo para acontecer. Inclusive, quando esse tipo de avaliação ocorre, os alunos

esquecem seus textos dentro de gavetas ou até os jogam no lixo porque sabem que não foram avaliados, mas sim corrigidos para receber uma nota (que, nesse contexto, é o marco final de uma produção) e que o texto “não tem mais serventia”.

Ademais, é importante frisar: *avaliar* é diferente de *corrigir*. De acordo com Suassuna (2011, p. 119), o professor precisa ser entendido não só como “um identificador de problemas textuais”, mas também como “propiciador e facilitador da reflexão”. Corrigir, muitas vezes, está ligado à higienização¹ do texto, à correção de todos os erros, e os professores o fazem “com receio de que, se assim não procederem, estarão sustentando os ‘erros’ e deixando de ensinar.” (LEAL, 2003, p. 64). No tocante ao erro, Suassuna (2011) argumenta:

O erro não significa, necessariamente, ausência de conhecimentos; ele é indício do processo de construção cognitiva; traduz os trajetos dos alunos, que, muitas vezes, são diferentes daqueles esperados pelo professor; o erro oferece informações sobre o que se sabe e o que ainda não se sabe; permite formular novas perguntas. (SUASSUNA, op. cit. p. 133)

A partir desse argumento, a ideia de corrigir apenas para que o texto esteja livre de erros se mostra frágil e pouco produtiva. Já quando o docente assume a tarefa de avaliar, não procedendo apenas à correção ortográfica e gramatical, mas realmente se preocupando em levar o aluno a refletir sobre a língua para que então ele entenda no que errou e como pode melhorar (processo de revisão), tem-se uma prática produtora pautada no dialogismo bakhtiniano e no sociointeracionismo vygotskiano, uma vez que essa interação promove o melhoramento da escrita do aluno. Avaliar envolve, também, estabelecer critérios claros, que sejam do conhecimento da turma e que serão utilizados para observar os textos dos alunos. É injusto que o professor não informe aos alunos os critérios a partir dos quais eles serão avaliados, ou que só o faça na hora de entregar as notas, pois, sabendo previamente dos critérios de avaliação, os alunos têm a oportunidade de se articular para atender a cada um deles e sabem o que exatamente deve ser evitado.

Por fim, a revisão é também uma importante etapa na produção escrita, já que dela decorre, seria o ideal, a reescrita textual. A revisão não é apenas um momento para o aluno consertar questões ortográficas e gramaticais. Este deve ser o espaço para o aluno refletir sobre a distância entre o que escreveu e aquilo que pretendia transmitir a seus interlocutores. Se o professor aponta todos os erros que o aluno cometeu ao longo de seu texto e coloca ao lado como deveria ter sido feito, é o professor que reflete sobre a língua ao invés de propiciar que o aluno o faça. Já que o docente, por ter mais experiência, consegue refletir sobre a língua, ele deve auxiliar o estudante para que se instrumentalize e também possa fazer sua reflexão. Se as aulas de português

.....

¹ Tal expressão, inicialmente cunhada por Wanderley Geraldi, diz respeito à análise/reflexão linguística limitada à mera correção de erros gramaticais e ortográficos. Não há problema em avaliar o texto objetivando que os alunos corrijam os seus erros, no entanto, é necessário visar, também, ao desenvolvimento da proficiência na escrita dos alunos.

não permitem que o aluno reflita sobre a língua, então, para que elas servem? O ideal é que o docente indique as palavras ou trechos que apresentam problemas e permita que os alunos pensem sobre o que erraram e como podem acertar visando, ao fim da revisão, à reescrita textual, para que, assim, todas as etapas que fazem parte da atividade de escrita sejam produtivamente vivenciadas.

2.2 pensando a reescrita textual

Uma das formas de construção desse processo é a prática da reescrita textual. Ela consiste numa atividade de reflexão sobre a escrita, que incide sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciadas nos textos, de modo que esses sujeitos reconheçam suas dificuldades e atuem sobre elas. (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 5)

Com base na definição de Leite e Pereira (2010), ratificamos a ideia do processo de reescrita como indispensável para a produção de textos escritos, pois ela exige do aluno reflexão sobre a língua e revisão de seu texto para aprimorá-lo; nesse movimento, o aprendiz também enriquece seu conhecimento a respeito das diferentes estratégias que devem ser mobilizadas na escrita. Vivenciadas as etapas de esboço, escrita, avaliação e revisão, chega a hora de o aluno reescrever seu texto, de fazer os ajustes necessários, e aproximar o que escreveu do que realmente pretendia transmitir aos interlocutores. O grande problema é que a reescrita, na maioria das vezes, não é vivenciada de forma plena em sala de aula, uma vez que, depois de receber uma nota ou ser enquadrado num conceito (A, B, C, D), o aluno não vê necessidade de reescrever seu texto, pois isso não vai alterar sua nota.

Ademais, muitos LDPs propõem que o próprio aluno faça a avaliação e a revisão de seus textos, visando à autoavaliação, ou, então, que troque de texto com um colega de classe, visando ao desenvolvimento da capacidade de avaliar criticamente o texto do outro. Ambas as ideias são muito interessantes: a atividade de se autoavaliar desenvolve a proficiência do aluno e avaliar o texto do outro promove a interação e a capacidade de leitura crítica. O problema reside, no entanto, no fato de que, apesar de propor tais exercícios, os LDPs não oferecem, em sua maioria, critérios para orientar essas ações, e, quando o fazem, limitam-se a aspectos gramaticais e formais do gênero textual em questão.

Como é possível autoavaliar-se ou avaliar o texto do outro sem critérios claros e bem elaborados? O resultado disso será uma avaliação superficial e pouco produtiva. Além disso, a reescrita que resultar dessa avaliação acontecerá apenas para higienizar o texto e não para trabalhar seus sentidos de forma apropriada à interação.

Em contrapartida, Leite e Pereira (2010) comentam a respeito da reescrita: “Nessa atividade, os alunos necessitam de assessoramento, a fim de que eles possam, posteriormente, tornar-se autocorretores competentes de seus textos” (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 3-4). O assessoramento por parte do professor não deve acontecer apenas no que

diz respeito às questões gramaticais, como tradicionalmente ocorre, uma vez que professor não é um aplicativo de corretor ortográfico; logicamente ele precisa auxiliar nos problemas de gramática, mas cabe a ele também auxiliar o “planejamento e a construção da superestrutura, da macroestrutura semântica e da microestrutura coesiva e sintática” (COSTA VAL, 2001, p. 102).

Acreditamos que, realizada com o auxílio do professor, fruto de critérios de avaliação bem elaborados, e relacionada aos diversos níveis de um texto escrito, a reescrita tem grande probabilidade de ser bem-sucedida e de expandir o conhecimento dos alunos.

3. análise de dados

Nossa análise se deu a partir da observação das solicitações de reescrita textual dos livros *Esfemas das linguagens* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) e *Língua portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016). Tivemos interesse de verificar: (a) se essas solicitações traziam critérios bem elaborados, que pudessem auxiliar o aluno no trabalho de revisão e avaliação de seu texto e do texto de outros; (b) se as atividades seguiam a ideia de língua como espaço de interação, posição que os(as) autores(as) dizem adotar em suas obras, inclusive, Bakhtin é citado nas referências de ambas as obras; (c) se os comentários a respeito do trabalho com a escrita e a reescrita, encontrados nas resenhas constantes do Guia do Livro Didático do PNLD 2018, faziam jus ao que estava proposto nos livros analisados.

A obra *Esfemas das linguagens* é dividida em 9 unidades, cada uma com 3 capítulos, contendo, ao todo, 27 capítulos. Ela é organizada em três seções com suas respectivas subseções, sendo elas: *Leitura e literatura (Astúcias do texto, Na trama dos textos); Texto, gênero do discurso e produção ((Des)construindo o gênero, Linguagem do gênero, Praticando o gênero); Língua e linguagem (Explorando os mecanismos linguísticos, Usando mecanismos linguístico-discursivos, Em cena, Em atividade)*. Os gêneros trabalhados que analisamos foram: entrevista, resumo, verbete, manifesto, lenda, conto e carta opinativa.

Já a obra *Língua portuguesa: linguagem e interação* é dividida em 4 unidades, cada uma com 2 capítulos, totalizando 8 capítulos. Ela é organizada em 6 seções, sendo elas: *Para entender o texto; As palavras em contexto; Linguagem e texto; Diálogo com a literatura; Língua – análise e reflexão; Práticas de linguagem*. Os gêneros trabalhados são conto, romance (presentamos quatro primeiros capítulos), reportagem, ensaio e anúncio publicitário. Analisamos a subseção *Praticando o gênero* do primeiro livro e a seção *Práticas de linguagem*, do segundo livro.

Quanto às solicitações de reescrita textual, é perceptível que uma grande parcela delas não menciona nenhum critério de revisão e avaliação do texto produzido, ou, quando existentes, os critérios são muito vagos:

“1) Solicitação de reescrita: entrevista (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 40):

i. Depois de transcrita a entrevista, façam uma revisão e digitem o texto final, que deverá ser divulgado, no mínimo, na escola”.

“2) Solicitação de reescrita: conto (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 303):

i. Submeta seu texto à observação de um ou dois colegas e solicite a eles que teçam comentários que possam enriquecê-lo.

ii. Reveja as características do conto estudadas neste capítulo, corrija e melhore seu texto e passe-o a limpo”.

“3) Solicitação de reescrita: carta opinativa (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 338):

i. Reveja, neste capítulo, como deve ser construída a carta e faça um rascunho. Mostre-a a um ou dois colegas, solicitando que faça(m) comentários com base nos elementos apontados neste capítulo”.

“4) Nota ao professor: conto (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 75):

i. Se considerar pertinente, sugira aos alunos que revisem o próprio texto, informando-lhes que será retomado no próximo capítulo”.

“5) Nota ao professor: anúncio publicitário (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 317):

i. Sugira aos alunos que trabalhem em duplas, trocando com um colega os trabalhos iniciais para que cada um, com base em alguns tópicos estudados ao longo dos capítulos desta Unidade, comente a produção lida e devolva-a ao produtor do texto”.

Em 1), 2), item i, e 4), não há critérios de avaliação para que os alunos neles se pautem ao analisar seu texto ou o do outro. Indagamos, então, como o aluno pode fazer comentários para enriquecer o texto do colega se ele não tem em que se embasar? Às vezes, mesmo havendo critérios, os alunos podem não conseguir avaliar um texto, então, na ausência destes, é bem provável que haja dificuldade no momento de se colocar a respeito do que leram, já que eles não saberão exatamente o que considerar. Já em 2), item ii, 3), e 5), o aluno, para avaliar o texto do outro, precisa se basear em tudo que foi visto ao longo do(s) capítulo(s) anterior(es). É preciso lembrar que não se pode garantir que o aluno compreendeu o que vem sendo estudado a ponto de, a partir disso, criar, sozinho, critérios para avaliar um texto. Isso é incumbi-lo de uma tarefa cujo resultado provavelmente não será interessante, pois, sendo vagos os critérios, a avaliação tende a ser superficial e se concentrará, provavelmente, em problemas gramaticais e ortográficos.

Também em 2), item ii, percebe-se que faz parte dos critérios a serem utilizados na avaliação e revisão do texto produzido os aspectos formais do gênero textual trabalhado, como pode ser percebido em:

“6) Solicitação de reescrita: verbete (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 105):

i. Submeta o verbete à apreciação de um ou dois colegas. Se for preciso, refaça-o, considerando as características do gênero verbete e seus mecanismos linguísticos”.

“7) Solicitação de reescrita: manifesto (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 142):

i. Revejam o texto, verificando se o tema foi bem abordado, se as características composicionais do manifesto foram respeitadas e se foram usados recursos linguísticos apropriados, especialmente os de coesão (argumentação por contraposição)”.

“8) Solicitação de reescrita: lenda (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 232):

i. Troque de lenda com um colega para que um faça a leitura do texto do outro e observe se o material tem estrutura narrativa, se apresenta elementos de coesão, se está claro e correto etc”.

Em 6), há instruções claras no sentido de que o texto do outro deve ser apreciado considerando características do gênero, tanto no sentido da forma, critério formal, quanto em relação aos mecanismos linguísticos próprios do verbete. No caso de 7), o aluno deve autoavaliar-se pensando nas características que dizem respeito ao gênero manifesto, ou seja, nos aspectos formais, critério formal, e nos elementos de coesão que estão ligados ao que é mais comum no manifesto: argumentação e contraposição. Além disso, é solicitado que o aluno indague-se quanto à elaboração do tema, o que constitui um critério discursivo. Já em 8), a avaliação em dupla deve acontecer observando a existência ou não da estrutura narrativa no texto do colega, aspecto formal da lenda, e, tal qual em 7), é preciso atentar para a questão coesiva, critério discursivo. Soma-se a esta solicitação pensar se o texto lido é claro e correto; a clareza diz respeito ao fato de o texto ser entendível; em contrapartida, indagamos: a ideia de “claro” está ligada a quê? Podemos inferir que, muito provavelmente, está se falando de questões estritamente linguísticas.

Noutra solicitação, dentre os critérios de avaliação também está o cuidado com a forma do gênero, associado a outros critérios que são explicitados para o aluno:

“9) Solicitação de reescrita: ensaio argumentativo (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 294):

- i. A questão polêmica foi claramente formulada?
- ii. A tese (a opinião do grupo sobre a questão polêmica) ficou explicitada no início do ensaio?
- iii. Os argumentos são suficientes para justificar e dar consistência à opinião formulada como tese?
- iv. Foram utilizadas formas de modalização que contribuem para a construção dos argumentos?
- v. O grupo valeu-se das expressões circunstanciais (causa, consequência, tempo, finalidade, etc.) na construção de seus argumentos?
- vi. O texto procura convencer os leitores com argumentos baseados em informações, conceitos e noções pesquisados?
- vii. Há problemas de linguagem? (Se houver, será preciso revisar o texto. Nesse caso, se precisar, peça ajuda ao professor).
- viii. A linguagem utilizada, o nível de linguagem lhe parece adequado ao gênero de texto?

ix. Os possíveis leitores conseguirão compreender as ideias formuladas?”

Em 9), os critérios adotados são: discursivo (itens i, ii, iii, iv, vi, ix); linguístico (itens v, vii; e viii). Há uma clara predominância de critérios

discursivos que dizem respeito à explicitação das ideias e aspectos argumentativos. Um ponto curioso a ser comentado é o vii, pois somente nele o professor é mencionado e a ele é atribuída a tarefa de resolver problemas de linguagem. Ele também é mencionado em outro capítulo com a mesma finalidade:

“10) Nota ao professor: escrita dos capítulos do romance (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 149):

i. Se considerar pertinente, estabeleça com os alunos um cronograma para eles lhe entregarem as versões dos capítulos que forem sendo escritos. Assim, você poderá auxiliá-los no processo de escrita, fazendo sugestões e apontando possíveis problemas”.

Diante de ambas as situações, percebe-se que o professor perde *status* de interlocutor do aluno para ser encarado como um identificador e solucionador de erros, além de não haver critérios para considerar o que é ou não problema, o que reforça a ideia de correção em detrimento da avaliação.

Outra solicitação de reescrita textual parece-nos importante de ser analisada, haja vista sua natureza, que se diferencia das demais:

“11) Solicitação de reescrita: reportagem (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016, p. 257):

- i. O título e a linha fina chamam a atenção do leitor, despertam sua curiosidade para a leitura do texto?
- ii. Há lide?
- iii. O desenvolvimento do texto detalha as informações mais importantes do tema pesquisado?
- iv. As informações lhes parecem relevantes? Estão justificadas com base na fala dos especialistas pesquisados?
- v. Vocês empregam o discurso relatado sempre que necessário?
- vi. Há modalizações?
- vii. É possível complementar o texto com elementos paratextuais (fotografias, desenhos,

ilustrações, infográficos, etc.)?

viii. Há problemas de linguagem que podem ser eliminados?”

No caso de 11), itens i, ii, e vii, percebemos uma preocupação com o que Leite e Pereira (2010) chamam de *mecanismos supratextuais*, que dizem respeito a elementos ligados à organização mais ampla e à diagramação do texto, como título, lide, e elementos paratextuais. Outro critério utilizado é o discursivo, que aparece tanto no item vi, ligado à modalização, quanto nos itens iii, iv e v, ligados às informações presentes no texto e à presença do discurso dos entrevistados. O item viii, por sua vez, tem a ver com problemas de linguagem, provavelmente questões ortográficas (aspecto linguístico).

Ademais, na produção escrita do gênero resumo (CAMPOS;

ASSUMPÇÃO, 2016, p. 74) não há solicitação de reescrita. É proposto que os alunos trabalhem a avaliação em dupla, tomando como critério a fidelidade do resumo ao texto original, e, em seguida, é fornecido um quadro intitulado “Etapas para fazer um resumo”, que elenca os pontos: 1. Primeira leitura; 2. Segunda leitura; 3. Terceira leitura; 4. Organização; 5. Redação; 6. Revisão. São contempladas as etapas de esboço, escrita, avaliação (ainda que com critérios vagos) e revisão, porém a reescrita não é mencionada na tabela nem fora dela, o que, em nossa visão, é problemático.

Quadro 1: Critérios presentes nas solicitações de reescrita textual de Campos e Assumpção (2016)² e Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016).

Gêneros	Critérios das solicitações de reescrita textual					
	Ausentes	Vagos	Formais	Discursivos	Linguísticos	Supratextuais
1) Entrevista	x					
2) Conto ³ (CAMPOS; ASSUMPÇÃO)	x		x			
3) Carta opinativa		x				
4) Conto (FARACO; MOURA; MARUXO JR)	x					
5) Anúncio publicitário		x				
6) Verbete			x			
7) Manifesto			x	x	x	
8) Lenda			x		x	
9) Ensaio argumentativo				x	x	
10) Romance (escrita dos capítulos)		x				
11) Reportagem				x	x	x

Fonte: nossa autoria.

Com base na tabela, percebemos que Campos e Assumpção (2016), em seu trabalho com os gêneros 1), 2), 3), 6), 7) e 8), apresentados ao longo de sua obra, em 66,5% dos casos usam critérios formais, em 33,3% dos casos não apresentam critérios, em 33,3% dos casos utilizam critérios linguísticos, em 16,5% dos casos fazem uso de critérios vagos, e em 16,5% dos casos usam critérios discursivos. Ou seja, predomina a presença de critérios ligados a questões formais.

No que diz respeito a Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016), no seu trabalho com os gêneros 4), 5), 9), 10) e 11), expostos ao longo de sua obra, em 40% dos casos utilizam critérios vagos, em 40% dos casos fazem uso de critérios linguísticos, em 40% dos casos utilizam critérios discursivos, em 20% dos casos fazem uso de critérios supratextuais, e em 20% dos casos não apresentam critérios. Portanto, há predominância de critérios vagos, linguísticos e discursivos.

.....

² Obs.: o gênero resumo, anteriormente comentado, não aparece na tabela, pois no trabalho com ele Campos e Assumpção (2016) não solicitam nem propõem o trabalho com a reescrita.

³ No quadro 1, apenas o gênero conto, apresentado nos pontos 2) e 4), possui a referência das obras que dele se utilizaram. Isso se dá, pois tanto Campos e Assumpção (2016) quanto Faraco, Moura e Maruxo Jr (2016) fazem uso deste gênero textual-discursivo e a referência apontada serve para identificar o trabalho com o conto desta e daquela obra.

Chama-nos atenção o fato de que, somadas as porcentagens da ausência de critérios de ambas as obras, o resultado é 53,3%. Isso revela a insuficiência das duas obras, pois deixa o aluno sem um norte a seguir. Curiosamente, o Guia de livros didáticos do PNLD 2018, ao longo das resenhas que abordam tanto a obra de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016), quanto a obra de Campos e Assumpção (2016), não apresenta críticas ao trabalho com o eixo da escrita nem com a reescrita textual. Em outras palavras, na análise das obras, não foram percebidos os problemas aqui mencionados.

4. conclusão

As obras mostram interesse pela atividade de reescrita. Isso fica evidente, pois, no trabalho a ser feito com os onze gêneros textuais previstos, somente em um não há solicitação de reescrita. A ideia de língua como espaço de interação é posta em prática quando se propõe que alunos trabalhem em duplas, e trios, e analisem o texto de seus colegas. Foi possível percebermos, também, a importância dada à prática de rascunhar o texto, por parte de Campos e Assumpção (2016), que, em mais de uma atividade de produção textual, ratificam que deve haver uma preparação para a escrita, o que envolve o rascunho do texto.

Observamos, ainda, que o trabalho com a reescrita textual precisa ser aprimorado para que os critérios de avaliação do texto sejam mais bem elaborados, auxiliando, assim, o aluno em suas produções textuais e na reescrita do seu texto. As obras trazem critérios que dizem respeito aos níveis da escrita de um texto: discursivo, formal, linguístico, supratextual. No entanto, a reunião desses critérios, que seria o ideal, não foi verificada em nenhuma das atividades propostas. Ainda, a interação entre docente e discente também merece atenção para que o professor seja percebido enquanto interlocutor do texto do aluno e não apenas como um corretor, pondo em prática o que Suassuna (2011, p. 119) define como “forma dialógica de mediação pedagógica”.

Consideramos que as solicitações de reescrita sem critérios de avaliação ou mediante critérios vagos, presentes nas duas obras analisadas, em muito prejudicam os alunos, os quais sentirão, provavelmente, frustração por não saberem exatamente o que avaliar no seu texto ou no texto do outro. Trabalhar para formar um aluno autoavaliador também é uma boa estratégia de trabalho proposta em ambas as obras, no entanto, para que isso tenha maior êxito, é necessário não só propor que o aluno se autoavale, mas fornecer critérios que deem consistência ao processo de avaliação, revisão e reescrita.

Apesar dos problemas aqui apontados, afirmamos que, de maneira geral, o trabalho com o eixo da escrita é satisfatório em ambas as obras. No que diz respeito à reescrita, em particular, achamos que ela precisa ser cada dia mais discutida e teorizada para que, assim, os professores

possam se nortear e realizar um trabalho cada vez melhor. Esperamos, por fim, que nossas conclusões sejam motivadoras de mais trabalhos sobre o tema por nós abordado.

referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2016. pp. 90-111.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. pp. 73-117.
- CAMPOS, Maria; ASSUMPÇÃO, Nivia. *Esfemas das linguagens*, 2º ano, ensino médio. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- FARACO, Carlos. *A produção textual de um estudante ao final do ensino médio*. Texto apresentado na abertura do Encontro de Supervisores de Avaliação de Redações, promovido pela DAEB/INEP. Brasília, 2014, pp. 1-10. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/carlos-alberto-faraco-a-producao-textual-de-um-estudante-ao-final-do-ensino.html>>. Acesso em 10 Nov. 2017.
- ; MOURA, Francisco; MARUXO JR., José. *Língua portuguesa: linguagem e interação*, 2º ano, ensino médio. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- GERALDI, Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. pp. 59-79.
- LEAL, Leiva. A Formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In COSTA VAL, Maria; ROCHA, Gladys (Orgs.). *Reflexões sobre práticas de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. pp. 52-83.
- LEITE, Evandro; PEREIRA, Regina. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual. *Calidoscópio*, Rio Grande do Sul v. 8, n. 1, jan/abr. 2010. pp. 3-13.
- MARCUSCHI, Luiz. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. pp. 50-61.
- SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In ELIAS, Vanda (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 119-134.
- TOLDO, Cláudia. O trabalho com a leitura e a escrita na escola. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009. pp. 48-59.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. pp. 70-80.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987, pp. 55-71.

Implicações da *aemulatio* e os heróis das púnicas

Andressa Lira Bernardino^{1*}

DIBBERN, Cynthia Helena. *A Eneida de Sílio Itálico: a aemulatio e os heróis de Púnica*. 195 f. 2017. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Na presente tese, Cynthia Helena Dibbern (2017), doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas da Universidade de São Paulo, compreende as influências de Sílio Itálico na construção do poema *Púnicas*, composto por 17 cantos. Tais influências apontam para aspectos latentes na estrutura do texto e são perceptíveis a partir de uma leitura comparativa que busca correlacionar elementos presentes na literatura latina com que o autor teve contato. Sob a luz do conceito de *arte alusiva*, de Giorgio Pasquali, Dibbern (2017) apresenta, ainda, a possibilidade de considerar que, ao relacionar-se com outros textos, Sílio Itálico presta-lhes reverência e busca dialogar com uma tradição literária.

O objetivo principal deste texto é resenhar criticamente a tese de Dibbern (2017), ao expor, de modo sucinto, o desenvolvimento das ideias-chave de cada capítulo, comentando-as. Sabe-se que o poema *Púnicas*, objeto de estudo da tese, possui 17 cantos, dos quais apenas 5 estão traduzidos para a Língua Portuguesa. Os quatro primeiros cantos estão traduzidos por Filinto Elísio (1734-1819) e o quinto canto está sob uma tradução mais recente, fruto da dedicação do professor Everton da Silva Natividade, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Com isso, considerando os obstáculos de acesso à obra, busca-se proporcionar uma movimentação em torno dos estudos sobre os cantos de Sílio Itálico. Considera-se que tal movimentação é de fundamental importância para suscitar interesses e estimular a construção de futuras pesquisas, pois tem em foco um inédito trabalho sobre a obra.

Dividida em dois momentos, a tese discorre sobre as características das personagens centrais no universo do poema: Aníbal e Cipião Africano, respectivamente. O primeiro momento divide-se em três partes e busca ressaltar os aspectos anti-heroicos que Sílio prescreve a Aníbal já nos primeiros versos. Pelos Fados já vitoriosos, os troianos da *Eneida* são resgatados no poema para aludir às origens de Roma.

.....
¹ Trabalho orientado pelo Everton Natividade para obtenção de crédito na disciplina de Literatura Latina II: Poesia, ministrada no semestre 2017.2, do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Nesse caso, cabe a Aníbal incorporar a fúria de Juno sobre os troianos, e começa opondo-se aos Fados, a fim de não somente dar continuidade à disputa pelo controle geopolítico de Amílcar, seu pai e então líder de Cartago, mas principalmente de reverberar o conflito dos deuses sobre o futuro do mundo.

No primeiro subcapítulo, *A ira de Juno: Aníbal ultor de Dido, anti-Eneias e o modelo de Aquiles*, a autora discorre sobre um Aníbal coadjuvante dos planos de Juno contra os Fados, o qual busca, no poema, saciar sua sede de destruição. É do comportamento intempestivo do cartaginês que surgem as dissonâncias: enquanto esse se empenha na ideia de um extermínio programado que irá impedir o curso natural dos acontecimentos, Eneias, na *Eneida*, faz germinar os frutos sobre os quais nasce uma nação. Já é possível dizer que, ao arquitetar tais movimentos no começo do poema, Sílio confere à narrativa um aspecto menos compromissado com a história, pois bebe da fonte mitológica para a descrição dos fatos. Aos olhos do poeta romano, é, pois, mais provável que a vontade dos deuses conduza o destino do que a fatalidade dos acordos estabelecidos entre as duas potências após a Primeira Guerra Púnica.

Como nos mostra Dibbern (2017), o retrato do líder cartaginês é pintado em tons próximos aos utilizados para ilustrar Eneias na *Eneida*, porém as cores são recombinadas em uma formação nova e por vezes inversa. Dessa mistura, vemos nascer novos contornos, pois a familiaridade presente entre o líder troiano de Virgílio e o Aníbal de Sílio Itálico revelam incoerências que apontam para ironia. Como forma de exemplificar tal enquadramento, a autora traz, sob a perspectiva de Harisson (2010) e Ganiban (2010), o momento em que Aníbal é presenteado com um escudo envolvido por desenhos que representam eventos ocorridos até aquele momento. Dentre os eventos descritos no escudo, é destacado o suicídio de Dido como força motriz da realização da guerra, assim como o juramento feito a Amílcar. Motivado para guerrear, Aníbal não nota, no entanto, que a referência à imagem da desgraçada Dido pode sugerir um futuro de destruição da própria Cartago.

Outros aspectos anti-heroicos de Aníbal destacados na tese são sua individualização e constante precipitação na tomada de decisões. Na epopeia, o cartaginês é descrito como dono de uma fúria impetuosa capaz de sustentar uma noção de guerra esvaziada pelo simples prazer do combate. Assim, Dibbern (2017) atenta tanto para o contraste que essas características negativas trazem em relação ao gênio pacífico do líder troiano, quanto à figura de Aníbal por Sílio Itálico, que terá base na descrição de Tito Lívio. Nesse cenário, podemos inferir que o cartaginês é visto como um líder selvagem, impulsivo, sem princípios morais reconhecidos, o que destoa um pouco do perfil estratégico, inovador e calculista que Aníbal irá incorporar a partir da narrativa do cruzamento dos Alpes até a batalha de Canas. É possível que essas e outras incoerências sejam abarcadas pela explicação de Dibbern (2017)

sobre momentos de elevação das personagens africanas na epopeia: a montagem de um inimigo forte intensifica a reviravolta e consequente vitória dos romanos sobre os cartagineses.

Mais adiante, no segundo momento do primeiro capítulo, o subcapítulo *Aníbal iludido: de Hércules a labor* se debruçará sobre a admiração do anti-herói púnico por Hércules e as incongruências que perpassam os anseios de uma possível identificação entre os dois. O texto elucida os aspectos ambíguos na construção moral do semideus e expõe diversas facetas das quais brotarão múltiplas possibilidades de comparação com heróis nas *Púnicas*.

Posto em perspectiva por meio dos estudos de Tipping (2010) e Vessey (1982), Hércules é apresentado por Dibbern (2017) em seu aspecto irrefreado e violador nos primeiros cantos. Por meio de uma digressão, Sílio alude ao passado de um Hércules que infringe a lei da hospitalidade ao engravidar a filha do rei Bébrix, seu anfitrião, que dará à luz a uma cobra. Diante disso, a autora pontua o prejuízo que a patente de herói sofrerá diante de tais impulsos negativos, mas alerta para o desenvolvimento de um novo Hércules ao longo da epopeia.

A tese também pontua a identificação com que o líder cartaginês evocará Hércules durante o ataque a Sagunto sem, portanto, perceber que o semideus estava favorável à cidade que ajudou a fundar. A parca compreensão de Aníbal é alvo do poeta, bem como explorada na cena em que reage ao ser presenteado com o escudo.

Entretanto, como o texto demonstra, na estrutura proposta pela epopeia, é coerente que Aníbal seja capaz de ver-se na imagem de um Hércules que executa *labores* no extermínio de monstros e é grandioso em seus feitos. Para além da motivação que leva o semideus a tais violentas atividades, ainda que ambos tenham cruzado os Alpes, é principalmente pela inspiração na execução de seus labores que Aníbal se vê refletido. Nesse ínterim, a inserção da digressão de um Hércules transgressor no primeiro momento, preenche a lacuna que mais tarde nos levará a compreender que há um tipo de Hércules que se encaixa nos aspectos negativos do cartaginês e outro que, garantida sua qualidade de herói, será comparado aos feitos de líderes romanos. É desse modo que Sílio se valerá da ambiguidade presente na inconstante moral de Hércules, embora fique claro no cerco a Sagunto que este sempre esteve ao lado de Roma.

No terceiro e último tópico do primeiro capítulo, *Aníbal, (anti)Eneias e Turno*, a tese reforça as alusões em que Sílio Itálico faz Aníbal vivenciar os mesmos caminhos percorridos por Eneias, a fim de não apenas apresentar contraste ao construir sua imagem de anti-herói, mas de revelá-lo como (anti)Eneias.

Com o propósito de ilustrar tais caminhos, o texto recorre ao momento em que, assim como feito por Eneias, Aníbal visita um templo onde estão representadas imagens de guerra nas quais seu povo será superado. Diante da cena, Dibbern (2017) alerta para a diferença na

reação de ambos: o troiano se entristece ao ver as infelicidades de seu exército esmagado, já Aníbal vê-se furioso e manda arrancar as imagens. Com base nisso, a autora também expõe que os intentos do poeta são contrários aos endereçados a Eneias, pois as imagens do primeiro ilustram eventos passados e indicam um futuro promissor de superação, mas no caso de Aníbal, ao delegar a condição de *monumento* às imagens, aponta para acontecimentos futuros.

Embora aqui não fique claro, parece permissível uma leitura que junte os últimos pontos e valide o desespero de Aníbal. Dificilmente este ou qualquer outro poderia manter as faculdades de herói quando os próprios Fados se opõem aos seus esforços para reverter a expansão romana e proteger o seu reinado. Ainda que o texto resgate, posteriormente, momentos em que Eneias mostra-se obediente aos deuses ao vivenciar a prevista derrota dos troianos pelos Fados, é por não partilhar da compreensão de *pietas* que Aníbal não se submete a essa força divina e a outras forças superiores da mesma forma. Ora, uma leitura que propõe encaixar um cartaginês dentro dos aspectos culturais próprios de um romano certamente deixará aquele em desvantagem.

Ainda no capítulo sobre Aníbal, mostra-se que o desentendimento no senado, que consequentemente força o cartaginês a retornar para sua pátria no canto 17, é visto com grande lamento e revela uma face mais branda do general, característica que surge em alusão a Eneias. Dibbern (2017) apresenta, diante dessa cena, a perspectiva de Marks (2003), segundo o qual o motivo para tanto pesar estaria no costume de Aníbal, que já havia por tanto tempo pisado em solo italiano. A autora, em contraponto a esse olhar, ressalta que as angústias geradas dessa causalidade são, na verdade, lamentos de um líder determinado que ainda não conquistara o que queria: o poder da terra que naquele momento lhe escapava dos pés, a fim de, por necessidade, regressar a Cartago. Diante dessa última observação, podemos completar, ainda, que as alusões a Eneias e a outros líderes romanos que Sílio Itálico imprime em Aníbal para destoá-lo de um modelo positivo sugerem não somente um recalque que o general sentia por não ser romano, mas, para além disso, sugerem também certo aperfeiçoamento de uma narrativa que dá evasão à perspectiva do recalque.

Ao final do capítulo *Aníbal, falho imitador*, fica evidente a presença de Aníbal apenas como *labor* de Roma, ou seja, fardo a ser superado e provação pela qual a futura dona do mundo terá que passar para fazer valer sua trajetória. As impressões lançadas por Sílio Itálico ao general evidenciam um anti-herói ou um herói em formação, primitivo em seus saberes. As incompletudes da personagem enquanto prócer talvez renunciem um líder maior que há por vir: Cipião Africano.

O segundo capítulo da tese, *O jovem Cipião e o modelo de Aquiles*, dedica-se ao estudo do jovem Cipião e de sua formação a partir das melhores características ressaltadas de variadas influências divinas.

Apesar de aparecer apenas posteriormente à batalha de Canas, Sílio Itálico o inclui com antecedência na epopeia e nos dá margem para diversas observações. Como mostra o texto, o poeta irrompe com a ordem cronológica dos fatos históricos para delimitar a presença dessa importante personagem, que utilizará do novo espaço temporal para traçar sua linha de progresso/amadurecimento enquanto líder e marcar a inversão da fortuna de vitórias romanas sobre Cartago após longo período de sucessivas derrotas.

Ao situar o período de rápido amadurecimento de Cipião, a tese acentua a urgência com que o jovem romano destacar-se-á como herói ao superar todos os feitos do general cartaginês. Para tanto, a autora descobre o rico manto de influências com o qual Sílio envolveu tamanho herói e nos mostra as linhas que o tecem. Dentre essas linhas, podemos dizer que estão os melhores fios, escolhidos cautelosamente pelo poeta, pois é a partir de Cipião que consolidaremos o retrato de um líder romano capaz de finalmente executar o *labor* representado por Aníbal.

Na perspectiva de Dibbern (2017), podemos encontrar em Cipião influências de Hércules, Aquiles, Eneias e até mesmo Aníbal. A presença de Aquiles remonta principalmente à fase inicial em que o futuro líder, ainda inexperiente, se deixa levar por fortes e pontuais emoções no campo de batalha, tais como raiva e tristeza. Aquiles, mais adiante, também será rememorado na rapidez e agilidade com que o jovem, já circunspecto, manuseará as guerras. Como referência de guerra, Cipião também terá seu arqui-inimigo cartaginês, Aníbal. Pode-se dizer que esse é o momento pelo qual Sílio esperou para inseri-lo, pois, assim como afirma Dibbern (2017, p. 107), “o valor guerreiro de Aníbal é certamente sua melhor, ou única, virtude na obra” e a construção de um bom estrategista aponta para o que já vimos anteriormente como preparo de um solo propício para manifestação das vitórias seguintes por meio do abatimento do cartaginês.

Ainda em seus primeiros passos, Cipião é visto, na perspectiva da tese, com a grandeza de Hércules, considerado por fundar várias cidades. Nessa sequência, estão presentes os aspectos do perfil do guerreiro Eneias, por sua vez, fundador de Roma, contemplado com respeitáveis valores de *pietas* e possuidor de grande respeito pela pátria. É sob a compreensão dessa última personagem que a autora ressalta a predileção com a qual Sílio Itálico constrói a camada mais firme de seu manto sobre Cipião, uma vez que estrutura o poema de modo a posicionar o jovem romano como “refundador” de uma Roma que governará o mundo pela eternidade.

No segundo momento do capítulo sobre Cipião, *Cipião Hérculeo*, é defendido o quanto, ao longo da epopeia, vários líderes romanos são relacionados a Hércules, mas somente Cipião consegue consolidar-se como “o melhor emulador do herói, ou como aquele que desempenha

as melhores faces desse modelo” (DIBBERN, 2017, p. 120). Aqui, somos lembrados também dos mitos que compõem a origem divina do romano, filho de Júpiter. Esse indivíduo que carrega em si a compilação “de tudo o que deu certo” existe não apenas para superar os cartagineses, mas os próprios líderes romanos de moral cambaleante que figuraram no poema até então.

O estudo nos leva a crer que, por meio de uma referência à *Metamorfoses*, de Ovídio, Sílio Itálico sublinha a metamorfose de um garoto inexperiente que se transforma, em pouco tempo, em um grande herói fundador e pacificador, que, por sua vez, impulsiona a metamorfose de um exército antes perdedor, mas agora revigorado. É a fase embrionária de uma nova perspectiva para romanos e cartagineses sobre a guerra.

Com Cipião ainda protagonizando o foco do capítulo, o próximo ponto, *Cipião Africano, um novo Eneias*, mostra o quanto o retorno do submundo reflete semelhanças não apenas de Hércules, mas principalmente de Eneias da *Eneida* que, ao realizar o mesmo curso, “voltará ao mundo superior na verdade imbuído de dever patriótico, ampliando a *pietas* do âmbito familiar ao patriótico” (DIBBERN, 2017, p. 145). Ao contrário de Aníbal, que, ao se impor na guerra, antecipa o próprio fim de Cartago, o jovem entra no conflito para levar a vitória que sempre foi de Roma. Sob a luz da tese, é possível inferir que a perspectiva que visa sanar o conflito para o estabelecimento da paz incrustada na figura de Cipião dialoga diretamente com os Fados e culmina na naturalização do extermínio de Cartago para o bem comum.

No tópico que finaliza a tese, *Cipião Africano e o Principado*, a problemática da autocracia lançada por Dibbern (2017) faz um bom relato do pensamento romano avesso ao regime monárquico. O texto pontua que, no canto 16 das *Púnicas*, ao receber o convite por povos Pirineus para tornar-se rei, Cipião recusa e explica a indiferença do seu povo para com a implementação de regimes autoritários. Tal compreensão tem origem nos eventos bárbaros, produtos de disputa pelo poder absoluto, os quais Roma já havia vivenciado.

Nas *Púnicas*, o ímpeto que move o governo romano contra Cartago pelo controle dos mares, no entanto, parece adquirir qualidades específicas e necessárias ao bem comum da nação e do mundo, o que não é reconhecido quando advindo da gente cadmeia. Na construção desse pensamento que supervaloriza as razões do povo romano, as alusões à *Eneida* de Virgílio são fundamentais, pois reconstróem a narrativa da Segunda Guerra Púnica sob a justificativa de profecias divinas e líderes escolhidos pelos deuses.

Aníbal: a figura do herói no anti-herói

Samara Barbosa Cabral*

SHERMANN, Sergio Fernandes Alois. *O perfil do herói nos Punica de Sílio Itálico*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. 86 p. Dissertação de Mestrado em Letras Clássicas.

Sergio Fernandes Alois Schermann possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e mestrado em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga e Medieval.

A obra em comento aponta na criação de Sílio Itálico, *Punica*, sua pesquisa sobre a concepção ética do herói apresentada na *Eneida*, obra amplamente estudada e discutida. Aborda alguns dos conceitos que caracterizam o herói épico, como a *pietas*, a *gloria* e a *virtus* – cujas traduções podem se aproximar de “devoção”, “glória” e “coragem”, respectivamente – com ênfase nas transformações que tais conceitos sofreram nos *Punica* em relação ao uso na épica virgiliana. Mostra, também, especificidades do período flaviano¹.

O desenvolvimento da dissertação está dividido em duas partes: “Os *Punica* e o ambiente cultural flaviano” e “A moral heroica nos *Punica*”. Cada uma dessas partes é dividida em cinco tópicos.

O primeiro, da primeira seção, apresenta a queda de Sagunto contada por Sílio Itálico no poema. A partir desse tópico, Schermann (2004) apresenta aspectos que o épico assume sob o comando siliano. Sobre o gênero, o pesquisador afirma que “o sítio, a queda e a apoteose de Sagunto [são] um dos melhores exemplos de engrandecimento épico [...] e um dos pontos altos dos *Punica*” (SCHERMANN, 2004, p. 19).

Uma das características do herói virgiliano apresentadas acima é representada no segundo livro dos *Punica*, nos versos 524 e 525: “mas a casta Lealdade os afasta da culpa de profanar uma vida profanada e de conter a fome com os membros dos semelhantes”² (SCHERMANN, 2004, p. 15), o que mostra a *fides* romana entre os soldados que, mesmo famintos, não se alimentam da carne de seus companheiros mortos.

.....
1 * Resenha apresenta à disciplina eletiva Literatura Latina: Poesia - Poesia épica exemplar: as *Púnicas* de Sílio Itálico, do curso de Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, orientada por Me. Everton Natividade.

¹Período da segunda dinastia de imperadores do Império Romano, a flaviana, que durou de 69 a 96 e foi constituída por Vespasiano, Tito Flávio e Domiciano.

²Essa, bem como as demais traduções apresentadas na resenha, são de autoria do estudo em questão.

A deusa Juno, inimiga dos romanos, identificando a presença da *fides*, excita a crueldade de Tisífone e a envia para as muralhas, disseminando uma mentira que acaba funcionando e fazendo os soldados queimarem tudo que represente lealdade. Em sua segunda nota na página 15, Schermann (2004) atenta para a mudança de configuração também da erínia Tisífone, divindade infernal que faz parte da tríade nascida das gotas de sangue de Urano, cuja função é vingar crimes e proteger a ordem social, mas no poema aparece para incitar crimes e promover a convulsão social.

Schermann (2004) termina a primeira seção expondo a cisma que rodeia Sílio Itálico, alastrada por críticos que chegaram a propagar em referência ao autor do período flaviano o epíteto “símio de Virgílio”. Para suprir a necessidade de uma visão contrária, o pesquisador aborda o estudo de Michael von Albrecht (1964, apud SCHERMANN, 2004), filólogo alemão, cujo estudo consegue ver em Sílio Itálico mais que uma simples cópia da *Eneida* de Virgílio, valorizando a originalidade de seus versos.

O próximo ponto, “Vida e produção literária de Sílio Itálico”, traz, a princípio, as relações que se podem observar entre essas duas áreas, – vida e produção literária. Uma delas é como Sílio apresenta a filosofia estoica tanto em sua obra, quanto na sua morte, em 102, quando, acometido por um tumor incurável, resignou-se a morrer de fome.

Schermann (2004) apresenta a carta 3 do livro 7 de Plínio, o jovem, e expõe a frase que provavelmente desencadeou anos de desprezo ao trabalho do poeta estoico, levantando uma questão que Schermann (2004) afirma ter sido mal interpretada por todos os críticos que a leram desde o Império: “Ele escrevia poemas mais com cuidado do que com inspiração” (PLINE LE JEUNE, 1931, n.p., apud SCHERMANN, 2004, p. 23).³ Afirma também, com base em Delarue e Laudizi, que condenar o poeta “por essas palavras de Plínio representaria uma interpretação anacrônica do significado dos conceitos *ars* e *ingenium* como parâmetros de um juízo estético literário” (DELARUE, 1996, p. 151, e LAUDIZI, 1989, p. 20, apud SCHERMANN, p.24).

Os autores latinos naturalmente foram alterando com o tempo a relação entre habilidade técnica e inspiração; alguns valorizavam uma mais que a outra, e é a visão de Albrecht que indica que o juízo de Plínio não deve ser interpretado como negativo, “até porque não o condena pela ausência de *ingenium*, e sim porque este não prevalece em relação à *cura*” (ALBRECHT, 1964, p. 10, apud SCHERMANN, p. 24). Schermann (2004) julga a discussão das qualidades literárias de Sílio Itálico inútil e sem teor científico.

O próximo tópico, “A escolha do tema e a estrutura dos *Punica*”, aborda a discussão acerca da escolha de um fato histórico para a construção de um poema épico, ainda mais quando se leva em consideração

o caráter lendário dos *Punica* e como os dois aspectos, historicidade e imaginário, são mesclados. Schermann (2004) aponta também para a valorização do anti-herói Aníbal, bem como para a discrepância entre críticos sobre quem seria o verdadeiro herói do poema.

Há, entre os estudiosos, a teoria de que os *Punica* teriam dezoito e não dezessete cantos, tendo sido interrompidos pela morte do poeta. Schermann (2004) concorda com essa teoria e apresenta diversas divisões propostas por críticos, sendo mais inclinado a aceitar a de Delarue (1993): em três partes, seis cantos para a apresentação de Aníbal finalizando com valorização a Roma; seis cantos para diversos generais romanos, especialmente Fábio Máximo; e, por fim, cinco cantos tomados por Cipião (DELARUE, 1993, p. 152, apud SCHERMANN, p. 32-33).

No seguinte ponto, “Plano geral da epopeia”, o pesquisador resume e detalha cada um dos cantos, demonstrando, na estrutura do poema, a divisão entre os três personagens. Em seu estudo julga, também, que o primeiro canto, “mais do que um simples prólogo, é a prefiguração de todo o poema” (SCHERMANN, 2004, p. 34). Já na quinta e última parte dessa primeira metade da dissertação, “Os *Punica* e a ideologia imperial” trata do que influenciou a escolha de escrever um poema épico que não diz respeito só a Sílio Itálico, mas a todos os poetas da época flaviana: o gosto literário do período. De acordo com Citroni (1995), no século primeiro, a literatura tornou-se instrumento de prestígio social, o que possibilitou o crescimento do gênero.

A segunda metade, que se volta para a moral heroica, apresenta, em sua primeira seção, “A epopeia e a formação moral do jovem romano”, e trata da educação romana que estimulava o máximo respeito aos costumes preestabelecidos, consequentemente aos grandes autores latinos. Até então, interessava à educação de Roma os poetas que faziam sucesso. Depois do século primeiro, a educação começou a se basear em Quintiliano.⁴ De qualquer forma, a epopeia era a base moral da educação.

Traçados pelas epopeias anteriores, os valores éticos em que se baseiam as ações do herói siliano, *gloria*, *pietas*, *virtus* e outros, tornam necessário que o pesquisador faça algumas considerações a respeito do herói no poema, algo que Schermann (2004) explora no tópico seguinte, “Uma epopeia sem herói?”. Esse ponto levanta a questão da comparação entre personagem e paradigma, apontando definições como a de o personagem principal ser o herói, mas nos *Punica* ser inegável a importância de Aníbal, por exemplo, ainda que não seja o herói de fato.

“A busca da *gloria* nos *Punica*”, terceira subdivisão, dá detalhes de heróis de epopeias que buscam a glória, mas também de Eneias, aquele que deixa a *gloria* para ser a expressão máxima de *pietas*, que põe a missão acima do contentamento individual. Schermann (2004)

afirma que o herói de Sílio Itálico apresenta uma “fusão da tradição homérica, da influência vergiliana, do material liviano e da ética estoica” (SCHERMANN, 2004, p. 58). Os dois últimos pontos tratam da *pietas* e da *uirtus* nos *Punica*, mostrando exemplos cuidadosamente selecionados do poema de Sílio Itálico e teorias acerca deles.

O pesquisador apresenta grande arcabouço teórico, trazendo sempre para o seu texto uma boa quantidade de estudos e exemplos literários sobre o assunto em questão. Por vezes adota uma das visões depois de explicar todas, outras vezes deixa em aberto a discussão. Como faz a tradução de todos os textos necessários à sua pesquisa, demonstra largo conhecimento de diversas línguas. Faz uma boa análise dos pontos que propõe e exige o mínimo de entendimento sobre literatura latina ao tratar de conceitos como *uirtus*, *pietas* e *gloria* e poetas consagrados como Virgílio e Ovídio, mas também explica uma personagem mitológica, Tisífone, para embasar melhor suas observações sobre ela. É feliz em seu objetivo de apontar a importância da obra siliana e, além dela, toda a produção pós-*virgiliana* que foi rechaçada como cópia em detrimento dos clássicos.

Elementos de compreensão e produção textual

Lucas Santos Velez*

CAVALCANTE, M. M. Os Sentidos do Texto. São Paulo: Contexto, 2016

Com o objetivo de trazer contribuições para os professores de ensino médio, Mônica Magalhães Cavalcante, doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), buscou nesta produção abordar a linguística de texto nos eixos da compreensão e produção, mais especificamente, os elementos e critérios fundamentais para uma análise textual. A obra está dividida em sete capítulos e contempla texto, contexto, gêneros textuais (ou discursivos), sequências textuais, tópico textual-discursivo, as relações entre a referencialização e a coerência textual, os processos referenciais e seus usos, e por fim, as intertextualidades. Cada capítulo vem com uma profusão de exemplos e sugestões importantes de atividades recomendadas aos professores para que eles façam as devidas adaptações e as apliquem ao seu público-alvo.

Dando início à explanação dos elementos de análise textual, o capítulo *Texto, Contexto e Coerência* apresenta a ideia de que o texto é construído na escrita e reconstruído na leitura através da interação entre quem enuncia o texto, o cotexto (superfície textual), e quem compreende o texto. A noção de texto é dada como toda unidade de linguagem dotada de sentido, e apresenta três concepções básicas de texto, que, segundo Koch (2002), podem variar conforme a concepção de língua e de sujeito, são elas: a) texto como artefato lógico do pensamento, cabendo ao leitor captar a representação mental e intenções do produtor; b) texto como decodificação de ideias, cuja principal função seria transmitir informações a um interlocutor passivo; e por fim, c) texto como processo de interação em que os sujeitos são vistos como agentes sociais apoiados num contexto. A autora destaca também os tipos de conhecimento e contexto que ficam armazenados em nossa memória e são ativados no processo de compreensão e produção de sentido: a) conhecimento linguístico, que envolve todo o conhecimento acerca do uso de regras da língua; b) conhecimento enciclopédico, que se adquire na vivência de mundo; e c) conhecimento interacional,

que ocorre nos momentos de interação por meio da linguagem. Além disso, a autora coloca em questão a coerência diante de qualquer texto, utilizando-se de uma construção coparticipativa a partir do autor e sua intenção de se fazer entender e do leitor e seu contato com o material produzido. A partir disso, Charolles (1988) formula metarregras que avaliam a quebra de coerência dentro de um texto: a) continuidade, que aborda a retomada de elementos e ideias no decorrer do texto; b) progressão, que traz novas informações a respeito dos elementos retomados; c) não contradição, que afirma que as ocorrências no decorrer do texto não podem se contradizer e devem ser compatíveis; e d) articulação, que trata de como os fatos se relacionam uns com os outros.

Já no capítulo *Gêneros Discursivos*, Cavalcante (2016) discute o encaixe dos textos nos diferentes padrões de gêneros do discurso que são, ao mesmo tempo, estáveis por resultarem de atividades sociais estabelecidas ao longo do tempo, e instáveis por dependerem das práticas sociais que, com o passar do tempo, sofrem variação (CAVALCANTE, 2016, p. 49). Para que haja interação satisfatória entre os usuários da língua, são usadas formas específicas de comunicação; e a autora elenca três princípios fundamentais na relação entre o texto e seu gênero discursivo: a) o propósito comunicativo, no qual se localiza o intuito da produção daquele texto, que traz consigo um padrão textual e discursivo socialmente reconhecido (ibid, p.44); b) o suporte, definido como entidade que veicula os gêneros, sendo também uma forma de auxílio para o reconhecimento e escolha de determinado gênero discursivo (ibid, p.52); e, por fim, c) hipertextualidade, quando a autora destaca o uso de artifícios como sons, vídeos e escrita, todos unidos para a produção do sentido nos gêneros digitais (ibid, p.55).

Dando continuidade, no capítulo *Sequências Textuais*, a autora traz modos de organização estrutural do texto e define sequência textual como uma forma de composição textual que possui uma função específica (CAVALCANTE, 2016, p. 62), destacando seis tipos: a) narrativa, na qual são selecionados fatos e a história passa a ser desenvolvida com o intuito de manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que se conta; b) argumentativa, na qual é defendido um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para apoiá-la são gradativamente apresentados; c) explicativa, cujo principal objetivo é responder a uma pergunta visando apresentar razões e informações acerca de algo; d) descritiva, na qual se destaca a caracterização de objetos ou pessoas de modo objetivo ou subjetivo, através da utilização de formas nominais e adjetivos; e) injuntiva, a qual se destina à persuasão de seu destinatário para realizar alguma ação; e f) dialogal, na qual se tem uma conversação ou um diálogo comum, com o uso de diferentes formas de enunciação.

No capítulo *Tópico Discursivo*, a autora foca na centração temática

e na articulação dos subtemas ou subtópicos e define o título do capítulo como o tema central do texto que pode ser compreendido, não só na superfície textual, mas também pelo contexto teórico em que é utilizado. A autora destaca, com base em Jubran (1993), dois traços fundamentais desse fenômeno: a centração, ou o inter-relacionamento presente entre as unidades de sentido do texto, convergindo para o tópico central, e a organicidade, ou a propriedade na qual o tópico se apresenta em subtópicos, possuindo uma relação de interdependência dividida em dois planos – o plano vertical que diz respeito à “relação existente entre o tópico central e os subtópicos a ele subordinados” (CAVALCANTE, 2016, p. 88), e plano horizontal ou linear que concerne à “ordem em que os tópicos e subtópicos se apresentam” (ibid, p. 89).

No capítulo *Referenciação e Compreensão de Textos*, é apresentado o processo de referenciação como uma “atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) apreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2016, p. 98). Logo, há o conceito de referente como entidade construída a partir do texto e notada, geralmente, por meio do uso de expressões referenciais. Ao trazer as características da referenciação, a autora destaca: a) elaboração da realidade, quando afirma que os eventos ocorridos, as experiências vividas no mundo não são estáveis, logo, “sempre são reelaboradas a fim de que façam sentido” (CAVALCANTE, 2016, p. 105); b) negociação entre interlocutores, quando, para que a reelaboração da realidade aconteça, as ideias não se processem isoladamente na mente de cada participante da conversa, mas sim, numa conexão entre eles, uma cooperação para que haja compreensão de ambos (ibid., p. 110); e, por fim, c) trabalho sociocognitivo, o qual, na maioria absoluta dos casos, para que se entenda algo, precisa se associar aos conhecimentos sociais já vividos (fenômeno sociocognitivo), e assim, tendo posse deles, construir o sentido do texto.

Ao seguir para o capítulo *Expressões Referenciais e Suas Funções no Texto*, a autora destaca os três principais processos referenciais: a) introdução de referentes no texto, em que, através de expressões referenciais termos ainda não apresentados no texto são introduzidos, gerando sentido; b) anáfora, quando se tem a retomada de um referente por meio de expressões referenciais ainda não usadas, tendo em vista a existência de três tipos: anáfora direta – uso de novas expressões para um referente; anáfora indireta – um novo referente apresentado como já conhecido, por ser dedutível através do processamento sociocognitivo do texto; anáfora encapsuladora – resumo feito por uma expressão referencial de um conteúdo textual, incluindo outros conhecimentos do que está sendo referido; e por fim, c) dêixis – a localização e identificação de aspectos em relação a um contexto espaço temporal, para

que haja numa enunciação, um falante e um ouvinte. Desdobra-se em três tipos: dêixis pessoal – expressões que remetem aos interlocutores; dêixis espacial – informações de lugar, tendo como ponto de referência o local em que acontece a enunciação; e dêixis temporal – expressões que localizam no tempo do enunciador, determinados fatos.

Além disso, a autora destaca as funções textual-discursivas das expressões referenciais no texto: a) encapsulamento, uma palavra retoma um fato anterior, ou antecipa informações, centrando-as e organizando-as etc.; b) heterogeneidade enunciativa, um embate de vozes que pode representar discursos diferentes; c) convite para uma ativação na memória, quando a memória do interlocutor precisa ser usada para que o sentido se desenvolva através das próprias experiências; d) recategorização metafórica, quando se usa uma palavra que desempenha papel literal e metafórico, porém, há uma limitação no plano literal, e o sentido que predomina e se utiliza na construção do sentido é o metafórico. Há, ainda, muitas outras funções que, no texto, podem organizar, argumentar, resumir, introduzir etc.

Por fim, em *Intertextualidade*, de primeira instância, Cavalcante (2016) apresenta o conceito do título do capítulo como a relação que um texto estabelece com outros anteriores para que haja sentido, relações estas que se ramificam em dois tipos. Primeiro, relações de co-presença ou relações em que se percebem, por meio de evidências, fragmentos de textos previamente produzidos, que variam em: citação, quando se tem um trecho de um texto dentro de outro; plágio, quando se assume a autoria de um texto indevidamente; referência, quando há processo de remissão a outro texto, sem haver citação de algum trecho do mesmo; e por fim, alusão, quando há retomada implícita que apela para que a memória do leitor encontre o referente omitido. Segundo, relações de derivação, que acontecem quando um texto deriva de outro já existente: paródia, na qual se retrabalha um texto-fonte com o intuito de atingir novos propósitos comunicativos; travestimento burlesco, quando se tem um texto “baseado na reescrita de um estilo a partir de uma obra cujo conteúdo é conservado” (PIÉGAY-GROS, 1996, p. 56-57); pastiche, ou imitação de um estilo ou traços de um autor; e por fim, paráfrase, a repetição de outro texto com o objetivo de esclarecê-lo com uma explicação própria.

A autora obteve êxito no enfoque das apresentações dos temas e na explicação deles ao longo do material, todos centrados na produção e compreensão de elementos textuais, com o objetivo de que o alunado possa construir sentido de maneira a compreender e analisar qualquer texto. É bastante significativa a utilização deste material para os professores de ensino médio, pois a explicação de alguns termos torna-se muito mais fácil devido às frequentes exemplificações. Outro ponto

positivo é a proposição de atividades ao final de cada capítulo diante dos temas trabalhados: apesar de destinado ao uso no ensino superior, os exercícios recomendados o tornam, para profissionais de língua portuguesa, um material que não traz apenas a exposição de conteúdos, mas também exercícios adequados para o ensino médio.

referências

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Trad. Paulo Otoni. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P., (Orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

JUBRAN, Clélia C. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado*, v. 3: níveis de análise linguística. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1993.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

PIÉGAY-GROS, N. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod, 1996.

Nova comunicação e análise conversacional

Júlia Iaione Roque*

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. «Nouvelle communication» et «analyse conversationnelle». In: *Langue française: communication et enseignement*, n. 70, pp. 7-25, maio, 1986.

A linguista francesa Catherine Kerbrat-Orecchioni é professora na Universidade Lumière Lyon-II, membro do Institut Universitaire de France e possui apenas uma obra publicada no Brasil, intitulada *Análise da Conversação: princípios e métodos*, de extrema importância para a área da Análise da Conversação. Além dessa especialidade, seus trabalhos fazem parte da esfera da Pragmática e da Análise do Discurso.

Em seu texto publicado pela revista *Langue Française*, em 1986, Kerbrat-Orecchioni propõe uma interação entre Linguística e comunicação, sendo que a Linguística deve aproveitar os diversos modelos de comunicação que se apresentam a ela. A proposta, dessa forma, é a constituição de bases comuns para uma teoria geral da comunicação.

A construção dessas bases comuns necessita partir de um texto coletivo, construído por pesquisadores de diversas áreas, como antropólogos, psicólogos, sociólogos, etnógrafos e etnometodólogos, como foi realizado a partir dos anos cinquenta.

O artigo é dividido em três seções: a introdução; I. *O discurso como processo interativo* e II. *Por uma análise pluridimensional*, que, por sua vez, é dividida em duas outras partes: 1. *Diversidade de significantes conversacionalmente pertinentes* e 2. *Diversidade de níveis de funcionamento: conteúdo vs relação*. Kerbrat-Orecchioni principia seu texto a partir de uma análise histórica da Linguística, apontando que ela é persuadida pela comunicação desde o século XIX, quando as ciências da linguagem começaram a estudar os sistemas de sinais como ocorrências da comunicação.

O primeiro item, *Discurso como processo interativo*, trata da definição de interação, sendo essa aplicada às trocas comunicativas não verbais e verbais. São essas últimas que interessam à autora, ou seja, as interações conversacionais, que envolvem o ato de ao menos duas pessoas falarem, o comportamento de uma determinando o da outra, como uma mensagem “trocada” faz do processo de interação produto dessa troca e caracteriza sua polissemia.

*Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UPF, acadêmica do V nível de Letras – Português, Inglês e respectivas Literaturas da Universidade de Passo Fundo, vinculada ao projeto “A experiência da criança na linguagem: a aquisição das regras de conversação”, sob orientação da Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich.

A autora ainda traz o conceito de *Alocução*, isto é, toda mensagem é destinada a um destinatário que a escuta e entende. A linguísta afirma que o “tu” exerce, permanentemente, controle sobre o “eu”, fazendo com que a fala seja construída metade por um, metade por outro. O “eu” e o “tu” estão em uma contínua conversão de papéis, o que demonstra que não há apenas uma alocução, mas uma interlocução.

Outra noção importante é a de *Interação* que, de acordo com a pesquisadora francesa, muito mais que dois falantes conversando alternadamente, é um sistema linear e complexo. Em virtude dessa complexidade, os interactantes, ou seja, os participantes da interação, precisam ratificar, mutuamente, que sabem seus direitos e deveres durante uma interação verbal para que ela seja bem-sucedida. Além disso, deve-se levar em conta as competências comunicativas heterogêneas dos sujeitos em interação, isto é, a capacidade de adaptação do comportamento discursivo à situação em que se encontra e à competência do outro. Nesse sentido, mecanismos de coordenação, harmonização e sincronização dos comportamentos dos interactantes são necessários para que a troca seja possível.

O diálogo, assim, é um discurso produzido de forma sucessiva e alternada, sendo que o texto “trocado” em sua integralidade é construído de forma conjunta e comum pelos interactantes. Portanto, os sujeitos em interação devem dispor de uma competência conversacional específica, qual seja, a capacidade de produzir enunciados adaptados à situação comunicativa em que se encontram. Essa competência deveria considerar, conforme afirma Kerbrat-Orecchioni, a integração da Linguística e de todos os seus componentes: a questão proxêmica, cinésica e, até mesmo, enciclopédica, a fim de reunir regras especificamente conversacionais.

Na terceira e última parte de seu texto, a autora trata dos significantes conversacionalmente pertinentes nas interações verbais/conversacionais. Aqui, dentro do domínio verbal, as questões comportamentais possuem diferentes “ingredientes”, que a autora traz em forma de esquema, são eles: signos linguísticos, divididos em verbais e vocais ou prosódicos; e não linguísticos, divididos em corpo-verbais, estáticos e cinéticos e olfativos/térmicos/táteis.

Todos os aspectos não verbais nas interações conversacionais são chamados de *paraverbais* e desempenham papel fundamental no funcionamento da interação, sendo condição de possibilidade de interação, instauração, continuidade ou, até mesmo, fechamento. Esses fatores permitem identificar, por exemplo, a natureza da relação socioafetiva entre os interactantes, comportamento chamado de proxêmico, e a direção do olhar, orientação do corpo etc., mantendo a interação (postura mímico-gestual). Além disso, os fatores não linguísticos também podem determinar os turnos de fala, estrutura das trocas, conteúdo da interação.

No que diz respeito ao conteúdo *versus* relação, a autora afirma que a análise da conversação deve analisar de duas maneiras a interação conversacional, interna e externamente. Quanto à análise interna, esta tem de descrever as relações entre as unidades constitutivas do texto trocado e verificar se a coerência semântico-pragmática do diálogo é ratificada. Já a análise externa deve cuidar de uma descrição a partir de uma psicossociologia da comunicação, o que significa que a investigação deve se interessar pelas relações que se estabelecem entre os interactantes através das trocas verbais e paraverbais. Ambas as análises não devem ser vistas separadamente, mas como complemento uma da outra.

Finalizando seu texto, Kerbrat-Orecchioni afirma que há a urgência em constituir uma tipologia de interações que levem em consideração suas características situacionais e propriedades internas.

O artigo da linguísta é de fundamental importância para a área da Análise da Conversação, tendo em vista que propõe um olhar diretamente focado, não somente nos componentes essencialmente verbais das interações conversacionais, mas em todo seu contexto.

O Corpo no chão: considerações acerca de Ensaio Sobre a Cegueira, de José Saramago

Higor David Rosa^{1*} **

Nós somos todos marionetes, Laurie. A diferença é que eu enxergo as minhas cordas.

(Dr. Manhattan, em Watchmen, de Alan Moore)

Eram 19h50, talvez 20h, mas certamente alguma coisa após 19h20. Peço as devidas desculpas, mas se há algo que essa vida certamente me ensinou foi a não enxergar a contagem do tempo. Se ergo o pulso é mais por automatismo, como dar boa noite ao vigia na entrada dos estabelecimentos comerciais, ou explicar de antemão à caixa do supermercado que o pagamento será no débito. O cenário também não me é claro, talvez chovesse, talvez fosse a chuva lá fora que ecoava texto adentro. O fato é que as sirenes eram tantas que sedavam os olhos, coisa que todos bem sabem ser uma benesse aos moribundos, mas certamente um problema às testemunhas. Naquele dia, uma terça-feira, tinha abandonado as tarefas restantes a fim de chegar em casa mais cedo e ter comigo a leitura deste mesmo livro sobre o qual conversamos e que, nestes momentos, pouco aparece, mas está em todo lugar, já que falo apenas do que olho, mas procuro, sem dúvida alguma, falar do pouco que vejo.

A primeira delas é que estávamos cegos. Eu, principalmente. Estava parado à meia-luz entre a lua e as sirenes, de frente para um poste inativo, provavelmente a lâmpada soltara-se do contato depois do impacto. À volta, outros tantos, tingidos de vermelho e azul, como monstros à espreita na selva, os olhos brilhando de tanta sede, assistíamos à remoção do velho ferido como se a situação fosse a todos muitíssimo familiar, dada a eloquência com que, um a um, produzíamos interjeições. Não obstante, via-se, enquanto passavam os paramédicos, os olhos da multidão dizerem uns aos outros que esse morria logo, não

.....

¹ *Graduando do curso de Português-Literaturas, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O presente ensaio foi desenvolvido como trabalho final de curso, à luz das discussões elaboradas ao longo das aulas de Narrativa Portuguesa II, sob orientação da professora Aline Erthal (CLA/FL – UFRJ).

**Compreendendo o caráter literário do gênero ensaio, bem como a impossibilidade de qualquer relação que não a simbiose entre o plano estético da crítica e do objeto criticado, o texto a seguir, tal como a obra de Saramago, contém algumas liberdades ortográficas, especificamente no que diz respeito à pontuação.

em decorrência dos ferimentos, mas porque era velho, e que afinal espera-se dos velhos nada menos que a eventual falência múltipla dos órgãos, quando não direto o coração, esse que a dor e o peso costumam atingir primeiro que a todos os outros.

Reservadas as proporções, a ambulância tardou a zarpar. Erguia a sirene ao sabor do vento, sumindo de vez, como a névoa da manhã, que passadas as primeiras horas de sol já ninguém lembra que em algum momento esteve por ali. Foi o sinal esperado para que o guarda fosse em direção aos cones que engarrafavam os carros do outro lado da cena, numa espera que se sabia longa, porque as buzinas já eram inúteis, restava só a luz muito branca dos faróis, esses nunca apagados, não importando a dimensão do trânsito, já que, sem eles, certamente todos concordariam envolver-se com ainda mais frequência em acidentes. Entretanto, ali estávamos agora, competindo com os carros que furavam o bloqueio bem devagar, liberados apenas na pista mais estreita dentre as três que compunham a rua, a deslizar lentamente os olhos e as rodas até o corpo do rapaz, esse que não passava dos trinta, alguém perguntou, mas ficou no escuro a resposta, o que serviu de consolo foi que um ou outro acenava a cabeça como quem está a dizer, sim, era certo que não passava. Todos concordaram e assim ficou acertado. Imagino ter alguém pensado que talvez passasse, que era claro que passava, que talvez chegasse mesmo aos trinta e três, mas em verdade não há como ser objetivo com essas coisas, tampouco garantir que a decantação do tempo não se trate de mero capricho do autor.

Ironicamente, ao rapaz de bermuda branca, camiseta salmão, talvez desbotada do vermelho ou de um tom desnutrido de rosa, muito provavelmente todas essas cores, já não valia de nada o correr do tempo. Estava com a cabeça arrebentada pela força do choque, à beira do poste, esparramados sangue e miolos para todos os lados. Pergunto-me agora quem deve tê-los limpado, já que hoje não estavam mais ali. Realidades mínimas essas que a distância nos faz encarar, mas decerto máximas a quem está à medida de um cabo de vassoura. Naquela noite, entretanto, fazíamos pouco dos calculismos em geral, já que lidávamos face a face com o atropelamento do velho pelo rapaz da moto, que deixara o segundo com a cabeça estilhaçada, mas o primeiro à beira da morte, a exibir suas consequências em horário nobre, bem à porta do 194-A, onde eu devia estar se não tivesse atrasado por conta de um aluno que precisou de aula extra.

Retive-me à cena por longo tempo, não porque era impossível entrar no prédio, mas porque é isso que os acidentes fazem, nos retêm como urubus, famintos por qualquer informação que sacie a necessidade. É preciso considerar, contudo, que também paramos porque há mais num acidente que a mera interrupção da rotina, há mais na morte que a dor dos outros, nunca a nossa, porque há, num acidente, a chance de enfrentar a simultaneidade de um acontecimento. E aqui peço a devida

licença às palavras de Einstein, que ao explicar a relação entre a chegada de um trem e os ponteiros do relógio, disse que se o trem chega às 7h, quero dizer que a coincidência do ponteiro pequeno do meu relógio e a chegada do trem são acontecimentos simultâneos (EINSTEIN, 1905). Note, nesse caso, a relevância da palavra coincidência, que para a física, tanto quanto para todas as coisas que a física diz e que, neste momento, são as mesmas de que falamos, não estabeleça uma relação de acentuada significância, pois trata meramente de acidentes no tempo das coisas. No entanto, lá estávamos nós, àquela hora, àquele lugar, enfrentando a força da simultaneidade entre o velho à beira da morte, o rapaz da moto e a árvore que, diziam os porteiros dos prédios, impediu tanto a visão de um, quanto do outro que, em consequência dessa impenetrável lei, encontraram-se igualmente impedidos de ocupar o mesmo lugar na rua.

Essas duas coincidências, a do choque entre os acidentados e a do momento em que passávamos os demais, foi o que nos forçou àquela hora a ter de lidar com o aterrador acontecimento. Sabíamos, claro, que Deus escreve certo por linhas tortas, pois logo estaríamos em casa, na segurança de nossos lares, tranquilos, e que, possivelmente, esqueceríamos tudo nas próximas horas, talvez até dormiríamos em paz. O que não sabíamos é por que o faríamos. Afinal, lidar com um acontecimento é ser marcado de alguma maneira por ele, como sustentava Heráclito¹ ao dizer que não é possível entrar duas vezes no mesmo rio (apud SAUDELLI, 2011) e, nesse caso, não é possível encarar duas vezes o mesmo sangue. Portanto, se de alguma forma somos capazes de encarar os miolos do rapaz da moto espalhados pelo chão e voltar para nossas vidas como se nada tivesse acontecido, há aí sinal que, de alguma maneira, Heráclito errou em sua proposição ou, quem sabe, de que algo mudou, mas nós, que não olhávamos, não percebemos.

É valendo-me disso que, penso, Saramago ensaia não sobre os cegos, mas sobre a cegueira. Isso porque pensa ele também sobre a potência que se camufla num acontecimento aterrador para tentar ilustrar que há nele uma tragédia ainda maior: nenhum de nós o vê. Consequentemente, o acidente não é o acontecimento, mas a própria cegueira. Os inúmeros casos, os inúmeros incidentes, os inúmeros sofrimentos que se estendem para tanto quanto a narrativa pode alcançar nada mais são que seus desdobramentos. É por estar cego, afinal, que há sujeira, que há sangue, que se comem porcarias, que há tantos mortos. “Não vê-los é posterior à morte, não vê-los é um velho costume da humanidade, esse de passar ao lado dos mortos e não os ver, disse a mulher do médico” (SARAMAGO, 1995, p. 284). E não vê-los é não enterrá-los, não chorá-los, não sentir que algo se perdeu. São apenas mortos, corpos jogados à beira da rua, a moto de um lado, o velho à

.....
¹ A rigor, essa seria uma paráfrase atribuída a Platão, que, na ocasião, tentava explicar a parábola de Heráclito (In: SAUDELLI, 2011).

beira da morte de outro, o rapaz da moto mais acima, perto da calçada, formando um tipo de triângulo que àquela altura nos parece a mais possível das coisas. Humor perverso tem o acaso, que começa as coisas onde as outras terminam.

Na cena, voltam ao caminho, aos elevadores, depois aos apartamentos, os primeiros que se dão por satisfeitos com a brutalidade que há tanto têm visto nos cinemas, na internet, essas coisas que no mundo real não são ensaios, são estreias, prova disso é que pulsa ainda sangue para o lado de fora da cabeça a intervalos regulares, bem como se dilatam involuntariamente as partes mais improváveis dos corpos no chão. Alguém se espanta por conta de uma barriga terrivelmente inchada, ninguém chega a mencionar que é isso o que acontece quando uma moto acerta um velho a sabe-se lá quantos quilômetros por hora, não só rompem-se os capilares, a transbordar hemácias pelo tecido subcutâneo, mas há vezes em que se rasgam as artérias, apertadas contra a parede dos órgãos e, pela perda de sangue, chegamos ao que os médicos chamam choque hipovolêmico, causa do inchaço e, muitas vezes, *mortis*. Não há razão, no entanto, para que se mencionem essas tecnicidades, pois tudo o que vale é a barriga, ou, ainda mais, a impressão da barriga, que não é mais barriga, e sim, pela força que têm os adjetivos, barriga inchada. Esse estranhamento, certamente moderador de opiniões, é, de alguma maneira, ele próprio estranho, pois pensa o homem como recorte, como barriga inchada, não como homem. É sintoma, talvez, de uma cegueira que tende a dividir as coisas, a enxergar sempre a parte, nunca o todo. Algo parecido com o que faz, no *Ensaio*, o médico, que, ao ter no consultório o primeiro cego, trata-o com a displicência de quem, como oftalmologista, não vê homem, apenas olhos:

Bem, vamos lá então observar esses olhos. O cego abriu-os muito, como para facilitar o exame, mas o médico tomou-o por um braço e foi instalá-lo por trás de um aparelho que alguém com imaginação poderia ver como um novo modelo de confessorário, em que os olhos tivessem substituído as palavras, com o confessor a olhar diretamente para dentro da alma do pecador (SARAMAGO, 1995, p. 23).

Ou o ladrão, que ao voltar para o carro do primeiro cego, vê o carro, apenas o carro, e pensa na oportunidade de lucrar, mas não vê que há uma ligação entre esse e o primeiro cego, assim como, momentos depois, já nas camaratas, quando alinhavam-se todos para ir às retretes, vê o perfume da mulher, vê, mais uma vez, as próprias necessidades, mas não vê que diante dele há um sujeito, alguém que é maior que a mera aparência dos seios e da nuca.

Colocado atrás da rapariga dos óculos escuros, o ladrão, estimulado pelo perfume que se desprendia dela e pela lembrança da ereção recente, decidiu usar as mãos com maior proveito, uma acariciando-lhe a nuca por baixo dos cabelos, a outra, directa e sem cerimónias, apalpando-lhe o seio (SARAMAGO, 1995, pp. 56-57).

Esse processo, de enxergar em partes, de estar cego aos planos maiores e às conexões entre as coisas, parece estar diretamente ligado a uma necessidade de atender a certos interesses. No caso do médico, por exemplo, o de atender ao trabalho, não o paciente; uma necessidade técnica, profundamente utilitária que, por pressão constante, inscreve-se no sujeito de tal maneira que alimenta a ilusão de que fazê-lo é, de alguma forma, parte constitutiva da própria identidade. Consequência, enfim, das limitações do processo civilizatório, da marcha para o progresso, que massacra as relações humanas em prol da produção, do lucro, das necessidades do capital e, por indução, também as do sujeito. Já no caso do ladrão, narram-se, constantemente, os instintos, as necessidades mais selvagens que, tendo elas nascido ou sido postas, acabam servindo ao mesmo processo, esse de reificar o todo pela vista da parte. O que se encara, portanto, não é um outro, mas um objeto do trabalho, um objeto do desejo, enfim, o constituinte a que se olha numa relação inflexível entre sujeito-verbo-objeto, em que Eu é sempre sujeito, aplicado a um verbo, que tem como objeto, invariavelmente, o outro.

Há certo procedimento, entretanto, que, mesmo não aparecendo, parece nos servir como alternativa. Um que surge da experiência de estar cego num mundo que o teme, uma experiência de opressão, do mais profundo sofrimento. É nele que a metáfora se desenrola e a cegueira aparece não sob a forma do mal branco, mas da necessidade de segregar os que dele sofrem. São os momentos em que o livro mais se aproxima da historiografia ocidental, quando se despe da capa fantástica e demonstra a tênue linha entre ficção e realidade. É o isolamento dos cegos, chamado quarentena pelos que a decidem, que não se trata apenas de um isolamento dos doentes, mas de sua identidade, já que lhes toma a vida e os encarcera num manicômio, coisa que por si só nos remete aos alienistas do século XIX, quando a ciência, tão certa de suas conclusões, determinava destinos sem levar em conta os interesses sociais que estavam em jogo, ou levava-os, ainda que para a própria conta. Assim, não só é simbólico dessas práticas que o manicômio seja o lugar escolhido, como também nos serve de metáfora maior para o que se dará no interior do lugar. Afinal, os cegos, alienados a respeito do que acontece no mundo exterior, sem água encanada, sem utensílios básicos para a vida doméstica, dependendo da pouca comida que, quando chega, é insuficiente, vivem, de alguma maneira, afastados de tudo que os fazia humanos, talvez mesmo de tudo que os fizesse animais, pois da mesma forma que vivem como selvagens, estão, em oposição, num *habitat* majoritariamente humano, longe da selva, dos recursos naturais, da liberdade; habitam, por isso mesmo, um lugar que foge completamente a quaisquer realidades possíveis, tanto do mundo selvagem, quanto do civilizado; são, por isso, loucos num manicômio, abandonados à própria loucura, a subsistir dela e das três refeições que se entregam nos respectivos momentos do dia. Loucura essa ilustrada

na percepção do médico, que entende, em determinado momento, a terrível relação entre o horror do mundo sensível e a narrativa do mundo que, cego, precisa construir.

O fedor asfíxiava. Tinha a impressão de haver pisado numa pasta mole, os excrementos de alguém que não acertara com o buraco da retrete ou que resolvera aliviar-se sem querer saber mais de respeito. Tentou imaginar como seria o lugar onde se encontrava, para ele era tudo branco, luminoso, resplandecente, que o eram as paredes e o chão que não podia ver, e absurdamente achou-se a concluir que a luz e a brancura, ali, cheiravam mal. Vamos endoidecer de horror, pensou (SARAMAGO, 1995, pp. 96-97).

Talvez por isso haja, entre os cegos, a onipresente necessidade de encontrar, de alguma maneira, a humanidade perdida. Para isso, precisam pensar fora da lógica utilitarista e autocentrada que antes lhes era tão natural. Isso porque, para encontrar a humanidade, é preciso, primeiro, ser capaz de vê-la e, ao vê-la, repará-la, não em si, mas no outro. Afinal, não se pode afirmar o que é comum aos homens se não houver algo que os permita sentirem-se como iguais.

Uma das maneiras mais simbólicas de demonstrar esse procedimento talvez esteja na relação quase umbilical de identificação entre os cegos encarcerados e o mundo exterior, fortemente expressa nos mais brilhantes momentos do radinho de pilha do velho da venda preta.

O ponteiro de sintonização continuava a extrair ruídos da pequena caixa, depois fixou-se, era uma canção, uma canção sem importância, mas os cegos foram-se aproximando devagar, não se empurravam, paravam logo que sentiam uma presença à sua frente e ali se deixavam ficar, a ouvir, com os olhos muito abertos na direção da voz que cantava, alguns choravam, como provavelmente só os cegos podem chorar, as lágrimas correndo simplesmente, como de uma fonte (SARAMAGO, 1995, p. 121).

É, sem dúvida, da maior relevância que a canção seja marcada como “sem importância” pouco antes dos cegos se aninharem como que por instinto, respeitando os espaços particulares, numa comunidade de iguais, todos cegos, todos terrivelmente distantes, ouvindo a mesma música que, naquele momento, tem a maior das importâncias, pois a ela não se atribui quaisquer diferenças de valor, não, claro que não, não se trata de boa música, má música, alta cultura ou cultura popular, mas de música e, mais ainda, do mundo exterior, antes não visto, esquecido à porta do menosprezo, agora vívido e comum, o mesmo mundo para todos os órfãos.

Na cena do acidente, à porta do 194-A, onde eu deveria ter entrado, mas não o fiz porque alguma coisa me chamava em direção ao meio-fio, às sirenes, ao corpo sem vida do outro lado da rua, não havia música. Tínhamos, claro, a certeza de que voltaríamos a um lugar confortável, com água encanada e chuveiro quente, portanto não era falta de dignidade o nosso problema, pois ainda que a tivéssemos, não a víamos, e de que ela adianta, afinal, se a temos pela posse e não pela lucidez. Veio então o grito e nos arrancou os devaneios da voz, era a mãe, ninguém

precisou perguntar, todos se entenderam calados. Acudida por dois outros, não sabíamos ao certo de onde surgiu. A mulher cambaleava pela calçada, gritava tão alto que as lágrimas pareciam correr pela garganta, queria saber do filho, queria vê-lo antes de acreditar, mas, sobretudo, queria morrer antes de vê-lo.

A essa altura, vieram mais curiosos dos apartamentos, uns ainda de pijamas, outros com a pouquíssima roupa que se deixa à hora de dormir. A mãe tentou, de toda maneira, agarrar o corpo estendido do filho, erguê-lo ao colo, banhá-lo-ia se tivesse a chance, depois costuraria a cabeça, daria das próprias veias o sangue que lhe faltasse, mas pode apenas tocá-lo a fronte, muito de leve, ver-lhe as roupas do corpo e parte do cérebro talvez, nada mais, pois um polícia, num movimento rápido, interpôs-se entre a mãe e a morte, Não, minha senhora, não há o que ver aqui, deve ter dito, depois um paramédico ecoou as palavras, mas a mulher gritou de volta, Eu quero morrer, meu filho, eu quero morrer. Nenhum de nós sabia o que fazer, mas era notável que as cabeças baixavam em sinal de respeito. Os mais introspectivos olhavam para os lados e coçavam os queixos, diziam meia dúzia de automatismos os ansiosos. Ninguém, no entanto, ousava atravessar a rua, dar sequer um passo, como se soubéssemos todos que aquele era nosso lugar, e que diante do sofrimento da mãe o que se podia fazer era apenas estar. Sem dúvida alguma estávamos cegos, todos nós, mas ouvíamos bem, muitíssimo bem, ouvíamos os gritos da mãe do rapaz da moto como música, nem boa nem ruim, que não era hora de tais juízos, era apenas o que era, música sôfrega, terrível, que ecoava dor acumulada, não de anos do passado, de anos do futuro, tantos quantos ela ainda tivesse a viver.

Depois de algum tempo, a mulher já sentada na cadeira que o síndico do 194-A arranjara-lhe para descansar os pesares, medicada com uma mistura de água e algum calmante que uma dona do prédio ao lado depois confessou ter batizado, a polícia do outro lado da rua, um deles de cara insatisfeita, o outro a rir numa conversa com o controlador de tráfego, que agora, um pouco mais alerta, guiava os carros para bem longe do meio-fio. Queria afastá-los do alcance da mãe do rapaz da moto, que não parara sequer um minuto de uivar ao telefone, toda a família na linha, um por vez, num ritual metódico que parecia, ao menos por enquanto, encarcerar o ímpeto que minutos atrás a fizera correr em direção ao tráfego e quase ser atingida em cheio por um táxi. Do outro lado da rua, o corpo do rapaz da moto agora sob um cobertor de lã, como se ocultá-lo fosse agora a única solução possível para reestabelecer as coisas à devida ordem. O asfalto, afinal, é dos vivos, não é decente que os mortos espalhem por aí suas eternidades, deitados à revelia como mendigos sob as marquises.

Já tudo sob controle, não fazia mais sentido estar ali. Lembro de ter buscado atender às necessidades da mãe, agora pior de todas as órfãs, de filho, alguém disse, como se o estado natural das coisas fosse rompido pelo acaso, que, de tempos em tempos, vem mostrar que aos

homens nada pertence, nem mesmo suas próprias invenções. Aquelas não eram palavras estranhas, pois imediatamente ocorreu-me o que dizem de minha avó, que bem cedo perdeu uma das filhas num acidente de moto às vésperas do natal, fato que a mim surgiu como prova de que o autêntico eterno retorno é o das palavras¹ (SARAMAGO, 1995, pp. 286-287), ditas pelas mesmas razões, primeiro minha tia, agora vai ser o rapaz da moto, depois de enterrados não se notarão as diferenças, salvo se as tiver guardado alguma memória² (SARAMAGO, 1995, p. 287), que é, sem dúvida, trecho ainda mais importante que o próprio eterno retorno, pois não só o delimita como também o esclarece, provando também a força das condicionais. Afinal, se está ele entre os temas mais relevantes da obra, que fala da cegueira como Deleuze da roda em movimento centrífugo, retornando sempre que se sofre em alguma medida com as consequências da cegueira, também é verdade esclarecer-nos, ao lembrar-se da memória, que o eterno retorno nunca é do mesmo, como ingenuamente alguns interpretam, mas de outro, como diz Deleuze:

O eterno retorno produz o devir-ativo. Basta remeter a vontade de potência ao eterno retorno para se perceber que as forças reativas não revêm. Tão longe quanto possam ir e tão profundo possam ser o devir reativo das forças, as forças reativas não retornarão. O homem pequeno, mesquinho, reativo, não revirá.

Apenas revém a afirmação, apenas revém o que pode ser afirmado, apenas a alegria revém. Tudo o que pode ser negado, tudo o que é negação, é expulso pelo próprio movimento do eterno Retorno [...]. O eterno Retorno deve ser comparado a uma roda: mas, o movimento da roda é dotado de um poder centrífugo, que rechaça todo negativo. Porque o Ser se afirma do devir, ele expulsa de si tudo o que contradiz a afirmação, todas as formas de niilismo e de reação: má-consciência, ressentimento [...] só os veremos uma vez [...]. O eterno retorno é a Repetição: mas é a Repetição selecionadora, a repetição que salva. Prodigioso segredo de uma repetição libertadora e selecionadora (DELEUZE apud D'IORIO, 2006, pp. 71-72).

Penso, portanto, que, tal como foram as consequências do acidente de que fui testemunha, bem como toda a experiência dos cegos no *Ensaio*, o que se ensaia é um retorno inevitável à condição de cego, pois de nada vale meramente compreender-se como tal, é preciso experimentar e, mais ainda, tornar a experimentar, num constante exercício de autoconhecimento, não só para que sejam entendidas as manifestações da cegueira, mas as tantas maneiras de pensar uma ética que as corrija. Para isso, a palavra é a verdadeira criadora. Palavra que, no texto de Saramago, não está na primeira vez, mas está na segunda, “Salvo se as tiver guardado alguma memória”; eis a diferença produzida no eterno retorno. Penso que todo o texto é montado a partir dessa experiência, do revir, que é um devir-ativo no outro, acionado pela experiência traumática, que permite ao cego ver que não está sozinho, e que, mais importante, não estar sozinho não significa estar preenchido, mas estar incumbido da responsabilidade de existir em conjunto.

1

Trecho adaptado.

2

Trecho adaptado.

Por isso, não só temos um grupo que parece predestinado à comunidade, mas também um que não se separa. E se não o faz é porque, de alguma maneira, desde o início os cegos enxergam algo, que devem permanecer juntos para que resistam à adversidade, para que sejam, enfim, humanos. Disso não faltam exemplos, pois não só estão os cegos a andar com os braços sempre dados, como também o único deles que decide seguir um caminho de solidão, o ladrão, é também o primeiro a morrer. A mensagem, portanto, é bem clara: na dureza desse mundo, não se pode viver sem os outros. Coisa essa manifesta também em outros tantos trechos:

[...] por favor, obrigaram-nos a viver juntos não sabemos por quanto tempo, portanto é indispensável que nos conheçamos uns aos outros. O ladrão do carro resmungou entredentes, Sim, sim, julgou que isto ia bastar para confirmar a sua presença, mas o médico insistiu, A voz é de pessoa relativamente nova, você não é o doente idoso, o da catarata [...] (SARAMAGO, 1995, p. 52).

Em que o médico demonstra tanto a necessidade de estarem juntos, como também de que, para isso, devem ver a si mesmos. Um gesto tanto de elucidação quanto de confiança, já que a verdade dependeria da honestidade de quem diz. O ladrão, desde cedo, expressa o espírito individualista que, bem sabemos, o levará à ruína, mas o médico insiste, quer saber se pode fazer-lhe uma imagem mental, não quer, como pensava o ladrão, saber de sua presença, quer efetivamente vê-lo: “[...] A discussão não resolve nada, disse a mulher do médico, o carro está lá fora, vocês estão cá dentro, o melhor é *fazerem as pazes*, lembrem-se de que vamos viver aqui juntos [...]” (SARAMAGO, 1995, p. 54, grifo meu). Nestes trechos, reduzem-se sempre as dissonâncias, os conflitos, e, pelo uso da palavra, essa que é tão importante à transformação, buscam todos um ponto de convergência, uma união que os torne não apenas mais fortes para superar os obstáculos, como também mais conscientes do fato de que há um outro, e de que esse outro é parte integrante de mim.

[...] O velho da venda preta, que pelos vistos algumas lições de tática devia ter aprendido na sua juventude, lembrou a conveniência de se manterem *sempre juntos e virados na mesma direção*, por ser essa a única forma de não se agredirem uns aos outros (SARAMAGO, 1995, p. 198, grifo meu).

Por isso, claro, as escolhas vocabulares tão sutis e importantes para o desenvolvimento deste lado da teia narrativa, em que estar “sempre juntos e virados na mesma direção” é a única forma de não se agredirem uns aos outros, coisa que era bem verdade, dado o tamanho do conflito que precisavam enfrentar. Essa cena, por sinal, em que os cegos organizam-se como um batalhão para enfrentar os malvados, não só deixa clara a ética construída ao longo do livro, como também despe-se da ingenuidade de esperar que isso seja feito num mundo de utopias. Afinal, o que se vê são os cegos agrupados para enfrentar um poder despótico, composto por sujeitos que não só os privaram da comida, como também violaram as mulheres apenas para que pudessem satisfizer as

próprias necessidades. Narra-se, portanto, o conflito catártico entre os valores individuais e os coletivos, entre os que enxergam apenas a si mesmos e os que enxergam aos outros e que, justamente por fazê-lo, não só sabem que devem enfrentá-los, como também têm consciência das implicações desse conflito. É o fardo da mulher do médico, a sofrer indefinidamente pelo crime que, pelo bem de todos, teve de cometer.

Assim, separar-se é, sem dúvida alguma, uma sentença de morte, pois é, necessariamente, deixar de ver o outro, é perder-se num mar de estímulos que é causa primeira da cegueira. O resultado não é fortalecer-se, mas ser partido em pedaços, ser dividido o próprio corpo para que os outros sejam nutridos, daí o uso do vocábulo destroçados para definir-lhes o destino hipotético da separação: “Voltemos à questão, disse a mulher do médico, se continuarmos juntos talvez consigamos sobreviver, se nos separarmos seremos engolidos pela massa e destroçados” (SARAMAGO, 1995, p. 245).

Outro recurso muito usado para exprimir a força da confluência são as comparações feitas entre a união dos cegos do grupo protagonista e algumas imagens alusivas a coletivos naturais, como a pinha e o rebanho, destacadas a seguir:

[...] Avançando juntos, *como uma pinha*, romperam caminho por entre os cegos das outras camaratas. Quando alcançaram o átrio, a mulher do médico compreendeu logo que nenhuma conversação diplomática iria ser possível, e que provavelmente não o seria nunca (SARAMAGO, 1995, p. 138, grifo meu).

Ou

Num momento alguém se recorda de que a mulher do médico ainda tem uns olhos que vêem, onde está ela, pergunta-se, ela que nos diga o que se passa, por onde deveremos ir, onde está, estou aqui, só agora é que consegui sair da camarata, a culpa foi do rapazinho estrábico que ninguém conseguia saber onde se tinha metido, agora já está aqui, agarro-o com força pela mão, teriam de arrancar-me o braço para que eu o largasse, com a outra mão seguro a mão do meu marido, e depois vem a rapariga dos óculos escuros, e depois o velho da venda preta, onde está um está outro, e depois o primeiro cego, e depois a mulher dele, todos juntos, apertados *como uma pinha*, que, espero bem, nem este calor há-de abrir (SARAMAGO, 1995, p. 208, grifo meu).

Ou ainda: [...] Mantêm-se juntos, apertados uns contra os outros, *como um rebanho*, nenhum deles quer ser a ovelha perdida porque de antemão sabem que nenhum pastor os irá procurar (SARAMAGO, 1995, p. 211, grifo meu).

Todas essas imagens que refletem a mudança de postura dos cegos em relação ao apresentado no início da narrativa, quando se enxergavam mais em partes que em todo. Isso é possível graças ao movimento centrífugo do eterno retorno, continuamente a lhes impor o desafio do individualismo, que, não apenas nesses momentos, mas sobretudo neles, surge como argumento de que o darwinismo social, esse equivocado monstro de Frankenstein, seria a única força capaz de garantir a sobrevivência da humanidade. No entanto, a pergunta

fundamental que Saramago parece nos deixar não diz respeito à sobrevivência da raça como corpo, esse sim darwinista, mas daquilo que nos define como tal. À parte isso, somos nada. É o que constata a rapariga dos óculos escuros, já bem perto de recuperar a visão: “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos” (SARAMAGO, 1995, p. 262).

É essa coisa o que nos acompanha desde que a luz pela primeira vez encontra os olhos, até apagar-se quando a moto atinge o velho à beira da morte, o corpo agora no chão, do outro lado o rapaz da moto, sem vida, formam os três um triângulo. Já na terça-feira, à porta do 194-A, onde eu deveria estar, mas não estou, 19h50, talvez 20h, mas certamente alguma coisa após 19h20, agora me lembro, não é a hora, sequer tinha comigo um relógio, mas a chuva, é da chuva que devo recordar, a chuva que era forte e que era fria e que acumulava nas folhas das árvores e nos caía como lágrimas sobre uma colônia de formigas, a chuva não foi empecilho para que cada um de nós, testemunhas daquela noite, parássemos e, de alguma maneira, fosse ela qualquer das maneiras, abrissemos os olhos e vissemos não só o rapaz da moto, não só o velho à beira da morte, não só a mãe, mas todos os que lá estavam e que jamais estariam outra vez.

Quando choramos, tínhamos os olhos bem abertos.

Levantei-me e fui até a porta, alguma coisa me dizia para voltar. Olhei para fora e vi a rua coberta de chuva, as pessoas que aos poucos se dispersavam. Depois, fechei os olhos e pensei como seria o fim, assim, tudo escuro. O medo súbito fez-me abrir os olhos. Ainda estávamos todos ali.

referências

- D'IORIO, Paolo. O Eterno Retorno. Gênese e Interpretação. Tradução de Ernani Chaves. *Cadernos Nietzsche*, vol. 20, pp. 69-114, 2006.
- EINSTEIN, Albert. *Sobre a electrodinâmica dos corpos em movimento*. 1905. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~rvicente/Einstein.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- SARAMAGO, José. *Ensaio Sobre a Cegueira*. 14ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAUDELLI, Lucia. Heráclito Latino: Um caso de estudo. *Anais de Filosofia Clássica*, Rio de Janeiro, vol. V, nº 9, pp. 46-60, 2011.

O Hamlet de Fernando Pessoa: A Tragédia do Absurdo

Isadora Saraiva Vianna de Resende Urbano*

palavras, palavras, palavras

“L’interdisciplinaire consiste à créer un objet nouveau, qui n’appartienne à personne. Le Texte est, je crois, l’un de ces objets” (BARTHES, 1972, p. 3).

Há textos que, não importa quantas vezes sejam lidos, sempre se apresentam, conforme a recomendação de Roland Barthes, como objetos novos. Assim são, não exclusivamente, mas de forma muito particular, os que compõem o cânone literário – os chamados clássicos. Segundo Ítalo Calvino, no prefácio de *Por Que Ler Os Clássicos* (1993, pp. 9-16), o que faz com que um livro mereça tal título é seu pertencimento na lista dos que em geral dizemos estar *relendo* (e quase nunca *lendo*, sem a repetitiva partícula à frente); que tornam-se riquezas inesquecíveis “nas dobras da memória”; que deixam suas marcas na cultura; que descobrimos como uma primeira vez a cada releitura (e que já é uma releitura mesmo na primeira vez); que movem e incansavelmente repelem críticas; e que são, afinal, imprescindíveis.

Os estudos dos clássicos tornam-se, por essas razões, inesgotáveis. Sempre há algo mais a ser dito. Algo além. Então, recorrendo à interdisciplinaridade – bebendo nas fontes da Psicanálise, da Filosofia, da História – voltamos à própria Literatura: nesses casos, aprofundamo-nos em teorias literárias e buscamos outros clássicos que sejam capazes de ampliar nossa compreensão, nutrindo esse entendimento no oásis do intertexto. Como dito por José Luandino Vieira em uma entrevista: “A Literatura se alimenta de Literatura” (SANTOS, 2008, p. 281).

Ainda assim, em tempo: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11). Talvez seja por isso que histórias como *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* - indiscutivelmente incluída no cânone - suscitam, ainda e sempre, novas perspectivas que justificam, ampliam e contrapõem as leituras já propostas, realizando, verdadeiramente, *releituras* dessas obras.

.....
1 “A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo, que não pertença a ninguém. O Texto é, eu creio, um desses objetos” (Tradução minha)

A releitura que proponho nesse breve ensaio faz-se através de observações e análises sobre o Hamlet presente em fragmentos da obra do escritor Fernando Pessoa, em prosa e em verso. Nelas, se evidenciam as relações entre o Príncipe da Dinamarca comentado pela crítica e as imagens formadas pelas lentes e pela pena do escritor português, direta ou indiretamente, sobre o autor, o personagem e o célebre solilóquio: “Ser ou não ser”.

o tempo está desnordeado...

Definindo os clássicos, não restam dúvidas de que *Hamlet* é, como defende o crítico americano Harold Bloom, ilimitado: “Não existe fim para *Hamlet* ou Hamlet, uma vez que não existe fim para Shakespeare” (BLOOM, 2004, p. 136). Essa perspectiva², parece ser, também, adotada por Fernando Pessoa, como no excerto [1] a seguir:

For Hamlet is, in a different way than was once thought, the essential figurement of his creator. He is a man too great for himself. Such was Shakespeare, such was Leonardo da Vinci. These men had too much soul for accomplishment. It is not the tragedy of inexpression, but the larger tragedy of too much capacity for expression and too much to express even for that capacity. [...] They are failures, not because they could have done better, but because they have done better. They have surpassed themselves and lost. (PESSOA, 1966a, p. 201)

Já na segunda linha, ao dizer “He is a man too great for himself”, referindo-se, a princípio, não a Shakespeare, mas a Hamlet, Pessoa parece compartilhar do ponto de vista bloomiano, de que o Príncipe seria como “um deus mortal inserido em uma peça imortal” (BLOOM, 2004, p. 87), o que se alinha, também, com a interpretação de que “o triunfo de Hamlet sobre Shakespeare (ou, talvez, a superação de Shakespeare com relação a si mesmo) é convencer-nos, implicitamente, de que é mais sábio que o seu criador” (BLOOM, 2004, p. 104). Nessa linha de pensamento, também encontramos outro fragmento de Pessoa [2], exposto a seguir:

Afirmar que estes homens todos diferentes, todos bem definidos, que lhe passaram pela alma incorporadamente, não existem — não pode fazê-lo o autor destes livros; porque não sabe o que é existir, nem qual, Hamlet ou Shakespeare, é que é mais real, ou real na verdade. (PESSOA, 1966b, p. 95)

De fato, em certas obras, distanciar um personagem de seu autor pode ser um trabalho que necessite perspicácia e sensibilidade. Se, nesse trecho [2], Pessoa não sabe dizer qual, entre Hamlet e Shakespeare, é mais real, ou qual é real na verdade, no excerto [1], afirma que “Hamlet is [...] the essential figurement of his creator”. Isso

.....
² Tal visão é reiterada a todo o momento por diversos críticos. Um panorama bastante elucidativo sobre a crítica literária feita a respeito da peça *Hamlet* é o livro *The Problem of Hamlet*, de J. M. Robertson, publicado pela *George Allen & Unwin*, em 1919.

revela que, nessa perspectiva, se a excessiva grandeza de Hamlet, até para si mesmo, é a sua superação sobre o seu criador, ela é, ao mesmo tempo, a superação de Shakespeare sobre si mesmo, pela capacidade de tecer tal personagem, herói da consciência.

Diferentemente de Goethe, que em *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* descreve o desafio de Hamlet como “uma grande ação imposta a uma alma que não está à altura de tal ação” (GOETHE, 2006, p. 244), Pessoa vê o Príncipe não como uma alma insuficientemente resoluto, pelo contrário, em [1], escreve: “These men had too much soul for accomplishment”. Ou seja, a peculiaridade desses homens, Hamlet, Shakespeare e Leonardo Da Vinci, não é de todo a insuficiência, mas sim o excesso, o total descomedimento das suas almas, como entendido por Pessoa.

O desafio do Hamlet de Fernando Pessoa, portanto, não é a incapacidade. Ele é descrito, em [1], como a tragédia de haver muito, demasiado, a expressar, mesmo para alguém com uma grande capacidade expressiva “It is not the tragedy of inexpression, but the larger tragedy of too much capacity for expression and too much to express even for that capacity.” (PESSOA, 1966a, p. 201). A tragédia é, portanto, muito além de uma tragédia de vingança, uma tragédia da consciência, como manifestado pela crítica literária Bárbara Heliodora, em *Falando de Shakespeare*:

Podemos dizer que a tragédia apresenta um processo de conscientização de um indivíduo, tanto em relação a si mesmo quanto em relação ao universo em que existe, atingido por intermédio de uma vivência dolorosa que o compele à reavaliação e o conduz à morte. (HELIODORA, 2009, p. 93)

No caso de Hamlet, essa tragédia da consciência que tem por demais a expressar, porque vê além da superfície das coisas, aproxima o Príncipe da Dinamarca ao homem dionisíaco, na percepção de Nietzsche, em *O Nascimento da Tragédia*:

Nesse sentido, o homem dionisíaco se assemelha a Hamlet: ambos lançaram alguma vez um olhar verdadeiro à essência das coisas, ambos passaram a conhecer e a ambos enoja atuar; pois sua atuação não pode modificar em nada a eterna essência das coisas, e eles sentem como algo ridículo e humilhante que se lhes exija endireitar de novo o mundo que está desconjuntado. [...] Na consciência da verdade uma vez contemplada, o homem vê agora, por toda parte, apenas o aspecto horroroso e absurdo do ser. (NIETZSCHE, 1992, p. 56)

É, talvez, a consciência desse “aspecto horroroso e absurdo do ser” o grande desafio que Pessoa interpreta como “too much to express” em [1]. Realmente, o olhar do absurdo e o ridículo de tentar endireitar um mundo “desconjuntado”, mesmo para as grandes almas, são fardos trágicos, que não podem ser amenizados por vingança alguma, e que tampouco são passíveis de serem plenamente expressados, mesmo com uma enorme capacidade para a expressão. Essa percepção, pelo próprio personagem, é esboçada em sua fala: “The

time is out of joint; O cursed spite that ever I was born to set it right!”³ (SHAKESPEARE, 2016, s/p). Bloom, em *Hamlet – Poema Ilimitado*, considera que a visão que Nietzsche tem de Hamlet não é a de alguém que pensa demais, mas de alguém que pensa com extrema clareza (BLOOM, 2004, p. 91). Essa imagem é condizente com as prerrogativas de Fernando Pessoa – de um Hamlet grande demais para si mesmo, com muita alma para realização, que tem uma enorme capacidade para se expressar e que, contudo, padece de ter ainda muito a ser expresso [1].

Bloom, como nós também frequentemente fazemos, indaga se haveria uma possibilidade, um caminho, em que fosse possível uma “salvação” para o Príncipe: “Poderá até mesmo Hamlet, gênio da consciência ocidental, encontrar o caminho de volta, após tomar conhecimento do vazio, e assim alcançar uma segunda inocência, mais elevada?” (BLOOM, 2004, p. 129). A partir da sua visão particular de Hamlet (bem como de Shakespeare e Da Vinci, no caso), Fernando Pessoa parece responder a essa pergunta ao dizer “They are failures, not because they could have done better, but because they have done better”. Quando Bloom pergunta se Hamlet poderia “encontrar o caminho de volta, após tomar conhecimento do vazio”, é como se perguntasse: Hamlet poderia ter feito melhor? Ao que Pessoa responde, categoricamente: ele já fez melhor. E, por isso, “fracassou”.

Numa visão em que a morte é um fracasso, que não me parece ser a visão de Fernando Pessoa, decerto, todos somos ou seremos fracassados. Mesmo fazendo o melhor. De certa forma, isso é como dizer que não podemos escapar ao vazio, e que ter a consciência desse vazio não nos torna imune a ele. Se em algo influencia, é a tornar gênios da expressão em recipientes de uma percepção que não poderá se exteriorizar. Contudo, Hamlet desafia o augúrio. Não teme o “fracasso”. De acordo com Joseph Campbell, “A primeira condição do heroísmo é a reconciliação com o túmulo” (CAMPBELL, 2007, p. 339). De fato, o Príncipe se apresenta nobremente reconciliado com a morte, quando diz [3]:

Not a whit. We defy augury. There’s a special providence in the fall of a sparrow. If it be now, ’tis not to come. If it be not to come, it will be now. If it be not now, yet it will come—the readiness is all. Since no man of aught he leaves knows, what is ’t to leave betimes? Let be.⁴ (SHAKESPEARE, 2016, s/p)

Essa resignação confere, realmente, um tom sobrenatural e elevado ao personagem. “Para o próprio Hamlet, a morte não é trágica; é apoteótica” (BLOOM, 2004, p. 90). Esse processo, em que Hamlet transcende a si mesmo, de enorme dificuldade para qualquer representação,

³ “Nosso tempo está desnortado. Maldita a sina que me fez nascer um dia para consertá-lo!” (SHAKESPEARE, 1984, p. 29. Tradução de Millôr Fernandes).

⁴ “De modo algum, desafiamos o augúrio. Há uma providência especial na queda de um pardal. Se vier agora, não virá mais; se não está por vir, será agora; se não vier agora, ainda virá. Prontidão é tudo! Se homem algum conhece o que está deixando, que importa partir antes da hora? Que seja.” (SHAKESPEARE, 2004, p. 310. Tradução de Bárbara Heliodora).

é trazido por Fernando Pessoa como: “*They have surpassed themselves and lost*” [1]. Se Hamlet acabou “perdendo” ou não, é uma questão capaz de inflamar ânimos de críticos e filósofos por séculos a fio. Mas o fato de ter ultrapassado ou transcendido a si mesmo, com ou sem ressonâncias místicas, parece ter se tornado o cerne de um acordo implícito em que se sabe: Hamlet é, acima de tudo, sublime.

Bárbara Heliodora afirma que “o grande processo Hamlet, na verdade, é constituído exatamente por sua procura de um sentido, uma integração, uma validação, da tarefa que lhe foi proposta” (HELIODORA, 2009, p. 100). De algum modo, Hamlet busca seu propósito no mundo. Ele fracassa. Sua consciência elevada, em vez de conferir um sentido para a própria vida, o despe de qualquer senso de autopreservação – física e psíquica. Na prática, Hamlet é um niilista (BLOOM, 2004, p. 110). Abre mão do presente e desliza para o vazio – ou para a morte – por uma autognose que beira ao sobre-humano.

Certamente, é pelo fascínio por essa personalidade desproporcionalmente carismática que deixamos de lado os aspectos talvez pouco teatrais da peça. T. S. Eliot, em sua apreciação de *Hamlet*, escreve que “provavelmente mais pessoas tenham considerado Hamlet uma obra de arte por acharem a peça interessante, do que a acharam interessante por ser uma obra de arte. É a *Mona Lisa* da literatura” (ELIOT, 2015, pp. 36-37).

De fato, *Hamlet* é sempre enaltecido enquanto obra dramática, de tal maneira que a seus elementos de teatralidade é dada pouca importância:

A tragédia *Hamlet*, sob a perspectiva do pré-romantismo alemão, é um drama, tanto por privilegiar francamente a *lexis* (presta-se melhor à leitura), quanto pelas dificuldades ligadas à encenação (*opsis*), características que configuram o inverso do que, na visão goethiana, seria uma peça teatral. (ELESBÃO, 2014, p. 167)

De toda forma, o que Fernando Pessoa retratou da sua visão de Hamlet parece ter sido proposto muito mais enquanto uma apreciação psicanalítica do personagem e de sua relação identitária com seu criador, Shakespeare – que em certa medida também é um criador de Pessoa, pela influência que o escritor português reconheceu ter tido, deste e de outros autores – que uma análise da obra enquanto teatro. Aliás, como relatado em [2], se ele mesmo não saberia dizer quem seria *mais* real, ou *qual* seria, de todo, real, entre Shakespeare e Hamlet, foi de maneira autêntica e leal à própria visão que chamou, em seus textos, um bem como o outro, como homens geniais, dotados de almas excessivamente grandiosas, até para si mesmos. Nada mais.

se homem algum conhece o que está deixando, que importa partir antes da hora?

Na poética de Fernando Pessoa, considerando-o enquanto Obra, e não apenas como autor, encontra-se uma poesia em particular, assinada por Álvaro de Campos, que se relaciona fortemente com as ponderações de

Hamlet, no memorável monólogo que ficou conhecido resumidamente como “Ser ou não ser”, assim como em outros momentos. Desprovida de título, assim como o solilóquio *hamletiano*, ela é referida apenas pela frase inicial. Para fins de comparação, apenas alguns trechos da mencionada poesia serão incluídos nesse ensaio, apresentados a seguir [4]:

1. “Se te queres matar, porque não te queres matar?
2. Ah, aproveita! que eu, que tanto amo a morte e a vida,
3. Se ousasse matar-me, também me mataria...
4. [...]
5. De que te serve o quadro sucessivo das imagens externas
6. A que chamamos o mundo?
7. A cinematografia das horas representadas
8. Por actores de convenções e poses determinadas,
9. O circo policromo do nosso dinamismo sem fim?
10. De que te serve o teu mundo interior que desconheces?
11. Talvez, matando-te, o conheças finalmente...
12. Talvez, acabando, começas...
13. [...]
14. A mágoa dos outros?... Tens remorso adiantado
15. De que te chorem?
16. Descansa: pouco te chorarão...
17. [...]
18. Tens, como Hamlet, o pavor do desconhecido?
19. Mas o que é conhecido? O que é que tu conheces,
20. Para que chames desconhecido a qualquer coisa em especial?
21. Tens, como Falstaff, o amor gorduroso da vida?
22. Se assim a amas materialmente, ama-a ainda mais materialmente:
23. Torna-te parte carnal da terra e das coisas!¹ (PESSOA, 1944, p. 22)

Embora a pergunta contida em (1) não possua um interlocutor particular, e possa se dirigir, na prática, a diversos e quaisquer ouvintes envolvidos na temática do suicídio e da existência, é mesmo difícil não estabelecer a relação entre ela e os questionamentos a que o Príncipe se sujeita. No monólogo, antes de estar reconciliado com o túmulo, Hamlet diz: “Ser ou não ser – eis a questão. [...] Morrer, dormir; só isso. [...] Morrer; dormir; Dormir! Talvez sonhar. Aí está o obstáculo!” (SHAKESPEARE, 1984, p. 33). Sem dúvida, se a pergunta de Álvaro de Campos fosse dirigida a Hamlet nesse momento da peça, não haveria necessidade para nenhuma outra resposta. “Se te queres matar, porque não te queres matar?” – “Dormir! Talvez sonhar. Aí está o obstáculo!”.

Como Campos revela em (18), Hamlet tem, ao menos nesse momento, o pavor do desconhecido. Realmente, esse argumento tem suporte em mais de uma fala do solilóquio. O próprio Hamlet profere:

.....
¹ As numerações encontradas no poema foram estabelecidas por mim para facilitar as referências seguintes, e não se encontram, portanto, na forma original do texto.

Quem aguentaria fardos,
Gemendo e suando numa vida servil,
Senão porque o terror de alguma coisa após a morte –
O país não descoberto, de cujos confins
Jamais voltou nenhum viajante – nos confunde a vontade,
Nos faz preferir e suportar os males que já temos,
A fugirmos pra outros que desconhecemos? (SHAKESPEARE, 1984, p. 33)

Ao menos no que diz respeito a algum tipo de continuidade, o poema de Campos, em (11) e (12), parece concordar com a postura de Hamlet de que pode haver algo após a morte. Afinal, se “Talvez, matando-te, o conheças [teu mundo interior] finalmente...” propõe uma vantagem na morte, é justamente pelo que vem depois. O que, pelo menos, “talvez” venha depois – algum grau de autoconhecimento.

De toda forma, um personagem como Hamlet, que pensa demais, ou que pensa com extrema clareza, como quis Nietzsche, compreende que sua atitude é por demais reflexiva, “E empreitadas de vigor e coragem, refletidas demais, saem de seu caminho, perdem o nome de ação.” (SHAKESPEARE, 1984, p. 33). De toda forma, Álvaro de Campos também não ousa se matar, embora diga, em (3), que “se ousasse matar-me, também me mataria”.

No entanto, quanto às hipóteses teorizadas por Campos em relação à inação do seu interlocutor, Hamlet, como ouvinte, está longe de ter, como suspeita o primeiro, em (14) e (15), um “remorso adiantado” de que o chorem. No Ato 3, Cena II, Hamlet ironiza o quase completo esquecimento de seu pai:

Céus! Morto há dois meses e ainda não foi esquecido? Então há esperança de que a memória de um grande homem possa sobreviver a ele até uns seis meses. Mas, por Nossa Senhora, terá que construir catedrais ou sofrerá a punição do esquecimento. (SHAKESPEARE, 1984, p. 37)

Tampouco, como levantado entre (5) e (9) e entre (21) e (23), se poderia considerar que Hamlet não se mata por qualquer espécie de amor ou apego à vida e às coisas mundanas. Ainda no Ato 2, Cena II, o Príncipe, ao reencontrar seus colegas Rosencrantz e Guildenstern, lhes revela: “Ultimamente – e por que, não sei – perdi toda alegria, abandonei até meus exercícios, e tudo pesa de tal forma em meu espírito, que a terra, essa estrutura admirável, me parece um promontório estéril”. (SHAKESPEARE, 1984, p. 27)

Quanto à humanidade, de forma geral, se esgueira em Hamlet um latente desdém: “Que obra-prima é o homem! Como é nobre em sua razão! Que capacidade infinita! [...] Contudo, pra mim, é apenas a quintessência do pó.” (SHAKESPEARE, 1984, p. 27) Não bastando, na Cena I do Ato 3, ao enfrentar, com não muita maturidade, a rejeição amorosa de Ofélia, seu desprezo fica ainda mais evidente: “Que fazem indivíduos como eu rastejando entre o céu e a terra? Somos todos rematados canalhas, todos!” (SHAKESPEARE, 1984, p. 34)

Assim, em um primeiro momento, Hamlet responde às questões de Campos com a conclusão de seu monólogo: “a reflexão faz todos nós covardes”. (SHAKESPEARE, 1984, p. 33) Ao final da peça, no entanto, na última Cena do último Ato, o Príncipe da Dinamarca cede às reflexões dos versos (19) e (20) de Álvaro de Campos: “Mas o que é conhecido? O que é que tu conheces, para que chames desconhecido a qualquer coisa em especial?”, nos deixando o excerto já visto em [3]: “Se homem algum conhece o que está deixando, que importa partir antes da hora? Que seja”.

Hamlet, o Príncipe, tem fim na sua morte apoteótica. Ele, que “poderia viver recluso numa casca de noz” e se achar o rei do espaço infinito – se não tivesse maus sonhos – deixa o promontório estéril de rematados canalhas com uma aquiescência sublime e resoluta – já sem espaço para a covardia da reflexão ou o pavor do desconhecido.

De tal modo, o Hamlet projetado por Fernando Pessoa traz em si a marca do sobre-humano, do inatingível e, talvez, principalmente, do excesso. O excesso do que se quer expressar, o excesso do fardo, o excesso de “alma”, o excesso de reflexão (que se transpõe em covardia) e o excesso de entendimento. Todo esse entendimento descomedido, o vislumbre do absurdo, o conduz a um estado melancólico e, ao final, desapassionado, que o afasta dos homens “reais” e do apego à vida.

Para o Hamlet de Pessoa, não existe salvação. A possibilidade para o personagem seria escapar da sua consciência e acobertar-se de uma ingenuidade renovada, o que, em termos práticos, não estava nas mãos do personagem – quiçá de seu autor; parece-me, contudo, que se Shakespeare tivesse salvado seu personagem, valendo-se de sua pena onipotente, Hamlet seria curvado e arrastado de volta de seu âmbito enigmático e inatingível para o degrau da humanidade vulgar.

Para Fernando Pessoa, Hamlet desligou-se do seu desempenho justamente por ter consciência demais (“too much soul”) para a realização. De certo modo, essa consciência o leva ao questionamento que se expande e extrapola os diversos níveis da peça: Para quê? Para quem realizar sua vingança? (Não “como?”, mas, de fato, “para quem?”). Para quem aguentar fardos e humilhações? Para quem as mulheres têm filhos? Para quem se casam? Para quem viver? Não havendo sentido e ponto definitivo para todas essas perguntas, que resumem dilemas mundanos atemporais, Hamlet passa a debochar do que é o homem, dos seus ritos, suas motivações e temores. Distancia-se de seus pares e se posiciona acima deles. Ultrapassa a si mesmo compreendendo o seu tempo. É esse, possivelmente, o maior feito do Príncipe.

E a nós, que a *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, lemos boquiabertos e estupefatos, não havendo explanação que o comporte, haverá de bastar seu sopro final: o resto é silêncio.

referências

- BARTHES, R. Jeunes chercheurs. *Communications*, n. 19, p.1-5, 1974. Edição temática: Le texte : de la théorie à la recherche. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1972_num_19_1_1276>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- BLOOM, H. *Hamlet: poema ilimitado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- CALVINO, I. *Por Que Ler Os Clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMPBELL, J. *O Herói de Mil Faces*. 1. ed. São Paulo: Pensamento, 2007.
- ELESBÃO, J.; LUZ, E. As mãos literárias e a influência no teatro: Hamlet e O marinheiro. *Pitágoras 500*. Campinas, v. 4, n. 2, pp. 160 - 173, 2014.
- ELIOT, T. S. Hamlet E Seus Problemas. In: SHAKESPEARE, William. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.
- GOETHE, J. W. *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- HELIODORA, B. *Falando De Shakespeare*. 2. ed.. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e pessimismo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- “Erostratus”. In: *Páginas de Estética e de Teoria Literárias*. Fernando Pessoa. (Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho). Lisboa: Ática, 1966a. 284 t. 41ª.
- _____. *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação*. Lisboa: Ática, 1966b.
- _____. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944.
- ROBERTSON, J. M. *The Problem of Hamlet*. Londres: Geogre Allen & Unwin LTD, 1919.
- SANTOS, J. “A Literatura se alimenta de Literatura. Ninguém pode chegar a escritor se não foi um grande leitor” [Entrevista de José Luandino Vieira]. *Investigações*, Recife, v. 21, n. 1, p.279-290, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1388>>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- SHAKESPEARE, W. *Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Tradução de Ana Amélia de Queiroz Carneiro Mendonça. In: BLOOM, H. *Hamlet: poema ilimitado*. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p.140-319.
- _____. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1984. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/millor/teatro/download.htm#hamlet>>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- _____. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.
- _____. *Hamlet: Revised Edition*. 1 ed. Bloomsbury Arden Shakespeare, 2016.

apl_

periodicos.ufpe.br/revistas/pedaleta