

# PESSOA E A HETERONÍMIA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**PESSOA AND THE HETERONYM: DIDACTIC SEQUENCE PROPOSAL**

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2175-3180.v13i25p257-278>

André Barbosa de Macedo <sup>I</sup>

Brenda Salazar <sup>II</sup>

## RESUMO

O objetivo do artigo – fundamentado em “O direito à literatura” (CANDIDO, 2004) – é propor uma sequência didática para a heteronímia de Fernando Pessoa a partir de sua própria teoria (PESSOA, 2012; SOUSA, 2015; GAGLIARDI, 2010). Tal sequência didática procura apresentar de modo acessível o complexo conjunto da poesia pessoana e destina-se a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em escolas públicas. Nesse sentido, além de recorrer a leituras críticas relevantes – Lourenço (2003), Gil (1987), Seabra (1991), Sena (2000), Perrone-Moisés (2001) –, são tomadas como referência propostas dos livros organizados por Rojo e Cordeiro (2004) e Moura (2012).

## PALAVRAS-CHAVE

Fernando Pessoa; Heteronímia; Sequência didática; Ensino Médio.

## ABSTRACT

*The aim of the paper – based on “The right to literature” (CANDIDO, 2004) – is to propose a didactic sequence for the heteronymy of Fernando Pessoa based on his own theory (PESSOA, 2012; SOUSA, 2015; GAGLIARDI, 2010). This didactic sequence seeks to present the complex ensemble of Pessoaan poetry in an accessible way and is aimed at last grade high school students in public schools. In this sense, in addition to mentioning relevant critical readings – Lourenço (2003), Gil (1987), Seabra (1991), Sena (2000), Perrone-Moisés (2001) –, proposals from books organized by Rojo and Cordeiro (2004) and Moura (2012) are taken as reference.*

## KEYWORDS

*Fernando Pessoa; Heteronym; Didactic sequence; High school.*

<sup>I</sup> Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

<sup>II</sup> Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo – fundamentado em “O direito à literatura” (CANDIDO, 2004) – é propor uma sequência didática para a heteronímia de Pessoa a partir de sua própria teoria. Tal teoria, como se sabe, foi resultado de um processo em que é precedida pela autoria, ou seja, o poeta escreveu poemas e depois teorizou sobre eles de modo a formular o que conhecemos como heteronímia. É isso que revelam escritos do próprio Pessoa em que verificamos a passagem da noção de pseudonímia para a de heteronímia (PESSOA, 2012) e, também, estudos que procuram entender esse processo paulatino e original (SOUSA, 2015; GAGLIARDI, 2010).

Como diz o poeta, uma obra com pseudônimo continua sendo do “autor em sua pessoa”, muda apenas o nome que assina. Já a obra atribuída a um heterônimo exige que o poeta forje uma “individualidade completa” para um autor “fora de sua pessoa” (PESSOA, 2012). Nesse sentido, somente depois de escrever poemas com estilos distintos é que Pessoa os atribui aos heterônimos Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro. É isso que significa dizer que a autoria precede a teoria. E esse processo – definido pelo poeta português como “um drama em gente, em vez de em atos” (PESSOA, 2012, p. 228) – é o que podemos chamar de excesso de construção ao retomar a discussão teórica sobre as faces da literatura: expressão, conhecimento, construção, recepção (CANDIDO, 2004; JAUSS, 1994; ISER, 1996).

Partindo disso, a sequência didática procura apresentar de modo acessível, abrangente e consistente o complexo conjunto da poesia pessoana e destina-se a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em escolas públicas – estudantes cuja compreensão do nível educacional provém da discussão de experiências docentes realizada em grupos de pesquisa e de extensão na Universidade Federal do Pará. Isso significa que, embora não tenha tido uma aplicação e, portanto, não inclua uma análise de resultados, a sequência didática norteia-se por situações reais do ensino público no país e coloca-se como proposta, ou seja, os docentes podem fazer as alterações que considerarem pertinentes. Cabe assinalar também que está pressuposto, sobretudo por parte da professora ou do professor, um conhecimento prévio de leitura analítica do poema – tal como sintetizado por Goldstein (2007) e Candido (2006) em duas esclarecedoras obras didáticas – e do modernismo (SARAIVA, LOPES, 2005; MOURA, 2012).

Consideramos que a especificidade dessa sequência didática, em se tratando de um autor muito trabalhado em sala de aula, está em contribuir

para aproximar Pessoa e sua heteronímia do universo de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas, entendendo a sua produção hoje canônica como resultado de um processo lento, criativo e singular. Além disso, diferentemente de outras sequências didáticas, o futuro leitor que visamos – com toda a dificuldade daí decorrente – é o estudante da escola pública.

Nesse sentido, além de recorrer a leituras críticas relevantes – como aquelas de Lourenço (2003), Gil (1987), Seabra (1991), Sena (2000), Perrone-Moisés (2001) –, o artigo toma como referência propostas do livro traduzido e organizado por Rojo e Cordeiro (2004) e orientações do *Caderno de leituras* organizado por Murilo Marcondes de Moura (2012). Essas orientações incluem importantes considerações sobre o modernismo de Drummond (poeta de língua portuguesa que se equipara a Pessoa) e uma sequência didática elaborada por Luciana Alves da Costa. Por sua vez, Rojo e Cordeiro reúnem escritos que encerram uma discussão ampla sobre o trabalho com gêneros orais e escritos na escola. Também aqui está pressuposto um conhecimento prévio, por parte da professora ou do professor, de pontos-chave da fortuna crítica mencionada e dos escritos reunidos no livro de Rojo e Cordeiro. Aqui retomamos apenas pontualmente a crítica (com finalidade didática) e a discussão sobre o trabalho com gêneros textuais (com finalidade teórico-metodológica) – apesar de sabermos que para a maioria dos professores da escola pública esse pressuposto exija um texto à parte dedicado à sua explicitação.

## 1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS: DISCUSSÃO TEÓRICA

O trabalho com gêneros textuais, apenas sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e suas Tecnologias, é justamente o foco de uma consistente proposta sobre sequências didáticas elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (ROJO; CORDEIRO, 2004). Os autores formulam uma abrangente reflexão para o ensino-aprendizagem de gêneros orais e escritos através do procedimento ou estratégia *sequência didática*: “uma sequência de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 50), ou seja, um determinado *gênero*.<sup>1</sup>

---

1 É importante indicar também, para esse tipo de trabalho, as seguintes obras de autores brasileiros que contribuíram na elaboração dessa sequência didática e são referência para a educação e para o ensino de língua portuguesa: Freire (2019, 2007, 2002), Antunes (2010, 2009, 2003) e Geraldini (2006).

A partir de uma concepção bakhtiniana de gênero – tema, forma composicional, estilo (BAKHTIN, 1997; ROJO; CORDEIRO, 2004) –, o objetivo da proposta é desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Para isso, os gêneros são agrupados segundo finalidades sociais atribuídas ao ensino, distinções tipológicas e relativa homogeneidade – por exemplo: o agrupamento argumentar abarca os gêneros carta do leitor, artigo de opinião e debate regrado.

As capacidades de linguagem dizem respeito a três níveis que remetem a essa concepção bakhtiniana: representação do contexto social; estruturação discursiva do texto e textualização (escolha das unidades linguísticas). Para desenvolver tais capacidades, o professor segue a estrutura de base da sequência didática: realiza a apresentação da situação (que expõe o projeto a realizar), solicita aos alunos a primeira produção e define as estratégias e os módulos de ensino (que obedecem a certa progressão) para, ao término do percurso, pedir a produção final.

As estratégias de ensino são traçadas pela professora ou pelo professor com o propósito fundamental de fornecer a alunos e alunas os instrumentos necessários para progredir, ou seja, exercícios e atividades escolhidos de acordo com as capacidades já adquiridas e as dificuldades identificadas na primeira produção. Os módulos de ensino, por sua vez, têm como fundamento principal a decomposição do complexo (abordar separadamente os diversos elementos) para, no final, fazer o movimento inverso (retornar ao complexo).

Dessa forma, no caso de um gênero oral (como o debate regrado) ou de um gênero escrito (como a carta do leitor), o estudante precisa desenvolver as capacidades de linguagem de modo a distinguir e concretizar na produção de textos os seguintes níveis principais: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto e realização do texto.

Cabe destacar ainda que o trabalho com gêneros textuais foi redimensionado com as possibilidades de uso de tecnologias no ensino durante as últimas décadas. Desse modo, como fica claro, trata-se de uma discussão teórica ampla que dá margem a diversas propostas. Pensando especificamente no objetivo desse artigo, cabe detalhar uma única proposta em que o foco do trabalho com gêneros, associado ao uso de tecnologias fora e dentro da sala, é a leitura do gênero poema. Para tal proposta, a professora ou o professor necessita de um *notebook* e de um projetor (*data show*).

A proposta é explorar a leitura de poemas em associação com o uso de imagens e de canções – isso, não há dúvida, exige criteriosa pesquisa e preparação prévias. Nessa direção, é necessário localizar com antecedência imagens da vida do poeta, de ilustrações de seus livros e de quadros com os quais seja possível correlacionar seus poemas – os quais também devem ser vinculados ao contexto em que autor e obra estão inseridos. O recurso a imagens certamente aumenta o nível de interesse de adolescentes habituados à apressada dinâmica multimídia das redes sociais e permite transitar entre questões biográficas relevantes para a compreensão de uma obra e, ao mesmo tempo, a análise não-apressada do diálogo com as artes visuais.

Ainda nessa linha do diálogo entre as artes, o recurso a canções também aumenta o nível de interesse de adolescentes habituados às produções da indústria cultural e possibilita destacar a intertextualidade mais ou menos evidente entre poemas e canções. Basta lembrar os casos consagrados de Gilberto Gil, Chico Buarque e Caetano Veloso, letristas que aliaram os gêneros tradicionais da música popular do Brasil (samba, baião, marcha etc.) ao diálogo com autores modernos – Pessoa, Brecht, Drummond etc. – e à referência a acontecimentos históricos – como a Revolução dos Cravos. Vale mencionar também que Adriana Calcanhoto musicou poemas de Sá-Carneiro.

## **2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A HETERONÍMIA DE PESSOA**

A sequência didática a seguir – formulada a partir da teoria da heteronímia de Pessoa (2012) – pode, como fica claro nessa altura, integrar um trabalho amplo com gêneros textuais e com outras sequências didáticas. No caso da heteronímia, o gênero a explorar é o poema e o objetivo é aprimorar uma determinada prática de linguagem – a leitura propriamente literária do gênero em questão e, mais especificamente, a leitura das particularidades modernistas e pessoanas do gênero em foco, afinal, há diferenças relevantes entre os poemas de Pessoa e aqueles de Sá-Carneiro, Drummond ou Negreiros.

Com esse propósito em vista, passamos a detalhar as estratégias e os módulos de ensino para uma sequência de oito aulas – duas a duas – destinadas ao terceiro ano do Ensino Médio em escolas públicas. Assinalamos, novamente, que está pressuposto, sobretudo por parte da professora ou do professor, um conhecimento prévio de leitura analítica

do poema (GOLDSTEIN, 2007; CANDIDO, 2006) e do modernismo (SARAIVA, LOPES, 2005; MOURA, 2012).

## 2.1 AULAS 1 E 2

O objetivo da primeira aula é realizar uma abordagem da situação inicial, ou seja, fazer um levantamento sobre o conhecimento dos estudantes relativo ao modernismo português e à poesia de Pessoa para, logo após, expor a sequência didática a trabalhar e iniciar com uma aproximação mais humana que propriamente poética. Nesse caso, como se trata de focar a leitura de poema, não é necessário propor uma produção inicial, basta estar atento ao nível de conhecimento demonstrado pelos comentários, pois disso depende uma retomada mais breve ou mais longa sobre a periodização, os traços gerais e os autores do modernismo em Portugal.

Feito isso, a professora ou o professor faz uma primeira leitura do poema “Liberdade”,<sup>2</sup> depois, realiza uma segunda leitura compartilhada e indaga sobre o motivo do título. Como se trata de um poema antipoético que acena à atitude adolescente de, geralmente, questionar a obrigatoriedade das coisas, inclusive a leitura de obras literárias, explorar esse aspecto e mencionar dados biográficos do poeta: morou na África do Sul quando criança, retornou a Portugal quando jovem, iniciou e abandonou o Curso Superior de Letras, frequentava cafés com os amigos. Em seguida, já destacar um ponto que diversos críticos assinalam em Pessoa e seus heterônimos – a relação entre o sentir e o pensar –, que volta a perpassar o poema seguinte, assinado pelo heterônimo Álvaro de Campos, sobre cartas de amor.

### **Liberdade**

Ai que prazer  
Não cumprir um dever,  
Ter um livro para ler  
E não o fazer!  
Ler é maçada,  
Estudar é nada.  
O sol doira  
Sem literatura.

---

2 Esse poema e os restantes podem ser facilmente encontrados por professoras e professores em diversas antologias e sítios da internet – confira, por exemplo, *Poemas escolhidos* e *Os melhores poemas de Fernando Pessoa* (edições acessíveis e de baixo custo, respectivamente, da Klick Editora e da Global); e os sítios [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) e <http://arquivopessoa.net>.









hipótese, análise e interpretação – liga-se intimamente a ela e depende de um trabalho conjunto, em aula, de docente e estudantes.

## 2.2 AULAS 3 E 4

Para a terceira aula, a proposta é fazer a transição entre o foco no humano e o foco no literário, ou seja, deslocar a ênfase do eu sujeito para o eu lírico e a teoria da heteronímia (PESSOA, 2012). Com isso em vista, a professora ou o professor pode iniciar a aula explicando a diferença entre pseudônimo e heterônimo. Trata-se de uma diferença que demandou todo um processo de autoria por parte de Pessoa, surgindo aos poucos nos escritos do próprio poeta reunidos por Martins e Zenith, e é sintetizada de maneira clara na seguinte passagem:

A obra pseudônima é do autor em sua pessoa, salvo no nome que assina; a heterônima é do autor fora da sua pessoa, é de uma individualidade completa fabricada por ele, como o seriam os dizeres de qualquer personagem de qualquer drama seu.

[...]

Estas individualidades devem ser consideradas como distintas da do autor delas.

Forma cada uma uma espécie de drama; e todas elas juntas formam outro drama. [...] As obras destes três poetas formam, como se disse, um conjunto dramático; e está devidamente estudada a entreação intelectual das personalidades, assim como as suas próprias relações pessoais. Tudo isto constará de biografias a fazer, acompanhadas, quando se publiquem, de horóscopos e, talvez, de fotografias. É um drama em gente, em vez de em atos. (PESSOA, 2012, p. 227-228)

Feito isso, explicar que o poema sobre cartas de amor e os dois a serem trabalhados nessas duas aulas têm autoria do heterônimo Álvaro de Campos, “engenheiro naval e poeta futurista”. Em seguida, fazer a socialização das percepções de leitura através das paráfrases solicitadas na aula anterior e realizar a leitura compartilhada das duas primeiras estrofes de “Ode triunfal” e o início e o final de um poema de outra fase do mesmo heterônimo, “Tabacaria”. Através desses dois poemas é possível explorar o encaminhamento dado por Pessoa aos recursos poéticos caros aos modernistas – renovação estética, verso livre, fragmentação, relação entre o local e o universal (MOURA, 2012). Para reforçar esse ponto, a professora ou o professor também pode contrastar a forma desses poemas com aquela



Talvez fosse feliz.)

Visto isto, levanto-me da cadeira. Vou à janela.

O homem saiu da Tabacaria (metendo troco na algibeira das calças?).

Ah, conheço-o; é o Esteves sem metafísica.

(O Dono da Tabacaria chegou à porta.)

Como por um instinto divino o Esteves voltou-se e viu-me.

Acenou-me adeus, gritei-lhe *Adeus ó Esteves!*, e o universo

Reconstruiu-se-me sem ideal nem esperança, e o dono da tabacaria sorriu.

Nesse ponto, convém sintetizar didaticamente – em uma espécie de rememoração pontual para professoras e professores – uma relevante discussão teórica sobre as faces da literatura e cruzá-la com a questão da heteronímia. Isso, pela dificuldade, exigirá o restante dessa aula e toda a seguinte.

Como explica Antonio Candido em “O direito à literatura”, a função da literatura liga-se à “complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 2004, p. 173). Conforme o esquema teórico proposto pelo crítico, a literatura possui pelo menos três faces. Primeira: “ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”; segunda: “ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”; terceira: “ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 173). Geralmente costumamos pensar mais no terceiro aspecto, que remete aos temas e a uma espécie de conhecimento.

Entretanto, prossegue Candido, o efeito obtido pelas produções literárias se deve à “atuação simultânea dos três aspectos”, embora tenhamos o costume de atentar menos ao primeiro, correspondente à “maneira pela qual a mensagem é construída”; contudo, essa maneira é, certamente, o aspecto crucial, pois é o que determina se uma “comunicação é literária ou não” (CANDIDO, 2004, p. 173). Nesse sentido, essa construção – enquanto construção – tem um grande “poder humanizador”, isso porque o poeta e o narrador, ao elaborarem uma estrutura, nos propõem um “modelo de coerência”, forjado pela “força da palavra organizada” (CANDIDO, 2004, p. 173).

Cabe assinalar que há pelo menos mais uma face a ser acrescentada às três especificadas por Candido, e ela é de suma importância para refletir

sobre a literatura na sala de aula: a recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996). A obra depende dela para se concretizar enquanto tal. E Candido atenta a esse ponto ao afirmar que a “crítica propriamente dita” consiste no “trabalho analítico intermediário” (CANDIDO, 2013, p. 29), pois os dois outros momentos – perceber e julgar – são de natureza estética, ocorrendo de modo necessário, mas nem sempre consciente, em toda leitura, ou seja, em qualquer recepção.

Uma recepção que se define como leitura crítica – tal qual aquela colocada como objetivo durante o processo de formação dentro da sala de aula – é caracterizada pela tentativa de “compreender, para interpretar e explicar”; e nesse roteiro, pressupõe-se etapas que se integram: “um elemento perceptivo inicial, um elemento intelectual médio, um elemento voluntário final” (CANDIDO, 2013, p. 29). Em síntese, a recepção que configura uma leitura crítica exige essa sequência: “Perceber, compreender, julgar.” (CANDIDO, 2013, p. 29).

A obra heterônima de Pessoa complexifica a abordagem das faces da obra literária e o trabalho intermediário de análise, pois como afirma o próprio poeta e estudos confirmam (SOUSA, 2015; GAGLIARDI, 2010),<sup>3</sup> o objetivo é fabricar uma “individualidade completa” e, nesse processo, forjar a expressão, o conhecimento e, em alguma medida, a recepção, ou seja, há um excesso de construção. E a esse excesso de construção Pessoa se refere como “um drama em gente, em vez de em atos” (PESSOA, 2012, p. 228).

Nesse sentido, como explica Gagliardi, o poeta não só assinou conjuntos de poemas com nomes de seres inexistentes como, também, deu a eles “contextos fictícios de produção para sua obra, por meio de diferentes autorias” – o contexto fictício de Caeiro, por exemplo, é o trabalho no campo, com rebanhos; o heterônimo diz que sua alma é “como um pastor”, assim, Caeiro cria o contexto e, ao mesmo tempo, ressalta seu caráter fictício: “Eu nunca guardei rebanhos, / Mas é como se os guardasse”. Somos levados a aceitar um “pacto ficcional”: para fazer referência a certos poemas, fazemos menção, por exemplo, a Reis, “ao que 'ele' pensava e sentia”, e assim procedemos “mesmo sabendo que 'ele', como indivíduo, nunca existiu” (GAGLIARDI, 2010, p. 295). Evitando equívocos de críticos anteriores, Gagliardi assinala que Pessoa “não criou personalidades que produziram poemas; Pessoa escreveu poemas que só depois suscitaram personalidades” (GAGLIARDI, 2010, p. 295). Assim, por

---

3 Cf. também as referências da fortuna crítica destacadas nas duas aulas seguintes.











E mentira está em ti.”

Como dito, a leitura das três partes de “O guardador de rebanhos” tem o propósito de aprofundar o contato dos estudantes com o resultado de um trabalho consistente com a linguagem poética. Em vez de objetivar compreensão e explicação, como nas aulas anteriores, o mais importante nesse ponto é deixar alunas e alunos em estado de reflexão diante da complexidade do poema, com seus versos que questionam modernamente o fazer poético. Além de recapitular as grandes marcas de Pessoa e de sua heteronímia – totalidade fragmentada (LOURENÇO, 2003), metafísica das sensações (GIL, 1987), elenco de binômios (SEABRA, 1991), fingimento equivalente a sinceridade (SENA, 2000), tensão oximórica (PERRONE-MOISÉS, 2001) –, a professora ou o professor também pode observar brevemente que uma importante questão teórica é o caráter narrativo e desencantado do poema, traços que o aproximam da prosa e do romance, considerado o gênero moderno por excelência. Nesse sentido, o “eu nunca” e o “como se” dos dois primeiros versos definem o eu narrador do poema-ficção que se inicia e, paradoxalmente, ele já relativiza o título ao estabelecer o distanciamento entre o que podemos chamar de um narrador antipoético e o lastro real de sua narrativa. E, pensando nas relações entre esse lastro na realidade do país e a forma em Pessoa e seus heterônimos, cabe aqui tecer considerações sobre o tempo parado português – tal como lemos no último capítulo de *Os Maias*. Em outras palavras, cabe contrapor o excesso da construção do poeta ao histórico atraso português na sua relação com os países centrais da Europa.

Por fim, para a oitava aula, a proposta é uma *avaliação* em que cada trio de estudantes deve escolher um poema diferente nas obras de Pessoa com a finalidade de ler e apresentar para a turma a sequência paráfrase, hipótese, análise e interpretação. Nisso, a professora ou o professor tomará como critério o desenvolvimento das capacidades de linguagem, ou seja, a capacidade de ler e compreender o poema de modo a relacioná-lo com pontos discutidos nas sete aulas dessa sequência didática.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência fundamental “O direito à literatura” (CANDIDO, 2004), como dissemos logo na primeira frase deste texto, consideramos ter atingido o objetivo de propor uma sequência didática para

a heteronímia de Pessoa a partir de sua própria teoria. A sequência didática – como fica claro pela síntese que fizemos da proposta contida nos escritos do livro organizado por Rojo e Cordeiro (2004) – não é algo simples. Por seu turno, uma sequência didática para a heteronímia de Pessoa – conforme evidencia o percurso que propusemos até esse ponto – também é algo muito complexo. Além disso, a complexidade se acentua pelo fato de se tratar de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em escolas públicas – conforme discussão de experiências docentes realizada em grupos de pesquisa e de extensão na Universidade Federal do Pará. Isso significa que tanto a discussão teórica sobre sequência didática – cuja finalidade é didatizar o trabalho com os gêneros textuais socialmente mais relevantes – quanto o desafio de, passo a passo, aula a aula, ensinar a ler Pessoa – o maior poeta português do século XX – exigem um conhecimento prático, pedagógico e literário cujo objetivo é efetivar um processo de ensino-aprendizagem em que a didatização leva à desdidatização. Além disso, como dissemos, a sequência didática em questão coloca-se como proposta e pode ser alterada pelos docentes conforme suas necessidades e escolhas.

Nesse sentido, como vimos, Dolz, Noverraz e Schneuwly, norteados por uma concepção bakhtiniana, detalham uma proposta abrangente de como desenvolver, através de estratégias e módulos de ensino, as capacidades de linguagem na escola – o espaço que a sociedade reserva à didatização. O objetivo é que cidadãos do futuro possam ter o domínio de uma variedade de gêneros textuais importantes no espaço em que não há mais didatização, ou seja, na esfera pública – gêneros necessários para a comunicação nas diversas situações da vida social e política, como debate, artigo de opinião etc. – e na fruição cultural e literária – gêneros como poema, romance, conto, canção etc.

No caso de Fernando Pessoa, como propusemos, o processo de ensino-aprendizagem com a didatização que leva à desdidatização pressupõe uma compreensão da heteronímia enquanto resultante de um lento processo criativo e singular e, a partir disso, tenta aproximar o universo de sua poesia daquele dos estudantes do Ensino Médio em escolas públicas.

Assim sendo, em oito aulas – planejadas duas a duas – foi possível relacionar o eu humano e o eu literário, ou seja, passar do eu sujeito – ligado aos dois poemas da primeira aula: o prazer de não cumprir um dever, o ridículo das cartas de amor – ao eu lírico que se volta para a construção dos

heterônimos com suas especificidades de estilo, ou seja, a “individualidade completa” de Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro.

O recurso ao procedimento da paráfrase, tal como proposto por Costa (MOURA, 2012), concentra-se nas aulas intermediárias, dedicadas aos heterônimos Campos e Reis, com os seus versos de poesia futurista e solitária e de poesia neoclássica. Em toda a sequência didática, desde o poema “Liberdade” até as três partes de “O guardador de rebanhos”, como pudemos discernir na lírica antilírica pessoana, estão os traços destacáveis desse conjunto poético: a oposição “Sentir/Pensar” (SEABRA, 1991), as contradições sob a forma de oxímoros (PERRONE-MOISÉS, 2001), a relação com a coisa e a sensação da coisa (GIL, 1987), o fingir que é conhecer-se (SENA, 2000) e, enfim, a totalidade fragmentada (LOURENÇO, 2003).

Como assinalamos, a teoria da heteronímia enseja a síntese didática de outra importante discussão teórica, aquela sobre as faces da literatura: construção, expressão, conhecimento e recepção. De acordo com Antonio Candido, a primeira face é crucial, pois é ela que define se uma comunicação é literária e é imenso o “poder humanizador desta construção” (CANDIDO, 2004, p. 173). Tal poder humanizador, por sua vez, depende da recepção por parte de um leitor crítico (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e a formação desse leitor demanda um desenvolvimento das capacidades de linguagem através de sequências didáticas como essa aqui proposta – dentre outros possíveis encaminhamentos. O objetivo, certamente, não é formar um crítico literário, mas a professora ou o professor não pode deixar de ter em vista formar, nas escolas públicas, uma leitora ou um leitor que sejam críticos.

Por fim, cabe reforçar que com as três partes de “O guardador de rebanhos” o objetivo é colocar alunas e alunos diante de versos tão complexos que, ainda hoje, desafiam a compreensão e a interpretação por parte de críticos experientes. Como observamos, o mais importante nesse ponto é, ante uma linguagem poética aparentemente coloquial e franca, ouvir as dificuldades apresentadas pelos estudantes, fazê-los refletir sobre encaminhamentos possíveis quanto à compreensão e à interpretação – inclusive em sua relação com a realidade portuguesa e o seu contexto –, mas, ao final, deixá-los com o sentimento de incompreensão e de dúvida diante dos poemas, ou seja, deixá-los com a constatação de que o “drama em gente, em vez de em atos” inviabiliza leituras didáticas e fáceis.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.
- CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, p. 169-191, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GAGLIARDI, Caio. "O problema da autoria na teoria literária: apagamentos, retomadas e revisões". *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 285-299, 2010.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GIL, José. *Fernando Pessoa ou a metafísica das sensações*. Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Luisa Faria. Lisboa: Relógio d'Água, 1987.
- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 2007.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. *A história literária como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- LOURENÇO, Eduardo. *Fernando Pessoa revisitado*. Lisboa: Gradiva, 2003.

MOURA, Murilo Marcondes de (org.). *Caderno de leituras: Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Aquém do eu, além do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PESSOA, Fernando. *Teoria da Heteronímia*. Porto: Assírio & Alvim, 2012.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SARAIVA, Antônio José; LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*. 17. ed. Porto: Porto Editora, 2005.

SEABRA, José Augusto. *Fernando Pessoa ou o poetodrama*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SENA, Jorge de. *Fernando Pessoa e Cia heterónima*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2000.

SOUSA, Rui. Nos bastidores do “drama em gente”: etapas da evolução dos heterônimos à luz da correspondência órfica. *Pessoa Plural*, Providence, v. 7, p. 132-159, 2015. Disponível em: [https://www.brown.edu/Departments/Portuguese\\_Brazilian\\_Studies](https://www.brown.edu/Departments/Portuguese_Brazilian_Studies). Acesso em: 12 fev. 2016.

Recebido em 9 de março de 2021

Aprovado em 25 de abril de 2021

André Barbosa de Macedo


Professor da Universidade Federal do Pará (Letras/Português). Bacharel e Licenciado em Letras e em Filosofia, Mestre em Educação e Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo.

Contato: [andre.macedo@alumni.usp.br](mailto:andre.macedo@alumni.usp.br)

Brenda Salazar

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Pará. Integrante do grupo de pesquisa e de extensão Teoria Literária e repertório crítico: a leitura literária na escola pública (grupo registrado no CNPq)

Contato: [andre.bm116@gmail.com](mailto:andre.bm116@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-3946-1635>

A Revista *Desassossego* utiliza a Licença Creative Commons Attribution que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial neste veículo – **Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)**, e reconhece que os Autores têm autorização prévia para assumirem contratos adicionais separadamente para distribuição não-exclusiva de versão dos seus trabalhos publicados, desde que fique explicitado o reconhecimento de sua autoria e a publicação inicial nesta revista.