

# Atas das **I JORNADAS DE ESTUDOS PORTUGUESES**

Editores:  
Ana Nascimento Piedade  
Paulo Nunes da Silva



## FICHA TÉCNICA

Título

**ATAS DAS I JORNADAS DE ESTUDOS PORTUGUESES**

Editores

**Ana Nascimento Piedade**

**Paulo Nunes da Silva**

Produção

**Serviço de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual**

Edição

**Universidade Aberta 2021**

Coleção

**CIÊNCIA E CULTURA, N.º 12**

ISBN

**978-972-674-890-8**

DOI

**<https://doi.org/10.34627/zx6b-m749>**

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-SA 4.0.

De acordo com os seguintes termos:

Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional

# ÍNDICE

<u>Apresentação</u>	05
<b>ESPECIALIDADE DE LITERATURA E CULTURA PORTUGUESAS</b>	
<u>Imagologia Literária e Identidade</u> José Campinho	07
<u>Imagens de Migrações em Obras da Literatura Portuguesa e Francesa do Século XXI</u> Maria Leonor Nunes Raposo do Cabo Pita	20
<u>A Escrita Poliédrica de Ana Hatherly: Caminhos de um Território Re-Inventado</u> Dalila Maria Teixeira Milheiro	41
<u>O Modernismo e a Vanguarda de Almada Negreiros: da Construção de uma Modernidade ao Bildungsroman</u> Rui Alberto Alves Trindade Costa	56
<u>O Fado e a Questão da Identidade</u> Vilma Silvestre	71
<b>ESPECIALIDADE DE LITERATURA PORTUGUESA</b>	
<u>«Isto»</u> Pedro Meireles	88
<u>Todos os M. de David Mourão-Ferreira</u> Filippo Chiaradia	99
<u>A Literatura Portuguesa no Fado de Amália Rodrigues</u> Rui Ferreira	110

## **ESPECIALIDADE DE LINGUÍSTICA PORTUGUESA**

- O Manual Escolar de Português da 10.ª Classe: Entre o Programa de Ensino e os Textos Seleccionados 127  
José António Salvador Marques
- A Prova de Avaliação Como Género do Discurso Académico: Um Diagnóstico e Uma Proposta de Análise 146  
Ângelo Américo Mauai
- As Estratégias Discursivas na Interação em Contexto Pedagógico 167  
Célia Lavado Mendes Jorge Pereira Barbeiro

# APRESENTAÇÃO

As *I Jornadas de Estudos Portugueses* decorreram no dia 29 de outubro de 2019, no Palácio Ceia (sede da Universidade Aberta), em Lisboa. Foram organizadas pela coordenação do curso de *Doutoramento em Estudos Portugueses* (DEP) e contaram com a participação de um número significativo de diplomados e doutorandos do curso.

O principal objetivo visado consistiu em divulgar a investigação já realizada ou a decorrer. As comunicações apresentadas refletiram a diversidade inerente ao curso, seja devido às diferentes especialidades que ele acolhe, seja pela variedade de temas e de enquadramentos teórico-metodológicos que sustentam a lecionação de cada um dos seminários.

Nesse sentido, o encontro permitiu a realização de diversos debates sobre múltiplos aspetos das pesquisas concluídas ou ainda em curso. Foram relevantes quer as reflexões acerca de temas, modelos teóricos e metodologias, quer a partilha das principais conclusões decorrentes das investigações promovidas no âmbito do DEP. Além disso, foram estreitados laços de natureza pessoal entre orientadores e orientandos, assim como entre os investigadores, o que poderá concretizar-se em futuras e fecundas colaborações de natureza diversa. Acresce que o encontro também se pode vir a revelar decisivo para o cumprimento de um outro relevante objetivo do curso e das jornadas: a integração de diplomados e doutorandos em centros de investigação da área dos Estudos Portugueses.

Importa também salientar o facto de ter sido possível verificar que a investigação que vem sendo concretizada no âmbito do curso (quer nos seminários do 1.º ano curricular, quer nas pesquisas que se materializam sob a forma de teses de doutoramento) é de qualidade significativa. Essa verificação foi unanimemente reconhecida pelos diversos intervenientes, nomeadamente a direção do Departamento de Humanidades (DH), os docentes que assistiram ao evento, a coordenação do curso e os próprios palestrantes, comprovando assim, de forma segura, a relevância deste curso de 3.º ciclo oferecido pelo DH.

Tendo as jornadas constituído um claro sucesso, a coordenação do curso de *Doutoramento em Estudos Portugueses* propôs-se editar um livro de atas, que integra os principais contributos deste evento. O mérito e o interesse da edição podem ser aferidos em, pelo menos, duas vertentes.

Em primeiro lugar, a qualidade das comunicações apresentadas nas *I Jornadas de Estudos Portugueses* justifica que seja divulgada a publicação das várias pesquisas. De facto, elas configuram contributos positivos para a área do conhecimento do

curso e, mais especificamente, para cada uma das três especialidades no âmbito das quais foram realizadas: Literatura Portuguesa, Literatura e Cultura Portuguesas e Linguística Portuguesa.

Em segundo lugar, e de um ponto de vista estritamente institucional, promover a divulgação do trabalho de investigação dos seus doutorandos configura uma prioridade do curso de *Doutoramento em Estudos Portugueses*. Quer a realização de eventos de debate e de disseminação das pesquisas, quer a edição de publicações que as promovam constituem atualmente objetivos centrais para qualquer curso de 3.º ciclo. A coordenação do *Doutoramento em Estudos Portugueses* congratula-se, portanto, com a publicação desta obra, porquanto se concretiza, assim, mais esse desiderato.

Como sempre acontece, esta edição não teria sido possível sem a colaboração de um conjunto de pessoas, a começar pelos autores dos artigos nela incluídos. É justo que se registre ainda, com particular destaque, dois outros agradecimentos: ao Conselho Editorial da Universidade Aberta, pelo acolhimento conferido à nossa proposta de publicação; e à Dra. Fátima Ferreira, pelo inestimável apoio relativo à edição de texto.

Lisboa/Coimbra, 15 de outubro de 2020

Ana Nascimento Piedade

Paulo Nunes da Silva

# IMAGOLOGIA LITERÁRIA E IDENTIDADE

**José Campinho**

[campinho@sapo.pt](mailto:campinho@sapo.pt)

## Resumo

A literatura está envolvida no processo de formação da identidade nacional e é um elemento nuclear dessa identidade. Por vezes, a literatura actua na configuração identitária de uma forma intencional e pedagógica, como ocorreu com Almeida Garrett; noutros casos, como na obra de Eça de Queirós, a literatura assume um papel provocador, de frontal questionamento crítico do estatuto identitário, contribuindo para aprofundar o conhecimento e a expressão da esfera íntima, subjacente às aparências com que se reveste a identidade colectiva. Para o filósofo da cultura Eduardo Lourenço, a literatura encerra uma parte essencial da vivência humana e por isso constitui um extraordinário repositório imagológico sobre a questão da identidade. A Imagologia Literária estuda precisamente os mecanismos de representação identitária nos textos literários.

**Palavras-chave:** Imagologia Literária, Identidade Nacional, Eduardo Lourenço, Almeida Garrett, Eça de Queirós.

*Pelo mar  
Fomos  
Pelo mar somos.*

Liberto Cruz<sup>1</sup>

## Introdução

A literatura, por sua natureza recriadora, simbólica e poliédrica, permite uma leitura ampla, plural e simultaneamente minuciosa da identidade, muito especialmente nos períodos cruciais da história dos povos. No âmbito da cultura e da literatura portuguesas, esta questão essencial da nossa modernidade é um tema central da obra ensaística de Eduardo Lourenço: a indagação da imagem do que fomos e do que somos forjada pela literatura, com destaque para Luís de Camões e Fernando Pessoa, mas, necessariamente, também, para Almeida Garrett e Eça de Queirós, cuja obra literária é determinante, a seu tempo, na ideia, construção e reformulação da imagem identitária dos portugueses, que se leem nos seus livros.

Este problema da identidade está intrinsecamente relacionado com a questão da memória e, sob esta perspectiva, a literatura é também um monumento de cristalização do tempo, como sublinha Eduardo Lourenço. Aliás, só na literatura se guarda o registo de uma parte essencial, embora invisível, nocturna, da vivência humana individual e colectiva, que não consta do registo factual da experiência e do relato histórico.

### 1. Imagologia Literária

A relação entre literatura e identidade nacional constitui o alvo de estudo da Imagologia Literária, que é um ramo relativamente recente dos Estudos Literários e Culturais. A Imagologia Literária, tendo o seu método e objecto próprios, não exclui a contribuição interdisciplinar que pode advir não apenas do domínio mais contíguo das ciências do texto, como a Teoria da Literatura, a Estilística, a Estética Literária, etc., mas também de outras disciplinas afins, como a História da Literatura ou a História das Ideias, a Sociologia, a Economia, etc. Isto significa que a Imagologia Literária, operando sobre o texto concreto de natureza literária, faz incidir sobre ele um enfoque interpretativo diversificado, que possibilita o desenho de uma nova narrativa sobre a concepção mental que é a imagem identitária de uma sociedade num determinado período histórico.

Mais especificamente, o objecto da Imagologia Literária é o estudo e a interpretação das formulações caracterizadoras de mentalidade e de identidade no texto literário

---

<sup>1</sup> Liberto Cruz – *De frente para o mar*, Coimbra, Palimage, 2010, p. 101.

ou para-literário, isto é na organização discursiva da língua com intencionalidade estética, nas suas múltiplas formulações. Os marcadores de configuração e de representação de identidade designam-se por imagotipos, e são constituídos pelos elementos portadores de ideias, ideias-feitas, estereótipos, esquemas mentais e comportamentais padronizados ou reactivos. Epistemologicamente, na Imagologia Literária, os mecanismos e processos de ordem literária que configuram os imagotipos, objecto material de estudo, são de certo modo instrumentais, na medida em que estão ao serviço da configuração imagológica identitária.

Proveniente do domínio da Literatura Comparada, a Imagologia Literária começou por atender à representação identitária do outro, o elemento estrangeiro, nas literaturas nacionais. Nas duas últimas décadas, a Imagologia Literária tem evoluído no sentido de privilegiar a auto-representação literária da identidade. Para além da tradicional perspectiva de fronteira, horizontal, relativa às geografias literárias comparativas, próxima do procedimento da Antropologia e da Etnografia, a Imagologia Literária propõe uma abordagem no interior das literaturas nacionais e mostra como se inscrevem no tempo histórico, e não apenas no plano territorial, as linhas de continuidade e fronteira entre culturas identitárias. Aliás, não raro, um povo vê-se a si mesmo como outro, na memória colectiva que guarda do passado, ou nas imagens pré-concebidas justificativas desse passado visto à distância, sobretudo a partir de uma etapa posterior a uma ruptura acentuada do sistema político, social e cultural. Parafraseando um título de José Eduardo Agualusa, o tempo é um hábil vendedor de passados.

Cada tempo tem o seu léxico e a sua semântica particular. A literatura inscreve e configura esteticamente no discurso ficcional ou poético uma certa visão iluminadora do pensamento, do sentimento e da vivência num tempo determinado. O texto literário nunca é neutro; a sua essencial condição literária, de ordem estética, impede essa isenção inócua. Desde a sua concepção, génese, motivações, intencionalidades, a construção e a configuração do discurso literário é resultado de influências e opções que se urdem numa minuciosa e ampla tapeçaria sugestiva, aberta a leituras interpretativas de nível diversificado, e que são condicionadas também pela circunstância da recepção. Nada do que constitui a estrutura substancial do edifício literário está, portanto, destituído de valor imagológico, podendo-se, aliás, considerar, no âmbito da Imagologia Literária, uma imagologia do discurso, a par de uma imagologia do simbólico, da personagem, do espaço, etc.

Pela sua essencial propensão alegórica e simbólica, a literatura constitui geralmente um valioso fundo imagológico. Como diz, designadamente, Eduardo Lourenço, a literatura, expressão superior de cultura, encerra a intimidade complexa, profunda e integral de um povo. Assim, pela literatura deve seguir quem procura indagar o âmago cultural de uma sociedade ou proceder à sua *psicanálise* identitária, estudar

os seus mitos, medos, obsessões, traumas, recalcamientos, desejos, sonhos e pesadelos, ilusões e vitórias.

No sentido de plena clareza e rigor terminológico, é necessário distinguir *Imagologia Cultural* de *Imagologia Literária*, não tanto pelo fim comum que ambas visam, mas principalmente atendendo ao específico objecto de estudo: no primeiro caso, mais geral, a Imagologia estuda os elementos que permitem uma configuração imagológica nos produtos culturais diversificados e de diferentes domínios artísticos ou disciplinares, como por exemplo, o teatro, o cinema, a pintura, a escultura, as exposições de arte, mas também a etnografia, a economia, a imprensa, a propaganda, etc. Por sua vez, a Imagologia Literária dedica a sua atenção e análise aos processos de configuração contidos na tessitura discursiva das obras literárias e para-literárias, atendendo, designadamente, à relação de correspondência com o paradigma estético-literário e motivação ideológica e contexto histórico e social.

## 2. Eduardo Lourenço

Que a literatura é parte integrante e nuclear do processo de construção da identidade portuguesa é uma evidência nesta pátria de Sá de Miranda, Luís de Camões e António Vieira. Ora assimilando e difundindo e até sublimando uma narrativa da história por vezes irreal, feita de paradoxal memória imaginada, ora, em sentido oposto, questionando criticamente essa mesma visão idealizada perante a realidade dos factos históricos, numa dialéctica clássica entre uma leitura eufórica e disfórica da nossa história. Por uma ou por outra via, a questão da identidade, de saber quem somos ou quem não somos, de onde vimos, para onde vamos, tornou-se nevrálgica, especialmente na moderna literatura portuguesa, e passou ela própria a constituir objecto de interesse imagológico. A questão da identidade portuguesa e do contributo da literatura para a sua definição vem da Idade Média, de Fernão Lopes, e nunca deixou de estar presente na reflexão dos grandes escritores, até atingir o seu ponto máximo de dimensão trágica com a Geração de Antero de Quental, Oliveira Martins e Eça de Queirós, no século XIX, prosseguindo vigorosamente no século seguinte, como tema transversal e universal da nossa literatura, com forte expressão na poesia.

O filósofo e ensaísta Eduardo Lourenço foi quem mais se debruçou nas últimas décadas sobre a imagologia portuguesa latente (e patente) na literatura. A reflexão de Eduardo Lourenço no âmbito desta relação entre literatura e identidade, «tem como preocupação fundamental o estudo das auto-representações dos portugueses e da forma como estas condicionam a imagem da sua identidade cultural, ou mais latamente, o imaginário cultural português.»<sup>2</sup> Para o autor de *Heterodoxia*, o texto

---

<sup>2</sup> Maria Manuel Baptista – *Eduardo Lourenço: A Paixão de Compreender*, p. 33.

literário constitui-se como manifestação rica e privilegiada de cultura e registo indelével de memória colectiva. E por isso, é na literatura que encontra a mais completa representação dos portugueses sobre si próprios: «a via privilegiada de indagação da cultura portuguesa (...) e a interpretação do sentido e do simbolismo das imagens veiculadas pela literatura constitui um domínio emblemático da sua reflexão sobre o modo de ser-português e o destino pátrio.»<sup>3</sup>

É n' *O Labirinto da Saudade* que Eduardo Lourenço identifica e estabelece uma imagologia portuguesa, atribuindo-lhe um significado específico dentro da hermenêutica cultural que desenvolve. A *imagologia* lourenciana de 1978 tem expressão proveniente do campo semântico da psicanálise e pode ser traduzida, de forma simplista, por imagens mentais ou conceitos que temos de nós próprios enquanto portugueses. Aliás, como é sabido, o subtítulo desta obra é precisamente *Psicanálise Mítica do Destino Português*. Assim, a *imagologia* aparece traduzida nesta obra por outras expressões equivalentes: *imagerie*, «nossa imagem enquanto produto e reflexo da nossa existência e projectos históricos ao longo dos séculos e em particular na época moderna», «imagens que de nós mesmos temos forjado», «imagem de Portugal», mitologia, ficção, etc.

O ponto de vista de Eduardo Lourenço – herdeiro daquela Geração de 70 do século XIX que tomou por missão primeira descortinar algum sentido para Portugal como destino – assenta numa base de reflexão de pendor filosófico-psicanalítico, enquanto a perspectiva da Imagologia Literária se liga mais ao mecanismo de organização da língua e do texto literário e à sua inserção cultural.

Há três momentos cruciais na reflexão ensaística de Eduardo Lourenço sobre a identidade cultural portuguesa, correspondentes à publicação de outras tantas obras incontornáveis, separadas por três décadas: *O Labirinto da Saudade* (1978), *Nós e a Europa ou as Duas Razões* (1988) e *Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade* (1999). Os ensaios «Identidade e Memória – o caso português» e «Portugal – identidade e imagem», contidos na obra *Nós e a Europa ou as Duas Razões*, publicada três anos após a assinatura do tratado de adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, são dois textos fundamentais do ensaísmo de Eduardo Lourenço no âmbito do pensamento sobre a relação entre identidade nacional e Literatura.

Embora a sua atenção relativamente a Portugal, à sua Literatura, História e Cultura tenha permanecido nuclear – no sentido do permanente questionamento e interpretação da cultura portuguesa e das suas representações, daquilo que ela

---

<sup>3</sup> Ana Nascimento Piedade – Contornos da 'Preocupação por Portugal' no ensaísmo de Eduardo Lourenço. In *Literatura Culta e Popular em Portugal e no Brasil: Homenagem a Arnaldo Saraiva*, p. 342. (Colóquio Internacional, Porto, 2009. Coord. Isabel Morujão e Zulmira Santos), Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2011, p. 340-349).

é ou se julga ser a partir do que configura a imagologia nacional – a abordagem mais recente afastou-se um pouco da perspectiva psicanalítica inicial em favor do campo lexical mítico-literário, mais próximo da reflexão filosófico-cultural. Mas a relação do homem português com a História e a sua tendência mitificadora ou o sentido trágico e supostamente universalista do destino português são linhas interpretativas que Eduardo Lourenço continuou a desenvolver reiteradamente a partir da literatura e, concretamente, no que respeita ao século XIX, na fundação da nossa modernidade, sobre a obra de Almeida Garrett e de Eça de Queirós.

### 3. Almeida Garrett

Diz Eduardo Lourenço: «É sob a pluma de Garrett que pela primeira vez, e a fundo, *Portugal se interroga*, ou melhor, que Portugal se converte em permanente interpelação para todos nós».<sup>4</sup>

A obra de Almeida Garrett denota uma aguda consciência do papel da literatura na reformulação da imagem identitária e no fomento cultural e cívico dos seus concidadãos. Com Almeida Garrett, a literatura portuguesa é concebida como agente implicado na reconfiguração da identidade nacional. Sem repudiar certos traços da tradição neoclássica da sua formação, Garrett instaura uma literatura nova, romântica, uma arte promotora do *aggiornamento* europeu para o novo Portugal liberal, abandonando adereços literários arcaicos e posições das antigas Letras em favor de uma coloquialidade e leveza que aproximasse a literatura dos leitores *modernos*. A obra garrettiana constitui-se como reflexo e agente da nova mentalidade naquele tempo de acelerada e profunda mudança, trazendo à língua e à literatura portuguesas agilidade e renovação generalizada e decisiva. Garrett preconiza, e corporiza, uma literatura de combate cívico, ideológico, pedagógico, indubitavelmente genuína, identitária, avançada, em correspondência autêntica com o ser e o sonho que no seu ideal concebia para Portugal.

Portugal e a fortuna portuguesa passaram, com Garrett, a constituir um eixo temático literário permanente e activo, como, no seu caso, se evidencia no drama e no romance histórico, mas também na selecção de fontes e temas líricos, ou nas opções temáticas das *Viagens na Minha Terra*. Neste afã, dedicou Almeida Garrett atenção especial ao teatro, que entendia como sendo a arte acessível a todos, numa sociedade com elevadíssimo índice de analfabetismo, recentrando a sua atenção nos temas nacionais e construindo enredos para atingir os fins pedagógicos que preconizava – como se vê em *Um Auto de Gil Vicente*.

---

<sup>4</sup> Cf. Da Literatura como interpretação de Portugal (De Garrett a Fernando Pessoa). In *O Labirinto da Saudade*.

Aliás, é de Portugal que trata, afinal, grande parte da obra romântica do autor d'O *Arco de Sant'Ana*. Como afirmam Luiz Francisco Rebello e Eduardo Lourenço, o drama histórico *Frei Luís de Sousa*, entre outros, não é mais do que uma metáfora da identidade nacional e do destino português, um símbolo da tragédia pátria.

Na perspectiva da Imagologia Literária, é vasto e peculiar o legado de Almeida Garrett na concepção da modernidade portuguesa após a queda do Antigo Regime e a instauração do Constitucionalismo: a revisitação da história de Portugal; a restauração de uma renovada mitologia que reinterpreta o papel das grandes figuras da história nacional; o recurso particular a uma certa interpretação dos acontecimentos históricos para enquadramento e justificação do presente e o reforço da consciência de identidade nacional; a valorização da autenticidade e suposta originalidade do que é tradicional, em detrimento do elemento estrangeiro, embora sem rejeitar a sua inclusão, quando necessária; o incentivo à criação artística; a revolução ao nível das formas literárias.

Na perspectiva da Imagologia Literária, a obra de Almeida Garrett tem ainda especial relevância pela apropriação pelo discurso literário da língua portuguesa comum e vernacular. Almeida Garrett instaura procedimentos discursivos novos face ao paradigma da sintaxe latina dominante e institui entre nós uma galeria de figuras, acontecimentos e episódios da história e da tradição nacional que passam a constituir *topos* literários recorrentes, mitos do património cultural português ciclicamente revisitados. Ainda hoje, a presença tutelar de Almeida Garrett, «fundador do romantismo sob a égide de Camões», se sente verdadeiramente como fundadora, formadora e viva.

## 4. Eça de Queirós

Com a geração de Eça de Queirós «entramos em cheio no segundo grande momento – e momento crucial cujos ecos chegarão até nós – da história da nossa autognose moderna», diz Eduardo Lourenço. De entre os intelectuais da Geração de 70, devemos a Eça de Queirós a «mais obsessiva, ardente, fina e ao fim e ao cabo a mais bem-sucedida» interpretação [e interpelação] da realidade nacional. E isto pela sua inigualável capacidade de «sentido da realidade e criação de imagens e arquétipos ainda de pé».<sup>5</sup>

Ao consagrar uma implícita e permanente centralidade temática a Portugal, a obra de Eça de Queirós constitui-se como um valioso compêndio imagológico, complexo, estimulante e provocador sobre a essência e a aparência de quem somos enquanto

---

<sup>5</sup> Eduardo Lourenço – Da Literatura como interpretação de Portugal (De Garrett a Fernando Pessoa). In *O Labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português*. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 89.

portugueses e como nos representamos literariamente. Na relação entre Imagologia Literária e identidade nacional, a obra de Eça de Queirós representa um monumento assinalável, pela sua amplitude, profundidade, novidade, influência e perenidade, de tal modo que ainda hoje a imagem identitária portuguesa se reconhece em muitos frescos do autor de *Os Maias*, no final do século XIX. Esta actualidade não se deve apenas à genialidade engenhosa de Eça de Queirós mas também à acutilância do seu apurado olhar irónico e ao modo como traduziu com vivacidade as preocupações do seu tempo através de uma língua literária rica, inventiva, plástica e refrescante. A obra queirosiana elevou o nível, a flexibilidade e a graça da língua literária e da literatura portuguesa para um novo patamar de expressividade.

Eduardo Lourenço afirma que, a seguir a Almeida Garrett, o autor de *A Cidade e as Serras* representa o grande momento da história literária portuguesa relativamente ao nosso questionamento sobre o destino colectivo.

Publicado em 1888, ano de ouro do percurso de Eça de Queirós, o romance *Os Maias* é uma obra fundamental da nossa literatura moderna, a expressão da vontade de observar muito criticamente todo um país, metaforicamente representado por três gerações de uma família burguesa da cidade de Lisboa no século XIX.

Romance polifónico e dialógico, com uma pluralidade assinalada logo no subtítulo – *Episódios da vida romântica* –, presta-se a abordagens de múltiplos enfoques. Imagologicamente, *Os Maias* justificam uma atenção especialíssima porque neste romance se aprimoraram alguns procedimentos importantes relativos à representação literária da mentalidade e da vivência da burguesia lisboeta dos anos 70 do século XIX, e por extensão, de todo o país, assim como relativamente à reflexão sobre a função e o paradigma estético e até sentido ético e moral da literatura.

Concomitantemente, estão impressas na «vasta machine» d'*Os Maias* as marcas evolutivas do pensamento estético-literário de Eça de Queirós durante a longa travessia de quase uma década, desde aquele contundente realismo irónico-satírico até à fase marcada por um vago humanismo eclético e heterodoxo. Como o rosto de Janus, *Os Maias* é um romance entre dois tempos: o do Realismo-naturalismo estrutural anterior e o da pluralidade e da abertura crítica e dialógica que se instala e consolida na obra do último Eça.

A confrontação com os limites, potencialidades e eficácia, sobretudo com as limitações, do Realismo-naturalismo empurrou *Os Maias* para uma permissividade e ambiguidade estética paradoxalmente refrescante e enriquecedora, como constatou Isabel Pires de Lima, designadamente.<sup>6</sup> Não se confinando ao dogmatismo nem à *praxis* realista-

---

<sup>6</sup> Isabel Pires de Lima – O confronto com o naturalismo. In *As Máscaras do Desengano – Para uma abordagem sociológica de «Os Maias» de Eça de Queirós*. Lisboa: Caminho, 1987, p. 164.

-naturalista, este romance congregador acabará por ganhar uma exuberante e plural expressividade literária; o ecletismo e dialogismo d'*Os Maias* não mais deixará de estar presente na obra posterior de Eça de Queirós;

Aquilo que o escritor faz n'*Os Maias* é precisamente a transposição para superior literatura da psicanálise do ser íntimo português sob o pano de uma exterioridade por vezes sórdida e risível, grotesca e portuguesamente fatalista. O romance encerra um minucioso diagnóstico holístico de Portugal, substituindo, naturalmente, a linearidade do discurso historiográfico pelo fascinante discurso irónico disruptivo. Na arquitectura simbólica do romance, as paredes do Ramalhete e o seu jardim ao abandono reflectem a decrepitude do país, e o destino da família que habitava o palacete assume proporções de símbolo nacional. Imagológica e simbolicamente, o Ramalhete, é Portugal. Portugal é, aliás, a magna personagem deste romance.

À semelhança de D. João, no *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, Portugal-personagem está cenicamente ausente d'*Os Maias*, mas dramaticamente bem presente, como um espírito que paira espectralmente sobre a cena. Portugal é o velho do retrato dependurado na parede do antigo salão nobre do solar nacional, um óleo de sombrio romantismo de um herói de outro tempo que teve o seu esplendor e glória, mas está já inevitavelmente caduco, alucinado talvez, ainda assim entronado no seu papel de figura patriarcal, sobre quem se fala, assunto a que se volta ciclicamente, com compaixão reverencial ou sátira inclemente, com veneração ou desprezo; egrégia e espantosa figura que, embora não agindo, não exercendo já o poder e a posse, não é indiferente a ninguém da família, porque condiciona ainda de alguma forma vaga o destino de todos, seja pela genética, seja pela compaixão a que amiudamente se entregam. Olhando este romance «como um todo orgânico», Jacinto do Prado Coelho conclui assim: «*Os Maias* encerram um pensamento, destinam-se a fazer pensar. (...) O que domina como objecto de reflexão é Portugal, personagem oculta por detrás das personagens visíveis.»<sup>7</sup>

Esta velada, ou não, centralidade temática de Portugal constitui hoje uma leitura convergente e dominante dos estudos queirosianos. Consenso que não limita, antes abre para as múltiplas abordagens suscitadas. Isabel Pires de Lima, que afirma que «pensar *Os Maias* é forçosamente pensar Portugal»<sup>8</sup>, inseriu a questão de Portugal como personagem latente no jogo de máscaras geracional com o destino nacional. É um livro sobre o problema de Portugal e sobre Portugal como problema, sobre a miséria portuguesa.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Jacinto do Prado Coelho – Para a compreensão d'*Os Maias* como um todo orgânico. In *Ao Contrário de Penélope*, p. 101.

<sup>8</sup> Isabel Pires de Lima – Eça e *Os Maias*. In *Leituras d'Os Maias*, p. 43.

<sup>9</sup> Salvaguardando alguma cautela sobre o valor da estatística na análise literária, encontramos n'*Os Maias* um pouco mais de sessenta ocorrências do nome «Portugal», a maior parte nos capítulos VI e XVIII.

Para a Imagologia Literária, *Os Maias* constituem um modelo perfeito das potencialidades da ficção literária na definição do complexo problema da identidade nacional. Tudo nesta obra pode ser lido à luz da Imagologia: a construção de cada personagem, a disposição dos elementos no espaço e na paisagem, a tessitura dos diálogos, a urdidura novelística, o vocabulário depurado, os comentários e insinuações, as pressuposições, etc. Tudo isto possui valor imagológico, ou mais concretamente, imagotipos correspondentes à representação mental que prefigura ideias, imagens configuradoras de identidade, abordadas simultaneamente por múltiplos pontos de vista, como tão bem encenado está no capítulo do jantar do Hotel Central, na cena entre Alencar e Eça. Aliás, é também esta ubiquidade de olhares cruzados, tão presente n' *Os Maias*, que faz da literatura uma arte sublime de potencial infinito: só o somatório do máximo possível de pontos de vista permite uma reconfiguração que se aproxime da Verdade – é por isso que a literatura partilha de uma espécie de estatuto divino, que a linguagem poética sublima.

A Imagologia literária queirosiana, que obviamente se pode estender a toda a sua obra literária e para-literária, compreende, resumidamente, um conjunto de procedimentos de três tipos, resumidamente:

Primeiro: profunda e ampla renovação da língua literária portuguesa; a palavra ganhou com Eça de Queirós uma claridade e leveza poética, plasticidade referencial e semântica extraordinária, numa escrita verdadeiramente recriadora, como demonstrou Ernesto Guerra da Cal.

Segundo: genial capacidade de captar, fixar e recriar literariamente a realidade humana e social portuguesa, estabelecendo um conjunto de imagens críticas que passaram a integrar a identidade colectiva; a par das imagens estereotipadas associadas às suas personagens magistralmente construídas, há, na fase final, a incorporação de um olhar plural e uma dimensão dialógica que ganha expressão com *Os Maias* e se desenvolve nas últimas obras, muito especialmente na *Correspondência de Fradique Mendes* e n' *A cidade e as Serras*, como demonstrou Ana Nascimento Piedade.

Terceiro: o estilo de Eça de Queirós, sobretudo na sua essencial ironia e gosto pelo humor, nasce no próprio olhar do escritor sobre o mundo e ganha forma cristalina na sua obra literária, constituindo-se como transversal e permanente elemento da *poesis* e da estética queirosianas.

Olhando Portugal simultaneamente *de dentro* e *de fora*, com sentido crítico, Eça procurou incessantemente uma expressão literária capaz de encerrar com a máxima leveza e graça o objecto da sua atenção. Portugal é, explícita ou implicitamente, a grande personagem queirosiana. O percurso estético-literário do escritor representa

uma demanda permanente na tentativa de encontrar a mais adequada figuração literária dessa personagem, inicialmente talhada a cortes rápidos e definitivos e por fim composta por elementos de maior complexidade e ambivalência.

## Conclusão

A literatura permite uma compreensão profunda e alargada do pensamento e da vivência humana, individual e colectivamente. A obra literária, inscrevendo-se num tempo determinado, é também um amplo registo da memória, efectiva ou imaginada, e a memória constitui o cerne da identidade. Tendo por objecto de estudo os processos de registo e formulação identitária no discurso literário, a Imagologia Literária procura identificar as linhas configuradoras do ser, da identidade, de uma cultura presentes no discurso escrito graças à alquimia recriadora da literatura, essa arte de jogar no labirinto das palavras.

A reflexão ensaística lourenciana abriu novos horizontes à cultura portuguesa a partir de um questionamento radical do discurso corrente sobre o passado e o destino nacional, muitas vezes fundado mais na imaginação e mito do que na consciente assunção e conhecimento da realidade histórica. De tal modo que a originalidade do pensamento de Eduardo Lourenço é indispensável à leitura crítica da cultura portuguesa moderna e contemporânea. Para este filósofo da cultura, a literatura constitui a via principal de acesso ao cerne da identidade e, muitas vezes, ela própria é fonte de questionamento crítico dessa identidade e agente da sua reformulação. Na senda da reflexão da Geração de 70, Eduardo Lourenço procura nos textos literários portugueses mais relevantes o autêntico retrato nacional, sob a patine enegrecida e as camadas de tinta de tantos retoques feitos ao longo dos séculos.

Assim, neste mesmo sentido indagador, a obra de Almeida Garrett e de Eça de Queirós possui um valor inestimável na tentativa de fixação do perfil e do ser português. É a Imagologia Literária que nos dá a leitura e análise dos elementos textuais configuradores dessa imagem identitária colectiva numa obra, num autor ou num tempo determinado.

Com Almeida Garrett, pela primeira vez na nossa história moderna, a literatura é concebida como agente implicado e activo na reformulação da identidade nacional. Sem recusar a tradição, Almeida Garrett instaurou uma literatura nova e uma nova língua literária para o Portugal liberal que sucedeu ao Antigo Regime. Vernaculizou a língua literária portuguesa, sacudindo-a de esquematismos formalistas e decorativos típicos da erudição clássica.

No final do século XIX, Eça de Queirós eleva a língua literária e a literatura portuguesa para um novo patamar de expressividade estética. Ao consagrar ao tema *Portugal*

a centralidade de praticamente toda sua obra, Eça de Queirós deixou-nos um vasto repositório imagológico sobre a questão da identidade portuguesa. O romance *Os Maias* constitui um modelo exemplar do poder de síntese da literatura na procura de compreensão dos meandros da identidade colectiva.

Esta demanda cultural pela essência de uma identidade faz da literatura uma arte suprema: traduzir por frágeis e volúveis palavras todo um ser, e fazê-lo com beleza, é mérito só concedido aos muito poucos que pelo talento genial e pelo trabalho persistente se elevam ao nível dos deuses, pela arte. A epígrafe deste texto, um brevíssimo e despojado poema de Liberto Cruz, é bem representativa dessa faculdade literária de, com exactas palavras mínimas, dizer maximamente quem fomos ou quem somos.

Porto Santo, 14 de Junho de 2020

## Bibliografia

BAPTISTA, Maria Manuel – *Eduardo Lourenço: A Paixão de Compreender* (pref. Eduardo Prado Coelho). Porto: Edições ASA, 2003.

BELLER, Manfred; LEERSEN, Joep (eds.) – *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters – A critical Survey*. *Studia Imagologica*, vol. 13. Amsterdam/New York: Rodopi Publishers, 2007.

CAL, Ernesto Guerra da – *Língua e Estilo de Eça de Queiroz*, 4.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

CAMPINHO, José Maria Cibrão Campinho – *Imagologia literária e identidade nacional em Eduardo Lourenço, Almeida Garrett e Eça de Queirós* (Tese de doutoramento). Lisboa, Universidade Aberta, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/7249>>

COELHO, Jacinto do Prado – *Para a compreensão d'Os Maias como um todo orgânico* (separata). Braga: S.I., 1978.

COELHO, Jacinto do Prado – *Ao Contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand, 1987.

LIMA, Isabel Pires de – *As Máscaras do Desengano – Para uma abordagem sociológica de «Os Maias» de Eça de Queirós*. Lisboa: Caminho, 1987. (Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto em 1986).

LOURENÇO, Eduardo – *Nós e a Europa ou as Duas Razões*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.

LOURENÇO, Eduardo – *O Labirinto da Saudade: Psicanálise Mítica do Destino Português*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LOURENÇO, Eduardo – *Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade*. Lisboa: Gradiva, 2012.

MATOS, A. Campos (org. e coord.) – *Dicionário de Eça de Queiroz*, 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2015.

MONTEIRO, Ofélia Paiva – *A Formação de Almeida Garrett. Experiência e Criação* (2 vols.). Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1971.

PEREIRA, José Carlos – *A Doutrinação Estética de Almeida Garrett. A Nostalgia Clássica de um Romântico*. In *As Doutrinas Estéticas em Portugal do Romantismo à 'Presença'*. Linda-a-Velha: Hespéria, 2011. (Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa em 2009).

PIEIDADE, Ana Nascimento – *Ironia e Socratismo em «A Cidade e as Serras»*. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

PIEIDADE, Ana Nascimento – *Fradiquismo e Modernidade no Último Eça (1888-1900)*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003. (Tese de doutoramento apresentada à Universidade Aberta em 2000. Prefácio de Isabel Pires de Lima).

PIEIDADE, Ana Nascimento – *Outra Margem. Estudos de Literatura e Cultura Portuguesas*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2008.

PIEIDADE, Ana Nascimento – *Contornos da 'Preocupação por Portugal' no ensaísmo de Eduardo Lourenço*. In *Literatura Culta e Popular em Portugal e no Brasil: Homenagem a Arnaldo Saraiva*, p. 342. (Colóquio Internacional, Porto, 2009. Coord. Isabel Morujão e Zulmira Santos). Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2011, p. 340-349.

PIEIDADE, Ana Nascimento – *Em Diálogo com Eduardo Lourenço*. Lisboa: Gradiva, 2015.

REBELLO, Luiz Francisco – *Três Espelhos. Uma Visão Panorâmica do Teatro Português do Liberalismo à Ditadura (1820-1926)*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2010.

REIS, Carlos – *Introdução à Leitura d'Os Maias*. Coimbra: Livraria Almedina, 2002.

REIS, Carlos – *Eduardo Lourenço queirosiano*. *Colóquio/Letras*, n.º 170, Janeiro de 2009, p. 138-146.

VASCONCELOS, Ana Isabel P. Teixeira de – *O Drama Histórico Português do Século XIX (1836-1856)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SIMÕES, Maria João (coord.) – *Imagotipos Literários: Processos de (Des)configuração na Imagologia Literária*. Coimbra: CLP, 2011.

# IMAGENS DE MIGRAÇÕES EM OBRAS DA LITERATURA PORTUGUESA E FRANCESA DO SÉCULO XXI

Maria Leonor Nunes Raposo do Cabo Pita

[leonor.pita@gmail.com](mailto:leonor.pita@gmail.com)

## Resumo

O presente artigo versa sobre o primeiro momento de investigação levado a cabo no âmbito de um estudo do tratamento literário dos fenómenos de imigração em Portugal e emigração portuguesa em França, em obras da literatura portuguesa e francesa do século XXI. Para a definição das linhas orientadoras da tarefa ora empreendida, a primeira etapa do trabalho consistiu no esboço do quadro teórico e metodológico e na definição dos conceitos que norteiam todo o estudo comparatista.

O corpus literário é constituído por quatro obras da literatura portuguesa – *O meu nome é Legião*, de António Lobo Antunes, *O apocalipse dos trabalhadores*, de valter hugo mãe, *Myra*, de Maria Velho da Costa, *Livro*, de José Luís Peixoto – e duas criações do universo literário francês – *Dès que tu meurs, appelle-moi*, de Brigitte Paulino-Neto e *Poulailler*, de Carlos Batista.

Após uma apresentação das obras que compõem o corpus em análise, é feita uma abordagem à Imagologia enquanto método de atuação da Literatura comparada e elemento revelador do seu carácter interdisciplinar. Prosseguimos com a busca de fixação dos conceitos de alteridade e de identidade, evidenciando a reciprocidade que os liga. Por fim, a aceitação da atividade literária enquanto produto de cultura leva-nos ao encontro da teoria do Discurso social e da Tematologia, uma disciplina que se desenvolveu como suporte e reforço à análise comparatista.

**Palavras-chave:** Alteridade/identidade; Discurso social; Imagologia; Tematologia.

“Desde a década de 80, as migrações assumiram um carácter global, os fluxos migratórios históricos inverteram-se, [e] tornaram-se mais volumosos e complexos do que no passado”<sup>1</sup>. Neste contexto de globalização, a literatura, que Buescu considera “um dos sítios fundamentais da localização da memória cultural [...], do património ‘em vias de fazer-se’”<sup>2</sup>, ganhou traços de hipercontemporaneidade, que Ricardo Barberena define como “a potencialização da percepção dos refugos e detritos do tempo presente. [...] o que está situado em áreas de desamparo”<sup>3</sup>. A atribuição do último prémio José Saramago ao jovem escritor Afonso Reis Cabral, pela obra *Pão de Açúcar*, confirma a tendência. Para António Mega Ferreira, membro do júri, trata-se de uma “narrativa tensa, [na qual] crepita a violência dos excluídos e a raiva dos deserdados”.

Atualmente, discursos reveladores de hostilidade perante “o estrangeiro” proliferam pela Europa a par do crescimento dos movimentos de extrema direita e Portugal não é exceção. Os problemas sociais de marginalidade, criminalidade e desemprego são comumente associados à existência de bairros periféricos dos grandes centros urbanos, onde reside maioritariamente uma população de origem estrangeira.

Atentos ao seu tempo, vários escritores encontram, no contexto social, matéria para as suas criações literárias. Assim, elegemos para objeto de estudo do tratamento reservado ao fenómeno da imigração em Portugal três obras da literatura portuguesa do século XXI: *O meu nome é Legião*, de António Lobo Antunes, *O apocalipse dos trabalhadores*, de valter hugo mãe e *Myra*, de Maria Velho da Costa.

Um assalto ocorrido num bairro da periferia de Lisboa é o ponto de partida do romance de António Lobo Antunes em que as primeiras páginas são a transcrição do relatório do agente Gusmão, polícia em fins de carreira, cujos pensamentos se imiscuem na realização da tarefa. A personagem introduz de início a questão racial, referindo-se aos assaltantes enquanto brancos, pretos e mestiços, “e portanto mais propensos à crueldade e violências gratuitas”<sup>4</sup>. Nesta obra em que o mesmo acontecimento permite uma multiplicação das vozes narrativas, Lobo Antunes denuncia um discurso impregnado de ódio e laivado de um sentimento de superioridade, quiçá revelador de uma ideologia colonialista persistente e opõe-lhe o desamparo de quem deixou a sua terra em busca de uma vida melhor e chega à angustiante conclusão de que a cor da sua pele é o sempiterno obstáculo: “[...] – Porque não somos todos brancos?

---

<sup>1</sup> CASTLES, Stephen – *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios – Dos trabalhadores convidados às migrações globais*. s.l.: Fim de Século, 2005, p. 7.

<sup>2</sup> BUESCU, Helena – *Experiência do incommum e boa vizinhança: Literatura comparada e Literatura-Mundo*, Porto: Porto Editora, 2013, p. 15.

<sup>3</sup> BARBERENA, Ricardo Araújo – A hipercontemporaneidade ensanguenada em Ana Paula Maia. In *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 51, n.º 4, p. 460, out.-dez., 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/fale/article/view/26163>>

<sup>4</sup> LOBO ANTUNES, António – *O meu nome é Legião*. Lisboa: D. Quixote, 2007, p. 14.

[...] somos pretos e não temos um lugar que nos aceite salvo figueiras bravas e espinhos [...]”<sup>5</sup>.

Em *O apocalipse dos trabalhadores*, valter hugo mãe apresenta-nos Maria da Graça, “mulher-a-dias, como se fosse mulher só de vez em quando, em alguns dias [...]”<sup>6</sup>, cujo marido regularmente se ausenta por não encontrar em Portugal uma atividade que o sustente. Maria da Graça é empregada em casa do Sr. Ferreira que a desrespeita e maltrata, mas por quem descobre e nutre uma paixão póstuma. Quitéria é a segunda personagem feminina desta obra. As duas mulheres evoluem numa sociedade onde a sobrevivência passa pela desumanização e aceitação da condição de máquina, conclusão a que chega Andryi, imigrante ucraniano por quem Quitéria se apaixona. Quando, no final do romance, Maria da (des)Graça escolhe a morte, o seu cão, “ridículo retângulo castanho”<sup>7</sup>, chamado Portugal, “ficou calado, apenas a ver [...] absolutamente imprestável”<sup>8</sup>.

*Myra*, de Maria Velho da Costa, relata a história de uma jovem rapariga de origem russa, que deambula na região da Costa da Caparica, acompanhada por Rambo, um cão que, apesar de treinado para matar, se tornou seu companheiro e confidente: “Deitados na sua cama branca, [...] enlaçados de patas e braços, Myra e Rambo falam focinho na face”<sup>9</sup>. Ao longo do romance, a personagem vai assumindo várias identidades e para cada uma inventará uma história. Myra é também Sónia, Maria Flor, Helena e Ekaterina, e Rambo, – pronunciado Rambô, como o poeta autor do “Je est un autre” – torna-se César, Piloto, Douro ou Ivan e chega a tomar o lugar de narrador. Recordando amiúde o tempo passado na sua terra natal em companhia da avó, Myra depara-se com um mundo onde o mal, sob as mais variadas formas, espreita em cada esquina, um mundo no qual decide não viver. “Agarra-me bem, disse [para Rambo], para eu bater com a espinha antes de ti”<sup>10</sup>.

A diáspora portuguesa constitui o segundo foco desta investigação, pelo destaque dado aos descendentes da vaga de emigração das décadas de 60-80, uma segunda geração de emigrantes, que cresceu em duas frentes e foi construindo a sua identidade, vivendo uma saudade alheia. Dois dos autores selecionados para esta abordagem pertencem ao universo literário francófono e são descendentes de emigrantes portugueses: Carlos Batista, tradutor da obra de António Lobo Antunes

---

<sup>5</sup> LOBO ANTUNES, António – *O meu nome é Legião*, p. 173.

<sup>6</sup> Mãe, valter hugo – *O apocalipse dos trabalhadores*. Porto: Porto Editora, 2015, p. 16.

<sup>7</sup> Mãe, valter hugo – *O apocalipse dos trabalhadores*, p. 41.

<sup>8</sup> Mãe, valter hugo – *O apocalipse dos trabalhadores*, p. 230.

<sup>9</sup> COSTA, Maria Velho da – *Myra*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2008, p. 55.

<sup>10</sup> COSTA, Maria Velho da – *Myra*, p. 221.

e Brigitte Paulino-Neto que se autodefine como “escritora portuguesa de expressão francesa”<sup>11</sup>.

A narradora de *Dès que tu meurs, appelle-moi* apresenta-nos Faustine, a filha mais nova de António de Sousa Amen, emigrante bem sucedido a quem o tribunal concedeu a custódia das filhas. A sua primeira experiência em terras gaulesas, em 1921, deixara-lhe uma marca indelével: o ácido levava-lhe o olho e metade da cara. Mais tarde, a sua primogénita, Elisabeth, ficará igualmente estigmatizada: metade da cara arrancada pelo pastor alemão “doméstico”, como se a desgraça fosse hereditária. Presente aquando do ataque do animal, Faustine sairá quase indemne, a sua beleza e luz emanante contrastando com a sordidez que caracteriza a sua vida e a fealdade interior dos restantes membros da família. A aura de mistério que envolve a personagem vai remetendo o leitor para a história de outra personagem mítica de que o seu nome também se faz eco: Fausto. A narradora leva-nos ao encontro de sua mãe até se confundir com ela e se inverterm os papéis. Esta é a história de Faustine, filha de emigrantes em França, uma mulher que se descobre, que afirma a sua individualidade, mas que a morte reduzirá à condição de “esposa de”, aniquilando a sua luta e os seus sonhos. Com recurso a analepses, a narradora recorda as infâncias de ambas, as festas, as férias, o olhar dos outros, a morte da mãe e a sua herança: a língua.

*Poulailler* é o primeiro romance de Carlos Batista. Dividida em três partes – a casca, a clara e a gema –, esta obra propõe um relato na primeira pessoa sobre a experiência da emigração portuguesa dos anos 60 e 70, marcada pela violência, pela desumanidade e pela busca desesperada da identidade. António, o protagonista, apresenta-se, no final da primeira parte, como galo impotente, condenado à virgindade pela ignorância e violência dos adultos<sup>12</sup>. À semelhança do pai que, de “bom português” fora de casa, passa a tirano junto dos seus, António transforma-se de vítima em agressor reproduzindo o comportamento paterno no galinheiro situado ao fundo do quintal. Como não encontrar neste conjunto de “vítimas condenadas a uma escravatura invisível e asseada”<sup>13</sup> o retrato da massa de emigrantes portugueses explorados e vivendo nas margens das cidades que, de forma voluntária – e agradecida – foram construindo? Nesta obra, em que a experiência da imigração é sinónimo de fratura identitária, a língua surge associada a um complexo de inferioridade e a desumanização do protagonista atinge o clímax com a sua metamorfose. A construção circular desta obra, que termina com a repetição do parágrafo inicial, coloca o leitor perante a angustiante evidência de um contínuo e implacável recomeço da desgraça.

---

<sup>11</sup> Entrevista Trois questions à Brigitte Paulino-Neto. Institut Français de Valencia. 21/03/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mNEmcXPi5OM>>

<sup>12</sup> BATISTA, Carlos – *Poulailler*. Paris: Albin Michel, 2005, p. 50. Texto original: “[...] l'ignorance et la brutalité des adultes m'avaient réduit au rôle d'un coq impuissant.”

<sup>13</sup> BATISTA, Carlos – *Poulailler*. p. 174. Texto original: “[...] cet infecte hangar de victimes vouées à un esclavage invisible et propre.”

Em *Livro*, José Luís Peixoto retrata igualmente a experiência da emigração para França, não do ponto de vista de quem deu o salto, mas pelo olhar de quem foi abandonado e mais tarde decidiu partir. Ilídio, a quem a mãe deixou um livro antes de emigrar, seguirá no encalce do seu amor, Adelaide. As viagens clandestinas que as duas personagens realizam são retratadas como passagens iniciáticas para uma nova vida, o fim da inocência simbolicamente representado pelas maçãs que ambos trincam. Contudo, a ausência de sincronidade na concretização destas experiências marcará as suas vidas. O relato dos desencontros destas personagens tem como pano de fundo o dia a dia dos emigrantes, as suas esperanças, os seus rituais de regressos anuais, a mistura das línguas e das culturas. “Livro” é igualmente o nome do narrador que se revela autodiegético no final da primeira parte. Filho – ilegítimo – de Adelaide e de Ilídio, a personagem dá voz à segunda geração de emigrantes, a geração híbrida cuja descrição ocupa a segunda parte da obra, numa linguagem narrativa mesclada de termos franceses ou afrancesados. A identidade construída “na margem de dois países, de duas ou três línguas, de várias tradições culturais”<sup>14</sup> impõe-se página a página, assim como as referências aos livros que o narrador-personagem associa a partes da sua personalidade. “De entre eles, ‘Voyage au bout de la nuit’ é um espaço de vácuo no [seu] interior”<sup>15</sup>. Esta obra mencionada aquando no velório do seu amigo, Galopim, marcou o termo do seu relacionamento com Sidonie, quando, ao fim de dois anos de troca de horas de intimidade e de livros, ela lhe devolve a obra emprestada. Nessa noite, de regresso a casa, Livro atropela Libânia...e continua, mas toma uma decisão: regressar a Portugal. Nos últimos momentos, também esta obra nos propõe a repetição da frase inicial, no entanto, encetando um diálogo com o leitor, a voz narrativa sentencia e interpela-o: “Se acaba conforme começa é porque não acaba nunca. Mas tu, eu, os Flauberts, os Joyces, os Dostoievskis sabemos que para nós, acaba”<sup>16</sup>.

## A Imagologia Literária

Tratando-se de um estudo comparatista, a constituição do quadro teórico-metodológico seguiu caminhos que nos levaram ao encontro da Imagologia literária, uma disciplina que confere à Literatura comparada o seu carácter interdisciplinar.

Maria João Simões aponta para a atualidade desta área de investigação em tempos de globalização e de multiculturalidade propícios a choques culturais e ao surgimento

---

<sup>14</sup> MAALOUF, Amin – *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset, 1998, p. 7.

<sup>15</sup> PEIXOTO, José Luís – *Livro*. Lisboa: Quetzal, 2010, p. 252.

<sup>16</sup> PEIXOTO, José Luís – *Livro*, p. 262.

de nacionalismos<sup>17</sup>. No seu projeto sobre os “*Imagotipos literários*”, a autora refere a dupla função da Imagologia que permite ora legitimar conceitos, ora entender fenómenos sociais, e destaca um dos objetivos atuais dos estudos imagológicos: “a desmontagem dos preconceitos na formação das representações literárias”<sup>18</sup>. Ao estudar uma imagem, reconhecendo-lhe a sua condição de elemento de uma linguagem simbólica, é possível definir-se as linhas orientadoras de um pensamento e de uma sensibilidade, quer individuais, quer coletivos. Assim, a História, a Sociologia, a Psicologia Social, a Poética, a Retórica, a Análise Crítica do Discurso e os estudos de Tradução são disciplinas com as quais a Imagologia estabelece uma relação dialógica.

A cristalização literária do contacto com o Outro é, por sua vez, múltipla, podendo consistir na imiscuição de elementos estrangeiros à cultura de referência, na conjugação de géneros literários diferentes, ou ainda na presença de dialogismo ou de intertextualidade. Qualquer que seja a forma por si tomada, a presença da alteridade na criação literária afigura-se constante e determina “a realidade básica dos estudos comparativistas”<sup>19</sup>.

Citando John Gardner na sua afirmação de que todo o relato se pode resumir à chegada ao desconhecido ou à partida para o desconhecido, Moura detém-se na necessidade de fixação dos dois grandes eixos de aceção desse alhures<sup>20</sup>, que ora se prende ao domínio das experiências reais ou imaginárias, situando-se dentro dos limites da realidade possível e constituindo uma re-criação, ora corporiza um mundo para lá do mundo, firmando-se como resultado de um processo de criação artística, a representação das aspirações do seu criador. Adianta o autor que o estudo de uma obra literária permitirá evidenciar não só a peculiaridade de uma determinada representação da alteridade, mas também os pressupostos emanados do contexto social, político ou ideológico da sua criação<sup>21</sup>, tendo por certo ainda a importância da sensibilidade e da perceção do seu autor. Estas condições de produção da literatura que serão particularmente valorizadas no âmbito dos estudos pós-coloniais<sup>22</sup> constituem, segundo Moura, o verdadeiro objeto de estudo da investigação literária, ou seja, analisar o texto será debruçar-se, de facto, sobre a atividade criadora pela qual a obra constrói o mundo de onde emerge<sup>23</sup>.

---

<sup>17</sup> SIMÕES, Maria João – *Imagotipos literários: processos de (des)configuração na imagologia literária*. CLP. Universidade de Coimbra, 2011, p. 17. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/28919/1/Imagotipos%20liter%C3%A1rios.pdf>>

<sup>18</sup> SIMÕES, Maria João – *Imagotipos literários* [...]. p. 18.

<sup>19</sup> MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel Henri – *Da literatura comparada à teoria da literatura*, Lisboa: Editorial Presença, 2001, p. 28.

<sup>20</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998, p. 1.

<sup>21</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 3.

<sup>22</sup> MOURA, Jean-Marc – *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, 3ª ed., Paris: Presses Universitaires de France, 2019, p. 23.

<sup>23</sup> MOURA, Jean-Marc – *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, 2019, p. 14.

Também Jean Bessière, num discurso sobre a função hodierna da Literatura comparada<sup>24</sup>, relembra que tratar a diferença por si, sem abordar o contexto, traduzir-se-ia numa atuação sem nexos porque aniquiladora das conexões e relações que permitem evidenciar a própria diferença. Para este pensador, o contexto constitui a condição de “validação” da alteridade, ou seja, do objeto da atividade comparatista e, por extensão, da própria atividade comparatista. Aventa ainda que esta disciplina constrói contextos cognitivos que fixam campos de conhecimento comum, tornando-se “um método que constrói modelos”. Uma das suas funções será a de revelar a articulação existente entre contextos literários, num mundo esquarterado por movimentos paradoxais de globalização e de reivindicação de identidades regionais.

Segundo Dyserink, a Literatura comparada alicerça-se na “ideia de uma unificação europeia”<sup>25</sup> e projeta um “pensamento universalista”. Esta visão ecoa, de alguma forma, nas considerações de Buescu que define o principal objetivo desta área de investigação como sendo o de estudar as representações literárias da condição humana. Para esta autora, é no “domínio comparatista que pode ser formulada uma verdadeira consciência ao mesmo tempo supranacional e trans-histórica do fenómeno literário”<sup>26</sup>, porque, diz-nos, os limites da cultura “nunca coincidem com os limites do Estado”<sup>27</sup>. Dedicando-se ao estudo da imagem do estrangeiro, a Imagologia tornou-se o método de atuação mais tradicional em Literatura comparada.

Pageaux aventa que a construção da imagem do estrangeiro é condicionada pelo estado da cultura da sociedade observadora e pela relação de poder que a mesma estabelece com a cultura representada pelo estrangeiro<sup>28</sup>. Na mesma linha de pensamento, Moura considera que o sentimento de superioridade cultural do velho continente foi ampliado pela expansão europeia, “na medida em que os países não ocidentais deram entrada na história enquanto palco e não enquanto atores”<sup>29</sup>. A imagem do Outro evoluirá de acordo com os limites geográficos de conhecimento, originando a criação de campos semânticos consoante os Orientes desejados ou alcançados. Refere o autor que o mundo deixou de ser imperial para se tornar global, reduzindo espaços imaginários conforme se encurtaram distâncias físicas e

---

<sup>24</sup> BESSIÈRE, Jean – Discours du Président sortant, *TRANS-* [En ligne], 1 | 2005. [Consultado em 07/03/2020]. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/trans/117>>

<sup>25</sup> DYSERINCK, Hugo – A problemática da nacionalidade vista da perspectiva da literatura comparada. In SOUSA (de), Celeste H. M. Ribeiro (Org.). *Imagologia Coletânea de Ensaios I de Hugo Dyserinck*. RELLIBRA, 2005, p. 2. Disponível em: <<https://www.rellibra.com.br/copy-of-imagologia-coletanea-de-ens>>

<sup>26</sup> BUESCU, Helena – *Grande Angular. Comparatismo e práticas de comparação*. Lisboa: FCG/FCT, 2001, p.10.

<sup>27</sup> BUESCU, Helena – *Grande Angular*. [...] p. 21.

<sup>28</sup> PAGEAUX, Daniel-Henri – Recherche sur l'imagologie: de l'Histoire culturelle à la Poétique. In *Revista de Filología Francesa*, 8. Servicio de Publicaciones. Univ. Complutense, Madrid, 1995, p.147.

<sup>29</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 21.

multiplicando contactos responsáveis pela gradual desmistificação do Outro<sup>30</sup>. A presença da representação do estrangeiro em campos não literários, não só legitimou o seu estudo no âmbito de disciplinas como a História e a Antropologia, mas também orientou a investigação imagológica para práticas interdisciplinares. Assim, ao analisar uma imagem, dever-se-á seguir três pistas de sentido: “[...] imagem do estrangeiro, imagem produzida por uma nação [...], imagem criada pela sensibilidade particular de um autor”<sup>31</sup>.

A Imagologia literária demonstra a possibilidade de se estabelecerem fronteiras temporais e não apenas geográficas na definição de uma identidade coletiva. De facto, ao constituir-se como fruto e testemunho de um determinado contexto histórico e social, a obra literária permite, ao seu leitor “a haver”, um olhar sobre o Outro que foi constituindo o instrumento pelo qual cada um encontrará em si, enquanto parte de um todo, as marcas de uma alteridade que frequentemente o distancia dos outros, uma alteridade que, reconhecida como sua, não mais seria o fértil terreno para todas as discriminações, mas o cimento unificador de uma consciência única porque humana.

## Representações da Alteridade

Ao definir o conceito de alteridade, Ceia alerta de início para o perigo de uma abordagem generalizadora e simplista que o reduziria a uma definição do Outro enquanto representação da oposição em relação à qual tudo se define<sup>32</sup>, e aponta para a necessidade de delimitar a sua abordagem ao campo literário. Partindo de uma referência aos trabalhos de Bahktin que concebe o diálogo com o Outro enquanto condição *sine qua non* para o processo de autodefinição, detém-se na concretização literária do conceito, focando duas ideias díspares da alteridade. A primeira, apresentada por Lacan, concebe o Outro como uma omnipresença indefinível sem a qual o confronto com a alteridade e a consciência de si não acontecem... o Outro seria Deus. A segunda linha de pensamento apresentada é a de Hegel e aponta para uma conceção da Ideia apenas concretizável na alteridade. Na sua reflexão, o filósofo firma a noção de que a consciência de si próprio advém obrigatoriamente de uma posição de observador, ou seja, a consciência de que o Eu só é definível enquanto Outro. Sartre estenderá este pensamento até à evidência da contradição existente na aceitação do Ser enquanto Objeto de observação, distinguindo ainda

---

<sup>30</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 33-34.

<sup>31</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 42.

<sup>32</sup> CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*. [Consultado em 10/12/2019], Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/alteridade/>>

a consciência de si do conhecimento de si enquanto outro<sup>33</sup> e dando ao olhar do observador o papel determinante no processo de auto e heterodefinição. Assim, a percepção da alteridade obriga a uma reflexão sobre a identidade.

“[...] l'étranger nous habite, il est la face cachée de notre identité [...]”<sup>34</sup>. É desta forma que Kristeva confronta o leitor com a sua própria alteridade corresponsabilizando-o na definição do “ser estrangeiro”. Do mestiço ao bárbaro do império grego, passando pela Revolução Francesa que acabará por distinguir o “homem” do “cidadão”, chega-se à psicanálise de Freud e à consciência do “outro” que cada um carrega em si, constituindo esta a condição essencial para uma possível vida em sociedade<sup>35</sup>.

Ao longo das leituras, os conceitos de alteridade e de identidade foram surgindo sem os esperados matizes de antagonismo, firmando-se antes numa relação de dependência mútua. Refletindo sobre as duas versões que estruturam o conceito de identidade – “mêmeté” e “ipséité”<sup>36</sup> –, Ricoeur refere que um trabalho de autodefinição deverá passar por uma objetivação da própria subjetividade<sup>37</sup>. Para este autor, é na fratura existente entre “o ser que é” – *ipse* – e o que lhe é idêntico – *idem* – que se encontrará a origem das múltiplas aceções do “outro”. “La polysémie de l'ipséité, [...], sert en quelque sorte de révélateur à l'égard de la polysémie de l'Autre, qui fait face au Même, au sens de soi-même”<sup>38</sup>, declara. Neste ponto, como não despertar o alerta que nos suscitam as declarações de outro investigador, Sibony, quanto à necessária predisposição psíquica para o bom desenrolar dos processos de produção e de receção de uma imagem, de si ou do outro? Aventa o autor que “Pour produire comme pour recevoir une image il faut pouvoir s'en séparer”<sup>39</sup>, aqui despontando a evidência de não se tratar de uma competência inata.

Por sua vez, Tzvetan Todorov considera não haver definição possível do indivíduo sem uma referência à sua condição de ser social. A pertença ao grupo torna incontornável a presença do “outro” em relação – ou por oposição – ao qual o indivíduo se define. A alteridade assume então um papel de relevo na definição da identidade. Contudo, o autor adverte que pertencer a um grupo será assumir e replicar um olhar coletivo perante qualquer elemento externo, estranho, estrangeiro... outro<sup>40</sup>.

---

<sup>33</sup> SARTRE, Jean-Paul – *L'être et le néant*. Bibliothèque des Idées, Paris: Librairie Gallimard, 1943, p. 298. Disponível em: <<http://www.bard.edu/library/arendt/pdfs/Sartre-Neant.pdf>>

<sup>34</sup> KRISTEVA, Julia – *Etrangers à nous-mêmes*. Collection Folio/Essais, Barcelone: Gallimard, 2017, p. 9.

<sup>35</sup> KRISTEVA, Julia – *Etrangers à nous-mêmes*, p. 250.

<sup>36</sup> RICOEUR, Paul – *Soi-même comme un autre*. Lonrai: Editions du Seuil, 1990, p.140.

<sup>37</sup> RICOEUR, Paul – *Soi-même comme un autre*, p. 363.

<sup>38</sup> RICOEUR, Paul – *Soi-même comme un autre*, p. 368.

<sup>39</sup> SIBONY, Daniel – *Entre-deux – L'origine en partage*. Lonrai: Editions du Seuil, 1991, p.266.

<sup>40</sup> TODOROV, Tzvetan – *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Lonrai: Editions du Seuil, 1989, p. 240.

Segundo Moura, a presença do estrangeiro numa determinada sociedade obriga à tomada de consciência dos limites que a definem<sup>41</sup>. Apoiando-se na reflexão de Ricoeur no que se refere às duas variedades de práticas imaginativas sociais, Moura insiste na distinção entre “imagens ideológicas” e “imagens utópicas”<sup>42</sup>, tendo as primeiras a função de replicar e difundir a ideologia do grupo que as produz, e as segundas uma aspiração à subversão dos padrões constituintes do imaginário social no qual surgem. Emanando da necessidade de um grupo se autodefinir e de encenar a sua existência, as imagens ideológicas surgem propensas à produção e perenização do estereótipo. No campo oposto, a imagem utópica, sendo subversiva, projeta uma alternativa possível ao *status quo* e aspira à eliminação do referido estereótipo. O carácter ideológico ou utópico de uma imagem constituirá o ponto de chegada de uma reflexão imagológica e não apenas um legítimo *incipit*. Referindo a aceção tríplice da ideia de “imagem” – “imagem do estrangeiro, imagem produzida por uma nação [...], imagem criada pela sensibilidade de um autor”<sup>43</sup> – o investigador declara que é da predileção dos estudos imagológicos pelo contexto cultural da criação literária que decorre a sua ligação com as considerações filosóficas em torno do conceito de “imaginação”<sup>44</sup>. De facto, quer se considere a imagem literária como reprodução da percepção individual, quer como fruto de um processo criativo, assaz afastado da percepção original, a imagem do estrangeiro implica uma ausência e uma re-construção que nos remete para o domínio da imaginação, para a importância do imaginário coletivo na apreensão individual de uma determinada realidade, e consequentemente, para a pertinência do estudo do referido imaginário num contexto de produção ou de receção. Diz-nos ainda o autor que a força de uma imagem reside na distância que a separa do conjunto de representações que integram um imaginário coletivo; um distanciamento e uma força que só um estudo do referido imaginário poderá realçar<sup>45</sup>. À imagologia caberá a análise do diálogo entre identidade e alteridade nas suas dimensões cultural e literária<sup>46</sup>.

Ainda no que se refere ao posicionamento perante o estrangeiro, impõe-se a menção dos trabalhos levados a cabo por Pageaux. Ao definir o imaginário como modelo simbólico, o autor declara que “[...] no plano individual, escrever sobre o Outro pode levar à autodefinição, [e] no plano colectivo, [...] pode servir os ‘défoulements’ ou as compensações, justificar as miragens ou os fantasmas de uma sociedade”<sup>47</sup>. Partindo desta afirmação da função social da imagem, distingue quatro atitudes fundamentais

---

<sup>41</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 35.

<sup>42</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 50-54.

<sup>43</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 42.

<sup>44</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 42-43.

<sup>45</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 45.

<sup>46</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 55.

<sup>47</sup> MACHADO, A. M.; PAGEAUX, D. H. – *Da literatura comparada à teoria da Literatura*, p. 60.

que definem a conceção da representação do “outro”<sup>48</sup>: a “mania” reveladora de um sentimento de inferioridade por parte da realidade observadora, a “fobia” que atesta de um olhar imbuído de superioridade sobre a realidade observada, a “filia” que admite uma apreciação positiva de ambas e o “cosmopolitismo” ou “universalismo” que não integra juízos de valor. O estudo destas relações entre seres, grupos e culturas, transpostas para o campo da literatura, constitui o propósito da Imagologia literária.

Maria João Simões refere a necessidade de se atender ao carácter dinâmico da conceção da identidade “dependente de mecanismos dialógicos retroactivos” e assenta as suas declarações nas conclusões de autores<sup>49</sup> como Hall, Maalouf, Castells, André ou Abdallah-Preteceille. A busca de terminologia consonante com peculiaridades semióticas levou ao desenvolvimento de conceitos específicos próprios da Imagologia, tais como o “imagotipo” – definido como “representação heterogénea e aglutinante, [...] complexa, dialógica e relacional [...]”<sup>50</sup> – e os decorrentes “auto-imagotipo”, “hetero-imagotipo” e “imagotipia”<sup>51</sup>. Simões completa o rol propondo o conceito de “imagotipo grupal”<sup>52</sup> que corresponde à necessidade de se designar as formas de pensar específicas de um grupo.

O processo de categorização encontramos-lo ainda na designação da alteridade, como prova o recurso aos termos “cliché”, “tipo” ou “estereótipo”, que Pageaux define como “o enunciado de um saber colectivo que se pretende válido”, “uma confusão essencial entre a Natureza, o Ser e a Cultura, o Fazer”, ou ainda, “uma prodigiosa elipse do raciocínio”<sup>53</sup>. À semelhança das quatro atitudes fundamentais anteriormente elencadas, o estereótipo estabelece uma hierarquia de culturas. A sua criação subentende e fixa uma ideia de identidade coletiva, a convicção de que existem características grupais e aglutinadoras que distinguem os “outros” de “nós”. De acordo com Berting, por se tratar de uma “construção social”, não é possível entender o estereótipo se não levarmos em conta “as representações coletivas que os membros de um determinado grupo têm de si-próprios”<sup>54</sup>. Afirma o autor que o estereótipo revela mais sobre a coletividade que o produziu do que sobre o “outro” que designa<sup>55</sup>, tendo

---

<sup>48</sup> MACHADO, A. M.; PAGEAUX, D. H. – *Da literatura comparada à teoria da Literatura*, p. 61-63.

<sup>49</sup> “[...] Stuart Hall alerta-nos para a ideia de “identidades descentradas”, Amin Maalouf fala de “identidades assassinas” e de “identidades compósitas”, Manuel Castells estabelece a distinção e a tensão entre “identidade-resistência” e “identidade-projeto” [...]. João André, seguindo Martine Abdallah-Preteceille, acaba por advogar uma conceção dialógica da identidade que implica conflitualidade, disfuncionamentos e desfasamentos em permanente reconfiguração”. In SIMÕES, Maria João – *Imagotipos literários*.

<sup>50</sup> SIMÕES, Maria João – *Imagotipos literários* [...], p. 39-40.

<sup>51</sup> SIMÕES, Maria João – *Imagotipos literários* [...], p. 37.

<sup>52</sup> SIMÕES, Maria João – *Imagotipos literários* [...], p. 43.

<sup>53</sup> MACHADO, A., M.; PAGEAUX, D., H. – *Da literatura comparada à teoria da Literatura*, p. 52.

<sup>54</sup> BERTING, Jan – Identités collectives et images de l'autre: les pièges de la pensée collectiviste. In HERMÈS, *La Revue* [Em linha], n.º 30, 2001/2 p. 41. Disponível em: <<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14516>>

<sup>55</sup> BERTING, Jan – Identités collectives et images de l'autre [...], p. 55.

por certo que a afirmação das diferenças – reais ou imaginárias – acentua a distância existente entre “nós” e “eles”. No mesmo sentido vão as afirmações de Boyer que aponta para um sentimento de segurança e de conforto que advém da aceitação do estereótipo alheio por parte do grupo que o produziu, por implicitamente firmar os limites da sua auto-representação<sup>56</sup>. A sua atuação simplificadora, atribuindo ao “outro” características definidas e imutáveis, traz-lhe eficácia na categorização das identidades e longevidade no imaginário coletivo.

Para Philippe Beck, o entendimento dos processos cognitivos que levaram à criação de uma representação estereotipada é necessário para uma plena apreensão do tratamento literário que lhe é reservado. Parafraseando Jauss, o destino da obra literária na história não é concebível sem a participação ativa dos leitores a quem se destina<sup>57</sup>. A par do novo elemento definidor das linhas de orientação do texto literário que é o leitor, perfilam-se os conceitos de horizonte de expectativa e de estética da receção. De facto, na dupla condição de produto e de meio de reprodução de uma determinada cultura, a obra literária pode desempenhar um papel determinante na perenização ou na negação do estereótipo, pela atuação consciente do seu autor. O estudo imagológico cruza-se então com as áreas da psicologia social e da psicologia cognitiva<sup>58</sup>.

“As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera.”<sup>59</sup> São declarações do pensador jamaicano Stuart Hall que considera o atual processo de globalização e os correlatos fenómenos diaspóricos como responsáveis pelas “posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas”<sup>60</sup> que se vêm verificando. Para este autor, em situação de imigração, o indivíduo torna-se híbrido, não no sentido de dupla pertença racial, mas por se encontrar sujeito a um “processo de tradução cultural”<sup>61</sup> sem fim e sem correspondência linguística possível.

No mesmo sentido vão as palavras do escritor Amin Maalouf, para quem a definição da identidade não se reduz à pertença ou à exclusão em relação um grupo (único),

---

<sup>56</sup> BOYER, Henry – *De l'autre côté du discours – Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires* Paris: L'Harmattan, 2003, p. 15. Disponível em: <[https://books.google.pt/books?id=EZ6TEerTJEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ViewAPI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=EZ6TEerTJEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)>

<sup>57</sup> JAUSS, Hans Robert – *Pour une esthétique de la réception*. Domont: Gallimard, 2015, p. 49. Texto original: La vie de l'oeuvre littéraire dans l'histoire est inconcevable sans la participation active de ceux auxquels elle est destinée.

<sup>58</sup> BECK, Philippe – Imagologie, psychologie sociale et psychologie cognitive. Pour une recherche concertée. In ROLAND, Hubert; VANASTEN, Stéphanie – *Les nouvelles voies du comparatisme*, Gent: Academia Press, 2010, p. 57-58. Disponível em: <<http://library.open.org/bitstream/id/18d553ae-c851-4ef8-bbbe-884ed2a52f2f/413388.pdf>>

<sup>59</sup> HALL, Stuart – *Da diáspora - Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 44. Disponível em: <[http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Da\\_Diaspora\\_-\\_Stuart\\_Hall-book.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Da_Diaspora_-_Stuart_Hall-book.pdf)>

<sup>60</sup> HALL, Stuart – *Da diáspora - Identidades e mediações culturais*, p. 76.

<sup>61</sup> HALL, Stuart – *Da diáspora - Identidades e mediações culturais*, p. 74.

não se resume a uma tomada de consciência, mas é antes o resultado de um processo contínuo de afirmação<sup>62</sup>. Relembra que as características individuais inatas são poucas e ganham sentidos diferentes de acordo com as latitudes. Como não concordar com a sua afirmação de que ser negro em Nova Iorque ou em Pretória não tem o mesmo peso identitário do que sê-lo em Luanda<sup>63</sup>? A sua condição de imigrante libanês em França reveste de autenticidade a ideia por si defendida de que uma identidade não se compartimenta, mas antes se define pelos elementos díspares que a compõem, em proporções únicas para cada indivíduo<sup>64</sup>; “ce n'est pas un «patchwork», c'est un dessin sur une peau tendue”<sup>65</sup>. Para este autor, é o olhar que cada um tem sobre o “outro” que o define, que o acolhe ou marginaliza.

## Imagologia e Discurso Social

A ligação da literatura com o contexto histórico-cultural inicia na aceitação de que a própria atividade literária – a par de outras manifestações discursivas e enquanto “mise-en-texte” dos discursos sociais<sup>66</sup> – é em si uma atividade social e estende-se ao entendimento de que possa ser a “expressão da sociedade”<sup>67</sup>. Encontramo-nos, desta forma, perante as considerações que gravitam em torno da teoria do Discurso social desenvolvida por Marc Angenot. Defende o autor que, não obstante a multiplicidade de géneros textuais, de estilos e de ideias, existe para cada época uma hegemonia que constitui “o conjunto de mecanismos que asseguram tanto a divisão do trabalho discursivo como um grau de homogeneização das retóricas, dos tópicos e das ‘doxas’ transdiscursivas”<sup>68</sup>. A par da hegemonia, Angenot aventa a existência, em cada época, de temas ora prediletos – os “fétiches” –, ora enjeitados – os “tabous” – e atribui ao discurso social uma função de “conservatório da memória”<sup>69</sup>, por ser o detentor do “monopólio da representação da realidade”<sup>70</sup>. Já Moura referia que, a partir do século XVIII, as imagens do estrangeiro vão multiplicar-se e diversificar-se ao sabor das opções

---

<sup>62</sup> MAALOUF, Amin – *Les identités meurtrières*, p. 33.

<sup>63</sup> MAALOUF, Amin – *Les identités meurtrières*, p. 31.

<sup>64</sup> MAALOUF, Amin – *Les identités meurtrières*, p. 8.

<sup>65</sup> MAALOUF, Amin – *Les identités meurtrières*, p. 34.

<sup>66</sup> BERND, Zilá. In CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*. Dez. 2019. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/cociocritica/>>

<sup>67</sup> TROUSSON, Raymond – *Thèmes et Mythes – Questions de méthode*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1981, p. 106.

<sup>68</sup> ANGENOT, Marc – Pour une théorie du discours social: une problématique d'une recherche en cours. In *Littérature*, n.º 70, 1988. Médiations du social, recherches actuelles. p. 87. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/liit\\_0047-4800\\_1988\\_num\\_70\\_2\\_2283](https://www.persee.fr/doc/liit_0047-4800_1988_num_70_2_2283)>. Texto original: “ensemble de mécanismes qui assurent à la fois la division du travail discursif et un degré d'homogénéisation des réthoriques, de topiques et de ‘doxa’ transdiscursives”.

<sup>69</sup> ANGENOT, Marc – Pour une théorie du discours social [...], p. 92.

<sup>70</sup> ANGENOT, Marc – Analyse du discours et théorie du discours social – Problématiques, programmes, méthodes. Revista *Conexão Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras*. v. 12, n.º 18 (2017), p.33. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/79455>>

nacionais, intelectuais ou formais<sup>71</sup>, assim como nos finais do século XIX se difundiu a ideia da ameaça de uma invasão do Ocidente pelos povos asiáticos<sup>72</sup>. Como não estabelecer de imediato pontes com a sociedade globalizada e multicultural que é a nossa e o(s) discurso(s) alarmista(s) que amiúde se vão propagando, sempre acompanhados de um sentimento de insegurança e de medo de um perigo vindouro associado à chegada do Outro?

A metodologia usada por Angenot complementa, segundo Mauricio Segura, a abordagem imagológica. De facto, o autor relembra que o discurso constrói a identidade tanto da sociedade observada quanto da sociedade observadora e que essas representações do “outro” – e de “si próprio” – são a matéria sobre a qual se debruça a Imagologia. Trata-se de uma teoria que afirma a presença de interdiscursividade em qualquer argumentação<sup>73</sup>. A metodologia preconizada consiste em destrinçar, por um lado, o raciocínio e a axiologia de um discurso e, por outro, detetar possíveis empréstimos<sup>74</sup>.

Segundo Buescu, “a literatura é [...] um dos sítios fundamentais da localização da memória cultural [...], do património ‘em vias de fazer-se’”<sup>75</sup>, sendo pela perspetiva comparatista que a dimensão dessa memória cultural poderá ser entendida. Esta ideia de cristalização da realidade nos textos literários é partilhada por Pageaux, quando a eles se refere enquanto reservatório de evidências culturais para a criação da “tela mais ou menos sincrónica”<sup>76</sup> das ideologias de uma determinada sociedade. De facto, diz o autor, “les images culturelles sont autant de modélisations sémiotiques à un moment historique donné”<sup>77</sup>, uma afirmação que, por um lado, se cruza com a hegemonia exposta por Angenot, e por outro, se estende à consciência da imagem enquanto “expressão literária, ou não, de uma distância significativa entre duas ordens de realidade cultural”<sup>78</sup>. Para este autor, a representação do “outro” pertence ao domínio do imaginário social e, conseqüentemente, legitima um estudo da história das ideias – as “linhas de força que regem uma cultura, [os] sistemas de valores sobre os

---

<sup>71</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 15.

<sup>72</sup> MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*, p. 125.

<sup>73</sup> SEGURA, Mauricio – *Méthode et contexte*. In *La faucille et le condor: Le discours français sur l'Amérique latine (1950-1985)* [Em linha]. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2005, 5<sup>o</sup>§. [Consultado em 30/03/2019]. Disponível em: <<http://books.openedition.org/pum/21073>>

<sup>74</sup> SEGURA, Mauricio – *Méthode et contexte*, 8<sup>o</sup>§. Texto original: “Il s'agira de dégager le raisonnement et l'axiologie d'un discours ou d'un récit, tout en repérant les emprunts qu'il fait à d'autres discours”.

<sup>75</sup> BUESCU, Helena – *Experiência do incommum e boa vizinhança [...]*, p. 15.

<sup>76</sup> PAGEAUX, Daniel-Henri – *Recherche sur l'imagologie: de l'Histoire culturelle à la Poétique*, p. 138.

<sup>77</sup> PAGEAUX, Daniel-Henri – *Recherche sur l'imagologie: de l'Histoire culturelle à la Poétique*, p. 147.

<sup>78</sup> PAGEAUX, Daniel-Henri – Da imagética cultural ao imaginário, in BRUNEL, Pierre. CHEVREL, Yves (Org.). *Compêndio de literatura comparada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 136.

quais podem fundar-se os mecanismos ideológicos”<sup>79</sup> – a par da análise comparatista e imagológica. “On ne convoque pas impunément l’Autre en littérature”<sup>80</sup>, declara.

Enquanto processos definidores do discurso social, Boyer refere a “emblemização” e a “mitificação” que podem afetar lugares, acontecimentos, objetos, indivíduos ou até enunciados<sup>81</sup>. Ambos os processos assentam na carga de simbolismo reconhecido por uma determinada comunidade e compõem, a par das representações etnosocioculturais – nas quais reencontramos o estereótipo –, um imaginário comunitário. Numa investigação dedicada aos perigos das ideologias coletivistas, Berting aventa que o carácter messiânico de uma ideologia amplamente difundida e fortemente aceite pela coletividade como integradora dos seus traços identitários, pode originar movimentos sociais que os limites geográficos não conterão. Ilustra as suas afirmações recordando fenómenos como a expansão da civilização acompanhada de um sentimento de responsabilidade, o socialismo mundial, o Cristianismo, o Islamismo e até o nazismo<sup>82</sup>.

Encontramos as pontes que ligam a imagologia aos estudos das ideias e à teoria do Discurso social nas reflexões de Bourdieu. Declara o autor que “a religião e a política retiram os seus melhores efeitos ideológicos das possibilidades que encerra a polissemia inerente à ubiquidade social da língua legítima”<sup>83</sup>. O investigador insiste na influência determinante do contexto de produção de um discurso para o seu significado e defende que a completa apreensão da mensagem de uma obra deverá ter em conta “a posição do seu autor [...] e o mercado para que foi produzida”<sup>84</sup>. Bourdieu insiste ainda na relação de reciprocidade e de interdependência que existe entre o inconsciente do escritor que produz fantasias sociais e o inconsciente social que produz a língua e a cultura às quais o escritor recorre para a sua criação literária<sup>85</sup>.

Vários são os estudiosos que se detêm no carácter transnacional da literatura, remontando, como Buescu, às raízes multinacionais das culturas europeias, “fruto de intercâmbios múltiplos, importações de bens [...] e de ideias, de linguagens [...] e estilos de vida”<sup>86</sup>. Este é igualmente o ponto de vista de Moura que preconiza uma revisão – e atualização – das práticas e teorias comparatistas numa era em que a diversidade

---

<sup>79</sup> PAGEAUX, Daniel-Henri – Da imagética cultural ao imaginário, p.138.

<sup>80</sup> PAGEAUX, Daniel Henri – Recherche sur l’imagologie: de l’Histoire culturelle à la Poétique, p. 139.

<sup>81</sup> BOYER, Henry. (2003). *De l’autre côté du discours*. [...], p. 16.

<sup>82</sup> BERTING, Jan – Identités collectives et images de l’autre [...] p. 49.

<sup>83</sup> BOURDIEU, Pierre – *Ce que parler veut dire*. S.I: Fayard, 2014, p. 17. Texto original: La religion et la politique tirent leurs meilleurs effets idéologiques des possibilités qu’enferme la polysémie inhérente à l’ubiquité sociale de la langue légitime.

<sup>84</sup> BOURDIEU, Pierre – *Ce que parler veut dire*, p. 165.

<sup>85</sup> BOURDIEU, Pierre – *Ce que parler veut dire*, p. 237. Texto original: Les fantasmes sociaux qu’engendre l’inconscient cultivé de l’écrivain sont assurés de la complicité et de la docilité d’une langue et d’une culture qui sont le produit accumulé au cours du temps du même inconscient social.

<sup>86</sup> BUESCU, Helena – *Experiência do incommum e boa vizinhança [...]*, p. 26.

cultural é característica de um grande número de sociedades, tornando obsoleta a ideia de um contexto nacional. Não obstante reconhecer uma tendência geral para a desvalorização social da literatura, o autor realça o possível papel da tematologia para uma abordagem à realidade contextual da obra literária, espelho da referida diversidade. “L’interculturalité peut se manifester dans une thématique”<sup>87</sup>, afirma.

## Imagologia Literária e Tematologia

A reciprocidade dialógica que caracteriza a relação com o “outro” permite definir, para além das quatro atitudes imagológicas fundamentais estabelecidas por Pageaux: a *mania*, a *fobia*, a *filia* e o *cosmopolitismo* ou *universalismo*, outras temáticas de investigação<sup>88</sup>. Assim, as relações de distância permitem o tratamento dos temas da proximidade, da continuidade ou da coalescência; a questão da exclusão / integração potencializa o estudo do hibridismo, da mestiçagem ou da imigração; os temas relacionados com o grau de conflitualidade possibilitam a abordagem ao ódio, ao desprezo ou ao racismo.

Neste âmbito, desenvolveu-se, como suporte e reforço à análise comparatística, a Tematologia que Trousson concebe como “recherche des sources et des influences, recherche qui unie à la comparaison et à l’appréciation des valeurs esthétiques, doit [permettre] d’évaluer de plus près l’importance du fond commun [...]”<sup>89</sup>. O autor estabelece ainda a distinção entre os conceitos basilares de tema e motivo, sendo o primeiro a expressão particular do segundo, a sua individualização, a sua “cristalização”. O elemento não literário – motivo – materializa-se assim no “objeto literário”<sup>90</sup> – tema – pelo qual a realidade se imiscui na ficção. Lembra Trousson que, por vezes, a importância de um tema é definida pela carga ideológica mais do que pela qualidade estética do seu tratamento literário e que alguns, sendo reflexos de conflitos políticos, ou sociais condicionam a abordagem que lhes é feita quer pelo escritor quer pelo investigador. Quanto a procedimentos metodológicos, o autor alerta para a ambição desmedida que tende ao enciclopedismo e acarreta a superficialidade da análise, e recomenda o respeito pela ordem cronológica dos textos<sup>91</sup> assim como a sua contextualização histórica e social. Usando o tema como fio condutor, o estudioso irá ao encontro de obras e de autores, quer analisando e

---

<sup>87</sup> MOURA, Jean-Marc – Dimensions culturelles de la littérature. *Klincksieck - Revue de littérature comparée*. 2002/2 n.º 302, p. 243-247, p. 244. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2002-2-pag-243.htm>>

<sup>88</sup> SIMÕES, Maria João – *Imagotipos literários* [...], p. 44.

<sup>89</sup> TROUSSON, Raymond – *Thèmes et Mythes – Questions de méthode*. p. 74. Tradução livre: “pesquisa das fontes e das influências, pesquisa que, aliada à comparação e à apreciação dos valores estéticos deverá [permitir] avaliar com maior rigor a importância do fundo comum [...]”.

<sup>90</sup> TROUSSON, Raymond – *Thèmes et Mythes – Questions de méthode*, p. 27.

<sup>91</sup> TROUSSON, Raymond – *Thèmes et Mythes – Questions de méthode*, p. 34.

comparando os tratamentos e a capacidade criativa, quer estabelecendo ligações com potenciais fontes e influências, ou ainda relacionando afinidades de temas<sup>92</sup>. No que se refere a possíveis predileções, diz-nos Trousson que “certains thèmes [...] offriront [...] un terrain particulièrement riche: ce sont le reflet, dès l'origine, de certains conflits politiques et sociaux”<sup>93</sup>.

Não descurando o alerta deixado por Buescu quanto ao facto de “os mundos poéticos e as narrativas ficcionais pode[rem] estar sempre abertos a leituras temáticas diferentes e incompatíveis”<sup>94</sup>, recordaremos Sekeruš citando Syndram: “L'analyse imagologique doit rendre explicite la dépendance des représentations de l'Autre de l'histoire, de la culture et de la politique”<sup>95</sup>. Assim, como afirmou Yves Chevrel<sup>96</sup>, a definição do território de investigação na área dos estudos comparados nunca se encontra previamente definida. É uma tarefa em permanente realização, avançando ao ritmo das hipóteses emitidas e cuja validação, ou refutação, depende dos resultados dos estudos levados a cabo.

Vários investigadores, dedicando a sua reflexão aos estudos pós-coloniais, proferem afirmações que nos parecem poder ser verificáveis no contexto da literatura produzida em situação de imigração. Referiremos, por exemplo, “o sentimento de pertença mútua” e a escolha de temáticas definidas pela “bi-culturalidade”<sup>97</sup>.

[...] a imagologia não faz parte de nenhum pensamento ideológico, mas é, isso sim, uma contribuição à desideologização. [...] ela participa da destruição dos estereótipos e dos imagotipos, ao mesmo tempo que ajuda a dar conta da influência, do poder e da manipulação de correntes ideológicas e políticas [...]”<sup>98</sup>.

As palavras de Sousa apontam para uma carga de esperança que parece acompanhar esta disciplina, assim como Sekeruš a ergue como uma arma ao declarar: “[...] nous essayons d'opposer la fonction libératrice et démystifiante de l'imagologie aux politiques identitaires volontairement mystificatrices et manipulatrices”<sup>99</sup>.

---

<sup>92</sup> KAISER, Gerhard – *Introdução à Literatura Comparada*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, p. 231.

<sup>93</sup> TROUSSON, Raymond – *Thèmes et Mythes – Questions de méthode*, p. 106.

<sup>94</sup> BUESCU, Helena; DUARTE, João Ferreira; GUSMÃO, Manuel – *Floresta encantada: novos caminhos da literatura comparada*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001, p. 158.

<sup>95</sup> SEKERUŠ, Pavle – *Identité, altérité, imagologie*. In *Annual Review of the Faculty of Philosophy*. Novi Sad, 35, 2010, p. 113. Tradução livre: “A análise imagológica deve tornar explícita a dependência das representações do Outro da história, da cultura e da política”.

<sup>96</sup> CHEVREL, Yves – *La littérature comparée et la quête d'un territoire*. In *Comparer l'étranger*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2005, p. 49-63. Disponível em: <<https://books.openedition.org/pur/28812#authors>>

<sup>97</sup> MOURA, Jean-Marc. (1998). *Europe littéraire et l'ailleurs*, p.174.

<sup>98</sup> SOUSA, Celeste Ribeiro – *Literatura e Imagologia: uma interação produtiva. A contribuição da Comparatística da Universidade de Aachen*. In *Pandaemonium*, São Paulo, n.º 17, julho/ 2011, p. 173. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pg/n17/a10n17.pdf>>

<sup>99</sup> SEKERUŠ, Pavle – *Identité, altérité, imagologie*, p. 109. Tradução livre: “[...] tentamos opor a função libertadora e desmistificadora da imagologia às políticas identitárias voluntariamente mistificadoras e manipuladoras”.

As seis obras que compõem o *corpus* convocado denunciam, de forma mais ou menos impetuosa, uma sociedade despojada dos seus traços de humanidade, uma sociedade em que os homens se transformam em máquina ou em galo, onde um cão pode ser o único confidente possível, onde uma filha pode parir a sua mãe e uma mulher apaixonar-se por um defunto. Nesta sociedade em que a identidade se torna vácuo ou ferida aberta, a alma parece já ter renunciado ao corpo.

Vendo Jesus de longe, o endemoninhado correu, caiu de joelhos diante dele e gritou bem alto:

“Que tens a ver comigo, Jesus, Filho do Deus altíssimo?”

[...] Com efeito, Jesus lhe dizia: “Espírito impuro, sai desse homem!” Então Jesus perguntou: “Qual é o teu nome?”

O homem respondeu: “Meu nome é «Legião», porque somos muitos.”<sup>100</sup>

## Bibliografia

ANGENOT, Marc – Analyse du discours et théorie du discours social – Problématiques, programmes, méthodes. Revista *Conexão Letras* - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras. v. 12, n.º 18 (2017), p. 33. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/79455>>

ANGENOT, Marc – Pour une théorie du discours social: une problématique d'une recherche en cours. In *Littérature*, n.º 70, 1988. Médiations du social, recherches actuelles, p. 82.98. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1988\\_num\\_70\\_2\\_2283](https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1988_num_70_2_2283)>

BARBERENA, Ricardo Araújo – A hipercontemporaneidade ensanguenada em Ana Paula Maia. In *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 51, n.º 4, p. 460, out.-dez., 2016. [Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/26163>>

BATISTA, Carlos – *Poulailler*. Paris: Albin Michel, 2005.

BECK, Philippe – Imagologie, psychologie sociale et psychologie cognitive. Pour une recherche concertée. In ROLAND, Hubert; VANASTEN, Stéphanie – *Les nouvelles voies du comparatisme*, Gent: Academia Press, 2010, p. 57-58. Disponível em: <<http://library.oapen.org/bitstream/id/18d553ae-c851-4ef8-bbbe-884ed2a52f2f/413388.pdf>>

BERTING, Jan – Identités collectives et images de l'autre: les pièges de la pensée collectiviste. In *HERMÈS*, La Revue [Em linha], n.º 30, 2001/2, p. 41-58. Disponível em: <<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14516>>

---

<sup>100</sup> Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo segundo São Marcos (Mc 5, 1-20). Disponível em: <<https://www.arautos.org/secoes/servicos/evangelhodiario/Evangelho-segundo-Sao-Marcos-5-1-20-137245>>

BESSIÈRE, Jean – Discours du Président sortant. TRANS- [Em linha], 1 | 2005, mis en ligne le 08 janvier 2006, [Consultado em 07/03/2020]. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/trans/117>>

BOURDIEU, Pierre – *Ce que parler veut dire*. S.l.: Fayard, 2014.

BOYER, Henry – *De l'autre côté du discours – Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires* Paris: L'Harmattan, 2003. Disponível em: <[https://books.google.pt/books?id=EZ6TEerTTJEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ViewAPI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=EZ6TEerTTJEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)>

BUESCU, Helena – *Grande Angular. Comparatismo e práticas de comparação*. Lisboa: FCG/FCT, 2001.

BUESCU, Helena – *Experiência do incommum e boa vizinhança: Literatura comparada e Literatura-Mundo*, Porto: Porto Editora, 2013.

BUESCU, Helena; DUARTE, João Ferreira; GUSMÃO, Manuel – *Floresta encantada: novos caminhos da literatura comparada*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

CASTLES, Stephen – *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios – Dos trabalhadores convidados às migrações globais*. s.l.: Fim de Século, 2005.

CEIA, Carlos – *E-Dicionário de Termos Literários*. [Consultado em 10/12/2019], Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/alteridade/>> dez.2009.

CHEVREL, Yves – La littérature comparée et la quête d'un territoire. In *Comparer l'étranger*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2005, p. 49-63. Disponível em: <<https://books.openedition.org/pur/28812#authors>>

COSTA, Maria Velho da – *Myra*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2008.

DYSERINCK, Hugo – A problemática da nacionalidade vista da perspectiva da literatura comparada. In SOUSA (de), Celeste H. M. Ribeiro (Org.). *Imagologia Coletânea de Ensaio I de Hugo Dyserinck*. RELLIBRA, 2005. Disponível em: <<https://www.rellibra.com.br/copy-of-imagologia-coletanea-de-ens>>

HALL, Stuart – *Da diáspora - Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Disponível em: <[http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Da\\_Diaspora\\_-\\_Stuart\\_Hall-book.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Da_Diaspora_-_Stuart_Hall-book.pdf)>

JAUSS, Hans Robert – *Pour une esthétique de la réception*. Domont: Gallimard, 2015.

KAISER, Gerhard – *Introdução à Literatura Comparada*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

KRISTEVA, Julia – *Etrangers à nous-mêmes*. Collection Folio/Essais, Barcelone: Gallimard, 2017.

- LOBO ANTUNES, António – *O meu nome é Legião*. Lisboa: D. Quixote, 2007
- MAALOUF, Amin – *Les identités meurtrières*. 2.<sup>o</sup> ed. Paris: Grasset, 2019.
- MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel Henri – *Da literatura comparada à teoria da literatura*, Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- MÃE, Valter Hugo – *O apocalipse dos trabalhadores*. Porto: Porto Editora, 2015.
- MOURA, Jean-Marc – Dimensions culturelles de la littérature. *Klincksieck - Revue de littérature comparée*. 2002/2 n.º 302, p. 243-247. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2002-2-pag-243.htm>>
- MOURA, Jean-Marc – *Europe littéraire et l'ailleurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- MOURA, Jean-Marc – *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, 3.<sup>o</sup> ed., Paris: Presses Universitaires de France, 2019.
- PAGEAUX, Daniel-Henri – Recherche sur l'imagologie: de l'Histoire culturelle à la Poétique. In *Revista de Filologia Francesa*, 8. Servicio de Publicaciones. Univ. Complutense, Madrid, 1995.
- PAGEAUX, Daniel-Henri – Da imagética cultural ao imaginário. In BRUNEL, Pierre; CHEVREL, Yves (Org.). *Compêndio de literatura comparada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- PEIXOTO, José Luís – *Livro*. Lisboa: Quetzal, 2010.
- RICOEUR, Paul – *Soi-même comme un autre*. Lonrai: Editions du Seuil, 1990.
- SARTRE, Jean-Paul – *L'être et le néant*. Bibliothèque des Idées, Paris: Librairie Gallimard, 1943, p. 298. Disponível em: <<http://www.bard.edu/library/arendt/pdfs/Sartre-Neant.pdf>>
- SEGURA, Mauricio – Méthode et contexte. In *La faucille et le condor: Le discours français sur l'Amérique latine (1950-1985)* [Em linha]. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2005.
- SEKERUŠ, Pavle – Identité, altérité, imagologie. In *Annual Review of Faculty of Philosophy*. Novi Sad. Vol. XXXV, 2010.
- SIBONY, Daniel – *Entre-deux – L'origine en partage*. Lonrai: Editions du Seuil, 1991.
- SIMÕES, Maria João – *Imagotipos literários: processos de (des)configuração na imagologia literária*. CLP. Universidade de Coimbra, 2011. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/28919/1/Imagotipos%20liter%c3%a1rios.pdf>>

SOUSA, Celeste Ribeiro – Literatura e Imagologia: uma interação produtiva. A contribuição da Comparatística da Universidade de Aachen. In *Pandaemonium*, São Paulo, n.º 17, julho/ 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pg/n17/a10n17.pdf>>

TODOROV, Tzvetan – *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Lonrai: Editions du Seuil, 1989.

TROUSSON, Raymond – *Thèmes et Mythes – Questions de méthode*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1981.

# A ESCRITA POLIÉDRICA DE ANA HATHERLY: CAMINHOS DE UM TERRITÓRIO RE-INVENTADO

Dalila Maria Teixeira Milheiro

[dalilamilheiro@sapo.pt](mailto:dalilamilheiro@sapo.pt)

## Resumo

Através do nosso estudo, pretendemos investigar os contornos e as particularidades de algumas facetas da escrita literária de Ana Hatherly, comprovando que constituem novos caminhos que originam uma escrita singular, com criações originais e registos híbridos, em constante re-invenção. Como *corpus* literário, selecionamos três obras hatherlyanas que se apresentam mais representativas da temática em estudo e que abarcam a variedade da sua escrita: *O Mestre* (1963), na linha da narrativa de ficção experimental, *Anacrusa – 68 sonhos* (1983), enquanto escrita onírica, e *463 Tisanas* (2006), compilação das suas criações poéticas em prosa.

Ambicionamos confirmar que as palavras na obra literária hatherlyana tomam diferentes formas e sentidos e, nesta perspetiva, destacamos os processos de experimentação discursiva e as reinvenções da linguagem em sintonia com a Autora que vê a escrita como o seu território de investigação e de improvisação. No nosso ponto de vista, a escrita hatherlyana visa criar outras escritas, fornecendo pistas para desvendar o conhecimento e a aprendizagem. Tal como *Ariadne* dá o fio a Teseu para este encontrar a saída do labirinto, também Ana Hatherly, através do ato criador/criativo da sua escrita/das suas palavras, dá ao leitor a ponta do novelo para encontrarmos o sentido labiríntico da escrita, uma escrita com muitas vertentes e riquezas. Ao dar-nos o fio, a Autora concede-nos igualmente a memória (o passado) e, portanto, o re-conhecimento do caminho para a sua escrita enquanto território fértil de desafios e reinvenções. Assim, o nosso desejo é encontrar o sentido em aberto que une os fios/as linhas da escrita/dos textos à semelhança de *Ariadne*.

**Palavras-Chave:** Ana Hatherly, Escrita, Inovação, Reinvenção, Singularidade.

Em toda a obra de Ana Hatherly – ficção, poesia, prosa poética, ensaio, tradução, artes plásticas, cinema e performances – há notas de transgressão e criatividade que nos fascinaram e que nos levaram a eleger o nome desta autora que «está na razão de ser da modernidade literária em Portugal» (Pimentel e Monteiro, 2010: 6).

Maria Teresa Horta considerou-a uma das suas «Deusas Maiores» (2012: 17) e um exemplo de resistência, de talento e de integridade<sup>1</sup>. Também Ana Marques Gastão vê Ana Hatherly como uma mulher à frente do seu tempo que pensa «o injustificável, o desejo, a inadequação amorosa, a incomunicabilidade, o desaparecimento, o invisível» (2011: 33). Na nossa opinião, esta afirmação transmite a aventura inovadora dos temas, que, como pretendemos atestar na nossa Tese, se reflete na sua escrita multifacetada e híbrida, sem esquecer o apelo ao leitor num processo partilhado de sentimentos e sentidos.

A descoberta inicial da obra hatherlyana remonta ao nosso percurso académico, associando-a ao seu papel fulcral enquanto investigadora da época barroca, alvo da nossa Dissertação de Mestrado<sup>2</sup>, e à poesia de vanguarda, enquanto membro destacado do grupo da Poesia Experimental Portuguesa. Efetivamente, Ana Hatherly é um dos teorizadores do movimento, iniciado nos anos 60 em Lisboa, para além da sua exaustiva dedicação à investigação e divulgação da cultura portuguesa do período barroco, tendo publicado numerosos estudos sobre essa matéria e fundado a revista *Claro-Escuro*. A escritora inicia, em 1958, a sua carreira literária, produzindo uma extensa obra traduzida em diversas línguas<sup>3</sup> e incluída em várias antologias internacionais. A autora falece a 5 de agosto de 2015, em Lisboa, com 86 anos, deixando-nos um legado cultural inigualável no panorama literário do século XX português.

A nossa escolha recaiu, pois, pela admiração no seu trabalho literário que vemos como precursor de novos caminhos transgressores, e mesmo subversivos, da liberdade de escrita. Obras como *O Mestre*, *Eros Frenético*, *Tisanas*, *Anagramático*, *Anacrusa-68* *Sonhos* ou a sua *Poesia Visual* são únicas no panorama literário e cultural português. O lado transgressor e subversivo da escritora é assumido pela própria, contudo, o seu trabalho experimental é, nas suas próprias palavras, um fator prejudicial para a sua imagem pessoal e profissional, apresentando-se demasiado original. Afirma a escritora-artista: «o que acima de tudo quis foi ser uma pessoa, ser eu própria. Tive de pagar um alto preço por esta minha singularidade» (Barreira, 2010: 15).

---

<sup>1</sup> Os outros nomes citados são Natália Correia, Sophia de Mello Breyner, Irene Lisboa, Salette Tavares e Fernanda Botelho.

<sup>2</sup> *Dimensões do feminino na Fiel e Verdadeyra Relação que dá dos sucessos de sua vida a creatura mais ingrata a seu Criador por obediencia de seus Padres espirituas e novamente tornada a escrever por hum sucesso na era de 1685 annos de Clara do Santíssimo Sacramento por Dalila Maria Teixeira Milheiro*, Orientação da Professora Doutora Anabela Galhardo Couto, Universidade Aberta, 2004, Lisboa.

<sup>3</sup> Citamos alguns idiomas: espanhol, catalão, italiano, francês, inglês, holandês, sueco, checo, alemão, servo-croata, húngaro, búlgaro, chinês, japonês.

A lembrança da voz de Ana Hatherly, tão encantada pela escrita e pelos seus enigmáticos caminhos, perduraram em nós até ao momento de determinar a escolha para a nossa Tese, sempre com a lembrança de que a literatura oferece o «impossível», permite «imaginar» (Vila Maior, 2002: 103). Podemos, assim, asseverar que esta decisão se apresenta como uma espécie de homenagem<sup>4</sup> a esta escritora e artista que nos dá asas para *imaginar* através da sua escrita inovadora.

Parece-nos pertinente a citação do poema «Asas» que Ana Hatherly seleciona para figurar como portal de entrada ao corpo de uma entrevista realizada por Maria João Seixas (2010: 19):

ASAS

Eu não sou a que aparece

Eu sou a que me inventei

Sou sem ninguém

Ébria de escrita

Vou renascer do meu fim

Inclina-te a mim:

Tenho asas!

Ana Hatherly<sup>5</sup>

Este poema – o mais significativo e revelador da sua identidade – produziu em nós um encantamento que, aliado ao carácter singular da sua escrita, determinou o nosso trabalho – de fascínio e dedicação – que se concretiza no título da nossa Tese de Doutoramento:

A Escrita Poliédrica de Ana Hatherly: Caminhos de um Território Re-Inventado

Através do nosso estudo, pretendemos comprovar que algumas facetas da escrita literária da autora – a ficção/narrativa experimental, a escrita onírica/sonhos-em-texto e a sua poesia em prosa – constituem novos caminhos que originam uma escrita única em constante re-invenção.

---

<sup>4</sup> Participamos em 2017, no Congresso Internacional Fernando Pessoa, na Fundação Calouste Gulbenkian, com a comunicação «Fernando Pessoa pela Voz de Ana Hatherly» que se apresentou como um tributo aos dois grandes escritores e figuras da cultura portuguesas num «diálogo intertextual estimulante» (p.152) e no Congresso Internacional *100 Futurismo* com a comunicação «Obrigatório Não Ver – O Contributo de Ana Hatherly para a Arte de Vanguarda no Século XX» em que se destacou «a atividade de Ana Hatherly enquanto pioneira e divulgadora de alguns aspetos do pensamento e da arte de Vanguarda, no período que compreende os anos 60 a 80 do século passado, em meios como a televisão, a rádio e a imprensa cultural (p. 467)».

<sup>5</sup> No final da citação do presente poema surge a indicação: poema publicado dispersamente.

Deste modo, ambicionamos atestar a re-invenção de novas formas de escrita e consequente exigência de novas perspectivas de leitura, assim como a participação ativa do leitor na decifração dos textos de acordo com as perspectivas teóricas/metodológicas de Umberto Eco e Octavio Paz. Seguindo a sugestão metodológica de Umberto Eco (*Obra Aberta*, 1989), propomo-nos considerar os textos literários de Ana Hatherly como obras abertas que apresentam uma poética de abertura. Nesta perspectiva, as obras selecionadas por nós têm a possibilidade de ser interpretadas de modos diferentes sem que a sua «irreproduzível singularidade seja por isso alterada» (1989: 68). Note-se, no entanto, que este conceito é um modelo teórico para tentar explicar e encontrar um sentido do texto. A escrita é um ato de criação e, nesse sentido, uma obra tem em si a abertura como característica fundamental que possibilita várias interpretações e várias configurações formais. A obra aberta amplia horizontes e permite uma pluralidade de sentidos quanto à forma e quanto ao conteúdo. Ela comporta, do ponto de vista da semiótica, a descoberta de significados possíveis e a fruição que daí pode advir, permitindo, através da poética da sugestão, que a obra se abra «intencionalmente à livre reação do fruidor» (*idem*: 74). Também para Octavio Paz (*El arco y La lira*, 1981), a imagem poética define-se pela pluralidade de sentidos, pela capacidade de reconciliar os contrários, de exprimir o indizível (1981: 104-106), perspectiva que, na nossa opinião, se pode aplicar ao estudo da obra literária hatherlyana enquanto «legado de um estilo que já faz parte da história da arte e da literatura portuguesas» (Ferreira, 2010: 130). Esta ideia de obra aberta constitui também um desafio para o leitor que encontra essa pluralidade de sentidos e que pode também sentir constrangimentos ao descodificar a mensagem segundo preceitos semióticos inéditos. Na realidade, o próprio autor rompe com os paradigmas e contradiz hábitos do código, criando uma escrita transgressora/subversiva que define caminhos inovadores.

O capítulo I, denominado Singularidades da Escrita de Ana Hatherly, aborda a meditação sobre a escrita e o ato criador/criativo, explorados por Ana Hatherly, e, nesse sentido, é nosso intuito debruçarmo-nos sobre a dimensão autêntica das suas palavras, ou seja, a sua dimensão sagrada como um território em permanente re-invenção. Que caminhos conduzem à criatividade e quais os seus mistérios? O que se cria? Como se cria? Estas são interrogações que pensamos importantes, pois estão na base da sua obra e são uma das forças da criação.

A escritora concebe o ato criador/criativo associado à palavra poética como uma palavra-senha na medida que permite abrir «as portas ao itinerário utópico da perscrutação do mistério» (2004: 90). Na sua ótica, o criador artístico deve ter uma visão singular, uma visão *outra*, em que a criatividade surge como uma re-invenção da escrita, isto é, uma re-invenção do conhecimento do mundo que, tal como o poder criativo, é impossível de atingir (Gastão, 2011: 47). Na sua longa pesquisa da linguagem criativa, a que apelidou *a sua inquirição*, Ana Hatherly tenta compreender

e praticar os mecanismos do ato criativo e as suas linguagens, ou seja, o processo de criatividade. Aliás, a imaginação surge como um dos pontos de partida para a criação literária e a escritora socorre-se dela na procura do diálogo entre o visível e o invisível. Pretendemos assim provar que a escrita hatherlyana é simultaneamente uma representação visível e invisível e que acarreta consigo uma ilegibilidade consciente que conduz à meditação sobre o signo. Apesar de não termos selecionado a sua poesia visual como objeto central do nosso estudo, é incontornável referi-la pela importância no seu percurso e influência na escrita.

Na visão da escritora, a criatividade é entendida como o lado invisível da arte visual, o que se pode transpor também para a escrita. Quando aderiu ao grupo da Poesia Experimental, em 1964, Ana Hatherly interessou-se pela parte teórica que estava ligada ao Concretismo, nomeadamente a ligação entre o texto e a imagem do texto. A representação visual é entendida como o aspeto mais importante para se ler o poema e neste tipo de poesia a mancha na página/o desenho sobrepõe-se ao próprio conteúdo, sendo o poema visto como «uma constelação de signos sobre uma página branca» (Rosengarten, 2004: 117). Mas o que é a escrita senão a materialização das palavras no texto, o que Ana Hatherly apelida de *escritalidade*, o *outro lado do ver*?

É indiscutível a complementaridade e coexistência assumida de linguagens da escrita e da pintura no trabalho criativo da escritora-artista que se assume «uma artista da linha da escrita – e essa escrita é uma escrita manual» (*idem*: 115). As suas palavras surgem, então, como o meio para a procura e apresentam-se como elementos fundamentais de uma escrita singular com criações originais, registos híbridos e até novas tipologias textuais, como as tisanas<sup>6</sup>.

As diferentes facetas da obra da escritora-artista complementam-se, criando novos horizontes e novas interrogações, ou seja, a linguagem surge como «forma de acesso ao mistério, ao indizível, ao coração das coisas: a escrita na sua misteriosa capacidade de criar, recriar sentidos» (Couto, 2010: 32). Ora, o que nos propomos é descortinar esta escrita híbrida, única, complementar e que apela à re-criação de novos sentidos e ambiguidades. A própria Ana Hatherly refere que a palavra se torna «uma ambígua realidade» (1975: 26), reconhecendo o enigma da escrita e a sua contradição na pluralidade de sentidos.

As questões levantadas pela escrita e pela leitura desempenharam um papel fundamental em todo o trabalho de Ana Hatherly, tanto na literatura e na arte como na investigação. No seu ponto de vista, o escritor e o leitor apoiam-se na imaginação, já que tanto na escrita como na leitura opera a função simbólica. O ato de ler apela para o imaginário que é visto como uma forma de conquista, permitindo o acesso ao

---

<sup>6</sup> Outras tipologias textuais: quase-tisanas e proto-tisanas; anacrónicas e neo-prosas.

invisível, ao significado que constantemente deve ser recriado. Já a escrita emerge como uma representação, é muda, apesar de a sua leitura exigir muitos intervenientes: múltiplas vozes, ouvidos e olhos.

A autora confessa que na maioria dos seus textos-visuais tornou a sua própria leitura ilegível, pretendendo *dar a ver a escrita e não o escrito*, ou seja, ler «a escrita *per si*, como realidade representativa da criatividade e não como um cego ou mudo meio para veicular outra que não ela própria» (2004: 96). Deste modo, é possível conceber outras formas possíveis de escrita num processo rico de possibilidades que dá a ler de uma maneira re-inventada, tendo o leitor um papel de decifrador, recorrendo ao seu imaginário e ao processo que a criatividade exige. Para Ana Hatherly, quando o escritor pensa a escrita, ele penetra na sua própria criação, e o leitor torna-se também uma espécie de criador «repondo no texto a presença do autor que a escrita oblitera» (*idem*:101). Assim sendo, o escritor-artista convoca a participação do leitor no processo de criação, tornando-o uma espécie de coautor. Este apelo e desafio fazem-se não só nos diálogos entre a escrita e a visualidade, que a autora tão bem representa, como também na sua moderna novela *O Mestre*, nos seus sonhos-em-texto intitulados *Anacrusa – 68 Sonhos* e nas suas *463 Tisanas*.

Nesse sentido, selecionamos como corpus literário, estas três obras hatherlyanas que se apresentam mais representativas da temática em estudo e que abarcam a variedade da sua escrita: *O Mestre* (1963), na linha da narrativa de ficção experimental, *Anacrusa – 68 sonhos* (1983), enquanto escrita onírica, e *463 Tisanas* (2006), compilação das suas criações poéticas em prosa.

Como pretendemos demonstrar, o suporte do nosso trabalho assenta numa leitura aberta e atenta à ambiguidade semântica dos textos. Não nos esqueçamos que as palavras em liberdade, livres da sintaxe e com novas semantizações atribuem esse carácter nas várias facetas da escrita de Ana Hatherly. Com base nos suportes conceptuais e teóricos, procedemos a uma análise crítica dos textos, demonstrando a nossa tese com base nas três obras referidas anteriormente.

Ana Hatherly considera toda a escrita como uma reescrita do mundo. Já os barrocos consideravam de forma metafórica o mundo como um livro escrito por Deus, dando um valor fulcral ao símbolo e ao signo. Ora, a atividade criativa consiste precisamente em conferir novamente à escrita uma nova representatividade do signo, restituir o indizível ao que é escrito e dito. Nesta linha de ideias, o ato da escrita pressupõe recriar, re-inventar, por isso afirma no poema intitulado «A Escritalidade»: «Escrevo para dizer o que não pode ser dito» (2004: 210).

A importância do valor das palavras, o seu valor autêntico e sagrado é assumido

pela escritora como um poder supremo, como já assinalámos. O seu *tecido sedoso das palavras* é enigmático, servindo para uma meditação sobre a linguagem que faz do poeta-escritor um *calculador de improbabilidades*. Este trabalho sobre a palavra tem-nos ocupado em três aspetos: a palavra em liberdade, num contexto livre de regras; a palavra poética, que encontra terreno fértil no campo da poesia e da prosa, brotando em outras direções e outros campos; a palavra ambígua e subversiva que desafia o leitor, convidando-o a participar na criação.

Outra perspetiva que temos em consideração neste capítulo é o uso da partícula do nome «Ana» que se encontra no título de alguns livros, nomeadamente em duas obras seleccionadas por nós: *Tisanas* e *Anacrusa*. Explicitamos que essa partícula é útil na medida em que se torna uma espécie de *assinatura extra*, uma *impressão digital*. Segundo a autora, «eu não me reconheço no meu nome nem em nada do que faço – eu não sou o que faço. O que faço sai completamente fora de mim» (Sena-Lino, 2004: 142), o que nos pode auxiliar a comprovar a singularidade da sua escrita.

Terminamos com uma questão que se apresenta como uma subdivisão do nosso estudo: a marginalidade da escrita hatherlyana remete para uma transgressão, uma subversão, que é assumida. Podemos, efetivamente, apelidar a sua escrita de subversiva, transgressora, marginal ou marginalizada? Parece-nos um aspeto muito curioso que pretendemos aprofundar no nosso trabalho.

No Capítulo II, intitulado *O Mestre*<sup>7</sup>: *Originalidade Sui Generis*, aborda-se a questão da originalidade desta obra que é considerada o ponto de grande relevo no percurso literário de Ana Hatherly (Martinho, 1996: 237). A própria autora confessa que o livro representa uma fase de viragem na sua obra literária produzindo-se em si uma rutura decisiva com toda uma postura criativa que assumira até então (1995: 134). Estas afirmações comprovam que esta novela, terminologia dada pela escritora, representa, pois, uma fase de mudança, levando a uma rutura com a produção anterior e à adesão ao Experimentalismo. A obra *O Mestre* surge, em 1963<sup>8</sup>, ao lado das obras *Os Passos em Volta*, de Herberto Helder, e *Rumor Branco*, de Almeida Faria, modificando o rumo da ficção portuguesa. Cabe, pois, neste capítulo estudar o lugar desta novela labiríntica na Moderna Ficção Portuguesa.

Ana Hatherly lamenta que a obra tenha sido mais estudada no estrangeiro<sup>9</sup>, especialmente no Brasil, do que em Portugal. Gostaríamos de destacar aqui duas

---

<sup>7</sup> Destacamos duas citações da obra *O Mestre*: «Mas as fronteiras entre as palavras são todas ténues e delicadas» (p. 27) e «o próprio mundo é uma vasta tapeçaria ou gigantesca tela» (p. 36).

<sup>8</sup> Atualmente já foram publicadas cinco edições de *O Mestre* em Portugal. A última edição tem a chancela da Editora Ulisseia/Babel.

<sup>9</sup> A obra foi especialmente estudada no Brasil por grupos associados a Jacques Lacan.

excelentes abordagens de professoras e investigadoras portuguesas: Maria Alzira Seixo<sup>10</sup> e Silvina Rodrigues Lopes<sup>11</sup>, bem como os estudos conceituados de duas brasileiras que mereceram a atenção de Ana Hatherly: Lúcia Helena da Silva Pereira<sup>12</sup> e Maria Elisabeth Graça de Vasconcellos<sup>13</sup>. Parece-nos igualmente pertinente mencionar os estudos de outros investigadores sobre esta narrativa<sup>14</sup> – Helder Macedo<sup>15</sup>, Monica Rector<sup>16</sup>, Maria Heloísa Dias<sup>17</sup>, Maria João Fernandes<sup>18</sup> e Nelly Novaes Coelho<sup>19</sup> – na medida em que refletem as diferentes abordagens e a riqueza deste marco literário, sendo uma base de trabalho essencial para o que pretendemos comprovar: que esta obra constitui um enigma pronto a ser decifrado numa escrita labiríntica.

Na introdução da obra *Crónicas, Anacrónicas, Quase-Tisanas e outras Neo-Prosas*, Ana Hatherly refere que a sua pesquisa das estruturas da narrativa começara com a escrita de *O Mestre* (1977: 9) e que chegou a estabelecer um método de trabalho provisório e suscetível de reformulação de acordo com dois teoremas: «que a poesia evolui no sentido do ensaio» e «que a prosa (de ficção) evolui no sentido do documentário, assimilando os aspetos da crónica e os da reflexão conceptual» (*idem*: 11). Neste sentido, verificamos que a pesquisa da escritora se detém na poesia e na prosa, particularmente em que medida pode assimilar ou rejeitar os recursos das técnicas de comunicação como a fotografia e o cinema. Estas duas artes são aspetos que não cabem no âmbito da nossa Tese, mas que elucidam a preocupação da escritora nesta sua investigação da escrita.

---

<sup>10</sup> Maria Alzira Seixo, no prefácio da 2.ª edição de 1976, inclui, na introdução à leitura e à guisa de epígrafe, a tisana 49 como modelação poética-existencial que sintetiza pistas de *O Mestre*. Considera ainda que esta obra se afasta das estruturas normais de um romance (ação, a personagem, o tempo e o espaço).

<sup>11</sup> Silvina Rodrigues Lopes, no prefácio da 3.ª edição de 1995, afirma que a narrativa possui uma estrutura complexa, rompendo com as fronteiras entre a narrativa e poesia. Esta estudiosa vê a originalidade deste livro na conjugação entre amor e saber na linha do amor-paixão.

<sup>12</sup> Nas suas palavras, o mestre/o escritor representam uma metáfora: a do poder. A Discípula representa o Leitor e o Mestre o Escritor. A sua tese de doutoramento consta do espólio de Ana Hatherly (N57/cx.30) e intitula-se «Ana Hatherly – O susto do Incompreensível», tendo sido defendida na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1984.

<sup>13</sup> Esta estudiosa brasileira interpretou, na sua dissertação de mestrado e num artigo, a obra portuguesa em função dos mitos, numa perspetiva muito interessante.

<sup>14</sup> Em clara minoria face ao elevado número de obras poéticas da autora.

<sup>15</sup> Ele define a obra como «uma (pré) *Tisana* amplificada» numa complexa estrutura poética, composta de metáforas e que impõe ao esquema narrativo uma polarização entre discípula/eu e mestre/outro (1979:81).

<sup>16</sup> A investigadora brasileira aponta duas inovações: uma nova visão do processo de aprendizagem e a constatação de que é uma obra de amor e pedagogia (1999: 222).

<sup>17</sup> A estudiosa brasileira refere que a obra «apresenta uma conceção de escrita que acaba por abolir as demarcações rígidas entre os gêneros, desfigurando as próprias categorias da narrativa bem como sua recepção pelo ato de leitura» (2011: 99).

<sup>18</sup> A investigadora e crítica de arte entende *O Mestre* como um «Território de suspeita de todas as convenções, sinal da literatura moderna e busca de um nível muito profundo de sentido» (1996: 258).

<sup>19</sup> Professora universitária e investigadora brasileira que desde os anos 60 dá cursos de Literatura Portuguesa na Universidade de S. Paulo e orienta teses académicas sobre a obra *O Mestre*. Esta estudiosa apelida a obra de «Romance de arte maior» (2010: 133), expressando a fusão de contrários entre a consciência da palavra num contexto real e o surreal oculto no inconsciente. Na opinião desta especialista é essa «fusão de contrários que singulariza a arte maior da Autora» (*idem*: 151).

Neste capítulo são ainda equacionadas as questões relacionadas com o mundo da ficção da obra e o mundo real que a escritora assume como «verdadeiros»: a cidade é Lisboa, o jardim é o Parque Eduardo VII; o país arruinado é o Portugal do fascismo. Mas não será o mundo da ficção também real? Assim se questiona Ana Hatherly no posfácio da 3.<sup>a</sup> edição da obra, lembrando ainda que a lição compete ao leitor (1995: 134), questão que merece também a nossa atenção e estudo.

Entendemos que *O Mestre* espelha a natureza da criação e a questão da imaginação, convocando o leitor a retirar a lição desta obra enigmática que constitui sempre um novo desafio para os novos leitores. É nosso intuito também confirmar que esta singular narrativa reflete uma transgressão, um ponto de rutura no percurso de Ana Hatherly onde ela assume o seu *rostro moderno*.

No capítulo III – *Anacrusa (68 Sonhos)*<sup>20</sup>: *Sonhos-em Texto*<sup>21</sup>, detemo-nos sobre o livro de sonhos *Anacrusa, 68 sonhos* selecionados de entre muitos outros escritos ao longo de vinte anos por Ana Hatherly. Procuramos comprovar que o sonho surge como uma forma de conhecimento, uma forma de registo da experiência num campo de autodescoberta em que o texto escrito permite a passagem do invisível ao visível, logo do irreal ao real.

Estes textos de origem onírica são também eles enigmáticos. Que espécie de textos são estes? A própria autora auxilia-nos nesta resposta: «não são ficção, nem poemas, nem ensaios. São relatos de experiências reais, mas involuntárias» (2008: 117). Para a própria Hatherly, estes seus *sonhos-em-texto* constituem planos de experiência da escrita. Estes relatos foram transformados em instrumentos críticos ou de crítica e, por isso, Ana Hatherly pediu a um grupo de colegas e amigos<sup>22</sup> que fizessem comentários libertos de teorias para serem publicados juntamente com os textos originais. No entanto, o resultado foi surpreendente: os comentários não corresponderam ao que a autora desejava, o que acentuou a diferença entre aquele que escreve o que sonhou e aquele que comenta o que leu. Nesta linha de ideias, a escritora considera que a reedição de *Anacrusa*<sup>23</sup> é o resgate de um projeto que ficou em aberto, o que

---

<sup>20</sup> Excertos de um sonho: «Estou em casa de Fernando Pessoa (...) Fala comigo um pouco e depois diz: Sim, disseram-me que você era muito intelectual – e rindo – imagine o que isso pode significar para mim... Ajoelho-me junto dele e beijo-lhe as mãos. Então ele projeta-se sobre mim como se fosse uma sombra ou uma nuvem» (12/9/70).

<sup>21</sup> Ana Hatherly (2008: 8).

<sup>22</sup> Os comentários e textos paralelos são de Fr. Adelino Pereira; Agripina Costa Marques; Alberto Pimenta; Almeida Faria; António Ramos Rosa; Carl-Erik af Geijerstam; Carlos Baptista da Silva; Emília Nadal; E.M. de Melo e Castro; Ernesto de Sousa; Eugénio Lisboa; Jonathan Griffin; José-Augusto França; José Blanc de Portugal; Maria Aparecida Ribeiro; Marianne Sandels; Mécia de Sena; Pedro Tamen.

<sup>23</sup> A obra foi publicada pela primeira vez em agosto de 1983 pela editora &etc, em Lisboa. A edição de 2008 foi integralmente reeditada pela Cosmorama, reproduzindo integralmente o texto original, a que se acrescentou um posfácio e um sonho inédito, recente.

nos remete para a noção de projeto em construção, apelando, como sempre, a uma participação ativa do leitor.

Procuramos também explicitar o plano de observação bidimensional que a autora destaca na introdução da obra apelada de «O Sonhador Adormecido»: no modo (variável) como o sonho era recordado e no modo (o menos variável possível) como o sonho era fixado no texto (1983: 4). Esta questão parece-nos muito interessante e cremos que é, mais uma vez, um contributo inquestionável para a construção da sua escrita única.

Note-se ainda que, nas várias edições das *Tisanas*, a autora incluiu alguns sonhos que não constam no volume de *Anacrusa*, porém é notória a contaminação/transposição destes textos entre si, o que nos parece outro aspeto importante a analisar. Como notou Claudio Teixeira, o diário de sonhos de Ana Hatherly assume a relação entre a escrita e o sonho, o imaginário e a memória (s/d.: 393), salientando que o sonho em si é inacessível e só se torna acessível através das palavras que o registam. Assim, entendemos o registo da escrita de sonho como uma metalinguagem, logo o sonho só existe na forma em que é contado. Face ao exposto, acreditamos que esta obra oferece mais um contributo fulcral para a nossa linha de investigação sobre a escrita hatherlyana.

No capítulo IV - 463 *Tisanas*<sup>24</sup>: Criações Poéticas em Prosa, debruçamo-nos sobre a obra 463 *Tisanas*<sup>25</sup> que compila todas as tisanas publicadas por Ana Hatherly desde os anos 60. Consideramos estes textos como um projeto que também ficou em aberto, à semelhança dos seus *Sonhos*, já que a autora pretendia publicar 500 tisanas. Estes pequenos poemas em prosa subvertem o real quotidiano, tendo origem no Budismo Zen, em parte inspiradas nas fábulas ao modo oriental. Estas singulares produções textuais são também uma espécie de fábulas, antifábulas, contos de fadas e parábolas criadas pela escritora que têm uma regra elementar, a do acontecer. Acontece sempre alguma coisa, sendo o real uma sucessão de «aconteceres». Efetivamente, todas as tisanas obedecem a um princípio semelhante ao dos koans budistas (formas de meditação de origem oriental): acontecimento-problema-interrogação-enigma. Quer seja uma citação, um comentário ou uma situação, todas as tisanas pressupõem sempre que algo acontece a algo que diz respeito ao significado ou à questionação do significado.

Procuramos também averiguar que as tisanas são um estilo de escrita com uma estrutura peculiar. O estilo é vanguardista com desvios à norma e a estrutura baseia-se numa narratividade herdada da tradição Zen, como referimos anteriormente. Com

---

<sup>24</sup> Transcrição de um excerto da tisana 62: «as palavras estão pervertidas (...) só pode haver liberdade na transgressão».

<sup>25</sup> A obra que reúne as 463 tisanas data de 2006.

frequência, as tisanas oferecem-se como desconcertantes ao leitor na decifração dos textos. De facto, os ensinamentos zen das tisanas comportam uma técnica de retirar as certezas e uma meditação sobre a natureza da linguagem que conduzem a uma impossibilidade de decidirmos o sentido a atribuir. O zen possibilita exprimir o inteligível, «oferecendo possibilidades de comunicação» e a «capacidade de nos virar o espírito do avesso» (Watts, 2000: 12). Estas possibilidades permitem descortinar o significado subjacente às palavras. Há, pois, a nosso ver, um funcionamento discursivo que remete para a meditação, o silêncio, o vazio e a perplexidade, num território rico em subversões verbais e numa meditação da natureza da linguagem, que pretendemos demonstrar neste capítulo.

Estas formas textuais apresentam-se como representantes do ideário budista que enfatiza a reflexão e que nos leva a procurar a solução e/ou a sabedoria. Todas as palavras surgem como chaves em mais uma criação literária inovadora de Ana Hatherly. Desejamos confirmar que as palavras na sua obra literária tomam diferentes formas e diferentes sentidos e, nesta perspetiva, destacamos os processos de experimentação discursiva e as reinvenções da linguagem em sintonia com a autora que vê a escrita como o seu território de investigação e de improvisação. Para si, a escrita é mais do que um desejo de autoexpressão, ela é uma forma de pensamento que corresponde a uma ascese (2004: 108). A escritora assume-se, assim, como uma *experienciadora* que propõe uma renovação do discurso, da linguagem e do imaginário.

Tal como Ana Hatherly, também nós pretendemos investigar os contornos e as particularidades da(s) escrita(s). A sua obra é complexa, aberta e poliédrica, impondo à escritora um estatuto primordial. Por isso, Ana Hatherly defende que o escritor deve ser «um porta-voz de inovação, um modelo de audácia, imaginação e poder criativo» (2001: 387) e, nesta linha de pensamento, a literatura também «se constrói sobre a transgressão» (Vila Maior, 2005: 669).

Ana Hatherly fez o seu percurso, nem sempre fácil, num processo árduo de labor e audácia, lembrando-nos que a sua escrita «vive sobre a página, iniciou a sua caminhada e apresenta-nos os seus desafios» (Fernandes, 2004: 79). A nós, leitores, deixou-nos um legado inquestionável que pretendemos honrar, parecendo-nos oportuno citar uma estrofe de um poema do livro *O Pavão Negro*: Qual é o prazer do caminhante/senão/ o de encontrar a invisível ponte/a ambição de ousar?" (2003: 64).

No nosso ponto de vista, a escrita hatherlyana dá pistas para desvendar o conhecimento e a aprendizagem. Tal como *Ariadne* dá o fio a Teseu para este encontrar a saída do labirinto, também Ana Hatherly, através do ato criador/criativo das suas palavras, dá ao leitor a ponta do novelo para encontrarmos o sentido labiríntico da sua escrita, uma escrita com muitas vertentes e riquezas, isto é, poliédrica. Ao dar-nos o fio, a autora concede-nos igualmente «o olhar para trás» /a memória (o passado) e, portanto, o

re-conhecimento do caminho para a sua escrita enquanto território fértil de desafios e reinvenções.

Na obra hatherlyana «novas escritas estão sempre a surgir» (Fernandes, 1996: 261) e o nosso desejo é encontrar o sentido em aberto que une os fios/as linhas da escrita/dos textos à semelhança de Ariadne.

## **Bibliografia Ativa**

HATHERLY, Ana – *O Mestre* (com posfácio da autora), Lisboa: Quimera, 1995 [1963].

HATHERLY, Ana – *O Mestre*, 5.ª edição, Lisboa: Babel, Ulisseia, 2011 [1963].

HATHERLY, Ana – *A reinvenção da leitura - Breve Ensaio Crítico seguido de 19 Textos Visuais*: Lisboa, Editorial Futura, 1975.

HATHERLY, Ana – *Crónicas, Anacrónicas, Quase-Tisanas e outras Neo-Prosas*, Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.

HATHERLY, Ana – *O Cisne Intacto, Outras metáforas - Notas para uma teoria do poema ensaio, Colecção Os Olhos e a Memória*. Porto: Limiar. 1983.

HATHERLY, Ana – *As Vozes da Leitura*. In *A Casa das Musas - uma releitura crítica da tradição*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995, p. 195-201.

HATHERLY, Ana – *Um Calculador de Improbabilidades*. Lisboa: Quimera Editores, 2001.

HATHERLY, Ana – *O Pavão Negro*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003

HATHERLY, Ana – *Interfaces do Olhar - Uma Antologia Crítica, Uma Antologia Poética*. Lisboa: Roma Editora, 2004,

HATHERLY, Ana – *463 tisanas*. Lisboa: Quimera 2006.

HATHERLY, Ana – *Anacrusa - 68 sonhos*. Lisboa: Cosmorama Edições, 2008 [1983].

HATHERLY, Ana – *Espólio de Ana Hatherly*, publicação 19, cota 57, com guia preliminar. Lisboa, Biblioteca Nacional, (1925-2015).

## **Bibliografia Passiva**

BARREIRA, Cecília – Entrevista a Ana Hatherly. In PIMENTEL, Maria do Rosário, e MONTEIRO, Maria do Rosário (Coord.) – *Leonorama*, – vol. de Homenagem a Ana Hatherly. Lisboa: Edições Colibri /FCSH – Universidade Nova de Lisboa, 2010, p.9-15.

COELHO, Nelly Novaes – O Mestre Revisitado: Romance-farsa ou Ritual Iniciático. In PIMENTEL, Maria do Rosário, e MONTEIRO, Maria do Rosário (Coord.) – *Leonorama*, - vol. de Homenagem a Ana Hatherly. Lisboa: Edições Colibri /FCSH - Universidade Nova de Lisboa, 2010, p.133-160.

COUTO, Anabela Galhardo – A Reinvenção do Dizível Feminino em a Neo-Penélope. In PIMENTEL, Maria do Rosário, e MONTEIRO, Maria do Rosário (Coord.) – *Leonorama*, - vol. de Homenagem a Ana Hatherly. Lisboa: Edições Colibri /FCSH - Universidade Nova de Lisboa, 2010, p. 31-38.

DIAS, Maria Heloísa Martins – O Mestre, de Ana Hatherly: Uma insólita aprendizagem. *Ângulo*, 125/126, Abr./Set., 2011, p. 98-105.

ECO, Umberto – *Obra Aberta*. Lisboa: Difel, 1989.

FERNANDES, Maria João – Poéticas do sentido, do poético e do ver. In HATHERLY, Ana, e LOPES, Silvina Rodrigues (Org.) – *Os Sentidos e o Sentido – Homenageando Jacinto do Prado Coelho (Actas do Colóquio Organizado pelo Instituto de Estudos Portugueses da FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 18-19 de junho de 1996)*. Lisboa: Edições Cosmos, p. 253-265.

FERREIRA, Nádía Paulo – Reinvenção, Desconstrução e Insistência. In PIMENTEL, Maria do Rosário, e MONTEIRO, Maria do Rosário (Org.) – *Leonorama*, - vol. de Homenagem a Ana Hatherly. Lisboa: Edições Colibri /FCSH – Universidade Nova de Lisboa, 2010, p. 117-131.

GASTÃO, Ana Marques – Entrevista (Ana Hatherly) – In *O Falar dos Poetas, Entrevistas*. Porto: Edições Afrontamento, 2011, p. 33-47.

HORTA, Maria Teresa – Arte Poética. In *Representações da mulher na literatura de autoria masculina ou feminina: a (des)construção do estereótipo*. Portalegre: Congresso, 12 de Junho de 2012, p. 15-22.

LOPES, Silvina Rodrigues – O espírito e a letra (prefácio). In HATHERLY, Ana, *O Mestre*. Lisboa: Quimera, 1995, p. 7-13.

MACEDO, Helder – Recensão Crítica a *O Mestre* de Ana Hatherly. *Revista Colóquio/Letras*, Recensões Críticas, n.º 48, Mar. 1979, p. 81-82.

MARTINHO, Fernando J. B. – Hatherly, Ana. In MACHADO, Álvaro Manuel (Organização e Direcção) – *Dicionário de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Editorial Estampa, 1996, p. 237.

MILHEIRO, Dalila – Fernando Pessoa pela Voz de Ana Hatherly. In *Casa Fernando Pessoa (Org.) – Atas do Congresso Internacional Fernando Pessoa 2017*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 9 a 11 de fevereiro de 2017, p. 140-156.

MILHEIRO, Dalila – *Obrigatório Não Ver – O Contributo de Ana Hatherly para a Arte de Vanguarda no Século XX*. In VILA MAIOR, D., e RITA, Annabela (Org.) - *100 Futurismo*. Viseu: Edições Esgotadas, 2019, p. 467-479.

PAZ, Octavio – *El arco y La Lira*, col. Lengua y Estudios Literarios. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1981.

PEREIRA, Lúcia Helena da Silva – *Ana Hatherly: o susto do incompreensível*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1984, p.19-20.

PIMENTEL, Maria do Rosário, e MONTEIRO, Maria do Rosário – *Leonorama*, – vol. de Homenagem a Ana Hatherly. Lisboa: Edições Colibri /FCSH - Universidade Nova de Lisboa, 2010.

RECTOR, Monica – *Mulher - objecto e sujeito da Literatura Portuguesa*. Porto: Edição Universidade Fernando Pessoa, 1999.

ROSENGARTEN, Ruth – Diálogos com a autora - Queda Livre. In RITA, Annabela (Direcção) - *Interfaces do Olhar - Uma Antologia Crítica, Uma Antologia Poética*. Lisboa: Roma Editora, 2004, p. 115-123.

SEIXAS, Maria João – *República das Mulheres*. Lisboa: Bertrand, 2010.

SEIXO, Maria Alzira – *O Mestre* (prefácio). Lisboa: Moraes Editores, Lisboa, 1976: p. 9-19.

SENA-LINO, Pedro – Diálogos com a Autora – A Mão Inteligente de «Um Calculador de Improbabilidades». In RITA, Annabela (Direcção) – *Interfaces do Olhar – Uma Antologia Crítica, Uma Antologia Poética*. Lisboa: Roma Editora, 2004, p. 139-145.

TEIXEIRA, Claudio Alexandre de Barros – *Sonho, Mito e Criação Poética em Ana Hatherly*. In *Homografias - Literatura e Homoerotismo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, s/d., p.383-393.

VASCONCELLOS, Maria Elizabeth Graça de – *O Mestre - o mito de Prometeu e o tema do Labirinto*, In *Revista Ocidente*, LXXX. Lisboa, 1971, p. 182-196.

VASCONCELLOS, Maria Elizabeth Graça de – *O homem no sentido latente do mito do amor-paixão*. Rio de Janeiro: Faculdade do Letras da UFRJ, 1972. Dissertação de Mestrado.

VILA MAIOR, Dionísio – *O Discurso Finissecular e o Discurso Pedagógico-Literário*. Alguns contributos. In VILA MAIOR, Dionísio (Responsável de Volume) - *Actas do Colóquio Literatura e Fim de Século*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002, p. 97-111.

VILA MAIOR, Dionísio – Literatura, leitura e figuração do imaginário (e Uma carta...). In CARVALHO, Dulce, VILA MAIOR, Dionísio, e TEIXEIRA, Rui de Azevedo (Org.) – *Des(a)fiando discursos. Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 667-675.

WATTS, Alan W. – *O Budismo Zen*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

# O MODERNISMO E A VANGUARDA DE ALMADA NEGREIROS: DA CONSTRUÇÃO DE UMA MODERNIDADE AO *BILDUNGSROMAN*

Rui Alberto Alves Trindade Costa

[rui.costa@uniba.it](mailto:rui.costa@uniba.it)

## Resumo

A presente comunicação tem como objeto de estudo o modernismo português, contemplando os seus principais protagonistas, mas destacando sobretudo a figura de Almada Negreiros, quer através da sua obra doutrinária, quer através do seu romance “*Nome de Guerra*”. Partimos de uma reflexão assente em duas questões que se ligam: a da evolução do conceito de modernidade e a de entender que tipo de modernidade está presente no modernismo português, ou, como questiona José Augusto França, “Que modernismo?”. Portanto, para chegar à questão e ao objeto central do nosso estudo, é pertinente partir de um tempo anterior, analisar essa evolução e vê-la refletida na cultura portuguesa, não deixando de parte algumas confluências que nos parecem pertinentes. Será esse contexto que nos irá permitir analisar aquilo que culturalmente foi visto como um “escândalo”, uma geração que procurou uma rutura mais acentuada do que aquela que a sua precedente, a geração de 70, tinha prometido mas concretizado muito relativamente. Partindo, portanto, desse contexto e dessa promessa, e elegendo um campo mais teórico num primeiro momento, pretendemos dissecar a proposta modernista portuguesa, concentrando-nos naquela que nos foi apresentada por Almada Negreiros e que dialogou com as vanguardas europeias, nomeadamente italiana, a proposta de uma geração “construtiva e não revolucionária”.

**Palavras-chave:** Almada Negreiros; vanguarda; modernismo; manifestos; *Bildungsroman*.

## 1. Dos Conceitos de Modernismo e de Moderno

Num tempo em que procuramos a contínua novidade, em que se afirma constantemente que tudo já foi inventado e escrito, que tudo é repetição e *pastiche* de outra coisa, e, portanto, pós-moderno, devemos talvez dar um passo atrás e perceber em que medida a novidade e modernidade puderam criar o modernismo como corrente artística, mas, sobretudo, como momento de mudança na cultura e sociedade portuguesa. O modernismo mudou o modo de escrever e de o homem se relacionar com a realidade através da palavra. A tradição, que não raras vezes é sinónimo de antigo, de imobilidade, acaba por ditar regras que a linguagem estabeleceu como a comunicação literária e artística que o Homem usou como cânone. É, pois, nessa mesma linguagem, nessa possibilidade de ser, de criar, de inventar, que a relação entre Homem e palavra muda. Ele usa o mundo como o vê e como o imagina, e através dessa simbiose pode criar uma nova realidade, mais próxima daquela que inevitavelmente a mudança dos tempos requer. Ou, nas palavras de Baudrillard<sup>1</sup>, uma outra civilização, no sentido total de rutura com a tradição e com a consciência clássica.

Nem sempre rutura será novidade ou modernidade. Assistimos ao longo dos séculos a uma rutura entre correntes literárias que se cruzam cronologicamente e fortalecem uma natural dialética de oposição entre si, algo que se desenvolveu sempre muito mais no âmbito da reação estética do que necessariamente de uma reflexão ou proposta original. A novidade deverá ser a contradição do usual, a originalidade que ninguém antes apresentou. Ser moderno é ser novo, portanto é ser diferente de tudo aquilo que se conhece já. Sabemos que essa novidade, que essa verdadeira rutura não se pode fazer através da recriação e muito menos da imitação do passado, mas sim através da “loucura” da experimentação, algo que caracterizou por exemplo o modernismo português. Poderá representar sempre a voz da discórdia, a linguagem de rutura contra o conceito de normalidade e, portanto, de usual. Nesse sentido experimentar pode ser visto como um ato de loucura, pois uma linguagem nova é sempre vista como algo de anormal num primeiro momento. Como afirma Eduardo Prado Coelho:

A linguagem é, assim, a casa do Ser, a sua morada – e a poesia memória da linguagem. Não o Ser, mas a morada, que, acolhendo-o, o oculta, e, nessa ocultação, o indica. Mas, se o fundamento do Ser e a essência do homem se determinam na linguagem, a linguagem não pode consistir senão num diálogo travado no seio da história, num diálogo que produz a relação entre os homens e assinala os lugares de encontro.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Modernité, p. 139-141.

<sup>2</sup> Sobre o conceito de modernidade. In *A palavra sobre a palavra*, 1972, p. 12.

É, contudo, Baudelaire quem nos dá a base do modernismo e da sociedade moderna, do homem moderno, denunciando a sociedade aristocrata do seu tempo e procurando a novidade, olhando para o mundo com olhos diferentes. Este legado de Baudelaire teve continuidade naquele que será o movimento mais próximo do modernismo, o Simbolismo. Veremos que poetas como Mallarmé ou Rimbaud, através de um certo decadentismo, são os pais de um desassossego que se materializa na poesia modernista. Fernando Hilário recorda a importância que Mallarmé teve em:

reabrir terrenos, nomeadamente aos movimentos futuristas e dadaístas, especialmente a partir de *Un coup de dés* (1914), poema cuja proposta extravasa do material linguístico que constitui o verso, para o qual o leitor estava habituado a encontrar um sentido lógico, mesmo que este fosse achado no campo do figurado ou do metafórico.<sup>3</sup>

No caso português, a geração do *Orpheu* poderá ser vista como uma continuidade daquilo a que o Realismo se propôs: a rutura com o Romantismo (que em alguns casos não foi total) e com a tradição. Um projeto iniciado com a *Questão Coimbrã* e que teve vários ecos sociais e políticos, mas que de um ponto de vista estético e artístico não conseguiu na totalidade afastar-se do legado romântico e ver com olhos *Baudelairianos* a decadência humana e a beleza da inovação, que terá o seu apogeu no Futurismo. Contudo, as ligações entre ambas as gerações existem e podemos pensar que a geração de 70 lançou moldes que foram usados pela geração de *Orpheu*, sobretudo as do chamado "primeiro Fradique Mendes", ainda que, como iremos ver mais adiante, haverá uma diferença substancial na forma de construir e concretizar, não esquecendo que o próprio conceito de geração pode ter na sua interpretação uma continuidade lógica entre ambos os movimentos. Como afirma Ana Nascimento Piedade:

Se bem que a validade intemporal da multifacetada intervenção modernista resida, sobretudo, na original qualidade do seu texto poético, divulgado (...) principalmente através da revista *Orpheu*, orientamo-nos no presente (con)texto para a sua *validade conjuntural*, tentando ponderar a importância que a actuação do conjunto de criadores modernistas teve enquanto acontecimento marcante num determinado momento da vida cultural portuguesa.<sup>4</sup>

Aquilo que nos vai interessar é o processo de construção ou desconstrução que a geração do modernismo português trouxe e que se divide em múltiplas personalidades, personagens e manifestações.

---

<sup>3</sup> *Orpheu Percursos e Ecos de um escândalo*, 2008, p. 34.

<sup>4</sup> Ana Nascimento Piedade, *Outra Margem – Estudos de Literatura e Cultura Portuguesas*, 2008, p. 156.

## 2. 1915: A Geração Construtiva

Partindo do conceito de vanguarda, entendemos que este se refere a um grupo intelectual ou uma geração de artistas que procuram estar à frente do seu tempo. Este conceito, podendo ser discutível, adapta-se na perfeição em Portugal ao grupo modernista e a uma data em particular: 1915. É nesta data que nasce a revista *Orpheu* e que se concretiza materialmente um dos mais inovadores e construtivos grupos intelectuais da cultura portuguesa. Mas o facto de uma vanguarda se opor àquilo que é vigente ao tempo, de modo a ser o passo sucessivo, faz com que o seu próprio tempo por vezes não o entenda ou aceite. Esta descrição, como referimos anteriormente, não será totalmente inapropriada se usada também com a geração de 70, mas o que nos interessa aqui é verdadeiramente perceber o que distingue e caracteriza a geração de *Orpheu* e os seus principais intervenientes, sobretudo Almada Negreiros.

Mas o que se passa então na cultura portuguesa, que atualidade literária encontram estes jovens no início do século? Sobretudo uma literatura herdeira de um atribulado fim de século, com a humilhação do *Ultimatum* de 1890, que desencadeou um pessimismo e uma revolta personificada em autores como Guerra Junqueiro, e uma nova República, um renascer de uma pátria que se pensava perdida e que através do Saudosismo da Renascença Portuguesa procurava um novo fôlego nacionalista e patriótico, a exaltação do povo e da história passada, a sua recuperação para um novo futuro assente sobretudo naquilo que era a tradição, aquilo que de mais Português existe. Sobre este período escreveu Maria de Lurdes Belchior:

(...) a ilusão de ser possível renovar o País: é o historicismo nacionalista, o lirismo sentimental, é o regresso às tradições, etc. Alguns apaixonam-se pelas estéticas decadentistas, desejosos de renovar os quadros tradicionais, sobretudo da poesia, e embarcam numa aventura ameaçada, ameaçada de raiz pelo pessimismo de todas as estéticas decadentistas. Outros ainda refugiam-se num naturalismo que cultivam escrupulosa e sabiamente.<sup>5</sup>

Temos, pois, um Portugal em mudança, e a procura de encontrar um rumo a essa mudança, quer seja através da tradição, da força que a história lembra, quer seja da ideia, da novidade que Eça tanto quis e que indicou como possibilidade aquela de um Portugal não “de costas viradas para o mundo”, mas um “Portugal Europeu”, aliás, um Portugal civilizado e global. E dessa procura de ideias, dessa globalidade que não afasta uma identidade, começamos a ver os textos de uma nova geração, num formato que começava a criar uma certa estabilidade e habituação nos meios culturais portugueses: a revista. Efetivamente foram várias e quase sempre efémeras as revistas literárias desta época, com um teor estético, político ou até doutrinário, de

---

<sup>5</sup> Maria de Lurdes Belchior, *Os Homens e os Livros II – Séculos XIX e XX*, 1980, p. 112.

acordo com o intuito dos seus autores que, contudo, apostavam quase sempre mais numa voz unitária do que individual. Nesse sentido, nenhuma revista nos parece ter um sentido mais geracional e de conjunto do que *Orpheu*. E não será talvez descabido referir que o nome da revista originalmente era para ser *Europa*<sup>6</sup>, que podemos justificar nas palavras de Pessoa:

Criar uma arte cosmopolita no tempo e no espaço.

A nossa época é aquela em que todos os países, mais materialmente do que nunca, e pela primeira vez intelectualmente, existem todos dentro de cada um, em que a Ásia, a América, a África e a Oceania são a Europa, e existem todos na Europa. Basta qualquer país europeu – mesmo aquele país de Alcântara – para ter ali toda a terra em comprimido. E se chamo a isto *europeu*, e não americano, por exemplo, é que é a Europa, e não a América, a *fons et origo* deste tipo civilizacional, a região civilizada que dá o *tipo* e a *direcção* a todo o mundo.

Por isso a verdadeira arte moderna tem de ser maximamente desnacionalizada – acumular dentro de si todas as partes do mundo. Só assim será tipicamente moderna. Que a nossa arte seja uma onde a dolência e o misticismo asiático, o primitivismo africano, o cosmopolitismo das Américas, o exotismo ultra da Oceania e o maquinismo decadente da Europa se fundam, se cruzem, se interseccionem. E, feita esta fusão espontaneamente, resultará uma arte-todas-as-artes, uma inspiração espontaneamente complexa...<sup>7</sup>

Neste sentido, a internacionalização da arte e a sua aproximação a uma sociedade cosmopolita era a resposta à estagnação patriótica e tradicional que reinava naquela época. A nova civilização, a novidade que permite esta mistura e esta intersecção (palavra tão estimada e fundamental na obra Pessoa) entre continentes, entre culturas, entre tradições. Desenraizar a arte da sua zona de conforto nacional. Assumir a arte e a poesia como verdade absoluta<sup>8</sup>. Obviamente que uma proposta assim poderia ser vista na sua época apenas como uma loucura.

Acrescentemos ao ano de 1915 como um ano geracional, o ano de conjunto, o facto de já em 1913 Amadeo de Souza Cardoso gozar de um discreto reconhecimento internacional, o facto de Santa Rita Pintor ter sido encarregado por Marinetti de traduzir em português o seu manifesto depois de um contacto em Paris, cidade onde também já habitava Mário de Sá-Carneiro<sup>9</sup>, ou, sobretudo, da primeira exposição de Almada Negreiros, para a qual Pessoa escreveu:

---

<sup>6</sup> Constatamos este facto, entre outros, em José Augusto Seabra, *Revistas e movimentos culturais no primeiro quarto do século*, 2003, p. 19-41.

<sup>7</sup> Fernando Pessoa, *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação* (Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1966. Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/1836>

<sup>8</sup> Eduardo Lourenço, *Tempo e Poesia*, 1987, p. 52.

<sup>9</sup> De referir que em 1914 Mário de Sá-Carneiro publica *A Confissão de Lúcio*, onde um dos personagens é o próprio Santa-Rita.

Mas que este artista tem brilhantismo e inteligência, muito e muita – eis o que está fora de se poder querer negar. Mas terá talento? O ponto para quem quer discutir é este. Eu creio que ele tem talento. Basta reparar que ao sorriso do seu lápis se liga o polimorfismo da sua arte para voltarmos as costas a conceder-lhe inteligência apenas.<sup>10</sup>

Nestas linhas podemos antever aquele que será um dos encontros mais felizes da cultura portuguesa, pois é nos textos de Almada que acreditamos encontrar a maior definição e procura de identidade para um grupo, visto como tal, não obstante as iminentes individualidades e diferenças estilísticas. Almada produz um amplo número de manifestos, e será a voz e a face do futurismo português, pelo menos o mais completo dos seus artistas ou, mais uma vez usando as palavras de Pessoa:

José de Almada-Negreiros é mais espontâneo e rápido, mas nem por isso deixa de ser um homem de génio. Ele é mais novo do que os outros, não só em idade como também em espontaneidade e efervescência. Possui uma personalidade muito distinta – para admirar é que a tivesse adquirido tão cedo.<sup>11</sup>

E será o próprio Almada que mais tarde dirá que de todos estes indivíduos, tão diferentes, tão singularmente únicos, aquilo que os uniu foi exclusivamente uma coisa: a arte. Arrisquemos a dizer que outra coisa os uniu: a provocação.

Situemos Almada Negreiros no interior desta geração, que não raras vezes se esgota numa palavra: futurismo. Não nos parece suficiente. A verdade é que nos dois números que saíram em 1915, Almada publica apenas no primeiro as prosas “Frizos”, que são na verdade algo de muito singular naquela época, mas que se tornou um estilo característico da poesia portuguesa do séc. XX (e ainda hoje), a prosa poética ou poemas em prosa. Sobre eles, que pouco eco pensamos encontrar hoje no estudo da obra de Almada, provavelmente por ainda pouco terem do estilo que o viria a definir, escreveu David Mourão-Ferreira:

Tratava-se de textos muito sóbrios, muito simples (...) Todos sabemos, de resto, que a simplicidade tem o condão de aterrar aqueles que perderam o sentido da simplicidade. Os leitores de 1915 estavam por demais habituados a uma poesia ornamental, em que as palavras serviam antes para disfarçar as emoções do que propriamente para transmiti-las – e facilmente compreendemos, por conseguinte, o que os terá escandalizado nos poemas em prosa de Almada Negreiros.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Fernando Pessoa, *Textos de Crítica e de Intervenção*. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1980. 1ª publ. in “A Águia”, 2.ª série, n.º 16. Porto: Abr. 1913. Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/3115>.

<sup>11</sup> Fernando Pessoa, *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação*. (Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho) Lisboa: Ática, 1966. Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/2821>.

<sup>12</sup> Orpheu 1. In *Hospital das Letras*, 1981, p. 123.

Da leitura do poema e da opinião de Mourão-Ferreira podemos entender duas coisas que diferenciam Almada Negreiros. A primeira é a sua capacidade construtiva que sintetiza de forma eficaz aquilo que a linguagem modernista propunha, isto é, a novidade. Afastando-se dos parâmetros estéticos vigentes, de qualquer proximidade que poderiam apontar a alguns dos poemas modernistas ao simbolismo<sup>13</sup>, Almada escreveu não como se escrevia em 1915, mas como se devia escrever. A segunda, “se eu fosse cego amava toda a gente” é a primeira provocação, o inconformismo que já era patente no modo e que se alarga ao conteúdo. Vamos ver que essa provocação, essa denúncia, são elementos fundamentais para ele, e que o conflito com uma sociedade com a qual chocava seria a melhor recompensa possível.

Ainda que não tenha publicado no n.º 2 e que “A Cena do Ódio”<sup>14</sup>, programada para o n.º 3, tenha sido somente publicada muitos anos depois, nos anos que se seguiram a sua publicação de textos em prosa não ficcional, isto é, manifestos e ensaios, foi bastante prolífera e, arriscamos dizer, fundamental para a percepção de uma época. Debrucemo-nos então neles. Tomemos como ponto de partida o *Manifesto tecnico della letteratura futurista*<sup>15</sup> de Marinetti, onde o autor italiano aponta as onze regras a seguir para o futurismo. A saber: 1) destruição da sintaxe; 2) emprego do verbo infinitivo; 3) abolição do adjetivo; 4) abolição do advérbio; 5) valorização do “duplo” do substantivo; 6) abolição da pontuação; 7) valorização das analogias; 8) nova valorização das analogias; 9) criação de uma rede de analogias; 10) valorização da “desordem”; 11) abolição do “eu” na literatura. Estas 11 características ainda não estavam presentes em “Frizos”, mas sim em “A cena do Ódio” e, sobretudo, no primeiro manifesto que analisaremos, o “Manifesto Anti-Dantas”, escrito em 1915 e publicado no ano seguinte, onde Almada Negreiros se define “poeta d’Orpheu, futurista e tudo”. Este manifesto, de uma assumida e necessária violência, visava não só Júlio Dantas, que lhe dá o nome, mas principalmente uma geração por ele representada, uma “canoa em seco”<sup>16</sup>. Júlio Dantas representava uma geração republicana, os da revolução, os que não queriam europeizar Portugal mas manter a velha tradição e a “pieguice” das letras e das mentalidades herdadas do século passado, o homem do presente que vive no passado, ao qual se opunha ao homem do presente que queria viver no

---

<sup>13</sup> Não podemos ignorar os inúmeros estudos feitos que apontam uma evidente continuidade no primeiro número de *Orpheu* à estética simbolista e sobretudo decadentista. Dessa forma, Ellen Sapega afirma que o poema *Frizos* insere-se num “universo paúllico de subjetivação da natureza”, mas confessa que “Ainda que *Frizos* tenha sido geralmente classificado pela crítica como um texto «paúllico» que acha a sua inspiração principal nas correntes decadentistas e simbolistas, temos de reconhecer nele um incipiente esforço para a renovação desses códigos.” In *Ficções Modernistas – Um estudo da obra em prosa de José de Almada Negreiros 1015-1925*, 1992, p. 16.

<sup>14</sup> Cronologicamente faria sentido analisar este poema, contudo deixemos essa análise para outras páginas, por agora.

<sup>15</sup> F. T. Marinetti, *Teoria e Invenzione Futurista*, 1983, p. 46-54.

<sup>16</sup> José de Almada Negreiros, *Manifestos*, 2016, p.19. Doravante, em todos os manifestos, vamos apenas indicar o número da página citada no texto de referência.

futuro, ou, pelo menos, que tentava com que o presente fosse mais como o futuro e menos como o passado. Como nos confirma Carlos D'Alge:

O alvo da polémica era, pois, júlio dantas e toda a sua geração. (...) dantas escrevia peças lacrimosas, românticas e inverosímeis. Acima da arte, o sucesso comercial, e isso não perdoaram os futuristas portugueses, que viam em júlio dantas não só a cultura oficializada, mas o conformismo intelectual posto a serviço da comercialização da arte.<sup>17</sup>

Na violência lexical, gráfica e ideológica do Manifesto, está também a loucura de que o próprio Dantas acusava a geração modernista, que não eram vistos como inovadores, mas simplesmente loucos, uma recusa de aceitação por parte de uma cultura estabelecida na tradição, para a qual a novidade era perigosa ainda que inofensiva. Só um louco, pensavam, podia escrever algo como “aquilo não era a sóror Mariana Alcoforado mas sim uma merdarianaaldantascufurado que tinha cheliques e exageros sexuais” (p.25), podia romper com a linguagem pré-estabelecida e através do neologismo inventar um novo termo, jocoso é certo, mas uma palavra que significasse, que tivesse um signo que exprimisse não a loucura mas a alternativa, a mancha gráfica e o símbolo da mão em riste que com a onomatopeia “pim” personificava o assassinio de Júlio Dantas. Um texto que explorava, como o seu autor, todas as possibilidades performativas, e, com esta, a nova realidade apresentada, onde se espera que “Portugal inteiro há-de abrir os olhos um dia – se é que a sua cegueira não é incurável e então gritará comigo, a meu lado (...)”. (p. 28-29). Uma palavra universal, cosmopolita, não uma palavra de elite provincial, de velhos romantismos e falsos moralismos. Essa língua era uma língua que a literatura portuguesa já não podia usar, porque Portugal deveria ser um país do futuro, um país reconhecido pelos seus novos artistas, pelos seus novos combatentes numa sociedade que era em constante mudança.

Em 1916 escreve o manifesto “Exposição Amadeo de Souza-Cardoso”, onde faz apologia do pintor, sendo este manifesto, conjuntamente com “Os bailados russos em Lisboa”, dotado de uma nota mais “positiva”, isto é, de apologia da arte. Contudo, no manifesto escrito a Amadeo de Souza-Cardoso, Almada traça mais uma vez a rutura com a geração que “vive do passado”, afirmando que:

A Raça Portuguesa não precisa de reabilitar-se, como pretendem pensar os tradicionalistas desprevenidos; precisa é de nascer pró século em que vive a Terra. (...) Nós, os futuristas, não sabemos História só conhecemos da Vida que passa por Nós. Eles têm a Cultura, Nós temos a Experiência – e não trocamos! (p. 34)

Nesta apologia, onde Amadeo é a grande descoberta portuguesa do século XX, Almada afirma que sendo a Descoberta do caminho marítimo para a Índia coisa do

---

<sup>17</sup> A *Experiência futurista e a geração de «Orpheu»*, 1989, p. 117.

passado, de um tempo que não nos pertence, para a nossa construção artística e ideológica, tal evento não tem mais utilidade, mas sim a exposição de Amadeo que representa essa inovação e esse novo tempo e nova palavra da arte e da vida, que são enfim uma coisa só. Mas é no ano seguinte que Almada vai escrever o manifesto, discutivelmente, mais importante. Perante uma plateia dividida entre caras conhecidas da cena literária, política e burguesa, Almada e Santa-Rita Pintor conduzem um espetáculo que hoje poderia ser definido quase como um *freak show*, tal foi o tom da imprensa naquele tempo. Definidos como loucos, vestidos como loucos e dizendo coisas de loucos, não passou despercebido a ninguém o tom daquela manifestação e, sobretudo, estabeleceu em poucas palavras a divisão entre quem falava e a maioria dos que ouviam: “Eu não pertenço a nenhuma das gerações revolucionárias. Eu pertenço a uma geração construtiva.” (p. 41) É com esta afirmação que começa o “Ultimatum Futurista às Gerações Portuguesas do Século XX” e que Almada se faz porta-voz de uma geração já órfã de Sá-Carneiro. Neste manifesto Almada define-se um patriota construtivo, isto é, alguém que ama a sua pátria e não age contra ela, mas a seu favor, da sua evolução, do seu futuro. Almada procura um Portugal Europeu, que acompanhe as grandes nações e que com elas siga o novo rumo da modernidade, estética e ideológica, onde uma revolução ativa é necessária e não uma revolução estática como aquela que ocorreu em Portugal. A revolução republicana não significava evolução, mas sim impotência, não mostrava o caminho para a atualidade, que em 1917 era a guerra, “experiência absoluta da vida”. Mas uma guerra diferente daquela que Marinetti apoiava e que na Itália deu azo ao fascismo e à ascensão de Mussolini como força nacionalista de poder absoluto. A guerra de Almada e dos futuristas portugueses é a guerra contra o passado, o “saudosismo”, no qual curiosamente se irá apoiar o nacionalismo português, tão menos bélico do que o fascismo italiano. A guerra era contra os Sebastões do passado, os Dantas do presente e os fatalistas e velhos do Restelo do futuro. A guerra, de palavras, era contra uma nação velha e que não reconhecia o génio de uma nova geração, construtiva, mas que infelizmente não venceu essa guerra, assim como a geração de 70 não tinha vencido. Por que não venceu? Entre outras razões porque quando diz que “É preciso explicar à nossa gente o que é a democracia para que não torne a cair em tentação.” (p. 49) sabemos que Portugal caiu em tentação, porque quando afirma que “É preciso substituir na admiração e no exemplo os velhos nomes de Camões, de Victor-Hugo e de Dante pelos Génios da Invenção” (p. 50) sabemos que não foram substituídos logo (terão sido alguma vez?). Para criar a pátria portuguesa do século XX Almada incentiva os jovens da sua geração, a geração construtiva, a serem tudo aquilo que não era ser português até então, pois “só vos faltam as qualidades” (p. 50). Louco, visionário, génio, como muitas vezes lhe foi apontado, o que sabemos é que a estética da vanguarda ficou patente nestes manifestos, que Almada, não obstante

fosse o mais jovem do grupo, terá muito provavelmente sido aquele que mais conseguiu definir o seu rumo e o seu programa. E nestes textos o génio de Almada Negreiros manifestou-se. Concluiremos com uma última manifestação, desta vez ficcional, através do seu romance de aprendizagem.

### 3. Nome de Guerra: *Bildungsroman*

Dez anos após a publicação do n.º 1 de *Orpheu*, Almada Negreiros escreve o romance *Nome de Guerra*, que, contudo, viria a ser publicado somente em 1938, ainda que pequenos fragmentos já tivessem aparecido na revista *Contemporânea* em 1926 e, no ano sua publicação, na *Revista de Portugal*. Não obstante o próprio Almada, mas também Sá-Carneiro e Pessoa, já tivessem escrito novelas e contos, *Nome de Guerra* é o único romance saído daquela geração e, em certa medida, o grande romance modernista português. Outra característica singular deste romance é o de se inserir na categoria de romance de aprendizagem, *Bildungsroman*, modelo que até então não encontrávamos na tradição do romance português, e que consiste na formação interior de um personagem, da sua mutação física mas sobretudo psicológica que ocorre no contacto com os outros personagens. Ao contrário do que vinha a ser cânone no romance português, onde se analisava as consequências externas e o lugar do indivíduo no interior de uma sociedade, este género procura demonstrar o lugar do indivíduo como individualidade no interior de uma sociedade. Não representa o retrato real de Eça, nem sequer o naturalismo de um último Camilo ou um certo impressionismo literário de Raul Brandão. A obra de Almada até aqui foi única.

A história é, contudo, muito simples, a de um jovem, Antunes, que sob alçada de um “Tio experimentado” de Lisboa, sai da província e começa a viver a boémia da capital dos anos 20, onde conhece Judite, nome de guerra de uma “borboleta” da noite lisboeta, e oposto da sua namorada prometida da província, Maria. Elementos que nos parecem saídos de uma qualquer doutrina *Balzaquiana* de como escrever um romance realista, de como denunciar os podres e os vícios de uma sociedade. Mas esta guerra já Almada tinha travado anos antes, já tinha com os seus manifestos denunciado a podridão de uma nação metafísica, em que os seus habitantes eram meros espetadores do mundo, vítimas de um passado que teimava em deixar marcas. Esse ser genealógico que vive num inconsciente coletivo, mas também individual, que David Mourão-Ferreira considera ser a “chave” de toda a criação de Almada<sup>18</sup> e que vem expresso no primeiro capítulo do romance:

---

<sup>18</sup> Nome de Guerra. In *Hospital das Letras*, 1981, p.144

E que é o nosso instinto senão uma memória que é nossa e que já nos pertencia antes de termos nascido? E o nosso feitio moral e o físico? E a nossa vontade? E a nossa tendência? E a nossa vocação? Não vem tudo isto de longe, de tão longe que a memória viva não atinge, mas que apesar disso vem dirigindo-se para cada um de nós através de séculos e séculos, desencontrados, de altos e baixos, como se quis ou como pôde ser?<sup>19</sup>

Essa inconsciência de Almada não se aplica só ao seu personagem e à sua interrogação/formação, mas ao próprio modo de estar na arte. Como já havia “manifestado”, para criar, para se atualizar, não é necessário seguir as teorias, mas é preciso viver. Portanto, um romance de aprendizagem, onde a construção se dá através da experiência de viver, é representativo, lógico e sequencial, da obra e, sobretudo, do projeto que em 1925 (e em 1938 muito mais ainda) Almada prosseguia cada vez mais sozinho, o da mudança, do inconformismo consciente coletivo.

O percurso de Antunes é uma interrogação constante, um confronto que nem sempre tem resposta. Vejamos no capítulo L, onde ciência e religião são procuradas pelo personagem, ambas, contudo, segundo Eduardo Prado Coelho, com a mesma “ineficácia”<sup>20</sup>, a ciência procurada pelo homem do Naturalismo, a Religião pelo Homem desde o início dos séculos, onde a primeira grande interrogação se colocou, onde o indivíduo, não sabendo explicar a sua essência, procura encontrá-la na criação de algo superior a ele. Nesse sentido, arte e religião podem ter uma certa ligação, sendo que a arte, contudo, para Almada sempre foi a resposta eficaz. Antunes “tinha a impressão, a certeza de andar fora de si, a fazer coisas que não eram da sua vontade. Não quis ir ao médico, não quis ir a uma igreja, contudo, foi procurar um médico e esteve numa igreja!” (p. 129). Inconscientemente, Antunes começa a sair de dentro daquilo que era, vivendo coisas nunca vividas e procurando respostas onde nunca as tinha procurado. O motivo dessa “guerra”? O encontro com uma mulher, Judite.

Também já nos “Manifestos”, Almada apelava à função da mulher no novo século, emancipada, fora dos ideais propostos pela literatura até então de pureza e virgindade, mas a mulher como parte integrante de uma realidade cosmopolita, beleza crua e real. Judite é isso, a realidade crua que Antunes desconhecia, que não existia numa província demasiado tradicionalista onde a mulher esperava o homem em casa e a si era devota. Ao homem e a Deus. Judite é uma mulher devota à vida, à experiência que lhe foi ensinada ou que teve de aprender, um nome que não é o seu, que lhe dá uma forma anónima, que “é contra as regras do jogo.” (p. 13). É Judite quem faz perceber a Antunes que “Não há mestre mais categórico do que a realidade a

---

<sup>19</sup> Almada Negreiros, *Nome de Guerra*, 2016, p. 10. Doravante, sempre que citado o romance, indicaremos apenas o número de página.

<sup>20</sup> Sobre «Nome de Guerra». In *A Palavra sobre a Palavra*, 1972, p. 52.

seco” (p. 38) e que o faz ver que “a sua educação e a realidade estavam em guerra” (p. 38), pois apercebe-se que aquilo que é, aquilo que até então aprendeu a ser e aquilo que a realidade brutalmente lhe mete diante dos olhos são dois espaços em conflito. O que é e o que devia ser, sendo que este devia ser nada mais é do que a consciência coletiva do correto, enquanto o que é, inconsciente, não nos permite apresentar filtros ou teorias que sejam, apenas é, pelo que é e como é: a realidade do agora. Deste modo, o próprio Almada dá ao seu leitor a moralidade do romance: “Não te metas na vida alheia se não queres lá ficar.” (p. 156). Tentemos parafrasear: sê um indivíduo numa sociedade que te ensina a ser um coletivo. Quão contemporâneo, além de moderno, não poderá ser Almada Negreiros e este seu grito de guerra?

## 4. Conclusão

Há um antes e um depois na história não só literária, mas sobretudo cultural portuguesa: antes e depois de 1915, antes e depois da modernidade. Antes, como sabemos e vimos, há toda uma tradição que hoje felizmente temos a distância temporal necessária para analisar enquanto representativa de uma época, mas depois temos uma explosão que foi o século XX, século ao qual chegamos muito tarde não obstante os incêndios que começaram em 1915. Tivemos uma segunda geração modernista, através da revista *Presença*, que nos deu algumas das mais importantes personalidades da literatura portuguesa, ainda que hoje um pouco injustamente esquecidas, como José Régio, poeta, dramaturgo, romancista, crítico, ou João Gaspar Simões, apelidado de *pater criticus* por Eduardo Lourenço<sup>21</sup>, geração que, contudo, teve a sua maior contribuição no estudo crítico e na aplicação das doutrinas que nos chegavam do primeiro modernismo. Tivemos Pessoa até 1935 e Almada até 1970, sobreviventes de uma geração que “os Deuses amaram”. Em 1935, numa entrevista ao *Diário de Notícias*, Almada afirma que:

Ora o que queriam os colaboradores de *Orpheu* era que houvesse Portugal e também portugueses. Portugueses sobretudo, visto que Portugal já há. *Orpheu* dirigia-se especialmente ao caso das várias pessoas portuguesas, aos vários casos do português, ao português. (...) São as possibilidades individuais portuguesas o que falta sobretudo em Portugal<sup>22</sup>

Como vimos nos seus *Manifestos* e em *Nome de Guerra*, foi sempre este o seu objetivo, o de construir uma consciência individual nos portugueses, assim como ele construiu uma sua individualidade enquanto artista singular no panorama português, tão diferente dos seus companheiros, mas com algo em comum, como afirma 50 anos depois:

---

<sup>21</sup> *Orpheu e Presença*. In *Revistas, Ideias e Doutrinas – Leituras do Pensamento Contemporâneo*, 2003, p. 94.

<sup>22</sup> *Obras Completas*, Vol. V, *Ensaaios*, 1992, p. 61.

Entre nós havia o mesmo mal-estar da impertinência da presença dos metidos na mesma cela, na mesma não identidade. Éramos em realidade muito estranhamente diferentes uns dos outros, e todos suspensos do mesmo fio de nos faltar território. E assim nasce o profundo da palavra companheiro.

Era arte que nos juntava? Era. Arte era a solução. A nossa solução comum. Era o neutro entre nós.<sup>23</sup>

Essa arte que era projeto e era vida. A arte como construção, não só de uma geração, mas de uma cultura e de uma identidade. Coletiva e individual, como queria Almada. Porque, afinal, “*Orpheu* acabou. *Orpheu* continua.”<sup>24</sup>

## Bibliografia Ativa

NEGREIROS, José de Almada – *Obras Completas, Vol. V, Ensaios*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992.

NEGREIROS, José de Almada – *Obras Completas, Vol. VI, Textos de Intervenção*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

NEGREIROS, José de Almada – *Manifestos*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2016.

NEGREIROS, José de Almada – *Nome de Guerra*. Lisboa: Assírio & Alvim (4.ª ed), 2016.

*Orpheu*, Edição Facsimilada, n.ºs 1, 2 e 3. Lisboa: A Bela e o Monstro, 2018.

PESSOA, Fernando – Arquivo Pessoa. Obra Édita, disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos>>

## Bibliografia Passiva

ANTUNES, Manuel – A poesia modernista de *Orpheu* a Altitude e Persistência do modernismo. In *Legómena – Textos de Teoria e Crítica Literária*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p. 155-183

ANTUNES, Manuel – Almada Negreiros, escritor e poeta. In *Legómena – Textos de Teoria e Crítica Literária*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p. 566-571.

BAUDRILLARD, Jean – Modernité. In *Encyclopaedia Universalis*, vol. II. Paris: 1971, p. 139-141.

---

<sup>23</sup> *Obras Completas, Vol. VI, Textos de Intervenção*, 1993, p. 169.

<sup>24</sup> Fernando Pessoa, “Nós os de «*Orpheu*»”. Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/646>

BELCHIOR, Maria de Lourdes – Temas de Cultura Portuguesa (séculos XIXXX) – Inovação e Reacção; O primeiro modernismo e o seu significado. O 'Inquérito Literário' de Boavida Portugal (1915). In *Os Homens e os Livros II (Séculos XIX e XX)*. Lisboa: Editorial Verbo, 1980, p. 101-144.

D'ALGE, Carlos – *A Experiência Futurista e a Geração de «Orpheu»*. Lisboa: Ministério de Educação: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1989.

DIX, Steffen (org.) – *1915 – O Ano do Orpheu*. Lisboa: Tinta da China, 2015.

FRANÇA, José Augusto – Que Modernismo?. In *Actas do 1º Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos*. Porto: Brasília Editora, 1979, p. 367-396.

FRANÇA, José Augusto – Almada e Portugal, dez anos de escrita, 1915-1925. In *Colóquio Internacional "Almada Negreiros, a descoberta como necessidade" (Porto, 12-14 de dezembro, 1996)*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1998, p. 95-111.

GUIMARÃES, Fernando – I - Introdução: Simbolismo e Decadentismo e II – Uma Poética do Vago e da Sugestão. In *Poética do Simbolismo em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990, p. 7-14 e p. 15-25, respectivamente.

HILÁRIO, Fernando – *Orpheu – Percursos e Ecos de um Escândalo*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2008.

JÚDICE, Nuno – Escrita e Modernidade. In *O Processo Poético*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992, p. 95-122.

LOPES, Óscar – Almada Negreiros. In *Entre Fialho e Nemésio – Estudos de Literatura Portuguesa Contemporânea*, Vol. II, Temas Portugueses. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987, p. 552-580.

LOURENÇO, Eduardo – 'Orpheu' ou a Poesia como Realidade. In *Tempo e Poesia*. Lisboa: Relógio D'Água, 1987, p. 43-60.

LOURENÇO, Eduardo – "Orpheu e Presença", in *Revistas, Ideias e Doutrinas – Leituras do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2003, p. 93-108.

MARINETTI, F. T. – *Teoria e Invenzione Futurista*, Milão, Mondadori, 1983.

MOURÃO-FERREIRA, David – *Hospital das Letras – Ensaio*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1981.

PIEIDADE, Ana Nascimento – *Outra Margem – Estudos de Literatura e Cultura Portuguesas*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2008.

PRADO COELHO, Eduardo – Sobre o conceito de Modernidade, Situação da poesia da Presença e Sobre Nome de Guerra. In *A Palavra sobre a Palavra*. Porto: Portucalense Editora, 1972, p. 7-19, 19-38 e 49-56, respectivamente.

SAPEGA, Ellen W. – *Ficções Modernistas – Um estudo da obra em prosa de José de Almada Negreiros 1915-1925*. Lisboa: ICALP, 1992.

SEABRA, José Augusto – *Revistas e Movimentos Culturais no primeiro quarto do século*. In *Revistas, Ideias e Doutrinas - Leituras do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2003, p. 19-41.

# O FADO E A QUESTÃO DA IDENTIDADE

Vilma Silvestre

[vilmaseves@hotmail.com](mailto:vilmaseves@hotmail.com)

## Resumo

O título deste artigo, *O Fado e a Questão da Identidade*, resulta de uma breve súmula da investigação realizada no quadro do meu doutoramento em Estudos Portugueses, na área específica da Literatura.

No âmbito desta investigação, pretendemos compreender a conexão existente entre o saudosismo, o Fado e a identidade nacional, vetores fundamentais da cultura portuguesa, de finais do século XIX a meados do século XX, refletidos na nossa literatura coeva.

O 'estudo' da identidade nacional, com os respetivos autores e textos, foi indispensável para o levantamento de um possível conjunto das características identitárias do 'povo português'. Procurámos compreender esse conjunto de características relacionando-o com as noções atuais de Identidade, Saudade e Fado.

Auxiliaram-nos nesta tarefa alguns autores da Renascença Portuguesa, como Eduardo Lourenço (*O Labirinto da Saudade*) e Teixeira de Pascoais (*Arte de Ser Português* e outros textos). A *Arte de Ser Português* esclarece-nos sobre a essência do espírito lusitano, prenunciador da alma nacional.

A nossa memória coletiva emerge através da literatura, que guarda as raízes de um lusitanismo muitas vezes plangente e melancólico, e cuja energia redentora brota pela voz do Fado.

Numa viagem de descoberta contínua, o Fado aboliu fronteiras políticas e linguísticas e é o símbolo do nosso nacionalismo. Criado na exiguidade de um bairro urbano, alimentado de vícios e de opressão, tornou-se num ícone musical e cultural de um povo, que se orgulha de o exhibir nos palcos internacionais, como a sua canção nacional.

A saudade e o Fado uniram-se para consolidarem a nossa identidade nacional.

**Palavras-chave:** Identidade Nacional; Saudade; Fado.

## 1. Identidade Nacional

### 1.1. Identidade

Proveniente do étimo latino “identitas”, a identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Usado nas mais diversas ciências, desde as exatas às sociais e humanas, este vocábulo assume-se, nas diferentes áreas do saber, como “característica do que é semelhante ou igual” (*Dicionário da Academia das Ciências*).

Como afirma Manuel Ferreira Patrício, identidade

significa, genericamente, a característica do que permanece, no tempo, idêntico a si mesmo; [...]. Algo muda, algo fica ou permanece. O que muda instala a alteridade; o que permanece intemporaliza a identidade, pereniza-a (Patrício, 2008: 424-425).

O que de mais imanente existe num ser humano e que nele permanece é o sangue que percorre as suas veias, e, em *Arte de Ser Português*, Pascoais considera que o sangue é portador de “antigos espectros que ressurgem e vão definindo o carácter dos indivíduos e dos Povos” (Pascoaes, 1978: 72), e do diálogo estabelecido entre o sangue e a terra, irrompem os “caracteres da nossa íntima fisionomia portuguesa” (*idem, ibidem*). No mesmo sentido, Dionísio Vila Maior considera também o “processo amplo de recepção, transmissão e/ou revisão de um passado comum, de acção no presente, alvejando o futuro” (Vila Maior, 2008: 250) como fatores intrínsecos ao conceito de Identidade, que nasce da conciliação entre a tradição e inovação. Segundo Smith (Smith, 1997: 9), identidade envolve algum sentido de comunidade política, história, território, pátria, cidadania, valores e tradições comuns. No seu entender, as nações devem ter uma medida de cultura comum e uma ideologia cívica, um conjunto de opiniões comuns e aspirações, sentimentos e ideias, que juntam a população na sua terra natal.

### 1.2. Identidade Nacional

Teixeira de Pascoais afirma que “o homem não cabe dentro dos seus limites individuais” (Pascoaes, 1978: 19), assim como o filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883 – 1955) considerava que era fundamental ter lucidez e compreender o mundo para atuar nele, pelo que a sua célebre frase “Eu sou eu e a minha circunstância e se não a salvo, não salvo a mim mesmo”<sup>1</sup> testemunha a estreita relação que cada indivíduo

---

<sup>1</sup> In *Las Meditaciones del Quijote*, o primeiro livro (breve ensaio) do filósofo espanhol José Ortega y Gasset, publicado em 1914. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/57448/57448-0.txt>>, acedido em 13 de março de 2020.

deve estabelecer com o seu meio, com o qual se identifica. Um indivíduo interage em sociedade, é um ser cultural que convive com múltiplas culturas, mas, apesar de se aculturar e apreender novos conceitos, o que nele permanece são os seus traços identitários. Não obstante nos considerarmos seres únicos e singulares, não podemos descurar a influência que outros povos exerceram na definição dos nossos traços mais peculiares. Referimo-nos aos aspetos da identidade individual, não descurando, todavia, a identidade nacional, uma vez que o sujeito é construído na sua interrelação com o outro. Percebemos, portanto, que o vínculo que se forma entre os indivíduos e o seu local de socialização é um dos principais fatores de identidade cultural, estruturante da sua personalidade, e que edifica a noção individual de cidadania. Todavia, é necessária a associação com todas as crenças e representações simbólicas de uma nação, de que resulta a identidade nacional. Assim, é imprescindível que o sujeito singular seja igualmente um sujeito coletivo, isto é, que perspetive, simultaneamente, a sua essência e a dos outros. Falaremos, então, em identidade nacional, a partir da conexão entre identidade individual e identidade coletiva. Por outro lado, para se consolidar a consciência da identidade nacional, deve partir-se do estabelecimento das fronteiras políticas, do poder régio ou republicano, e das formas de governo.

Ao afirmar que o Portugal contemporâneo apresenta uma elevada identidade nacional, não devemos esquecer que esta identidade resulta de um processo histórico que atravessou fases diversas, até atingir a sua expressão atual. Os vários acontecimentos que, ao longo da história, foram contribuindo para a eclosão do sentimento de identidade nacional, como os momentos históricos marcados pelo confronto militar, são descritos por Mattoso (1998) de uma forma clara e sintética. Historicamente, o nosso território foi invadido por múltiplas culturas, com as quais se formou o mosaico identitário que gravamos no nosso carácter. Do processo de aculturação realizado, sobressaem indícios ancestrais que configuram o ser português.

Para Eduardo Lourenço,

a primeira identidade do país e matriz da sua futura mitologia é a de “reino cristão” obrigado a definir-se, ao mesmo tempo, contra o reino de Leão e Castela e contra a presença muçulmana que, então, ocupava o futuro território português até ao Douro (Lourenço, 1999: 10-11).

As guerras contra Castela, nos reinados de D. Fernando e de D. João I, foram decisivas para a sedimentação da identidade nacional. Mas a expansão portuguesa, ao colocar milhares de Portugueses em contacto direto com outros povos e civilizações veio, obviamente, reforçar o sentimento nacional e marcar profundamente a nossa identidade coletiva. Por outro lado, os Descobrimentos parecem ter sido suficientes para nos imbuir de uma memória coletiva de glória. Basta ver que, na epopeia camoniana, o tema é a própria História de Portugal, narrada a propósito da descoberta

do caminho marítimo para a Índia, e o Herói é um ser coletivo, a própria nação que descobre o Mundo.

Em momentos históricos posteriores, nomeadamente o período da monarquia dual, entre 1580 e 1640, aquando da perda de independência portuguesa para Espanha, durante sessenta penosos anos de domínio filipino, ou com o *Ultimatum* inglês (11 de janeiro de 1890), o recurso a esses mitos foi uma forma de contrabalançar os complexos de inferioridade.

Contudo, o conceito de identidade nacional tem sofrido algumas mutações ao longo dos séculos, pois, apesar de estar primacialmente associado a aspetos como a língua, o território, a cultura ou a raça, têm surgido vários estudos modernos que estabelecem outras conexões. A identidade nacional portuguesa revela a consolidação do nosso país enquanto nação, portadora de um conjunto de características únicas, que singularizam Portugal no Mundo.

Será, então, a identidade o resultado ou fusão de diferentes elementos culturais, ocorrido a partir do diálogo e do encontro com outras culturas?

No contexto atual, é obrigatório reconhecer a diversidade de indivíduos e de grupos, no sentido de reconstruir um ideário coletivo que seja porta-voz de uma identidade nacional, como um vínculo que una todos os portugueses. Se, no passado, a identidade nacional se confinava às características da nação, pela falta de contacto com diferentes culturas, com a globalização, as pessoas passaram a interagir mais e a estabelecer uma convivência mais ampla com o mundo envolvente. A modernidade propicia, assim, a fragmentação da identidade, promovendo, em simultâneo, a união das diferenças históricas, sociais e culturais dos países. O reconhecimento da importância do multiculturalismo, da dimensão epistemológica multicultural permite-nos afirmar que a nossa identidade nacional é, incontestavelmente, fruto da diáspora portuguesa, graças à ação iniciática dos nossos navegadores quinhentistas. Aceitamos, portanto, que cada um de nós seja “Plural como o Universo”, como preconizava Pessoa, numa tentativa de congregar em si toda a essência do mundo.

### **1.3. Símbolos da Nacionalidade**

Importa, por outro lado, perceber de que modo expressamos a nossa identidade nacional. A “língua natural cuja função como sistema modelizante primário compreende a mediação relativamente ao conhecimento de todos os sistemas semióticos de uma cultura” (Aguilar e Silva, 1984: 255-256) é o primordial meio de apropriação do real. Não sendo apenas mais um símbolo da nacionalidade, a língua materna é o instrumento de transmissão cultural e social imprescindível para a preservação de

elementos culturais da nossa identidade, enquanto nação. Partindo do pressuposto de que toda a cultura é uma confluência de culturas e que, ao longo da História, se assinalam vários marcos da passagem dos povos, dos seus costumes e tradições, devemos entender a língua como o repositório em que essas memórias se encontram, como relíquias preciosamente guardadas e expostas ao progresso do mundo. A nossa língua arrasta consigo toda a História da nossa nação, pois também aqui ela é “companheira do Império”, como afirmou António de Nebrija<sup>2</sup>. Entre nós, Fernando Pessoa considerou que “a base da sociabilidade [...] é a língua, e é a língua com tudo quanto traz em si e consigo que define e forma a Nação” (Pessoa, 1986: 588). A língua portuguesa é, portanto, um dos elementos fundamentais para a formação e manutenção da nossa identidade nacional e cultural. Nuno Júdice e Francisco Faria Paulino sustentam que “entre os factores que intervêm na consolidação de Portugal como uma realidade social e política própria, e que explicam a sua longevidade ímpar no contexto europeu, verifica-se o linguístico sem dúvida como um dos determinantes” (Júdice e Paulino, 1992: 37). Compreendemos, assim, por que motivo a percepção de pertencer a uma comunidade histórica, cultural e geográfica maior está sempre presente no pensamento nacional português. E manifestamos esse sentido de pertença quando içamos a nossa bandeira como signo de exaltação nacional, e cantamos *A Portuguesa*, o nosso sublime Hino Nacional, nos momentos gloriosos de vitórias.

Hoje em dia, somos constantemente empurrados para um passado coletivo que nos permite realizar um autoconhecimento, num processo de autognose nacional, capaz de explicar a construção dos modelos da nossa identidade. A memória coletiva fornece-nos matéria suficiente para reconhecermos os momentos mais ou menos dramáticos por que passou a nossa nação. Foram, sem dúvida, vivências que nos permitiram crescer enquanto comunidade, que nos ajudaram a construir e a fortalecer uma identidade coletiva, na medida em que somos obrigados a recordar alguns dos erros cometidos no passado, numa visão pedagógica de superação de erros futuros. É nesse sentido que recordamos que a cultura portuguesa se caracteriza por um “profundo sentimento humano, que assenta no temperamento afetivo, amoroso e bondoso”, segundo o etnólogo Jorge Dias (Dias, 1955: 16). Este traço da psicologia portuguesa justifica a utilização frequente da expressão “saudade”, que é tida como a característica idiossincrática da sensibilidade portuguesa. Jorge Dias, ao traçar o “carácter nacional português”, em 1950, considera que este resulta de “três tipos mentais distintos”: sonhador, mais aparentado com o temperamento céltico, o fáustico, de tipo germânico e o fatalístico, de tipo oriental (Santos, 1994: 56). Teixeira de

---

<sup>2</sup> No prólogo da sua *Arte de grammatica de lengua castellana* (1492), Nebrija afirma que “Siempre la lengua fue compañera al imperio”. O título original da sua obra é *Arte de grammatica de lengua castellana por el doctissimo maestro Antonio de Nebrissa compuesta*. A primeira edição saiu em Salamanca, em 1492. Existe um exemplar na Bibliothèque National de France, Manuscripts, Portugais, n.º 12, fls. 273-339.

Pascoais e Leonardo Coimbra, que constituíram o núcleo doutrinário da Renascença Portuguesa, juntamente com Jaime Cortesão, partilhavam o mesmo ideal de regenerar o espírito português de acordo com a sua verdade e a sua personalidade, tendo concretizado o seu pensamento no Saudosismo (Pascoais) e no Criacionismo (Coimbra).

Para Pascoais, é a partir da saudade que se dará a renovação da Pátria e o ressurgimento de Portugal. A Renascença Portuguesa surge, pois, vinculada à ideologia de Pascoais sobre a saudade, não apenas como tema literário, mas como peculiaridade da nação portuguesa, ganhando a saudade o mesmo estatuto conferido habitualmente à Religião, à Filosofia e à Política.

A saudade funcionou sempre como um farol espiritual, onde o lusitano, no meio da diversidade de tantas culturas que lhe eram estranhas, e de outras tantas que o invadiram e ocuparam, nunca perdeu a sua identidade que se manifestou ao longo dos séculos, embora com diferentes contornos. Tratando a saudade como um estado de alma próprio dos portugueses, é inevitável abordá-la, ao falar dos portugueses, vendo-a como “ídolo de várias feições” (Rodrigues, 1967: 11), uma vez que resulta da combinação de diferentes fatores, como a capacidade de adaptação às circunstâncias, o espírito crítico e a evasão sentimental.

Cada povo possui as suas próprias características culturais, moldadas pela história ancestral, e constrói a sua vida social através da língua, da literatura, da religião, das artes, dos costumes e do folclore herdados de gerações anteriores.

A Literatura, “o espelho infinitamente refletido do sentimento de nós mesmos, dos outros e do mundo [...]”, segundo Eduardo Lourenço, permite-nos aceder à identidade da Pátria portuguesa e ao modo de ser genuinamente português, visto que nos possibilita uma constante revisitação do passado e da memória de quem fomos como nação.

A Poesia, enquanto forma de expressão do texto lírico, é sobrevalorizada, pelo seu contributo para a memória coletiva. Pascoais afirma explicitamente, em vários textos publicados nos primeiros exemplares da revista *A Águia*, que os poetas seriam a florescência da nação e que a poesia seria o verdadeiro indício do ressurgimento do país. Na *Arte de Ser Português*, Pascoais tinha afirmado que “o sangue e a terra são os pais de uma nacionalidade, mas o poeta é o seu padrinho”.

A construção de identidades é um processo que manifesta uma forma de estar no mundo em permanente movimento. No que concerne aos fundamentos da identidade nacional, consideramos a existência da cultura popular como um dos mais importantes, reiterando o parecer do sociólogo Augusto Santos Silva, acerca da relevância conferida ao povo, o qual é por si considerado como a “coluna vertebral da Nação, trave-mestra da [...] identidade colectiva” (1997: 39). Entende, ainda, que o fundo original da nação se consolida no mundo rural, por ser, segundo ele, o local

onde se verifica a “elaboração ideológica ou estética de uma ruralidade mítica, e miticamente simbólica” (1997: 25). É o povo que, preservando-se do progresso e do estrangeirismo, permanece fiel às suas raízes nacionais e tradicionais, mantendo-se no estado imaculado da sua existência popular. Partindo de uma reflexão antropológica, a identidade nacional deverá, por isso, ancorar-se numa tradição caracteristicamente antiga e original.

## 2. Fado

### 2.1. O Fado e a Identidade Nacional

Como sabemos, a música desempenha um papel elementar enquanto fator de união e coesão grupal, principalmente se for gravada, pois o seu registo servirá para preservar a memória dos seus autores e compositores, bem como constituirá um excelente repositório cultural que permite reconstituir os ambientes sociais ancestrais. Esta convicção apresentou Pinto de Carvalho (Tinop), na sua obra *História do Fado*, de 1903, ao referir que “É pelas canções populares que um país traduz mais lididamente o seu carácter nacional e os seus costumes” (Carvalho, 2003 [1903]: 21).

Procurámos atestar a pertinência do Fado como canção emblemática de Portugal, para perceber se o Fado constituía uma das formas de expressão cultural mais divulgadas e representativas do ideário coletivo do povo português no mundo. Por isso, considerámos fundamental a análise das origens do Fado, explicitando as suas peculiares características. De acordo com o pressuposto da Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial da Humanidade, UNESCO, 2003 (Art.º 2, alínea 1),

O património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é permanentemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interacção com a natureza e a sua história, proporcionando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo assim para promover o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana.

O Fado é um símbolo nacional reconhecido internacionalmente, pois, por todo o mundo, o nosso país surge associado ao Fado, como a expressão da alma portuguesa, cujo papel é elementar para a nossa autognose, para a nossa perceção da identidade portuguesa, e para a nossa capacidade paralela de sermos quem somos, mas de estarmos constantemente abertos ao mundo.

## 2.2. Origem do Fado

Procurámos saber como surgiu, entre nós, este género musical, que incorpora música e poesia, e que representa a identidade social portuguesa.

Só a partir do século XIX é que a palavra “fado” começou a integrar o campo semântico de género musical. Vemos, em dicionários do século XX, que a palavra “fado”, além da designação de “o que é fatal”, “o que tem de ser”, também significa “canção e música popular”<sup>3</sup>. Acompanhámos a evolução do Fado, desde o momento genesiaco, entre as ruas e vielas dos bairros piscatórios e marginais de Lisboa, no século XIX, até à sua exibição em palcos nacionais e internacionais como a nossa “canção nacional”. Surgiu “na Lisboa popular do século XIX, e progressivamente [foi] difundido pelo resto do país, [...] tornou-se um ícone de Portugal”. O etnomusicólogo José Alberto Sardinha, autor do livro *A Origem do Fado*, de 2010, explica como, mediante uma aturada investigação no seio das comunidades rurais de todas as províncias portuguesas, encontrou os vestígios de uma ancestral tradição poético-musical idêntica em todo o país, desde aldeias, vilas, cidades (inclusive a capital portuguesa), possíveis berços do Fado. Trata-se, segundo ele, do canto narrativo, com origem no século XVI, representado pelo romanceiro novelesco tradicional, e que terá chegado aos nossos dias através dos músicos ambulantes, como os ceguinhos da tradição popular, que, deambulando pelas feiras e ruas de todo o país, cantavam os últimos acontecimentos, de modo a impressionarem o seu auditório. Entre estes acontecimentos, destacavam-se os crimes, as desgraças, as tragédias, as vidas da gente comum, ou seja, os fados do vulgo.

“Alberto Pimentel atribui a Rocha Peixoto um artigo publicado no periódico *Nova Alvorada* a que deu o título de *O Cruel e Triste Fado* e em que “synthetisou a relação psychica existente entre o Fado, canção, e a orientação historica do povo portuguez” (Pimentel, 1904: 14). Se atendermos ao conteúdo deste artigo, é perceptível, de imediato, uma correlação dos caracteres do Fado ao povo português:

o fado [...] e o que nele se diz de sonho, de sombra, de amor, de ciúme, de ausência, de saudade e, principalmente de conformação com o cru e negro imperio do destino, eis o que exprime dramaticamente a feição da alma nacional. O fado é portuguez, é toda uma mentalidade, é toda uma Historia. (apud Pimentel, 1904: 14-15).

Por outro lado, subjaz a esta definição uma ligação do Fado à saudade.

Assim, dedicámo-nos à análise diacrónica da história do Fado ao longo dos séculos XIX e XX, até percebermos a sua projecção mundial, nas primeiras décadas do século XXI, enquanto Património Cultural Imaterial da Humanidade.

---

<sup>3</sup> *Dicionário da Língua Portuguesa Etimológico, Prosódico e Ortográfico* (1917: 428).

Consideramos que a inserção do Fado na Lista Representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade, da UNESCO, em 2011, é o reconhecimento deste género musical enquanto símbolo da Identidade Nacional portuguesa. Deveremos congratular-nos pela existência de um fator de unidade que nos pertence intimamente. O jornalista Manuel Halpern parte da identificação do Fado com a própria identidade portuguesa: “[...] Para já temos a nossa identidade, visível até quando a renegamos. Herdamos três palavras que arrastamos na alma: saudade, sebastianismo e fado” (Halpern, 2004: 25). Nos alicerces do Fado, uma música de tradição oral, vemos associadas a melancolia e a saudade.

O Fado, enquanto fenómeno cultural, começou por ser conhecido como a canção

[...] que canta as contingências da sorte voltária, a negregada sina dos infelizes, as ironias do destino, as dores lancinantes do amor, as crises dolorosas da ausência ou do afastamento, os soluços profundos da desesperança, a tristeza dolente da saudade, os caprichos do coração, os momentos inefáveis em que as almas dos amantes descem sobre seus lábios, e antes de remontarem ao céu, detêm o voo num beijo dulcíssimo. Nenhuma das canções populares portuguesas retrata, melhor do que o *fado*, o temperamento aventureiro e sonhador da nossa raça essencialmente meridional e latina; nenhuma reproduz tão bem como ele [...] os acentos doloridos da paixão, do ciúme e do pesar saudoso. A melancolia é o fundo do *fado* como a sombra é o fundo do firmamento estrelado. (Carvalho, 2003 [1903]: 38)

A referência à índole aventureira (a “sorte voltária”) que o povo português traz nas veias remete para a época das conquistas guerreiras, para os Descobrimientos quinhentistas, mas não pode descurar-se, no mesmo sentido, o ímpeto para a emigração que sempre foi evidenciado pelos descendentes lusos. Nas sete partidas do mundo vivenciadas, os portugueses deixaram a sua marca, mas também levaram o seu carácter e impregnaram de saudade os vários lugares por onde passaram. Cantaram a saudade pela ausência, através do Fado, que, a seu lado, foi ficando gravado noutros ouvidos. Já Camões tinha como propósito: “cantando, espalharei por toda a parte” (Camões, 1975: 69), o que tem sido conseguido pela voz dos fadistas nacionais. Os emigrantes anónimos, também eles porta-vozes do Fado e da alma nacional, entoam o belo canto português no seu quotidiano, fora de portas, o que tem contribuído para a glorificação nacional do Fado no estrangeiro.

### 2.3. Teses Sobre a Génese do Fado

A explicação mais habitual para a génese do Fado centra-se nos cânticos dos mouros, mais concretamente no que concerne ao Fado de Lisboa, já que este povo permaneceu nos arredores da capital, mesmo após terminada a reconquista cristã.

Além disso, verifica-se uma certa correspondência sonora entre os cânticos dolentes e melancólicos dos mouros e o Fado lisboeta, para não falar da conexão espacial com a Mouraria, local mais conhecido pelas práticas fadistas de Lisboa.

No entanto, em *A Triste Canção do Sul*, Alberto Pimentel recorre ao professor Ernesto Vieira para refutar esta argumentação, pois, no seu *Diccionario Musical*, este explica que “o Fado só é popular em Lisboa; [...] nas províncias do sul, o Fado é quasi desconhecido [...] sem relação alguma com a poesia arabe” (Pimentel, 1904: 21). Pinto de Carvalho, na *História do Fado*, também explica que essa hipótese é pouco óbvia, uma vez que, se a razão apontada para essa génese fosse a localização geográfica dos executantes deste tipo de música, então deveria existir mais dilatadamente noutros locais do nosso país, como, por exemplo, no Algarve – “último reduto dos Árabes em Portugal” (Carvalho, 2003 [1903]: 41) – o que, efetivamente, não se verifica, ou, inclusivamente, dever-se-ia difundir até ao sul de Espanha – “visto que aí persistiram os Árabes até fins do século XV” – o que também não acontece” (*idem, ibidem*).

Outra versão explica a entrada do Fado em Portugal através dos escravos brasileiros, no século XIX, com uma dança africana designada de *Lundum*, a qual foi sofrendo modificações até se tornar no Fado português. No romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, Manuel António de Almeida apresenta uma definição do que era entendido como fado: “Todos sabem o que é o fado, essa dança tão voluptuosa, tão variada, que parece filha do mais apurado estudo da arte [...]” (Almeida, 1944: 39, In Tinhorão, 2008: 78).

Esta hipótese do *lundum* como precursor do Fado ganha alguma solidez precisamente justificada pela ligação das primeiras músicas ao mar ou às terras de além-mar, local de onde provinham os escravos.

Tomemos como exemplo o poema “Barco Negro”, de David Mourão- Ferreira. Ao contrário de outros poemas que precedem a música, o «Barco Negro» foi escrito em 1954 para uma música já existente do brasileiro Caco Velho. A música foi arranjada nessa ocasião e cantada por Amália Rodrigues no filme francês “Os Amantes do Tejo”, rodado em Lisboa.

A primeira cantora a gravar “Barco Negro” foi a portuguesa Maria da Conceição, embora tenha sido Amália Rodrigues a transformá-lo num dos fados mais conhecidos de todos os tempos. Esta canção passou por várias alterações desde o momento da sua composição, no Brasil, até à gravação pela voz de Amália. Inicialmente, o poema que foi escrito para este trecho musical era da autoria de Piratini e Caco Velho, e intitulava-se “Mãe Preta”. Este poema é associado ao universo referencial da sanzala, explorando o tema da escravatura e dos castigos físicos perpetrados aos escravos negros, ao mesmo tempo que as escravas cuidavam dos filhos dos

senhores do engenho, como se fossem delas. O lamento da “Mãe Preta” é sintomático dos sacrifícios por que passavam estas mulheres, embalando os filhos dos senhores, enquanto os mesmos senhores sacrificavam os filhos delas.

Em Portugal, a letra original que existia para esta composição musical foi considerada subversiva, e a Censura impediu que Amália a gravasse, pois o regime ditatorial não aceitava textos com referências à escravatura, razão pela qual David Mourão-Ferreira escreveu o poema “Barco Negro”, substituindo o lamento da mãe pelo lamento saudoso da amada.

É plausível, ainda, uma explicação mais portuguesa para a origem do Fado, uma vez que as letras de alguns fados atestam uma forte ligação ao signo do mar. Joaquim Pais de Brito explicitara a existência desta teoria, no catálogo para a exposição apresentada no Museu Nacional de Etnologia, pela Sociedade Lisboa 94, afirmando que “o fado tem sido identificado, na sua origem, como canto das gentes do mar, marcado pelo afastamento, pela solidão e pelo balancear dos barcos sobre a água [...]” (Brito, 1994: 15).

Pinto de Carvalho (Tinop), num registo imagético primoroso, refere que

o fado tem uma origem marítima, origem que se lhe vislumbra no seu ritmo onduloso como os movimentos cadenciados da vaga, balanceante como o jogar de bombordo a estibordo nos navios sobre a toalha líquida florida de fosforescências fugitivas como o vaivém das ondas batendo no costado, ofeguento como o arfar do Grande Azul desfazendo a sua túnica franjada de rendas espumosas, triste como as lamentações flutívogas do Atlântico que se convulsa glauco com babas de prata como a indefinível nostalgia da pátria ausente (Carvalho, 2003 [1903]: 42).

Diferentes textos serviram de base para esta argumentação, entre os quais constam o poema de José Régio – “Fado Português” (1941). O primeiro verso do poema introduz o tema: o nascimento do Fado, num contexto muito específico e do imaginário português, o marítimo.

Outros poemas que serviram de suporte textual a diferentes fados inserem-se igualmente na semântica da vida marítima. Recordamos, por exemplo, “O Fado do Marinheiro”, da autoria de João Nobre e Cordélio de Oliveira, regravado, posteriormente, por outras duas intérpretes, Márcia Condessa, com o título de “Fado das Caravelas”, e Maria Clara, intitulado como “Canção das Descobertas”.

Coloca-se, ainda, uma quarta hipótese acerca das raízes do Fado na Idade Média, época de trovadores e jograis, cujas músicas eram dotadas de características conservadas atualmente pelo Fado. Recordemos as cantigas de amigo, com os versos mais saudosos nutridos por uma mulher pelo seu amor ausente, assemelhando-se a alguns

dos temas versados no Fado lisboeta. Rui Vieira Nery refere-se à ação do movimento folclorista romântico, dos finais do século XIX, em que sobressaem investigadores como Teófilo Braga, entre outros, que procuravam identificar o “património poético-musical da tradição rural portuguesa” (Nery, 2004: 142) como exclusivo representante do povo.

### 2.3.1. O Fado Lisboaeta

Não obstante o Fado possuir raízes folclóricas, não se constitui propriamente num género folclórico, mas num género de música urbana de características populares, exprimindo uma síntese multicultural, porquanto engloba danças cantadas, de origem afro-brasileira, géneros locais de música e de dança tradicionais de várias áreas do país (potenciadas pela migração do campo para a cidade), sem esquecer os cosmopolitas padrões de canto urbano do início do século XIX.

Após o triunfo da revolução liberal (1834), muitas alterações sociais se deram no nosso país, com maior incidência em Lisboa. A burguesia, saída do povo, enriqueceu e desenvolveu-se, tornando-se uma parte relevante na sociedade de então. Também os trabalhadores assalariados ganharam relevo, através do mercado paralelo e marginal, realizado por meio do contrabando, propiciando o jogo e fomentando a prostituição. Neste cenário deplorável e caracterizado pela passagem das classes operárias para a burguesia, o Fado dá os primeiros sinais de vida, em Lisboa.

Com as mudanças político-sociais advenientes do liberalismo, com a abolição de classes privilegiadas, também diminuirá o número de serviços dos fidalgos, o que conduziu a cidade a uma instabilidade social. São os elementos do povo, entre escravos e criados, que ocuparão as ruas e vielas dos bairros mais pobres e mais antigos de Lisboa, como Alfama, Mouraria e Bairro Alto. Com estas alterações no espaço citadino, registam-se, conseqüentemente, movimentos culturais que condicionarão a emergência de uma nova cor local, onde os interesses se misturam, gerando um multiculturalismo.

É num contexto de tascas, prostíbulos e tauromaquia que florescerá o Fado, inicialmente conotado com a boémia, o ócio e os vícios noctívagos, e considerado aviltante. Emprega-se, neste ambiente semimarginal, o termo “fado” com o sentido de “sorte” ou “destino” (próximo, aliás, da sua raiz latina), pois há uma frequente associação desta música às histórias de adultério, traição e morte.

São de Eça as palavras mais contundentes acerca do Fado e dos bairros ordinários de Lisboa onde se exercita o Fado, escritas no folhetim “Lisboa”, publicado na Gazeta de Portugal, de 13 de outubro de 1867:

Atenas produziu a escultura, Roma fez o direito, Paris inventou a revolução, a Alemanha achou o misticismo. Lisboa que criou? O Fado... Fatum era um Deus no Olimpo; nestes bairros é uma comédia. Tem uma orquestra de guitarras e uma iluminação de cigarros. Está mobilada com uma enxerga. A cena final é no hospital e na enxovia. O pano de fundo é uma mortalha (in Carvalho, 2003 [1903]: 53).

Ruy Vieira Nery considera o Fado como um hábito decadente, “fenómeno de degenerescência urbana do que seria a verdadeira natureza de um *Volksgeist* identitário nacional” (Nery, 2012:19).

O Fado foi, porém, paulatinamente ganhando prestígio, dado o interesse manifestado pelas elites sociais, passando a constar da vida desta aristocracia endinheirada. Percebemos, assim, um percurso ascendente que culminará, no século XX, com o Fado a constituir um símbolo da nossa cultura.

### 3. Considerações Finais

A biografia do Fado, embora dúbia, constitui motivo de orgulho para o povo português e, desde que começou a ser interpretado como porta-voz da nossa nação, vários têm sido os autores e compositores que honram esta canção nacional, graças às letras de Fado por eles criadas. As tradições podem eventualmente sofrer adaptações e reinvenções para as gerações mais jovens, as quais se encarregam de as transmitir como legado cultural.

Será que o Fado se reinventou entre as várias gerações de uma nação que vivenciou inúmeras vicissitudes sociopolíticas, nos últimos duzentos anos?

Pelo conhecimento que temos da história do Fado, é indubitável que este sofreu um enorme salto qualitativo, estimulado essencialmente pela união desta forma de expressão artística, genuinamente portuguesa, à poesia que os nossos poetas maiores produziam. Como porta-bandeira desta caminhada, encontramos Amália Rodrigues, cujas voz e *performance* souberam corporizar o espírito nacional, integrando os poetas eruditos. Amália sempre teve ao seu lado os grandes poetas nacionais; ainda na década de 50, interpretou o Fado “Primavera”, com o poema de David Mourão Ferreira. A partir da década de 60, partilhou essa vocação com Alain Oulman. O facto de Amália editar um álbum com poesia camoniana intitulado “Amália Canta Camões” gerou bastante controvérsia, sobretudo na imprensa escrita e até em debates televisivos, provavelmente porque era inusitada esta associação, e porque o público não acede facilmente às mudanças. Em Camões, um dos mais fortes símbolos de identidade da nossa pátria, a presença do fado como destino é mais evidente e constitui, inclusivamente, uma das temáticas da sua poesia lírica. Amália deu voz a um dos sonetos camonianos onde o Fado é o tema abordado: “Com que voz”,

numa interpretação reveladora do sentimento que o Fado tradicionalmente expressa, como uma música triste, versando geralmente, uma temática taciturna, nostálgica e fatalista. Efetivamente, o *fatum* (Destino) era o tema em evidência, na sua aceção etimológica. Logo, a avaliar pelas letras dos fados, percebemos uma mensagem de sofrimento que perpassa essa alma dolorosa e plangente dos fadistas. A capacidade que Amália demonstrava na interpretação dos poemas era notável e conferia-lhe uma excecional densidade dramática, o que fez com que todos os tabus criados em seu redor se dissipassem, levando à criação de uma época ímpar na música ligeira portuguesa. Amália corporizava os sentimentos mais dolentes da alma portuguesa, numa vivência muito subjetiva, o que lhe conferiu o título de musa do Fado.

Há quem considere que o Fado não deve constituir-se como um símbolo nacional, principalmente por ser considerado de origem multiétnica ou multicultural, logo não peculiar do povo português.

Retomando o texto da Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial da Humanidade, UNESCO, 2003 (Art.º 2, alínea 1), que afirma que este património imaterial

transmitido de geração em geração, é permanentemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interacção com a natureza e a sua história, proporcionando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade [...],

concluimos que, atualmente, assim como o dissera Tinop, no início do século XX,

o fado conserva um carácter estreme de individualidade local, e o povo vai recolhendo, hereditariamente, a memória e o gosto, o ritmo e o sentido dessa canção amada, e conserva-a religiosamente, como um piedoso legado dos seus ancestrais" (Carvalho, 2003 [1903]: 287).

Cabe, portanto, a todos os detentores do ADN do Fado, nomeadamente poetas, músicos, compositores, fadistas ou meros apreciadores de Fado, preservar este património, cuja tradição corre na seiva deste género musical e vibra pelas cordas de uma guitarra. Impera sobre todos este desígnio de impedir que a corrupção se apodere de um tesouro tão nosso, que, não obstante a sua permanente ressignificação, devemos esforçar-nos por manter vivo, mesmo que recriado ou reinventado, *ad aeternum*.

Assim, encarado como identidade discursiva, o Fado pode transmitir um conjunto de valores, crenças ou símbolos de um povo. Por outro lado, o vasto leque de sentimentos abordados nas letras dos fados é comum a uma espécie e não apenas a um povo; exclui-se, talvez, a saudade, sentimento mais genuíno português, que reflete a nostalgia e a melancolia, a dor da ausência.

O Fado, habituado a ser segregado, ganhou uma nova dimensão, libertando-se do estigma matricial e é, hoje, a canção de um país, a forma de expressão de um povo, na sua forma peculiar de entender e apreender o mundo. O Fado é, segundo Álvaro Ribeiro, “a cristalização da essência de uma alma nacional”.

## Bibliografia

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de – *Teoria da Literatura*, 6.ª edição. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

CAMÕES, Luís Vaz de – *Os Lusíadas*, Porto: Porto Editora, 1975.

CARVALHO, Pinto de (Tinop) – *História do Fado* (com Ilustrações), ed. Fac-similada. Lisboa: Empresa da História de Portugal, Sociedade Editora, 1903. Disponível em <<http://archive.org/stream/historiadofado00carvgoog#page/n8/mode/2up>>.

*Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial da Humanidade*, UNESCO, 2003.

DIAS, Jorge – *Os Elementos Fundamentais da Cultura Portuguesa*. Coimbra, 1955.

JÚDICE, Nuno; PAULINO, Francisco Faria (1992) – Portugal, Língua e Cultura. In *Catálogo: Comissariado de Portugal para a Exposição Universal de Sevilha 1992*, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

HALPERN, Manuel – *O Futuro da Saudade: o Novo Fado e os Novos Fadistas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2004.

LOURENÇO, Eduardo – *O Labirinto da Saudade - Psicanálise Mítica do Destino Português*, 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

LOURENÇO, Eduardo – *Nós e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1990.

LOURENÇO, Eduardo – *Nós como futuro*. Lisboa: Pavilhão Portugal Expo' 98/Assírio & Alvim, 1997.

LOURENÇO, Eduardo – *Portugal como destino seguido de Mitologia da saudade*. Lisboa: Gradiva, 1999.

MATTOSO, José – *A identidade nacional*. Lisboa: Gradiva/Fundação Mário Soares, 1998.

NERY, Rui Vieira – *Para uma história do fado*. Lisboa: Público, 2004.

NERY, Rui Vieira – *Fados Para a República*, 1.ª edição. Lisboa: INCM, 2012.

ORTEGA Y GASSET, José – *Las Meditaciones del Quijote*, 1914. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/57448/57448-0.txt>>

PASCOAES, Teixeira de – *Arte de Ser Português*. Lisboa: Delraux, 1978.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira – A Identidade Nacional num Mundo Intercultural. In LAGES, Mário Ferreira; MATOS, Artur Teodoro de (Coord.). *Portugal: Percursos De Interculturalidade*, Coleção Portugal Intercultural, Volume IV - Desafios à Identidade, cap. IX, p. 423-464, Lisboa: ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), 2008. Disponível em <[http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Percursos\\_Intercultura/4\\_PI\\_Cap9.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap9.pdf)>

PEREIRA, José Carlos Seabra – *Obras de Fernando Pessoa* (Introduções, organização, biobibliografia e notas de António Quadros). Porto: Lello & Irmão Editores. Vol.3, 1986.

PIMENTEL, Alberto – *A Triste Canção do Sul: Subsídios para a história do fado*, ed. Facsimilada. Lisboa: Livraria Central, 1904. Disponível em <<http://archive.org/stream/atristecancaodo00goog#page/n5/mode/2up>>

RIBEIRO, Álvaro – Doutrina Fadista (excerto da coletânea *Portas do Conhecimento*), 1937. Disponível em: <<http://www.ofilosofo.com/aribeiro-t5.htm>>

RODRIGUES, Urbano Tavares (Org.) – *A Saudade na Poesia Portuguesa* (seleção e prefácio), Antologias Universais, Poesia – VII. Barcelos: Portugália Editora, 1967.

SANTANA, Maria Helena – Frei Luís de Sousa: a dramatização da identidade. In *Actas das III Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (Os Programas de Português dos Ensinos Básico e Secundário). Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 2008.

SANTOS, Alfredo Ribeiro dos – *A Renascença Portuguesa. Um Movimento Cultural Portuense*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa – *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SARDINHA, José Alberto – Fado, O Orgulho Português. *Revista Tempo Livre*, n.º 233, Fundação INATEL, p. 16-22, 2012. Disponível em: <<http://www.inatel.pt/resourcesuser/fundacao/tl/233.pdf>>

SILVA, Augusto Santos – *Palavras para um país: estudos incompletos sobre o século XIX português*. Oeiras: Celta Editores, 1997.

SMITH, Anthony D. – *Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva, 1997.

TINHORÃO, José Ramos – *Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folgedos: origens*. São Paulo: Editora 34, 2008.

VILA MAIOR, Dionísio – Fernando Pessoa: Um diálogo com a Lusofonia. In *Colóquio Comemorativo dos 30 anos da Secção Portuguesa do Instituto de Estudos Ibero-Americanos da Universidade de Varsóvia, 10 e 11 de Dezembro* ["Diálogos com a Lusofonia: um Encontro na Polónia" – atas], Varsóvia, Universidade de Varsóvia, p. 244-262, 2008. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1677>>.

## Resumo

Cesário Verde é considerado como um dos maiores poetas do século XIX, sendo a sua poesia lida como exemplo para defesa de várias teses: assinala a passagem entre o romantismo e o realismo; representa o binómio contrastante do campo e da cidade; descreve a mulher como lugar de sossego e de desassossego.

O presente artigo, partindo destes pressupostos, pretende juntar-lhe outros para defender que Cesário inaugura o pensamento que marca a escrita da poesia portuguesa contemporânea.

Para procurar suportar a argumentação desta ideia, serão tidos em conta textos de Eduardo Lourenço, Fátima Rodrigues, Octavio Paz, a par da referência a poemas contemporâneos, com os quais coloco em diálogo alguns poemas de Cesário.

**Palavras-chave:** Cesário Verde, poesia, poema, modernidade, contemporâneo.

1. É sobre a modernidade de Cesário Verde e de alguns poemas seus que se tratará neste artigo. Para isso, uso o título que inicia este artigo, não para apresentar uma referência explícita ao título do poema de Fernando Pessoa, «Isto», publicado no número 38 da revista *Presença*, em 1933, mas para introduzir a pergunta que nos guiará: como se chegou a «isto»? Dizendo-o de outro modo: como se chegou ao momento em que esta palavra, que aponta para algo que nos está próximo, sob os olhos, entra na poesia contemporânea pela mão de Cesário?

Antes de responder à pergunta, quero apresentar algumas considerações sobre o poema, aquilo que constitui a materialização da poesia, sendo guiado por Octavio Paz.

Pode-se aceitar que a singularidade do poema passa por não pretender contar uma história, mas antes por responder a uma pergunta que transporta aquele que a formula. Começando por um possível princípio para as coisas, no início estará uma pergunta que carregamos e uma palavra que procuramos para lhe depositarmos uma insuficiente resposta (veja-se a descrição que Octavio Paz apresenta em «Poesía y Poema» [2010: 13]) para a colocarmos num texto que se poderá conseguir transformar em poema (composição, técnica, ritmo), isto é, em algo que perdura. Já se sabe que «un soneto no es un poema, sino una forma literária» [id.: 14], embora Cesário tenha sido exemplar na forma como executa esta e outras formas poéticas. Mas não é esta exemplaridade que será abordada, mas o facto de ter conseguido criar «el lugar de encuentro entre la poesía y el hombre» [id. *ibidem*].

O lugar de encontro dá-se na e pela linguagem. Posso então dizer que «isto» se refere à linguagem, a «Tudo o que escrevo», como o diz Pessoa em «Isto». E o poema passa a ser uma «coisa inúmera», movido pelo desejo do poeta de tocar nas coisas para que a linguagem aponta como se levasse uma colher à boca «continuadamente»:

Não tenho nenhuma lei nem regra  
para desordenar um poema escrito  
não tenho mais que o desejo de tocar-te  
ó coisa inúmera que entretanto  
além de tocar  
conto e reconto  
continuadamente

(Helder, 2016: 7)

Outro modo para pensarmos este desejo de encontro passa por procurarmos, por exemplo, ter a «carne presa aos lábios» (Magalhães, 2001: 24), «conto e reconto» de um movimento de desejo de que também padecem aqueles que escrevem sobre «isto».

É verdade que procuramos criar um número (lei, regra) a partir daquilo que é inúmero quando lemos poesia. E, para isso, procuramos colar sobre a pele da «coisa» um «onde», um advérbio que nos dê a mesa possível para colocar uma circunstância histórica, um nome, um tema para as coisas que estão à volta do poema e que o orbitam. Por exemplo, uma biografia, uma obra, um sistema periodológico ou genológico, um tropo.

No percurso que fiz quando li Cesário, foi destes lugares que parti. Fátima Rodrigues estabeleceu a biografia crítica do poeta desde os finais do século XIX até à década de 80 do século XX em *Cesário Verde. Recepção Oitocentista e Poética*. É um trabalho útil porque mostra como várias épocas, lendo *O Livro*, se leem, permitindo ver a longevidade de algumas leituras. Penso no caso da divisão entre campo e cidade que se colou ao poeta de «Cadências Tristes», embora defenda que o primeiro formulador dessa ideia foi José Anastácio Verde, o pai do poeta, como no-lo diz em «Nós», na primeira parte do poema. Depois do pai de Cesário, virão David Mourão-Ferreira (1949), Joel Serrão (1957), Hélder Macedo (1975) trilhar o caminho do «chefe antigo e bom da nossa casa» (Verde, 2006: 145), percurso ainda hoje ensinado em todas as escolas secundárias.

Fátima Rodrigues refere também outro tema muito presente a partir da década de 80: «a mulher fatal e o erotismo» (Rodrigues, 1998: 22). Coube a Fernando Cabral Martins, Pinto do Amaral e, mais recentemente, a Carlos Ceia irem por este lugar, pelo papel que a mulher desempenha na sua poesia, havendo ainda um estudo «de muito pouco interesse» (id.: 23) que Janet Carter lhe dedicou.

Há outros percursos de leitura para ler o poeta, como os percorridos por Sívio Castro em *O Percurso Sentimental de Cesário Verde* (1990), servindo os poemas para ilustrar períodos literários que passam pelo romantismo, pelo realismo ou por influências literárias recebidas de Charles Baudelaire.

Naturalmente, parti de todos estes lugares para depois os abandonar, simplesmente porque não era essa a pergunta que trazia comigo. Mesmo o famoso epigonismo atribuído a Cesário relativamente a Baudelaire, a João de Deus, a Gomes Leal, a João Penha ficou para trás. A pergunta é esta: porque trago a sua poesia «presa aos lábios»? A resposta não poderá consistir na sua biografia porque, como o mostrou Joel Serrão, no número 93 da *Colóquio Letras* («Tábua biobibliográfica de Cesário Verde»), ou João Pinto de Figueiredo, em *A Vida de Cesário Verde* (1986), nada de extraordinário existe na vida do autor, ao contrário do seu contemporâneo Rimbaud ou dos seus antecessores Baudelaire e Poe. A resposta também não poderá ser pensada pela dimensão da sua obra poética porque não há uma obra pensada pelo poeta, mas antes «poemas inconjuntos», para usar a expressão que reúne alguns poemas de Alberto Caeiro, que originaram a existência de duas versões de *O Livro de Cesário Verde*. A primeira, constituída por vinte e dois poemas, foi a que os primeiros

modernistas conheceram, da autoria de Silva Pinto, de 1887; a segunda nasce do trabalho de Luís Amaro de Oliveira, *Cesário Verde: Novos Subsídios para o Estudo da sua Personalidade* (1944), trabalho que foi seguido por Joel Serrão entre 1957 e 2003 e prolongado por Teresa Sobral Cunha, que acrescenta, na sua edição de 2006, um poema aos quarenta conhecidos de Cesário, *Per Amica Silentia...*

Temos, portanto, nas mãos, quarenta e um textos poéticos e cerca de quatro dezenas de cartas escritas entre 1873 e 1886, o que será pouco para uma obra, havendo a coincidência de um incêndio ter destruído eventuais textos que estariam no quarto do poeta na casa de Linda-a-Pastora, em 1911.

Os factos assim somados fazem-me apresentar a seguinte frase: apenas «isto» me move, um conjunto de palavras que se podem levar à boca, ao coração, porque é «isto» que faz o poema, «el encuentro entre la poesía y el hombre». Por isso, a palavra que constitui o título para este artigo, da autoria de José Joaquim Cesário Verde, revela aquilo que tinha perto de si quando escreve, no seu último poema, «Nós», o seguinte verso: «Vinha eu de polir isto tranquilamente». E é aqui que encontro a sua singularidade porque introduziu o deífico que inaugura o nosso tempo, deífico que encontro em um verso de Sá de Miranda:

Tudo é seco e mudo; e, de mestura,  
também mudando-me m'eu fiz doutras cores:  
e tudo o mais renova, isto é sem cura!

(Miranda, 1885: 81)

Esta é uma forma para se pensar o que move a poesia, aquilo que «é sem cura». Neste caso, talvez se possa aproximar a palavra modernidade daquilo que permanece, daquilo que é clássico, isto é, daquilo que sucessivamente se renova, lendo e sendo lido por sucessivas épocas. Uma das consequências desta aproximação consiste em revelar que a forma como pensamos está dominada pela ideia de uma linearidade concebida a partir da noção de superação, de ultrapassagem. Esse foi o caminho das vanguardas, o último momento em que a literatura acreditou que ainda teria algum poder para influenciar a sociedade, crença que partilhou com o realismo.

Cesário Verde, pela sua poesia, vem mostrar-nos uma outra forma para pensar o tempo. A referência a Sá de Miranda vem mostrar que não é por uma relação de anterioridade ou de posteridade que «isto», o poema, o que «é sem cura», deverá ser pensado, mas pelo modo como aquilo que nos interpela permanece. Já lá iremos.

Pensemos agora na linguagem. Cesário começou por aprender a usar palavras como «tripúdio» («Num tripúdio de corte rigoroso»), «rúbido» («Impossível!»), «Circássia» («Cantos da Tristeza»), «Artemisa» («Caprichos»). Subitamente, aprendendo-a, recusa aquelas

formas de nomeação para colocar na poesia portuguesa «andaime», «tapumes», «cervejaria», «peixe frito», «armazém de vinhos», «quarto andar», «tabaco», «bebedeira».

O poema de onde estas palavras foram retiradas foi considerado um desastre, imitando o título, «Desastre», de 1875, motivo pelo qual ficou desconhecido até Alberto Moreira dele dar notícia em 1963 em *Cesário Verde* e a «*Cidade Heróica*». Em 1876 Cesário insiste nesta nova linguagem, trazendo-lhe «ácidos», «gumes», «ângulos agudos» («Nevroses»), declarando em «Nevroses» o seu amor incondicional à poesia e, por isso, preocupando-se apenas «em lançar originais e exactos, / Os meus alexandrinos...» («Nevroses»).

São os anos de 1875 e de 1876 que marcam o surgimento de uma linguagem que a poesia ainda não conhecia. Depois, ano após ano, Cesário escreve poemas singulares, poemas que me levam a defender não existir uma ideia de obra em Cesário porque, por «sí misma, cada creación poética es una unidad autosuficiente» (Paz, 2010: 15) e porque cada um vem revelar a aprendizagem de um modo de dizer. Em 1877, «Num Bairro Moderno», mostra, «À luz do sol», como tudo pode constituir um tema poético, nada se furtando à poesia; em 1878, cruza-a sob um sol que «abafa e cria», permitindo a Óscar Lopes ver aí um interseccionismo a propósito do verso «mastros, enxárcias, vergas» («Cristalizações»); em 1879, surge o poema «Noitada», no qual se antevê «O Sentimento dum Ocidental» e se assiste à rememoração dolorosa de um passeio pela cidade, ao nascimento da paixão. Em 1880, escreve o poema que todos aceitam ser o primeiro a dizer a nossa época. Mas será em «Nós», em 1884, que Cesário leva mais longe a aprendizagem que realiza quando escreve «Vinha eu de polir isto tranquilamente».

A linhagem, para usar uma palavra cara a Manuel Gusmão, que Cesário inaugura será prolongada por Sá-Carneiro quando escreve: «Mas tudo isto, tudo isto é literatura» (Sá-Carneiro, 1998: 122). Pessoa também o acompanha na companhia de Álvaro de Campos e de Bernardo Soares, estando mais próximo de nós, do tempo dos que nesta sala estão, Manuel António Pina. Pina, no poema «Transforma-se a coisa estrita no escritor» parece reunir, assim o leio, o verso de Cesário e a frase de Sá-Carneiro: «(Chamo-lhe Literatura porque não sei o nome de isto;)» (Pina, 2013: 71).

O que espero conseguir dizer de modo claro, sendo esta a conclusão a que cheguei, é que Cesário introduz um outro dedo (*deixis*) na literatura contemporânea. Uso a palavra dedo observando o significado de deítico: palavra que aponta para alguma coisa. Os seus companheiros de estrada usavam a poesia apontando-a para uma função social (Guerra Junqueiro) ou formal (João Penha), fazendo-o muito bem naquele tempo. Contudo, o tempo é implacável e por isso disse Pessoa que Junqueiro morreu logo que morreu.

Cesário, na última parte do seu último poema sabe que o dedo (a linguagem) já não serve para apontar para trás, para um passado. Já o tinha dito em «O Sentimento dum Ocidental». Sabe que também não serve qualquer propósito social, embora o tenha tentado fazer nos poemas «Ele», «Esplêndida» e em «Desastre». Sabe que não serve já como referência a um tempo clássico, como em «Num tripúdio de corte rigoroso,», ou para descrever a mulher «magnética». Na verdade, sabe que já não sabe nada, como o vem revelar com as coisas que vem de rememorar em «Nós». Subitamente, vê que apenas fica com o dedo, com «isto», com a linguagem, sem lugar para onde apontar porque já não tem um sítio para indicar um futuro. De uma época enformada por um pensamento em que os objetos eram tomados como metáfora, em que isto é aquilo, passa para uma outra em que a linguagem se torna alegoria, sem garantia de coisa nenhuma. Aquilo que sabe, no seu último poema, é que carrega consigo um sentimento de culpa por ter andado abstrato, sem ver que a sua «doce irmã, / Como uma ténue e imaculada rosa», «num ano pródigo, excelente, / Cuja amargura nada sei que adoce», morria. Carrega um passado do qual nada virá e vê um presente que apenas lhe mostra a impossibilidade de um futuro. E, por isso, desdenha aquilo que ama, a Literatura: «sinto só desdém pela Literatura». Di-lo assim, na primeira e na quinta estrofes da última parte do poema «Nós»:

Tínhamos nós voltado à capital maldita,  
Eu vinha de polir isto tranquilamente,  
Quando nos sucedeu uma cruel desdita,  
Pois um de nós caiu, de súbito, doente.

[...]

E agora, de tal modo a minha vida é dura,  
Tenho momentos maus, tão tristes, tão perversos,  
Que sinto só desdém pela literatura,  
E até desprezo e esqueço os meus amados versos.

(Verde, 2006: 161)

Na verdade, onde reside agora o centro, o lugar onde o humano se possa sentar sem ser na própria linguagem, desamparado de tudo? A consciência dessa cesura do poeta com o seu tempo surge de se ver num tempo escuro, num tempo que é ainda o nosso, num tempo histórico como aquele em que vivemos e que Octavio Paz diz assim: «Situación única: por primera vez el futuro carece de forma» (Paz, 2010: 283). É por isso que Cesário é contemporâneo.

2. Falemos de história literária para desenvolver um pouco a ideia presente na palavra contemporâneo. Entre 1884, data de publicação do poema «Nós», e 1978, data de publicação da obra *Aquele que quer morrer*, de Pina, de onde retirei o verso «(Chamo-lhe Literatura porque não sei o nome de isto;))» (Pina, 2013: 71), passou quase um século, mas é como se o tempo tivesse parado, como se a poesia ainda não tivesse saído do mesmo lugar, daquele deítico transformado em dedo que não encontra um lugar para onde possa apontar, indicando qualquer coisa. Poderemos pensar a modernidade como um tempo parado, tão diferente de um tempo moderno, incessante? Historicamente, poder-se-á pensar que aquilo que a poesia contemporânea faz é mostrar a escuridão de um tempo que amontoa coisas? Di-lo assim Herberto Helder:

mas soube que não tinha criado os elementos do mundo,  
nem nada que ligar a nada com que ligasse,  
e o poema ruiu de alto a baixo,  
sem base ou centro ou cume,  
ou nome ou número [...]

(Helder, 2016: 40)

É este o diálogo que consigo estabelecer entre Cesário e, por exemplo, Herberto Helder. Ou entre Cesário e Sá de Miranda. E até posso tentar usar os seus versos para responder a estas perguntas de Jorge de Sena quando escreve que «o poeta se interroga antes de escrever: porquê, e para quê, e para quem?» (Sena, 1979: 152). Ouço a resposta de Cesário neste verso, «E até desprezo e esqueço os meus amados versos», mudando-o para esta forma: escrevo por nada, para nada, para ninguém. Ou, continuando a ler o mesmo poema de Herberto Helder, «foi por causa do nada do mundo / foi apenas por nada» (Helder, 2016: 41).

Agora, que mão real nos segura a mão somente nossa que nos faz ir por caminhos que, certamente, se irão perder? Sendo a literatura um sítio avesso a teorias, sistemas, «deidades», vivendo hoje excêntrica a poderes tão práticos para esta sociedade moderna, «porquê, e para quê, e para quem» servirá cultivar, perante a «Banalidade» e a «Irrelevância», uma «Arte Maion»? [Pina, 2013: 330].

Na verdade, para que serve estarmos a refletir sobre coisas que não servem para nada na sociedade em que vivemos? Não sei a resposta, não a sei ainda, mas poderemos sempre dizer que a poesia participa pelo lado de fora no tempo que lhe cabe. Sobre esse tempo, nenhuma ou reduzida interferência lhe é concedida, porque o seu valor (peso, solidez, substância) perante aquele é o da «Irrelevância».

O lugar onde a poesia vive é aquele que a vista alcança. Este é o ensinamento de Cesário, a sua inocência, aquilo que Pessoa apenas poderia já fingir, como o escreve Eduardo Lourenço em «Os dois Cesários». Não pensa sobre o futuro (campo da narrativa,

da filosofia, da técnica), mas sobre o presente, vendo neste o passado enquanto ruína, um monte de ruínas. Sabe que o seu tempo não é o linear, e só isto lhe marca uma diferença perante a época moderna. Sabe que não existe verdadeira superação, mas um voltar (*strophe*) pelos mesmos lugares, ainda que de outra maneira. O caminho que faz «está cheio de marcas, da passagem de pessoas» (Pina, 2013: 74), o que me parece certo, porque é o humano que permanece nesta passagem.

O mais recente caminho dá-se pela presença de um déficio que não se suporta em nada. A poesia não consegue não responder ao seu tempo, essa é a sua condição, mas nunca lhe tinha cabido um tempo assim tão ocidental, tão a ocidente de tudo, tão des(c)olado. O sentimento ocidental consiste em saber que «tudo é sabido em si próprio» (Pina, 2013: 73). Na poesia, consiste em saber que a sua definição possível, a sua voz, se encontra no próprio poema, onde «tudo é sabido em si próprio». Consiste ainda num ato de violência porque é preciso construir uma língua, criar uma voz que possua um ritmo e um timbre que a singularize perante o peso e autoridade de uma língua maior e de uma sociedade que pretende a ausência do imprevisto, da dúvida e do inexplicável, para isso trabalhando com grande afinco na criação de espaços onde se colocam legendas.

Um poema é sempre uma experiência com palavras, cada poema é uma resposta feita com palavras a uma pergunta, alimentando-se da sua morte (necrofagia) e do seu canto. A pergunta (o desconhecimento, o saber onde não está a coisa procurada) é o lugar onde se encontra aquele que escreve. Só quem tem a pergunta, essa inspiração, se pode mover de si (emoção) para se pensar como possibilidade. É-se depois ladrão, alimentando-se o poeta de coisas que não são suas, um ladrão inquiridor, que pergunta aos outros como fizeram com a dor, como fizeram com a chama que têm em si. Por isso, procura o poeta semelhantes, irmãos, embora não creia que isso resolva alguma coisa. Mas permite aprender palavras, procurá-las para as levar à boca desta forma: «As laranjas com cascas e caroços / Comes com bestial sofreguidão!...» («Nós»).

É a «sofreguidão» que alimenta a escrita, pelo que a sua ausência corresponde a passar pelas coisas sem ver. É pela boca que passa o contacto possível com as coisas, «acção da matéria que a si mesmo se toca» (Novalis, 2000: 63). Tornar a realidade comestível é uma possibilidade, ser capaz de ver que «Há colos, ombros, bocas, um semblante / Nas posições de certos frutos» («Num Bairro Moderno») corresponde a uma «visão de artista» (*id. ibidem*), aprendendo-se que nenhuma realidade nem nenhuma palavra se furta a ser matéria-prima. Contudo, apenas alguns conseguem realizar a «acção da matéria que a si mesmo se toca», aqueles que transportam o tempo para junto de outros muito tempo depois de o haverem escrito.

Por isso, para se regressar à linearidade como forma de apresentação de poemas, penso em Sá de Miranda, nesta dúvida contemporânea – «Pois que trago a mim comigo / Tamanho imigo de mim?» (Miranda, 1885: 15) – e na palavra isto: «isto é sem cura!» (id.: 81).

O dedo é este: «Que farei quando tudo arde?». Ou: o que farei quando dói? «Vem d'ua dor outra dor» (id.: 443). A mão que arde pode ser uma imagem para a poesia porque aquilo que se transporta queima e não se extingue. A poesia contemporânea de Sá de Miranda não se tornou cinza por esse motivo. Sabendo-se que vou buscar à língua em que escrevo as mesmas palavras disponíveis para quem as vai usar para fazer um poema, mostra-se que o que a mantém numa contínua incandescência não é a sua estetização, os seus temas, a sua forma métrica, mas apenas dois sentimentos: amor e morte, «Nevroses» e «Nós». Escreve Borges que «Todas as vezes que mergulhei em livros de estética tive a sensação desconfortável de ter estado a ler livros de astrónomos que nunca olharam para as estrelas» (Borges, 2002: 8). As estrelas da poesia são o amor e a morte desde o princípio.

O princípio em Cesário surge no verso de um poema que publica alguns meses antes de «O Sentimento dum Ocidental», «Noitada». Escreve Cesário: «Não amarei já que não amas». É «nisto» («Noitada») que ele andarà a pensar enquanto passa pela cidade e pelo «campo» («Noitada»), é aqui que se inicia a paixão (*passio*), a ferida que não fecha e quando nos vemos despojados assim sabe-se como tudo se revela inútil, literatura, esteticismos, polémicas. Este será o ponto que aproxima Cesário de um tempo clássico: a ferida.

**3.** Contudo, tudo isto se pode revelar invisível aos nossos olhos. Falamos, «sem o intenso silêncio do milagre» (Helder, 2016: 40), e não vemos, olhando «as coisas sem as ven» (*id. ibidem*). É por aqui que irei terminar este texto. Quando comecei a ler Cesário, fi-lo sobre ou a partir do trabalho feito por Silva Pinto, Emídio de Oliveira, Luís Amaro de Oliveira, Joel Serrão, David Mourão-Ferreira, Helder Macedo, Stephen Reckert, M. S. Lourenço, Eduardo Lourenço, Rosa Maria Martelo, chegando depois destes e de outros leitores que me guiaram no percurso de leitura para poder dizer que é um contemporâneo. Eles disseram-no antes de mim. Mas talvez se pudesse pensar, em vez de se olhar para trás, em saber como se vê quem anda agora por aqui, quem são aqueles que agora escrevem este tempo, introduzindo neste ponto a possibilidade da minha cegueira.

«O Sentimento dum Ocidental», o poema que hoje todos concordam marcar o início da modernidade na poesia portuguesa, o seu «grau zero», para usar a expressão que peço a Eduardo Lourenço (1991), foi publicado em Portugal a Camões na cidade do Porto a 10 de junho de 1880, uma «Publicação Extraordinária do Jornal de

Viagens». Celebrava-se o tricentenário da morte de Luís de Camões. Neste suplemento publicaram Ventura Ruiz Aguilera (médico e poeta), Narciso de Lacerda (poeta e astrónomo), Rosalía de Castro (poetisa), Jayme Filinto (escritor e jornalista), Zófimo Consiglieri Pedroso (antropólogo e autor de *Contos Populares Portugueses*), Alberto Pimentel (poeta, dramaturgo, novelista), João de Deus (poeta e pedagogo), Cândido de Figueiredo (autor do *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*), Tomás Rodríguez Pinilla (político espanhol, doutorado em filosofia e letras), Alexandre Braga (poeta e jornalista), Gomes Leal (poeta), Bulhão Pato (poeta), Francisco Sousa Viterbo (poeta, arqueólogo, historiador), Teófilo Braga, Oliveira Martins, Gonçalves Crespo, António Vasco de Melo (9.º Conde de Sabugosa), Francisco Adolfo Coelho (pedagogo, filólogo, escritor), Camilo Castelo Branco.

Esta é uma lista incompleta dos autores que participaram naquela publicação, mas penso ser unânime se afirmar que constituem nomes maiores ou relevantes da cultura e literatura do século XIX. Contudo, escreve Cesário, «Ninguém escreveu, ninguém falou, nem num noticiário, nem numa conversa comigo; ninguém disse bem, ninguém disse mal!» (Verde, 2006: 212). Dito de outro modo, ninguém viu o que se encontrava na página número seis, ninguém viu o poema que ocupa a quase totalidade da página, o que me faz pensar na questão de se saber o que é contemporâneo.

O assunto em relação a Cesário está hoje resolvido, mas não o da nossa capacidade de ver, agora, neste lugar. Os contemporâneos são raros, escreve Giorgio Agamben, e isso mostra-o muito bem a poesia, mais do que a narrativa. Foram Pessoa e Sá-Carneiro que viram Pessanha e Cesário e teve de ser Régio a ver Pessoa e Sá-Carneiro. São estas as descoincidências entre a poesia e a sua época. Os poetas maiores contemporâneos de Cesário eram João de Deus, Guilherme de Azevedo, Guerra Junqueiro e Antero de Quental. E hoje, onde está o rosto dos contemporâneos de Sá de Miranda, de Cesário, de Manuel António Pina? Esta é a pergunta que quero deixar, embora não resista a dar uma resposta possível citando Octavio Paz: «un adolescente cuyo rostro seguramente nunca veremos» (Paz, 2010: 260). Ou dando ainda outra, terminando com versos de Herberto Helder:

que nunca por nunca estas linhas tivessem um ar acabado,  
quisera apenas que uma urgência das coisas  
as reclamasse, uma veemência,  
uma potência das coisas,  
e aí acabasse a sua breve música  
mas já que a mim me devastava  
que a ti te devastasse  
leitor sempre inimigo  
como o fogo cria assim a sua própria sombra

(Helder, 2016: 55)

## Bibliografia

BORGES, Jorge Luis – *Este ofício de poeta*. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

HELDER, Herberto – *Letra Aberta*. Porto: Porto Editora, 2016.

LOURENÇO, Eduardo – Os dois Cesários. *Estudos Portugueses – Homenagem a Luciana Stegagno Picchio*. Lisboa: Difel, 1991, p. 969-986.

MAGALHÃES, Joaquim Manuel – *Consequência do Lugar*. Lisboa: Relógio d' Água Editores, 2001.

MIRANDA, Francisco de Sá de – *Poesias de Francisco de Sá de Miranda*. Halle: Max Niemeyer, 1885. Edição de Carolina Michaelis de Vasconcellos.

NOVALIS – *Fragmentos de Novalis*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2.ª edição, 2000. Seleção, tradução e desenhos de Rui Chafes.

PAZ, Octavio – *El Arco y la Lira. El Poema. La Revelación Poética. Poesía e Historia*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

PINA, Manuel António – *Todas as Palavras – Poesia Reunida (1974-2011)*. Porto, Assírio & Alvim, 3.ª edição.

RODRIGUES, Fátima – *Cesário Verde. Recepção Oitocentista e Poética*. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

SÁ-CARNEIRO, Mário de – *Primeiros Contos*. Lisboa: Assírio & Alvim. Edição de Fernando Cabral Martins.

SENA, Jorge de – *40 Anos de Servidão*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

VERDE, Cesário – *Cânticos do Realismo e Outros Poemas*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2006. Edição de Teresa Sobral Cunha.

# TODOS OS M. DE DAVID MOURÃO-FERREIRA

Filippo Chiaradia

[1800344@estudante.uab.pt](mailto:1800344@estudante.uab.pt)

## Resumo

O objeto deste nosso trabalho baseia-se na atividade artística do poeta David Mourão-Ferreira (a partir de agora D M-F) (1927-1996) e, nomeadamente, nos M de D M-F, como o título da proposta quer referir. A intenção é: analisar alguns tópicos principais da poética do autor de *Um Amor Feliz* que começam, extraordinariamente, com a letra M. M como a Mulher, a fonte da luz e da substância, que representa a aspiração ao bem, à ordem e à harmonia. M como a Memória, lembranças das experiências culturais que formaram o poeta, memória dos anos da juventude e da adolescência, do regime fascista que teve um impacto forte no espírito humano e artístico do autor. M como a Música: nos anos 60 D M-F conhece Amália Rodrigues (1920-1999) e, juntos, dão vida a um fado novo, D M-F escreve letras de fado como *Barco Negro* (1956), *Libertação* (1955), *Maria Lisboa* (1958) ou a controversa *Abandono* (1959); a música do poeta não abrange unicamente o fado mas, também, é métrica, ritmo, correspondência fonética, rimas, uma música que se centra no encontro entre a forma e o fundo, entre o significado e o significante. M como a Morte que é vista como abismo, ponto de união entre dois mundos, caminho para a transcendência, a morte leva a uma meditação sobre ela. O fim do meu trabalho é apresentar um contexto representativo e uma visão pormenorizada sobre uma das personagens literárias e artísticas mais relevantes do século XX em Portugal, um artista descrito por Fernanda Toriello como «un portoghese inquieto, cosmopolita e raffinato, dall'intelligenza acuta e lievemente irridente, singolare figura di poeta-gentiluomo con un profondo senso della giustizia e della dignità umana»<sup>1</sup> (Mourão-Ferreira; 1996: 5). O trabalho vai ser desenvolvido através da leitura e análise de alguns versos dos poemas de D M-F como *Dos Anos Quarenta* (1985), *Irrompe do teu corpo iluminado* (1987), *Música de Câmara* (1993), *Abandono* e *Certidão de Nascimento* (1959), *Corpoema* (1985), *Inscrição sobre as Ondas* (1950), *Memória* (1953), *Segunda elegia de Natal*, *Ladainha dos póstumos natais* (1987), *Ladainha horizontal* (1988), *Rua de Roma* (1985), *Mergulho* (1988), *Saber como é o teu sexo* (1993). Sem esquecer o extrato da entrevista com Graziana Somai (1997) e de *Discurso Directo* (1965).

**Palavras-chave:** David Mourão-Ferreira; Mulher; Memória; Música; Morte.

---

<sup>1</sup> “um português inquieto, cosmopolita e sofisticado, com uma mente aguçada e suavemente sarcástica, figura singular de poeta-cavaleiro com um profundo sentido de justiça e dignidade humana”.

David Mourão-Ferreira (1927-1996) foi, no panorama literário português, uma personagem multifacetada: poeta, escritor, crítico literário, professor e ensaísta, diretor de revistas e de jornais, divulgador da literatura portuguesa e patrocinador de iniciativas editoriais. O imaginário poético de D M-F é definido e distintivo: o poeta oferece uma poesia que se tente equilibrar entre o fundo e a forma, isto é, a dicotomia entre o conteúdo e o aspeto, entre o significado e o significante, entre o espírito vital e a configuração expressiva. Em cada poesia de D M-F encontramos, indissolivelmente, a união entre a escrita e o plano do sentido. O significante, para além de realçar a linguagem com as suas características formais, plasma o significado, isto é, o valor do poema mesmo. A poesia de D M-F é equilíbrio entre tradição e modernidade, é uma poesia harmónica que nasce duma sensibilidade estilística cheia de figuras retóricas como a aliteração, a metáfora, a antítese, sem esquecermos o ritmo que garante a musicalidade dos versos.

A aventura poética do autor constrói-se como uma viagem, uma secreta viagem. Um caminho cheio de luzes e de sombras, o itinerário do corpo físico (da mulher) e do *corpus* poético, ambos elementos que se fundem numa essência única e indivisível, pura e ancestral: o CORPOEMA, o corpo que se torna poema e vice-versa:

In un complesso gioco di specchi, di rifrazioni e di bagliori, di luci e di ombre – escreve Fernanda Toriello no prefácio da coleção de poesias *Labirinto Illuminato* – il corpo fisico e il *corpus* poetico prendono forma, si tessono e s'intessono, si fondono e si confondono, confluendo nel davidiano corpoema – corpo e poesia

Mourão-Ferreira, 1996: 7<sup>2</sup>

A esse respeito, D M-F escreve a poesia *Corpoema* que diz:

Das sílabas a espátula  
Começa pouco a pouco  
A modelar-te em alma  
O que era apenas corpo

De sílabas a estátua  
De lâminas o sopro

O que era apenas alma  
Volve-se agora corpo

In *Os Ramos Os Remos* (1985)

---

<sup>2</sup> “Num jogo complexo de espelhos, de refrações e de clarões, de luzes e de sombras – o corpo físico e o *corpus* poético tomam forma, tecem-se e encetam-se, fundem-se e confundem-se, convergindo no davidiano corpoema – corpo e poesia”

O ofício de viver está intimamente relacionado, em D M-F, com a atividade de escrever, até chegar a cunhar o neologismo: “escreviver”<sup>3</sup>. Dessa forma, o autor de *Um Amor Feliz* realça uma ação cíclica e perfeita que atravessa os três elementos da sua poética: corpo – escrita – viver.

O caminho poético de D M-F constrói-se como um labirinto que visa procurar a harmonia, o encontro com o divino, a perfeição absoluta. Esse labirinto é um labor íntimo, isto é, atividade de conhecimento que liberta a luz que dissipa a escuridão.

Que labirinto  
No labor íntimo  
Que labirinto  
Trazer ao cimo  
Do labor íntimo  
O labirinto

In *Os Ramos Os Remos* (1985)

No meio da nossa viagem labiríntica encontramos a essência primigénia da poética de D M-F, o nosso primeiro M: a Mulher. A mulher representa a estrela polar do viajante que está perdido no mar do conhecimento de si mesmo; a mulher é portadora de conhecimento e de saber. No seu imaginário poético D M-F faz uma representação da mulher através duma descrição física e, ao mesmo tempo, alegórica e mítica. A mulher é a manifestação divina, é o resultado superior e perfeito duma criação artística.

Mal fora iniciada a secreta viagem,  
Um deus me segredou que eu não iria só.

Por isso a cada vulto os sentidos reagem,  
Supondo ser a luz que o deus me segredou.

Inscrição sobre as ondas In *A Secreta Viagem* (1950)

No meio da viagem secreta, Deus revela ao Eu Poético que não vai viajar sozinho, que vai encontrar a sua Beatriz que o irá levar para o Paraíso do conhecimento. A mulher, portanto, é modelo ideal de vida; é, por um lado, amor imbuído de paixão e sensualidade, por outro lado, é essência espiritualizada. A mulher em D M-F fica sublimada em vários aspetos: é paisagem, é aurora, é o encontro com o Divino, é demonstração da perfeição absoluta, é símbolo e ideia sublime da perfeição humana. Assim sendo, e de acordo com Isabel Cristina Mateus: “a *secreta viagem* que o poeta

---

<sup>3</sup> Encontramos a referência ao verbo *escreviver* no ensaio: *De quem tem medo Virginia Woolf? Ou o ofício de escrever*, publicado em 1969, em *Discurso Directo*.

inicia desde esse momento é assim uma *demanda de Amor*" (Mateus, 2009: 66); uma dedicatória espiritual no contexto dum sistema solar em que a estrela mais brilhante é a mulher e o corpo dela.

A mulher é, também, união porque, com base na falta e na saudade da perfeição, contém em si mesma as características de Pénia e de Poros<sup>4</sup>, isto é, as características da contradição: na mulher tem origem o amor que é falta, falha e, ao mesmo tempo, desejo de bem, ambição de beleza; a mulher representa a filosofia porque representa o conhecimento que realiza, que preenche esse vazio da alma, que permite se erguer da caducidade do *panta rei*<sup>5</sup>. A sexualidade, portanto, na poesia do poeta lisboeta representa um objetivo delicado, um desejo sinérgico de união e de dança rítmica. O que D M-F quer é:

Saber como é o teu sexo  
No centro da tua alma

E como dentro do sexo  
Continuas a ser alma

Esta a sede do meu sexo  
A fome da minha alma.

In *Música da Cama* (1994)

A mulher é a quintessência da poesia de D M-F, é a força motriz que anula o labirinto, é a fonte da luz:

Irrompe do teu corpo iluminado  
Toda a luz de que o mundo sente a falta

...

Percorro do teu corpo os templos todos  
As colunas os áticos as fontes  
Como se de romagem fosse a Roma.

In *O Corpo Iluminado* (1987)

---

<sup>4</sup> Pénia, na mitologia grega, é a personificação da pobreza e das necessidades; Poros, pelo contrário, representa a abundância, a riqueza, os recursos. Em *O Banquete* de Platão (IV séc. a.C.) conta-se que, quando nasceu Afrodite, os deuses manjaram; entre os deuses havia Poros. Depois do jantar, chegou Pénia a mendigar. Poros, bêbado de néctar, adormeceu nos jardins de Zeus. Pénia aproveitou-se da situação e deitou-se com ele. Da união deles, nasceu Eros. Ele, por um lado, é pobre, desganhado, descalço e sem-abrigo, como a mãe; por outro lado, é valente, audaz, impetuoso, caçador extraordinário, engenhoso, sedutor como o pai. Por natureza, não é nem mortal nem imortal e representa a contradição divina por excelência.

<sup>5</sup> *Panta rei* é um aforismo atribuído ao filósofo grego Heráclito. Literalmente quer dizer: "tudo flui". Para Heráclito, o universo anda num eterno fluir, com cada coisa sendo e não sendo ao mesmo tempo; as transformações constantes são os fundamentos da natureza "tudo muda e nada permanece sendo o que é". A Mulher de D M-F representa o aspeto controverso com referência ao sofismo de Heráclito. Na poesia de D M-F, a mulher é ponto fixo e elemento de conhecimento; é a razão e a inteligência que governa o mundo e que desenvolve a consciência do ser humano contra o constante fluir do tempo.

O Eu Poético é um peregrino que percorre o corpo da mulher como se fosse um santuário, como se fosse um lugar sagrado; através da fadiga física o Sujeito mostra a sua devoção e o seu amor. Há uma espécie de ritual que transcende cada aspeto puramente pecaminoso ou erótico. O mesmo erotismo é religioso, transcendental. Em *Discurso Directo*, o poeta dizia:

Através da mulher, mal a seu grado, ou por sua iniciativa, é que a humanidade continua a ter acesso às grandes experiências primordiais: a rutura do tempo e dos espaços profanos, a revelação do transe como forma do conhecimento, o diálogo do espírito com o caos, a intermitente perseguição da unidade perdida. (Mourão-Ferreira, 1969: 26).

A segunda etapa da nossa secreta viagem e que se refere ao segundo M da nossa pesquisa é a Memória.

O caminho poético de D M-F baseia-se em etapas, lugares e períodos históricos que nos apresentam os alicerces da formação do jovem poeta, e a memória é a matéria adesiva porque, para além de ser um antídoto contra a solidão, define a própria essência da vida do poeta. Não perder a lembrança, isto é, não perder a própria vida. D M-F não se afasta do seu passado, observa-o nas luzes e nas sombras. Cultiva a recordação com a natureza e não renega os traumas que esse passado gerou. Há um poema que D M-F escreve e que se chama *Memória*:

O mar levou toda a lembrança  
Agora sei que me detesto:  
Da minha vida de criança  
Guardo o prelúdio dum incesto.

In *Tempestade de Verão* (1953)

A memória rodeia a própria existência do autor de *Matura Idade*, é uma narração, é uma história individual, é a ação de voltar às próprias raízes, com o propósito de se conhecer melhor a si mesmo. Através da memória, D M-F canta-nos contos da juventude; fala, por exemplo, dos seus estudos:

Do Proust do Thomas Mann  
Do Rilke do Apollinaire  
Enquanto vai avultando  
Numa luz dúbia a secreta  
Constelação pessoana  
Como um irmão mais velho  
A voz de Álvaro de Campos

Contagia-nos a febre  
Que transfigura o desânimo  
E Régio Miguéis Nemésio  
como nos vão empolgando.

Dos Anos 40 In *Os Ramos os Remos* (1985)

Através das recordações, D M-F descreve, também, a opressão do regime fascista ou as atividades militares da Europa da época como a guerra civil espanhola ou o nazi-fascismo:

Lembro na rádio  
Bruscas notícias  
Que só falavam  
Do nome de Hitler  
...  
Ebro Madrid  
Quantas batalhas  
A estas sílabas  
Associadas  
E o calafrio  
Que provocavam  
Berlim Munique  
Roma Granada

Dos Anos 30 In *Os Ramos Os Remos* (1985)

A memória e a mulher são elementos espelhares em que diz respeito ao terceiro M deste trabalho: a Música. Nos anos 60 D M-F encontra Amália Rodrigues (1920-1999), dando origem a uma colaboração e a uma relação de estima, respeito, mútua pertença artística que vai reinventar os alicerces do fado português. O poeta escreve as letras das melhores canções de fado de Amália como *Primavera*, *Barco Negro*, *Madrugada de Alfama*, a controversa *Abandono ou Fado Peniche*, onde encontramos a referência a um dos lugares mais importantes da geografia da ditadura portuguesa.

Por teu livre pensamento  
Foram-te longe encerrar  
Tão longe que o meu lamento  
Não te consegue alcançar.  
E apenas ouves o vento.  
E apenas ouves o mar.

Abandono ou Fado Peniche In *À guitarra* (1980)

A esse respeito, tornam-se importantes dois discos de Amália lançados em 1962 e 1963, *O disco do busto* e *For your delight* onde encontramos letras de D M-F e, também, de Pedro Homem de Mello (1904-1984) e de António Sousa Freitas (1921-2004). Todas as letras foram musicadas pela genialidade e pela sensibilidade dum compositor que deu nova alma a Amália: Alain Oulman (1928-1990).

Portanto, a sensibilidade da interpretação de Amália e a culta poesia de D M-F, dão origem a um fado novo que vai ser inspirador para a nova geração de fadistas contemporâneos: Camané (1966), Mariza (1973), Ana Moura (1979).

Através da interpretação de Amália, D M-F sente a dramaticidade e a expressividade da voz dela que usa como veículo na sua poesia. Para o autor, além do mais, os poetas não deveriam estar ocultos nas páginas dos livros, mas teriam que se evadir, transcender, ir para além, e a voz de Amália representa o instrumento mais funcional para o fazer. O fado já não é um canto popular, torna-se género erudito, porque vai buscar à poesia as próprias letras, a Camões (1524-1580) ao mesmo D M-F, a Guerra Junqueiro (1850-1923) a Alexandre O'Neill (1924-1986).

A música é pedra angular na poesia de D M-F porque é a principal estrutura arquitetónica dessa mesma poesia. A música caracteriza o corpo da mulher vista como instrumento musical. O corpo da mulher, como uma harpa sinuosa, ergue-se do lençol dando origem a uma música harmoniosa. O poeta toca poética e habilmente o corpo da mulher que, como um canto das sereias, chama o leitor na infinita essência poética. Isto é o que acontece em *Música da Câmara*:

Música da câmara  
Na cama escutada  
Ao som de uma anca  
Emergindo intacta  
  
Do mar do lençol  
Onde se afogara  
Reúne-se a forma  
Dessa mesma hora

Música da Câmara In *Música da Cama* (1994)

A musicalidade na poesia de D M-F concretiza-se através das figuras retóricas, como já dito, como a aliteração, ou a salvaguarda do binómio fundo-forma segundo o qual apenas o aspeto rítmico e métrico pode moldar, efetivamente, o sentido do poema e gera, portanto, essa musicalidade. Os poemas de D M-F devem ser lidos em voz alta para aproveitarmos o toque da alma que a combinação mágica das palavras gera.

O elemento oposto do Eros (mulher) e da música é a Morte (o nosso quarto M): elemento intrínseco na lírica do poeta. Toda a poesia de D M-F é atravessada pela consciência da morte que marca todo o lirismo do autor. A morte representa o escorrer da vida e do tempo, representa a aproximação ao fim. Essa consciência realça o efêmero da realidade e da existência. A morte liga-se com a esfera pessoal do poeta que destaca os traumatismos do autor. Por exemplo, em *Segunda elegia de Natal*, D M-F lembra-se da filha morta:

Teria hoje dezasseis anos  
A nossa filha que nasceu morta  
Só no silêncio a recordamos  
Tanto a sentimos à nossa volta

In *Cancioneiro de Natal* (1971)

Em seguida, D M-F conta o que poderia ter feito essa filha se não tivesse morrido:

Ano após ano sempre em silêncio  
Emocionados fomos seguindo  
Todos os passos de um crescimento  
No seu sorriso que nunca vimos

In *Cancioneiro de Natal* (1971)

Outro poema que contém uma tristeza comovente, sempre com a referência à morte, é *Ladainha dos Póstumos Natais*, no qual o autor imagina o primeiro Natal descolorido pelo tempo no que:

Se veja à mesa o meu lugar vazio  
Hão de me lembrar de modo menos nítido  
Só uma voz me evoque a sós consigo  
Não viva já ninguém meu conhecido

In *Cancioneiro de Natal* (1971)

Ressaltam momentos de puro confessionalismo no qual as palavras poéticas se baseiam na compreensão autobiográfica.

A morte, além do mais, tem um valor sagrado e religioso. Representa o amor carnal, é metáfora do amor sem sentido, da paixão fria. A morte é o contrário do Eros, está contra a pesquisa da união, contra a comunhão entre o Eu Poético e a mulher amada, entre o corpo e a palavra, está contra o CORPOEMA:

Tanta cama! Tanta história!  
Tanta cama numa vida!  
Grabatos, leitos, divãs  
A tarimba do quartel,  
e no frio das manhãs,  
lívidas camas de hotel.

Ladainha Horizontal In *Obra Poética* (1988)

Finalmente chegamos ao nosso último M: o mar. O mar é ponto inicial e ponto final de tudo. É representação e união de todos os elementos imperativos da poética de D M-F. O mar é memória, é mulher, é música, é morte. O mar é também metamorfose. Pelo mar começa a secreta viagem, uma viagem múltipla, porque se desenvolve pelo tempo, pelo espaço e pelo corpo iluminado. O mar é ser fundamental dos seres humanos, da natureza, dos sentimentos. Através do processo de metamorfose a mulher torna-se mar, torna-se oceano, em que o homem se mergulha:

e mergulho e remergulho  
no mar que toda te cerca  
Mas não à tua procura  
Somente a ver se me perco.

Mergulho In *Obra Poética* (1988)

O mar representa o elemento insubstancial e o inconsciente. O mar é elemento de vida, mas também de morte. Por um lado, representa a serenidade, basta pensarmos no *blue mind*, isto é, um estado de meditação, de tranquilidade e serenidade que sentimos quando nos encontramos em frente ao mar; por outro lado, é presságio de morte, vamos pensar no rio Hades ou no grande dilúvio. Na sua conceção do mar, D M-F remete para Carl Gustav Jung (1875-1961) que considerava o mar como metáfora do inconsciente. Na obra do psiquiatra suíço, *Mysterium coniunctionis* (1956), podemos ler: "l'acqua in tutte le sue forme in quanto mare, fiume, lago, fonte è una delle tipizzazioni dell'inconscio, così come rappresenta la femminilità lunare che è l'aspetto più intimamente connesso con l'acqua"<sup>6</sup> (Jung, 1990: 285).

D M-F, a esse respeito, na entrevista com Graziana Somai em 1993, dizia que:

no mar, na sua espessura, na sua dimensão, no seu mistério, nas camadas sobrepostas das suas águas há uma imagem primigénia do próprio inconsciente. O movimento de fluxo e de refluxo e a sua ligação com a própria entidade lunar – tudo isso tem a

---

<sup>6</sup> "A água, em todas as suas formas sendo mar, rio, lago, fonte é uma das tipificações do inconsciente, assim como representa a feminilidade lunar que é o aspeto mais intimamente relacionado com a água."

ver com o mundo do inconsciente. A morte voluntária por afogamento, por exemplo, é uma tentativa de dissolução do eu no mar do inconsciente.

Somai, 1997: 49

O mar e, especialmente, a mulher são duas entidades que se fixam na ideia e na caracterização de outro elemento particular da poesia de D M-F: a cidade. Nomeadamente, através da comunhão com a cidade/mulher, o poeta entra em contacto com o ancestral e com o primitivo. Lisboa, como uma mulher, nas suas cores, salienta a sua beleza e a sua pureza intrínseca; o mar, no contexto urbano, toma vários significados como recuperar a totalidade e o infinito, a transparência, a pureza, o especular da cidade, alegoria da nossa mesma existência e promotor da purificação do mundo. Há uma participação total a que o sujeito lírico aspira para uma união cósmica. O amor de D M-F pela cidade é um amor visceral, indeterminado e indistinto, mas poderoso e presente em cada aspeto. É um amor comparado ao amor pela mulher, ou ainda mais intenso:

Não sei como é que ainda amo Lisboa, sendo hoje Lisboa tão diferente da Lisboa que amei. Com nenhuma outra mulher a mesma coisa me aconteceria. Realmente, para mim, Lisboa também é uma mulher. [...] Sinto-me umbilicalmente ligado a Lisboa [...] Lisboa com todos os seus defeitos e com todas as suas qualidades (a qualidade da sua luz, antes de mais nada), está profundamente enraizada em mim. Talvez Lisboa esteja mais enraizada em mim do que eu enraizado em Lisboa. Sou capaz de me desenraizar, de ir para outras cidades, de não me sentir mal, de até me sentir muito bem, mas levo sempre dentro de mim as raízes de Lisboa.

Somai, 1997: 76

Só uma cidade pode concorrer com a força perfeita e harmoniosa de Lisboa, Roma:

Roma continua a ser a única “mulher” que incessantemente me atrai; e a única, até agora, que me faz gastar dinheiro com ela [...] só através de Roma compreendo o prazer que têm certos homens (sobretudo da minha idade) em “arruinar-se” por determinada mulher. ROMA.

Mourão-Ferreira, 2006: 376

Roma é a cidade-amante, é a experiência amorosa como aventura e nem por isso é menos importante. D M-F “trai” a amada Lisboa para abandonar-se entre os braços da capital italiana com uma devoção quase sagrada. Em *Rua de Roma* podemos ler:

Quero uma rua de Roma  
Com seus rubros com seus ocres  
Com essa igreja barroca  
[...]

Em troca darei Lisboa  
Londres Rio Nova Iorque  
Toda a prata todo o ouro.

In *Os Ramos Os Remos* (1985)

D M-F representa o poeta do corpo e do *corpus*. A palavra no poeta gera música, tensão artística, gera abismo, caos e equilíbrio ao mesmo tempo. A poesia de D M-F torna-se monumento de palavras, monumento do corpo, do Corpoema. Ao ler os poemas de D M-F somos viajantes que navegam nos meandros da memória, da música, vamos para a morte e salva-nos apenas a mulher que é a luz divina, ensurdecidora, que nos leva a transcender o terreno e que nos leva ao conhecimento total de nós mesmos através da luz que os poros do seu corpo iluminado libertam. Além do mais, D M-F é o poeta da cidade, uma cidade que é a mãe que abriga, a mulher que acolhe, é lembrança como antídoto contra a solidão, defesa da nossa própria identidade. O poeta como um peregrino atravessa a cidade como se fosse um lugar sagrado; faz uma viagem interior e secreta que é sinónimo de criação artística e pesquisa da liberdade, a ação ambulatória pela cidade-mulher representa o ponto máximo da sacralização da poética davidiana.

## Bibliografia

- JUNG, Carl Gustav – *Mysterium coniunctionis*. In *Opere*, vol. XIV. Torino: Boringhieri, 1990.
- MATEUS, Isabel Cristina – O colar de Xerazade: sedução e grotesco na poética de David Mourão-Ferreira. *Relâmpago*, n.º 24, 2009, p. 61-75.
- MOURÃO-FERREIRA, David – *Discurso Directo*. Lisboa: Guimarães Editores, 1965.
- MOURÃO-FERREIRA, David – *Labirinto Illuminato a cura di Fernanda Toriello*. Bari: Adriatica, 1996.
- SOMAI, Graziana – É que eu gosto de muita coisa, sabe?: entrevista a David Mourão-Ferreira. *Infinito Pessoal – Homenagem a David Mourão-Ferreira*. N.º 145/146, 1997, p. 7-91.

# A LITERATURA PORTUGUESA NO FADO DE AMÁLIA RODRIGUES

Rui Ferreira

[ruferreira@gmail.com](mailto:ruferreira@gmail.com)

## Resumo

Alain Oulman foi o responsável pelo fecundo enlace entre a Poesia Erudita Portuguesa e o Fado, forma específica de música popular, até aí menosprezado pela elite nacional.

Amália Rodrigues, a partir do início da década de 1960, torna-se o principal veículo difusor do talento poético de David Mourão-Ferreira e de Pedro Homem de Mello, além de outros grandes poetas da Literatura Portuguesa como Camões.

É dos encontros da fadista com os poetas que nasce um movimento de Rutura no Fado, tornando-o o grande divulgador do lirismo português, tanto dentro como fora do país.

Amália casa a Cultura Erudita com o Fado, de raízes populares, e amplia-lhe um público cada vez mais vasto e diversificado, convertendo-o num fenómeno transversal a várias faixas etárias, sociais e intelectuais.

O Fado projetou-se além-fronteiras e converteu-se em um "cartão de visita" da expressão e cultura portuguesas, um dos mais cotados produtos tradicionais portugueses, tanto em Portugal como no estrangeiro.

**Palavras-chave:** Amália, Poesia erudita, Poetas portugueses, Rutura, Novo fado.

## 1. Apresentação da Investigação

Esta investigação incide na articulação entre a produção literária poética, particularmente a de David Mourão-Ferreira e de Pedro Homem de Mello, numa área da produção musical, o Fado, interpretado por Amália Rodrigues.

A erupção da Poesia Erudita no Fado, iniciada no reportório de Amália, justifica o interesse em analisar os critérios que presidiram à escolha desse reportório e à seleção destes poetas, em particular, já que entre os poetas e Amália existiam laços de admiração recíproca, mas também percursos pessoais muito diversos, até ao encontro entre todos.

O papel de Amália na divulgação da Poesia Erudita, a sua participação nesta discussão e o papel que atribuía aos poetas, na construção do fado, trazem novos elementos para o debate. A pertinência da investigação sobre a Poesia Erudita no Fado conduz à análise de três parâmetros:

- a. modelo de colaboração entre criadores de diversas áreas, isto é, poesia, música e interpretação;
- b. razões do aparecimento de um novo público para Amália;
- c. processos de rutura com o Fado Tradicional e o conhecimento dos seus principais impulsionadores.

O suporte epistemológico desta investigação é providenciado por Jauss (1979) – a estética da receção – e pela utilização do conceito de “horizonte de expectativas”, uma vez que o estudo da receção do público ao Novo Fado só é possível através da interpretação da obra literária pelo público, enquanto recetor.

A perspetiva metodológica utilizada pretendeu abordar a introdução da Poesia Erudita na área do Fado e as tensões vividas neste campo artístico, após a sua introdução no reportório fadista.

As contribuições de Jauss (1979) servem de base à análise do papel da obra de arte, num período histórico definido, anos sessenta e setenta do século XX, e da forma de criação de diferentes públicos específicos para o Fado.

A pesquisa e revisão bibliográficas foram realizadas com o objetivo de enquadrar o estudo dos letristas para fado, incidindo depois sobre a produção literária de dois poetas portugueses, David Mourão Ferreira e Homem de Mello, adaptada para o Fado, interpretado por Amália Rodrigues.

Procedeu-se ao levantamento e análise do *corpus* poético, tendo em linha de conta as reflexões teóricas de Walter Benjamin e Gaston Bachelard que serviram para a análise da matéria poética e o tecido metafórico que enforma a produção dos poetas.

O trabalho de pesquisa e análise na literatura foram objeto de interpretação, à luz da interpretação simbólica da obra. Ao analisar a importância da obra desses poetas, no surgimento do período, designado por Novo Fado de Amália, foi adotada uma metodologia que partiu do conceito de texto literário e não apenas uma parte textual do Fado Tradicional, a que os puristas do Fado designavam de “letra”.

Para concretizar a investigação, foi feita a recolha de dados, através da triangulação de instrumentos:

1. Pesquisa documental: artigos da imprensa da época sobre a receção do público ao Novo Fado, opiniões dos membros da comunicação social e de outros artistas contemporâneos (fadistas, músicos, letristas) e reações do público em geral e dos meios intelectuais da época (anos 60 e 70 do séc. XX); arquivos da RTP, do Museu do Teatro, na Casa Museu Amália Rodrigues e no Museu do Fado;
2. Entrevistas (abertas e semi-abertas);
3. Análise documental: análise do discurso das partes interessadas ou *stakeholders* e *corpus* poético dos poetas (com detalhe, foram analisados os objetos simbólicos constantes do Novo Fado, distintos (ou não) do período anterior à participação de Oulman na escolha dos poemas, bem como a sua ligação com o poder simbólico do Fado).

## 2. Objetivo da Pesquisa

O contributo das poéticas de David Mourão-Ferreira e de Pedro Homem de Mello para o surgimento do Novo Fado de Amália Rodrigues tem vindo a ser matéria de investigação do Doutoramento em Estudos Portugueses (Especialidade de Literatura) de Rui Ferreira, sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Castilho Pais e coorientação científica da Professora Doutora Anabela Galhardo Couto.

Para este percurso de investigação, compreende-se o momento de rutura no Fado de Amália Rodrigues, a partir do contacto de Alain Oulman na vida da artista (1962), que deu azo à introdução, no seu repertório, de um conjunto de textos de poetas portugueses<sup>1</sup>, em particular, de David Mourão-Ferreira e de Pedro Homem de Mello.

O interesse por esta questão advém do facto de, na problemática do Fado, não se encontrarem estudos sobre o papel da Poesia Erudita, na evolução deste género musical. Exceção para “*Com que voz, cho(ra)rei meu triste fado!: a poesia no universo fadista de Amália*” (tese de mestrado de Rui Ferreira, 2006); “O Fado e a questão da

---

<sup>1</sup> Camões, Alexandre O'Neill, José Carlos Ary dos Santos, Manuel Alegre, José Régio, Mendinho, D. Dinis, João Roiz de Castelo Branco.

identidade” (tese de doutoramento em Estudos Portugueses, 2015); e “Quando o Fado é Confissão: E na minha confissão/vão as rimas do meu fado” (tese de mestrado em Teoria da Literatura, 2015).

Portanto, são poucos os estudos que se debruçam sobre o Fado, do ângulo poético. Por antítese, existem numerosos trabalhos sobre o Fado, em diferentes áreas e perspetivas académicas, como na Musicologia, Antropologia, Etnografia, entre outros.

Entre eles, destacam-se:

- *Fado – Matriz para uma (nova) Política Cultural Externa. Estratégia Cultural ao Serviço de Portugal*, de Liliana Rodrigues da Costa (Universidade de Lisboa, 2012);
- *O Fado e as regras da arte: autenticidade, pureza e mercado*, de Luciana F.M. Mendonça (Universidade de Coimbra, 2012);
- *O Fado e a questão da identidade*, de Vilma Albuquerque Silvestre (Universidade Aberta, 2015);
- *O Novo Fado – Uma leitura transcultural*, de Ricardo Xavier Machado Fonseca (Universidade do Minho, 2011);
- *Amália Rodrigues: Com que voz cho(ra)rei meu triste fado! – A poesia no universo fadista de Amália*, de Rui Manuel Martins Ferreira (Universidade Aberta, 2006).

### 3. Poesia e Fado

Poesia (do grego *poiesis*, ou a arte de criar algo) associa-se sobretudo ao espírito criativo de todos os intervenientes, sem amarras a um estilo, nem catalogado por qualquer corrente.

Também o Fado é emoção, fundamental expressão da alma portuguesa, entre luz e sombra e, sobretudo, sem constrangimentos por abordar sentimentos como a saudade e o amor, entre outros.

Perante este referencial, torna-se pertinente verificar em que medida alguns poetas, em particular, contribuíram para esta libertação da alma, interpretada por Amália, que nos continua a fascinar.

A introdução da Poesia no repertório de Fado, com a publicação do álbum “Busto” (Amália Rodrigues, 1962) foi, desse prisma, um facto marcante na história do Fado.

A poesia escrita por Amália continua pouco conhecida do público, pois esta timidamente revelava que não mostraria os seus poemas a poetas consagrados, com receio que lhe dissessem que estaria a entrar em competição (Muchagato, 1987). Nos depoimentos de Amália, ao longo de toda a sua carreira, encontramos melancolia,

lucidez e sobretudo emoção genuína. Emoção apoiada numa qualidade vocal, por todos reconhecida. Com o passar dos anos a voz alterou-se, mas a experiência deu-lhe ainda mais capacidades para a usar, de uma forma tal e com tal vigor, que a própria confessava que “amachucava” o público (Muchagato, 1987). Amachucava, no sentido em que despuadoradamente expunha as emoções genuínas, que “vinham de dentro” e livremente expunha a sua fragilidade emocional. A rendição do público surgia, pois este identificava-se com esta liberdade de expressão, que era a única que lhe era possível naquela época.

A poesia que Amália gostava de cantar já era fado antes de o ser e vamos encontrar igualmente um turbilhão de emoções, tanto na poesia de David Mourão-Ferreira, como em Pedro Homem de Mello, embora apresentadas de forma específica por cada um. Em David Mourão-Ferreira encontramos uma abordagem da sensualidade, perfeitamente inovadora para a época e um constante protagonismo do feminino, associado umas vezes à descrição de Lisboa e das suas características, já em Pedro Homem de Mello, o amor e as emoções surgem como uma permanente transgressão, remorso pela sensação de prazer e admissão do pecado. O que o poeta invejava no Povo, o Povo que tinha idealizado, era a liberdade de expressão de sentimentos, sem constrangimentos de códigos sociais e por isso a sua relação com a autenticidade que reconhecia em Amália, a fadista, e Amália, a mulher, lhe possibilitaram uma aproximação e um entendimento, sem necessidade de ser expresso em palavras, que não fossem as palavras constantes dos seus poemas.

Por outro lado, Pedro Homem de Mello, tão ambíguo como o próprio fado, apesar de não abdicar do prestígio da sua posição social, via em Oulman um amigo que, com uma postura de criação artística virada para a inovação, sem facilismos, tinha valorizado a sua obra junto do grande público e ainda tinha conseguido alargar a receção a públicos com outras necessidades em termos intelectuais.

#### **4. Movimento de Rutura no Fado**

Com Oulman, Amália introduziu a poesia de Camões no seu repertório, sem antever que esta escolha provocaria uma alteração estruturante na temática fadista. Por isso, impõe-se delinear a história do encontro entre Amália, Oulman e os poetas objeto desta investigação, para entender o papel de cada um nesse processo evolutivo.

O movimento de Rutura no Fado transformou-o num dos grandes divulgadores do lirismo português. Amália possuía bom gosto, intuição e uma enorme sensibilidade, que influíram nas suas escolhas, optando por letras que, através dos seus temas, ritmo e cariz oral, melhor se adaptassem à sua voz e à substância da letra poética, para a expressão total do Fado.

Em 1962, lança o primeiro disco com composições de Alain Oulman, intitulado de "Busto", embora Amália tenha trabalhado com o compositor desde 1961. Este disco é uma verdadeira surpresa. Em primeiro lugar, porque no número de abertura, *Asas Fechadas*, a voz de Amália foi acompanhada pelo piano, sem as tradicionais guitarra e viola. Depois, porque as linhas melódicas e harmónicas foram alteradas de forma inovadora por Oulman.

Neste sentido, Amália interpreta composições de célebres poetas, entre os quais, Luís de Macedo (*Asas Fechadas* e *Cais de Outrora, Vagamundo*), David Mourão Ferreira (*Maria Lisboa, Madrugada de Alfama, Abandono, Aves Agoirentas*), Pedro Homem de Mello (*Povo que Lavas no Rio, Fria Claridade, Rapaz da Camisola Verde*) e, inclusive, ela própria, com *Estranha Forma de Vida*. Estava inaugurada, oficialmente, uma nova era no Fado, e, sem dúvida, uma nova era também na carreira de Amália.

Cantou o que sentia, numa coerência total entre a sua vida e a sua obra. Fê-lo de uma forma natural e despretensiosa, como só conseguem os grandes intérpretes. Como no caso de Piaf ou Greco, que cantaram de corpo inteiro e traduziram, pelo coração e na voz, a nobreza da música. Assim, a voz foi o veículo de difusão da erudição e da cultura literárias, em Portugal e no mundo.

Na realidade, se "toda a obra é a resposta a uma questão", como afirma Jauss (1979), pretende-se investigar quais as questões levantadas pelos públicos portugueses, que motivaram a boa receção do Novo Fado, ou se, pelo contrário, como afirmava Amália (1987) "a nova expressão literária introduzida no Fado, já era Fado e não apenas Poesia".

## 5. Papel de Alain Oulman

O papel de Alain Oulman, músico francês, amigo de Amália e dos poetas, permite perceber e documentar os meandros dessa colaboração. Oulman, culto e cosmopolita, com gosto pela inovação e com experiência de trabalho em várias áreas da cultura (teatro e encenação), era um apaixonado pela poesia portuguesa, o que o levou a musicá-la para Fado.

Mas interessa saber em que medida a Poesia terá despertado o interesse de Oulman e de Amália e quais as características da Poesia de David Mourão-Ferreira e de Pedro Homem de Mello que levaram, por um lado, Oulman a escolhê-las e, por outro, Amália a aderir a essa nova proposta de reportório.

Oulman foi mais longe do que Frederico Valério (1913-1982), porque sendo um homem que não vinha do mundo do Fado, com uma visão exterior, mais culto, cosmopolita, não tinha medo do desafio, de inovar, de ir contra os cânones e tradições do Fado. Oulman

arriscou mais, foi mais ousado. Amália, adorando desafios, partilhou da estética de Alain. Uma vez mais a rutura estava anunciada e a inovação despoletada naturalmente. O repertório tradicional, o chamado “Fado dos infelizes”, da “lamechice”, tinha sido posto de parte temporariamente, pois que Amália nunca descurou o repertório com que iniciou a sua carreira artística. Era tempo agora de cantar os poetas eruditos da nossa literatura e o grande impulsionador deste feito foi, sem dúvida alguma, Alain Oulman. Com Oulman, Amália irá gravar um álbum, *Asas Fechadas*, também conhecido pelo álbum Busto, que se tornou referencial de toda a discografia fadista. Nele, Amália canta Pedro Homem de Mello e David Mourão-Ferreira, mas também José Carlos Ary dos Santos, Luís de Macedo, e canta-se a si própria em “Estranha Forma de Vida”, com música do Fado-Bailado, da autoria de Alfredo Marceneiro. Este álbum surge como “uma pedrada no charco” pelas novas respirações que traz ao Fado e à música portuguesa. Dizemos novas respirações pelo painel literário, ímpar, apresentado. No que diz respeito às inovações musicais temos, não só o habitual e tradicional acompanhamento à guitarra portuguesa e à viola de Fado, como o incremento melódico do piano, tocado por Alain Oulman. Na época, representou uma rutura com o instituído, em termos de imaginário e de sonoridade. Neste álbum existem três Fados acompanhados ao piano. Nos ensaios Amália gostou do que ouviu, o que, aliás, se nota nas gravações. Não havia nem medo nem desrespeito pelo instituído e tradicional. O objetivo era fazer o melhor, o melhor que a nossa poesia merecia e que eles sabiam fazer. E ultrapassar, de uma vez por todas, caminhos e padrões-temático/literários musicais, há muito impostos. Amália, ao fazê-lo, não só inovou, como abriu novos caminhos, para a nova geração de fadistas que se lhe seguiu e que, constatando a sua modernidade, a tomam como referência obrigatória, reconhecimento do seu mérito. A crítica, ao ouvir este álbum, não o considerou Fado, nem castiço. A fadista aristocrática Maria Teresa de Noronha, de forma sarcástica afirmava serem “letras à Picasso”. Nenhuma destas reações fez com que Amália ou Alain Oulman recuassem no seu propósito/objetivo: divulgar, através da voz de Amália Rodrigues e da música do Alain Oulman, alguns dos poetas eruditos da língua portuguesa. Depois deste contratempo, Amália arriscou ainda mais, partindo ao encontro do poeta que se pressentia ser, pela sua voz, o mais amado, pois era aquele que mais profundamente compreendera e transmitira o peso da palavra Fado: Luís de Camões. E Amália cantou Camões, com música de Alain Oulman, que assim restituiu, tirando-o do pó dos livros e da leitura e estudos eruditos, na sua voz, divulgando-o a um público que tão mal o conhecia. E foi tão forte este encontro que levantou grande polémica, em que, ao apoio de muitos, se opôs a rejeição de quem o considerava mesmo uma heresia! De repente, a polémica instalou-se. Reação de uma elite intelectual que da arte tem uma visão aristocrática e classista, declarando, como um dogma, que Camões não era compatível com o Fado e, portanto, com o povo e um género musical popular. Em junho de 1965, foi editado o LP *Fado Português*, onde Amália canta os célebres

sonetos de Camões, “Erros Meus”, “Lianor”, “Dura Memória”, com música de Alain Oulman, divulgando o seu poeta muito amado o que, curiosamente, não suscitou grande impacto. Porém, quando, em Outubro desse ano, apareceu o disco de 45 rotações, “Amália Canta Luís de Camões”, gerou-se uma polémica à volta da fadista, que foi crescendo, a ponto de o *Diário Popular*, em 23 de Outubro de 1965, ouvir sobre o assunto várias personalidades importantes da vida portuguesa tais como: o professor Hernâni Cidade, o escritor David Mourão-Ferreira, o compositor Alain Oulman, o escritor José Cardoso Pires, o poeta Alexandre O’Neill, o escritor José Gomes Ferreira, o jornalista Urbano Rodrigues, a fadista Maria Teresa de Noronha e o artista plástico Júlio de Sousa. As opiniões não foram unânimes. Como é natural, uns concordaram, outros manifestaram-se contra. Mas, quer queiramos quer não, a música que Alain Oulman fez para Amália permitiu-lhe finalmente cantar os poetas que amava e que não conseguira levar até ao Fado. Foi precisa muita coragem e muita ousadia, por parte de ambos, para mudar o que parecia estar “instituído” / “enraizado” no universo purista do Fado. Perante tudo isto, Amália continuou a cantar Camões e todos os poetas, “os seus poetas”, como ela tantas vezes dizia (Santos, 1987), dando ao Fado novos horizontes, trazendo-lhe novos conteúdos culturais, sempre na companhia do seu ‘cúmplice’ Alain Oulman. Para Amália esta viagem pelo mundo da poesia erudita portuguesa era-lhe muito saudável e muito querida. Tudo se resumia ao seu gosto pelo canto. Tratava-se de versos para cantar e ela fê-lo como instrumento ideal do lirismo do seu país. Não ousou cantar Fernando Pessoa, porque não era, a seu ver, cantável, ao contrário do poeta Mário de Sá-Carneiro.

Com a música de Alain Oulman, a voz de Amália transportou-nos também até ao século XIII, aos confins deslumbrantes da lírica trovadoresca, da cantiga de amigo *Sediam’eu na ermida de San Simion*, de Mendinho, à inocência da bailia *Nós as Meninhas*, de Pero de Viviães, aos alvares do século XVI, quando a língua portuguesa se fixa, na beleza do triste adeus de João Roiz de Castelo-Branco, na sua Cantiga *Partindo-se*, que faz parte do Cancioneiro Geral de Garcia de Resende (1516). Amália cantou António Feliciano de Castilho, José Régio, um poeta que tanto sentiu o Fado interrogando as suas origens em “Fado Português”.

A voz de Amália, de repente, ecoa nos mais diversos poemas eruditos da literatura portuguesa. Ela cantou ainda Alexandre O’Neill, Ary dos Santos, Almada Negreiros, Manuel Alegre e muitos outros. O repertório nacional via-se assim duplamente enriquecido: novos poemas e novas músicas.

## 6. Poesia de David Mourão-Ferreira e de Pedro Homem de Mello

A Poesia de David Mourão-Ferreira (1927-1996) e de Pedro Homem de Mello (1904-1969), poetas contemporâneos do século XX, foi introduzida no repertório fadista de Amália Rodrigues, dada a sua amizade com Alain Oulman (1928-1990), na década de sessenta, e constitui-se como objeto de estudo desta investigação.

O Fado veio do povo e Alain Oulman e os Poetas Eruditos (David Mourão Ferreira e Pedro Homem de Mello) ajudaram-no a ser conduzido a um Novo Fado, recebido de diferentes formas pelo público. Por essa razão, importa o panorama do Fado tradicional e as suas temáticas, de forma a clarificar e tornar visível a Rutura, que a introdução da Poesia Erudita propiciou no Fado e, conseqüentemente, no público.

A eleição da poesia de David Mourão-Ferreira e Pedro Homem de Mello relaciona-se com a pertinência das suas obras poéticas. Foram, além disso, os primeiros poetas eruditos vivos a terem estabelecido uma colaboração estreita e dedicada com Amália Rodrigues, ao longo das suas vidas.

Esta ligação, promovida pela intervenção de Oulman no Fado, possibilitou o levantamento de poemas a divulgar, com suporte musical de sua autoria, o que abriria o caminho ao Novo Fado.

David Mourão-Ferreira, ao trazer a sua poesia para o fado, transmite uma simbologia de festa e um tipo de sensualidade que, não sendo narrativas, introduzem inovação no conteúdo do fado, pela forma como aborda as emoções complexas ligadas ao amor e à paixão. É possível também encontrar inovação na sua abordagem de Lisboa, que o poeta identifica como uma personagem feminina.

David várias vezes afirmou “a felicidade de ser interpretado por Amália”, a quem reconhecia uma “fulgurante interpretação”. Para o poeta, “a poesia ficava mais completa” pelo “brilho” que lhe dá a voz de Amália (Coelho, 2005).

No fado tradicional as temáticas referiam sobretudo emoções ligadas ao exercício de determinadas profissões operárias, o tema da pobreza, a dualidade entre a vida rural e urbana, a saudade, o amor, a guerra, a boémia e a tristeza. Interessou assim investigar que tipo de poesia se adequou ao fado e conquistou outros públicos, introduzindo uma construção literária e uma mensagem, que foram específicas destes poetas.

A poesia no fado introduz novas temáticas para reflexão, foge do tradicionalismo, introduzindo uma visão reflexiva sobre a vida, sem preocupações rígidas quanto à métrica, mas com preocupação de acompanhar a música. A reflexão situou-se nas poesias escolhidas, nos recursos expressivos utilizados, nos elementos poéticos recorrentes, isto é, num conjunto de elementos que suscitaram a atenção e a adesão

de um novo público, que deixou de olhar para o fado como um género sem ambições de qualidade e que recorria apenas a narrativas.

A discussão acerca da função da poesia na cultura e na sociedade é uma questão intemporal e os poetas sempre procuraram explicitar o que entendem ser a mensagem da sua obra. Para Pedro Homem de Mello havia também necessidade de fazer chegar a obra a outros públicos, uma intenção de mostrar às elites em que constituía a beleza e a estética particular da cultura popular.

A obra poética de Pedro Homem de Mello incluiu poemas que se dedicam a explorar sentimentos humanos, paixões com manifestação lírica, mas em qualquer deles é possível verificar uma musicalidade latente, já identificada por João Gaspar Simões no prefácio a *Príncipe Perfeito*, em 1947, bem como em 1942, no prefácio de Régio ao livro *Pecado*.

Pedro Homem de Mello enriqueceu o fado com o seu lirismo e soube, sem quebrar a tradição, inovar e evoluir. O poeta e escritor Vasco Graça Moura considera que não encontramos em Homem de Mello “grandes construções filosóficas, nem rebuscadas elaborações literárias, mas uma espécie de dança espontânea das coisas elementares”; porém, realça, “há nele uma recuperação de acentos e inflexões do romancero como aconteceu com o Lorca do *Romancero Gitano*, e de aspetos ligados a uma oralidade lírica, rítmica e prosódica, que vem de uma matriz popular assumida como congénita” (Coelho, 2005).

Apesar da obra poética de David Mourão-Ferreira ter sido objeto de vários estudos, nunca foi abordada a temática do Fado, e Pedro Homem de Mello tem sido injustamente esquecido, não havendo sequer estudos académicos acerca da sua obra.

## 7. Interpretação de Amália Rodrigues

Por sobre tudo o que acumulámos de sublimação, há o que ficou em nós, do que nos moldou o sentir. Amália revela-nos isso mesmo. É o segredo de nós.

(Vergílio Ferreira, 1981)

O segredo de nós indicia que um povo antigo acumulou, ao longo dos séculos, saberes, experiências e mágoas, mas persiste na construção da sua cultura.

A magia do Fado revela exatamente a possibilidade de revelar em público, em particular, e ao mundo, em geral, em que consiste este “mistério da Alma Portuguesa”, que se distingue na sua singularidade.

A capacidade de interpretação de Amália, de tornar suas as emoções dos poetas e o seu estilo pessoal de canto, fez com que as suas presenças em palco conseguissem

uma forma de comunicar com o público fora do comum. Amália é culto e liturgia (Muchagato, 1987).

Nas palavras de Nery (2009), na interpretação de Amália destaca-se um variado conjunto de fatores e capacidades que distinguiam a qualidade interpretativa de Amália, pois, apesar da intensidade dramática da entrega, nenhum detalhe era deixado ao acaso e o controlo técnico da interpretação contribuía para a qualidade total da interpretação, conferindo novas e profundas camadas de sentido ao texto poético.

Não admira, portanto, que os poetas eruditos encontrassem pretextos para transmutar a sua obra para o universo da fadista.

Acerca da Voz que difundiu a nossa cultura erudita pelos quatro cantos do mundo, Nery (2009) acentua a sua relação expressiva e criativa com o texto e com a palavra poética.

A personalidade artística de Amália Rodrigues foi um fenómeno global, em que se combinaram múltiplos factores (...) qualidade tímbrica, rigor de afinação, mestria do fraseado e da ornamentação, sentido dramático de construção do ritmo interno de cada canção, equilíbrio entre entrega emocional e controlo técnico, dicção perfeita.

Rui Vieira Nery (2009). A arte de dizer, in *Amália. Coração Independente*, Catálogo da exposição, Lisboa, Museu Colecção Berardo, p. 105 e 127.

Amália soube expressar a dimensão da sensibilidade portuguesa, através de um simbolismo poético que menciona todas as contradições da existência, mas que nem por isso travava a ânsia de liberdade individual de pensamento, bem como de liberdade de ter direito a expressar os próprios sentimentos.

Cantar David Mourão-Ferreira, para Amália, era cantar o amor: um amor diferente, como só o poeta podia escrever. Ela deu-lhe vida na sua voz e *performance*.

Interpretar Pedro Homem de Mello era cantar a terra, as origens, o povo. Era, para Amália, um renascer a cada interpretação dos seus poemas.

... dali a instantes entrava a Amália... E começou a cantar. (...) Ora, o que eu senti naquele momento, foi uma sensação de vitória... de vitória decisiva, a maior que eu pudesse ambicionar, pois realizei, naquele instante, que a minha poesia, na voz extraordinária da Amália, tinha subido até ao Povo.

Lúis Andrade (1967). Programa "Amália", da série *Estrada do Êxito* [minutos 30:16 a 31:50].

Amália fez mais pelos grandes poetas portugueses que muitos estudos que sobre eles foram feitos e todas as teorias que se foram construindo, tomando-os como desejável objeto de todas as bibliotecas e edições.

Ao cantá-los, partilhou-os com o povo português, o seu natural destinatário. E, através da sua voz e maneira peculiar de os interpretar, naturalmente se reconheceu e os deu a conhecer.

Podemos assim dizer que, para além da opção por um repertório inovador, Amália apresentava um estilo de canto distinto, e que marca o surgimento de uma inovação. Se considerarmos a personalidade de Amália, esta apresentava as características específicas para interpretar um género musical, que de acordo com António José Saraiva se caracterizava por “um estado de insatisfação sem objeto”. Amália evolui assim de um estilo interpretativo de fado, que era comum no teatro de revista, onde cantou nos anos 40, para um estilo personalizado e que abriu portas para as novas gerações de fadistas, que encontramos a partir dos anos 90, possibilitando que cada um investisse no seu estilo próprio, sem ser acusado de traidor ao género fadista.

Se considerarmos o desejo de liberdade artística da fadista e a qualidade da sua interpretação e a juntarmos ao desejo de inovação na música por parte de Oulman, facilmente se compreenderá que poetas seus contemporâneos tenham acolhido com todo o interesse, que as suas obras tivessem sido utilizadas em fado, mesmo quando era necessário adaptá-las, para que pudessem ser cantadas.

## 8. Um Novo Público

O Novo Fado de Amália impôs-se porque um novo tipo de público aspirava a presenciar a liberdade de criação artística e sabia que, nos restantes países europeus, surgiam já novas propostas dentro da oferta musical, com mais liberdade de expressão e menos estereótipos.

A presença da luz e da sombra são constantes nas expressões poéticas dos poetas escolhidos por Oulman, pois, se a vida não é estática, os sentimentos evoluem e passam, eles também, por processos de inquietação e de mudança.

Amália soube expressar a dimensão da sensibilidade portuguesa, através de um simbolismo poético que menciona todas as contradições da existência, mas que nem por isso trava a ânsia de liberdade individual de pensamento, bem como a liberdade de ter direito a expressar os próprios sentimentos.

As mensagens dos artistas vão evoluindo com as sociedades em que se inserem e a construção da mensagem pode não ser concretizada através da “arte pela arte”

mas através de um produto que faz parte de uma indústria, que possui os seus próprios mecanismos de distribuição, para que consiga chegar até aos seus públicos potenciais.

A dimensão particular de um fenómeno estético é que tem de apresentar uma estrutura, que parte da posição do autor enquanto ator social, mas procura incessantemente um destinatário. A arte necessita de público, e a busca de público é um processo de comunicação. Aparentemente, Amália não andava em busca de um público nacional, mas o facto de não querer ficar fechada num reportório típico, acabou por se concretizar numa ponte entre o seu novo reportório e um novo tipo de destinatário.

A capacidade de interpretação de Amália, de tornar suas as emoções dos poetas, o seu estilo pessoal de canto, conforme já mencionámos anteriormente neste trabalho, fazia com que as suas presenças em palco conseguissem uma forma de comunicar com o público fora do comum.

## 9. Condicionantes e Potencialidades da Investigação

No que diz respeito às limitações encontradas nesta investigação, salienta-se o impedimento de caracterizar sociologicamente e artisticamente os *amalianos* do século XXI.

Tal como afirma Gray (2013), é possível encontrar ainda hoje um conjunto de intérpretes de Fado, de faixas etárias diversas, que reclamem a herança de Amália. A estes seguidores falta a carreira internacional, mas nas suas afirmações é possível encontrar as razões, pelas quais se deu início a um culto, o sentimento ímpar da fadista, a forma de cantar e de comunicar sentimentos.

Quanto a futuras investigações, seria interessante verificar até que ponto a figura de Amália continua a inspirar as novas gerações e compreender os significados que estas gerações atribuem ao perfil artístico e à personalidade de Amália.

Naturalmente que, na atualidade, as gerações mais jovens pouco sabem acerca dos motivos que levaram Amália a fazer opções para o seu reportório, que nos nossos dias poderão parecer fáceis. Como tal, será interessante verificar até que ponto existem apreciadores atuais do Fado Castiço, Tradicional.

Em simultâneo, existem outras opções de reportório, que buscam na atualidade novos caminhos para o fado. Será que na atualidade os jovens fadistas também sentem angústias, quanto ao facto de poderem ser rotulados como detratores do Fado Tradicional? Ou será que, ao saberem das razões de Amália, também seguirão em frente com propostas inovadoras?

## 10. Conclusões

As conclusões confirmam a influência de Oulman, pela introdução da erudição poética de David Mourão-Ferreira e de Pedro Homem de Mello no Fado. A forma particular de Oulman tratar a arte, a sua atenção para a qualidade, a sua descoberta da capacidade interpretativa de Amália e a sua criatividade.

Amália, na sua autenticidade, não obedecia a hierarquias sociais nem a visões elitistas da Cultura. Ela era Cultura! E espalhou-a mundo fora, fragmentando-se com quem a ouvia poetizar a Cultura Portuguesa em Língua Portuguesa, através do Fado Português.

Trazer Amália Rodrigues, como divulgadora da poesia e, conseqüentemente, da cultura portuguesa, para tema de uma tese de Doutoramento, e para o seio de uma Universidade portuguesa é dar-lhe um lugar justo num outro panteão, o da Academia, já que durante muito tempo a cultura popular foi olhada com sobranceria e desprezo por um país e sua elite intelectual que tudo encerrava em compartimentos rigorosamente estanques e para quem a etiqueta de “popular” se confundia com o mau gosto e a flagrante falta de qualidade.

Amália, ao decidir-se por cantar os grandes poetas da língua portuguesa e, sobretudo, Camões, o seu Sanctus dos Sanctus, foi considerada como uma apóstata, incorrendo na herética atitude de uma “cantadeira” do fado, de humildes origens, tocar em Camões. E servi-lo, ao povo que, por direito próprio devia fruí-lo, através do fado, na altura uma expressão musical menosprezada pela maior parte dos intelectuais, como, aliás, ficou claramente demonstrado neste trabalho.

A primeira inovação de Amália foi nunca renegar a sua condição de povo, as suas origens, para melhor poder cantá-la, e à sua gramática sentimental, através daquilo que, em teatro, chamamos de “memória afetiva”, principal recurso de um intérprete como o era Amália. Aqui residiu a primeira “nobreza” da sua condição.

Mas, como o Portugal das Descobertas, Amália não se resignou à sua condição de cantar o já herdado ou feito, de ficar parada no tempo e no pequeno retângulo do seu país continental. Amália quis, como os antigos navegantes, ir mais além, percorrer outros caminhos, ousar, enfrentando outros Adamastores, como todos aqueles que, de uma ou outra forma, não aceitaram o fado/canção de Frederico Valério e, mais tarde, a fase dos poetas pela mão sábia de Alain Oulman.

Amália, ainda que não tendo uma formação escolar ou académica elevada, possuía, como o povo, uma inteligência afetiva e emocional, aquela de que tanto fala António Dâmaso, que a levou a escolhas difíceis mas gratificantes, a ousar ir à frente do seu tempo, a ser ela própria uma vanguarda num campo em que viria a abrir caminho, não só aos e às intérpretes que se lhe seguiram, mas também a ganhar progressivamente

o respeito de muitos dos que antes a desconsideraram. Contribuindo poderosamente para que o Fado saísse do *ghetto* cultural e geográfico em que o tinham, até aí, encerrado.

Amália possuía um enorme bom-gosto e uma sensibilidade que a fazia ler muita poesia, sendo atraída, como intérprete musical, para aquela que, tendo um ritmo e uma cadência mais musical e próxima da do Fado, se identificasse mais com a sua alma e sentir. Assim descobriria Camões no Fado e o Fado na poesia de Camões, o autor de todos seu predileto.

Amália soube ainda apre(e)nder com a Vida e com aqueles que a foram rodeando, essa Corte renascentista que, em prolongados serões, se reunia em sua casa, e onde se falava de literatura e dos poetas, dos grandes artistas internacionais, e das coisas mais simples também, convívios em que se cruzavam Vinícius de Moraes e Alain Oulman com David Mourão-Ferreira, Ary dos Santos, Natália Correia e muitos outros. Amália tinha uma enorme sede de saber e tudo absorvia, depois de convenientemente passado pelo crivo do seu gosto e opinião pessoais.

Por isso, nunca Amália foi um recetáculo passivo ou um objeto moldável pelos outros, um mero produto de marketing, ou uma moda, um ser sem voz própria, como tantas vezes acontece nos vários sectores do universo artístico.

Numa Europa de Nações e um pouco por todo o Mundo, Amália internacionalizou o Fado e, através dele, a Cultura Portuguesa, levando o que de mais autêntico tem um povo: a sua música e poetas, os seus sentimentos, emoções, enfim a sua gramática sentimental, o que o torna único e singular. O todo, maravilhosa e inconfundivelmente, servido por uma voz tão rica em cambiantes e cores.

Amália fez mais pelos grandes poetas portugueses que todos os estudos que sobre eles se fizeram, as teorias que se foram construindo, tomando-os como desejável objeto, que todas as bibliotecas e edições. Amália, ao cantá-los, restituiu-os ao povo português, seu natural destinatário (retirando-lhes o pó das estantes e dos livros) que neles, através da sua voz e maneira peculiar de os interpretar, naturalmente se reconheceu.

Porque Amália, na sua autenticidade, não obedecia a hierarquias sociais nem a visões elitistas da Cultura. Amália soube, pela sua personalidade e obra, ser a voz do subconsciente coletivo de todo um povo que pouco deseja, que não sabe lutar pelos seus objetivos, que acredita no destino e que, tantas vezes, é sujeito passivo da sua História na espera sebastica de uma figura providencial capaz de fazer aquilo que não tem coragem de empreender. Isto é, de tomar o futuro nas suas mãos, de construí-lo com a sua vontade e participação.

Foi este reconhecimento, a nível nacional e internacional, que a tornou uma lenda viva, um símbolo maior e um verdadeiro ícone cultural. E com ele veio naturalmente

a inevitável angústia e solidão, a tentativa frustrada de suicídio, o vazio que a retirada dos palcos lhe trouxe. Porque as palmas do público eram sinónimo do seu amor, razão de uma vida, sentido de uma missão que cria divina, de um destino, o seu *fatum*.

Por tudo isto, e por uma voz única, instrumento catalisador da alma mais profunda do povo português, ela foi amada e reconhecida como um símbolo nacional, a voz de todo um povo, não só nos poetas que cantava, mas também nesse jeito tão seu de expressar sentimentos e emoções que, como nação, nos pertencem.

Daí a sua morte, no final de um século, não só ser sentida como a perda de uma referência fundamental da nossa afetividade e cultura, mas também de uma época, como o viria a reconhecer o próprio Eduardo Lourenço:

O Portugal deste fim de século já não é o de Amália. Enterrá-la-á segundo o seu ritual, não o dela. Arrebatá-la-á, com cantos e flores a uma morte sobre quem ela vogou intrepidamente sob a máscara de nossa senhora da tristeza. O século não vai para tristezas. Demais as teve.

A morte de Amália Rodrigues: Portugal despede-se de si mesmo,  
In jornal *Público*, Lisboa, 1999, p. 3.

## Bibliografia

ANDRADE, Luís (coordenador e realizador) – Programa “Amália”, da série *Estrada do Êxito*. Emitido em 16 de Out. de 1967. Disponível em [RTP Arquivos](#).

BRAGANÇA, João Maria Lencastre – Quando o Fado é Confissão: “E na minha /vão as rimas do meu fado”. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, 2015. Dissertação de mestrado em Teoria da Literatura.

COELHO, Nuno Almeida (2005) – *Amália*. Lisboa: Editora Planeta DeAgostini.

EGEAC-Museu do Fado (ed.) – *Primavera. David Mourão-Ferreira*. Lisboa: Ed. Museu do Fado, 2007.

EGEAC-Museu do Fado (ed.) – *As mãos que trago. Alain Oulman 1928-1990*. Lisboa: Ed. Museu do Fado, 2009.

FERREIRA, Rui Martins – *Amália, A Divina Voz dos Poetas e de Portugal*. 1.ª edição. Lisboa: Editora Parceria A.M. Pereira Lda., 2008.

FERREIRA, Vergílio – *Conta-Corrente (1977-1979) II*. 2.ª edição. Amadora: Livraria Bertrand, 1984, p.145.

GRAY, Lila Ellen (2013) – *Fado Resounding*. Durham: Duke University Press.

JAUSS, Hans Robert – *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. 3.ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

MARQUES, Teresa Martins – *Clave de Sol – Chave de sombra. Memória e inquietude em David Mourão-Ferreira*. 1.ª edição. Lisboa: Âncora Editora, 2016.

MOURA, Vasco Graça – *Amália Rodrigues: Dos poetas populares aos poetas cultivados* (Comunicação apresentada à Classe de Letras na sessão de 12 de novembro de 2009). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2013. Disponível em: <[http://www.acad-ciencias.pt/document-uploads/2699211\\_amalia-rodrigues.pdf](http://www.acad-ciencias.pt/document-uploads/2699211_amalia-rodrigues.pdf)>

MUCHAGATO, Jorge (1987) – *Outono, Destino* (texto incluído no *booklet* do disco Coliseu Lisboa, 3 de abril 1987; pesquisa e coordenação da edição de Frederico Santiago). Lisboa: Edições Valentim de Carvalho, 2017.

NERY, Rui Vieira – A arte de dizer. In *Amália. Coração Independente, catálogo da exposição*. Lisboa: Museu Colecção Berardo, 2009, p. 105 e 127.

NERY, Rui Vieira – *Para uma história do Fado*. 2.ª Edição. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2012.

SANTOS, Vítor Pavão – *O Fado da tua voz/Amália e os poetas*. Lisboa: Bertrand Editora, 2014.

SANTOS, Vítor Pavão – *Amália – Uma biografia*. Lisboa: Bertrand Editora, 1987.

SARAIVA, António José (1994) – *A cultura em Portugal: teoria e história*. Livro 1. Lisboa: Gradiva.

SILVESTRE, Vilma Fernandes Séves de Albuquerque – *O fado e a questão da identidade*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015. Tese de doutoramento em Estudos Portugueses.

# O MANUAL ESCOLAR DE PORTUGUÊS DA 10.ª CLASSE: ENTRE O PROGRAMA DE ENSINO E OS TEXTOS SELECIONADOS

José António Salvador Marques

[jsalvadormarques@gmail.com](mailto:jsalvadormarques@gmail.com)

## Resumo

Os dados e as reflexões apresentados neste artigo partem de uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, que toma como categoria de análise os géneros textuais. Trata-se de uma pesquisa que, situando-se na interseção entre a Linguística Textual, a Linguística Aplicada ao Ensino das Línguas e a Didática do Português, compara o repertório de géneros textuais proposto pelo programa de Português da 10.ª classe com os géneros textuais efetivamente oferecidos pelo manual escolar. Procurar-se-á, deste modo, (i) avaliar a dependência do manual de Português da 10.ª classe relativamente às prescrições do Programa no que tange aos géneros textuais a serem trabalhados em cada unidade temática e (ii) analisar, em função da teorização existente sobre o ensino da língua através dos géneros textuais, a adequação/não adequação dos textos presentes no manual de Português da 10.ª classe ao ensino da língua portuguesa em Moçambique. Os resultados obtidos permitem-nos observar que (i) os géneros textuais presentes nas diversas unidades do manual estudado não se limitam às prescrições programáticas e que (ii) os textos selecionados pelo manual da 10.ª classe minimizam algumas das limitações do Programa ao possibilitarem ao aluno e ao professor de Português o contacto com géneros textuais que proporcionam um desenvolvimento mais produtivo do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Moçambique; manuais de Português; ensino da língua portuguesa; programas de Português; géneros textuais.

## Introdução

Este artigo condensa parte da pesquisa que temos vindo a desenvolver, no âmbito do projeto de doutoramento<sup>1</sup>, sobre os géneros textuais nos manuais escolares da disciplina de Português e o seu contributo para o ensino desta língua em Moçambique.

O manual escolar é um recurso utilizado diariamente nas aulas de Português das diferentes classes dos ensinos básico e secundário moçambicanos e grande parte das atividades desenvolvidas em contexto escolar baseia-se nos textos por ele disponibilizados e nas tarefas por ele propostas. Contudo, apesar da sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, poucos têm sido os estudos publicados sobre os manuais de Português adotados pelas escolas moçambicanas e sobre o seu contributo para o ensino da língua portuguesa neste país.

Num primeiro momento, contextualizaremos a importância e a utilização do manual escolar no contexto de ensino moçambicano, referindo-nos concretamente às condições sociais e materiais em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem e ao modo como essas condições se refletem nas políticas educativas relativas ao manual escolar e na sua relevância, enquanto material didático.

De seguida, abordar-se-ão algumas questões de natureza teórica relacionadas com os géneros textuais e o seu contributo para o ensino das línguas, procurando identificar, entre as diversas tradições ou escolas que se têm dedicado ao estudo dos géneros, as propostas didáticas relativas à interpretação e produção textuais e, de um modo mais geral, ao ensino de uma língua.

Apesar de os autores dos manuais escolares estarem, por norma, obrigados a seguir os programas da disciplina no que diz respeito aos objetivos, aos conteúdos e à progressão das aprendizagens, a natureza genérica das orientações programáticas concede-lhes, no caso dos manuais de Português, alguma liberdade de opção relativamente à seleção de textos e às estratégias e atividades de compreensão e produção textuais. Assim, analisar-se-ão, em simultâneo, o programa de Português e o manual da 10.ª classe para avaliar, sob uma perspectiva que toma o ensino da língua baseado nos géneros como referência, o contributo do manual escolar para a qualidade do ensino da língua portuguesa nas escolas moçambicanas.

## Metodologia

Os dados que serão apresentados e debatidos ao longo do artigo têm por base uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, que toma como categoria de análise

---

<sup>1</sup> Doutoramento em Estudos Portugueses, na especialidade em Linguística Portuguesa, ministrado pela Universidade Aberta.

os géneros textuais presentes no manual escolar de língua portuguesa selecionado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) para a 10.ª Classe (Maciel e Comé, 2018). Tomar-se-á como metodologia de trabalho a comparação entre o repertório de géneros prescritos pelo programa de Português e os géneros presentes no manual escolar. A análise dos dados obtidos servir-nos-á para avaliar, em função da teorização existente sobre o ensino da língua através dos géneros textuais, a contribuição do manual de Português da 10.ª classe para o ensino da língua portuguesa em Moçambique.

## O Manual Escolar de Português no Contexto de Ensino Moçambicano

Bonafé (2011), referindo-se à força normalizadora que o manual escolar assume no sistema de ensino, realça que

[...] de todos esses dispositivos estratégicos do quotidiano da escola, o manual escolar goza de uma posição privilegiada dentro das coordenadas do espaço e do tempo escolar. [...] Neste sentido, o que pretendo sublinhar é que, tal como ocorre com os professores, também os alunos e as famílias constituíram parte do seu saber sobre a prática da escolarização através da utilização continuada do manual escolar. As famílias, tal como os professores, fizeram-no primeiro como alunos, tal como o fazem agora os seus filhos.

(Bonafé, 2011, p. 36)

Se as palavras de Bonafé (2011) se referem, em abstrato, à generalidade dos sistemas de ensino, elas fazem particularmente sentido em Moçambique. Contudo, apesar de não conseguirmos imaginar, no contexto moçambicano, um processo de ensino e aprendizagem sem manuais escolares, poucos são, no entanto, os estudos publicados que refletem sobre as funções assumidas por este recurso didático na escola moçambicana e sobre o seu contributo para a qualidade de ensino em Moçambique<sup>2</sup>. Está, assim, por ser feita uma avaliação profunda e sistemática sobre o contributo dos manuais para a aprendizagem dos alunos moçambicanos, nomeadamente no que à língua portuguesa diz respeito. Este facto preocupa-nos, pois, como nos alerta Bonafé (2011),

---

<sup>2</sup> Choppin (2004) salienta o enorme dinamismo que, sobretudo a partir dos anos setenta do século passado, tem caracterizado a pesquisa realizada em diversos países sobre os manuais escolares e que se traduz numa "inflação de publicações" sobre o tema. Batista e Rojo (2008), num estudo que teve como objeto a pesquisa brasileira sobre os livros escolares para a educação básica realizada entre 1990 e 2003, identificaram 1927 títulos, o que, como referem os autores, evidencia "a existência de uma produção científica expressiva a respeito da temática" (p. 42). Em Moçambique, pelo contrário, a pesquisa sobre os manuais escolares é bastante incipiente. A consulta da base bibliográfica da Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira da Universidade Eduardo Mondlane regista apenas 5 títulos relacionados com a pesquisa sobre os manuais escolares moçambicanos. Embora este número diga essencialmente respeito aos manuais da disciplina de Português, não deixa, no entanto, de ser demonstrativo do pouco interesse que, até à data, o manual escolar tem suscitado aos pesquisadores moçambicanos.

O manual escolar é uma ferramenta de trabalho. Um recurso técnico para facilitar aos estudantes a assimilação dos saberes elaborados e para simplificar as tarefas dos professores. Enquanto instrumento técnico da actividade de ensino – a mais importante de todas – requer teoria, investigação e avaliação dos resultados. Ao fim e ao cabo, a sua presença material é um modo de aplicação de alguma forma de ciência para a obtenção de algum resultado prático que actue como uma ferramenta eficaz de trabalho.

(Bonafé, 2011, p. 40)

O estudo do manual escolar não o pode isolar do contexto de ensino em que é utilizado, uma vez que tanto o seu conceito como as funções que desempenha são contextualmente determinadas. A compreensão da relevância que o manual escolar de Português assume no processo de ensino da língua portuguesa em Moçambique só é possível a partir do conhecimento prévio de um conjunto diversificado de fatores de natureza económica, demográfica, social, política e de organização do território. A estes fatores, devemos ainda juntar o contexto multicultural e multilingue e o estatuto da língua portuguesa que, sendo Língua Oficial do país, é, dependendo dos falantes, também Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

Moçambique é um dos países mais pobres do mundo<sup>3</sup>, com cerca de 67% da sua população a residir nas zonas rurais (cf. INE, 2019, p. 17) e com uma taxa de analfabetismo que ronda os 39% da população com uma idade superior a 15 anos (idem, p. 64). Estas condições, por si só, limitam o contacto dos moçambicanos, no seu dia a dia, com a diversidade de textos orais e escritos com os quais convivem os habitantes de outros espaços geográficos. A falta de acesso a jornais, revistas e outros textos impressos e a programas de televisão ou de rádio devido a dificuldades económicas ou à falta de cobertura de sinal televisivo e radiofónico que ainda afeta algumas regiões do país determina que muitos moçambicanos tenham contacto com um número muito limitado de géneros escritos e orais. Deve, ainda, ter-se em consideração que, embora muitos estudos sobre a língua portuguesa contabilizem todos os moçambicanos como falantes da língua portuguesa, apenas 47,37% da população com mais de 5 anos consegue comunicar-se em Português (cf. INE, 2019, p. 94).

É neste contexto que o manual escolar surge como a possibilidade de os alunos moçambicanos terem contacto com a diversidade textual escrita que caracteriza a complexidade das relações sociais na atualidade. Se, por um lado, essa complexidade social e textual é algo de estranho para muitos estudantes, sobretudo das zonas rurais, onde se mantêm algumas vivências próprias da organização social tradicional africana, o sistema de ensino procura, por outro lado, formar cidadãos capazes de

---

<sup>3</sup> Segundo os dados fornecidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para o ano de 2019, usando a metodologia de Paridade do Poder de Compra (PPC), Moçambique é o 6º país mais pobre do mundo, com um rendimento per capita de apenas 1331 USD.

agir e interagir num mundo complexo e global. O manual escolar de língua portuguesa apresenta-se, neste contexto de ensino, como uma “porta para o mundo” cuja importância pode ser atestada pela centralidade que assume na planificação das atividades letivas por parte dos professores e pelas políticas que, em seu torno, têm vindo a ser desenvolvidas pelas autoridades educativas moçambicanas.

## **Políticas do Manual Escolar em Moçambique**

O reconhecimento do enorme poder de transformação social da educação tem tido como consequência, por mais liberal e democrático que seja o sistema político de um país, a sua regulamentação e controlo através de um conjunto de instrumentos legais, de recomendações e de ações que dão corpo às políticas de ensino. Nada na educação é ou deve ser feito por acaso. Desde a sua consagração, na Constituição, como um direito universal até à definição dos grandes objetivos visados pelo sistema nacional ou federal de educação, passando por leis e estatutos que regulamentam aspetos tão diversificados como as normas a que devem obedecer os edifícios destinados ao ensino, os concursos de professores, as refeições escolares, a constituição do currículo e, descendo ao nível de cada disciplina, os programas disciplinares, tudo na educação se rege por um conjunto vasto de normas. A produção, a avaliação, a seleção e a distribuição do manual escolar não são uma exceção.

Regulamentar os processos de produção, avaliação, seleção, distribuição e utilização do manual escolar significa controlar as principais funções<sup>4</sup> que historicamente o manual vem assumindo e, deste modo, assegurar, mediante a utilização de um conjunto de métodos e a realização de determinadas atividades, o acesso dos alunos aos conteúdos, conhecimentos, técnicas e habilidades necessários para o desenvolvimento das competências disciplinares e, dependendo do momento histórico e do regime político, do espírito crítico do aluno.

A evolução das políticas do manual escolar em Moçambique reflete a evolução histórica do país. Até 1975, o estudo do manual escolar tem obrigatoriamente que considerar a situação colonial do território e a consequente subordinação do sistema de ensino da então província ultramarina portuguesa às políticas ditadas pela Metrópole. Todos os estudantes do então Império Português, independentemente de estudarem numa escola de Lourenço Marques, de Luanda ou de Lisboa, tinham acesso aos mesmos manuais. Entre 1975 e 1992, a República Popular de Moçambique vive um regime socialista de partido único. Há, nesse período, uma aposta na universalização do ensino e a educação é entendida como uma ferramenta ideológica fundamental para o projeto de construção do “Homem Novo”. Perante a falta de um quadro de professores

---

<sup>4</sup> Sobre as funções do Manual escolar, veja-se Cabral (2005), Choppin (2004), Pinto (2003).

habilitados, o estado vê-se obrigado a recrutar jovens estudantes do Ensino Secundário. A inexperiência destes jovens professores e o objetivo de doutrinação ideológica de um país socialista que tinha acabado de conquistar a sua independência transformam o manual numa ferramenta fundamental para a persecução dos objetivos educativos traçados pelo governo. Entre as diversas funções que o manual escolar assume nesse momento da história de Moçambique, a função ideológica e cultural sobrepor-se-á às demais funções, pois o livro didático foi instrumentalizado no sentido de se tornar “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. [Um] Instrumento privilegiado de construção de identidade” (Choppin, 2004, p. 553) e de “doutrinar as jovens gerações” (*idem*).

Na atualidade, o manual escolar continua a merecer uma enorme atenção por parte do estado Moçambicano e a representar um dos principais encargos financeiros do MINEDH. As políticas relativas ao manual escolar centram-se essencialmente na seleção, distribuição e controlo do preço de mercado.

O controlo da qualidade, entenda-se, da conformidade dos manuais escolares com os grandes objetivos do Sistema Nacional de Educação e com os programas disciplinares no que diz respeito aos objetivos curriculares e cívicos e aos conteúdos e métodos, bem como a avaliação da durabilidade material e dos aspetos gráficos está a cargo do MINEDH, através da Comissão de Avaliação do Livro Escolar (CALE).

Tomando como critério a avaliação feita pelo CALE, o MINEDH controla, de diferentes formas, a distribuição do manual escolar. Da 1.ª à 9.ª classes, o governo de Moçambique assume uma política de livro único e de distribuição gratuita. Para as 10.ª, 11.ª e 12.ª classes, funciona, desde o ano letivo de 2017, igualmente uma política de livro único, mas de distribuição não gratuita. As diferentes editoras de livros escolares submetem à avaliação, nos prazos determinados pelo MINEDH, os manuais escolares que produziram. A seleção do manual que será utilizado por cada disciplina em todas as escolas moçambicanas é feita com base na avaliação realizada pelo CALE e no compromisso da editora selecionada em comercializar o manual escolar por um custo mínimo acordado com o MINEDH. Esta medida permitiu reduzir significativamente o preço do manual, pois, por um princípio de economia de escala, a editora que distribui o manual reduz significativamente o lucro por unidade vendida, mas aumenta expressivamente o número de unidades vendidas.

## **Os Géneros Textuais e o Ensino das Línguas**

Apesar da teorização sobre os géneros remontar a Platão e, sobretudo, a Aristóteles, serão as reflexões de Bakhtin que terão um impacto decisivo para os atuais estudos sobre os géneros. Num texto frequentemente citado, Bakhtin (1997) esclarece que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

(p. 280)

Os efeitos do pensamento de Bakhtin sobre as teorias dos gêneros são de diferentes ordens. Em primeiro lugar, o estudo sobre os gêneros deixa de estar confinado à esfera dos textos literários e passa a abarcar todos os textos orais e escritos. Em segundo lugar, os gêneros passam a ser percebidos, a partir das “esferas da atividade humana”, como práticas sociais situadas, o que permite perceber a natureza dialógica e interacionista da comunicação humana, ou seja, dos textos. Em terceiro lugar, alerta para a natureza pluridimensional do texto, o que se refletirá na didática das línguas. O texto deixa de ser percebido e ensinado como uma realidade exclusivamente linguística, pois o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional “fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Assim, o contexto, os interlocutores, a finalidade comunicativa, o tema, a estrutura própria do gênero e os recursos linguísticos passam a ser tomados em conta quando se pretendem desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação oral.

O *input* de Bakhtin para a teoria dos gêneros revelar-se-á através do desenvolvimento de correntes ou escolas que, sob diferentes perspectivas, desenvolverão propostas didáticas de ensino das línguas a partir dos gêneros. Num artigo em que analisa as implicações das diferentes abordagens pedagógicas baseadas no gênero, Hyon (1996) distingue, a partir do contexto em que surgem, da filiação teórica, dos destinatários, dos métodos utilizados e da formulação do conceito de gênero que apresentam, três tradições ou escolas: a Escola de Sidney, a Escola americana, também conhecida por Nova Retórica e a abordagem dos investigadores de Inglês para Fins Específicos (ESP - *English for Specific Purposes*). A estas tradições, podemos ainda juntar a Escola de Genebra e os Estudos Brasileiros de Gêneros<sup>5</sup> (cf. Bezerra, 2017, p. 88).

---

<sup>5</sup> Os estudos brasileiros sobre os gêneros ou “síntese brasileira”, como é designada por Bawarshi e Reiff (2013), combinam “pressupostos que abrangem desde as tradições linguísticas até as tradições sociológicas e retóricas de estudos de gêneros” (Bezerra, 2017, p. 88).

A Escola de Sidney desenvolve-se na Austrália a partir dos estudos realizados por autores como Martin (2005, 2009, 2012) Joan Rothery, Christie (1999) e Rose (2005, 2007, 2011, 2015), que, preocupados com as dificuldades de escrita reveladas pelos alunos das classes mais desfavorecidas, iniciam, na década de 80 do século passado, projetos de investigação-ação em escolas primárias australianas. Estes estudos iniciais, apoiados nos pressupostos teóricos da linguística sistémico-funcional de Halliday e nas propostas da sociologia da educação provenientes, sobretudo, de Bernstein (1981, 1993), evoluiriam rapidamente para a descrição dos géneros utilizados nas diferentes disciplinas do ensino secundário e para a proposta da sua utilização, de uma forma explícita, no ensino da leitura e da escrita ao longo de todo o currículo. O género torna-se, segundo Christie (1999), muito útil para o ensino da língua inglesa – e de qualquer língua, diremos nós – por diversas razões:

1. They offer a principled way to identify and focus upon different types of English texts, providing a framework in which to learn features of grammar and discourse.
2. They offer students a sense of the generic models that are regularly revisited in an English-speaking culture, illuminating ways in which they are adapted or accommodated in long bodies of text in which several distinct genres may be found.
3. They offer the capacity for initiating students into ways of making meaning that are valued in English-speaking communities.
4. Because they permit all these things, they also form a potential basis for reflecting on and critiquing the ways in which knowledge and information are organized and constructed in the English language.

(Christie, 1999, p. 762)

Enquanto a escola de Sidney se apoia na linguística sistémico-funcional, a abordagem do Inglês para Fins Específicos respaldar-se-á principalmente na linguística aplicada (Bezerra, 2017, p. 85-86) e desenvolverá, sobretudo a partir dos trabalhos de Swales (1990), um enorme interesse pelos géneros textuais. O ESP focar-se-á na observação das relações que se estabelecem entre as características textuais e os propósitos retóricos assumidos pelo género no interior de uma comunidade discursiva. O conhecimento obtido pela pesquisa sobre os géneros visa essencialmente a sua aplicação em diferentes domínios da atividade humana, nomeadamente no ensino. O ESP assume o género como uma classe relativamente estável de eventos linguísticos e retóricos orientados para o cumprimento de uma determinada finalidade e defende o ensino explícito dos géneros que, nas diferentes disciplinas do currículo, servem a divulgação e a produção do conhecimento.

Contrariamente à Escola de Sidney e ao ESP, a Escola Americana ou Nova Retórica defende um ensino implícito dos géneros. Ao assumir os géneros como formas de ação social cognitivamente situadas (cf. Berkenkotter e Huckin, 1993), a Escola Americana

questiona as abordagens pedagógicas que propõem um ensino explícito dos géneros em ambiente escolar. Questões como

1. Can genres elicited in one context be successfully "taught" or elicited in another?
2. Can English for academic purposes (EAP) or composition teacher elicit business memos or sociology papers in the context of an EA or composition class? Or must teachers acknowledge that they inevitably operate from within their own rhetorical and social context and that, consequently, whatever genres are elicited in their classes will function, first and foremost, as responses to the exigencies of a specific teacher within an ESL class?

(Freedman, 1999, p. 766)

levaram estudiosos associados à Escola Americana como Freedman (1993, 1994, 1999) e Devitt (2004) a propor que o ensino dos géneros seja feito no seu contexto de uso. Freedman considera que o ensino explícito dos géneros "is unnecessary; for the most part, not even possible; and where possible, not useful" (1993, p. 226). Esta posição, um tanto radical<sup>6</sup>, contra o ensino explícito dos géneros fundamenta-se na perspetiva teórica de que "The learner will acquire the genre through immersion in the authentic situation, either as an insider in the setting of a workplace genre or as a participant in the authentic setting of a school genre" (Devitt, 2004, p. 197).

A Escola de Genebra segue uma abordagem teórica que se filia no interacionismo sociodiscursivo (ISD). Os géneros são, por esta razão, entendidos como "products of social activities of language, and as tools that allow people to realize language actions and participate in different social activities" (Araújo, 2009, p. 46). A aplicação ditática desta perspetiva teórica conduz a conceção do género como "um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes" (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 7). A elaboração de modelos didáticos de géneros assumirá grande relevância para os pesquisadores da escola de Genebra, pois permite tornar explícito o conhecimento implícito existente sobre um género e identificar "as dimensões ensináveis a partir das quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas" (1999, p. 11).

## Os Géneros Textuais no Manual Escolar de Português da 10.ª Classe

Contextualizada a importância do manual escolar no processo de ensino em Moçambique, nomeadamente no ensino da língua portuguesa, e a relevância que, independentemente das diferentes perspetivas teóricas ou "escolas", o género assume

---

<sup>6</sup> No mesmo volume e número em que foi publicado o artigo de Freedman (1993), Williams e Colomb (1993) criticam assertivamente os argumentos apresentados por Freedman, demonstrando as suas fragilidades teóricas e práticas.

na aprendizagem das várias competências associadas à interação comunicativa, observaremos, agora, a relação, no que aos géneros diz respeito, entre o programa de Português da 10.ª classe e o manual escolar selecionado pelo MINEDH. Esta análise torna-se relevante para a avaliação do grau de dependência do manual relativamente aos programas de ensino.

Contrariamente ao ensino secundário português, em que o programa da disciplina de língua portuguesa se estrutura a partir de um conjunto de domínios (a oralidade, a leitura, a escrita, a educação literária e a gramática e em que a educação literária, através da exploração, numa linha cronológica, de textos representativos de diferentes épocas e autores da literatura portuguesa, se assume como o elemento estruturador do próprio programa), em Moçambique, as diferentes unidades temáticas desenvolvem-se a partir de uma determinada classe de textos. A tabela seguinte apresenta a distribuição das classes textuais selecionadas pelos programas de Português para todo o 1.º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG).

Classes de textos	Unidades temáticas por classes de ensino		
	8.ª Classe	9.ª classe	10.ª classe
Textos normativos	1, 6	1, 6, 11	1, 7, 13
Textos administrativos	2, 7	2, 7, 12	2, 8, 14
Textos jornalísticos	3, 8	3, 8, 13,	3, 9, 15
Textos multiusos	4, 9, 11	4, 9, 14	4, 10, 16
Textos literários	5, 10, 12	5, 10, 15	5, 11, 17
Textos de pesquisa e organização de dados			6, 12, 18

Para cada uma das seis classes textuais, os programas propõem, nas diferentes unidades em que ocorrem, o estudo de um conjunto de “textos específicos”<sup>7</sup>. Sob o conceito de “texto específico”, encontraremos uma diversidade textual composta por géneros (constituição, carta, entrevista), tipos de texto (expositivo-explicativo, expositivo-argumentativo), tipos de discurso (texto publicitário), textos literários de determinados autores (poesia de Rui de Noronha, Noémia de Sousa, etc). O conceito de tipo de texto pode, ainda, referir-se ao suporte/canal de circulação do texto (texto publicitário: impresso, radiofónico, televisivo).

<sup>7</sup> Não sendo o objetivo deste artigo discutir a terminologia e os critérios classificatórios utilizados pelos programas moçambicanos de Português do ESG, decidimos manter o conceito de «texto específico», tal como surge nos programas. Em termos de classificação textual, esta designação é, no entanto, questionável, pois não nos remete para qualquer critério classificatório.

Antes de avançarmos para a comparação entre o repertório de géneros textuais selecionados pelo programa de Português da 10.ª classe e os géneros textuais que efetivamente estão presentes no manual escolar, importa referir que não existe, ao longo de todo o programa, qualquer referência ao conceito de género. A identificação dos géneros propostos pelo programa é inferida a partir da indicação do(s) “texto(s) específico(s)” que deve(m) ser trabalhado(s) em cada unidade temática. A tabela apresentada no Apêndice I sistematiza a relação, no que aos géneros textuais diz respeito, entre o programa e o manual. São os dados presentes nessa tabela que fundamentam a análise e as observações que se seguem.

Os textos pertencentes às classes textuais prescritas pelo programa estão presentes no manual. Estando a aprovação do manual pelo CALE dependente do “respeito” pelos conteúdos e objetivos selecionados pelo programa, era expectável que as autoras do manual e a editora não rejeitassem as orientações programáticas. Contudo, a análise dos dados apresentados na tabela permite verificar que, na generalidade das unidades, o manual não se limitou a utilizar os géneros prescritos pelo programa. As autoras enriqueceram o manual com a inclusão de outros géneros para além dos exigidos. Este facto torna-se relevante, porque os objetivos e as sugestões metodológicas e de atividades apresentadas pelo programa para uma determinada unidade se focam exclusivamente na classe textual selecionada, não havendo, portanto, abertura, por parte do programa, para a utilização de outros géneros.

Os géneros literários, o texto didático e, de um modo expressivo, a ficha informativa têm, relativamente aos restantes géneros, um número considerável de ocorrências. Regista-se ainda, de uma forma sistemática, a ocorrência, na última página dedicada a cada unidade, de uma síntese que sistematiza os conteúdos abordados. A ficha informativa – género textual muito frequente nos manuais escolares de qualquer disciplina – é utilizada pelas autoras para a exposição dos conteúdos relativos ao funcionamento da língua portuguesa selecionados pelo programa para a unidade. Em conjunto, as fichas informativas presentes no manual constituem uma “gramática da 10.ª classe” que explora, sobretudo, conteúdos de morfologia e de sintaxe.

O facto de o programa de Português da 10.ª classe distribuir os diferentes conteúdos por 18 unidades temáticas reduz a possibilidade, por razões de volume e preço, da existência de uma variedade significativa de géneros por unidade. A diversidade textual oferecida pelo manual, comparativamente às propostas do programa, só se torna evidente a partir da análise global do manual. O aluno da 10.ª classe tem, através do manual da disciplina, acesso a um universo textual significativamente mais rico do que o proposto pelo programa.

## Conclusão

Ao possibilitar que o aluno tenha um contacto com um repertório textual mais diversificado que o proposto pelo programa, o manual proporciona aos estudantes moçambicanos da 10.<sup>a</sup> classe a possibilidade de se familiarizarem com uma variedade de géneros que normalmente está ausente na sua vida quotidiana. Contribui, desta forma, para que os alunos possam, com mais facilidade, desenvolver competências comunicativas que lhes permitam agir e interagir num mundo complexo e global que exige o domínio de uma enorme variedade de géneros.

É igualmente relevante, sob o ponto de vista didático, a aposta das autoras em textos pertencentes a géneros com maiores potencialidades didáticas para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da compreensão leitora e da escrita. Referimo-nos, concretamente, aos géneros literários e aos géneros pertencentes ao discurso jornalístico. Estes géneros, contrariamente aos géneros do discurso jurídico e do discurso administrativo prescritos pelo programa, possibilitam, pela linguagem utilizada, pelas temáticas e pela finalidade, uma maior compreensão e interesse pelos textos, o que favorece a motivação para a leitura e para as práticas de escrita. O manual de língua portuguesa da 10.<sup>a</sup> classe compensa, assim, a perspetiva, em nosso entender, excessivamente utilitarista do programa de Português<sup>8</sup>.

Contudo, apesar de o manual de Português da 10.<sup>a</sup> classe compensar algumas das fragilidades de programa da disciplina no que se refere à diversidade de géneros, não propõe nem orienta, de uma forma explícita ou implícita, para um trabalho com os textos que desenvolva nos alunos uma consciência metagenérica e o domínio de um conjunto de géneros escolares considerados relevantes para o sucesso escolar. Tal constatação tem, no entanto, de ser entendida num contexto de ensino em que a didática das línguas baseada no género apenas agora começa a ser estudada e discutida no meio académico. O facto de os programas de português do ESG nunca se referirem ao conceito de género e de os currículos dos cursos de formação de professores de Português se terem vindo a alhear das potencialidades do género enquanto instrumento didático para o ensino das línguas pode ajudar a compreender as opções das autoras do manual<sup>9</sup> e da própria prática docente dos professores de língua portuguesa em Moçambique.

---

<sup>8</sup> Esta avaliação fundamenta-se na relevância que o programa de Português da 10.<sup>a</sup> classe concede a alguns géneros. Ao estudo do *curriculum vitae* são atribuídas duas e ao estudo do relatório três das dezoito unidades temáticas. Em contrapartida, aos géneros literários são apenas dedicadas três unidades.

<sup>9</sup> Os dados apresentados para o manual da 10.<sup>a</sup> classe são bastante semelhantes aos dados que estamos a obter da análise dos manuais das 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> classes.

## Bibliografia

ARAÚJO, Antônia Dilamar – Mapping genre research in Brazil: An exploratory study. In BAZERMAN, Charles *et al.* (Org.) – *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge, 2009, p. 44-57.

BAKHTIN, Mikhail – *Estética da Criação Verbal*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane – Livros escolares no Brasil: a produção científica. In VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.) – *livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. 1.<sup>a</sup> ed., 1.<sup>a</sup> reimp.. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2008, p. 13-45.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo – *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas N. – Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Written Communication*, vol. 10 (4), 1993, p. 475-509.

BERNSTEIN, Basil – Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in society*, vol.10 (3), 1981, p. 327-363.

BERNSTEIN, Basil – Pedagogic codes and their modalities. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, vol. 25 (2), 1993, p. 115-134.

BEZERRA, Benedito Gomes – *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BONAFÉ, Jaume Martínez – *Políticas do Manual Escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2011.

CABRAL, Marianela – *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

CHOPPIN, Alain – História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, vol. 30 (3), 2004, p. 549-566.

CHRISTIE, Frances – Genre Theory and ESL Teaching: A Systemic Functional Perspective. *TESOL Quarterly*, vol. 33 (4), 1999, p. 759-763.

DEVITT, Amy J. – *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

FREEDMAN, Aviva – Show and Tell ? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English*, vol. 27 (3), 1993, p. 222-251.

FREEDMAN, Aviva – ‘Do As I Say’: The Relationship between Teaching and Learning New Genres. In FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Org.) - *Genre and The New Rhetoric*. London & Bristol: Taylor & Francis, 1994, p. 161-177.

FREEDMAN, Aviva – Beyond the Text: Towards Understanding the Teaching and Learning of Genres. *TESOL Quarterly*, vol. 33 (4), 1999, p. 764-767.

HYON, Sunny – Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, vol 30 (4), 1996, p. 693-722.

INE – *IV Recenseamento Geral da População e Habitação - 2017: resultados definitivos - Moçambique*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2019.

MACIEL, Carla Ataíde; COMÉ, Angelina Paulino – *Língua Portuguesa - 10.ª classe*. Maputo: Plural Editores, 2018.

MARTIN, Jim R. – Analysing genre: functional parameters. In CHRISTIE, Frances; MARTIN, Jim R. (Org.) – *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. New York: Continuum, 2005, p. 3-39.

MARTIN, Jim R. – Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* vol. 20 (1), 2009, p. 10-21.

MARTIN, Jim R. – Grammar Meets Genre: Reflections on the «Sydney School». *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, vol. 22, 2012, p. 47-95.

PINTO, Mariana Oliveira – Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa. *Millenium*, vol. 28, 2003, p. 174-183.

ROSE, David – Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, vol. 37, 2005, p. 131-167.

ROSE, David – A reading based model of schooling. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, vol. 1, 2007, p. 1-22.

ROSE, David – Beyond literacy: building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 34 (1), 2011, p. 81-97.

ROSE, David – Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School'. In ARTEMEVA, Natasha; FREEDMAN, Aviva (Org.) – *Trends and traditions in genre studies*. Alberta: Inkshed, 2015, p. 1-26.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim – Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, 1999, p. 5-16.

SWALES, John M. – *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press, 1990.

WILLIAMS, Joseph M.; COLOMB, Gregory G. – The Case for Explicit Teaching: Why What You Don't Know Won't Help You. *Research in the Teaching of English*, vol. 27 (3), 1993, p. 252-264.

## Apêndice 1 – Géneros textuais no Programa de Português e no manual da 10.ª Classe

Unidade	Programa		Manual		
	Texto	Textos específicos	Tipo de discurso	Géneros	Página
1	Normativo	Constituição da República (artigos 1 a 10)	Jurídico	Constituição da República	10 - 11
			Literário	Conto popular	15-16
			Escolar	Síntese (da unidade)	16
2	Administrativo	Carta Oficial	Administrativo	Carta oficial	18
			Escolar	Ficha informativa	20
			Literário	Conto popular	22-23
			Escolar	Síntese (da unidade)	24
3	Jornalístico	Entrevista	Médico	Texto didático	26-27
			Jornalístico	Entrevista	28-29
			Escolar	Ficha informativa	31
			Escolar	Síntese (da unidade)	32
4	Multiusos	Texto Didático ou científico Texto expositivo- -explicativo	Escolar	Texto didático	34
			Escolar	Texto instrucional	34
			Escolar	Ficha informativa	35-36
			Jornalístico	Post	37-38
			Escolar	Ficha informativa	39-40
			Escolar	Síntese da Unidade	42

Unidade	Programa		Manual		
	Texto	Textos específicos	Tipo de discurso	Gêneros	Página
5	Literário	Texto narrativo: romance	Literário	Romance (excerto)	44-54
			Literário	Romance (excerto)	56-67
			Escolar	Ficha informativa	67-68
			Literário	Novela (excerto)	69-71
			Escolar	Síntese da unidade	
6	Pesquisa e organização de dados	Relatório (estilo informal)	Escolar	Relatório	74-75
			Escolar	Ficha informativa	76-77
			Escolar	Síntese da unidade	78
7	Normativo	Constituição da República (artigos 66 a 85)	Jurídico	Constituição da República	80-83
			Publicitário	Folheto informativo	85
			Escolar	Ficha informativa	86
			Escolar	Síntese (da unidade)	88
8	Administrativos	Curriculum Vitae	Administrativo	Carta de candidatura (a emprego)	90
			Administrativo	Curriculum Vitae	91
			Escolar	Ficha informativa	92
			Administrativo	Curriculum Vitae	93
			Administrativo	Curriculum Vitae	94-95
			Escolar	Ficha informativa	96
			Escolar	Síntese da unidade	98

Unidade	Programa		Manual		
	Texto	Textos específicos	Tipo de discurso	Gêneros	Página
9	Jornalísticos	Texto publicitário: - impresso; - radiofônico; - televisivo	Publicitário	Cartaz	100
			Escolar	Ficha informativa	101
			Escolar	Síntese (da unidade)	102
10	Multiusos	Texto expositivo- -argumentativo	Político	Ensaio (excerto)	104-105
			Escolar	Ficha informativa	106-109
			Escolar	Síntese da unidade	110
11	Literários	Texto poético	Literário	Soneto	112
			Escolar	Biografia (breve)	112
			Literário	Poema	113-114
			Escolar	Biografia (breve)	114
			Literário	Poema	115
			Escolar	Biografia (breve)	115
			Literário	Poema	116
			Escolar	Biografia (breve)	116
			Literário	Poema	117-118
			Escolar	Biografia (breve)	118
			Escolar	Biografia (breve)	119
			Literário	Poema	119-120
			Escolar	Biografia (breve)	120
			Literário	Poema	120-121
			Escolar	Biografia (breve)	121

Unidade	Programa		Manual		
	Texto	Textos específicos	Tipo de discurso	Gêneros	Página
11	Literários	Texto poético	Literário	Poema	124
			Escolar	Biografia (breve)	124
			Literário	Poema	125
			Escolar	Poema	125
			Escolar	Síntese (da unidade)	126
12	Pesquisa e organização de dados	Relatório (estilo informal)	Escolar	Relatório	129-130
			Escolar	Ficha informativa	132
			Escolar	Síntese (da unidade)	134
13	Normativos	Constituição da República (artigos 107 a 132)	Jurídico	Constituição da República (art. 262 a 264)	136
			Escolar	Ficha informativa	138
			Escolar	Síntese (da unidade)	140
14	Administrativos	<i>Curriculum Vitae</i>	Administrativo	<i>Curriculum Vitae</i>	142
			Escolar	Ficha informativa	143
			Escolar	Síntese (da unidade)	144
15	Jornalísticos	Entrevista Texto publicitário (revisão e consolidação)	Jornalístico	Entrevista	146-148
			Escolar	Ficha informativa	149
			Jurídico	Estatutos	150
			Escolar	Síntese (da unidade)	152
16	Multifusos	Texto Expositivo-argumentativo (revisão e consolidação)	Escolar	Verbetes	154-155
			Jornalístico	Notícia	156
			Escolar	Síntese (da unidade)	158

Unidade	Programa		Manual		
	Texto	Textos específicos	Tipo de discurso	Gêneros	Página
17	Literários	Texto Dramático: Tragédia	Literário	Drama	160-167
			Escolar	Ficha informativa	168
			Escolar	Síntese (da unidade)	170
18	Pesquisa e organização de dados	Relatório (Revisão e consolidação)	Jornalístico	Artigo	174-175
			Escolar	Síntese (da unidade)	175

# A PROVA DE AVALIAÇÃO COMO GÊNERO DO DISCURSO ACADÊMICO: UM DIAGNÓSTICO E UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Ângelo Américo Mauai

[angmauai@yahoo.com.br](mailto:angmauai@yahoo.com.br)

[angmauai@gmail.com](mailto:angmauai@gmail.com)

## Resumo

O presente estudo visa avaliar o grau de (in)adequação dos textos quanto aos preceitos dos gêneros, à coesão e coerência. O propósito final é contribuir para a melhoria da proficiência dos estudantes a nível de produção de textos no contexto de ensino-aprendizagem. O estudo incidiu em dez textos do gênero Prova de Avaliação obtidos nos relatórios finais do Estágio Pedagógico em Português produzidos por estudantes do 4.º ano dos Cursos de Licenciatura em Ensino de Português e Ensino Básico. A análise dos textos foi desenvolvida, primeiramente, de maneira quantitativa e consistiu na verificação, por meio da contabilização, da frequência de ocorrências de violação de preceitos genéricos nos textos, bem como na sua transposição para uma tabela. Esta perspectiva subsidiou a descrição e explicação dos preceitos dos gêneros, portanto, a abordagem qualitativa na análise de textos e interpretativa, em confrontação com os parâmetros do gênero selecionado. Dos enunciados analisados, os locutores revelam baixo grau de proficiência linguística na produção textual, uma vez que os textos do gênero selecionado evidenciam falta de coesão e um significativo grau de incoerência nas formas de tratamento. Nessa perspectiva, a produção de textos do gênero prova de avaliação carece de um tratamento rigoroso e deve ser complementado por uma sistematização adequada para a transmissão e assimilação dos parâmetros do seu uso em contextos diversificados. O estudo dos produtos verbais no interior de cada gênero, nomeadamente a identificação de dificuldades que os sujeitos falantes manifestem, pode trazer contributos relevantes para o aperfeiçoamento da competência textual dos interlocutores.

**Palavras-chave:** Texto, gênero Prova de Avaliação, coesão, coerência.

## 1. Introdução

Em Moçambique, várias esferas sociais (Governo, professores, estudantes, encarregados de educação e a sociedade em geral) têm refletido sobre a qualidade do ensino, que é perspectivada como globalmente insatisfatória (Veiga e Neves, 2005)<sup>1</sup>. Esse facto traduz-se em textos que frequentemente manifestam dificuldades de adequação ao género em que se inserem e de uso da língua. Os estudantes revelam, muitas vezes, insuficientes competências a nível da expressão escrita; produzem uma grande diversidade de textos que atestam com regularidade inadequação aos preceitos dos géneros do discurso académico e incluem incorreções gramaticais; violam os mecanismos de coesão e comprometem a coerência textual (Halliday e Hasan 1978, Silva 2012, 2016, Lopes e Carapinha 2013, Mendes 2013). Os problemas evidenciados pelos locutores que produzem textos no domínio universitário resultam do escasso domínio de preceitos de natureza verbal, textual e sociolinguística, dos parâmetros dos géneros em que se inserem os textos produzidos, assim como dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência textual.

Deste modo, o presente estudo visa avaliar, em textos produzidos na Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Gaza, em 2018, o respetivo grau de (in)adequação quanto aos preceitos dos géneros e ao uso de mecanismos de coesão e coerência. O propósito final é contribuir para a melhoria da proficiência dos estudantes a nível da produção de textos no contexto de ensino-aprendizagem. As produções textuais são de estudantes do 4.º ano curricular dos Cursos de Licenciatura em Ensino de Português e em Ensino Básico, que assumem o papel de professores de língua portuguesa durante o Estágio Pedagógico. Os locutores aperfeiçoam as suas aprendizagens no domínio da produção de textos do género prova de avaliação e são, por um lado, avaliados pelos seus orientadores (enquanto estudantes estagiários); por outro, são agentes avaliadores dos alunos com quem trabalham (como professores estagiários na sua condição de formação na graduação, sendo alguns simultaneamente professores em exercício).

A análise dos textos foi desenvolvida, primeiramente, de maneira quantitativa e consistiu na verificação, por meio da contabilização, da frequência de ocorrências de violação de preceitos genéricos nos textos, bem como na sua transposição para uma tabela. Esta perspectiva subsidiou a descrição e explicação dos preceitos dos

---

<sup>1</sup> A Comunidade Académica para o Desenvolvimento (CADE) aponta que a qualidade de ensino no País continua baixa, sendo que grande parte dos formados no ensino superior não satisfaz as necessidades do mercado na componente prática. A fraca qualidade de ensino no País tem origem nos primeiros anos de escolaridade, reflete-se mais tarde no ensino superior e, posteriormente, no mercado de trabalho, onde os recém formados não têm demonstrado competência suficiente para desempenhar funções relacionadas com as suas áreas de formação (Veiga e Neves, 2005) e, segundo Graça Machel (2016), os professores não sabem ler nem escrever, o que constitui um desafio para as Instituições de formação de professores.

gêneros, portanto, a abordagem qualitativa na análise de textos e interpretativa, em confrontação com os parâmetros do gênero selecionado, incluindo a coesão e coerência.

## **2. Enquadramento Teórico-Metodológico**

A presente secção incide na explicitação das propriedades estruturais prototípicas do gênero prova de avaliação, dos aspetos relativos à cortesia linguística com enfoque particular da problemática na seleção das formas de tratamento, bem como na descrição de procedimentos metodológicos seguidos na seleção e análise efetuada do *corpus*.

### **2.1. Propriedades de Exemplares da Prova de Avaliação**

Os textos do gênero prova de avaliação (GPA) são de natureza diversa e, em função da extensão e da duração da sua realização, compreendem subgêneros designados como testes, exames, entre outros. São produtos verbais concebidos com intenção de verificar a eficácia do ensino (mediado pelo professor) e da aprendizagem (conhecimentos adquiridos pelos alunos que são atestados por capacidades e habilidades, ou seja, por competências).

A prova de avaliação constitui um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, pois permite que, por um lado, o professor conheça o nível de assimilação dos conteúdos abordados numa dada unidade curricular ou o grau de satisfação dos objetivos da aprendizagem já atingido num determinado ponto do percurso, e que, por outro lado, reflita sobre os problemas manifestados na aprendizagem e reexamine a sua forma de ensinar, uma vez que a dificuldade da apreensão dos conteúdos pode resultar de práticas ineficazes de ensino. Além disso, o contacto com os textos deste gênero constitui uma oportunidade de o aluno avaliar o seu próprio conhecimento, de modo a redefinir as suas estratégias de aprendizagem. O conhecimento da função da avaliação revela-se importante na produção textual circunscrita nas interações pedagógicas.

A elaboração de textos do GPA exige que o locutor observe um conjunto de requisitos, tais como conhecer as particularidades dos interlocutores, definir os objetivos que pretende atingir e selecionar os conteúdos que serão objeto de avaliação, apresentar questões claramente interpretáveis pelos destinatários, determinar a estrutura da prova, fixar o tempo de execução da avaliação (tomando em consideração o nível de escolaridade dos interlocutores), o formato e o número total de questões (tendo em conta a natureza dos conteúdos a serem avaliados, os tipos de perguntas e o

respetivo grau de exigência) e definir os pesos relativos de cada objetivo a avaliar. Outro aspeto importante a tomar em consideração numa prova bem elaborada é a distribuição das questões pelos níveis taxonómicos. Ou seja, na estruturação dos enunciados, é aconselhável apresentar, em primeiro lugar, as questões mais simples de serem respondidas, para encorajar o aluno a prosseguir e diminuir a sua tensão (Gatti, 2003: 107). Também, no âmbito da elaboração da prova de avaliação, é necessário apresentar uma proposta de resposta para cada questão, ou seja, construir um guião de correção da prova e a respetiva distribuição da cotação pelas respostas, bem como selecionar material de apoio.

O material linguístico em estudo concretiza um plano prototípico do GPA. Este plano, segundo o modelo de organização retórica, denominado CARS (*Create a Research Space*, ou seja, Criar um Espaço de Pesquisa) de Swales (1990), integra unidades e subunidades retóricas (movimentos e passos, respetivamente), conforme se pode notar na tabela abaixo.

Tabela 1: Estrutura retórica do GPA (inspirada no modelo CARS de Swales)

Movimentos (moves)	Passos (steps)
Mov 1: Introdução	Passo 1 – Identificação da área de atividade socioprofissional do texto.
	Passo 2 – Especificação do subgénero (exame, teste) e da disciplina curricular da prova de avaliação.
	Passo 3 – Indicação do nível de escolaridade (ou ano curricular), do (tri)semestre relativo, da data de realização da prova, da duração e da cotação global da prova.
Mov 2: Questionário	Passo 1 – Instrução geral da atividade orientada.
	Passo 2 – Arrolamento de questões da prova de avaliação.
Mov 3: Fecho	Passo 1 – Expressão de desejos orientados aos estudantes.
	Passo 2 – Indicação do nome do enunciador (professor).

Fonte: Autor

A tabela constitui uma proposta de modelo de análise das provas de avaliação. Baseia-se nas abordagens de Gatti (2003) sobre o género selecionado e, na presente pesquisa, foi adotada com adaptações ao modelo CARS de Swales (1990). A atividade de elaboração dos textos do GPA é orientada por convenções compartilhadas pelos membros da comunidade académica, no domínio de ensino, quanto ao plano global de texto (que é previsível e relativamente convencional, apresentando uma divisão em diferentes partes). Assim, os produtos verbais, como se observa na tabela 1, comportam três movimentos retóricos que se subdividem em passos (*steps*).

Dada a sua maior importância para o alcance dos objetivos pretendidos com os produtos verbais, os passos dos movimentos 1 e 2 são de concretização obrigatória na produção textual. A apresentação do movimento 3 pode ser encarada como dependente da opção estilística do locutor. Porém, no domínio da cortesia verbal associada ao género selecionado, a atualização deste movimento revela respeito pelo interlocutor, tomando em consideração o nível de injunção da atividade orientada.

O locutor domina um dado género quando tem uma consciência clara das propriedades particulares da sua produção e dos modos de encadeamento dos constituintes em diferentes níveis. Os produtos verbais devem estar adequados ao conjunto de parâmetros do género selecionado, ao contexto em que emergem, circulam e são interpretados, configurando, portanto, enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 2003). Em rigor, um sujeito falante que ignora esses fatores denota, geralmente, problemas na sua competência textual, na qual é relevante a observância da cortesia linguística e a seleção adequada das formas de tratamento reservadas aos interlocutores em contextos particulares de comunicação.

## **2.2. A Cortesia Linguística e a Problemática na Seleção da Forma de Tratamento no GPA**

A teoria da cortesia relaciona-se com as marcas discursivas que contribuem para gerar empatia e harmonia entre os falantes, assentando na utilização de vocabulário e de expressões consideradas corteses, geralmente associadas aos conceitos de boa-educação e autoimagem do falante, que garantem a integridade pessoal e social dos interlocutores e contribuem para definir o sucesso da comunicação. A cortesia está ligada ao contexto, isto é, cada falante deve adaptar a cortesia verbal a um género específico, dado que ela é socioculturalmente situada.

Para o ensino da produção textual, é necessário adotar uma perspetiva integradora, que valoriza as suas dimensões sociocultural, interativa, intersubjetiva, construída entre um professor e vários alunos (contendo características diversas). As formas de tratamento (FT) relacionam-se com a gramática, obedecendo não só a regras morfológicas e sintáticas, mas também lexicais e pragmáticas, ou seja, o uso da língua em situação, associado ao conhecimento da seleção dos verbos adequados a um determinado contexto de comunicação. A produção verbal pressupõe o respeito pelas normas relativas às formas de interagir com o outro, de acordo com as respectivas posições socioprofissionais, as circunstâncias de interação e os objetivos da comunicação. São as regras sociais e as restrições linguísticas que determinam usos diferenciados da linguagem.

De acordo com Amor (2001: 66), os fenômenos comunicativos no contexto da sala de aula têm sido objeto de estudo, visto ser um meio de aprendizagem geral a todas as disciplinas e, portanto, parte intrínseca no que diz respeito ao processo pedagógico. Cada produção textual na esfera acadêmica tem simultaneamente objetivos educacionais e sociolinguísticos; por essa razão, pressupõe o estabelecimento de relações interpessoais corteses (de harmonia e equilíbrio), consoante a situação de comunicação e os fatores socioprofissionais previamente estabelecidos, como a adequação ao destinatário e o respeito pelos parâmetros de um dado gênero. Para elaborar um texto, é fundamental que o locutor reflita sobre a projeção da pluridentidade dos alunos na sala de aula concebida como espaço de interação verbal e social intersubjetivo (Mondlane, 2018: 409). Os enunciadores têm diversas origens étnicas e possuem línguas, culturas e visões do mundo distintas.

Segundo Mondlane (2018: 420), as escolas moçambicanas caracterizam-se pela heterogeneidade e/ou diversidade de índole cultural e linguística. De forma geral, cada turma é heterogênea e multicultural, pois abrange alunos de parâmetros etários, culturais e sociolinguísticos diversificados. Uma sala de aula é um espaço de interação verbal e social intersubjetivo, ou seja, constitui uma esfera de diversidade cultural e heterogênea de sujeitos que transportam diferentes saberes, valores e experiências socioculturais.

Assim, à luz do dialogismo nas produções textuais, é necessário que o locutor perspetive os seus enunciados em função dos interlocutores e da situação de comunicação, os quais são subsídios determinantes na seleção do conteúdo, das formas sintáticas e de tratamento, entre outros aspetos. Ou seja, o enunciador tem de ter em conta o conjunto de papéis sociocomunicativos da esfera de atividades académicas, considerando o grau de escolaridade (classe frequentada pelos alocutários), o estatuto socioprofissional, o grau de proximidade ou distância na relação e o nível de (in)formalidade da situação discursiva. As experiências socioculturais locais dos interlocutores comportam conhecimentos passíveis de serem aproveitados em novas aprendizagens. Além disso, permitem que o aluno construa conhecimento através de analogias, identifique as diferenças socioculturais e a necessidade de realizar o ato verbal em função do propósito comunicativo ancorado nos parâmetros da formação sociodiscursiva no seio da qual se insere no momento em que comunica.

### **2.3. Corpus e Metodologia**

Os textos do gênero prova de avaliação analisados foram obtidos nos relatórios finais produzidos no âmbito do Estágio Pedagógico em Português, na Universidade Pedagógica-Delegação de Gaza, que decorreu nas escolas secundárias da Cidade

de Xai-Xai e Distrito de Chongoene, na Província de Gaza. Os autores dos textos frequentavam o último ano da sua formação (4.º ano académico, em 2018). São cinco estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino de Português, dos quais três frequentam o *minor* em Ensino de Inglês e dois o *minor* em Ensino de Xichangana, que é uma Língua de origem Bantu falada no Sul de Moçambique. Os outros cinco locutores são estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino Básico com Habilitação em Didática de Línguas Bantu (no caso vertente, a Língua Xichangana). Num futuro próximo, espera-se que exercitem a profissão de professor de língua(s), além de alguns serem estudantes que desempenham simultaneamente o papel de docentes de Português. Nesse sentido, espera-se que eles tenham competências ótimas a nível da produção textual em língua portuguesa, em particular no domínio da adequação dos textos aos géneros em que se inserem.

Os produtos verbais analisados são suficientemente representativos e permitem diagnosticar as principais tendências no que diz respeito à produção de textos do género selecionado. Em suma, o presente estudo inclui a identificação dos mecanismos de coesão recorrentes e dos mecanismos violados nos textos do GPA; sistematização das propriedades do género atestados nos exemplares analisados através do uso de tabelas; análise e interpretação dos dados recolhidos, quer relativamente às propriedades estruturais, quer no que diz respeito aos mecanismos de coesão e coerência (Silva, 2012). A análise destes critérios deverá revelar se os produtos verbais cumprem ou desrespeitam as propriedades do GPA, e constitui uma base essencial para a apresentação de propostas pedagógicas que visam resolver problemas específicos diagnosticados nos textos. Para facilitar a confrontação da organização retórica prototípica do género estudado com o *corpus*, as provas de avaliação foram codificadas como PA1 até PA10, equivalentes aos enunciados que foram analisados.

### **3. Resultados da Análise do Corpus Selecionado**

A informação desta secção apresenta os resultados da análise efetuada, visando testar o grau de (in)adequação dos textos elaborados pelos locutores quanto às propriedades estruturais do género selecionado (incluindo os papéis socioprofissionais dos interlocutores, os objetivos comunicativos e o estilo), à coesão e coerência.

#### **3.1. Estrutura Retórica dos Exemplares Analisados**

Nesta secção, incide-se a atenção na estrutura retórica dos textos analisados, com o objetivo de aferir o seu grau de prototipicidade relativamente ao modelo anteriormente apresentado (ver tabela 1). Como foi referido, Swales (1990) concebe o género

como uma classe de eventos comunicativos que evidenciam semelhanças a vários níveis (contexto de produção e receção, papéis socioprofissionais e objetivos de comunicação). Em conformidade com essa conceção, a tabela 2 apresenta os movimentos e os passos detetados nos exemplares do GPA que foram objeto de análise.

Tabela 2: Estrutura retórica dos exemplares do GPA

Prova de Avaliação <sup>2</sup>	Movimento 1			Movimento 2		Movimento 3	
	P 1.1	P 1.2	P 1.3	P 2.1	P 2.2	P 3.1	P 3.2
PA1 (6.ª classe) <sup>3</sup>	+	+	+	+	+	-	-
PA2 (7.ª classe)	+	+	+	+	+	-	-
PA3 (8.ª classe)	+	+	+	+	+	-	-
PA4 (9.ª classe)	+	+	+	+	+	+	-
PA5 (9.ª classe)	+	+	+	+	+	-	-
PA6 (10.ª classe)	+	+	+	-	+	-	-
PA7 (10.ª classe)	+	+	+	-	+	-	-
PA8 (11.ª classe)	+	+	+	+	+	-	-
PA9 (12.ª classe)	+	+	+	+	+	-	-
PA10 (12.ª classe)	+	+	+	+	+	-	-

Fonte: Autor (inspirada em Marcuzzo, 2006: 46)

Um dos aspetos mais interessantes da sistematização apresentada na tabela 2 consiste na ratificação de que a apropriação de um dado género por um sujeito falante constitui um mecanismo de socialização e inserção nas atividades socioprofissionais. A análise dos textos comprova que há unidades retóricas predominantemente recorrentes, ou seja, todos os produtos verbais estudados comportam três passos do movimento 1 (identificação do contexto em que os textos emergem, especificação da Disciplina a que a prova pertence, indicação do ano, semestre e da duração da prova). Os sujeitos enunciadorees assinalam de forma clara e inequívoca os elementos informativos, em particular a duração da prova, o que é relevante para os estudantes fazerem uma gestão adequada do tempo na resolução das atividades do teste.

Ainda, todos os textos cumprem o passo 2 do movimento 2, que é inerente ao arrolamento de questões da prova de avaliação, mas apenas metade apresenta o passo 1 deste movimento, mormente a instrução geral da atividade orientada. Dois enunciados não apresentam o passo 1 e os restantes três incluem-no parcialmente. Numa prova de avaliação, o passo 2 relativo ao arrolamento das questões é de carácter

<sup>2</sup> Nesta tabela, o sinal [+] significa que o texto do género prova de avaliação apresenta o passo do movimento em referência. O sinal [-] simboliza a não inclusão da subunidade do movimento em causa. O sinal [+/-] denota a não segmentação lógica / coerente dos passos do Movimento 2.

<sup>3</sup> Os autores dos textos em análise, enquanto estudantes do Ensino Básico, são preparados para lecionar todas as disciplinas curriculares do 1.º ao 5.º ano de escolaridade, bem como disciplinas seleccionadas do 6.º e 7.º ano de escolaridade. A formação dos estudantes do Curso de Português incide na leção da disciplina de Português do 8.º ao 12.º ano de escolaridade.

obrigatório ou decisivo para o alcance dos propósitos comunicativos enquanto o passo 1 pode ser entendido como opcional, considerando as opções (estilísticas) de cada docente.

Os locutores dão pouca relevância aos segmentos linguísticos do movimento 3 (com exceção da Prova 4), ou seja, apenas um texto contém expressão de desejos<sup>4</sup> orientados aos interlocutores “Votos de boa reflexão!”. Em geral, os sujeitos enunciadorens encaram os passos deste movimento como facultativos. Entretanto, o comportamento verbal manifestado pelos locutores viola o princípio da cortesia que constitui uma espécie de contrato conversacional, isto é, revela consideração e respeito entre as pessoas. Se uma produção textual (na qual as questões de cortesia sejam relevantes) tiver uma secção introdutória, é expetável que apresente também uma subunidade de fecho (passo 1 do movimento 3), pois desempenha um papel fundamental no estabelecimento de boas relações socioprofissionais determinadas essencialmente pelo(s) propósito(s) comunicativo(s). A não inclusão do passo 1 do movimento 3 nos textos analisados revela a falta de consciência de que o ato injuntivo de orientação de uma atividade académica permite, por um lado, a censura da imagem do enunciador. Por outro, as possíveis adversidades que caracterizam o quotidiano dos seus alunos condicionam a sua prestação na avaliação.

Terminar o enunciado da prova pela sequência “votos de bom trabalho”, “excelente reflexão”, entre outras formas, é um ato de cortesia (de respeito, consideração e até de alguma dose de afetividade com os interlocutores). Desejar sucessos na orientação e realização de qualquer atividade pedagógica significa que o locutor presta atenção aos seus alunos e tem um valor de incitação da autoestima dos interlocutores, constituindo, portanto, um pressuposto relevante para o sucesso do propósito comunicativo. O locutor parte do pressuposto de que, na verdade, os conteúdos do teste, por exemplo, podem ser fáceis para alguns alunos e inacessíveis para outros, em função do nível de preparação.

É importante que o docente/avaliador, enquanto representante e funcionário de uma entidade socioprofissional, use formas linguísticas corteses para mitigar o peso da imposição subjacente aos textos do GPA. Esse uso constitui uma estratégia discursiva fundamentalmente de carácter ‘compensatório’, pois visa preservar a harmonia na interação verbal, ou seja, amenizar a força ilocutória de ordem manifestada nas sequências dos enunciados através dos verbos procedimentais que pretendem levar os alunos a realizar uma ação verbal ou a fornecer informações relacionadas com os conteúdos selecionados.

---

<sup>4</sup> A expressão de desejo pode também ocorrer imediatamente a seguir à instrução geral, como por exemplo: *Leia com atenção o enunciado e responda com clareza e precisão às questões que lhe são colocadas, seguindo a ordem e evitando rasuras. Votos de bom trabalho!*

Nenhum enunciado inclui o passo 2 do movimento 3, pelo que os locutores o concebem também como opcional. Este comportamento verbal depende das escolhas do locutor e faz sentido em provas de autoria poligerada, por exemplo nos enunciados dos subgéneros exames, provas de avaliação trimestral elaborados por um grupo de professores de uma dada disciplina para serem aplicados em diferentes escolas. O comportamento verbal manifestado por um locutor que elabora o texto do GPA e não o assina pode ser inferido como denotativo da falta de confiança em relação à qualidade do enunciado partilhado. O autor tem consciência de que o produto verbal poderá ser apreciado por outros membros (quicá mais experientes) da formação sociodiscursiva ou por outros elementos da sociedade, pelo que constitui uma estratégia de preservação da sua face. Assinar o nome é uma forma de o autor afirmar a sua identidade com o texto elaborado.

Além das propriedades estruturais típicas do GPA, há outros aspetos relevantes para análise, como os papéis socioprofissionais dos interlocutores, os objetivos comunicativos e o estilo (terminologia linguística). Desse modo, os exemplares analisados foram produzidos por locutores da formação sociodiscursiva universitária que desempenham o papel socioprofissional de docentes estagiários no ensino secundário e ensino básico. Eles evidenciam padrões de similaridade em termos de propósitos comunicativos que são convencionalizados e reconhecidos pelos membros da comunidade universitária ou académica (alunos e docentes, entre outros). Cada enunciado é elaborado com objetivos diversificados, pois permite que:

– nas respostas, o professor verifique as aprendizagens dos alunos em correspondência com os objetivos propostos e oriente a tomada de decisões em relação às atividades didáticas subsequentes. Ou seja, com as dificuldades diagnosticadas de assimilação dos conhecimentos, o professor reexamina as próprias ações didáticas (as possíveis falhas no seu trabalho), sistematiza as principais conclusões e redefine as suas práticas de trabalho com o objetivo final de alcançar os propósitos pretendidos. A título exemplificativo, com uma macroinstrução como *Leia atentamente o texto e responda com clareza \*as<sup>5</sup> questões que se seguem*, presume-se que os textos foram elaborados, principalmente, com o propósito de avaliar o nível de assimilação dos conteúdos abordados ou o grau de satisfação dos objetivos de ensino já atingido na disciplina de Português, num determinado ponto de percurso (por exemplo, a meio ou no final de um trimestre). Desta forma, cabe ao aluno responder às questões apresentadas, demonstrando, portanto, o grau de (in)sucesso da aprendizagem:

– o aluno tome consciência do seu grau de assimilação dos conteúdos, desenvolva autoconfiança na aprendizagem ou desperte para a necessidade de melhorar

---

<sup>5</sup> O verbo "responder", quando ocorre com o sentido de "dar resposta a", rege a preposição "a". Por essa razão, no contexto da macroinstrução destacada, a preposição "a" deve ser contraída com o artigo definido feminino no plural "as", resultando em "às".

o seu (des)empenho, visando o alcance de bons resultados no estudo.

– seja avaliado o desempenho dos autores (docentes) na elaboração de textos do género selecionado. Este terceiro propósito decorre da situação específica dos docentes que são, simultaneamente, estudantes a realizar Estágio Pedagógico em Ensino da Língua Portuguesa. Os locutores, além de avaliar as aprendizagens dos seus alunos, aperfeiçoam as suas aprendizagens no domínio de produção de textos deste género.

De forma geral, deve ser salientado que os textos analisados denotam um grau elevado de **prototipicidade**, isto é, são representativos do género e de fácil reconhecimento no seio da comunidade discursiva universitária. Obedecem de forma satisfatória às propriedades estruturais específicas do GPA, visto que compreendem três movimentos (abertura/introdução, questionário e fecho) e cumprem os respetivos passos obrigatórios, por exemplo os do movimento 1 e o segundo do movimento 2. Os locutores seguem um modelo de uso de linguagem tipicamente ritualizado em que a estruturação dos produtos verbais inclui a instrução geral, o texto e as questões da prova (ou instruções específicas). Entretanto, dos textos analisados, dois enunciados não contêm o passo 1 inerente à instrução geral da atividade esperada e três apresentam a instrução a seguir ao texto (Movimento 2).

Na vertente do locutor, os textos são orientados para um público-alvo (alunos de uma dada classe) com **propósitos comunicativos tridimensionais**, nomeadamente: avaliar o nível de aprendizagem dos seus interlocutores (alunos); além deste objetivo explícito, há outros propósitos implícitos como o de reexaminar as ações didáticas do(s) próprio(s) professor(es) no que diz respeito às estratégias de mediação de conteúdos de aprendizagem, em função dos problemas identificados na resolução das provas; por fim, mostrar a competência do locutor na produção de textos do género selecionado, ou seja, os enunciados permitem que o supervisor do Estágio Pedagógico em Ensino da Língua Portuguesa avalie o desempenho dos seus supervisandos (no caso vertente docentes em situação de prática profissionalizante). Assim, os locutores avaliam as aprendizagens dos seus alunos, aperfeiçoam as suas aprendizagens no domínio de produção de textos deste género sobre as quais também são avaliados pelos seus supervisores (docentes da Universidade) e tutores (professor da turma onde se realiza o estágio pedagógico).

Na sua elaboração, os locutores usam uma **terminologia adequada** adotada no seio da comunidade académica, por exemplo na designação relativa ao tipo de prova de avaliação (passo 2 do movimento 1). Eles categorizam os eventos comunicativos ou subgéneros textuais da prova de avaliação em teste (avaliação periódica trimestral de Língua Portuguesa) ou exame (que pode ser anual, no caso do ensino secundário geral). As questões da prova são predominantemente caracterizadas pelo uso de

verbos procedimentais (passos 1 e 2 do movimento 2), isto é, formas verbais flexionadas no imperativo afirmativo (Houaiss, 2009), selecionadas e dirigidas para a concretização de um dado objetivo (como *indique, escreva, analise, caracterize, classifique, explique, preencha*, entre outros, tomando em consideração o padrão de tratamento reservado ao interlocutor). As formas verbais atualizadas permitem a inferência das formas de tratamento (tu/você). Há também questões em forma de frases interrogativas, conforme se pode notar a partir das seguintes construções retiradas da PA4<sup>6</sup>:

1. *Localize a história no tempo e justifique a sua resposta com uma passagem do texto.*

2. *O que aprendeste com este relato de acontecimentos?*

As sequências em forma de frases imperativas terminam com ponto final e as interrogativas diretas com ponto de interrogação. Essas ações retóricas dos locutores visam levar o alocutário a agir posteriormente e num intervalo de tempo definido (podendo ser de 45, 90 ou 120 minutos, conforme as regras instituídas no estabelecimento de ensino em causa, a extensão, a complexidade do conteúdo bem como o objetivo pretendido) e através da modalidade verbal escrita. Os membros da comunidade académica partilham essas convenções textuais que são determinantes para o alcance do propósito comunicativo e o reconhecimento da coesão e coerência dos produtos verbais.

### 3.2. Coesão

Além de analisar a generalidade dos processos coesivos, revela-se importante refletir sobre os mecanismos de coesão recorrentes ou presentes em todos os textos, nomeadamente: coesão gramatical por elipse, coesão referencial exofórica (Halliday e Hasan, 1976) e coesão estrutural (Mendes, 2013), bem como explicar situações de falhas de coesão nos enunciados.

Os elementos das instruções do GPA são concatenados por meio do mecanismo de **coesão gramatical** que Halliday e Hasan (1976) designaram “elipse”. Este mecanismo está ancorado no princípio de parametrização do sujeito, segundo o qual o Português é uma língua de sujeito nulo (cf. Campos e Xavier, 1991). Assim, as perguntas denotam omissão do sujeito, que é recuperável por meio da flexão verbal. Elas são formuladas de forma tendencialmente aceitável, adequada ao género selecionado e cumprem, portanto, a intenção comunicativa pretendida.

---

<sup>6</sup> As construções retiradas dos enunciados foram enumeradas apenas para facilitar a análise e não têm relação com a sua numeração nas provas de avaliação que configuram o material empírico desta pesquisa.

Em geral, nos textos analisados, o referente “aluno” (alocutário/interlocutor) não é lexicalmente expresso no texto, mas é interpretado através do conhecimento das propriedades sociocomunicativas do gênero selecionado, ou seja, é facultado a partir do contexto, propósito da comunicação, da situação de enunciação (mecanismo designado por **coesão referencial exofórica** por Halliday e Hasan, 1976).

### 3. Lê<sub>tu</sub> o texto e responde<sub>tu</sub> claramente \*as questões que se seguem (PA1).

No domínio da **coesão estrutural**, os elementos concatenados nesta sequência linguística estabelecem uma relação interoracional (coesão interfrásica) e ancoram-se em combinações paratáticas (coordenadas) (Mendes, 2013: 1714). Por exemplo, a construção em 3 é composta por duas orações, das quais uma *coordenante* (“lê o texto”) e outra *coordenada aditiva sindética* (“e responde claramente as questões que se seguem”), esta contém uma construção relativa restritiva (“que se seguem”) com antecedente nominal expresso (“as questões”).

No exemplo 3, o locutor realiza um ato injuntivo que é dirigido ao aluno (Lê<sub>tu</sub> o texto e responde<sub>tu</sub> claramente as questões que se seguem). Este deverá realizar a leitura do texto e, posteriormente, responder, com clareza, aos quesitos formulados pelo docente. No entanto, a instrução (e considerando a modalidade escrita de discurso) atesta **falta de coesão** na seleção lexical ou regência verbal, uma vez que o predicador da oração coordenada aditiva sindética “responder” é preposicional, isto é, rege, pela sua natureza, a preposição “a” e não pode ser transitivizado diretamente como sucede na construção em análise.

### 4. Onde foi a avó Lunguissa? (PA1)

A construção 4 atesta problema de coesão frásica (é uma interrogativa desviante) que resulta da violação das propriedades particulares do predicador. O verbo “ir” é preposicional e, no caso vertente, pode reger as preposições “a” ou “para”, tendo em conta, respetivamente, o espaço de tempo mais curto ou mais longo que o referente vai permanecer no local de destino. As questões sintáticas, que envolvem as interrogativas-Q em frases simples, impõem a alteração da ordem de palavras, em particular a inversão sujeito-verbo (Brito, Duarte e Matos, 2003: 465). O morfema interrogativo locativo “onde” que ocorre na posição inicial da sequência linguística deve ser antecedido pela preposição. Assim, a construção correta ficaria: (A/para) onde foi a avó Lunguissa?

Os desvios manifestados nas construções 3 e 4 podem resultar da falta de leitura final atenta dos enunciados ou do insuficiente domínio da língua portuguesa. Estes são apenas alguns exemplos dos principais aspetos (ou problemas) identificados na análise efetuada. Assim, é importante sistematizar os problemas identificados nos textos do

gênero selecionado e refletir sobre ações pedagógicas que podem ser utilizadas para a sua superação.

### 3.3. Coerência

A coerência pode ser analisada segundo uma multiplicidade de fatores que podem ser de natureza exclusivamente linguística (referente à relação gramatical ou aos mecanismos linguísticos morfossintáticos e léxico-semânticos), como também de domínio do conteúdo, propósito comunicativo e da situação comunicativa, que inclui a capacidade de mobilizar os saberes de forma pertinente e eficaz em situações particulares de comunicação (Silva, 2016). Assim, a análise dos enunciados selecionados incide nas formas de tratamento inferidas a partir dos verbos procedimentais. Muitos produtos verbais evidenciam que os locutores têm dificuldades de atualizá-las de forma adequada na produção dos textos do gênero prova de avaliação.

A nível da coerência pragmática, em particular da dimensão sócio-histórica e cultural, as formas de tratamento são classificadas, por um lado, como de *intimidade, familiaridade, solidariedade, proximidade, afetividade, informalidade* e, por outro lado, de *distanciamento, hierarquia, formalidade, respeito, poder*, etc. (Rodrigues, 2003: 284). Considerando a complexidade do sistema de formas de tratamento na língua portuguesa, no presente estudo, não se pretende fazer uma abordagem exaustiva sobre a sua evolução, pelo que a análise do *corpus* incide em dois paradigmas, designadamente as formas de *tuteamento (tu)* e de *voceamento (você)* porque são as mais utilizadas pelos professores quando se dirigem aos seus alunos.

Gyulai (2011: 23-25) aponta três categorias das formas de tratamento classificadas através dos critérios morfossintáticos ou dos semânticos-pragmáticos. As formas *Pronominais* que compreendem três paradigmas: *voseamento (vós)*, *tuteamento (tu)* e *voceamento (você)*, ou seja, no sistema de tratamento da língua portuguesa são utilizadas formas pronominais (*tu, vós e você*). As formas *nominais* são usadas para referir nomes de profissão (professor), títulos académicos (doutor), políticos (ministro), civis (presidente), militares (coronel), religiosos (bispo), nomes de relação especial (camarada, vizinha, etc.), nome de afeto (querido), nome de parentesco (pai), nome próprio (Eduardo), nome nobiliário (príncipe), senhor/a, dona, insultos (burro, estúpido). Os tratamentos nominais podem vir acompanhados ou não de determinantes (definidos e/ou possessivos) e de adjetivos. Por fim, as formas *verbais*, em português, permitem a dedução do sujeito e, por consequência, a forma de tratamento subjacente na interação verbal. Mesmo que os interlocutores não utilizem os pronomes de tratamento de forma explícita, a ocorrência das formas verbais nos enunciados permite inferir os paradigmas em que se processam os tratamentos e as relações que os interlocutores estabelecem.

Em função da esfera de atividades socioprofissionais, o *tu* é a forma de tratamento de intimidade/proximidade e reserva-se às relações entre “iguais” (Gyulai, 2011: 37). O locutor usa *você* quando se dirige a um alocutário investido de um papel socioprofissional simétrico (tratamento de igual para igual) ou assimétrico na situação em que o “superior” se dirige a um “inferior”, como sucede no contexto em que os professores produzem textos que são orientados aos seus alunos. Entretanto, as práticas verbais do cotidiano das atividades didáticas em Moçambique denotam falta de rigor na atualização desses paradigmas:

- a. indivíduos cujo papel socioprofissional é considerado hierarquicamente “inferior” dirigem-se a “superiores” através da forma “*você*”;
- b. uso do tuteamento sem observar as particularidades circunscritas na relação socioprofissional subjacente à interação entre interlocutores; como apontam Cunha e Cintra, “o tuteamento tende a ultrapassar os limites da intimidade propriamente dita, em consonância com uma intenção igualitária ou, simplesmente, aproximativa” (Cunha e Cintra, 1984: 293-294);
- c. tratamento de um mesmo destinatário por diferentes formas, consoante as múltiplas identidades e os diferentes estatutos pessoais por que é (re)conhecido, de acordo com os contextos e as relações estabelecidas ou desejadas;
- d. utilização desarticulada, arbitrária ou incoerente de ambos os paradigmas (tuteamento e voceamento) na produção textual, ou seja, o locutor, encontrando-se no mesmo contexto de enunciação e com a mesma intenção comunicativa, trata formal e informalmente os seus interlocutores situados num dado plano discursivo.

A situação descrita em d) foi atestada nos textos do género prova de avaliação elaborados pelos professores estagiários, nomeadamente nas seguintes instruções gerais:

5. Leia<sub>você</sub> atentamente o texto e responde<sub>tu</sub> com clareza às questões que se seguem (PA4).

6. Leia<sub>você</sub> e entendido o texto, responde<sub>tu</sub> com clareza às questões abaixo colocadas (PA5).

A testagem das sequências do passo 1 do movimento 2 evidencia baixo nível de coerência, com particular enfoque na alternância das formas de tratamento inferida com base nas formas verbais usadas, das quais umas são próprias do tratamento mais informal (os da 2.ª pessoa do singular) e outras são de tratamento formal (3.ª pessoa do singular quando dirigidas diretamente ao interlocutor). As formas verbais atualizadas nestas sequências atestam dois paradigmas pronominais (*tu* e *você*), interpretados

por dedução, e, conseqüentemente, incoerência na decisão pelo uso das formas (de maior intimidade e maior distanciamento) reservadas aos interlocutores com o mesmo papel socioprofissional e situados no mesmo contexto de enunciação, especificamente alunos de determinadas classes e escola. Desse modo, esperar-se-ia que ocorressem as formas “leia” e “responda” (em vez de “responde”).

Além do problema identificado na elaboração da instrução geral, a falta de coerência na atualização de verbos procedimentais é recorrente nas questões ou instruções específicas da prova de avaliação (secção 2 do Movimento 2), conforme se pode notar nos exemplos seguintes.

7. O texto que acabaste<sub>tu</sub> de ler é um Relato de acontecimentos quanto ao seu género. Indique<sub>você</sub> a tipologia textual do mesmo texto (PA4).

8. Classifica<sub>tu</sub> morfologicamente a palavra sublinhada. (...) Faça<sub>você</sub> um aviso sobre início [sic] de inscrição de matrícula para alunos internos da sua escola (PA6).

Nestas construções, os enunciadores utilizam, primeiramente, os verbos procedimentais “classifica” e depois as formas “indique / faça”, que estabelecem o nexos de coesão com as formas pronominais “tu” e “você”, respetivamente. Os locutores dirigem-se, portanto, aos seus interlocutores com diferentes graus de (in)formalidade.

Numa outra vertente, registam-se situações em que o mesmo enunciado denota diferentes instruções específicas elaboradas de forma coesa, mas com falta de coerência na seleção das formas de tratamento reservadas aos alunos, como podemos observar nas construções seguintes, retiradas da PA9.

9. Escolha<sub>você</sub> a alternativa correcta e preencha<sub>você</sub> a matriz de respostas (PA9).

10. Em que tipologia textual enquadrarias<sub>tu</sub> o texto que leste<sub>tu</sub>? (PA9)

Em (9), os verbos procedimentais “escolha” e “preencha” denotam que a interação verbal estabelecida entre o sujeito enunciativo e os interlocutores é formal, ou seja, o locutor utiliza a forma verbal de concordância com o tratamento ou pronome “você”. No mesmo enunciado, o locutor utiliza simultaneamente os tratamentos de intimidade e formalidade quando se dirige aos alunos, o que revela incoerência no tratamento reservado aos interlocutores por um dado locutor e num determinado contexto enunciativo.

Em virtude das diferenças etárias que existem entre o docente e os alunos, bem como do papel assimétrico que os interlocutores desempenham no contexto escolar, a escolha do tratamento formal pode ser opcional, dependendo da intenção do falante. Quando o locutor presta maior atenção às especificidades sociais e culturais (respeito que deve ser reservado a um indivíduo de idade superior, posição socioprofissional fora

da escola, entre outros aspetos) dos seus alunos na elaboração do texto, justifica-se a escolha da forma de tratamento formal “você”.

As vertentes de comportamentos verbais evidenciados pelos enunciadores indiciam violações de preceitos básicos de natureza psicossociocultural e socioprofissional que são determinantes para tornar a comunicação efetiva e bem sucedida. Embora não se associe directamente aos objetivos deste estudo, é importante observar que as dificuldades manifestadas pelos locutores na atualização de paradigmas de tratamento podem resultar do fraco domínio do português que é predominantemente língua segunda para muitos falantes em Moçambique (Siopa, 2015: 7). O sistema de formas de tratamento das línguas de origem Bantu dos estudantes é diferente do (sistema) usado em Português. Porém, o sistema daquelas, como é o caso de Xichangana, parece ser mais cortês. Na esfera de falantes desta língua, o interlocutor é encarado como representante ou membro de um grupo sociocultural (família), ou seja, ele transporta os seus parentes vivos e ancestrais. Quando interpelado através da produção verbal, usa-se frequentemente a forma correspondente a “vocês/vós” para expressar respeito, como por exemplo: “Mujani, Carlos?” (tradução: Como estão, Carlos?).

A escolha do tratamento dirigido aos alunos nos textos do género prova de avaliação deve ser rigorosa e coerente. Ademais, a interação verbal ocorre no seio de uma formação sociodiscursiva académica com o propósito de avaliar o nível de assimilação dos conteúdos na aprendizagem. Os interlocutores assumem papéis socioprofissionais próprios (professor e aluno). O professor ocupa um papel posicional hierarquicamente superior em relação aos seus alunos, no que diz respeito ao acordo estabelecido na esfera de atividade socioprofissional e, por vezes, no domínio etário, em particular nas turmas do curso diurno do ensino secundário. A manifestação de ações verbais incoerentes ou inconvenientes ao contexto de enunciação pode resultar na frustração do(s) propósito(s) de comunicação. Nesse âmbito, é necessário que os interlocutores façam uma seleção do tratamento consciente do seu impacto sociodiscursivo. O uso da forma “você” pode ser estratégico (ou cortês), pois visa construir e preservar uma imagem pública positiva enquanto docente, mas também do alocutário que vê a sua face valorizada.

O comportamento verbal atestado através do uso da forma “tu” dirigida aos alunos pode ser aceitável, tendo em conta que a interação é estabelecida numa relação assimétrica na qual o docente (com papel socioprofissional hierarquicamente superior) produz o texto orientado para interlocutores de posição socioprofissional inferior, mas não é aconselhável para o contexto pedagógico, em particular no ensino universitário e quiçá secundário, pois o seu uso pode denotar um ato de descortesia. O tuteamento demonstra (ou pode ser interpretado dessa maneira) que o professor não tem

preocupação com aspetos de natureza valorativa ou sociolinguística determinantes na preservação da harmonia interacional com os seus alunos, ou seja, na garantia de uma comunicação bem sucedida.

Nessas circunstâncias, além de promover abordagens pedagógicas das formas de tratamento (diálogos sobre diversas formas de tratar interlocutores diferentes em situações comunicativas particulares, análise de textos autênticos que emergem em diversificadas áreas de atividades), os professores devem privilegiar a pedagogia de exemplo na sua produção textual. Os enunciados são da disciplina de Português e surgem com o propósito comunicativo de avaliar as aprendizagens inerentes a esse domínio de ensino. Assim, é expectável que os produtos verbais configurem um repositório de boa produção textual, de referência e inspirador nas ações verbais posteriores dos alunos. Não raras vezes, os interlocutores identificam-se com determinadas práticas discursivas e reproduzem os modelos de estruturação verbal dos seus mestres (professores), razão pela qual os produtos verbais devem evidenciar uma certa pretensão de apresentação de textos coesos e coerentes passíveis de serem reconhecidos no seio da formação sociodiscursiva como bons exemplares do género.

Em suma, no domínio da competência genérica e da preservação da boa imagem socioprofissional (uma vez que o expectável, no seio da comunidade académica, é que o docente produza textos com uma qualidade aceitável, ou seja, com um nível reduzido de desvios linguísticos), o professor devia, portanto, evitar situações de incoerência na produção textual e saber posicionar-se (se pretende marcar distância ou aproximação) face aos seus interlocutores e ao contexto de comunicação.

Se os textos produzidos em contextos escolares (no caso vertente, os do GPA) continuarem a evidenciar problemas de natureza diversa (inadequação às propriedades de género, à coesão e coerência), os alunos não terão referências no domínio de produção textual. Ser professor de língua, implica, em simultâneo, ser o fornecedor de modelos textuais aos aprendentes. No universo do discurso pedagógico como lugar de interação, as produções verbais dos professores interferem na escrita do estudante. É dever do docente de línguas fazer com que o aluno saiba produzir textos de diferentes géneros ancorados em áreas de atividades específicas e com propósitos comunicativos particulares. A atenção que se reserva ao interlocutor é uma arte que se tem de treinar no aluno, com exercícios apropriados, e deve ser uma constante na produção textual do próprio professor.

#### **4. Conclusões e Sugestões**

O presente estudo visou aferir o grau de (in)adequação de textos do género prova de avaliação produzidos na Universidade Pedagógica de Moçambique, delegação

de Gaza, quanto aos preceitos dos gêneros, à coesão e coerência (esta incidiu essencialmente na análise do uso das formas de tratamento). Nesse âmbito, foi notável que os dez exemplares analisados revelam um nível intermédio de regularidades na estruturação adequada ao plano de texto previamente definido, ou seja, comportam sequências linguísticas que integram passos dos movimentos 1 e 2 tipicamente ritualizados e concebidos como obrigatórios na estruturação de textos. Os enunciados denotam regularidades dos papéis socioprofissionais (os autores dos textos assumem a função de docentes), do propósito comunicativo (o ato verbal tem a finalidade de avaliar a aprendizagem) e na terminologia utilizada, isto é, são produtos verbais semelhantes e tipificam os textos do género prova de avaliação. Os locutores revelam baixo grau de proficiência linguística na produção textual, uma vez que os textos do género selecionado evidenciam incorreções gramaticais (falta de coesão) e um significativo grau de incoerência nas formas de tratamento (formal e de intimidade).

As dificuldades diagnosticadas nas produções textuais de estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique com papel socioprofissional de professores estagiários demonstram que a produção de textos do GPA carece de um tratamento rigoroso e deve ser complementado por uma sistematização adequada para a transmissão e assimilação dos parâmetros do seu uso em contextos diversificados. O estudo dos produtos verbais no interior de cada género, nomeadamente a identificação de dificuldades que os sujeitos falantes manifestem, pode trazer contributos relevantes para o aperfeiçoamento da competência textual dos interlocutores, pois visa buscar soluções (de forma cientificamente contextualizada e justificada) focadas em dificuldades específicas dos produtos verbais de um dado género.

Mapeados os problemas detetados nos textos, podem ser promovidos momentos de reflexão conjunta (em forma de oficina gramatical<sup>7</sup>, palestras, *workshops*, entre outros géneros) no seio dos grupos disciplinares, bem como nas jornadas pedagógicas que envolvem professores de diferentes áreas disciplinares, sobre as propriedades de textualidade a partir da análise de materiais autênticos produzidos por alunos ou professores. Os membros da comunidade académica esperam encontrar nos textos elaborados pelos professores referências que os inspirem para posteriores produções verbais coesas e coerentes.

---

<sup>7</sup> Para efeito do estudo de um determinado género, a oficina gramatical da língua portuguesa pode contemplar as seguintes partes: (i) planificação e calendarização das atividades de produção textual; (ii) sistematização das propriedades de género em causa; (iii) elaboração de textos; (iv) análise dos textos produzidos em conformidade com os parâmetros do género selecionado; (v) apresentação de conclusões e recomendações.

## Bibliografia

AMOR, Emília – *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 2006.

BAKHTIN, Mikhail – *Estética da Criação Verbal*, 4.ª ed. São Paulo: Martins Pontes Fontes, 2003.

BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; MATOS, Gabriela – Estrutura da frase simples e tipos de frase. In MATEUS, et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, 5.ª ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. Sá da Costa, 1984.

GATTI, Bernardete A. – O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. In *Estudos em Avaliação Educacional*, 2003, p. 97-114.

GYULAI, Éva Viktória – *Abordagem das Formas de Tratamento nas Aulas de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira* (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade do Porto, 2011.

HALLIDAY, Michael. A. K.; HASAN, Ruqaiya – *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

LOPES, Ana Cristina Macário; CARAPINHA, Conceição – *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina, 2013.

MARCUZZO, Patrícia – *Um Estudo de Relatos de Pesquisa em Análise de Género* (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

MENDES, Amália – Organização Textual e Articulação de Orações. In RAPOSO, Eduardo Paiva., et al. (org.), *Gramática do Português, Vol. II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 1691-1755.

MONDLANE, Hermenegildo Guilherme – Multiculturalismo e Educação em Moçambique. In FRANCISCO, et al. (Orgs.), *Actas da Conferência sobre Educação: 30 anos com Samora Reflectindo sobre Educação em Moçambique*. Gaza: Educar-UP, 2018.

RODRIGUES, David Fernandes – *Cortesia Linguística, Uma Competência Discursivo-Textual* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2003.

SIOPA, Conceição – Subsídios para uma Didáctica da Escrita em Português L2. In GONÇALVES, Perpétua; SIOPA, Conceição (org.), *Caderno de Pesquisa N.º 1, Didáctica do Português L2*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2015.

SILVA, Paulo Nunes da – *Tipologias Textuais. Como Classificar Textos e Sequências*. Coimbra: Livraria Almedina/CELGA, 2012.

SILVA, Paulo Nunes da – Género, Conteúdos e Segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica* 30 (1), 2016, p. 181-221.

SWALES, John – *Genre Analysis, English an Academic and Research Seetings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

# AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA INTERAÇÃO EM CONTEXTO PEDAGÓGICO

Célia Lavado Mendes Jorge Pereira Barbeiro

[celiapb7@gmail.com](mailto:celiapb7@gmail.com)

## Resumo

O presente estudo centra-se nas práticas discursivas, na organização estrutural da interação conversacional e nos processos interpretativos dos participantes, em situação de ensino-aprendizagem do Português, segundo o modelo da Sociolinguística Interacional. Este modelo consiste numa teoria geral que procura estudar a natureza comunicativa dos processos interpretativos (Gumperz, 1997: 2), constituindo os fatores contextuais e socioculturais o foco da análise da competência comunicativa. A análise do discurso pedagógico visa a tomada de consciência, pelos professores, do funcionamento dos discursos no contexto escolar e da importância da interação verbal para o desenvolvimento da literacia. Especificamente, pretende caracterizar as estratégias de interação pedagógica, considerando as sequências discursivas principais. Para a realização deste estudo, registou-se a interação oral ocorrida em 36 aulas de Português de duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Os eixos de análise incidem nas estratégias discursivas, na ritualização das práticas interlocutivas e nos processos de *figuração*. Os resultados da análise revelam que, nas interações verbais, professores e alunos desempenham papéis discursivos no cumprimento de *rotinas verbais*. Na coconstrução das aprendizagens e na partilha de sentidos dos textos, as múltiplas estratégias conversacionais assentam na estrutura tripartida (IRF). Analisa-se especificamente as estratégias pedagógicas do programa *Ler para Aprender* que ampliam e densificam essa estrutura, através da integração de dispositivos conversacionais, baseados no apoio *em interação* pelo professor. Estes dispositivos revelam potencialidades para promover os processos inferenciais e interpretativos, na leitura, e mobilizar os recursos linguísticos e discursivos, para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Interacional; discurso pedagógico; interação verbal; estratégias discursivas; literacia.

## 1. Introdução

O presente texto tem por base o estudo apresentado em Barbeiro (2017), no âmbito da tese de Doutoramento em Estudos Portugueses, na área de Linguística Portuguesa<sup>1</sup>. A investigação realizada pretendeu aprofundar conhecimentos no âmbito da Sociolinguística Interacional (SI) e mobilizá-los com vista a contribuir para o conhecimento da construção das interações em contextos institucionais, designadamente no contexto pedagógico, no âmbito do ensino-aprendizagem da disciplina de Português, por parte de professores e alunos. O estudo efetuado incide sobre as estratégias discursivas (Gumperz, 2002) no contexto da sala de aula com a finalidade de aprofundar o conhecimento da organização das relações interlocutivas e interativas, no referido contexto, através da análise de rotinas verbais, dispositivos conversacionais e práticas discursivas que configuram a construção dos papéis discursivos dos interlocutores. Tendo em consideração que a escola é o espaço de interação verbal entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, o contexto institucional da sala de aula constitui o lugar privilegiado para a ocorrência das interações pedagógicas. A aula de Português, para além de a língua e as competências a ela associadas constituírem objeto de estudo e de desenvolvimento específico de competências, constitui ainda um lugar por excelência de interação verbal. O estudo realizado teve objetivos gerais: (i) aprofundar o conhecimento no domínio das interações verbais entre alunos e entre alunos e professores nas aulas de Português do 2.º ciclo de ensino, tendo como enquadramento as perspetivas da Análise do Discurso (AD) e do modelo da Sociolinguística Interacional (SI); (ii) contribuir para o conhecimento das práticas discursivas, da organização estrutural da interação conversacional pedagógica e dos processos interpretativos em situação de ensino e aprendizagem da língua portuguesa de professores e alunos do 5.º ano de escolaridade e (iii) levar à tomada de consciência do funcionamento dos discursos no contexto pedagógico e do seu papel para se alcançarem objetivos de aprendizagem. O estudo orientou-se pelas seguintes questões de investigação: (Q1) Quais as estratégias discursivas que caracterizam o discurso pedagógico em interação por parte de professores e alunos, nas aulas de Português do 2.º ciclo de ensino? (Q2) Quais as estratégias discursivas que caracterizam o envolvimento conversacional e são expressão da emoção nas interações em contexto pedagógico? (Q3) Em que medida é que as modalidades de interação estão ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de competências por parte dos alunos? (Q4) De que modo se estabelecem os diferentes papéis/estatutos sociais entre professores e alunos e entre alunos, no desenvolvimento das interações? (Q5) As estratégias do programa *Ler para Aprender* refletem-se nas potencialidades da interação verbal para a aprendizagem?

---

<sup>1</sup> Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Estudos Portugueses, na especialidade de Linguística Portuguesa, apresentada à Universidade Aberta e realizada sob orientação da Professora Doutora Carla Aurélia de Almeida. A referida tese foi defendida a 2 de outubro de 2017.

Consideramos que as práticas discursivas desempenham um papel essencial na sala de aula. Conhecê-las possibilitará agir intencionalmente sobre elas, em ligação a finalidades pedagógicas, e permitirá a consciencialização desses aspetos por parte de futuros professores, quando integradas na sua formação de prática pedagógica.

## 2. Fundamentação Teórica

Tendo em consideração a existência de uma ampla diversidade de orientações teóricas e metodológicas que se inserem na Análise do Discurso (AD), o enfoque teórico e metodológico do presente estudo baseia-se nas perspectivas de AD que confluem no modelo da Sociolinguística Interacional. Este modelo consiste numa teoria geral que procura estudar a *natureza comunicativa dos processos interpretativos* (Gumperz, 1997: 2), tendo como núcleo da análise da competência comunicativa os fatores contextuais e socioculturais. No âmbito deste modelo, a comunicação é uma atividade social que requer esforços coordenados de dois ou mais indivíduos. A SI “tem por base a análise dos sentidos co-construídos em interação em diferentes contextos de uso” (Almeida, 2012: 32), centrado nas estratégias discursivas, responsáveis pelo *envolvimento conversacional e emocional*. Estes mecanismos conversacionais são usados na atividade comunicativa, como formas de ação social e são analisados como uma realização interacional, produzida e interpretada no discurso do quotidiano. Gumperz (1982, 1989a, 1989b, 1997, 2002) estuda o modo como os participantes partilham o conhecimento linguístico, na interação, por meio da *contextualização* do que é dito. Nesta abordagem, a linguagem é uma construção interacional composta por dinâmicas de trocas verbais, em que o *envolvimento conversacional* é a base da compreensão linguística (Gumperz, 2002: 2). Assim, o sucesso da interação depende da forma como os interactantes a coordenam e dos *indícios de contextualização* que utilizam.<sup>2</sup> A inferência conversacional é parte integrante do próprio ato de conversar e consiste no processo de interpretação situado, por meio do qual os participantes de uma troca avaliam a intencionalidade dos interlocutores e na qual baseiam as suas respostas (Gumperz, 2002: 153). As *convenções de contextualização*<sup>3</sup> desempenham um papel essencial na comunicação verbal, pois servem de guia na monitorização da progressão da interação conversacional, sendo responsáveis pelo cálculo das inferências conversacionais. Com efeito, a análise da SI centra-se na inferência conversacional, enquanto processo interpretativo por meio do qual os interlocutores

---

<sup>2</sup> Na perspectiva de Gumperz (1989a), os *indícios de contextualização* ou “contextualization cues” são pistas que os interactantes utilizam para que possam inferir as intenções comunicativas. Estas pistas contribuem também para a sinalização de pressupostos contextuais.

<sup>3</sup> O termo *convenção de contextualização* aplica-se para referir algumas pistas não lexicais e não gramaticais, embora sempre linguísticas, de inferência conversacional (Gumperz, 1980: 106).

avaliam o que se pretende comunicar (Gumperz, 2001: 219). A investigação em contexto pedagógico revela que as desigualdades no desempenho escolar são em grande medida devidas às diferenças de aprendizagem (Gumperz, 1997: 28). O presente estudo estabelece pontes com outras teorias ou modelos de análise como a Linguística Textual, a Linguística Cognitiva e a Linguística Sistémico-Funcional.

### 3. Metodologia

A metodologia adotada para a análise dos dados recolhidos teve em consideração as perspetivas teórico-metodológicas da SI. Delimitámos o estudo aos alunos de 2 turmas do 5.º ano (5.ºA e 5.ºC), do 2.º ciclo do ensino básico, na disciplina de Português. O número total de alunos integrados no grupo de estudo é de 44. A turma do 5.ºA era constituída por 25 alunos e a turma do 5.ºC por 19. Para a realização da investigação, procedemos às transcrições do discurso oral produzido nas aulas de Português das referidas turmas. O *corpus* é constituído pelas interações verbais registadas em áudio e transcritas, ocorridas num conjunto de 36 aulas de Português de 90 minutos cada. As aulas foram lecionadas por 3 professoras: a professora titular da turma (P1) e 2 professoras estagiárias (P2) e (P3) a realizar a prática pedagógica. Na transcrição da interação verbal, para determinar as falas dos interlocutores, usámos a terminologia “professora” e “aluno”, abreviadas nas transcrições da seguinte forma: P (Professora), A (aluno) e AA (dois ou mais alunos simultaneamente). Os enunciados sublinhados denotam simultaneidade e os enunciados em maiúsculas assinalam o reforço do volume de voz. A análise de dados foi predominantemente qualitativa.

## 4. Apresentação e Análise de Dados

### 4.1. Estratégias Discursivas no Contexto Pedagógico

O enfoque analítico do estudo incidiu sobre os sentidos coconstruídos em interação, nas atividades comunicativas realizadas no contexto de uso da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento das competências linguísticas em Português Europeu. Esse enfoque desenvolveu-se segundo três eixos temáticos principais: (i) a organização estrutural das interações em contexto pedagógico, designadamente no contexto correspondente à aula; (ii) as estratégias discursivas ativadas na aula, com finalidades diversas, com destaque para as estratégias orientadas para a construção do conhecimento por parte dos alunos; (iii) a caracterização da interação no subconjunto de aulas nas quais foram levadas à prática proposta da pedagogia de base genológica *Reading to Learn / Ler para Aprender* (Rose e Martin, 2012), em relação às estratégias conducentes à participação dos alunos e à apresentação, avaliação e alargamento/aprofundamento do conhecimento.

A análise das sequências discursivas na aula de Português revela que esta se constitui em três momentos: a *abertura*, o *desenvolvimento* e o *fecho*. As regularidades discursivas dos momentos de *abertura* constituem a saudação inicial, as estratégias discursivas de apelo à calma, ao silêncio, os atos de ordem e de convocação ou convite ao trabalho. A “Abertura é o primeiro segmento estrutural da interação” (Fonseca, 1996: 99) e “as trocas que perfazem a Abertura da conversação têm um conteúdo marcadamente relacional” (Fonseca, 1996: 99). A seguir à *abertura*, o *desenvolvimento* é o “segundo momento estrutural da interação” (Fonseca, 1996: 99). Constituem regularidades discursivas do *desenvolvimento* da aula, um conjunto de estratégias discursivas assente na conversação triádica e na estrutura organizacional tripartida (pergunta–resposta–*feedback* avaliativo). De entre essas estratégias, destacamos os atos de pergunta e de resposta, o *feedback* e os atos avaliativos, as paráfrases e reformulações, as perguntas dos alunos, o dar a vez de elocução e de incitar à participação, a entreaajuda, as intervenções de relance, as intervenções de continuidade, as intervenções-réplica e retificações, as repetições, os atos híbridos de convite e a oferta-pedido, o uso da primeira pessoa englobante “Nós”, a tomada da vez, a expressão da emoção por meio do humor, da ironia e da metáfora, as felicitações e elogios, a crítica e a censura, a atenuação ou mitigaçãõ e as narrativas interativas orais. As sequências discursivas dos momentos de *fecho* da aula são constituídas por expressões avaliativas, atos diretivos e atos indiretos de ordem, atos de aviso e comentários avaliativos sobre o comportamento dos alunos. Estas estratégias discursivas revelam o modo como professor e alunos assumem os papéis discursivos e interagem no quadro interlocutivo e interativo da sala de aula, em geral, e especificamente no processo de ensino-aprendizagem do Português, nos domínios de leitura, de oralidade, de escrita e de gramática.

Procedemos à apresentação de alguns mecanismos conversacionais mais relevantes do discurso pedagógico, dos quais destacamos os atos de pergunta que caracterizam o discurso do professor, constituindo uma das estratégias discursivas mais marcantes da aula. Uma grande parte das sequências do discurso pedagógico começa com uma pergunta do professor, no primeiro turno, seguida da resposta do aluno, no segundo turno e, no terceiro turno, volta ao professor que apresenta o *feedback* avaliativo sobre a correção ou adequação da resposta do segundo turno, constituindo uma sequência instrucional (Mehan, 1979: 285). Observemos as interações seguintes:

(1)

P: Estava bem construída, e que materiais é que tinha a casa, M.?

A: Eh... casca de plátano, musgo e canas.

P: Muito bem! E então como já referimos e muito bem Isabel ficou alegre porque, M.?

[Aula n.º 11 – P3]

(2)

P: Exatamente. E o que é que... e o que é que começou por acontecer? Os lenhadores tiveram uma reação, que reação foi esta?

A: Pegaram nas famílias e foram-se embora.

P: Muito bem! Pegaram nas suas famílias e partiram. Foram-se embora. E como é que eles foram embora? De que modo?

A: A pé.

P: Assustados.

A: Assustados.

P: Apavorados. Muito bem! Apavorados. O que é que quer dizer "pavor"?

A: É medo.

P: Muito medo. Sim, senhor! Ora bem! Vamos, então, ficar por aqui.

[Aula n.º 22 – P1]

O par adjacente pergunta-resposta constitui-se como uma unidade conversacional ou unidade interativa fundamental do desenvolvimento da aula, podendo ser considerada como "unidade conversacional prototípica" (Rodrigues, 1998: 127), no entanto, o discurso dialógico pode desenvolver-se adquirindo outros formatos. As sequências de pergunta-resposta da aula distinguem-se das perguntas do quotidiano, pois enquanto estas são seguidas por um reconhecimento ou confirmação, aquelas são seguidas por avaliações (Mehan, 1979: 286), como denotam as trocas conversacionais *supra*.

Os atos avaliativos que integram os movimentos de *feedback* ou *follow-up* constituem uma estratégia discursiva que desempenha um papel essencial nas interações pedagógicas e na estrutura das sequências linguísticas. Tomemos como exemplo a interação seguinte:

(3)

P: Exatamente. E o que é que... e o que é que começou por acontecer? Os lenhadores tiveram uma reação, que reação foi esta?

A: Pegaram nas famílias e foram-se embora.

P: Muito bem! Pegaram nas suas famílias e partiram. Foram-se embora. E como é que eles foram embora? De que modo?

A: A pé.

P: Assustados.

A: Assustados.

P: Apavorados. Muito bem! Apavorados. O que é que quer dizer "pavor"?

A: É medo.

P: Muito medo. Sim, senhor! Ora bem! Vamos, então, ficar por aqui.

[Aula n.º 22 – P1]

Os atos avaliativos são estratégias discursivas que “constituem formas de reconhecimento do outro, demonstrando que a perspectiva desenvolvida é fundamentada e tem sentido” (Almeida, 2012: 227). A função destes atos não é apenas avaliar e concluir a sequência, mas dar *feedback* para a interação em curso, construindo dentro da sequência uma outra sequência (Rymes, 2009: 113). É por meio dos atos avaliativos que a professora estabelece flexibilidade comunicativa (Gumperz, 1997: 14).

As paráfrases e as reformulações são dispositivos conversacionais muito recorrentes no discurso pedagógico, seja no discurso do professor seja no dos alunos, e têm um caráter essencialmente interativo, pois são maneiras de resolver diferentes tipos de problemas comunicativos (Gülich e Kotschi, s/d: 341). Atentemos na reformulação denotada nesta sequência discursiva:

(4)

A1: Professora, o que é que é um gole?

P: Mas o marcador está mesmo no fim. É um gole. Uma porção que se bebe de uma só vez. Ou seja, é quando tu colocas um copo, por exemplo com água, à boca e metes...

A1: Eu pensava que era um golo.

[Aula n.º 10 – P3]

As frases explicativas no enunciado da professora apresentam a definição de “gole”: “É um gole. Uma porção que se bebe de uma só vez” é reforçado pelo marcador discursivo “ou seja”, que explicita o significado de “gole”, ampliando o sentido do texto: “Ou seja, é quando tu colocas um copo, por exemplo com água, à boca e metes...”. A definição é uma atividade comum realizada quando necessário em todos os tipos de encontros sociais, como, por exemplo, numa interação no meio institucional (Traverso, 2016: 5). O uso frequente da definição consiste numa estratégia pedagógica de compreensão (oral e escrita) e de aquisição lexical. No enunciado da professora, a reformulação está presente, sendo reforçada na segunda parte do enunciado pelo marcador discursivo “ou seja”, que explicita o significado de “gole” proferido na primeira parte. Segundo Schegloff (2013), a reformulação consiste num recurso interacional “in self-initiated, same-turn repair” (Schegloff, 2013: 41) e transmite a sensação de que se trata de uma mesma mesma expressão (Schegloff, 2013: 43). A reformulação é uma estratégia que visa a adequação do discurso às intenções comunicativas e ao contexto de interação. Os mecanismos de reformulação têm a finalidade de tornar o discurso claro e rigoroso para melhor compreensão do sentido dos textos e corrigir falhas ou erros que surjam na interação.

A expressão da emoção está muito presente na interação da sala de aula e manifesta-se por meio do humor, da ironia e da metáfora, enquanto “figuras de

distância enunciativa" (Fonseca, 1992: 275) que devem ser interpretadas no contexto pedagógico. Tomemos como exemplo a interação seguinte:

(5)

P: Reencaminhavam o email pra ele, não era? O email pra ele. Muito bem! M., diz o que tens a dizer-nos.

A1: Por SMS, que é...

P: Mandavas um SMS, não é, M.?

A1: Que é para os velhotes aprenderem a mexer no telemóvel.

[Aula n.º 2 – P1]

O humor e a ironia verbal no enunciado da professora são dispositivos linguísticos que denotam o *envolvimento emocional* dos participantes na interação pedagógica e criam "envolvimento interpessoal" (Tannen, 2007: 62; Almeida, 2013: 545). Para a compreensão do significado implícito no enunciado "Que é para os velhotes aprenderem a mexer no telemóvel.", os interlocutores fazem uso do "saber sociocultural" (Gumperz, 1989) que está na origem do cálculo de múltiplos processos de inferência (Almeida, 2016: 20) com base na *doxa* ou saber comum acerca do mundo. A interpretação deste jogo interacional entre professora e alunos, no "quadro participativo" (Kerbrat-Orecchioni, 1990) único e irrepetível da sala de aula, é feita com base nas "convenções de contextualização" (Gumperz, 2002), no conhecimento dos contextos situacionais, na identidade e no estatuto dos interlocutores. A análise dos dados permite concluir que as emoções são socialmente construídas e comunicadas, em contexto interlocutivo e interativo, na sala de aula, por meio do uso de estratégias linguísticas e interacionais. O humor, a ironia e a metáfora constituem estratégias de reequilíbrio da relação entre professora e alunos e de "consolidação da relação interlocutiva" (Almeida, 2013: 541), sendo mecanismos que restabelecem o "equilíbrio interaccional" (Goffman, 1974) essencial para a construção da ordem interacional na aula.

As narrativas interativas orais ou narrativas de experiência de vida são mobilizadas frequentemente pelo discurso pedagógico, nas aulas de Português. Definem-se como uma construção conjunta de um locutor que tem sempre presente o discurso do alocutário, antecipando as interpretações do sentido e os implícitos conversacionais calculados. Almeida (2011) explica que "a irrupção destas narrativas no oral interaccional em contextos institucionais levanta questões relacionadas com as tipologias dos segmentos que ocorrem nas interações" (Almeida, 2011: 36). Com efeito, nas aulas os alunos relatam acontecimentos vivenciados, que se traduzem em narrativas de experiência de vida, denotadas nestas interações:

(6)

A: O ano passado, eu mais os meus colegas, 'tivemos a fazer a carta, e tipo, numa delas eu pus um selo com a bandeira da América porque, nessa mesma manhã, tinha visto a mulher do Obama, andava a namoriscar com um guarda-costas. Por isso, eu escrevi ao Obama.

P: Risos Será que isso é verdade? Bom, está bem, não faz mal. Tudo bem.

[Aula n.º 5 – P1]

(7)

A1: Antes de mudar de casa...

P: Sim.

A1: Eu vivia num prédio, e tínhamos uma estufa.

P: Sim, exatamente. É um espaço onde há condições, também é um espaço mais quente, mais aquecido e húmido, não é?

[Aula n.º 13 – P1]

Nestas narrativas, verifica-se a ocorrência de *storytelling*, que consiste em contar uma história pessoal individual ou de um grupo de pessoas. A *storytelling* é uma estratégia emocional, tem em vista levar o interlocutor a partilhar as sensações e emoções geradas pela situação narrada e a interagir com a situação e com os acontecimentos, como se estes fizessem parte do momento real da narração. A narrativa sobre a motivação para a carta a Obama, em (6), constitui um mecanismo de chamada de atenção ao interlocutor que o envolve emocionalmente na interação, provocando-lhe o riso: “Será que isso é verdade? Bom, está bem, não faz mal. Tudo bem.”. Ao contar a sua história pessoal, o aluno manifesta o *ethos* de porta-voz do locutor que transmite a consciência coletiva. Na sequência (7), o aluno partilha com a professora e os colegas o conhecimento que detém do conceito de “estufa”, a propósito do tópico em estudo, por meio da sua narrativa de experiência de vida, captando a atenção dos interlocutores e levando-os a interagir e a tomar parte das suas vivências: “Antes de mudar de casa...” / “Eu vivia num prédio, e tínhamos uma estufa.”. A partir desta interlocução, a professora amplia o significado de “estufa”, por meio do enunciado: “É um espaço onde há condições, também é um espaço mais quente, mais aquecido e húmido, não é?”. Nas aulas, as histórias dos alunos “give teachers insights into how our students place themselves in the world” (Rymes, 2009: 186).

## 4.2. A Interação no Programa Ler para Aprender

O nosso *corpus* integra um conjunto de 15 aulas nas quais foram aplicadas as estratégias do programa de base genológica *Reading to Learn (R2L) / Ler para Aprender* (Rose e Martin, 2012). Este programa tem como base o Modelo Funcional de Língua em

Contexto que consiste num modelo *top-down*, pois parte dos padrões dentro do texto, passando pelos padrões dentro do período/frase e termina nos padrões dentro da palavra. Os textos modelo visam colocar em evidência as estruturas e as características da linguagem de cada gênero. A metodologia inerente a este programa tem como ponto de partida o modelo de ensino-aprendizagem que pode ser aplicado em qualquer contexto educacional. As estratégias pedagógicas que integram o programa *R2L*, para além de desenvolverem a leitura e a escrita, promovem as interações dos professores com todos os alunos da turma, em torno dos objetivos de aprendizagem (Rose e Martin, 2012: 142). Na perspectiva funcionalista, a linguagem é uma atividade social “of which literacy is a subset. Literacy learning cannot be isolated from the social contexts in which literacy is practised” (Rose, 2011: 81).

A implementação do programa *R2L* nas turmas, no período de constituição do *corpus*, integrou três atividades fundamentais por meio da implementação do Ciclo de Interação Apoiada ou *Scaffolding Interaction Cycle*: a Preparação para a leitura, a Leitura Detalhada e a Reescrita Conjunta. A Preparação para a Leitura/Leitura consiste na desconstrução do texto selecionado para ser trabalhado na aula, com vista a (i) ativar o conhecimento prévio ou conhecimento enciclopédico e a (ii) preparar os alunos para o conhecimento da estrutura do texto e do léxico necessário a assegurar a compreensão textual. A Leitura Detalhada engloba estratégias que são desenvolvidas em interação com o professor, que orienta e apoia os alunos, por meio de pistas, para identificarem palavras e expressões selecionadas com o objetivo de promover a sua compreensão aprofundada. O professor conduz e apoia a tarefa “by providing semantic cues for students to interpret their meanings” (Rose, 2011: 89). Assim, os alunos reconhecem mentalmente os grupos de palavras a partir dos seus significados, no contexto da frase e, conforme vão identificando cada grupo de palavras, ele é realçado, e o seu significado pode ser aprofundado por meio da definição, da explicitação dos conceitos ou da discussão de experiências relevantes dos alunos (Rose, 2011: 90). Estas estratégias e o apoio do professor garantem que todos os alunos, na turma, são capazes de ler e compreender completamente o excerto selecionado e de reconhecer as escolhas do autor na construção do texto. O trabalho de identificação dos significados em contexto permite-lhes adquirir competências que depois transferem para a leitura de outros textos e para a sua escrita (Rose, 2011: 90). A Reescrita Conjunta consiste na atividade de escrita de um novo texto, baseado no texto ou passagem trabalhados, sob a orientação do professor, procurando-se reutilizar os mesmos padrões de linguagem do excerto lido anteriormente (Rose, 2011: 90). A Reescrita Conjunta “provides a high level of support for students to appropriate the language resources of accomplished writers into their own writing (Rose, 2011: 90).

Passamos à análise de sequências interativas que tornam manifestas algumas características da interação que ocorre com a metodologia *R2L*. Atentemos em

sequências interativas em que a professora procede à explicitação do vocabulário, percorrendo os parágrafos do texto, na atividade de Preparação para a Leitura, correspondente ao capítulo terceiro de *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen:

(8)

P: Depois, no parágrafo cinco, nós temos a palavra “suspensa”. O que é estar suspensa? “Nuvem branca suspensa”, A.

A1: Pendurada no ar.

P: Pairava no ar. Suspensa, não estava bem pendurado, parecia que estava a pairar no ar, não é? Pairando no ar.

A2: Mas ainda há outro suspenso.

P: Hã? Ah, possui outro significado, não é? Suspensa, aqui, é a ausência das aulas. Aí é diferente. Esse significado é diferente. Depois, flutuar, “as árvores pareciam flutuar”. O que é flutuar, G.?

A3: Flutuar é tipo levantar...

A4: Levitar.

P: Levitar, flutuar. O que é que é flutuar na água, por exemplo?

A5: Pairar.

P: Pairar, sim, exatamente. Como se não tivesse...

A6: Não ir ao fundo.

P: Exato, não estar no fundo, estar a flutuar, estar à tona, não é? Estar à superfície. Chiiiiii!

[Aula n.º 16 – P1]

Nesta interação, a intervenção dos alunos constitui um contributo importante para a explicitação e contextualização do léxico. Na explicitação lexical, as intervenções da professora e dos alunos desencadeiam trocas interacionais e interlocutivas entre os participantes, no quadro interativo e interlocutivo da aula, que se consubstanciam em estratégias discursivas de *envolvimento conversacional*, contribuindo de forma significativa para o aprofundamento do léxico. A análise dos dados evidencia que a Leitura, assim como a Preparação para a Leitura, constituem atividades pedagógicas de intensa interação, por meio das quais professora e alunos, recorrem a mecanismos conversacionais, designadamente perguntas, respostas, explicitações, definições, entre outros. Estes mecanismos, que caracterizam o discurso pedagógico enquanto discurso institucional, revelam-se fundamentais para a compreensão dos textos (e dos

seus contextos), na aula de Português, constituindo estratégias discursivas de forte *envolvimento conversacional e emocional*, promotoras do sucesso na aprendizagem da leitura. A Leitura Detalhada envolve cinco estratégias pedagógicas: (i) preparar a frase, com referência ao seu conteúdo, (ii) ler a frase, (iii) fornecer a pista para a realização da tarefa de identificação das palavras, (iv) estabelecer o foco, isto é, formular a pergunta, que conduz à identificação de acordo com a pista dada, (v) realizar a tarefa de identificação dos vocábulos e realçá-los com o marcador na folha com o excerto, (vi) proceder à avaliação da tarefa e (vii) aprofundar a aprendizagem por meio da elaboração. O processo é retomado a partir de (iii) para cada novo vocábulo a identificar. A interação que se segue denota os passos inerentes a esta atividade:

(9)

**Preparação** – P: Exatamente, exatamente, muito bem. Então vamos lá ver, a frase que temos a seguir dá-nos a explicação para ela pensar que estava a sonhar, “Pois dentro da casa tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível”.

[Pista posicional + pista semântica:] – Há uma palavrinha nesta frase, mais para o fim da frase que nos diz que algo aconteceu fora do normal, algo aconteceu de invulgar.

**Foco** – Qual foi, T.? Qual é essa palavrinha?

**Tarefa** – A: “Extraordinário”.

**Avaliação** – P: “Extraordinário”, muito bem! Vamos realçar “extraordinário”.

[Aula n.º 18 – P1]

Verificamos que a professora faz a preparação da frase, explicando o seu conteúdo e procedendo à sua leitura. Depois, apresenta as pistas, a partir das quais realiza o foco ou pergunta, de modo a que o aluno a quem foi dada a vez de elocução efetue a tarefa com sucesso, identificando a palavra “Extraordinário”, de acordo com as pistas e o foco. Na Leitura Detalhada, observou-se um sucesso generalizado na tarefa de identificação. O mecanismo correspondente ao desenvolvimento ou aprofundamento da aprendizagem consiste na Elaboração. Trata-se de um mecanismo pedagógico que amplia o conhecimento “by defining words and structures” (Rose e Martin, 2012: 157), em relação ao contexto da frase. As elaborações não se limitam ao discurso do professor, mas são conduzidas em interação. Estas estratégias geram longas sequências discursivas interlocutivas e interacionais, como denota a sequência *infra*, que integra os diversos movimentos ou estratégias características da Leitura Detalhada, na qual destacamos a elaboração:

(10)

<b>Elaboração Gramatical</b>
Avaliação – P: Sim, exatamente.
Elaboração – Então, o verbo ajoelhar-se, vem de que palavra? Que eu agora não me recordo... ajoelhar?
Elaboração – A: Ajoelhar.
Elaboração – A: Joelho!
Elaboração – P: Esta palavra é formada a partir de uma outra...
Elaboração – A: Joelho!
Avaliação e Elaboração – P: Joelho, muito bem! Ajoelhou-se. Exatamente, vem da palavra joelho, vem do nome joelho, o verbo ajoelhar-se deriva da palavra joelho, que é um nome, o nome joelho;
Elaboração – e agora temos aqui, “com cuidado”, temos um advérbio de modo, que vamos falar dele mais à frente, que significa, cuidadosa...
Elaboração – A: ...mente.

<b>Elaboração Sinonímica</b>
Elaboração – P: Cuidadosamente, com cuidado, com cautela, cautelosamente, e até com receio,

<b>Elaboração Inferencial</b>
– ela estava com receio de quê?
Elaboração – A: Que estava lá qualquer coisa lá dentro.
Elaboração – P: Ela abriu a porta com cuidado, ela estava com receio de quê?
Elaboração – A: Que estivesse alguém lá.
Elaboração – A: Que já estivesse, dentro...
Elaboração – P: Estava com medo se calhar que a porta até... partisse.
Elaboração – A: Soltasse.
Elaboração – P: Se soltasse, partisse, não é? Com cuidado.
Elaboração – A: Com cuidado a abrir a porta.

<b>Elaboração Inferencial</b>
Elaboração – P: Exatamente. E agora por que é que Isabel se ajoelhou no chão? Eu posso abrir uma porta sem me ajoelhar, porquê, M.?
Elaboração – A: A porta era muito pequena.
Elaboração – P: Porque a porta era pequenina, porque a casa por sua vez era pequenina, porque ela...
Elaboração – A: Era nas raízes.
Elaboração – P: Tinha sido construída com que objetivo?
Elaboração – A: Para um anão.
Elaboração – A: Para um anão.
Elaboração – P: Para um anão.

<b>Elaboração Interpretativa</b>
Avaliação – P: “Espreitavam”, muitíssimo bem!
Elaboração – Espreitavam, portanto, eles estavam encarrapitados nas árvores, essas árvores tinham uma folhagem densa, e eles estavam a fazer o quê?
Elaboração – A: Estavam a espreitar.
Elaboração – P: A espreitar. A espreitar quem?
Elaboração – A: Os caçadores.

Nestas interações, estão presentes três tipos de elaboração: gramatical, sinonímica e inferencial. A elaboração por meio da inferência permite desenvolver nos alunos a capacidade inferencial, fundamental para a leitura e a compreensão leitora. É por meio da elaboração interpretativa que a professora orienta os alunos para a compreensão dos significados, ativando o conhecimento enciclopédico dos participantes na interação. Os movimentos de elaboração sinonímica, gramatical inferencial, interpretativa, entre outros tipos de elaboração, constituem estratégias discursivas (Gumperz, 2002) promotoras da participação ativa dos alunos e da interação pedagógica, com vista a uma efetiva aprendizagem. Por conseguinte, a elaboração constitui um “dispositivo conversacional” (Almeida, 2012) facilitador da aquisição da competência lexical, da consolidação e aprofundamento do conhecimento metalinguístico, e do desenvolvimento da capacidade inferencial e interpretativa dos alunos. As sequências interativas *supra* revelam que a Leitura Detalhada constitui uma atividade pedagógica fundamental para o desenvolvimento da interação, por meio da qual “the teacher engages students interactively in elaborations” (Rose e Martin, 2012: 158).

Na Reescrita Conjunta, a interação entre os participantes assenta num conjunto de estratégias discursivas que englobam a dimensão metalinguística e metadiscursiva, a dimensão de geração de propostas a integrar na reescrita, a reorientação pela professora para a reformulação ou formulação de propostas alternativas, a dimensão de negociação das propostas e a tomada de decisão sobre essas propostas. Na dimensão metalinguística e metadiscursiva, os participantes partilham propostas e realizam apreciações sobre elas, fazendo referência às unidades da língua destacadas no texto original ou formuladas pelos interlocutores, com vista à tomada de decisão em relação ao discurso a coconstruir e a integrar no novo texto, com base no excerto original relacionado com a atividade de Leitura Detalhada.

Na dimensão de geração de propostas, as estratégias conversacionais consistem na apresentação de propostas, pelos alunos, na formulação de propostas incompletas, pela professora, a fim de serem complementadas com propostas dos alunos e na apresentação de propostas completas, com o objetivo de serem aceites pela turma e integradas na reescrita. As estratégias de reorientação e reformulação fazem parte do discurso da professora, tendo a função de reorientar o discurso dos alunos,

levando-os a reformular as propostas iniciais ou a formular propostas alternativas de reescrita do texto. Esta dimensão integra também estratégias de avaliação e de explicitação ou ampliação que constituem a elaboração ou aprofundamento (Rose, 2012a,b; Rose e Martin, 2012), por parte da professora, assim como estratégias de ratificação/confirmação das propostas formuladas. A negociação constitui uma estratégia discursiva da professora na gestão da apresentação de propostas e formulações dos alunos, que inclui movimentos de aceitação, rejeição e de tomada de decisão sobre as propostas apresentadas. Também os movimentos antecipatórios e os atos avaliativos, pela professora, integram a dimensão de negociação, com vista à construção colaborativa de um texto coeso e coerente.

A análise das sequências interativas, na aula de Português, implementadas no âmbito da metodologia *Ler para Aprender* com base no Ciclo de Interação Apoiada, vem colocar em foco estratégias específicas de ensino-aprendizagem diferentes das estratégias que caracterizam a interação pedagógica considerada tradicional, designadamente no que respeita à leitura e à escrita de textos. As trocas conversacionais analisadas que integram o *corpus*, no âmbito deste programa pedagógico, são estratégias discursivas que ativam a capacidade inferencial e interpretativa, bem como a capacidade de contextualização dos significados, fundamentais para o domínio e desenvolvimento lexicais e, por conseguinte, para a compreensão leitora dos alunos. A interação verbal é uma característica estruturante da abordagem de base genológica, sendo o contributo da SI fundamental para determinar o modo como se organizam as relações interlocutivas e interativas, no contexto específico da sala de aula. Os princípios que percorrem a pedagogia de base genológica e que potenciam a interação verbal na aula ao serviço da aprendizagem constituem a explicitação, a preparação antecipatória (*scaffolding*), o *feedback* com reforço positivo, o alargamento de recursos, como as explicações, elaborações, reformulações e reescritas, e a dimensão metalinguística.

## 5. Conclusão

Consideramos que o processo de ensino e aprendizagem na aula de Português tem um carácter essencialmente interativo, uma vez que a interação verbal assume especial relevo na construção dos sentidos dos textos e nas aprendizagens escolares. A estrutura tripartida (pergunta–resposta–*feedback* avaliativo) é uma das modalidades ou formatos de interação mais marcantes da aula de Português. Contudo, outros movimentos ampliam e enriquecem as sequências discursivas, evidenciando novas potencialidades para a aprendizagem, como os mecanismos de preparação e elaboração, propostos pelo programa *R2L*. No contexto pedagógico, professores e alunos desempenham os seus papéis discursivos no cumprimento de rotinas verbais,

nas respetivas funções de ensinar e aprender, tendo em consideração as pistas de contextualização. As identidades discursivas coconstruídas na interação da aula revelam a pertença a uma “comunidade de pensamento” ou “community of the mind” (Gumperz, 1989; Diamond, 1996: 2; Almeida, 2012: 159), ou seja, “a group of people held together by common interests, ideas, goals and tasks” (Diamond, 1996: 2). A perspetiva sociolinguística foca-se no processo por meio do qual a literacia é construída na vida quotidiana, através das trocas conversacionais e da negociação dos significados interacionais, nos múltiplos e diversificados contextos da escolaridade (Cook-Gumperz, 2006: 4). Neste sentido, a literacia “involves a complex of socio-cognitive processes that are part of the production and comprehension of the texts and talk within interactional contexts that in turn influence how these literate products will be valued” (Cook-Gumperz, 2006: 4). O programa R2L pode contribuir para a aquisição da literacia proposta pela teoria sociolinguística, segundo a qual a literacia não pode ser vista apenas como a atribuição de habilidades técnicas mas também como um processo de participação na construção e no uso do conhecimento. Neste sentido, “literacy is a socially constructed phenomenon” (Cook-Gumperz, 2006: 1).

## Bibliografia

ALMEIDA, Carla Aurélia – Aspectos semânticos e pragmáticos da co-construção de identidades discursivas em narrativas de experiência de vida produzidas por participantes de emissões nocturnas de rádio. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2011, p. 35-48.

ALMEIDA, Carla Aurélia – *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interacções verbais*. Porto: Edições Afrontamento. 2012.

ALMEIDA, Carla Aurélia – Conversação e emoção em emissões nocturnas de rádio: a ironia verbal como *tropo ilocutório* e como estratégia discursiva de gestão interaccional do conflito. In SILVA, A.; MARTINS, J. C.; MAGALHÃES, L.; GONÇALVES, M. (Orgs.) – *Comunicação Política e Económica. Dimensões Cognitivas e Discursivas* Braga: ALETHEIA. Publicações da Faculdade de Filosofia. Universidade Católica Portuguesa, 2013, p. 539-552.

BARBEIRO, Célia – *As Práticas Discursivas nas Interações Verbais em Contexto Pedagógico – Contributos da Sociolinguística Interaccional para o estudo do discurso na aula de Português*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta. 2017.

BISHOP, Hugh – The functions of lexical items in the Asthma Project discourse. In COLE, Kimmarie; ZUENGLER Jane (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis*:

*Current Perspectives*. New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group. 2008, p. 21-41.

COOK-GUMPERZ, Jenny – *The social construction of literacy* (Ed.), 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

DIAMOND, Julie – *Status and power in verbal interaction. A study of discourse in a close-knit social network*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1996.

FONSECA, Joaquim – *Linguística e texto/discurso – teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. 1992.

FONSECA, Joaquim – O discurso de Corte na Aldeia de Rodrigues Lobo – O Diálogo I. In *Línguas e Literaturas – Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 1996, p. 87-145.

GOFFMAN, Erving – *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit. 1974.

GOFFMAN, Erving – *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1981.

GUMPERZ, John Joseph – “The sociolinguistic basis of speech act theory”, *Versus, quaderni di studi semiotici*, 26/27, 1980, p. 101-121.

GUMPERZ, John Joseph – *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit. 1989a.

GUMPERZ, John Joseph – *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. La Réunion: L'Harmattan. 1989b.

GUMPERZ, John Joseph – *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press. 1997.

GUMPERZ, John Joseph – Interactional Sociolinguistics: A personal perspective. In TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E.; SCHIFFRIN, Deborah. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, 2001, p. 215-228.

GUMPERZ, John Joseph – *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press. 2002.

GUMPERZ, John Joseph; COOK-GUMPERZ, Jenny – Interethnic communication in committee negotiations. In GUMPERZ, John Joseph. (Ed.), *Language and social identity*, 1997, p. 145-161. New York: Cambridge University Press.

GUMPERZ, John Joseph; COOK-GUMPERZ, Jenny – Introduction. In GUMPERZ, John J. (Ed.), *Language and social identity*, 1997, p. 1-21. New York: Cambridge University Press.

GÜLICH, Elisabeth; KOTSCHI, Thomas – Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 1983, 305-351.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine – *Les interactions verbales*. Tome I. Paris. Armand Colin. 1990.

MEHAN, Hugh – ‘What time is it Denise?’: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 28/4 (1979b) p. 285-294. [Consultado em: 16-02-2019]. Disponível em: <[http://www.justinecassell.com/discourse/pdfs/Mehan\\_79.pdf](http://www.justinecassell.com/discourse/pdfs/Mehan_79.pdf)>

RODRIGUES, Maria Conceição Carapinha – A sequência discursiva pergunta-resposta. In FONSECA, Joaquim (Org.), *A Organização e o Funcionamento dos Discursos – Estudos sobre o Português*. Tomo II. Coleção Linguística. Porto: Porto Editora, 1998, p. 11-220.

ROSE, David – Beyond literacy: Building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34 (1), 2011, p. 81-97.

ROSE, David – *Reading to Learn: Preparing for Reading and Writing*. Sydney. Reading to Learn. 2012a.

ROSE, David – *Reading to Learn: Detailed Reading and Rewriting*. Sydney. Reading to Learn. 2012b.

ROSE, David; MARTIN, Jim R. – *Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox. 2012.

RYMES, Betsy – *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*. New Jersey: Hampton Press, Inc. Cresskill. 2009.

SCHEGLOFF, Emanuel Abraham – Ten operations in self-initiated, same-turn repair. In HAYASHI Makoto; RAYMOND, Geoffrey; SIDNELL Jack (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge. Cambridge University Press, 2013, p. 41-70.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia – Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination / interview. In TANNEN, Deborah, (Ed.), *Framing in discourse*. New York. Oxford University Press, 1993, p. 57-76.

TANNEN, Deborah – *Talking Voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Second edition. Cambridge [www.cambridge.org/9780521688963](http://www.cambridge.org/9780521688963). 2007.

TRAVERSO, Véronique; GRECO, Luca – L'activité de définition dans l'interaction: objects, ressources, formats. *Langages*, 204, 2016, p. 5-26.

