

## “O TEJO É MAIS BELO QUE O RIO QUE CORRE PELA MINHA ALDEIA”, DE ALBERTO CAEIRO (FERNANDO PESSOA): LITERATURA (SIMBOLOGIA) E ENSINO (LETRAMENTO LITERÁRIO)

“THE RIVER OF MY VILLAGE”, BY ALBERTO CAEIRO (FERNANDO PESSOA): LITERATURE (SIMBOLOGY) AND TEACHING (LITERARY LITERACY)

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites<sup>1</sup>

**RESUMO:** No presente trabalho, pretendemos apresentar uma breve conceituação de literatura, empreita esta que almeja vir ao encontro da importância ímpar que a arte literária tem para o ensino, culminando com as considerações sobre o letramento literário e com o delineamento de uma proposta de ensino segundo as prerrogativas deste, evidenciando para isso a simbologia no poema “O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia”, de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa. Com tudo isso, esperamos contribuir para a visibilidade da literatura no âmbito do ensino, não somente como disciplina, mas como veículo de intersecção de múltiplos conteúdos e saberes. Por meio do recorte empreendido e do objetivo traçado, portanto, almejamos alcançar e demonstrar tal potencial da leitura literária, utilizando a sequência de ensino elaborada, tendo como público os alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio, como exemplo das múltiplas possibilidades de se explorar as entrelinhas do texto literário.

**Palavras-chave:** Simbologia. Letramento literário. Ensino.

**ABSTRACT:** In the present work, we intend to present a brief conceptualization of literature, endeavor that aims to meet the unique importance that literary art has for teaching, culminating with considerations about literary literacy and with the delineation of a teaching proposal according to prerogatives of this, showing the symbology in the poem “The River of my Village, by Alberto Caeiro, heteronym of Fernando Pessoa. With all this, we hope to contribute to the visibility of literature in the context of teaching, not only as a discipline, but as a vehicle for the intersection of multiple contents and knowledge. By means of the chosen focus and the outlined objective, therefore, we aim to reach and demonstrate such potential of literary reading, using the elaborated teaching sequence, having as public the sophomore and senior high school students, as an example of the multiple possibilities of exploring the lines of the literary text.

**Keywords:** Symbology. Literary literacy. Teaching.

<sup>1</sup> Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Ponta Grossa). Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Especialista em Línguas e Literaturas Inglesa e Portuguesa. E-mail: professorfernandobruno@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Os objetivos do presente trabalho são delinear breve conceituação de literatura e simbologia, e versar sobre a importância da disciplina literária no ensino para a educação básica – trazendo à baila, para isso, o letramento literário, cujas prerrogativas servirão para o delineamento de proposta de ensino a evidenciar a simbologia em “O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia” (1993), de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa. Tais foco e escopo, naturalmente, acarretam a necessidade de divisão das frentes de pesquisa e do estabelecimento de conceitos.

Assim, principiamos pelas considerações acerca da literatura, tarefa para a qual vêm à baila Candido (1972), Coelho (2000), Llosa (2010) e Jouve (2012), autores que, de uma forma ou de outra, apontam para o fato de que a literatura impõe-se como veículo de expressão das subjetividades em diálogo com seus contextos históricos, sociais e culturais, deflagradora que é dos processos de leitura de si, dos outros e do mundo, em tempo e através da história, contribuindo em larga escala para a formação humanística e integral do indivíduo.

Aproveitando o arazzoar desses autores, damos um passo à frente nas reflexões sobre literatura e ensino, trazendo a lume Bettelheim (1978), Barthes (1978) e Lajolo (1981), não preterindo a Base Nacional Comum Curricular (2017) (doravante BNCC) e sua concepção interdisciplinar tangendo as iniciativas em sala de aula, âmbito em que a literatura assume ainda mais a função de elencar-se como égide de uma série de temas que perpassam outras disciplinas escolares, apontando para o protagonismo do aluno como leitor crítico e ator social.

Inúmeros conteúdos que se erigem na leitura literária desenvolvem-se em um estrato ulterior da compreensão e, por isso, optamos por recorrer a Chevallier; Gheerbrandt (2019) e Ferber (1999) na abordagem da simbologia, recurso da linguagem metafórica e analógica presente na obra analisada e a partir do qual delineamos a sequência de ensino que aqui apresentamos. Acreditamos que abordar os elementos simbólicos – comuns à literatura – não só vem ao encontro dos objetivos de formação de leitores críticos, mas também à concepção de que a individualidade é força-motriz para os empreendimentos da coletividade; assim, retomam-se os postulados da BNCC (2017).

Por fim, a convicção de que a leitura literária é, concomitantemente, dependente da escolarização e uma espécie de passagem para além dos muros da escola faz-nos buscar em Cosson (2006) os referenciais de letramento literário e os parâmetros para as sequências de ensino envolvendo a literatura, aproveitando alguns dos postulados de Freire (1989; 1997) na

enumeração do letramento e em que este consiste. Após as considerações sobre a prática e antes que o material para uso em sala de aula seja desenvolvido, vamos a Carpeaux (2010) e debruçamo-nos brevemente sobre Fernando Pessoa e seus heterônimos, trazendo informações e conhecimentos de suma importância para a compreensão da proposta de ensino que alinhavamos a partir de “O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia” (1993).

## DISCUSSÃO

### I. LITERATURA

Antes de tudo, vale lembrar que, se há uma pedra angular para o engendramento do que aqui buscamos, essa é, certamente, o fato de que nossa visão de literatura ultrapassa em muito a de uma mera disciplina, muitas vezes ensinada por meio uma abordagem histórico-estilística que privilegia a descrição de estilos de época, gerações de autores e obras, e relega o texto literário a segunda instância - ou, até mesmo, a instância alguma. Compreendemos e valorizamos a leitura como representação e, assim, vamos buscar nas assertivas de Coelho (2000, p. 10) - “a literatura é um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e a determinada tradição histórica” - guarida para nossas convicções, a saber, de que a literatura ocupa um lugar privilegiado tanto como objeto cultural quanto como ocorrência da linguagem.

99

Some-se a isso o fato de que:

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972, p. 53).

Temos assim que, além da ligação com as subjetividades e do papel descritivo acima mencionado, a literatura arrola a si mesma a impressão em caracteres dos sonhos, devaneios, idealizações e das infinitas possibilidades que os sentimentos humanos têm de reverberar em palavras. Essa não é a prerrogativa para elencarmos a literatura como engrenagem, mas a possibilidade de contemplá-la como uma espécie de fluido, dependente da realidade como ponto de partida para ser arte, imitadora sem fronteiras da vida e criadora de novos cenários, personagens e mundos que não cessam de intercambiar real e imaginário. Possivelmente por isso leiamos Wilde e damo-nos por satisfeitos com sua garantia de que “a literatura antecipa sempre a vida. Não a copia, molda-a aos seus desígnios” (2008, p. 43), e voltemo-nos para Jouve (2012, p.

163), para quem o texto literário é “portador de saberes que estruturam nossas representações [...], em um legado que ele transmite e reavalia”, na ânsia de afirmarmos que a literatura pode perfeitamente atar as pontas do lugar de onde partimos ao ponto a que chegamos, afinal:

[...] a melhor contribuição da literatura ao progresso humano [seria] recordar-nos (involuntariamente, na maior parte dos casos) de que o mundo se acha mal-acabado, de que mentem os que sustentam o contrário - por exemplo, os poderes que o governam -, e de que poderia ser melhor, mais próximo dos mundos que a nossa imaginação e a nossa palavra são capazes de inventar (LLOSA, 2010).

Diante disso, parece claro o entendimento de que há mais na literatura do que o mero registro e repetição de histórias que se quer ensinar; em verdade, parece-nos possível afirmar que ela nos insere em um ciclo, uma vez que profundamente enraizada no real e atada à sua demonstração. A literatura executa funções que atuam diretamente no homem, exprimindo-o e voltando-se para sua formação no momento em que este é receptor da arte literária; em vista disso, somos levados a abordar o seu ensino, mas não faremos isso sem antes evidenciar nos aspectos da linguagem dimensão semelhante à conferida aos assuntos e temas abarcados pela literatura. Assim:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1981, p. 38).

Desse modo, buscaremos, antes de qualquer outra coisa, alargar a compreensão da “instauração de universo” mencionada por Lajolo (ibid.), versando, para isso, sobre um dos muitos recursos dos quais a linguagem lança mão para que a arte literária consiga, por meio da palavra, o efeito de arte tão caro às leituras a que procedemos: a simbologia.

## 2. SIMBOLOGIA

Adentrar o terreno da linguagem literária obriga-nos a recorrer a Barthes, para quem, sobretudo e em geral, a linguagem é a expressão do mais autêntico poder social a que todos estamos submetidos: “Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua”. (BARTHES, 1978, p. 12). Considerando a submissão a essa tirania da linguagem, “nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (ibid., p. 14), o estudioso nos aponta a única saída possível: “só resta, pois, ao homem, a fuga da

linguagem por meio de uma trapaça linguística utilizando-se da própria língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva [...], eu a chamo, quanto a mim: literatura” (ibid., p. 16)

A simbologia poderia, facilmente, ser elencada como uma das “artimanhas” que as “trapaças literárias” elencam em seu rol de possibilidades. Chevallier e Gheerbrandt (2019, p. 21) esclarecem que “a história do símbolo atesta que todo objeto pode revestir-se de valor simbólico, seja ele natural [...] ou abstrato”.

Hoje em dia, os símbolos gozam de nova aceitação. A imaginação já não é mais considerada a louca da casa. Está reabilitada, considerada gêmea da razão, inspiradora da descoberta e do progresso [...] os símbolos estão no centro, constituem o cerne da vida imaginativa. Revelam os segredos do inconsciente, conduzem as mais recônditas molas da ação, abrem o espírito para o desconhecido e o infinito (ibid., p. 12).

Ao que Ferber (1999) acrescenta:

O que os leitores precisam saber, de qualquer maneira, são os símbolos tradicionais, os “móveis rotineiros” da literatura ao longo de milhares de anos, que muitas vezes parecem aparecer sem explicação, e que gradualmente ganham em conotação, conforme a tradição expande-se e alude a si mesma (FERBER, 1999, p. 11).

Diante do exposto, fica claro que a leitura literária deve ser permeada por uma espécie de desconfiança, uma vez que a figuração da linguagem, o apontar sem dizer, o ser ambíguo intencionalmente e o que “é” em lugar do que “não é” apresentam-se não somente como possibilidades, mas como particularidades. Encarar um texto literário sem o amparo da simbologia propiciará uma leitura incompleta e, logo, uma compreensão imperfeita. Além disso, há que se ter em mente que um símbolo “[...] é muito mais do que um simples signo ou sinal: transcende o significado e depende da interpretação que, por sua vez, depende de certa predisposição” (CHEVALLIER; GHEERBRANDT, 2019, p. 18), ou seja, por meio do uso de símbolos, a literatura se erige em um mar de referências e provoca uma série de processos ativos e autônomos em cada um de seus múltiplos receptores; o indivíduo interpreta sem desprezar o contexto e preparando sua resposta ao todo.

É desnecessário, portanto, postular que personagens, cenários e figuras não se concebem ao acaso em uma obra literária. Não se pode esquecer de que a literatura revela quando mostra e também quando pretensamente omite, ou seja, um texto não pode ser compreendido apenas por aquilo que evidência em primeiro plano, mas também pelas forças que se movimentam nos detalhes de sua estrutura, estética, etc. Assim, sem demandar maiores explicações por onde se infiltra, a simbologia potencializa o alcance da linguagem na transmissão da mensagem.

Tendo tudo isso em vista, partimos para as considerações acerca da literatura e de seu ensino, lançando mão de postulados que conferem tanto à linguagem quanto ao estofamento em que esta se desdobra a preponderância na proposta de ensino que traremos no presente trabalho.

### 3. ENSINO

Conforme posto anteriormente, adentramos a sala de aula com uma postura de enfrentamento à prática da literatura diluída em uma história literária pontuada por momentos de uma ou outra obra. Para Jouve (2012, p. 135), “no quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas”; assim, a leitura, apreciação e conseguinte dialogicidade – as realidades de si e do outro – são pressupostos que, além de permear a arte literária, justificam sua presença em sala de aula. Os textos literários são também, nas palavras do mesmo autor:

Objetos de linguagem que – pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que nos interessemos por eles. Assim, se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa (JOUVE, 2012, p. 143).

Ao passo que o espaço da literatura na escola é inegável, temos que sua apreciação configura-se processo plural e de forma alguma confinado a esse âmbito. Há sobre as instituições de ensino, entretanto, o peso de ser não só o espaço que vai garantir os saberes primários (ler, escrever e contar), mas sim o ponto de difusão de saberes inter e multidisciplinares, e, acima tudo, de valorização da pessoa humana. Talvez aqui seja válido trazeremos a lume que:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas (BARTHES, 1978, p. 18-19).

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017), comprometida com a elevação dos alunos à condição de protagonistas e lançando mão de diversas circunstâncias entre as disciplinas escolares para que isso ocorra, permite-nos vislumbrar que tudo aquilo que concorre para uma

formação com forte carga humanística e ilustrada encontra lugar na escola. O documento erige como um dos pilares que devem distinguir a formação básica do indivíduo a “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas, de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (p. 244). Lendo-se tal prerrogativa sob a luz do entendimento de Bettelheim (1978, p. 96), para quem ler um texto literário é, sobretudo “auxiliar o ser humano a transcender os limites estreitos de uma existência autocentrada e acreditar que dará uma contribuição significativa para a vida”, não temos como não evocar mais uma vez Candido (1972, p. 806):

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] A literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver. (op. cit., p. 806)

Sujeito, objeto, alvo e esperança: assim é o homem frente à literatura; a essa altura, aos questionamentos acerca de como abarcar tudo isso no âmbito de seu ensino, propomos o letramento literário, que passará a ser descrito a seguir.

#### 4. LETRAMENTO LITERÁRIO

É Cosson (2006) quem nos assegura que a leitura literária não pode ser simplesmente exigida como tarefa contendo uma avaliação ao seu fim, mas sim construída com base em mecanismos, que cabe à escola desenvolver, visando à proficiência da leitura literária e, logo, da exposição constante aos recursos linguísticos a ela circunscritos. Isso é, sem dúvida, falar em letramento, termo que nos faz buscar guarida no pensamento de Freire (1989, p. 13): “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Para o renomado educador, portanto, a justiça social, a igualdade nas relações e fundamentalmente a liberdade, permeadas pela conscientização última do papel social preponderante dos alunos, aptos assim a contribuir constantemente com sua bagagem de vida e cultural, são as bases dos múltiplos percursos de ensino e aprendizagem que se devem traçar, percorrer e mensurar.

Temos então que o letramento literário impõe-se como uma negativa ao mero uso de determinadas estruturas ou do conhecimento de certos textos; muito pelo contrário, ele apresenta-se como mecanismo de apreensão da realidade de maneira ativa e reflexiva, concorrendo para que as engrenagens da história não sejam tidas como inexorabilidade, mas sim como possibilidade (FREIRE, 1997). As perspectivas de letramento são delineadas para que haja devolução por parte dos alunos, buscando sua intervenção na realidade que os circunda:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Movido por essa inquietação, a saber, a promoção da leitura literária na escola e como fazê-la, Cosson nos traz *Letramento literário: teoria e prática* (2006), obra que contém exemplos de sequências didáticas elaboradas a partir de leituras propostas e com o relato de sua aplicação. Assim, embora não tenham sido seguidas à risca, as tais sequências serviram-nos de inspiração para o trabalho com o poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa.

Contemplamos, então, a motivação, que, geralmente de forma lúdica, promove o interesse do aluno pelo texto que será lido; a introdução, na qual são apresentados o autor e a obra; a leitura, etapa que deve ser cumprida com o que o autor chama de “intervalos”, nos quais se afere o progresso e o entendimento do aluno; e a interpretação, dividida em dois momentos: interior, no qual há a decifração, o “encontro do leitor com a obra” (ibid., p. 65) e exterior, que é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (id. ibid.). Desperta claramente do pensamento do autor a noção de comunidade, o que podemos depreender, por exemplo, do que se espera dos compartilhamentos das interpretações: que “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (ibid., p. 66).

Vale salientar ainda que são empreendidas pelo autor duas sortes de sequência, básica e expandida. Trazemos algo como que uma mescla de ambas no que desenvolvemos, haja vista que as considerações acerca da simbologia nos fazem adentrar o campo da interpretação, passo adiante da compreensão global (objetivo da sequência básica), contemplando o aprofundamento de um dos aspectos pertinentes ao que se está enfatizando e buscando elucidar. Por outro lado, não podemos dizer que demos grande espaço à expansão, que tem em seu cerne a intertextualidade, privilegiando obras anteriores e posteriores ao texto em discussão.

Desse modo, acreditamos que a abordagem com base no letramento literário nos permite abarcar o amplo espectro que vemos delinear a literatura, e, além disso, evidenciar para os alunos de segundo ou terceiro ano do ensino médio, foco de nossa proposta, a riqueza do texto e o imenso cuidado que ele demanda para sua compreensão e interpretação. Assim, após breve apresentação de Fernando Pessoa e seus heterônimos, exporemos a sequência de ensino alinhavada.

## 5. FERNANDO PESSOA E SEUS HETERÔNIMOS

A magnitude da obra de Fernando Pessoa indubitavelmente ultrapassa as linhas que virão a seguir. Ele é, com efeito, um dos mais singulares poetas de todos os tempos (CARPEAUX, 2010), tendo publicado grande parte de sua produção sob a alcunha de pseudônimos, ou melhor, heterônimos, como preferiu designá-los, haja vista que cada um desses ímpares alter egos tinha uma biografia completa, espécie de vida própria, que lhes conferia traços e interesses distintos – possivelmente, uma fórmula certa criada pelo autor para ocultar as facetas contraditórias de sua própria personalidade. Desse modo, viemos a conhecer, dentre outros:

Alberto Caeiro, o autor do Guardador de Rebanhos, de inspiração repentina e torrencial; Ricardo Reis, poeta classicista, algo semelhante a Landor; Álvaro de Campos, autor de odes whitmanianas. A poesia do próprio Fernando Pessoa, quer dizer, aquela pela qual assumiu a responsabilidade, assinando-a com o verdadeiro nome, tem pouco de hermético. Trata-se de poesia sentimental, conforme as mais antigas tradições portuguesas (CARPEAUX, 2010, p. 2541)

105

Pode-se dizer que ao tom aparentemente nacionalista de “Mensagem”, a única obra publicada pelo poeta como “ele mesmo”, Fernando Pessoa buscou imprimir uma leitura de seu Portugal por meio dos múltiplos personagens e do filtro de sua gama de interesses e convicções pessoais. Além disso, cada um de seus heterônimos contava com uma visão muito particular da vida e dos acontecimentos, sendo, em vista disso, portadores de entendimentos distintos acerca da miríade de detalhes que perfazem a vida de uma pessoa e a história de um país.

Nesse âmbito, reconhecemos em Álvaro de Campos o pessimismo e a angústia com o tempo presente, apesar do gosto pela modernidade (talvez advindo de sua formação em engenharia, profissão que nunca exerceu). Carpeaux (2010) designa três momentos para sua obra: decadentismo, progressismo e pessimismo:

Há sem dúvida quem ame o infinito / Há sem dúvida quem deseje o impossível / Há sem dúvida quem não queira nada - / Três tipos de idealistas, e eu nenhum deles: / Porque eu amo infinitamente o finito, / Porque eu desejo impossivelmente o possível, / Porque eu quero tudo, um pouco mais, se puder ser, / Ou até se não puder ser....

(Disponível em <<https://dominiopublico.gov.br/poemas-de-fernando-pessoa.htm>>, acesso em 16 ago. 2020).

Ricardo Reis pode ser entendido como a antítese de Álvaro de Campos: de educação conservadora em colégio jesuíta e posteriormente formado em medicina, esse poeta não se contenta em valorizar o tradicional, mas em fazê-lo como oposição ao moderno, um símbolo de decadência, em sua opinião. Sua linguagem clássica e vocabulário erudito concorrem para que seus poemas sejam uma espécie de ode às tradições: “A realidade / Sempre é mais ou menos / Do que nós queremos / Só nós somos sempre / Iguais a nós próprios / Suave é viver só / Grande e nobre é sempre / viver simplesmente” (Disponível em <<https://dominiopublico.gov.br/poemas-de-fernando-pessoa.htm>>, acesso em 16 ago. 2020).

Por fim, Alberto Caeiro, autor do poema em torno do qual delineamos a proposta de ensino, desponta como mestre dos demais heterônimos, tendo exercido influência principalmente em Ricardo Reis. Seu amor à simplicidade passa pela valorização da natureza, sendo que sua experiência de vida dá-se muito mais no campo sensorial: “sentir é mais importante do que pensar” (CARPEUX, 2010, p. 2542). Órfão desde muito cedo, Caeiro foi criado por uma tia-avó e não teve acesso aos estudos formais além da escola primária, o que resultou em uma poesia de linguagem simples e de temas bucólicos: “Compreendi que as coisas são reais e todas diferentes umas das outras; / Compreendi isto com os olhos, nunca com os pensamentos. / Compreender isto com o pensamento seria achá-las todas iguais” (Disponível em <<https://dominiopublico.gov.br/poemas-de-fernando-pessoa.htm>>, acesso em 16 ago. 2020).

Acreditando que essas considerações sobre Fernando Pessoa e seus heterônimos sirvam até mesmo como argumento não só a favor da simbologia, mas também para a profundidade, a múltipla representatividade e a interdisciplinaridade da literatura, partimos para a apresentação da proposta delineada, inspirados nos parâmetros descritos na seção anterior. Vale ressaltar que a proposta visa como público os alunos de segundo e terceiro ano do ensino médio. Temos então que o letramento literário impõe-se como uma negativa ao mero uso de determinadas estruturas ou do conhecimento de certos textos; muito pelo contrário, ele apresenta-se como mecanismo de apreensão da realidade de maneira ativa e reflexiva, concorrendo para que as engrenagens da história não sejam tidas como inexorabilidade, mas sim como possibilidade (FREIRE, 1997). As perspectivas de letramento são delineadas para que haja devolução por parte dos alunos, buscando sua intervenção na realidade que os circunda:

## 6. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO

**Tempo estimado para desenvolvimento da sequência: entre duas e três aulas.**

**Objetivo:** Promover o letramento literário a partir das considerações acerca do vocábulo “rio”, sua simbologia e representatividade, levando em conta o modo como é retratado na literatura em geral e especificamente no poema.

**Motivação e Introdução:** Dividir os alunos em grupos – de 3 a 5 integrantes, de acordo com a possibilidade oferecida pela sala – e distribuir folhas em branco para eles, propondo uma competição: dado o tempo de dois minutos, o vencedor será o grupo que conseguir listar mais termos que se relacionem à palavra “rio”.

Dar continuidade a essa atividade pedindo que os grupos leiam o que escreveram, listando no quadro alguns termos e permitindo que os alunos expliquem como estabeleceram as devidas relações. Após fazer as considerações relativas ao que a participação dos alunos permitir, apresentar brevemente Fernando Pessoa e seus heterônimos, principalmente Alberto Caeiro (usar para isso as informações elencadas anteriormente) e anunciar que, nas próximas aulas, a turma desenvolverá atividades a partir de um poema de autoria dele.

Vale ressaltar que no modelo de sequência proposto por Cosson (2006), a Motivação aparece separada da Introdução, sendo esta uma etapa posterior àquela. Para nossa proposta, no entanto, preferimos, dado que o trabalho é realizado em torno de um poema que poderá ser lido tanto em casa quanto em sala de aula sem demandar grande quantidade de tempo, unir essas duas etapas.

**Leitura:** Distribuir individualmente as cópias do poema abaixo e orientar os alunos a fazerem leitura silenciosa; após alguns minutos, ler em voz alta para toda a classe.

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia  
O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,  
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia  
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia,

O Tejo tem grandes navios  
E navega nele ainda,  
Para aqueles que veem em tudo o que lá não está,  
A memória das naus.

O Tejo desce de Espanha  
E o Tejo entra no mar em Portugal.  
Toda a gente sabe isso.  
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia  
E para onde ele vai  
E donde ele vem.  
E por isso, porque pertence a menos gente,  
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.

Pelo Tejo vai-se para o Mundo.  
Para além do Tejo há a América  
E a fortuna daqueles que a encontram.  
Ninguém nunca pensou no que há para além  
Do rio da minha aldeia.

O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.  
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.

(PESSOA, 1993)

108

Em um primeiro momento, pedir aos alunos que expressem o que entenderam do poema, sobre qual tema o texto se volta. É sempre importante, a princípio, deixar que os alunos fiquem à vontade para se manifestar, expondo suas ideias preliminares para, a partir disso, o professor começar a trabalhar alguma análise. Em seguida, iniciar o estágio de compreensão mais profunda do poema.

**Interpretação:** Muitos temas podem despontar de uma análise literária e, por isso, é importante salientar para os alunos que vale proceder a um recorte para desenvolvimento mais aprofundado do aspecto escolhido. Assim, destacar a riqueza de significados que a figuração da linguagem e a gama de referências pode imprimir ao “rio”. Desde Heráclito (apud PORFÍRIO, 2020), para quem “todas as coisas movem-se e nada permanece imóvel”, o rio erige-se como expressão da eterna mudança, uma vez que suas águas mudam a cada segundo: “uma mesma pessoa não pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois tanto ela quanto o rio já não são mais os mesmos no instante após o primeiro banho” (ibid.). Tais mudanças competem, no pensamento do filósofo grego, para que não haja unidade natural no mundo, mas uma dualidade constante

caraterizada por antagonismos e lutas. Em face das diferenças entre o “Tejo” e “o rio que corre pela minha aldeia”, pode-se evidenciar a oposição elencada por Heráclito em sua citação: o sentido advém da posição antitética estabelecida entre ambos.

Além disso, podemos encarar o rio não somente como mudança, mas também como a corrente da vida e da morte (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019): “em relação ao rio, pode-se considerar: a descida da corrente em direção ao oceano, o remontar dos cursos das águas, ou a travessia de uma margem à outra” (p. 780). Assim:

Seja a descer montanhas ou a percorrer sinuosas trajetórias através dos vales, escoando-se nos lagos ou nos mares, o rio simboliza sempre a existência humana e o curso da vida, com a sucessão de desejos, sentimentos e intenções, e a variedade de seus desvios. A esse respeito, a teoria de Heráclito é significativa [...]: “Aqueles que entram nos rios recebem a corrente de muitas e muitas águas, e as almas exalam-se das substâncias úmidas” [...] Existe um rio para cada homem que mergulhar em suas águas. No sentido simbólico do termo, penetrar (ou mergulhar) num rio significa, para a alma, entrar num corpo. O rio tomou o significado do corpo [...] o corpo tem uma existência precária, escoo-se como a água, e cada alma possui seu corpo particular, a parte efêmera de sua existência – seu rio próprio (ibid., p. 781 – 782).

A história de Portugal, e principalmente o capítulo referente à sua grandeza e protagonismo na era das grandes navegações, encontra-se intrinsecamente ligada ao Rio Tejo, pelo qual, conforme posto no poema, “vai-se para o mundo”. Em *Os Lusíadas* (2000), temos que o Tejo é o ponto de partida para o mar, logo, pórtico para a travessia necessária a essa grandeza, essa mudança de estado do povo português: “E vós, Tágides minhas, pois criado / Tendes em mi um novo engenho ardente, / Se sempre em verso humilde celebrado / Foi de mi vosso rio alegremente” (CAMÕES, 2000, p. 49). O mesmo Fernando Pessoa, “ele mesmo”, corrobora essa questão de passagem, ao afirmar que “Quem quer passar além do Bojador, / tem que passar além da dor” (Disponível em <<https://dominiopublico.gov.br/poemas-de-fernando-pessoa.htm>>, acesso em 16 ago. 2020), em concordância com o fato de que todos precisam da dor do transpor barreiras para o próprio crescimento: “Valeu a pena? Tudo vale a pena / se a alma não é pequena” (ibid.).

É interessante, neste momento, considerar como o heterônimo Alberto Caeiro passa ao largo dessa questão, uma vez que prefere enxergar somente com os olhos. No poema lido, seu mundo próprio, sua pequena aldeia e seus interesses diários, sua vida com todos os seus traços imediatos e sensíveis, aparecem como protagonistas de uma espécie de recusa à mudança de estado: “O rio da minha aldeia não faz pensar em nada / Quem está ao pé dele está só ao pé dele”. Somente assumindo uma personalidade distinta Fernando Pessoa pode trafegar na

contramão de sua própria obra e estabelecer a vida de cada um, a segurança, o conforto e as amizades como mais valiosos do que a grandeza e o legado; em suma, elencar a simplicidade como superior ao poder: “E por isso, porque pertence a menos gente, / É mais livre e maior o rio da minha aldeia”. Alberto Caeiro parece gritar que conhecer grandes coisas é fácil; difícil é compreender que o mundo é composto por cada um dos pequenos “eus”: “O Tejo desce de Espanha / E o Tejo entra no mar em Portugal. / Toda a gente sabe isso. / Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia / E para onde ele vai / E donde ele vem”.

Assim, é interessante destacar que o rio erige-se como vida e travessia, e que as produções literárias, uma vez que representando experiências pessoais com ecos no mundo, podem levar aspectos distintos ao primeiro plano: tão verdadeiro quanto o fato que o rio nos leva a algum lugar é o fato que ele passa por lugares nos quais as pessoas e as coisas permanecem como estão, e assim, traços do aqui e ali, presente e futuro, realidade, imaginação e idealização e, acima de tudo, de visões do mundo, podem estar impressos nos rios. Nesse contexto, os primeiros versos do poema servem como argumento para a importância que as coisas têm, levando em conta diferentes pontos de vista: “O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia, / Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia / Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia”:

A descida para o oceano é o ajuntamento das águas, o retorno à indiferenciação [...]; o remontar das águas significa, evidentemente, o retorno à Nascente divina, ao Princípio; e a travessia é a de um obstáculo que separa dois domínios, dois estados: o mundo fenomenal e o estado incondicionado, o mundo dos sentidos e o estado de não-vinculação. A margem oposta [...] é o estado que existe para além do ser e do não-ser. Aliás, esse estado é simbolizado não só pela outra margem, como também pela água corrente sem espuma (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 780-781).

Para terminar, sugerimos que toda a vasta carga trabalhada seja retomada, dando vazão não só ao conhecimento adquirido, mas também permitindo que as impressões de cada um sejam divididas com os demais. Para tanto, voltar às listas desenvolvidas quando da motivação, relembando os termos elencados pelos alunos e acrescentando as sugestões que derem nesse momento, depois da exposição. Certamente, a carga simbólica e a figurativização da linguagem, bem como as oportunidades para reflexão acerca delas, virão à tona.

**Contextualização:** Conforme posto anteriormente, o texto literário é “portador de saberes que estruturam nossas representações” Jouve (2012, p. 163), e assim, a leitura literária deve ser feita de modo a colocar em prática certa “desconfiança” do que se apresenta à primeira vista, em um âmbito em que língua, linguagem e léxico cooperam para o alargamento das possibilidades

de entendimento. Destacar que Alberto Caeiro, dadas as suas características, opta pela visão do rio como impressão dos traços de uma vida, em detrimento do “salto para o desconhecido” que até mesmo Fernando Pessoa distingue-se por destacar. Além disso, a carga histórica e contexto de produção não podem ficar de fora das análises empreendidas, haja vista que ao sentido que se busca – no caso em questão, o da palavra “rio” e sua simbologia – essas características serão de grande valia, uma vez que o termo é ligado tanto às pretensões imperialistas de Portugal em determinada época quanto ao bucolismo do autor. Essa riqueza de traços e detalhes permeando o texto literário não pode deixar de ser abordada e, assim, torna-se crucial ao professor, tendo em vista o que se expressa no poema e o que aqui se entrevê pelo diáfano véu, mostrar como o autor constrói um todo de significados que extrapolam em muito a mera compreensão advinda de uma leitura mais superficial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupados com o estabelecimento de uma definição de literatura e com a proposição de reflexões acerca de seu ensino e do letramento literário, lançamo-nos à busca de criar parâmetros compreensíveis para o delineamento de uma sequência de ensino que pudesse exemplificar as múltiplas possibilidades para exploração de um texto literário, destacando a simbologia e demonstrando um pouco do infinito potencial da leitura literária. Assim, considerando que a literatura impõe-se como veículo de expressão das subjetividades em diálogo com seus contextos históricos, sociais e culturais, deflagrando processos de leitura de si, dos outros e do mundo, em tempo e através da história, caminhamos para postular a grande contribuição que ela pode oferecer para a formação humanística e integral do indivíduo, uma vez que, na escola, ela sem dúvida pode abarcar uma série de temas que perpassam outras disciplinas escolares e apontar para o protagonismo do aluno como autor de sua própria história e preponderante ator social. Indo ao encontro, portanto, do entendimento da ainda nova BNCC (BRASIL, 2017), desenvolvemos proposta de ensino que permitisse a confluência de temas e disciplinas escolares, concorrendo para uma formação humanística e ilustrada que acreditamos, além de ter espaço, ser de responsabilidade da escola. Dessa forma, dentre as múltiplas possibilidades que temos, e pondo em primeiro plano a simbologia, fomos a Fernando Pessoa e seus heterônimos, evidenciando as diferentes visões e pensamentos que movem o mundo que vivemos – visões e pensamentos que anseiam por novas visões e pensamentos: aqueles dos discentes de hoje. Por fim, acreditamos ter trazido reflexões significativas e uma proposta de ensino que tem potencial

para contribuir não só com o ensino e aprendizado de literatura, mas para a formação integral do indivíduo, conferindo aos alunos/leitores a possibilidade (e os mecanismos) de se buscar e extrair o máximo potencial de uma leitura literária.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 19 de junho de 2020.

CANDIDO, A. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. *Direitos humanos e...*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAMÕES, L. **Os Lusíadas**. 4 ed. Lisboa: Instituto Camões, 2000.

CARPEAUX, O. M. **História da Literatura Ocidental**. Vol. único. São Paulo: Leya, 2010.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 33 ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2019.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

Fernando Pessoa. **Poesia Completa**. Disponível em <<https://dominiopublico.gov.br/poemas-de-fernando-pessoa.htm>>. Acesso em 16 ago. 2020

FERBER, M. **A Dictionary of Literary Symbols**. New York: Cambridge University Press, 1999.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LLOSA, M. V. **Em defesa do romance**. In: Revista Piauí. N. 37. Out. 2010. P. 64-69. Disponível em: <[http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao\\_37/artigo\\_1159/Em\\_defesa\\_do\\_romance.aspx](http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao_37/artigo_1159/Em_defesa_do_romance.aspx)>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos**. In: Poemas de Alberto Caeiro. 10 ed. Lisboa: Ática, 1993.

PORFÍRIO, F. **Heráclito**; Brasil Escola. Disponível em:  
<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm>. Acesso em 16 ago. 2020.

TRAGTENBERG, M. **A importância da literatura para o homem de cultura universitária, qualquer que seja sua especialização**. Separata da Revista de História Nº 44, 1960, (FFCL – USP), São Paulo. Publicado na Revista Espaço Acadêmico, nº 07, dezembro de 2001. Disponível em <[http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag\\_literatura.htm](http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_literatura.htm)>. Acesso em 13 ago. 2020

WILDE, O. **Aforismos**. Porto Alegre: LPM, 2008.