



Prática didática e discurso de autoridade no livro paradidático: o peritexto como estratégia enunciativa

Matheus Nogueira Schwartzmann*

Flávia Furlan Granato**

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o discurso de autoridade instaurado em alguns peritextos de uma obra paradidática, buscando demonstrar como se organizam certas estratégias na construção do que podemos chamar de uma *prática didática*. Para Genette (2009) os peritextos são aqueles que estão inseridos no mesmo suporte do livro e acompanham a obra, fazendo parte integrante de seu sentido. É nos textos de advertência e de abertura da obra que, acreditamos, instaura-se, segundo bases estereotipadas da visão de ensino, uma relação polêmica e não contratual: quem ensina detém o saber; quem aprende não possui nenhum saber. Estabelecemos para a análise um livro paradidático voltado ao ensino de literatura, intitulado *O poeta que fingia*, parte da coleção “Meu amigo escritor”, organizada por Álvaro Cardoso Gomes, na Editora FDT. Para dar conta dessa reflexão, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos da semiótica discursiva, nas reflexões de Jacques Fontanille (2008) sobre as práticas e os níveis de pertinência da análise semiótica, articuladas aqui à concepção de peritexto de Gérard Genette (2009), e, finalmente, na proposta de Jean Cristtus Portela (2008) para o estudo das práticas didáticas.

Palavras-chave: prática didática; Semiótica; livro paradidático.

Introdução

As obras paradidáticas circulam no universo escolar dos anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental (1º ao 9º) e são ofertadas por inúmeras editoras e catalogadas por temática, ano ou ciclo de aprendizagem. Também se apresentam individualmente ou na forma de coleções específicas, que têm, em sua maioria, a função de incentivar a prática de leitura no âmbito escolar, mais especialmente, de

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165204.

* Docente do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Assis, e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, câmpus de Araraquara, SP, Brasil. Endereço para correspondência: matheus_nogueira@uol.com.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2887-3570>.

** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Araraquara, SP, Brasil. Endereço para correspondência: flaviafurlang@yahoo.com.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4863-8452>.

facilitar o ensino, apresentando-se como obras com “conteúdos menos rígidos que pudessem ser utilizadas complementarmente ao livro didático em diferentes momentos e níveis de ensino” (Campello; Silva, 2018, p. 67).

O livro paradidático é um fenômeno tipicamente brasileiro, cuja produção foi impulsionada “em primeiro lugar, [por] políticas públicas, como o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1937 com outra denominação, e o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola, iniciado em 1998” (Campello; Silva, 2018, p. 69). Tais programas, conforme indicam Bernadete Santos Campello e Eduardo Valadares da Silva:

abriram possibilidade de aquisição dos chamados textos complementares, um conceito que posteriormente foi sendo consolidado, até que em 2010 o Ministério da Educação implantou o PNLD obras complementares (BRASIL, 2012), estabelecendo com clareza a função dos materiais que, no mercado editorial, recebem a denominação de paradidáticos. (2018, p. 69)

Deve-se destacar ainda que, para além de programas governamentais específicos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) “constituíram um estímulo à produção de paradidáticos ao instituírem os chamados temas transversais” (Campello; Silva, 2018, p. 69), que acabaram por demandar material didático que fosse complementar aos conteúdos que devem ser cumpridos em sala de aula.

Ainda no que concerne aos documentos oficiais, a nova *Base Nacional Comum Curricular* (2017), mesmo não tratando explicitamente do livro paradidático, “ressalta [também] a importância deste material para as várias aprendizagens possíveis”, principalmente ao dar destaque ao Eixo Leitura no processo de ensino aprendizagem. Nesse cenário, a leitura deixa de ser uma prática exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, tornando-se “uma responsabilidade de todos os educadores da escola, que devem se preocupar com a formação de leitores competentes” (Campello; Silva, 2018, p. 69). Ao tratar do Eixo Leitura, a BNCC de 2017 afirma que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2017, p. 69)

Parece-nos algo evidente que o conjunto de práticas e o próprio conceito de leitura incentiva o emprego de material didático que auxilie o docente na sua tarefa de formar seus alunos, e nesse caso, o livro paradidático se sobressai, como fonte de conhecimento e desenvolvimento de atividades de ensino. Mas não se pode ignorar que a presença do paradidático na sala de aula é fruto de uma demanda complexa, não apenas docente, tendo origem em fatores diversos, uma vez que em obras como essa cruzam-se os discursos e práticas didáticos e pedagógicos, institucionais e oficiais, editoriais, comerciais e mercadológicos.

Mesmo que possa nos interessar o tratamento de todas essas esferas¹, a reflexão aqui proposta incide sobre a dimensão propriamente didática do livro paradidático, buscando demonstrar como se organizam certas estratégias na construção do que podemos chamar de uma *prática didática*. Nesse sentido, estabelecemos para este trabalho a análise pontual de uma obra desse tipo voltada ao ensino de literatura, intitulado *O poeta que fingia*, parte da coleção “Meu amigo escritor”, organizada por Álvaro Cardoso Gomes, da Editora FTD. O livro propõe retratar parte da vida e da obra de Fernando Pessoa, transformando-o em personagem que dialoga com um menino chamado João Fernando, que o acompanha.

A narrativa² que se constrói recria, cita e comenta a obra de Fernando Pessoa por meio de processos diversos: pela construção ficcional, pelas referências acadêmicas e críticas, pela citação direta e indireta (parafrástica) da obra do autor português. Como buscaremos mostrar, as práticas didáticas que se manifestam e a relação que propõem entre um enunciador didático e um enunciatário aprendiz são pouco inovadoras e também pouco “facilitadoras”, indo para uma direção inversa daquela a que se sugere a coleção e que estariam enunciadas na capa e na apresentação da obra, por exemplo. Com a assunção de um discurso de autoridade, de práticas de citação marcadamente acadêmicas e de uma dicção lusitana, a obra se assenta em procedimentos discursivos que mais distanciam enunciatário de enunciatário do que os aproximam. Isso, no entanto, não parece ser problema para que a obra seja um sucesso de vendas.

A FTD, conforme já indicavam Norma Sandra de Almeida Ferreira e Elizabete Amorim de Almeida Melo (2006, p. 197), é uma editora consolidada no que concerne ao livro paradidático, tendo já fortalecido sua identidade no mercado, com um estilo próprio. Ao lado de outras editoras, como Editora Scipione, a FTD, há bem mais de uma década, produz “livros e/ou coleções com o objetivo explícito de focar um determinado conteúdo ligado à disciplina Língua Portuguesa” (Ferreira; Melo, 2006, p. 197). Ferreira e Melo, ao estudarem algumas coleções dessa editora demonstraram que existe “uma fórmula editorial, que se utiliza de traços de algumas obras já existentes no mercado impresso”, o que acaba por transpor para o paradidático algo “já existente” (Ferreira; Melo, 2006, p. 208). Esse modelo de paradidático, embora pareça estar ancorado em formas didáticas cristalizadas que pouco trazem de novidade para o universo da formação e da prática da leitura em sala de aula, há muito circula no mercado editorial, sendo muito bem recebido pela crítica³ e, portanto, pelas instituições de ensino.

Tendo isso em vista, nosso objetivo não é discutir como se dá a relação entre leitores e professores, nem entre obra e leitor, nem avaliar a sua circulação e

1 Na pesquisa de doutoramento de Flávia Furlan Granato, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp de Araraquara, pode-se observar mais detalhadamente o funcionamento das dimensões institucional, editorial e mercadológica na composição do livro paradidático.

2 Essa narrativa se organiza de duas maneiras distintas: (1) na apresentação da obra, instaura-se um narrador homologado à imagem do autor da obra. Esse narrador, assumidamente didático, explicita posições assumidas na construção do livro como objeto de apoio para o ensino de literatura. (2) Na narrativa ficcional, em que se narram vida e obra de Fernando Pessoa, não há homologação entre narrador e autor do paradidático. A presença de um discurso didático se dá por meio de outras instâncias paratextuais, como notas explicativas e de rodapé.

3 Da mesma coleção da FTD, o título *O poeta do exílio*, escrito por Marisa Lajolo (2011), chegou a receber o prêmio de Melhor Obra de Literatura Infantojuvenil pela Academia Brasileira de Letras (ABL). Já *O poeta que fingia*, de Álvaro Cardoso Gomes, ficou em segundo lugar do Prêmio Jabuti 2011, na Categoria Melhor Livro Juvenil.

aceitação, mas descrever como o livro constrói a imagem dos atores da enunciação, que vimos chamando de enunciador didático e enunciatário aprendiz. Nosso objetivo, que se sedimenta sobre a hipótese que fomos já desenhando nessas poucas páginas, é tratar da relação que se constrói, de um ponto de vista discursivo e enunciativo, entre os atores da enunciação manifestados nos peritextos do livro paradidático, notadamente na capa e no texto de apresentação.

Para Genette (2009), os peritextos são aquele que estão inseridos no mesmo suporte do livro e acompanham a obra, fazendo parte integrante de seu sentido (diferentemente dos epitextos, que estão inscritos em suportes diversos). São nesses textos de advertência e de abertura da obra que, acreditamos, vai se instaurar, segundo bases estereotipadas de uma visão de ensino, uma relação polêmica e não contratual: quem ensina detém o saber; quem aprende não possui nenhum saber.

N'O poeta que fingia (Gomes, 2010), como tentaremos demonstrar, os paratextos vão promover a construção de valores bem demarcados, que repousam sobre a seguinte oposição: erudição/genialidade/complexidade *versus* incultura/banalidade/simplicidade. Embora o cópua não seja exaustivo, acreditamos que possa ser minimamente representativo de um modelo específico de paradidático, aquele gestado pela FTD.

Para dar conta dessa reflexão, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos da semiótica discursiva, nas reflexões de Jacques Fontanille (2008) sobre as práticas e os níveis de pertinência da análise semiótica, articuladas aqui à concepção de peritexto de Gérard Genette (2009), e, finalmente, na proposta de Jean Cristtus Portela⁴ (2008) para o estudo das práticas didáticas, trabalho fundamental para se pensar o problema do ensino (como transmissão do saber) em uma abordagem semiótica.

1 A imagem do autor didático: autoridade ou autoritarismo?

Para podermos descrever o funcionamento da prática didática e, mais especialmente, a sua estratégia, é necessário antes lembrar que esse sentido se constrói, no enunciado, em que se pode depreender uma imagem do enunciador do texto paradidático. Como já dissemos anteriormente, buscaremos observar o papel da instância paratextual na construção de uma prática didática.

Conforme nos mostra Jean Cristtus Portela (2008, p. 14), “o enunciador de manuais exerce seu fazer-interpretativo sobre um discurso original e produz um discurso outro, que, no entanto, ainda deve ser o mesmo”, o que seria a condição fundamental para que se possa reconhecê-lo “como tipo textual (o gênero “manual”) e objeto de comunicação (moeda de troca na interação didática)”. Onde se lê *manual*, poderíamos dizer, sem grandes complicações – queremos crer – *paradidático*. Isso porque o texto do livro paradidático é também um texto de segunda ordem, que (re)analisa, (re)organiza um primeiro discurso, tendo por

4 Em sua tese, Portela (2008) indica, ainda que esse não seja o seu objetivo principal, que nos estudos semióticos de base greimasiana, desde a década de 1980 até os anos 2000, pouco se refletiu sobre o problema do ensino. É digna de nota a passagem em que trata da organização, por Jacques Fontanille, do número 61 da revista *Langue Française*, em 1984. Tendo como tema “Sémiotique et enseignement du français”, a revista, que publicou uma entrevista com Greimas sobre o problema do ensino, traz “contribuições (basicamente aplicações da semiótica no ensino de língua e literatura, sem uma reflexão teórica realmente original) de D. Bertrand, I. Darrault, G. Maurand, F. Rastier e F. Ravoux (Portela, 2008, p. 37).

objetivo não apenas ensinar alguma coisa, mas ensinar segundo um procedimento de facilitação, de vulgarização ou de apoio.

Se o conteúdo pedagógico manifestado no interior de um livro didático é o objeto-valor a ser transmitido ao longo de uma dada situação de ensino (seja em sala de aula, em uma ou várias sequências didáticas etc.), em que o professor é destinador do objeto de saber e o alunado é o seu destinatário, o paradidático tem nesse percurso de aprendizagem evidente posição de objeto-modal: é um valor de uso, enquanto o conhecimento sobre a leitura literária é o valor de base. Como se vê logo de partida, o enunciador será, em um programa narrativo de construção da competência do aluno-aprendiz, um destinador. O enunciatário, por sua vez, um destinatário.

No que diz respeito à experiência da leitura no contexto escolar, podemos considerar que ela depende, portanto, muito mais do professor do que do próprio aluno, pois a escolha e a condução de determinada obra são preocupações específicas daquele que, como destinador, é responsável pelo trabalho pedagógico. O livro paradidático cumpre o papel de um “para além do didático”, ou seja, um recurso a mais para o professor desenvolver suas aulas, seja para expandir um conceito, para interpretar textos, treinar leitura oral, difundir a cultura ou ainda para desenvolver o gosto pela leitura. Está sempre nas mãos da figura do professor a decisão sobre os conteúdos a serem veiculados, ainda que ele tenha que se reportar a um currículo ou, de modo mais amplo, a todo um Sistema Educacional. O professor é detentor de todo o poder e de todo o saber. Assim, na construção da experiência didática:

seja qual for a posição do destinador (conservadora ou progressista), ela é sempre determinada por um poder e/ou um saber englobantes em relação aos de seus destinatários, o que explica como, do ponto de vista semiótico, por mais que se procure variar, atenuar ou enfraquecer o destinador social, todo Sistema Educacional está nele ancorado e dele não pode prescindir. (Portela, 2008, p. 23)

Segundo ainda a proposta de Portela, a experiência didática pode ser descrita por meio de um modelo tensivo. Esse modelo semiótico toma a prática didática como uma organização de *modos de adaptação*, que articulam modos tensivos de transmissão do saber. Nessa lógica, poderíamos pensar o livro paradidático em estudo como uma espécie de “apostilamento” do texto literário de Fernando Pessoa, na direção de uma diluição do saber, em que o processo de adaptação didática aumenta e o processo de teorização tende a diminuir (Portela, 2008, p. 58). No caso do texto literário não seria exatamente o aspecto teórico a dimensão atenuada, mas justamente a própria literariedade do objeto, que se tornaria menos estético à medida que se tornasse mais didático. Isto é, uma obra paradidática para estudo do texto literário já não é mais o texto literário em si, trata-se de uma (re)apresentação do objeto literário, segundo o ponto de vista do ensino, quer seja a partir de uma perspectiva institucional (via documentos oficiais), quer seja de uma perspectiva editorial (via a linha editorial de uma dada editora).

Essa regulação – o modo de adaptação do texto didático, tendo em vista um fim específico – tem origem em um enunciador, que pode estar mais ou menos presente como ator no enunciado, na forma de um narrador. No caso do paradidático da FTD, é isso o que acontece. A imagem do autor d’*O poeta que fingia*, cujos contornos vai se construindo no texto enunciado, assumirá justamente essa posição de mediação: graças ao modo como se inscreve na capa e no texto de Apresentação, o autor do livro, entendido evidentemente como ator semiótico, será

o condutor do conhecimento sobre a obra do poeta genial e canônico, que deve formar um leitor jovem que desconhece os elementos que dão forma à grande literatura. Ao assumir-se mediador, o enunciador-autor o faz de modo muito peculiar: para além da autoridade que sua formação, sua posição de autor e de especialista lhe dão – elementos que são descritos na Apresentação –, a imagem que vai pouco a pouco construindo do seu leitor ideal (o jovem aprendiz) revela um gesto de depreciação, fruto de uma (potencial) sanção. Essa sanção tem origem na própria natureza do enunciador que, conforme nos indica Portela (2008, p. 40), ao imputar um /dever-fazer/ e um /dever-ser/ ao aprendiz, permite o surgimento de “uma gama ampla de emoções, sentimentos e paixões”.

Assim, a depreciação, pode redundar na emergência de formas afetivas como o menosprezo, a repulsa ou o desdém. Para Schwartzmann (2013, p. 65), na prática da depreciação, “os argumentos [...] são enfraquecidos, pois se trata de uma prática de deterioração, de apagamento dos valores [...]. A prática da depreciação aponta [...] para a assimetria dos valores” entre duas identidades distintas. É o que parece ocorrer no nosso caso, em que os valores que recobrem o enunciador do texto paradidático, de um lado, crescem, conferindo-lhe identidade, enquanto os valores que recobrem o enunciatário leitor-aprendiz, de outro, diminuem, promovendo uma fragilidade na sua constituição como identidade. Nega-se, na origem do discurso, a competência (o poder fazer e o poder saber) do aprendiz.

Portela (2008, p. 40) dá destaque a esse fenômeno, no âmbito de uma discussão mais profunda sobre a prática didática, lembrando que ele já havia sido descrito por Greimas e Fontanille em *Semiótica das paixões* (1993, p. 87-88). O discurso didático, estaria “pelo menos tal como é praticado e codificado em sua forma mais corrente [...] fundado sobre a negação do saber do ‘ensinado’ e sobre uma afirmação do saber ‘do que ensina’”. Para os autores, “essa negação de competência é portadora, ao menos em seu princípio modal, de uma “humilhação”.

Nos peritextos do livro da FTD, parece haver justamente uma ênfase nessa figuratividade marcada pela diminuição do aprendiz. No entanto, se ao longo da prática didática não se construir efetivamente uma competência, não haverá didática. É o que diz Greimas (apud Portela, 2008, p. 37):

[...] o que caracteriza o discurso didático é a “competencialização”. Emprego esse barbarismo com um pouco de reserva, mas ele descreve perfeitamente essa operação de aumento desejado e programado da competência que me parece especificamente didática. É, eu creio, o que permite distinguir a didática no âmbito dos outros discursos persuasivos. Por exemplo, se o discurso político não é somente uma persuasão, se ele é também uma “competencialização”, isto é, se o cidadão vê sua competência aumentada, então, há didática. Da mesma forma, se a defesa do consumidor é algo mais do que uma dissuasão, se ela arma o consumidor para que ele se defenda completamente sozinho no futuro, então há didática (Greimas, 1984, p. 124).

Eis por que propusemos opor duas posições possíveis para a construção do enunciador didático no livro da FTD: a da autoridade e a do autoritarismo. Se a segunda prevalecer, estaríamos então no âmbito de uma prática anti-didática. A seguir, veremos até onde podemos chegar com nossa proposta de leitura.

2 Os peritextos do livro paradidático e a presença⁵ do autor

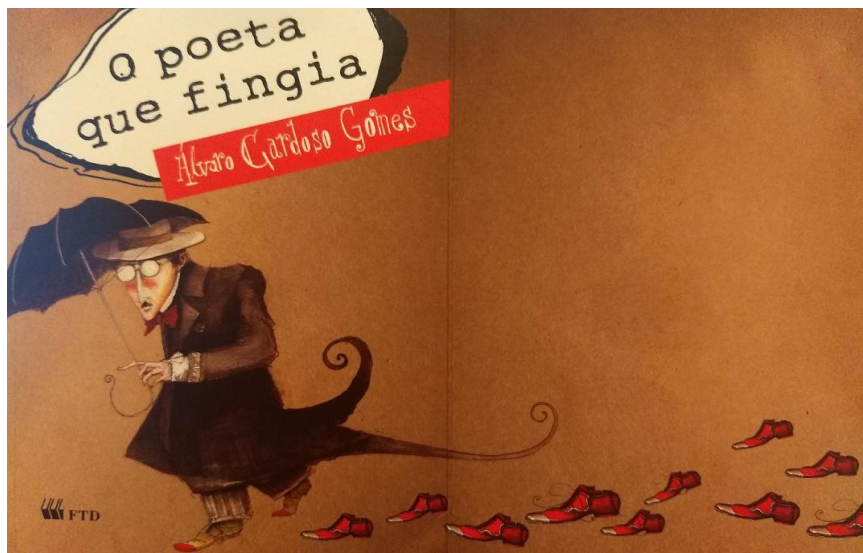
No livro da FTD, do ponto de vista da organização de um suporte planar, temos a prática editorial atuando para promover uma práxis enunciativa já estabelecida para esse formato de livro. Desse modo, assim como é praxe, ele tem capa, instâncias prefaciais, sumário, referências, nota biográfica, entre outros elementos que constituem natural e frequentemente um livro. Para esta reflexão, vamos tomar a capa, a ficha catalográfica, a dedicatória, o texto de Apresentação e a nota biográfica do autor. Cada um desses elementos, entendidos como peritextos (cf. Genette, 2009), tem uma função e leva à construção de sentidos diversos.

Tendo em vista que queremos entender o modo como o enunciador é construído, nos peritextos editoriais do livro da FTD, tomado ora como ator do enunciado, ora como destinador na prática didática, vamos começar nossa análise pela capa, pois é nela que se enuncia o seu nome pela primeira vez, figura que assumirá assim o papel de uma ancoragem actorial ao longo dos textos. O que nos parece, desde já, é que, ao contrário do que se espera em uma obra de caráter didático, de que o autor tenha uma presença quase invisível (Souchier, 1998), neste exemplar a sua presença se faz notar porque se faz notável.

2.1 Uma presença que se vê: capa e ficha catalográfica

Na capa (cf. Figura 1), vê-se que a escolha editorial é pelo onimato, ou seja, o próprio nome de registro da pessoa é escolhido para assinar a obra. Segundo Gérard Genette (2009, p. 41) “o onimato deve-se, às vezes, a uma razão mais forte ou menos neutra do que a falta de desejo de, por exemplo, criar um pseudônimo”.

Figura 1: Capa do livro.



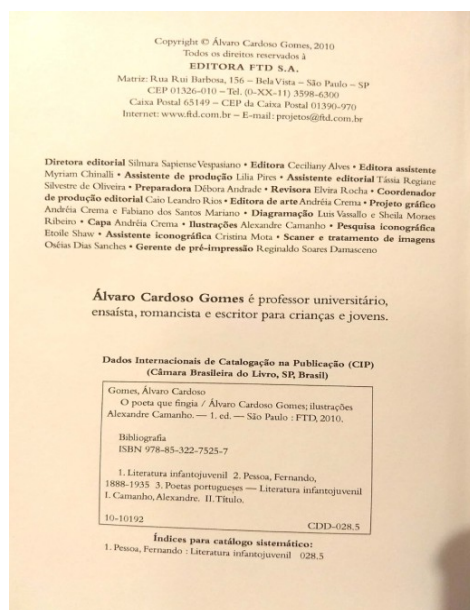
Fonte: Gomes, 2010.

⁵ O problema da *presença* em semiótica é complexo e aqui não pretendemos abordá-lo diretamente. Tomamos a ideia de presença aqui de um ponto de vista figurativo, reconhecendo ocorrências pontuais e/ou o seu acúmulo como marcas enunciadas de uma forma actorial que se expande pelo texto, firmando-se como uma isotopia figurativa ou temática, em um procedimento próximo daquele que permite reconhecer uma forma de vida, um *éthos*.

Essa escolha dá assim certa espessura ontológica ao ator no enunciado, espessura essa que será retomada em dois outros momentos, dos quais trataremos posteriormente: no texto da Apresentação (Gomes, 2010, p. 12), escrito em primeira pessoa e assinado por Álvaro Cardoso Gomes, e no texto final da obra, no item “Quem é” (Gomes, 2010, p. 286), em que se narra, também em primeira pessoa, uma biografia do autor.

Depois da capa, o segundo momento em que a figura do autor aparece, é na página de *copyright* e da ficha catalográfica. Ainda que se trate de uma página do verso da folha de rosto (cf. Figura 2), sem numeração, e sob a responsabilidade de uma prática editorial, essa instância vai conferindo maior *presença* para a imagem desse autor, que aqui tem uma espessura burocrático-institucional.

Figura 2: Página de *copyright* e ficha catalográfica.



Fonte: Gomes, 2010.

Nessa mesma página, mais abaixo, há uma pequena biografia do autor, algo pouco típico, onde se lê: “*Álvaro Cardoso Gomes é professor universitário, ensaísta, romancista e escritor para crianças e jovens*”. Esse pequeno retrato do autor, em terceira pessoa, fortalece mais uma vez a sua identidade: é a prática editorial que referenda a sua biografia e a sua competência como autor (conjunto pois de um poder e um saber fazer), propondo um contrato fiduciário em que a sua formação e experiência são uma forma de caução baseada na isenção de quem acompanha, de longe, o seu percurso. É por meio dessas informações de terceira ordem, que a FTD, tomada aqui como instância enunciativa de uma prática editorial, apresenta uma imagem do autor e ratifica os valores que promove, de um ponto de vista ainda burocrático-institucional. Isso, no entanto, se altera, na sequência do livro, quando se sai do registro da terceira pessoa para a primeira, como veremos a seguir.

2.2 Uma presença que se sente: dedicatória, apresentação e nota biográfica

2.2.1 Um autor dedicado

A mudança de “registro” de terceira para primeira pessoa se dá logo antes do sumário, quando se apresenta uma dedicatória (cf. Figura 3): “Ao Milton, com apreço”. De acordo com Genette (2009, p. 126), ou seja, esse espaço da dedicatória condiz com o lugar/momento em que leitor e o autor ganham vida (Genette, 2009, p. 129). Trata-se também de uma presença indireta da figura autor, que é reflexo da figura a quem se dedica a obra. A função desta seção consiste, ainda segundo Genette (2009), em prestar uma homenagem a alguém (pessoa, entidade, grupo etc). A localização é clássica, primeira página ímpar depois da folha de rosto.

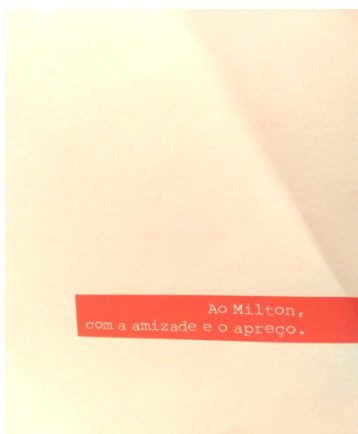
Para Genette (2009, p. 110), “a dedicatória torna-se um enunciado autônomo, seja sob a forma breve de uma simples menção do dedicatário, seja sob a forma mais desenvolvida de um discurso dirigido a este [...]”. Cumprindo esse protocolo da prática de edição, instaura-se outro contrato fiduciário:

Seja quem for o dedicatário oficial, sempre existe uma ambiguidade na destinação de uma dedicatória de obra, que sempre tem em vista pelo menos dois destinatários: o dedicatário, é claro, mas também o leitor, já que se trata de um ato público no qual o leitor é de algum modo chamado a testemunhar.[...] A dedicatória de obra vincula-se sempre à demonstração, à ostentação, à exibição: mostra uma relação intelectual ou privada, real ou simbólica, e essa mostra está sempre a serviço da obra, como argumento de valorização ou tema de comentário (Genette, 2009, p. 123-124).

Passa-se de uma presença burocrática-institucional para uma presença afetiva: o nome próprio de um possível amigo indicando a proximidade entre os sujeitos; o “apreço” instaurando uma dimensão passional, marcada pela admiração. O afeto aqui é uma estratégia discursiva interessante: a partir do momento em que se institui a figura “Milton”, como nos diz Genette, tem-se um recurso para que se saiba (por meio da ostentação de uma amizade, uma relação afetiva de qualquer natureza) que se trata mais de Álvaro, em sua dimensão humana, do que Gomes, em sua dimensão autoral.

A partir de então, os procedimentos da “Apresentação” e da “Nota biográfica” só farão ressaltar a propriedade humana (por vezes *mais que* humana) do enunciador, enquanto figura no discurso, e, por contraponto, um certo movimento de desumanização de seu enunciatário, o leitor aprendiz.

Figura 3: Página da Dedicatória.



Fonte: Gomes, 2010.

2.2.2 A “Apresentação” como apresentação de si

Segundo Genette (2009, p. 11), os chamados “títulos isolados” na obra possuem um caráter irregular de leitura, acrescentando que “ninguém é obrigado a ler um prefácio, mesmo que essa liberdade nem sempre seja bem-vinda para o autor”. Desse modo, a instância prefacial, de acordo com o autor (Genette, 2009), faz parte do domínio do peritexto editorial, que estaria sob responsabilidade (mas não exclusivamente) do editor. A escolha do parassinônimo dessa seção já nos revela alguma impressão sobre o seu objetivo: de algum modo, a Apresentação sendo assinada pelo ator “autor” promove um sincretismo entre duas funções diversas no livro, a do autor e a do editor, que poderiam ser construídos por atores/figuras diversos no texto. Esse sincretismo é também um “reforço”, um “fortalecimento”, um “preenchimento” dessa identidade autoral, que passa assim a ter mais “poder” sobre a obra que assina.

O texto da “Apresentação”, n’*O poeta que fingia*, começa em primeira pessoa. Isso não é necessariamente incomum, mas fere a noção já bastante sedimentada no senso comum de que o texto científico, acadêmico, didático, deve manter o efeito de objetividade. A assunção evidente de uma subjetividade, na escolha desse enunciador, reafirma o que vimos dizendo: há o desejo de se constituir como uma identidade forte. Vejamos como começa o texto.

Há muito tempo tinha a ideia de escrever um livro sobre Fernando Pessoa. Contudo, não queria escrever simplesmente *outro ensaio* crítico, comentando seus poemas ou seu processo de criação artística. Acontece que *queria inovar*, contando também algo sobre a vida do poeta, sua intimidade, seus anseios e sonhos. Acima de tudo, tinha como meta acabar com o velho *tabu*: o de que Pessoa é um poeta *complicado e, portanto, inacessível ao comum dos leitores*, principalmente aqueles mais jovens. É bem verdade que, em sua obra, há textos bastante *complexos*, como alguns poemas de Mensagem, Cancioneiro, como os Sonetos ingleses e o drama estático *O marinheiro*, mas, de modo geral, isso não impede que Fernando Pessoa possa ser apreciado por qualquer um que tenha o *hábito de ler e goste de poesia*. Pensando nisso, é que me passou pela cabeça escrever um livro que tentasse essa aproximação entre o *genial poeta e os jovens*. Para tanto, imaginei uma biografia romanceada, que contasse como ele desde muito pequeno foi revelando o embrião de um futuro grande escritor (Gomes, 2010, p. 12-13, grifos nossos).

Nesse primeiro momento de leitura, o enunciador, instaurado como narrador no texto, procura demonstrar a sua intenção ao escrever a obra, relatando um de seus principais objetivos, que seria aquele justamente que faria dela uma obra paradidática: aproximar os jovens leitores do poeta Fernando Pessoa. As figuras e temas que convoca para tratar do problema dessa escrita, leva-nos imediatamente à construção de uma autoimagem e à construção da imagem de um leitor ideal. Os procedimentos discursivos adotados já elevam o seu trabalho: complexidade, inacessibilidade, genialidade, complicação e inovação estão na base dos valores que projeta. A ênfase, e a repetição desses temas em um texto tão curto projetam, no exercício da condensação textual que propõe, uma espécie de hipérbole, em uma relação entre expressão e conteúdo que se dá pela inversão: para tão curto texto, tão amplo alcance do ponto de vista dos méritos que propaga. Esse efeito vai se manter em todo o texto, como procuraremos demonstrar.

Do ponto de vista do enunciatário que o texto projeta, o efeito é inverso: ele é jovem e banal (“comum dos leitores”), são poucos os valores afirmados na

construção de sua identidade. No entanto, também por um efeito negativo, pode-se supor que “não tem o hábito de ler e não gosta de poesia”: ora, para que se buscaria apresentar um poeta para quem já o conhecesse? A figura do jovem, aqui, nos leva ao tema do inacabamento, do começo: trata-se de um aspecto incoativo da construção de uma identidade. O oposto, quando se observa o enunciador, cuja forma identitária é terminativa, porque se inscreve plena, robusta.

O mesmo se dá quando a sua competência (o poder e saber acumulados) é demonstrada: destaca a dificuldade em se escrever um romance, cita obras diversas de Pessoa, aponta sua destreza em escrever e o quanto conhece sobre o autor Fernando Pessoa a ponto de se sentir competente para organizar uma obra sobre ele. Cita nomes dos poemas que considera os mais difíceis, reconhece que não gostaria de escrever apenas ensaios críticos e também declara o fato de pensar em escrever uma biografia romanceada, o que nos leva a crer que possui habilidades e conhecimentos para desenvolver tal projeto:

Para escrever esse romance, que, aliás, me deu *muito trabalho*, mas também um *prazer imenso*, comecei por ler *toda a obra* de Pessoa – principalmente sua poesia. Concentrei-me essencialmente na poesia assinada por Fernando Pessoa e na poesia de parte dos heterônimos: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Digo parte dos heterônimos porque Fernando Pessoa chegou a criar o número fantástico de *74 personagens fictícios!* Depois de *relida* a poesia de Fernando Pessoa, li ensaios fundamentais sobre sua vida e obra. Terminada essa etapa de *pesquisa biobibliográfica*, realizei um passeio virtual por Lisboa (*que conheço relativamente bem*), visitando a Baixa da cidade, o Chiado, os cafés Martinho da Arcada e A Brasileira, o Castelo de São Jorge, o Terreiro do Paço etc., locais que costumavam ser bastante frequentados por Fernando Pessoa. Com o material todo à mão, projetei então a história, imaginando como seria Fernando Pessoa criança, no finzinho do século XIX e início do XX, como seria sua relação com a mãe, com os amigos e, sobretudo, como nasceria sua vocação poética. E depois, como, ao crescer, integrou-se uma *brilhante* geração de poetas, prosadores e artistas plásticos. (Gomes, 2010, p. 13-14, grifos nossos)

O gesto de “ler [e reler!] toda a obra de Pessoa” é também de ordem terminativa: o saber é acabado, tomado como objeto plenamente construído. A sanção é quase superlativa: um percurso cumprido com excelência. As hipérboles são frequentes: *74 personagens*, e ênfase com o ponto de exclamação (!), um registro pouco frequente em apresentações de obras paradidáticas. O procedimento de humanização desse ator vai acelerando: ainda que tenha recorrido à pesquisa biobibliográfica (figurativização de um ator científico-didático), recorre às memórias, construindo-se como personagem histórico, de espessura ontológica, como já havíamos mencionado, que viaja (*conheço relativamente bem*), que tem prazer (*muito trabalho x prazer imenso*). Além disso, exhibe o que poderíamos chamar aqui de *capital cultural e capital financeiro*, objetos modais de seu percurso de aquisição de competência, figurativizados como raros e infrequentes (nem todos conhecem a obra de Pessoa desse modo, nem todos viajaram a Portugal). Estabelece-se, desse modo, um percurso figurativo que organiza isotopicamente determinadas figuras de poder.

De modo geral, a sua presença como identidade vai se intensificando, enquanto pouco ou quase nada surge para figurativizar o enunciatário, que também nesse trecho só pode ser depreendido por suposição: que não conhece a obra de Pessoa, não a releu, não conhece Lisboa etc. É, como dizíamos, a negação da competência do enunciatário, que parece realmente levar à autoridade uma visão

autoritária, na medida em que o conhecimento não será, no fim das contas, compartilhado.

Isso parece se confirmar quando finalmente ao enunciatório homologa-se uma nova figura:

Para *melhor efeito dramático*, acabei por criar um interlocutor muito especial para Fernando Pessoa, um *garoto pobre*, chamado João Fernando, *órfão* de mãe e amante da literatura. O encontro dos dois dá-se casualmente. Contudo, descobrindo afinidades entre si, acabam criando uma profunda amizade. E, assim, o garoto imaginado por mim tem o *privilegio dos privilegiados* de conhecer pessoalmente Fernando Pessoa e ter acesso a sua obra. E isso no momento em que ela ia sendo criada! Para que a história tivesse um melhor desempenho narrativo, optei por uma *técnica de contraponto*, ou seja, intercalei episódios da vida de Fernando Pessoa com a vida do pequeno João Fernando. No final, as trajetórias das duas vidas se cruzam e ambos partilham experiências literárias comuns. *As falas de Fernando Pessoa foram, em sua grande parte, inventadas, mas algumas delas são recriações do que o poeta disse em cartas a amigos ou deixou em seus diários*. Outras ainda são a reprodução de versos dele ou de seus heterônimos. Quis mostrar com isso que Fernando Pessoa era poeta até quando almoçava, passeava pelas ruas de Lisboa ou conversava com seus amigos. Enfim, ele foi um tipo de pessoa que tem a poesia entranhada no sangue, o que fazia dele uma figura para lá de *especial*. (Gomes, 2010, p. 14-15, grifos nossos)

Eis o enunciatório previsto, construído no romance que pretende narrar: um garoto pobre e órfão⁶. Figuras da falta que não serão reparadas: o capital cultural (conhecer a obra de Pessoa) não repara a falta financeira (pobreza), nem a leitura de poesia repara a falta fundamental, a orfandade. Ao contrário, o enunciador mais uma vez é pleno de si, e por um gesto megalômico (o efeito dramático, o domínio da técnica), aproxima-se da *especialidade* que confere a Fernando Pessoa, na medida em que é capaz de inventar as falas do poeta português, reproduzindo não apenas a dicção de seu ortônimo, como de sua heteronímia.

O texto se organiza por meio de uma debreagem enunciativa. Aquela que, segundo Fiorin (2016), projeta um *eu-aqui-agora* no texto, levando o discurso à instância da primeira pessoa. Esse efeito de subjetividade é em certa medida o efeito de uma egocentricidade, no seu sentido mais comum: pleno de si, o sujeito refere-se essencialmente a si mesmo. O aprendiz, que deveria ser o sujeito transformado pela prática didática, é (figurativamente, queremos dizer) depauperado, e resta à margem do discurso projetado na “Apresentação”.

Quanto à construção do seu *poder*: ao tratar da construção do romance paradidático, vai utilizar figuras sempre voltadas a ações, como “tinha a ideia”, “me passou pela cabeça”, “imaginei uma biografia romanceada”, “me deu muito

6 Vale destacar que, embora a estratégia enunciativa empregada aqui – de se projetar de algum modo no enunciado uma imagem do enunciatório (órfão e pobre) – possa permitir que se pense em empatia ou comoção, não deixa de ser um recurso de pejoração que leva mais à pena pela situação irreparável, que a um processo de identificação. Além disso, a figura pobre atualiza um tema importante da sociedade brasileira, aquela da *incultura*, o que leva a uma naturalização da relação entre pobreza/ignorância. A escolha do enunciador assenta-se sobre valores sociais evidentes, cuja síntese pode ser encontrada em reflexão do sociólogo Jessé de Souza: “as classes superiores são as classes do espírito, do conhecimento valorizado, enquanto as classes trabalhadoras são do corpo, do trabalho braçal e muscular, que as aproxima dos animais” (2017, p. 21-22). Vemos, portanto, que no nível mais aparente do discurso do livro paradidático se organizam figuras e temas que revelam um ideal de mundo, dicotômico, estanque, que opõe, de um lado, os detentores do poder e do saber, e, de outro, aqueles que nada detêm.

trabalho”, “concentrei-me”, “li ensaios”, “realizei um passeio virtual”, “projetei”, “acabei por criar”, “optei por uma técnica”, “intercalei episódios”, “quis mostrar”, em um encadeamento de ações que revela um sujeito ativo e detentor da competência de um *poder fazer* global. Ele concentra em si toda a autoridade de execução de seu projeto, que aos poucos parece ser menos um *projeto didático* e mais um *projeto de vida*: ao invés de se construir como destinador no percurso do aprendiz, oferecendo-lhe o objeto-valor /literatura/, ele está engajado no seu próprio percurso, como destinatário em busca do objeto-valor /obra/. A sua sanção é efetivamente positiva, com um percurso cumprido. A do aprendiz, permanece em estado de latência, promessa cujos meios não parecem ter sido oferecidos para ser cumprida.

2.2.3 “Quem é” ou *quem sou eu*

Na coleção da FTD, a nota biográfica do autor que vem ao final do livro é intitulada “Quem é”. A fórmula, de terceira pessoa, poderia levar à construção de um discurso sobre o autor, observado fosse por um outro especialista da área, fosse por uma instância editorial que adotaria uma voz mais institucional, o que não é infrequente, ainda que trouxesse, como é o caso, uma fotografia do autor. Aqui o que ocorre é muito diferente, conforme se pode ver a seguir:

Sou professor por escolha e escritor por vocação. A escolha ocorreu quando, aos 19 anos, ingressei na Universidade de São Paulo, para fazer o curso de Letras. A vocação é bem anterior – talvez tenha começado quando, aos 13 ou 14 anos, enfiei na cabeça que queria ser escritor. Isso porque gostava muito de ler e também de escrever, o que serviu para ajudar a expandir minha capacidade imaginativa. E, assim, ao longo dos tempos, fui frutificando em mim essa ideia de escrever histórias, para me transformar num escritor e ter finalmente um livro publicado, coisa que só foi acontecer quando tinha 30 anos. De lá pra cá, produzi muitas obras: ensaios, livros de contos, de poesia, romances para crianças, adolescentes e adultos. Meu primeiro grande sucesso foi um livro escrito para jovens, já na distante década de 1980. (Gomes, 2010, p. 286, grifos nossos)

O texto da biografia é escrito em primeira pessoa, o que acentua todos os processos de presentificação desse ator no livro paradidático, dos quais já tratamos. Ao começar seu texto com “sou professor por escolha” o enunciador subverte a ordem discursiva criada pelo título da seção, na medida em que converte o “é” em “sou”. Daí em diante, narra-se uma história de sucesso, eivada por um discurso de autoridade: de um lado, temos a narrativa em primeira pessoa: “produzi muitas obras; meu primeiro grande sucesso foi um livro escrito para jovens [...]”; “trouxe aqui um contributo” (Gomes, 2010, p. 286); de outro, figuras de autoridade: “Professor da USP”; “professor de Literatura”. Há nesse texto, assim como na “Apresentação” o gosto, a paixão pelo objeto que escolheu: “grandeza da obra”; “poeta magnífico” (Gomes, 2010, p. 287). Mais uma vez, sua presença é densa, dando pouco espaço à construção de um destinatário, que vai aparecer apenas na penúltima linha, por uma figura coletiva: “levar aos *jovens* os fatos de uma vida dedicada integralmente ao mundo encantado da poesia” (Gomes, 2010, p. 287, grifo nosso).

Considerações finais

O peritexto, para Genette (2009), é o lugar de uma obra que se abre para múltiplos enunciatários: fruto de uma escolha editorial, ele pode modalizar o conteúdo da obra, apresentando-a, explicando-a, indicando certas isotopias de leitura que poderão ser então encontradas. Os peritextos que acompanham o romance *O poeta que fingia* confirmam isso: eles são a porta de entrada para se compreender a obra.

Ainda que não tenhamos estudado aqui o romance em si, podemos ver os gestos de leitura que são propostos em seu entorno e que apontam para um projeto (para)didático específico: ao invés de se propor um percurso de troca didática, em que a obra do poeta Fernando Pessoa é o objeto-valor, os peritextos apontam para um projeto outro, em que o próprio livro paradidático é o valor.

Na seção “Apresentação”, em especial, mas também na seção (auto)biográfica, instaura-se um sujeito ativo, cuja competência é explicitada de diversas maneiras, descrevendo a sua *performance* como aquela de se escrever um livro paradidático. Ainda que preveja tornar a obra de Pessoa acessível a um enunciatário-aprendiz ideal, não são construídos, nesses peritextos, percursos didáticos (de aquisição de competência) evidentes, que permitam entrever como isso se daria. Ao contrário, a figura do enunciatário é colocada à margem, diminuída, e perde a sua importância, o que nos leva a crer na construção de um discurso que tende ao autoritarismo, travestido de discurso de autoridade: o autoritarismo sendo a comunhão de uma superioridade, a do enunciador-didático, à subordinação de um enunciatário-aprendiz, o “comum dos leitores”.

A presença desse discurso encontra respaldo no modelo de educação que ainda encontramos na prática educacional. O professor, o adulto, o autor, o livro, figuras de poder, manifestações identitárias daqueles que detêm o saber, de um lado, e alunos, aprendizes, de outros, imersos na passividade de uma falta constitutiva, um não saber profundo que os define. Desse modo, os peritextos da obra, que deveriam ser um primeiro gesto de construção de uma competência de leitura, assumem uma função estratégica que leva a uma relação polêmica, não contratual, que culmina na profunda diminuição do leitor-aprendiz e no aumento hiperbólico da identidade do enunciador-didático, num gesto de “humilhação” que não nos parece, por fim, didático.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CAMPELLO, Bernadete Santos; SILVA, Eduardo Valadares da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 6, n. 1. Ribeirão Preto, 2018. p. 64-80.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2. 2006.

- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, José Luiz. Objeto artístico e experiência estética. In: LANDOWSKI, Eric; OLIVEIRA, Ana Claudia de; DORRA, Raúl (orgs.). *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC/Puebla: UAP, 1999.
- FONTANILLE, Jacques. Du support matériel au support formel. In: KLOCK-FONTANILLE, Isabelle; ARABYAN, Marc (orgs.). *L'écriture entre support et surface*. Paris: L'Harmattan, 2005, p. 183-200.
- FONTANILLE, Jacques. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (orgs.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: UNESP/FAAC, 2008.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- GOMES, Álvaro Cardoso. *O poeta que fingia*. São Paulo: FTD, 2010.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. 2. ed. São Paulo: Cultrix/ Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semiótica figurativa e semiótica plástica*. Trad. Ignacio Assis Silva. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de (org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 75-96.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Sémiotique et enseignement du français. In: FONTANILLE, Jacques (org.). *Langue Française*, n. 61. Paris: Larousse, 1984.
- HANDEL, Richard. *O design do livro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação). PUC-SP, São Paulo, 1997.
- PORTELA, Jean. Cristtus. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica*. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). 181 p. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2008.
- SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira; GRANATO, Flávia Furlan. A capa do livro paradidático: discursos editorial e didático em uma obra da FTD. *Travessias Interativas*, n. 17, vol. 9. São Cristóvão (SE), 2019. p. 209-225.
- SOUCHIER, Emmanuel. L'image du texte pour une théorie de l'énonciation éditoriale. *Les cahiers de médiologie*, n. 6. 2/1998. p. 137-145.

Dados para indexação em língua estrangeira

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira; GRANATO, Flávia Furlan
Didactic practice and authority discourse in a supplementary
educational book: the peritext as an enunciative strategy
Estudos Semióticos, thematic issue
“Contributions of semiotics and other theories
of text and discourse to teaching”
vol. 15, n. 2 (2019)
issn 1980-4016

Abstract: *The present paper proposes a reflection about the authority discourse established in some peritexts of a supplementary educational book, demonstrating how certain strategies are organized in the construction of the so-called didactic practice. For Genette (2009) the peritexts consist in elements found inside the confines of a book, i.e. elements inserted in its same support-object, integrating the book and taking part in its meaning. According to a stereotypical teaching perspective, it is believed that a controversial and non-contractual relationship is established in the warning and opening texts of this supplementary educational book: the one who teaches possesses the knowledge while the one who learns possesses no knowledge at all. For the analysis, the choice was a book focused on the teaching of literature, entitled *O poeta que fingia*, part of the collection “Meu amigo escritor”, organized by Álvaro Cardoso Gomes by Editora FDT. To carry out such a reflection, we will rely on the theoretical assumptions of discursive semiotics, as well as Gérard Genette’s (2009) concept of peritext in here articulated with Jacques Fontanille’s (2008) considerations on practices and levels of pertinence of the semiotic analysis. Finally, we will also rely on the proposal of Jean Cristtus Portela (2008) for the study of didactic practices.*

Keywords: *didactic practice; Semiotics; supplementary educational book.*

Como citar este artigo

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira; GRANATO, Flávia Furlan. Prática didática e discurso de autoridade no livro paradidático: o peritexto como estratégia enunciativa. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 99-113. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 31/07/2019

Data de aprovação: 15/10/2019