

# SUMÁRIO

Aqui, Lúcia Pimentel Góes realiza análises comparativas de importantes obras de autores do Brasil e de Portugal, alertando para o Objeto Novo, os livros atuais onde ocorrem não apenas uma convergência de códigos, mas, também, a mixagem de artes diversas: da geometria à pintura, passando pela ilustração, o desenho e a fotografia.

**08**

**42** Rosa Maria Valente Fernandes, a partir das sociedades africanas, aborda a questão das narrativas orais e a importância dos contadores de estória, que, no processo de socialização das crianças, repetem contos e cantos que revelam o patrimônio cultural comum do grupo, a sua concepção de existência.

Ao tratar do desvendamento e construção do discurso artístico para crianças e jovens, Analú Gomes propõe um leitor sujeito, que, de modo lúdico, constrói sua autonomia, em oposição ao leitor passivo, que apenas vê o que desejam que vejam e repete o que lhe ordenam, já que lhe faltam a sinestesia da percepção e a habilidade de ativar sua expressão criadora.

**48**

# SUMÁRIO

**Maria Aparecida Bosschaerts de Camargo** trata das situações de leitura: as funcionais e as de caráter lúdico, orientadas para o prazer, a fruição estética. Ao mesmo tempo, a autora ressalta o papel da escola como instituição privilegiada para ampliar o conceito de leitura à luz da produção de sentidos, o que exige a mediação segura e competente do professor.

**56**

**72**

**Rosa Maria Manzoni**, neste artigo, trata de textos construídos com a linguagem plurissignificativa, identificando o alcance semântico do léxico utilizado, verificando, ainda, como se dá o arranjo linguístico nesse tipo de texto e em que medida ocorre a transcendência semântica da expressão literária na leitura.

Aqui, **Zenaide Bassi Ribeiro Soares** propõe uma reflexão sobre um novo tipo de escritura, que exige do leitor um olhar pluridirecional, capaz de vislumbrar as diferentes teias internas e externas, que entrecem sua estrutura. Tanto para quem escreve como para quem lê, aprimora-se o olhar sensível para um texto literário estruturado em múltiplas linguagens que se entrelaçam, como as cinematográficas, pictóricas, impressas, televisivas, infoartísticas, sonoras, numa construção multi-significa, sustentada por diferentes suportes, em jogos estático-dinâmicos, que expressam o espírito de nosso tempo, nestes inícios do século XXI.

**96**

# SUMÁRIO

**120**

Aqui, Benjamin Abdala Júnior fala sobre *Sonho-Terra-Homem*, estudo da obra completa de Francisco Marins, orientada para crianças, jovens e adultos. Benjamin Abdala Júnior lembra que “nestes tempos de globalização neoliberal, onde fluxos comunicativos avassaladores são impostos, é importante fincar pé na nossa gente”. Não se trata “de apontar perspectivas xenófobas, incapazes de perceber a importância das diferenças, nem se adotar óticas provincianas”, mas buscar traços historicamente construídos, com pensamento crítico, procurando inverter os fluxos estandardizados, de caráter exclusivamente mercadológico, sem compromissos com a educação e a cultura.

Nelly Novaes Coelho ressalta a importância da ponte entre ensino e pesquisa, lembrando que *Sonho-Terra-Homem*, de Lúcia Pimentel Góes, oferece uma visão de conjunto da grande saga paulista (e por extensão brasileira)...”, construída por Marins - memória que precisa ser preservada como uma força de resistência “ao nivelamento” cultural em processo nestes tempos de globalização.

**120**



# **TEMA** ISSN 0103-8338

Revista das Faculdades Integradas Teresa Martin, instituição vinculada à UNIESP. nº 52, julho/dezembro, 2008

Publicação indexada no IBICT, no ULRICH'S International Periodicals Directory e no Latindex. Circulação regular desde 1986.

Edição de julho/dezembro de 2008: Letras e Artes

**Editor Responsável:**

Zenaide Bassi Ribeiro Soares – MTb 8607.

**Conselho Editorial:**

Profa. Dra. Betina Rodrigues da Cunha Silva (UFU-MG), Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho (UNESP-São Paulo), Profa. Dra. Lúcia Pimentel Góes (FFLCH-USP), Profa. Dra. Nelly Novaes Coelho (USP), Profa. Dra. Ana Lucia Jorge (UENF-RJ), Profa. Dra. Meire Mathias (UEL-Paraná), Profa. Dra. Dalva Alves Silva (UNIFESP), Profa. Dra. Maria Aparecida Bosschaerts de Camargo (Fac. Presidente Prudente - UNIESP), Profa. Ms. Patrícia Ferreira Fidalgo de Matos (Fac. Teresa Martin - UNIESP), Profa. Ms. Magali Fialho Linge Fac. Teresa Martin - UNIESP), (Prof. Dr. Paulo Cunha (UNESP-Marília), Prof. Dr. Roberto Gonçalves (UFP), Profa. Dra. Rosa Maria Valente Fernandes (Fac. Teresa Martin - UNIESP), Profa. Dra. Rosa Manzoni (UNESP - Bauru), Profa. Dra. Zenaide Bassi Ribeiro Soares (Fac. Teresa Martin - UNIESP).

**Capa:**

Mariana Bassi.

**Ilustrações:**

Joanes Lessa e Mariana Bassi.

**Revisão de Inglês:**

Profa. Magali Fialho Linge.

**Editoreção Eletrônica:**

Lucia Maria Teixeira e Roberto de Camargo Damiano.

**Bibliotecária:**

Janaína Mendonça Rodini - CRB - 8/7563.

## **Instituto Educacional Teresa Martin**

Presidente:

**Professor Doutor José Fernando Pinto da Costa**

Superintendente:

**Professora Cláudia A. Pereira**

**Faculdades Integradas Teresa Martin**

Diretora Geral:

**Profa. Dra. Zenaide Bassi Ribeiro Soares**

Rua Antonieta Leitão, 129 - Freguesia do Ó - São Paulo - SP - CEP 02925-160

Tel.: (11) 2173-4700

Revista **TEMA**

Publicação indexada no IBICT, no ULRICH'S International Periodicals Directory e no Latindex.  
Circulação regular desde 1986.



R.TEMA	S.Paulo	nº 52	julho/dezembro 2008	P. 120
--------	---------	-------	---------------------	--------

## Apresentação

**A**s Faculdades Integradas Teresa Martin - há alguns anos vinculadas à UNIESP – têm se notabilizado na elaboração e apresentação de projetos científicos e de natureza estética, que afirmam seu compromisso com a educação brasileira. Nesse sentido têm realizado encontros e simpósios de caráter nacional e internacional em parceria com órgãos como a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, o Ministério da Educação e outras instituições públicas de renome, além da edição de cadernos de iniciação científica, de livros e de publicações como a revista TEMA, que, neste ano, completa 22 anos de circulação regular. Tudo isso, além da concessão do Prêmio Teresa Martin de Literatura, com o qual, dedicou-se durante 16 anos, a revelar novos talentos, prestigiar autores consagrados, valorizando a literatura brasileira.

Nenhum desses eventos, porém, teriam sido realizados, com o êxito que alcançaram, sem a valiosa colaboração de pesquisadores, professores, escritores, artistas, instituições de ensino e pesquisa de todo o país.

Por isso, ao comemorarmos os 22 anos da revista TEMA, rerepresentamos a todos o nosso reconhecimento, ao mesmo tempo que reafirmamos o propósito desta instituição de continuar contribuindo, de modo efetivo, para a elevação do padrão educacional, cultural e artístico de nosso povo.

Zenaide Bassi Ribeiro Soares

Diretora Geral

**Autor e Texto**

Author - Text

**Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes\***

**TEXTOS LÚDICOS E SIMBÓLICOS  
CONVIVENTES - BRASIL E PORTUGAL**

GAMING AND SYMBOLIC TEXTS INTIMATE TO BRAZIL AND PORTUGAL

**RESUMO**

Em alguns textos, observa-se a dimensão lúdica, de humor ou lírica quer através da estilização, quer da paródia. Em outros, a comparação revela a similaridade das linguagens presentes nas obras, que denominamos *Objeto Novo*, e atualmente também falo do *Artehíbridosfatos*. Por quê? O motivo está no fato de os livros atuais não apenas promoverem uma convergência de códigos, mas de mesclarem, mixarem artes diversas: da geometria à pintura e a fotografia, o antigo e o contemporâneo, enfim, livros da atualidade carregados do olhar do ontem e do hoje.

**ABSTRACT**

It can be observed in some texts a gaming, humorous or lyric dimension arising not only through style but also from parody. In other texts the comparison reveals the similarity of the languages present in the works, which we call New Object, and at present, I also refer to "Artehibridosfatos". Why? The reason is in the fact that the present books not only promote a convergence of codes, but they also mix several arts: from geometry to painting and photography; ancient and contemporary, after all, present books loaded with yesterday and today sights.

**PALAVRAS-CHAVE**

Poesia. Comparatismo. Paráfrases. Criança. Artehíbridosfatos.

**KEY WORDS**

Poetry. Comparison. Paraphrases. Child. "Artehibridosfatos".

\* Escritora, pesquisadora e professora livre-docente na USP. Autora, entre outros livros, de "Em Busca da Matriz: contribuição para uma história da literatura infantil e juvenil portuguesa. São Paulo: Clíper/Faculdades Teresa Martin, 1998. Autora de *Sonho-terra-homem: estudo da obra do escritor Francisco Marins*. São Paulo: Clíper, 2005.

R.TEMA	S.Paulo	nº 52	jul/dez 2008	P. 8-41
--------	---------	-------	--------------	---------

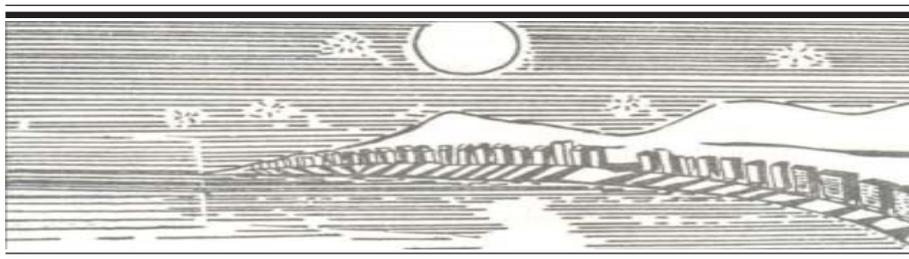
---

**Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes\***

---

**TEXTOS LÚDICOS E SIMBÓLICOS  
CONVIVENTES - BRASIL E PORTUGAL**

GAMING AND SYMBOLIC TEXTS INTIMATE TO BRAZIL AND PORTUGAL



*“Levanto as pálpebras a medo. A luz estaca nítida  
ao pé de mim. Aureolada pela chama da vela que  
empunha, é minha mãe que me limpa o suor da  
febre. É minha mãe que, de mãos poalhadas de  
névoa, me ameiga a testa, o rosto, o peito, por onde  
se precipitam em cauda irreparável os primeiros  
espasmos libertadores do choro.”*

*(Antonio Torrado, Cinco sentidos e outros, 1997).*

**A**qui serão realizadas Análises Comparativas dos Contos: “O Sonho do Mar”, em *Histórias em Ponto de Contar*, de António Torrado e Maria Alberta Menéres e “Onde os Oceanos se Encontram”, em *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*, de Marina Colasanti e “O Mar e os Sonhos”, de Roseana Murray. “Uma Mão Cheia de Nada e Outra de Coisa Nenhuma”, de Irene Lisboa e “Uma Idéia Toda Azul”, de Marina Colasanti.

A poesia para crianças e jovens, assim como o tema criança em Fernando Pessoa e Mário Quintana em *Nariz de Vidro; Poema Pial*, de Fernando Pessoa e os poemas-de-

contagem; a matriz comum, *acervo popular* em Fernando Pessoa e em poetas brasileiros; o menino em Pessoa e em Elias José, Sérgio Caparelli, Jayro José Xavier em *Ulisses*.

A) “O SONHO DO MAR” em *Histórias em ponto de contar*, inspiradas em desenhos de Amadeo de Sousa Cardoso. António Torrado e Maria Alberta Menéres disseram:

*“Quando a gente olha para o mar calmo, parece que ele está todo ali, ao cimo das ondas. Mas é um engano.*

*O mar esconde as lembranças que todos os mares desde sempre nele foram deixando. E a lembrança dos rios. E das chuvas. E de todas as águas escorregadias do mundo”*

(Torrado et Menéres. *Histórias em ponto de contar*, p. 03)

Trata-se de obra com estórias inspiradas nos desenhos de Amadeo de Souza-Cardoso, onde os autores invertem o processo mais conhecido de que o trabalho de ilustrar acontece a partir de um texto pronto. No caso, o artista (1887-1918) participou do movimento que gerou fases como a do futurismo e o abstracionismo. Colorista ardente, associou as experiências da cor com os motivos folclóricos da sua terra natal.

Torrado e Menéres, inspirados nas sugestões implícitas e secretas dos desenhos, procuraram torná-los comunicáveis aos receptores infantis através da fantasia narrativa (Góes).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ver Lúcia Pimentel Góes, *Em Busca da Matriz. Contribuição para uma História da Literatura Infantil e Juvenil Portuguesa*. São Paulo: Clíper/Faculdades Teresa Martin, 1998.

O conto “*O Sonho do Mar*” evoca o conto maravilhoso, raízes mergulhadas na essência do Eu. A linguagem, aparentemente simples, é trabalhada por sugestões formando tecido simbólico. Linguagem poética, onde limites são transpostos, pois o limiar poesia e narrativa, de tal modo se entrelaçam, que não nos satisfazemos nem mesmo com a classificação de “prosa poética”. Poesia já que a ambigüidade pontifica do começo ao fim, sem falar da forma “estrofes agrupadas em versos”, ou na musicalidade e sonoridade, o pulsar rítmico que percorre o fraseado. Narrativa, pois uma estória é contada, porém conto em resgate, paráfrase de conto maravilhoso, forma simples em que o estatuto do narrador confere o estatuto literário.

Quando a filha pergunta à mãe “- *Minha mãe, não entendo. Essa história chama-se ‘O sonho do mar’ ou ‘A lenda dos três rochedos?’ - É a mesma história, explicou a mãe.*” Nesta resposta está implícito que muitas vezes a forma muda, porém, o motivo nuclear permanece único. A efabulação do livro é semelhante à de muitas obras orientais, como *As mil e uma noites*, portanto, em encaixe, labiríntica, caixa-de-surpresa, quando de um eixo principal articulam-se outras narrativas. O fio condutor no livro português e o contar da mãe para a filha.

Também o conto *Onde os Oceanos se Encontram*, na proposta de Nelly Novaes Coelho, enquadra-se na *Linha do Maravilhoso Metafórico-Existencial*: “*maravilhoso, pois as situações ocorrem fora do nosso Espaço/Tempo conhecido; metafórico (ou simbólico), trata-se de texto cuja significação essencial é apreendida quando sua linguagem simbólica for percebida ou decodificada pelo leitor*”, conforme Nelly Novaes Coelho<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Ver *A Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Ática, 1999 p. 142

No texto português, o conto inicia-se informando ter um moleiro três filhas. Já no resgate de forma de Marina Colasanti, o início “in media res” é o seguinte:

*“Onde todos os oceanos se encontram, aflora uma ilha pequena. Ali, desde sempre, viviam Lânia e Lisíope, ninfas irmãs a serviço do mar. Que, no manso regaço da praia, vinha depositar seus afogados”.*

Ambas cuidavam dos corpos, Lânia tirando-os da arrebenção, e Lisíope, a mais delicada, lavando-os com água doce, envolvendo-os em linho para juntas devolvê-los ao mar. Após a introdução, o leitor é agarrado pela trama amorosa. Lânia, apaixonada pelo jovem e lindo afogado, clamou pela Morte. Fizeram um trato, e a invocada atendeu a súplica, trazer seu amado ao reino dos vivos. Mas, o amor dele voltou-se para a outra. A Morte seduzida no primeiro rogo pelo tamanho da paixão, o foi, no segundo, pelo tamanho do ódio. Desejou Lânia que a morte levasse a irmã e nada mais pediria ... No momento



aprazado, esgueirou-se para “de olhos bem abertos, esperar para ver cumprir-se a promessa”. Mas o sono venceu a ambas, e o despertar mostrou a Lânia a marca das mãos unidas aguardando o apagar das ondas.

Aqui introduzo, de Roseana Murray, o poema *As conchas*<sup>3</sup>:

*As conchas ouvem música.  
O mar rolando seus violinos,  
às vezes violas de gamba  
ou mesmo flautas e sinos.  
As conchas ouvem, e depois,  
quando em nossos ouvidos,  
cantam baixinho.*

Temos, aqui, dois planos, o concreto, os objetos do mar, (assim também os rochedos, as irmãs, o mar), e o plano do campo semântico, este revestido do simbólico que torna o barulho do mar em sons maviosos, uma música metaforicamente tocada por músicos invisíveis, levando-nos à região do maravilhoso. Metáforas, metonímias, em colar lírico.

Já no contar dos poetas portugueses, são três filhas de um moleiro, como narra a lenda, que pela margem do rio desceram até o mar procurando esquecer a monotonia da azenha. Foi quando avistaram um jovem montado sobre as ondas. Não se assustaram e, tendo perguntado, ficaram sabendo quem era ele: “- *Sou a força do mar.*” E tudo em suas vidas modificou-se para sempre. Não mais brincavam ou conversavam. Isoladas e silenciosas, esperavam em vão, pelo retorno do jovem. Mas cada uma o desejava só para si.

---

<sup>3</sup> *O Mar e os Sonhos*. Ilustrações de Elvira Vigna. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

**Finaliza a lenda:**

***“De tanto esperarem em vão, as três irmãs transformaram-se em três rochedos, que enfrentam e acolhem a força do mar”.***

A metamorfose, ao mesmo tempo que torna o impossível, possível, introduz o leitor virtual em cúmplice desse contar, e o leitor real mergulha nesse mar de fascínio. Assim, entrelaço eu, leitora crítica, porém em poetar analítico, fazendo meu, o ‘eu’ poético, a voz lírica de Roseana que neste contexto lê poeticamente as forças do mar. Nestas últimas linhas, pelo repetir em anáforas, bordões os poetas portugueses:

***“Palavras antigas”***

***Astrolábios, sextantes,  
alfarrábios  
arrumo nas minhas estantes  
e cartas antigas,  
Roídas pelo tempo.***

***Arrumo luas e ventos  
todos os velhos instrumentos  
para enfrentar o sol e a tempestade,  
os rumos mais variados.  
Parto nesse meu barco  
para o país do amor:  
Quantos homens, desde o início do mundo,  
partiram, assim como eu,  
uma bússola e um desejo,  
o coração em sobressalto.***

***Quem, ancorado no cais,  
esperará por mim?***

Temos, assim, que as paixões humanas são muito antigas, muito, desde o tempo de antes até o tempo de depois, que nem sabemos como será. Mudará o sentir do Homem? As pegadas dizem que não ... seguindo-as, mesmo roídas pelo tempo daquele que podia arrumar luas e ventos ... e o poeta registra “*parto nesse meu barco, para o país do amor*”. E não partimos todos? Não partiram as filhas do moleiro? Não partiram todas as mães dessas filhas, e o ciclo ininterrupto, infinito, se repete, até todos virarmos rochedos depois de conhecermos a força do mar? Dos oceanos? Que são cada alma-coração-humano, todas as almas-corações-humanos? Felizes todos que encontraram quem os esperou. Espero que os leitores deste artigo encontrem-se nesta leitura poética.

A *Lenda* é o pensamento infantil da humanidade, caracteriza-se pelo maravilhoso, pelas várias personagens sobrenaturais, pelo sentido profundo de fatalidade inexorável transmitido por essas primeiras sociedades. A fatalidade fixa a presença do Destino nas Lendas<sup>4</sup>.

A diferença maior do narrar de Torrado e Méneres estaria na dimensão poética de *O Sonho do Mar*, caracterizando-o como poesia em alternância com prosa poética, lirismo intenso do início ao fim. Já Colasanti opta pela narrativa em estilização a partir do “conto maravilhoso”. Estilização na colocação de Affonso Romano de Sant’ Anna ao citar Tynianov e Bakhtin. Ambos os autores repensaram a paródia, pois se esta constrói-se em via dupla, além da obra há um segundo plano parodiado. O mesmo acontece na estilização, porém, nesta não há discordância, e, “*sim concordância dos dois planos: o do estilizando e o do*

---

<sup>4</sup> Lucia Pimentel Góes. Op. cit.

*estilizado, que aparece através deste*". Marina Colasanti, Torrado e Menéres conferem estatuto literário ou forma artística ao conto e lenda referidos, em estilização poética, sensível, com momentos de alta criação artística, reafirmando que as crianças e jovens são os leitores virtuais, qualquer adulto leitor pode e deve ser seu leitor real.

### NARRATIVAS EM SUSPENSO

B) Irene Lisboa (1892-1958), nome de grande destaque na produção literária portuguesa da primeira metade do século XX. Jornalista, pedagoga, poeta, ficcionista, publicou *Mão Cheia de Nada e Outra de Coisa Nenhuma* (1980), uma coletânea dirigida aos jovens, contendo vinte e seis contos que reescrivem o mundo do maravilhoso, linha do imaginário. Forçoso se torna proceder ao paralelo entre este livro e o *Uma Idéia Toda Azul* de Marina Colasanti.

Nelly Novaes Coelho<sup>5</sup> refere que os *"contos estão profundamente enraizados no lado de lá do Eu (ou do Real) e dessas profundezas extrai a magia dos atos, gestos e aconteceres que tecem suas histórias."*

Trabalhado o plano abstrato das sugestões, o livro de Irene Lisboa desenvolve o plano da efabulação e o nível simbólico. Em todos os contos, o símbolo, a metáfora precisam ser atingidos para que a leitura se realize plenamente. Em ambas as autoras, estes contos maravilhosos são "Narrativas em Suspense", (Coelho), ou "Opera Aperta" (Eco, Umberto), pois terminam em algo inesperado que abre um leque de conjecturas a serem lidas e inscritas pelo leitor. São eixos significativos na ficção de Irene Lisboa o Mistério do Ser e das relações Homem x Mulher.

---

<sup>5</sup> Op. cit.

Seus temas recorrentes, podemos elencar, por exemplo, Amor, Solidão, Beleza, Fortuna, Alegria, Destino.

Confrontaremos *Um Espinho de Marfim*<sup>6</sup>, de Marina Colasanti e *O Coração*, de Irene Lisboa. No primeiro, temos a estória de um unicórnio que espreitava a janela do quarto da princesa, em cujo jardim pastava diariamente mal amanhecia o sol. O rei bastou avistá-lo para não lhe dar mais tréguas e obstinar-se a caçá-lo. Diante de seu ouro, trançada com os fios de seus cabelos, capturou o unicórnio. O amor nasceu:

*“Na maré das horas banhavam-se de orvalho, corriam com as borboletas, cavalgavam abraçados. Ou apenas conversavam em silêncio de amor, ela na grama, ele deitado a seus pés, esquecidos do prazo.”*

No *Dictionnaire des Symboles* (Chevalier & Cheerbrant, 1987), a rede, arma perigosa, tornou-se em psicologia, símbolo dos complexos que impedem a vida interior e exterior, sendo assim difícil o livrar-se ou desembaraçar-se de suas malhas. Na Bíblia, as redes exprimem, também, angústia; *“laços cercando, fazendo cair na ansiedade”*:

*“Cercaram-me os laços da morte,  
Envolveram-me as angústias do Sheol,  
Caí na aflição e na ansiedade.  
E invoquei o nome do Senhor:  
‘Senhor, salvai-me a vida!’ “*

(“Livro dos Salmos” 114-3)

---

<sup>6</sup> Porto Alegre: L&pm. 1979.

Portanto, os sentidos do conto afloram a partir do desvelamento simbólico: preso nas malhas do amor, presos nos laços da morte. O número esotérico “três”, três luas se esgotaram. O unicórnio comedor de lírios tinha cheiro de flor; lírio (pureza) ou princesa (na sua qualidade inteira). Então sucede-se o tempo fadado: 1,2,3, e *“no quarto dia a jovem aproximou a cabeça do seu peito, com suave força, força de amor, cravando o espinho de marfim, no coração, enfim, florido.”* O sol morrente, ao pai entregou seu pago: a rosa de sangue e um feixe de lírios. Metáforas de vida e de morte; de paixão e de pureza; de doação e de negação. Antíteses essenciais: vida e morte. Já Irene Lisboa conta de um coração de rapaz, que pagava sempre. Amava ele uma linda rapariga, que também o amava. Os pais dela eram contra e levaram-na para bem longe. Vagando estava ele, quando imensa ave interpela-o prometendo levá-lo para junto da amada. Cumpriu o prometido e o jovem faz novo pedido, que os leve ela em suas asas. Um dia, a ave exigiu a paga: - pega-me, pediu, abre-me o peito! E ela enterrou-lhe o bico no coração. Depois, tudo pareceu-lhe enfadonho. A alegria só voltou ao nascer-lhe o primeiro filho. Na doença deste, novamente endivida-se com a ave. A cada vez que pagava-lhe com o coração, a vida perdia seu sentido. *“A derradeira bicada do avejão foi tal que o seu coração se desencantou de tudo ...”*. Acabou por morrer e enterrado, todos viram o avejão volteando sem nunca pousar. O conto termina: *“Mas o pior é que a sorte dos vivos nunca viria a ser muito diferente da do morto. O coração tem sempre de pagar... Ou o vão matando aos poucos ou ele se gasta.”*

Colasanti fala das pagas do amor, Lisboa descreve as pagas da vida, em ambas quem salda a conta é o

coração. A temática determinara e ordenara ambos os contos: um lírico, outro fatídico; ambos intratextualizando animais sobrenaturais, a tragicidade sendo dimensão. Ambos metaforizam razões do viver. Resgastes do fabular maravilhoso, pois quem o dita hoje e sempre é o assombro do homem diante do desconhecido.

### C) A POESIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: EM CONFRONTO FERNANDO PESSOA E POETAS BRASILEIROS.

- 1) Colocações sobre “Poesia Infantil” - problemática básica.
- 2) Confronto Fernando Pessoa e Mário Quintana.

O maior gênio da poesia portuguesa, ao lado de Camões, e o grande impulsionador do movimento *Orpheu* (1915), que introduziu o modernismo em Portugal, Fernando Pessoa, e embora, circunstancialmente, criou poemas bem ao gosto popular e infantil, conforme registro da crítica<sup>7</sup>. *Comboio, saudades, caracóis* (1988), FTD, org. João Alves das Neves. In: *Obra poética - “Novas poesias inéditas”* a de [22-9-1933] p. 700, trata dessa perseguição do poeta à criança que fora e vivia nele:

*“A CRIANÇA que fui chora na estrada  
Deixei-a ali quando vim ver quem sou;  
Mas, hoje, vendo que o que sou é nada,  
Quero buscar quem fui onde ficou.  
Se a menos atingir neste luar*

---

<sup>7</sup> Lúcia Pimentel Góes. *Em Busca da Matriz: Contribuição para uma História da Literatura Infantil e Juvenil Portuguesa*. São Paulo: Clíper/Faculdades Teresa Martin, 1998.

*Um alto monte, de onde possa enfim  
O que esqueci, olhando-o, lembrar,  
Ah, como hei - de encontrá-lo? Quem errou  
A vinda tem a regressão errada.  
Já não sei de onde vim nem onde estou  
De o não saber, minha alma está parada.  
Na ausência, ao menos, saberei de mim,  
E, ao ver-me tal qual fui ao longe, achar  
Em mim um pouco de quando eram assim.”*

E, com Mário Quintana<sup>8</sup>, temos um soneto em paralelismo com o de Pessoa:

#### *Recordo Ainda*

*Recordo ainda... E nada mais me importa ...  
Aqueles dias de uma luz tão mansa  
Que me deixavam, sempre, de lembrança,  
Algum brinquedo novo à minha porta ...  
Mas veio um vento de Desesperança  
Soprando cinzas pela noite morta!  
E eu pendurei na galharia torta  
Todos os meus brinquedos de criança ...  
Estrada fora após segui ... Mas, aí,  
Embora idade e senso eu aparente,  
Não vos iluda o velho que aqui vai:  
Eu quero meus brinquedos novamente!  
Sou um pobre menino ... acreditai ...  
Que envelheceu, um dia, de repente! ...*

---

<sup>8</sup> *Nariz de vidro*, São Paulo: Moderna, 1984.

Soneto é criação do poeta siciliano (segundo alguns) Giacomino da Lentini, século XII, ou do troubadour francês Girard de Bourneuil, poeta do século XIII. Foram grandes sonetistas Dante, Petrarca, Garcilaso de la Vega, Quevedo, Cervantes, Shakespeare, Heredia, Sá de Miranda, Camões, Bocage, Antero de Quental, Júlio Dantas, José Régio, Fernando Pessoa. No Brasil, Gregório de Matos, Cláudio Manoel da Costa, Alberto de Oliveira, Olavo Bilac, Vinícius de Moraes e tantos outros. Forma: catorze versos, distribuídos por duas quadras e dois tercetos, sendo o último verso chamado de “chave de ouro”, que deve conter em si a idéia geral do poema, como ensina Théophile de Gautier quando diz: *“Sile venin du scorpion est dans sa queue, le mérite du sonnet est dans son dernier vers”*. Os clássicos preteriam os versos decassílabos, com rimas opostas e paralelas nas quadras (abba); parnasianos, além do decassílabo, o solene alexandrino. Ainda, havia o “sonetinho”, versos heptassílabos (Redondilha Maior, 7 sílabas). O assunto era sempre lírico, amoroso, ou temas épicos, humorísticos, satíricos, didáticos, simplesmente descritivos. O soneto é forma poética das mais fixas e rígidas que existe. Os grandes sonetos não são de paródia, são os de Amor e de Inquietude Existencial ou Filosófica.

Este é o caso de ambos os sonetos acima: inquietude existencial e filosófica. Sentimento forte, nostálgico, perpassa-os. Os dois sonetos são em versos decassílabos. Enquanto Fernando Pessoa penetra sem rodeio no centro da temática com afirmação incisiva: *“a criança que fui chora na estrada”*, passando a lamentar que a deixou para descobrir-se e sabendo-se, agora, *“sou é nada”*, com segunda afirmação declara: *“quero buscar quem fui onde deixei”*.

Já em Quintana o tom é outro: a primeira oração é introdutória, faz comparecer o seu recordar, nada mais o interessando, e através do salto também à infância, encontra a criança, esta, porém, não chora na estrada; antes, envolta *“em luz tão branca, a descobrir na porta algum brinquedo novo”*. O simbolismo de um e a tristeza, de tê-la abandonado e por nada. Quintana metaforiza a despreocupação infantil e a alegria de um brincar renovado.

Nos segundos quartetos, Pessoa declara-se perdido; quem errou a vinda, também terá a regressão errada. A redundância do verbo, o reiterar do erro, adensando a afirmativa. Está explicado ter a *“alma parada”*, é o seu não saber. Quintana conta, com ênfase na adversativa, *“mas veio um vento de Desesperança, soprando cinzas pela noite morta!”*. Imagens fortes, vento funesto a estender manto cinzento, a noite (escuridão) e o particípio passado - morta - veste o sudário sobre os dias felizes. A ele não restou outro fazer senão o *“pendurar na galharia torta”* todos os seus brinquedos de criança. A metáfora “galharia torta”, por ser intuitiva permanecerá entregue à sensibilidade de cada leitor, para nós remete ao desencanto, à desilusão ... os dois primeiros versos com carga densa e impressiva sobre o envelhecer e a desesperança, porém extremamente contundente. Ambos os poetas atingem o mesmo resultado, um por via direta, outro por via subliminar.

O primeiro terceto, em Fernando Pessoa, aponta a esperança de atingir o alto de um cume, no silêncio, no limite entre humano e sobrehumano; enfim, no relembrar, a infância perdida ... Quintana, agora, usa a metáfora “estrada” para o termo real, vida. Enquanto Fernando

Pessoa inicia o soneto na estrada, Quintana - só agora - indica seu caminhar ... e avisa, não se iludam com seu exterior de velho, de idoso e de sensato. Termina clamando por seus brinquedos, declara-se “*pobre menino*”, pede que acreditem nele, magistralmente, coloca a chave de ouro:

*Sou um pobre menino ... acreditai ...  
que envelheceu, um dia, de repente! ...”*

Pessoa introduz, somente no terceto final, o tom de indecisão. Foi-se a certeza: o verbo vem no futuro, ligado a “ausência”: Saberei de mim, ao ver-se tal qual fui ao longe para então “*achar em mim um pouco*”. Sabe que o reencontro por inteiro é impossível, mas quem sabe, “*achar em mim um pouco de quando era assim*”. A incerteza apoderou-se do sentir. Em Quintana, a certeza remata o poema: o recordar tornou-se um “ser”, ele sabe-se um menino que, em um dia, envelheceu de repente. O envelhecer perde sua rigidez, sua inexorabilidade. Não se iludam, a aparência oculta a verdade: O velho disfarça o menino recuperado e assumido para sempre.



Florbela de Alma da Conceição Espanca - Mulher-Poesia, nascida em 1895 em Vila Viçosa (Portugal) faleceu no dia em

que completava 36 anos, 8 de dezembro de 1930. Escreveu, além de sua obra poética, cartas e livros de contos. A forma que privilegiou na poesia foi o soneto. Trazemos o soneto *Velhinha*:

*“Se os que me viram já cheia de graça  
Olharem bem de frente para mim,  
Talvez, cheios de dor, digam assim:  
‘Já ela é velha! Como o tempo passa! ...’*

*Não sei rir e cantar por mais que faça!  
Ó minhas mãos talhadas em marfim,  
Deixem esse fio de oiro que esvoaça!  
Deixem correr a vida até ao fim!  
Tenho vinte e três anos! Sou velhinha!  
Tenho cabelos brancos e sou crente ...  
Já murmuro orações ... falo sozinha*

*E o bando cor-de-rosa dos carinhos  
Que tu me fazes, olhos indulgentes,  
Como se fosse um bando de netinhos ...”*

O soneto de Florbela Espanca em sua quase totalidade revela um erotismo transparente como cristal, construído por suas emoções do prazer de viver e sentir-se plena. Sua poesia, assim, silenciou os críticos de seu tempo por incomodar, atingir no que de artificial, convencional exigia das mulheres como o silêncio e o recolhimento. Neste soneto, o cotejo com o soneto de Mario Quintana, nos pareceu desenhar um espelho. Diz-se velha, assim a veriam os que para ela olhassem! Afirma-se de cabelos, brancos, quase imóvel, *petrificada*: O talhar, portanto “*ó mãos talhadas em marfim*”, a sinédoque (tropo por conexão), o talho, a lasca só pode ser de algo duro, compacto, é a carne já rígida porque

ausente do corpo envelhecido. Ou *“deixem correr a vida”* imagem quando atribui qualidade humana ao tempo - vida, ele corre, como qualquer ser vivo. O ato de orar, com t ne mordacidade fala de ser crente, murmura ora es e, portanto, fala sozinha, com seus fantasmas como acontece com os velhinhos. Então, no primeiro terceto, transfere o fecho de ouro para a revela o: *“Tenho vinte e três anos! Sou velhinha!”* A ironia, e o ox morom. A pouca idade repele a velhice, mas o cora o e a alma deixam entrever alguém que se curva ao peso dos males humanos, não os seus, mas também os do mundo. O problema central deste soneto bem como do soneto de Mário Quintana pode ser expresso neste poeta como o 14  verso: *“Sou um pobre menino ... que envelheceu, um dia, de repente”*. Demonstrando toda a oposi o, entre sentir-se um menino, e o corpo um registro indelével da velhice.   o dualismo: o eu que deseja a mocidade, a eternidade, por outras palavras reter a mocidade, o vigor da plenitude.

Já em Florbela Espanca, presentifica o dualismo, mas em trocadilho, o envelhecimento, a morte, a perda do ápice das forças juvenis e o vigor da mocidade, vê as oposi es com imagens amenas: liga a *“rosa dos carinhos que tu me fazes, com o bando de netinhos.”* Sentimos a alegria do riso infantil, os afagos, uma velhice serena, assumida, apenas na tonalidade de uma melancolia, que ela marotamente aparenta sentir, por tr s de seus sofridos vinte e três anos.

Então, o segundo terceto, leve gracioso, deixando para tr s, a tristeza, o peso, a angústia, a dureza, para finalizar magistralmente: *“o bando – cor-de-rosa dos carinhos, que tu me fazes, ela os olha indulgente, como se fossem um bando de netinhos ...* De modo mais conciso faremos comparecer

alguns poemas que tematizam “a criança e o velho”, ou a “estrada da vida”.

Como pausa lúdica, amena, in “*Quadras ao gosto popular*”, o Poema Pial, de Fernando Pessoa.

*“Toda a gente que tem as mãos frias  
Deve metê-las dentro das pias.*

*Pia número UM  
Para quem mexe as orelhas em jejum.  
Pia número DOIS,  
Para quem bebe bifés de bois.  
Pia número TRÊS  
Para quem espirra só meia vez  
Pia número QUATRO  
Para quem manda as vendas ao teatro.  
Pia número CINCO  
Para quem come a chave do trinco.  
Pia número SEIS,  
Para quem se penteia com bolos-reis.  
Pia número SETE,  
Para quem canta até que o telhado se derrete.  
Pia número OITO,  
Para quem parte nozes quando é afoito.  
Pia número NOVE,  
Para quem se parece com uma couve.  
Pia número DEZ,  
Para quem cola selos nas unhas dos pés.*

*E, como as mãos já não estão frias,  
Tampa nas pias!”*

Neste poema, as relações inesperadas, ilógicas ou absurdas provocam toda a graça do discurso poético. Humor, ilogismo, non-sense provocando o riso, desafogando as tensões. As estrofes em dístico, a enumeração, conferem ritmos que caracterizam os “*poemas-de-contagem*”.

Aprofundando a classificação acrescentaríamos tratar-se de “forma de resgate”, em que a intertextualidade acontece (na proposta de Affonso Romano de Sant’ Anna) em paráfrase-estilização, pois os dois planos textuais não se contradizem, antes são harmônicos. O segundo texto, o de Fernando Pessoa, resgata o acervo popular (anônimo) conferindo ao primeiro texto o estatuto de forma literária ou artística. O *poema-de-contagem* por sua natureza plural, mobilizando várias dimensões bio-psico-motoras, ensina e ajuda a criança a dominar certos ritmos fundamentais, entre eles o de respirar.

Em Fernando Pessoa, *Obras Completas*, poema de nº [832]:

*“CRIANÇA, era outro ...  
Naquele em que me tornei  
Cresci e esqueci.  
Tenho de meu, agora, um silêncio, uma lei.  
Ganhei ou perdi?*

*ONDE, em jardins exaustos  
Nada já tenha fim,  
Forma teus fúteis faustos  
De tédio e de cetim.  
Meus sonhos são exaustos,  
Dorme comigo e em mim. “*

Este poema (bem como a maior parte dos que tematizam criança/infância) inscreve-se na lírica pessoana, assinada por ele mesmo (ou Fernando Pessoa ortônimo). Como poeta ortônimo a pluralidade atravessa a ponte, que leva do eu plural para a alteridade múltipla do “ser português”; quer no cantar plural (ritmos e formas tradicionais), quer no recorte aqui abordado, a “saudade”, marca legítima do sentir português, saudade da criança que foi, do tempo transcorrido, não em pranto lacrimoso, mas em presentificação que eterniza. O anacoluto “precioso” do primeiro verso da primeira estrofe que só se completará no último verso da segunda estrofe: “*CRIANÇA era outro ... dorme comigo e em mim*”; só pode ser registrado pela concordância verbal. O leitor distraído pensa tratar-se dos sonhos, mas destes o poeta indica o esgotamento. “*Cresci e esqueci*”. A afirmação da criança ser o oposto do homem do presente, torna-se paradoxal, pois ela “*dorme comigo e em mim*”. O despertar está contido no dormir, o poeta deixa a incompletude para ser preenchida pelo leitor, que terá de optar pelo quê de subentendido permanece, na síntese do poeta. O último verso interroga: ganhei ou perdi? No texto subjacente, o eu perquiridor do poeta tece oposições: hoje silêncio, lei. Portanto, reflexão, escolhas, caminhos, verdades, conclusões, sentenças até a formulação da lei. E quando criança, quando o seu despertar?

Caparelli apresenta em *abcdefghijklmenopqrs tigras no quintal* o poema “O menino e o velho”:

*“O caminho que sobe o morro  
O burrinho que sobe o morro  
E o céu azul pendurado lá em cima.*

**O menino escreve carta  
O velhinho escreve carta  
E um segredo cresce entre os dois.”**

Neste livro absolutamente plural de Caparelli, da temática ao diálogo das linguagens, e de autores Fernando Pessoa, Jozsef, Apollinaire, Blake, Gil Vicente, Goethe, Quintana e mais, a singularidade temática do poetar menino e velho. A primeira estrofe pictórica evocando percursos, subidas, animais, e o “*céu azul pendurado lá em cima*”. Visão em total ponto de vista do olhar de criança. Que pena não podermos, nós, ver o céu pendurado lá em cima. Então, o menino escreve carta, o velho também, e a repetição simbólica, no desvelamento translada-se de simples paralelismo isomórfico, para uma tautologia de todos os meninos e todos os velhos, que não deixam jamais faltar espaço para o segredo cúmplice, crescer, sempre e apesar de tudo.



**Elias José em A dança das descobertas, apresenta “Os poetas, a morte e nós”:**

*“Mario de Andrade partiu  
- verde e amarelo -  
cessamos o brinquedo sem saber a causa.*

*Manuel Bandeira partiu  
- velho e menino -  
dormimos menos profundamente em Pasárgada.*

*Dolores Duran partiu  
- música e fossa -  
bebemos todo estoque de bebida e paixão.*

*Cecília Meireles partiu  
- estrela e ritmo -  
permanecemos serenos e mais desesperados.*

*Cândido Portinari partiu  
- arco-íris e suor -  
desbotamos a visão da dor e da pureza.*

*Emílio Moura partiu  
- inquietação e dúvida -  
perguntamos de novo a razão da vida.*

*Guimarães Rosa partiu  
- sertão e sonho –  
perdemos a magia das palavras e das veredas.”*

Estas “elegias” do poeta ultrapassam em muito sua natureza da lamentação e tristeza pela morte de nossos amados. A perda é reiterada no bordão (verso inicial de todas as estrofes): “x partiu”. O verbo, no indicativo perfeito, registra o fato fixo: *Bandeira partiu*. Partir tem semia ampla. A morte,

assim evocada, não determina um fim. Como nos ensinam os gramáticos, *“importa reconhecer que o verbo de língua portuguesa não trabalha com épocas [. . .]. A narrativa comporta fatos inacabados e acabados. Os primeiros devem continuar no imperfeito, os outros no perfeito.”*

Foi inscrita, como lápide, a perda de cada poeta (este também na enumeração simbólica, alegoria da irreparável morte de todos os poetas, de todos os artistas). O paralelismo é sintático, semântico, léxico: versos isoléxicos, isomorfos. Reiteração de sons, formas, rimas resultam em mergulho profundo e metafísico. A síntese, sabemos, nasce da condensação em essência do todo. Cada poeta terá sua “estela” no segundo verso de cada estrofe: Andrade - verde e amarelo - // Bandeira, - velho e menino - esta eternização rarefeita em Pasárgada: “dormimos menos”. Duran, - música e fossa - // Portinari, - arco-íris e suor- // Meireles, - estrela e ritmo -// E. Moura, - inquietação e dúvida // e G. Rosa, - sertão e sonho - //.

O terceiro verso desfilará em verbos do indicativo presente, assinalando o acontecido: cessamos, dormimos, bebemos, desbotamos, permanecemos, perguntamos, perdemos. No poema há alinhamento lexical (a repetição do verbo partiu); alinhamento sintático semântico. Na estilística semântica de obra referida, os autores definem insistência gradativa:

*“precisa de elementos que possuem alguma coisa comum, alguma semia comum, disposta num crescente ou decrescente de significado. Pode-se tomar qualquer elemento para início da série: o menos*

*amplo, e temos uma insistência gradativa crescente; o mais amplo, e temos insistência gradativa decrescente.”*

A gradação é crescente quanto à abrangência da perda: cessar o brinquedo, dormir menos, beber todo o estoque, desbotar a visão, permanecer sereno, perguntar de novo, perder a magia; mas toda a força da insistência somente realiza-se no complemento. Como exemplos comparecem os versos: *“desbotamos a visão da dor e da pureza “. // “perguntamos de novo a razão da vida “ // “perdemos a magia das palavras e das veredas”.*

O poema faz o percurso do menino, desde o brincar, reúne velho e menino, passando pela maturidade para encerrar com a contraposição da magia das palavras e das veredas, aventura e prazer do menino e do velho, e em presentificação do passado no sempre velho-menino. Percurso ainda não de todo refeito por nós nas pegadas de Pessoa, pois seus poemas e escritos inéditos são imensos.

De Jayro José Xavier temos *Ulisses*, desenhos de Claudia Scatamacchia. A página de rosto ainda é esclarecedora *“ou canto para ajudar menino a atravessar a noite”*. Plural de sentidos é, assim, evocado. O *“atravessar a noite”* nos faz pensar em medo de menino do escuro, em noite povoada de ameaças e perigos, ou a travessia seria do medo de nós mesmos, de nossos mistérios, ou da travessia hora-crescimento-crepúsculo. O tema percurso é delineado na primeira estrofe, que nos lança nesse poema-viagem:

*“Não, meu filho.  
Ulisses não era um Rei,  
Ulisses era apenas um menino*

*que vivia no Encantado  
(ou no outro canto do mundo  
de onde as fadas se foram para sempre).*

Portanto, já inaugurado está o poema em linhagem mítico-poética, dos argonautas do Argos. Rima e sonoridade despontando aqui e ali, ora externamente, ora internamente, a musicalidade em predominância de aliterações. A personagem menino Ulisses é sugerida através do paralelismo sintático-semântico, que brota das orações declarativas negativas do morar no Encantado, porém sem fadas.

*A vida ali no Encantado  
- canta  
Que encanto podia ter?  
- canto (rima interna)  
Pobre Ulisses! Que não ria  
- não ria  
E não corria  
- não corria (paralelismo)*

O poema prossegue tematizando o tédio do menino, apenas compensado pelas viagens dos seus sonhos de aventura, de liberdade. Vê-se em navios partindo, horizonte não alcançado (ali nos prédios metáfora de confinamento de milhões de meninos como ele e que jamais tinham tido lições de horizonte), mas esperança jamais morrendo, naufrágios. Enumerações crescentes aos níveis linguísticos, semântico. O poema estabelece um relacionamento metafórico global com a realidade, a visão de mundo do poeta, refletindo seu ideário e o contexto histórico-social. Em leitura, ainda que superficial de análise semiótica, a concepção icônica do poema parte do concreto Ulisses/viagem/navio/sonho em

oposição à prisão, tédio, monotonia espaço-temporal. As antíteses e confrontos em sinestesia abrangente, visual, tátil, auditiva, com a ilustração em crescente emocional desaguardam em caudal na alegoria:

*“Conta um velho marinheiro  
que o navio do menino  
todo dia vai a pique  
sob o fogo dos piratas  
mas o menino não morre.*

*O menino  
(todo menino)  
é eterno.”*

O poema-narrativo, em lírica de vanguarda por sua confrontação associativa, vem reforçar a eternidade do período “infância”, com força mítica, metafísica, ontológica, lógico-poética. Na linha da busca do “eu-profundo” onde a infância tem um peso que a eterniza: a arquitetura da personalidade humana forma-se até os seis, sete anos.

Vejamos Fernando Pessoa, em *Poesias coligidas*, inéditas 1919-1935, a de nº [823]:

*“A CRIANÇA que ri na rua,  
A música que vem no acaso,  
A tela absurda, a estátua nua,  
a bondade que não tem prazo.*

*Tudo isso excede este rigor  
Que o raciocínio dá a tudo,  
E tem qualquer cousa de amor,  
Ainda que o amor seja mudo.*

**[824]:**

***Sim, já sei ...  
Há uma lei  
Que manda que no sentir  
Haja um seguir  
Uma certa estrada  
Que leva a nada.***

***Bem sei. É aquela  
Que dizem bela  
É definida  
Os que na vida  
Que é meu vizinho  
Porque não sou  
Não querem nada  
De qualquer nada  
De qualquer estrada  
Vou no caminho  
Que é meu vizinho  
Porque não sou  
Quem aqui estou.”***

Este poema é registrado, apenas, para reforçar a insistência em variações de Fernando Pessoa sobre o mesmo tema. A busca inesgotável de si próprio.

Pedro Bandeira publicou *Uma idéia solta no ar*, com ilustrações de Rogério Borges. Lembro, aqui, que a leitura imagética, tanto em *Ulisses*, como nos primeiros livros, ou neste de Pedro Bandeira, não pode ser dissociada da leitura do verbal, pois essa falta resultaria em leitura redutora dessas obras. Apenas, este espaço reflexivo não permite, por sua

brevidade, que isso aconteça em registro escrito. O livro inicia com marcação temporal e espacial “foi à tarde, na praia” [...] e em ilustração de fora-a-fora vemos a silhueta pelas costas de um garoto, em negro, a praia também negra, contra a claridade luminosa das ondas roçando a areia. Na página da direita, a estrofe:

*“Naquela hora, não havia quase ninguém na praia.  
Quase ninguém, porque havia alguém.  
O quase era um menino.  
Só um menino.  
Um menino só, sozinho.  
Não sei se pobre, não sei se remediado.  
Não sei o que fazia, nem se fazia.  
Só que queria fazer. “*

Rítmo, paralelismos, reiteraões articulando-se em melodia, um rondó, pois os versos vêm e vão como o movimento das ondas. Lançam o tema menino-quase, só, pobre, mas que queria fazer. Ler versos da página sete para apreender os *fados* e o *fatum* deste menino. O leitor é levado vertiginosamente à contemplação de fatos, aconteceres, visões, paisagens humanas ou não, como se da janela de um veículo em alta velocidade apreciasse o espaço desfilando. Muitos são atraídos pelo desfile. Há interrogatório, sentenças, leis, normas, o interdito. Foi quando o menino empinou sua idéia.

*“Empinou sua idéia para o céu,  
uma idéia nova parece,  
linda parece,  
atraente parece.”*

E a estrofe ocupa toda uma página. A idéia empinada atravessando a dupla página, colorida, cheia, plena em nível de criação superior, em diálogo provocador. E tudo vai em crescente, velocidade do poetar, da dramaticidade, das enumerações, da ilustração, a idéia enchendo-se como balão subindo sempre ... até que *“as águas trouxeram tudo de volta, misturado, lavado, combinado, inchado, mudado, até melhorado”*. Então o final:

*“Aaaaaah!  
E o menino, dizem, deve ter ido junto.  
Porque nunca mais, nunca mais se ouviu  
falar dele.”*

Mas cumprira seu fado, sua idéia tudo atraíra, e tudo depois MUDOU.

Bartolomeu Campos Queirós escreveu *Minerações*, ilustrações e projeto gráfico de Paulo Bernardo Vaz. Trata-se de um livro-poema, onde o ponto e contraponto, imagem verbal e imagem visual se autoreferenciam ininterruptamente, e a leitura do mundo, do ser humano, do humus vital, da polifonia do viver ou do canto esférico do átomo ao cosmo, do ser e do perecer ressoam no mais profundo do leitor, que se afina com a intemporalidade de Fernando Pessoa, poeta desmedido.

Em seu poema, de nº 551, de *Poesias Coligidas /Inéditas*, p. 494, temos:

*“PUDESSE EU como o luar  
Sem consciência encher  
A noite e as almas e inundar  
A vida de não pertencer!”*

E Bartolomeu Campos Queirós, poeta mineiro, inicia seu dizer ao lado do planeta envolto em espiralar de formas, luzes, cores, e menino de corpo em arco fletido, braços a circundar tempo-vida-espaço:

*“HÁ QUE SE AFINAR o corpo até o último sempre. Exercer como instrumento capaz de receber a poesia do mundo. Poesia suspensa em rotação e translação. Movimentos moderados alinhavando dias e luas, estações e colheitas, minutos e milênios, provisoriamente.”*

Em ambos, o paralelismo temporal: dias e luas, encher e receber, inundar pessoano, colher minutos e milênios, provisoriamente em Bartolomeu.

O final de *Minerações*:

*“HÁ QUE SE MORRER como morrem as sempre-vivas. Escapar-se de si sem furtar-se aos olhares alheios. Ser, a um tempo, presença e ausência. Sorvê-la como seiva que inaugura o homem um destino vertical. HÁ QUE SE SOMAR a natureza até o último sempre. O menino em posição invertida, braços fletidos, dentro de um azul de céu, em verticalidade, como que já em espaços supra-naturais, arco-íris-etéreos.”*

Fazendo comparecer Alberto Caeiro em *Ficções do Interlúdio / Poemas completos* de A. Caeiro, publicado em 1917, no poema de 1, 10, de nº [287] temos:

*“A CRIANÇA que pensa em fadas e acredita nas fadas  
Age como um deus doente, mas como um deus.  
Porque embora afirme que existe o que não existe  
Sabe como é que as cousas existem, que é existindo,  
Sabe que existir existe e não se explica,  
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,  
Sabe que ser é estar em um ponto  
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer”*

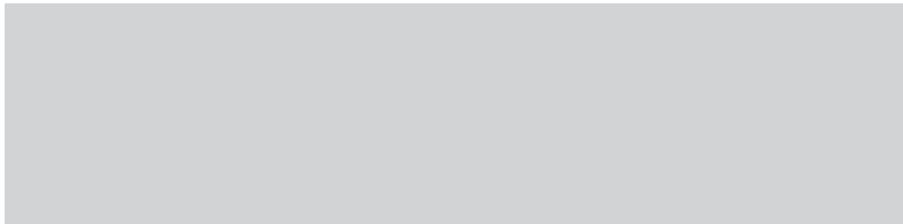
A ilusão da fantasia infantil chocando-se com a ação divina, mas tão sábia que intui a essência do existir. Então esse *“afirmar que existe o que não existe”* pode contrapontear com Bartolomeu na morte das sempre-vivas, ou no magistral verso *“Ser, a um tempo, presença e ausência”*.

Assim nos espraíamos, pois este navegador luso-brasileiro nos embalou e estendê-lo a outros valerá se a travessia puder ser-lhes *“leve”*. Os fatos-fardos encurtavam nosso pensar, e os momentos breves nos revelavam abismos, horizontes vastos, vórtices e claridades... A química da palavra é impregnada de magia, e no verso pessoano (p. 239): *“O espelho reflecte certo; não erra porque não pensa”*, nós espelhamos certo, porque o pensar não era nosso, os poemas, rostos dos poetas refletindo a alma e o sentimento do Brasil e de Portugal.

Que o leitor possa impregnar-se da metafísica de tantos poetas, de cá e de lá, embalado pelo ritmo, pela musicalidade, no movimento pendular em todos os campos,

o técnico, o formal e o temático. O núcleo em todos é metafísico pois recorda o refrão bíblico: “o tempo passa, o vento leva, Vaidade tudo é vaidade”.

O que permanece é a criança no homem ... para nós a melhor parte de todos nós.



#### **NOTA**

Alberto Caeiro nasceu em 1889 e morreu em 1915, nasceu em Lisboa, mas viveu quase toda sua vida no campo; não teve profissão nem educação quase alguma. Louro, sem cor, olhos azuis; poeta bucólico, vive em contato direto com a natureza; daí sua lógica nascer sempre de uma ordem natural. Caeiro sente e a partir desse sentir pensa vida, seres, natureza.

#### **BIBLIOGRAFIA**

BACK, E. & MATTOS, G. *Gramática construtural da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, v. 2, 1971.

BANDEIRA, Pedro. Ilustrações: Rogério Borges. *Uma idéia solta no ar*. São Paulo: Moderna, 1991.

CAPARELLI, Sérgio. Ilustrações: Gelson Radaelli. *abcedefghijlmnopqrs tigrés no quintal*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

CHEVALIER, J. & CHEERBRANT, A. *Dictionnaire des symboles*. Paris: Robert Laffont, 7ª ed., 1987.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1999.

COLASANTI, Marina. Ilustrações da autora. *Um espinho de marfim*. Porto Alegre: L&pm, 1979.

COLASANTI, Marina. *Uma idéia toda azul*. São Paulo: Circulo do Livro, 1985.

ESPANCA, Florbela. *Sonetos*. São Paulo: Difel, 1982.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Em busca da matriz. Contribuição para uma história da literatura infantil/juvenil portuguesa*. São Paulo: Ed. Clíper/Faculdades Teresa Martin, 1998.

LISBOA, Irene. Ilustrações Pitum Keil Amaral. *Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1980.

MURRAY, Roseana. Ilustrações de Elvira Vigna. *O mar e os sonhos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1976.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Ilustrações e projeto gráfico Paulo Bernardo Vaz. *Minerações*. Belo Horizonte: RHJ, 1991.

QUINTANA, Mário. *Nariz de vidro*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1984.

XAVIER, Jayro José. Ilustrações: Chiudia Scatamacchia. *Ulisses - História para ninar meninos*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.



**Autor e Texto**

Author - Text

**Rosa Maria Valente Fernandes\***

**DISCURSO ARTÍSTICO:  
O ENCANTAMENTO DAS NARRATIVAS ORAIS**

ARTISTIC DISCOURSE:  
THE ENCHANTMENT OF ORAL NARRATIVES

**RESUMO**

O objetivo do presente artigo é enfatizar a influência do mito na formação cultural de povos ágrafos bem como na sua linguagem artística como: narrativas orais, música, dança, memória, tradições. São, também, bastante interessantes as narrativas orais dos moçambicanos, caboverdianos, angolanos, santomenses, além de outros povos, como, por exemplo, os indígenas brasileiros.

**ABSTRACT**

The objective of the present article is to emphasize the influence of myth in the cultural formation of agraphic peoples, as well as in their artistic language, that is: oral narratives, music, dancing, memory and traditions. The oral narratives of the peoples of "Moçambique", "Cabo Verde", "Angola", "São Tomé e Príncipe" besides narratives of other peoples as the Brazilian Indians.

**PALAVRAS-CHAVE**

Mito. Narrativas orais. Música. Dança. Memória. Tradição.

**KEY WORDS**

Myth. Oral narratives. Music. Dance. Memory. Tradition.

\* Doutora em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo - USP. Professora nas Faculdades Integradas Teresa Martin-UNIESP.

R.TEMA	S.Paulo	nº 52	jul/dez 2008	P. 42-47
--------	---------	-------	--------------	----------

---

Rosa Maria Valente Fernandes\*

---

**DISCURSO ARTÍSTICO:  
O ENCANTAMENTO DAS NARRATIVAS ORAIS**

ARTISTIC DISCOURSE:  
THE ENCHANTMENT OF ORAL NARRATIVES



*Em todo mundo habitado, em todos os tempos e sob todas as circunstâncias, os mitos do homem floresceram, e foram a inspiração viva de qualquer outra coisa que tenha surgido do corpo e mente humanos. Não seria exagero dizer que o mito é a abertura secreta através da qual as energias inexauríveis do cosmo são vertidas em manifestação cultural humana. Religiões, filosofias, artes, a forma social do homem primitivo e histórico, descobertas primordiais da ciência e da tecnologia, os sonhos que queimam o sono, fervilham a partir do anel mágico básico do mito.*

Joseph Campbell

**S**abe-se que nas sociedades tradicionais africanas, vários são os processos de introdução do indivíduo na sociedade. Dentre eles temos a socialização e a iniciação.

Essa socialização inicia-se no momento em que a criança nasce. O simples hábito de as mães trazerem seus filhos às costas permite que o recém-nascido se integre à vida social.

Com o crescimento da criança, aparecem outros processos de integração como os jogos infantis, as danças, os contos e cantos, etc.

Existem, também, técnicas específicas nessas sociedades para se socializar o indivíduo, como o ato de contar histórias. Este procedimento constitui uma técnica eficiente de socialização, técnica esta em que a realidade cotidiana é veiculada através da palavra, com o intuito de inculcar valores nos homens, ensiná-los e fazê-los agir. Esse ensinar tem suas raízes na tradição oral que nesse tipo de sociedade é a grande escola da vida.

Contos, lendas, provérbios, cantos fazem parte dessa tradição e pertencem à literatura oral. Essas manifestações literárias orais são retomadas e repetidas de geração em geração pelos contadores de histórias, que as conhecem e as transmitem comumente a seus discípulos.



A literatura oral das sociedades tradicionais ditas “primitivas” é, dessa forma, manifestação de um discurso artístico que tem como uma das funções a transmissão de conhecimentos e informações, além da emoção estética, contribuindo para a socialização do indivíduo e sua integração no meio em que vive.

Friedrich von Schlegel, reconhecendo que a mitologia é uma necessidade intrínseca da linguagem, afirma:

*A mitologia é como um tal poema da natureza. No seu tecido, os valores supremos são de fato formados pela arte; tudo é conexão e transformação, relacionado e traduzido, e esta relação e tradução constituem seu procedimento peculiar, sua vida interior, seu método.*

Os mitos foram a primeira expressão da eterna busca de compreensão do homem acerca do mundo e de si mesmo. Diferentes da ciência, que busca o “como”, os mitos explicam “porque as coisas são assim”. Como surgiram o dia e a noite, quem criou o homem, quem conhece o segredo da vida e da morte.

Através da linguagem oral, na cultura tradicional, os grupos transmitem às novas gerações a história de seu grupo, sua origem, suas crenças, normas concretas de proceder, geralmente através de contos maravilhosos onde os animais falam, os deuses visitam a terra, o amor é possível entre os homens e os corpos celestes que brilham no céu.

Na África, segundo o mito de origem dos lorubás, no início do mundo só havia uma desolação pantanosa. Um dia, Olorum chamou Oxalá à sua presença e ordenou-lhe que criasse um mundo. Estava na hora de criar terra firme.

Oxalá recebeu uma concha de caramujo cheia de terra mágica, um pombo e uma galinha de cinco garras para realizar sua missão.

Oxalá desceu até o caos pantanoso e começou a organizá-lo. Jogou a terra mágica num ponto seco e o pombo e a galinha começaram a ciscar. Ciscaram, ciscaram até separar a terra e o mar.

A criação da terra levou quatro dias.

Quando Oxalá voltou para informar que havia separado a terra e o mar, recebeu ordens para plantar árvores e assim surgiu o primeiro pé de Dendê. Então, Olorum fez a chuva cair do céu para molhar as árvores e as sementes até formar uma grande floresta.

Oxalá fez bonequinhos de argila e Olorum gostou muito. Começou, então, a formar as primeiras pessoas, mas escondeu de Oxalá o segredo da vida.

Até hoje, Oxalá por meio dos pais, faz o corpo dos homens, mas somente Olorum pode lhes fornecer a vida. Como os corpos tiveram origem na terra, quando os homens morrem, a parte terrena é devolvida ao chão e o sopro da vida, que é eterna, volta para Olorum.

São, também, bastante interessantes as narrativas orais dos moçambicanos, caboverdeanos, angolanos, além de outros povos, como, por exemplo, os indígenas brasileiros.

É de Moçambique uma narrativa oral utilizada para ensinar que não há, neste mundo, segredo que não seja um dia descoberto. Conta-se, então, a estória de um pai, viúvo, que desejava casar-se com a própria filha.

Diante do pedido de casamento, a menina resistiu dizendo que um dia todos descobririam que pai e filha tinham se casado. O velho, porém, começou a discutir dizendo que nenhum segredo pode ser descoberto se for bem guardado.

“No mundo não há segredos”, insistiu a menina. Foi aí que o pai resolveu fazer um teste para provar que no mundo há segredos. Então, foi buscar arroz, vazou duas medidas numa panela e cozinhou-o. Em seguida, levou a panela para o mato e enterrou-a. Ninguém sabia que ele havia enterrado no mato aquela panela cheia de arroz a não ser ele mesmo e sua filha.

O tempo foi passando. Um dia, apareceram homens para caçar no mato, com redes. Eles não sabiam que no local onde caçavam, debaixo de uma árvore, estava enterrada uma panela cheia de arroz. Logo, porém, começaram a observar, admirados, uma fila de formigas brancas, que saía de junto daquela árvore. “Estão a transportar arroz!” disseram espantados. Imediatamente, cavaram o chão e, no fundo do buraco, encontraram uma panela cheia de arroz cozido.

Ao saber do caso, a filha, então, voltou-se para o pai e o advertiu: “Eu não ando a lhe dizer que o mundo não tem segredos?!”

#### BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Gabriela. *Estórias velhas roupa nova. Luanda: União dos escritores angolanos*, 1998.

CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1968.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas (SP): Papyrus, 1989.

MACEDO, Tânia. *Uma voz de Angola*. In *Raízes do porvir*. São Paulo: Clíper, 1997.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas (SP): Papyrus, 1998.

**Analu Gomes\***

**COMO SE DESVENDA E COMO SE  
CONSTRÓI UM DISCURSO ARTÍSTICO?**

HOW CAN AN ARTISTIC DISCOURSE BE REVELED AND  
HOW CAN IT BE BUILT?

**RESUMO**

O presente artigo pretende colocar algumas questões que podem ser relevantes para alimentar uma discussão sobre criação literária e leitura para crianças e jovens.

**ABSTRACT**

The present article intends to discuss some issues which can be relevant to feed a discussion about literary creation and reading for children, and young people.

**PALAVRAS-CHAVE**

Leitura. Crianças. Criação Literária.

**KEY WORDS**

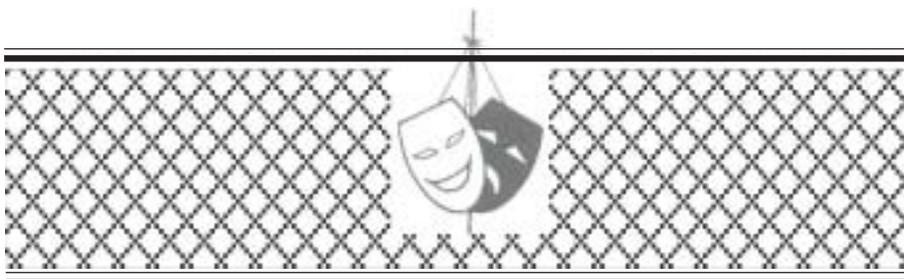
Reading. Children. Literary Creation.

\* Doutora em Teoria Literária e escritora. Autora de "O Pote de Ouro do Arco-Íris", e, entre outros ensaios, é autora de "Caminhos e Descaminhos da Rebelião Juvenil dos Anos Sessenta". Participou das oficinas de literatura do curso de pós-graduação em Leitura e Educação, promovido pelas Faculdades Integradas Teresa Martin-UNIESP.

R.TEMA	S.Paulo	nº 52	jul/dez 2008	P. 48-55
--------	---------	-------	--------------	----------

## **COMO SE DESVENDA E COMO SE CONSTRÓI UM DISCURSO ARTÍSTICO?**

HOW CAN AN ARTISTIC DISCOURSE BE REVELED AND  
HOW CAN IT BE BUILT?



**“A vida só é possível reinventada // Anda o sol pelas campinas e passeia a mão dourada pelas águas, pelas folhas... // Ah! tudo bolhas que vêm de fundas piscinas de ilusionismo... - mais nada. // Mas a vida, a vida, a vida, // a vida só é possível reinventada”**

Cecília Meireles

**A** arte institui a harmonia no indivíduo, ao mesmo tempo que o inquieta e o transforma. Esse poder transformador da arte tem sido pouco explorado na escola. Por isso, quero reportar-me um pouco a algumas experiências comunitárias, com textos literários, que tinham o objetivo de liberar a imaginação de crianças e jovens, libertar seu espírito no estado estético e levá-los a um esforço de recriação de textos lidos, num jogo livre, capaz de ajudá-los a libertarem-se, ludicamente, de todos os grilhões das circunstâncias, descobrindo, de forma concreta, o prazer do ato criativo. Refiro-me às experiências do grupo Terralivre, que na gestão do prefeito Mário Covas, em São Paulo, teve muito apoio, cresceu bastante, e mais tarde, na

gestão seguinte, mesmo tendo seu clube de leitura desativado, na esfera municipal, conseguiu sobreviver e mantém-se vivo até hoje, com grupos de leitura e de teatro.

A atriz e comunicadora social Zezé Bueno<sup>1</sup> tem desenvolvido essas atividades em bibliotecas da Prefeitura de São Paulo, no Centro Cultural Vergueiro (onde até revelou, entre outros, o ator Fábio Assunção, conforme ele próprio tem declarado reiteradas vezes em jornais, revistas, rádio e televisão). Suas experiências também têm estado no SESC, em associações de bairro e na Associação Cristã de Moços, sede de Pinheiros, em São Paulo, além de apresentações recentes de atividades em Londres.

A experiência é simples, mas exige competência e sensibilidade de quem a dirige. Consiste em levar a criança a ler bons textos, descobrindo a expressividade, a ambiguidade, a polissemia, próprias da linguagem artística. Esse exercício, além de ajudar a criança a formar seu próprio repertório estético, leva-a, na prática, a distinguir o belo texto daquele texto linear, descuidado, mal elaborado - no máximo utilitário - que é de uso comum nas escolas e que não vai além de subestimar a inteligência e a sensibilidade do pequeno e jovem leitor. De posse desse repertório, a criança e o jovem estarão “abertos” para a linguagem metafórica, o encanto das ressonâncias verbais, a poeticidade de determinadas frases e construções.

Com sua curiosidade aguçada, ele estará apto a recontar de maneira inventiva as histórias lidas<sup>2</sup> criando

---

<sup>1</sup> Seus trabalhos estão publicados nos “Cadernos da Palavra”, edições da Prefeitura de São Paulo e da ACM - Associação Cristã de Moços. Nos anais do Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil, edição das Faculdades Teresa Martin e Secretaria de Estado da Cultura, além de inúmeros jornais e revistas.

<sup>2</sup> Ver os textos de Zenaide Ribeiro Soares: *O encanto da leitura: relato de uma experiência comunitária*. São Paulo: Tema, nº 17, 1992, p. 80-89; *Leitura e Imaginário*. Revista de Educação Pública - UFMT - Volume 3, nº 4, 1994, p. 274-280, *O Segredo da Ilha que Fugiu do Mapa*, São Paulo: 6ª edição, Lume, 1998.

gradualmente novos textos, que nem de longe lembram as fontes que os geraram. A partir daí, ele estará pronto para construir seu próprio caminho, construindo uma trajetória própria, se isto for de sua vontade.

Recordo aqui um texto de Zenaide Ribeiro Soares<sup>3</sup>, que relata uma das experiências de um desses grupos:

*“O novo discurso sobre a floresta petrificada<sup>4</sup> foi se construindo devagar, a partir do encontro com idéias, imagens, recordações, todos esses elementos que Auger chama de ‘ruído de fundo’, e formam a base de nossa vida interior. Os novos dados, retirados de novas fontes: livros, jornais, revistas, noticiários televisivos, filmes, juntavam-se de maneira incerta a esse fundo, num combinatório de operações lógicas e pulsões afetivas, que geravam, na prática de cada um, em maior ou menor grau, a possibilidade de incluir a invenção na sua busca, no seu aprender saber-fazer”.*

Penso que não custa nada tentar mudar os caminhos que põem a criança em relação com a arte, em particular com a literatura. Há muitas saídas. Não há modelos prontos. O grupo Terralivre construiu o seu. Cada um deve fazer o que sabe, o que pode. Mas fazer alguma coisa é, de fato, absolutamente necessário e as escolas podem e devem, a meu ver, desenvolver essas experiências como atividade extracurricular, um jogo capaz de tornar a escola fascinante.

---

<sup>3</sup> Leitura e Imaginário, Revista de Educação Pública da UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso, nº 4, p.278.

<sup>4</sup> Grifo nosso. Referência a um texto que foi publicado com o título de “O Mistério da Lagoa”, e teve como ponto de partida uma reportagem publicada no jornal “O Estado de São Paulo”, sobre uma floresta petrificada existente no Rio Grande do Sul, na cidade de Mata, próxima de Santa Maria.

**Estimular a leitura e a escrita é muito importante, porque aqui se fala do nascimento de um sujeito que se constitui pela linguagem; que aprende a operar pela simbolização do real; a presentificar o inexistente.**

**O sujeito da linguagem não é um sujeito em si, mas um sujeito histórico, que aprende a situar seu discurso em relação aos discursos de outros, já que existe uma forma social de apropriação da linguagem e do uso estético da palavra.**

**A palavra tem múltiplos poderes: sagra os reis, exorciza os possessos, efetiva os encantamentos. Possibilita, através do discurso artístico, as viagens maravilhosas, o acesso aos tempos perdidos em séculos passados ou a presença em universos futuros do espaço ainda inexplorado – seja por intermédio da linguagem verbal, como da visual, ou ainda da audiovisual através das associações entre textos, sons e imagens.**

**O poder da palavra e do canto aproxima o homem de Deus, como no mito da fala, relatado por Catarina Sant’Anna:**

**“Uma antiga lenda indígena diz que Deus, usando os reflexos que saíam de seu corpo criou o sol e o fogo e aí criou também a fumaça e a neblina... Depois criou o amor, mas não tinha a quem dá-lo... Criou a fala, a palavra, mas não tinha quem o escutasse!... Aí chamou outras divindades e deixou que elas tomassem conta do sol, da neblina, do fogo... Entregou-lhes também a música e as palavras, para que essas**

divindades, falando e cantando, pudessem dar vida aos homens e mulheres!... Assim o amor se transformou em comunhão e a fala ganhou vida e Deus pôde sair da solidão!... Aí Deus nunca mais deixou de acompanhar os homens e mulheres que falam e cantam!...”.

O discurso artístico permite o acesso poético ao interior do homem, alimentando a imaginação construtiva que lhe permite adquirir um jeito diferente de ver o mundo. Ele educa para sentir, para recriar, para construir, para alimentar sonhos que transformam a realidade e embelezam o mundo.

As atividades teatrais, são também, de grande importância, pois permitem aos atores ou aos espectadores infantis e juvenis exercitarem suas experiências e emoções de modo lúdico. Permite-lhes perceber, de maneira concreta e agradável, que postura adapta-se melhor ao seu temperamento e de que modo pode alimentar seu imaginário, que não é estático e está sempre se adaptando a situações e épocas.

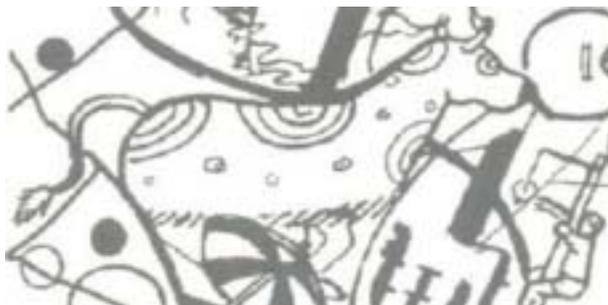
Nas atividades teatrais, o jogo lúdico pode transformar-se em dramático, revelando a crianças e jovens o prazer de novas descobertas.

O convívio com a tradição e a modernidade ou seja a continuidade e a inovação é ressaltada por Poirier, ao comentar o complexo panorama sócio-cultural onde a escola se encontra inserida.

Brincar com a tradição diverte e leva à reflexão, como lembra Mário de Andrade, tratando das inúmeras criações artísticas realizadas em nosso país sobre o boi, com características diferenciadas como o Boi Barroso (sul da Bahia), Boi Caprichoso e Boi Garantido (ambos no Amazonas, variantes

de Parintins), Boi de Mamão (Paraná e Santa Catarina). São invenções individuais nas suas melodias e modalidades de apresentação, e ao mesmo tempo, são sociais, como fala Mário de Andrade:

*“(...) invenção tão regional que se diria, individual, se esta palavra pudesse entrar como valor positivo em contribuições folclóricas. Por que está claro que tudo é individual, porém perde a individualidade não só por ser socializada e variada logo como porque o próprio indivíduo popular, não age senão como uma fatalidade social. Não é o indivíduo mais não; é apenas o elemento informativo por assim dizer, de que o agrupamento social se utiliza, pra agir, se reconhecer e se divertir.”<sup>5</sup>*



Onde, porém, se educa desse modo, tão pouco cartesiano, valorizando a imaginação livre e criadora? Pouco se vê. Observa-se que o racionalismo que norteia o desenrolar da educação moderna, tem enxergado a poesia como um fenômeno revestido de algo especial como se fosse um dom natural que se limita a premiar alguns poucos eleitos. Essa afirmação nunca é feita abertamente, mas é fácil verifi-

---

<sup>5</sup> Dicionário musical brasileiro. São Paulo: IEB-Edusp.1989

car que a escola, embora tenha no currículo, tradicionalmente, a literatura como disciplina obrigatória, raramente promove um ensino de arte literária, preferindo praticar muito mais um ensino de “História da Literatura”. Isto significa grande número de datas, nomes de autores e de escolas literárias quase massacrando o estudante, sem considerar a essencialidade do poético, a dimensão subjetiva do indivíduo. Fica assim eliminada a possibilidade de prazer que poderia advir de um estudo da produção artística escrita a partir da relação com o texto literário. O tipo de ensino comumente adotado esquece que é muito importante captar o poético do mundo, o que pode ser obtido através de uma educação para o sentir, para o imaginar, para a vivência do belo, para a fruição estética.

Como lembra Ernst Fisher<sup>6</sup>, é muito grande a importância da educação estética, pois a função da arte não é a de passar por portas abertas, mas a de abrir portas fechadas.

#### BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, João Alexandre. A leitura do intervalo. São Paulo: Iluminuras, 1990.

GUIMARÃES, Elisa. A articulação do texto. São Paulo: Ática, 2000.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KOUDELA, Ingrid. Brecht: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990.

OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campos, 1983.

LOTMAN, Iuri. A estrutura do texto artístico. Lisboa: Estampa, 1978



<sup>6</sup> A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Guanabara, 1999.

**Maria Aparecida Bosschaerts de Camargo\***

**O PRAZER DE LER:  
PRESENTE OU CONQUISTA\*\***

THE PLEASURE OF READING:  
GIFT OR CONQUEST?

**RESUMO**

O artigo pretende discutir os modos de obtenção de prazer e significado da leitura e, a partir de uma definição mais abrangente da mesma, questionar o papel da escola e da mediação do professor nesse processo.

**ABSTRACT**

This paper intends to discuss the way to have pleasure and signification in reading and, from one bigger definition of it, to question the responsibility of school and the teacher mediation in this process.

**PALAVRAS-CHAVE**

Leitura. Escola. Conceito. Metodologias.

**KEY WORDS**

Reading. School. Conception. Methodologies.

\* Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Presidente Prudente / SP (UNIESP) e Coordenadora do Núcleo de Apoio ao Discente e Docente da mesma Instituição de Ensino.

\*\*Artigo preparado como base da palestra com o mesmo título, proferida na ESBAM, Manaus, maio de 2004.

R.TEMA	S.Paulo	nº 52	jul/dez 2008	P. 56-71
--------	---------	-------	--------------	----------

---

**Maria Aparecida Bosschaerts de Camargo**

---

**O PRAZER DE LER:  
PRESENTE OU CONQUISTA**

THE PLEASURE OF READING:  
GIFT OR CONQUEST?



**Q**uando se observa uma pessoa embevecida na leitura de um livro, como que se distanciando da realidade que a circunda, pergunta-se sempre se essa capacidade de “viajar” através da leitura seria um dom recebido nos genes, como a cor da pele ou a altura da pessoa, ou seria uma habilidade adquirida, fruto de ensino, de treino.

Na verdade, como quase todos os comportamentos humanos, a leitura pode desenvolver-se através de estimulação do ambiente a uma predisposição individual para esse tipo de prazer. Sempre haverá pessoas para as quais os esportes radicais ou o risco de investimentos financeiros exercerão maior fascínio. Mas mesmo estes poderão ser notificados sobre outros modos de obtenção de prazer, através da leitura.

**Mas, antes que se fale propriamente no prazer de ler, é preciso reconhecer que a leitura não é apenas uma forma de obter um distanciamento prazeroso da realidade. Ela pode ser (e é) uma ferramenta muito útil na resolução de problemas prosaicos do dia a dia. Vejamos então.**

**As situações de leitura são basicamente duas: um em que se lê para resolver um conflito, um impasse, uma necessidade imediata ou remota. São as situações ditas “funcionais”, quando ler é um ato de comunicação em relação com uma situação-problema; lê-se para agir, compreender, escolher, aprender, etc. É o que ocorre quando manuseamos o jornal em busca do nome do filme da sessão da tarde, quando lemos a bula de remédio para saber à correta dosagem do medicamento, quando lemos**



**um quadro com partidas e chegadas de avião, para sabermos quanto tempo ainda nos resta esperar no aeroporto. Nessas situações, o sentido a ser construído através da leitura é determinado pela situação: interessa escolher na pluralidade das leituras possíveis, aquela que**

a situação exige. É evidente que nenhum tipo especial de encantamento estético pode surgir de uma situação como esta, mas o “prazer” que ela pode proporcionar é o da eficácia e do sucesso, ou seja, a obtenção da informação ou o esclarecimento de uma dúvida pode nos dar satisfação. Os objetivos de tal tipo de leitura são, portanto, informar ou informar-se, ampliar conhecimentos, para orientar ou orientar-se, apoiar a memória.

Mas há outra forma de relação com a leitura: são as situações ditas de “prazer” ou de “fruição”, quando ler é um ato de expressão em relação com o imaginário. São ocasiões em que se lê para descansar, passar o tempo, divertir-se e construir a si próprio, interagir com outro (o autor), imergir no imaginário, no estético, seduzir ou induzir. Não há cobranças, não há prazos, não há nenhuma informação importante a ser obtida. O sentido a ser construído é determinado pelo leitor. A pluralidade de leituras aparece de uma leitura para outra, mas também de um momento para outro do mesmo leitor. Situa-se nesse parâmetro a leitura de romances, ficção científica e particularmente dos poemas, cuja multiplicidade de leituras e de “entendimentos” torna cada leitura e cada leitor, únicos.

Nesta leitura específica, o prazer é aquele da liberação dos fantasmas e do imaginário. Mundos são criados, personagens imaginados; mesmo que a descrição deles seja muito minuciosa, sempre haverá espaço para a minha criação. Lembro-me de ter lido com muito prazer a coleção toda de Jorge Amado, despertada pela leitura de “Gabriela, Cravo e Canela”. Dentro da liberdade que tinha como leitora, criei minha própria Gabriela, com traços

italianos, lembrando Sophia Loren, nosso sonho de beleza feminina nos anos 60. Quando vi Sônia Braga, em sua brasilidade morena encarnando Gabriela na TV, senti-me ultrajada: aquela não era a “minha” Gabriela. Era a do diretor da novela. Levei certo tempo para aceitá-la.

E que relação há entre essa constatação e o trabalho da escola? No Brasil, a escola tem papel preponderante na formação de leitores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 23) já reconhecem: cabe “à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício inalienável da cidadania...”. Esta instância precisa assumir esse trabalho uma vez que as famílias nem sempre têm assumido o estímulo à leitura como tarefa sua. Para Edmir Perrotti (apud FARIA, 1992, p.85),

dentro do quadro sócio-cultural brasileiro, a escola é peça fundamental na promoção da leitura em todas as suas fases. Isto porque não temos, no Brasil, uma infraestrutura cultural, como nos países europeus, por exemplo, em que a família assume em casa o estímulo à leitura. Entre nós, por falta de estrutura cultural, as crianças vêm para a escola sem a menor familiaridade com o texto escrito. Daí papel essencial da escola.

E como a sociedade brasileira não tem intimidade com o escrito, seus professores, em geral, também não o têm. O professor aprende que a leitura é importante, aprende história literária, teoria da literatura, mas não se transforma num leitor.

**Não descobre ou vive a leitura como um fato cultural. E assim o escrito não aparece como parte de seu universo sócio-cultural. Para Perrotti, não há um projeto de formação do professor se não considerarmos a leitura como um atocompartilhado, que exija sensibilidade e cumplicidade na formação do leitor.**

**É preciso levar em conta interesses e experiências das crianças. Com relação ao desinteresse dos alunos pela fantasia das histórias infantis, por exemplo, Fonseca (apud Faria, 1992, p. 95) declarou que este assunto**

**está sendo muito estudado por vários autores americanos que descobriram que, entre os 7 a 8 e 11 a 14 anos, a criança e o pré-adolescente vêm de uma fase de vivência poética e entram numa fase realista.**

**Os leitores passam a valorizar visões mais exatas do mundo, começam a não gostar de explicações mágicas etc. Já na pré-adolescência gostam de manifestações de força e de violência.**

**Faria (1992, p.96) lembrou que na escola hoje esse problema aparece de forma bem mais simples: quando se fala de leitura só se pensa em leitura literária por causa de uma longa tradição em que os textos escolares, considerados como modelo, eram apenas dos da literatura clássica, escolhidos por certas autoridades. Como em sua formação o professor não é instrumentalizado para diferenciar os diferentes tipos de texto, acaba trabalhando o texto literário como um texto utilitário.**

Outro fator a ser lembrado é o conteúdo e a forma dos chamados “textos escolares”, aqueles comumente encontrado em cartilhas e livros de leitura: muitas vezes eles não atendem nem a um, nem a outro objetivo citado no início deste texto: não são nem funcionais nem prazerosos. Cattani e Aguiar (1986, p.26) relatam estudo minucioso sobre os materiais de leitura indicados para os professores por documentos oficiais de vários estados brasileiros; enfatizam em alguns a falta de indicações bibliográficas completas nas obras indicadas.

Salientam que, em muitos textos “predomina a voz do adulto”, com sua valoração característica. Notam também a “indigência de textos adaptados”, textos retirados de livros não infantis, a freqüência de textos informativos, uma preponderância de textos narrativos e poéticos. Há freqüentemente o uso do texto como pretexto para “se ensinar gramática ou para a transmissão de normas morais e sociais explícitas”. Soares (2003) fala sobre a “pedagogização” da leitura e da escrita pela escola, que retira os textos de seus suportes habituais e faz deles uma leitura forçada, indicada por ordens do professor, reduzindo a vontade do leitor quanto à escolha do texto, tipo de leitura, tempo de leitura e “devolução” do entendimento em exercícios previamente determinados.



**Esse enfoque inadequado pode ser resultado de uma tradição equivocada, de uma metodologia sem embasamento teórico adequado, da má formação do professor, que será o mediador entre a criança e o texto. É preciso ser um bom leitor para despertar na criança o prazer de ler. A leitura é ato compartilhado, que exige sensibilidade e cumplicidade na formação do leitor. O professor precisa ter competência profissional, além de sensibilidade, para ler e ensinar a leitura. Entre outras habilidades, para se formar o leitor é preciso conhecer a fisiologia do ato de ler, suprir eventuais falhas nos processos de alfabetização e de letramento, selecionar obras, oferecer alternativas de leitura, interessar-se pelo que crianças e adolescentes gostam de saber, conhecer as estruturas dos diferentes textos (narrativas, ensaios, poemas, etc), contextualizá-los. Isso demanda cultura geral ampla e aprimoramento profissional constante.**

**Maria Helena Martins (apud Faria, 1992, p. 94), constata que há**

**uma tendência generalizada em se tratar a leitura apenas em áreas como a da alfabetização, da lingüística, do ensino das línguas etc. A relação com a literatura é comumente limitada a textos escritos para crianças. Seria preciso, entretanto, que a leitura se integrasse com outras áreas, como as artes, o jornalismo e mesmo as ciências exatas. Esta questão se agrava em sociedades onde predominam os iletrados e analfabetos, como a brasileira. Para minorar o problema é imperioso considerar também a leitura do não-verbal**

para conquistar o leitor para a palavra escrita.

Ela diz também que o

diálogo do leitor com o que lê acontece quando se dá o *estranhamento*. O que lhe é familiar aparece apresentado de forma diferente e então é obrigado a rever o já conhecido. Os objetos assumem então outra identidade - e isso é o que completa o processo de leitura.

Ainda para a autora, o não-leitor é o resultado da ineficiência da mediação, que seria dada preferencialmente pela escola: a má formação dos professores, as más condições de trabalho, os salários baixos e os mediadores de leitura não-leitores. Aponta também contextos familiares em situação pré-gutemberguianas, quando a sociedade já está imersa no mundo da eletrônica, com tudo o que ele traz, com a influência crescente dos multimeios, da TV, dos computadores etc. Por isso, os mediadores de leitura precisam aprender a explorar outras linguagens não-verbais, para levar os alunos ao escrito.



Para Maria Helena Martins (Apud Faria, 1992, p. 90) “a leitura, numa acepção ampla e abrangente, é um processo que atribui significados às mais diversas formas de expressão”. Os PCNs esclarecem: “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto” (Brasil, p. 53).

Lajolo (1986, p. 59) completa

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, é, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.”

Também se pode perceber essa definição mais abrangente em Jolibert (1994, p. 15)

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito . “Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:

- nem da decifração (letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra); -nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).

Ler é questionar algo escrito a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida. (grifos no original).

**Não se pode negar, evidentemente, o valor da leitura, uma vez que ela, segundo Cattani e Aguiar (1986, p. 26), é:**

**Um instrumento de comunicação entre os homens; constitui-se em um patrimônio histórico-cultural, através do qual o aluno estabelece relações entre o presente e o passado; representa um documento social que permite à criança reconhecer o meio em que vive; funciona como um recurso para o ajustamento social do aluno; contribui para a formação integral do homem, através do desenvolvimento do pensamento e da postura crítica; atua como um meio para atingir os objetivos da educação, não se constituindo um fim em si mesma .**



**Sugestões de metodologias e exemplos de trabalho pedagógico com leitura podem ser encontrados no livro “Leitura em crise na escola” (dados na bibliografia), organizado por Regina Zilberman, particularmente nos artigos “Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos”, de Maria Izabel Cattani e Vera Teixeira de Aguiar; “O texto não é**

pretexto”, de Marisa Lajolo; “A poesia na escola”, de Lígia Morrone Averbuck, “Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões”, de Vera Teixeira de Aguiar.

É preciso reconhecer que o ensino da língua, na escola, nem sempre ocorre de maneira apropriada. Faracco, em artigo (sem referências) bem humorado, arrola o que chama de “sete pragas do ensino de português”, ou seja, metodologias, às vezes consagradas, mas ineficientes, no ensino de língua, ou seja, “certas atividades rotineiras que constituem a essência de um determinado tipo de português, qualificável de tradicional, cujos resultados têm sido os mais negativos possíveis” que leva a resultados como alunos de universidades com acentuadas dificuldades de expressão oral e escrita, pouca ou nenhuma leitura, incapacidade de interpretação de textos, completo desprezo pela linguagem. O autor ressenete-se, de, no magistério não haver aulas de lingüística e no cursos de Letras, de lingüística aplicada.

Para Faracco, as sete pragas são: leitura não compreensiva (professores preocupados apenas com o aprimoramento da mecânica da leitura; segundo ele “o aluno brasileiro lê como agulha de vitrola: vai passando pela trilha e produzindo som”); textos “chatos” (textos afastados dos interesses e das necessidades das crianças e adolescentes encontrados nos livros didáticos); redações - tortura; gramática - confusão; conteúdos programáticos inúteis; estratégias inadequadas; literatura-biografia.

AGUIAR (1986) faz sugestões de leitura para as diferentes faixas etárias. O livro tem quase 20 anos, é preciso atualizar a relação com obras mais recentes, mas as que a autora indica são realmente muito especiais.

**Para finalizar, mesmo sem concluir...**

**Se a leitura pode nos proporcionar diferentes tipos de prazer e ela é, na maior parte das vezes, aprendida na escola, é preciso que professores estejam preparados para essa tarefa. E como fazer isso? Através de uma adequada formação que nos torne leitores competentes, que saibam retirar prazer da leitura. LEITE (1986,p. 43), escreve:**

**Nosso papel é muito simples e, ao mesmo tempo, porque estamos professoralmente viciados, muito difícil. Requer algo bastante sutil: uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante; um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução do jogo que se deixa conduzir. Escolhido o texto, junto com os alunos, de preferência, ou depois de uma sondagem de seus interesses, e tendo sido criada uma atmosfera descontraída, mas tensa de curiosidade, é a conversa que passará a ocupar o vazio da sala. Depois disso é navegar no rumo aventureiro da criação, sem resistência à vontade de escrever, representar, compor, desenhar, ou reler, recompor e reinventar.**

**A leitura é indispensável na vida do homem moderno. É instrumento de trabalho, traz informação, atualiza conhecimentos, ajuda a resolver problemas, transporta-nos a mundos de insuspeitada beleza.**

**É animador encontrar uma informação indispensável, é satisfatório saber o que contém o remédio que vamos tomar,**

é prazeroso ler e seguir à risca uma receita e fazer um bolo saboroso. E é indescritível o prazer estético que se obtém da leitura de um texto elaborado com paixão, capricho e competência, escolhendo a dedo cada palavra, como num trabalho de ourivesaria.



É evidente que cada um de nós tem um trecho ou uma obra que nos toca mais profundamente, mas, como dona da palavra neste momento, concedo-me o direito de colocar para sua leitura, (e para terminar esse artigo), trechos que considero especialmente queridos, pelas fortes emoções estéticas despertadas em mim, a cada (re)leitura que deles faço:

*“Mas o amor, aprendido de começo, uns olhos de mulher,  
não se empareda na cabeça;  
senão, com a agilidade de todos os espíritos,  
se espalha com a rapidez do pensamento em nossas  
faculdades, a todas redobrando de potência  
Visão mais nobre aos olhos ele empresta:  
O amante vê mais longe do que as águias;  
O amante escuta os sons que o próprio ouvido do  
ladrão Cauteloso não percebe”.*

*(W. Shakespeare)*

***“Tu pisavas os astros, distraída”. (Orestes Barbosa)***

***“Sei que tinha tatuagem no peito e dourado no dente, minha mãe se entregou a esse homem, perdidamente.”  
(Chico Buarque)***

***“Fica decretado” que se plantem roseiras nos pomares e laranjeiras nos jardins para que haja cores nos quintais e cheiros e sabores em todas as calçadas”. (Cidaboss)***

***“Jogou então sobre ele as redes trançadas de figuras, de versos conhecidos e outros especialmente para a ocasião preparados, de elegantes e elaboradas construções lingüísticas, trechos de fino humor ou escancarado galanteio. Supôs que ele se rendesse, incontinenti, diante do maciço ataque perpetrado. Esperou que se declarasse vencido pela doçura das palavras de afeto, pela sutileza das propostas escondidas, pela ênfase sabiamente distribuída pelas palavras mais preñes de significado.***

***E esperou, entre uma lição e outra, o resultado desse esforço de enredamento, de embaralhamento, tecido de esperas, silêncios, gritos e sussurros, gemidos e louvações...”. (Cidaboss)***

#### **BIBLIOGRAFIA**

AGUIAR, V. T. de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. (org) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. AGUIAR, V. T. de.

BARBOSA, R. L. L. Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

CATTANI, M.I. & AGUIAR, V. T. de. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, R. (org) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 6.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

FARACO, C.A. As sete pragas do ensino do Português. [s.l:s.n, 19-?]

FARIA, M. A. (org) Anais do Seminário "Leitura e literatura na escola: a formação do professor". Assis (SP): UNESP, set. 1992.

JOLIBERT, J. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 6.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

LEITE, L.C.M. & MARQUES, R.M.H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (org) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 6ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: UNESP. Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. Alfabetização. São Paulo: UNESP, 2003.

SOUZA, R.J. de. Leitura da poesia infantil na escola. In: UNESP. Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. Alfabetização. São Paulo: UNESP, 2003.



**Rosa Maria Manzoni\***

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: O EXERCÍCIO DO SIGNO  
EM SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES SEMÂNTICAS**

READING A LITERARY TEXT: THE EXERCISE OF THE SIGN  
IN ITS MULTIPLE SEMANTIC POSSIBILITIES

**RESUMO**

O presente artigo discute como as ações que se fazem sobre a linguagem, a partir de sua função poética e de apenas um dos vários recursos estilísticos que diferenciam a linguagem poética da comum, no caso a metáfora, conquistam uma expressividade maior da língua, ampliando ainda mais o alcance semântico da potencialidade de ressignificar os signos contextualizados.

**ABSTRACT**

The objective of the present article is to discuss the actions that are made about language from its poetic function and only about one of the several stylistic resources which differ the usual poetic language that is the metaphor; they conquer a major expressivity of the language, even more the semantic scope of the potentiality of re-signification, the contextualized signs.

**PALAVRAS-CHAVE**

Metáfora. Expressividade. Ressignificação do Sentido. Transcendência de Significado.

**KEY WORDS**

Metaphor. Expression. Re-Signification of the Meaning. Transcendence of Significance.

\* Doutora em Letras pela UNESP/Assis-SP. Professora Assistente-Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru-SP

---

Rosa Maria Manzoni

---

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: O EXERCÍCIO DO SIGNO  
EM SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES SEMÂNTICAS**

READING A LITERARY TEXT: THE EXERCISE OF THE SIGN  
IN ITS MULTIPLE SEMANTIC POSSIBILITIES



**E**ste artigo foi escrito com o intuito de contribuir para a valorização da leitura de textos **construídos com linguagem plurissignificativa**, a fim de estimular o leitor a elaborar sentidos para além do signo linguístico. Assim, esse estudo pretende fazer uma reflexão livre sobre a dimensão semântica dos signos articulados em um texto, tendo a função poética como dominante e, a partir disso, verificar os deslocamentos de sentido por meio da ressignificação lexical. Dessa forma, tem como objetivo, então, apreciar o alcance semântico do léxico utilizado nesse tipo de texto; verificar como se dá o arranjo linguístico e em que medida ocorre a transcendência semântica da expressão literária na leitura.

Para tanto, o texto que nos serviu de base é a música *Metáfora*, de Gilberto Gil. Esse texto, muito embora esteja estruturalmente próximo à poesia, não é reconhecido como um texto literário “strictu sensu”. Porém, como nosso intuito

é, conforme dissemos, analisar um texto cuja função predominante é a poética e, segundo Jakobson (1976, p.128) essa função promove “o caráter palpável dos signos (...) aprofunda a dicotomia fundamental de signos e objetos. Daí que, ao tratar da função poética, a Lingüística não possa limitar-se ao campo da poesia”, podemos perfeitamente tomar um texto musical como objeto de análise para um estudo dos seus recursos estilísticos, os quais contribuem para que a função poética seja a dominante.

Ademais, se verificarmos o conceito das palavras *música* e *literatura* dado pelo Minidicionário Aurélio da língua portuguesa (2000) constataremos uma semelhança muito grande, conforme abaixo:

*Música: sf. 1. Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido. 2. Composição musical (...) (p.125)*

*Literatura: sf. 1. Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época. (p.429).*

Entretanto, consoante o trabalho a ser desenvolvido, não é de nosso interesse especificar as convergências e divergências entre os elementos do texto literário e da música. Assim, considerando que a música possui características estruturais semelhantes as da poesia, as quais contribuem para a sua valorização estilística, como o ritmo a sonoridade, rimas, uso de figuras de linguagem etc., e considerando o seu processo de construção, no que se refere à linguagem utilizada, vamos, neste estudo, classificar a música como uma extensão do texto literário, isto é, como texto literário em

sentido amplo, pois houve, na mensagem da música, a intenção de trabalhar os signos para que a linguagem adquirisse um efeito estético.



### **Função Poética: Resultado da Ação do Sujeito Sobre a Linguagem**

A força da função poética está intimamente ligada ao processo de ação sobre o signo lingüístico. A respeito disso, podemos nos remeter a Geraldí (1997), que apresenta o sujeito e suas ações lingüísticas. Dentre elas, está a ação que o sujeito faz sobre a linguagem. A preposição *sobre* implica um efeito de sentido a ser comunicado pelo arranjo da linguagem num dado contexto. E se implica comunicar um certo efeito de sentido, pressupõe que o texto, cuja linguagem sofreu uma ação, pretende alterar as representações que o interlocutor faz sobre o mundo, pois a mensagem fora organizada de tal modo para atingir este objetivo.

Do ponto de vista da Estilística, a expressividade da língua no texto literário é mais intensa, dada a atitude criadora do poeta. É justamente esta atitude criadora, motivada pela

sua intuição e o trabalho com que seleciona e organiza as palavras em uma mensagem que o poeta age sobre a mensagem e revela a realidade a partir de universos ficcionais. Essa ação sobre a linguagem constitui uma arte verbal e, como tal, tem um processo de construção próprio, dando à mensagem trabalhada determinadas especificidades, como o uso de metáfora, disposição formal em versos, presença de rimas etc, cuja junção de elementos de estilo dá uma forma estética à linguagem, tornando-a literária.



Assim caracterizado, o processo de construção da linguagem literária pressupõe o uso de dois sistemas modelizantes: o primário e o secundário. O primário é a língua como sistema de signos e o secundário é constituído pela linguagem literária. Desta forma, a linguagem literária é construída no sistema modelizante secundário, em cima de um sistema lingüístico primário (língua) já existente, procurando imitar a essência do real, recriando-o e criando um outro referente.

Nesta perspectiva, agir sobre a linguagem lembra timidamente o que Jakobson (1976, p.127-8) diz sobre a função poética: *“o enfoque da mensagem por ela própria, eis a função poética da linguagem”*. Assim, de acordo com Jakobson, a função poética é a função dominante da arte verbal e para elucidarmos melhor como é este processo de

construção da linguagem literária, recorremos aos dois procedimentos da comunicação: seleção e combinação.

O primeiro (seleção), segundo Jakobson (1976), realiza-se no eixo paradigmático, o qual constitui um conjunto de componentes (flexões verbais, nominais, substantivos, universo morfológico, léxico) que a língua oferece. Esse eixo funciona como uma espécie de reservatório de termos do qual o usuário de uma língua pode escolher numa situação concreta de comunicação. Há, dentro do paradigma, o valor de equivalência semântica entre os termos, assim, em alguma medida, as palavras são semelhantes semanticamente e, conseqüentemente, a figura básica na seleção é a metáfora.

Já o segundo procedimento da comunicação (combinação) efetiva-se no eixo sintagmático ou combinação. A esse eixo cabe combinar as palavras selecionadas do eixo paradigmático para organizar as frases. Assim, é nesse eixo que se tem a combinação e, por isso, as palavras estão contíguas, sendo a figura utilizada, aqui, a metonímia.

O resultado dessa combinação das palavras do paradigma permite que tenhamos situações diferentes: comunicação comum (dia-a-dia) e comunicação literária. A comunicação literária possui várias funções, dentre elas, e, neste caso, a principal, há a função poética, a qual, segundo Jakobson (1976, p. 130) *“projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação”*. Na função



poética, a equivalência que se tinha no eixo da seleção, passa-se a ter no eixo da combinação sonora.

Assim especificado o processo de construção do texto com características literárias, temos que o poeta organiza o seu texto e esse modo é direcionado ao interlocutor visando a produzir sentidos, a partir de deslocamentos no referencial interpretativo do leitor. Essa possibilidade de construção de novos sentidos significa uma nova forma de representação do mundo, implica ter um outro referente. Desta forma, o texto literário recria o modo da fala cotidiana.

Nesta perspectiva, todo o trabalho artístico no signo verbal, obviamente aqui entendido como ações feitas sobre a linguagem, é resultante do labor lingüístico. Sob este ponto de vista, são as ações sobre a linguagem que a torna literária e são feitas de modo engenhoso, planejado e calculado em busca da potencialidade expressiva do signo verbal contextualizado. É porque o texto literário utiliza o maior número de procedimentos no seu processo de construção e, por isso, manifesta a maior variedade de sentido que é o tipo de texto mais privilegiado de todos os outros tipos (científico, jurídico, religioso, jornalístico etc.)

As ações sobre a linguagem, cuja função predominante é a poética, utilizam as figuras de linguagem, as quais contribuem para uma ressignificação e, assim, para uma nova maneira de representação do mundo. Dentre essas figuras, temos a metáfora que, neste trabalho, constitui objeto de estudo.

## Entendendo a Metáfora

É consabido que existem muitas teorias sobre a metáfora, e, por isso, há vertentes divergentes e excludentes. Contudo, não faremos, neste trabalho, uma apresentação panorâmica sobre a definição de metáfora sob os diversos pontos de vista de vários estudiosos. Apenas serão considerados, aqui, os conceitos de metáfora de Murry e de Martins.

De acordo com Murry (apud TAVARES, s.d., p. 382), *“a metáfora é uma comparação elíptica, ou um símile comprimido”*. Na visão de Martins (1989), metáfora é *“o emprego de um significante com um significado secundário (...)”*. Para esta autora (1989, p.96),

a metáfora resulta de uma busca, da qual participam a sensibilidade e a imaginação, controladas pelo espírito crítico do poeta. Ela faz o jogo complexo do significante e do significado (...) é um desvio em relação à linguagem comum, transferência de sentido. Transmite uma mensagem complexa semanticamente polivalente”.

Nesta perspectiva, entendemos como um significado secundário o uso de um signo cujo sentido fora construído a partir do sistema modelizante secundário, isto é, sua significação foi obtida a partir de um sistema lingüístico existente, mas que aduziu a esta significação outros sentidos por similaridade.

Como estas duas definições atendem aos interesses deste artigo, limitamo-nos a apresentar os elementos que entram em jogo para garantir a constituição desta figura de linguagem.

**José Oiticica (apud TAVARES, s.d., p. 382) aponta três elementos que entram na criação da metáfora: o comparante (termo irreal), o comparado (termo real) e o análogo (que explicita o ponto comum entre os dois termos).**



**Interessa-nos, aqui, apresentar a classificação de metáforas do ponto de vista de dois autores, Ullmann e Martins, pois, utilizaremos um tipo de metáfora, segundo o primeiro e dois tipos da segunda autora em nossas considerações.**

**Segundo Ullmann (1964), há quatro tipos de metáforas: 1º) metáforas antropomórficas, que retiram o elemento comparante do reino dos homens; 2º) metáforas animais: retira o elemento comparante do reino dos animais; 3º metáforas que traduzem a passagem do concreto para o abstrato e, 4º) metáforas sinestésicas: aquelas em que a base é o choque semântico, que reúnem dois ou mais sentidos numa expressão. Desses quatro tipos, somente o terceiro será abordado neste trabalho.**

**Já a taxionomia das metáforas segundo Martins (1989, 99-102) conta 8 tipos. 1º) O termo imaginário é um predicativo**

do sujeito ou do objeto; 2º) O termo imaginário B constitui um aposto do elemento A; 3º) O termo imaginário, justaposto ao termo comparado, sem pausa, forma com ele como que um substantivo composto, podendo os dois termos ser ou não ligados por hífen; 4º) O termo imaginário antecede o comparado ao qual é ligado pela preposição de; 5º) O único elemento da metáfora presente na frase é o imaginário B (metáfora pura); 6º) o termo A da metáfora estar no título e a metáfora constituir uma apóstrofe; 7º) As metáforas de adjetivo e de verbo se caracterizam pela inadequação lógica ou não-pertinência ao substantivo com que se relacionam sintaticamente e, 8º) dois termos subordinados aparecem coordenados a um terceiro, sendo um deles empregado no sentido próprio e outro no sentido figurado.

Da classificação de Martins, interessa-nos as de números 5 e 6, por isso merecem ser apresentadas com mais pormenor, o que será feito na própria análise, no tópico *Análise* (p. 82).

### **O Ressignificar dos Signos no Contexto de Metáfora, de Gilberto Gil**

Para comprovar o alcance semântico dos signos utilizados em seu uso conotativo e enfatizar o efeito de sentido produzido por eles ao serem arranjados a partir da função poética, para ressignificar, tomamos um texto com características literárias, *Metáfora*, de Gilberto Gil.

No que diz respeito ao sentido potencial da mensagem, verificaremos como a mensagem poética transcende o sentido lógico do signo, isto é, verificaremos os efeitos de sentido alcançados em relação ao que se pretendeu. Assim,

analisaremos somente o que interessa: como se dá o processo da significação metafórica deste texto, considerando o processo de sua construção poética.

- 1 **Metáfora**
- 2 Uma *lata* existe para conter algo,
- 3 Mas quando o poeta diz *lata*
- 4 Pode estar querendo dizer o incontível
  
- 5 Uma *meta* existe para ser um alvo,
- 6 Mas quando o poeta diz *meta*
- 7 Pode estar querendo dizer o inatingível
  
- 8 Por isso não se *meta* a exigir do poeta
- 9 Que determine o conteúdo em sua *lata*
- 10 Na *lata* do poeta tudo-nada cabe,
- 11 Pois ao poeta cabe fazer
- 12 Com que na *Lata* venha caber
- 13 O incabível
  
- 14 Deixe a *meta* do poeta, não discuta,
- 15 Deixe a sua *meta fora* da disputa
- 16 *Meta dentro e fora, lata absoluta*
- 17 Deixe-a simplesmente *metáfora*

(GIL, Gilberto, In: Um banda um. LP Elektra n° BR 26036, 1982. L. 1, f.3)

## Análise

Para Koch e Travaglia (1990, p. 79), a intenção refere-se ao modo como os locutores elaboram seus discursos para perseguir e realizar suas intenções. No caso de um texto literário, a intenção é trabalhar com o estranhamento, assim, deve-se construir tais textos de modo adequado para a obtenção dos efeitos desejados, devendo, ainda, dar pistas aos interlocutores para que estes possam construir o sentido

esperado pelo locutor. Estas pistas, dentre os muitos recursos, são as figuras de linguagem. O texto literário utiliza um tipo de manobra lingüística que proporciona um alcance maior no sentido. Os recursos estilísticos que mais se usa em um texto literário são as figuras de linguagens metáfora e metonímia e a seleção criteriosa do léxico para provocar o efeito de sentido desejado, dentre outros.

Em nosso caso, tomaremos apenas a metáfora, recurso homônimo ao título da música a ser aqui analisada, portanto, temos já uma prolepse, indicando que o recurso estilístico utilizado eminentemente neste texto é o uso de metáforas.

*Metáfora* é um texto cuja linguagem é literária e como tal possui sentido conotativo. Como linguagem verbal, encontra-se num plano de expressão (significante) e de conteúdo (que é o significado). Se tomarmos o signo lingüístico /lata/, por exemplo, no contexto da função poética, ou seja, quando /lata/ deixar o sentido denotativo (sentido real, primário) para assumir um sentido conotativo (sentido secundário), a palavra “lata” será sistema modelizante secundário porque passa a ser palavra literária construída em cima da palavra “lata” pertencente ao sistema da língua portuguesa, que já existe.

Assim, em *“Uma lata existe para conter algo”* (linha 2) a palavra “lata” está empregada em seu sentido real, como um referente real (um tipo de recipiente), já em *“(...) Pois ao poeta cabe fazer / Com que na Lata venha caber / o incabível”* (linhas 11-3), a palavra “Lata” está empregada em seu sentido conotativo, comunicando aqui a idéia de conhecimento de mundo, repertório cognitivo, somando todas as outras características da lata recipiente. Isso ocorre porque a arte

não cria fotografia do real, por isso ela cria o seu próprio referente.

A música *Metáfora*, metalingüisticamente, perpassa todo o texto falando sobre metáfora, e, no entanto, não compara explicitamente nada com nada, não compara nenhum elemento a outro, mas compara tudo ao mesmo tempo. É uma música metalingüística que usa o recurso da metáfora pura para explicar o que é metáfora, tipo de figura de linguagem.

Segundo Martins (1989, p. 100) a metáfora ausente (O único elemento da metáfora presente na frase é o imaginário B) é também chamada de *metáfora pura*. Este tipo de metáfora,

requer que o contexto dê alguma indicação que leve a compreender a substituição, sem que a metáfora equivale a uma charada, o que, aliás é comum na poesia hermética. Este esclarecimento pode ser um adjetivo que acompanha o termo metafórico. O termo substituído pode estar no contexto e o termo metafórico ser remetido a ele por um anafórico (artigo definido ou pronome demonstrativo). (idem)

O substantivo metafórico *lata*, que é um continente, cujo atributo marcado é o de “*conter algo*”, perpassa por todo o poema, é modificado a uma certa altura pelo adjetivo *absoluta*, o que já sugere que o nome a qual se refere seja qualificado como algo pleno.

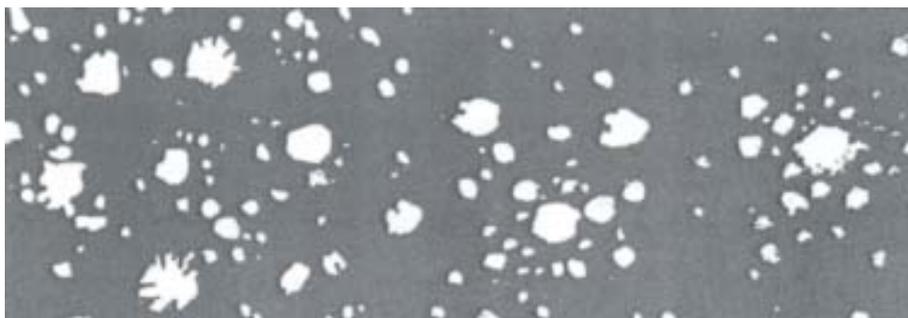
O outro tipo de metáfora, segundo Martins (ibidem), é a metáfora do tipo 6 em que o termo A da metáfora está no

título e a metáfora constitui uma apóstrofe, utilizada neste trabalho, em um grau de profundidade menor que a do tipo 5 (metáfora pura). De acordo com o dicionário Aurélio (p. 147), apóstrofe é uma 1. “*figura que consiste em dirigir-se o orador ou o escritor, em geral (e não sempre) fazendo uma interrupção, a uma pessoa ou coisa real ou fictícia (...)*” Assim, em nossa interpretação, o título *Metáfora* da música constitui uma direção para o locutor construir o seu texto musical oferecendo pistas ao interlocutor para entender a *lata* como metáfora pura da palavra “metáfora”, que intitula a música. Daí entendermos a metáfora do tipo 6 ser um tipo que complementa a do tipo 5, pois vai orientar o interlocutor na compreensão da mensagem e na abstração do referente *lata* como metáfora pura.

Segundo Ullmann (1964, p. 448), “uma das tendências básicas da metáfora consiste em traduzir experiências abstratas em termos concretos”, originando o tipo de *metáfora que traduz a passagem do concreto para o abstrato*. Neste caso, uma experiência altamente abstrata como a palavra “metáfora” torna-se concreta pela comparação implícita à palavra *lata*.

Explicitadas estas noções preliminares, vamos, então, à análise da música *Metáfora*, propriamente dita. Neste texto musical, o tipo de metáfora predominante é o da metáfora ausente, isto é o da metáfora pura, a qual é construída ao longo do texto. Este tipo de metáfora, como vimos na definição acima, rompe um pouco com a estrutura normal (elemento comparante, elemento comparado e elemento comum). Na metáfora pura não se tem referente. Ela necessita de inferência feita baseada no conhecimento de mundo do leitor/ouvinte. É um tipo de metáfora construída dentro do texto,

**sem haver uma referência explícita (o elemento comparante) que aparece sozinha, por isso é preciso que o leitor proceda inferências a partir de seu conhecimento enciclopédico e não de elementos lingüísticos.**



**Essa metáfora vai se recuperando ao longo da música não só pelo sentido (significado), mas também pelo significante, ou seja, pelo jogo lexical que o autor faz com a palavra *meta*, que corresponde a 50% das sílabas da palavra *metáfora*, cuja ocorrência é de 6 vezes (linhas 5, 6, 8, 14, 15 e 16) em contextos diferentes alternando sua classe gramatical e, portanto, apresentando um significado diferente. Nas linhas 5 e 6 aparece com função de substantivo; na 8, com função de verbo; nas 14 e 15, substantivo e, na 16, de verbo. Coincidência ou não, as duas primeiras ocorrências (linhas 5 e 6), com função de substantivo são intercaladas com a 3ª ocorrência (linha 14) com função de verbo; esta estrutura se repete nas 4ª e 5ª ocorrências (linhas 14 e 15) substantivo e 16, verbo.**

**Desta forma, se tomarmos aquela estrutura básica da metáfora, pode-se dizer que todos os versos articulados entre si, de modo interdependente, constituem o elemento comparante, ou termo irreal (metafórico). Assim, por ser**

metalingüístico, todo o texto é o elemento comparante do termo *metáfora*, cujas mudanças semânticas deste texto baseiam-se numa associação por semelhança, por similaridade. Neste caso, a figura é a própria metáfora, ratificando o título em forma de prolepse: *Metáfora*.

*Lata* é a metáfora pura; não faz referência a nenhuma outra palavra no texto, por isso, é metáfora pura, mas, pelo conhecimento de mundo, sabe-se que o termo *lata* está usado metaforicamente para o fazer significar da palavra *metáfora*.

Sob este ponto de vista, pode-se fazer um trocadilho com o tipo de metáfora predominante no texto e o elemento comparante (metafórico): metáfora pura e pura metáfora. A primeira expressão, com o adjetivo posposto, significa apenas o tipo de metáfora usada e, a segunda, com o adjetivo anteposto, significa que todo o texto, com os versos interdependentes, constitui uma única figura de linguagem, isto é, é puramente metáfora, mas não no nível lexical ou frasal, e sim no nível textual. Portanto, a unidade de análise do comparante é o texto em si, o que corrobora o uso do conhecimento de mundo para a busca das inferências da figura, exatamente os modelos cognitivos globais que a Lingüística do Texto ativa para a compreensão do sentido de um texto.

Assim, do mesmo modo que o texto, para a Lingüística do Texto, é um resultado parcial (pois só há o sentido dado pelo locutor) de seu processamento cognitivo, já que a significação do mesmo se completará pelo outro pólo dos interlocutores, o outro, que, pelo seu turno, ativará o seu conhecimento de mundo e tornará a significação do texto

ainda mais rica, em um texto cujo tropo é a metáfora pura, não se deve guiar sua compreensão somente pelos elementos lingüísticos, pois o referente não é explícito. Antes, devem-se ativar os blocos de conhecimento para sustentar as inferências, daí o porquê de este tipo de metáfora ser a dominante neste texto.

A música *Metáfora* sensibiliza-nos para a plurissignificação do signo, principalmente, num texto poético. O autor alerta que, no poema, a palavra utilizada pelo poeta pode conter todas as significações agarradas a ela através do tempo e da cultura e, ao mesmo tempo, pode significar nada, porém parecer contraditório, mas a ausência de significado, na poesia, já significa alguma coisa.

Como a música em questão se refere às ambigüidades das palavras, é natural que ocorram algumas relações semânticas, entre as quais destacamos apenas as mais comuns: a homonímia (palavras que possuem significante igual e significados diferentes) e a antonímia. Um exemplo de homonímia está nos versos 14 e 16, sendo que, no 14, *meta* significa alvo (substantivo) e, no 16, colocar – pôr (verbo). Já em tudo/nada (verso 10) e dentro/fora (verso 16, são pares de palavras de significação oposta, ou seja, são pares antônimos).

Já que é função do poeta exercitar a palavra em suas múltiplas possibilidades de sentido, *Metáfora* é um texto poético e metalingüístico, pois, ao mesmo tempo em que se refere à ambigüidade das palavras, cria essa ambigüidade no seu interior. O verso 10, dentre outros, “*Na lata do poeta tudo-nada cabe*” fundamenta isso.

Toda essa potencialização da palavra e, portanto, a desautomatização lexical, o incabível que surge do jogo lingüístico e o jogo metafórico entre continente e conteúdo estão transcendentemente expressados pelos versos 11, 12 e 13, os quais constituem a essência do poema, momento ápice em que *lata* aparece grafada com início maiúsculo, já com seu sentido metafórico.

As duas palavras de maior recorrência no texto (*lata* e *meta*), 6 ocorrências cada uma, estão dispostas da seguinte forma: na 1ª estrofe, há 2 ocorrências de *lata*, sendo alternada por 3 ocorrências de *meta*; 2 na 2ª estrofe e 1 na 3ª estrofe. Em seguida, ainda na 3ª estrofe, há 3 ocorrências de *lata*, intercalando, finalmente, na 4ª estrofe, 3 ocorrências de *meta* e 1 ocorrência de *lata*. Ficando graficamente o uso dessas palavras assim: 2 (*lata*), 3 (*meta*), 3 (*lata*), 3 (*meta*) e 1 (*lata*).

As duas primeiras estrofes são constituídas por 3 versos e utilizam estas palavras (*lata* e *meta*) em seu sentido referencial, havendo, nos versos respectivos, um paralelismo sintático do tipo:

1º verso da 1ª estrofe (Uma lata existe para conter algo)

X

1º verso da 2ª estrofe (Uma meta existe para ser um alvo)

2º verso da 1ª estrofe (Mas quando o poeta diz lata)

X

2º verso da 2ª estrofe (Mas quando o poeta diz meta)

3º verso da 1ª estrofe (Pode estar querendo dizer o incontível)

X

3º verso da 2ª estrofe (Pode estar querendo dizer o inatingível)

O paralelismo ocorre também no nível sonoro em que, no último verso das três primeiras estrofes, temos o *incontível*, o *inatingível*, o *incabível*, respectivamente. Claro que esses versos foram citados apenas para uma exemplificação do paralelismo sonoro, pois, por se tratar de um texto musical, a rima, o ritmo, a assonância e aliteração são largamente explorados. Tomemos a rima como exemplo disso. As estrofes encontram-se rimadas em ABC, ADC, EBFGGC, HHHI.



A 3ª estrofe é constituída por 6 versos, nos quais há 1 ocorrência da palavra *meta* e 3 ocorrências da palavra *lata*. Nesta estrofe, há uma maior densidade lexical e é a que contém os 3 versos que destacamos acima (11, 12 e 13) como sendo os centrais do poema, os quais solidificam a palavra *lata* em seu uso metafórico, ou seja, aqueles que amarram a interpretação da palavra *lata* como metáfora pura de *metáfora*. Uma vez determinado este atributo implícito de *lata*, significa decifrar a metáfora e, com isso, acoplar às nuances de sentidos todas as modificações e acréscimos semânticos que decorrem de sua ligação com o comparante.

Já a 4ª estrofe é constituída por 4 versos, porém, aqui, ao contrário da 3ª estrofe, há 3 ocorrências da palavras *meta* e 1 ocorrência da palavra *lata*.

Até o verso 15 tais ocorrências se dão de modo alternado, ora a palavra *lata* está em um verso ora a palavra *meta* em outro, isto é, aparecem em versos diferentes. No verso 16 aparece, pela primeira vez, a ocorrência da palavra *meta* e *lata* no mesmo verso, mediada pelos advérbios “*dentro e fora*”, sendo que, um deles, *fora*, constitui os outros 50% das sílabas da palavra *metáfora*. Assim, se excluirmos a expressão “dentro e” fica a seqüência “*meta fora*”, que, pela aproximação fonética, tem-se /*metáfora*/ e, subseqüentemente, a palavra *lata*, também pela primeira vez, sendo modificada pelo adjetivo *absoluta*.

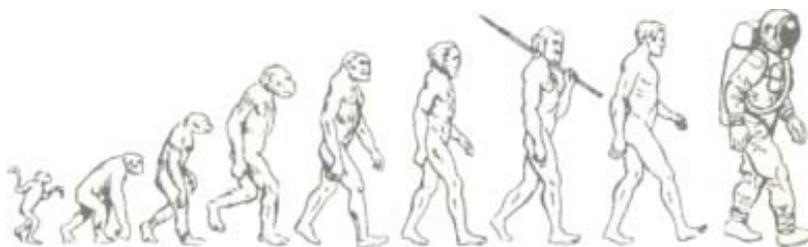
Logo, não é uma *lata* qualquer, mas sim uma *lata absoluta*, que, na acepção 1, 2 e 7 do dicionário Aurélio, respectivamente, que é independente da existência de outrem, que não está sujeito a condições, que é superior a todos, que não tem limites; que é plena, completa, total e cabal.

É esse jogo de palavras entre *meta* e *lata* que o poeta vai recuperar o título do poema *Metáfora*, o que efetivamente ocorre na sua plenitude no verso 17, “*Deixe-a simplesmente metáfora*”. Este verso incorpora o sentido metafórico de *lata*, sendo que a transferência desta palavra para um âmbito semântico não é o objeto que ela designa (recipiente), mas que, fundamentada numa relação de semelhança, fica subentendida entre o seu sentido próprio, recipiente, e o figurado, *metáfora* de *Metáfora*, título do poema. Daí *metáfora* representar uma enorme *lata* na qual cabe todo o conteúdo das coisas.

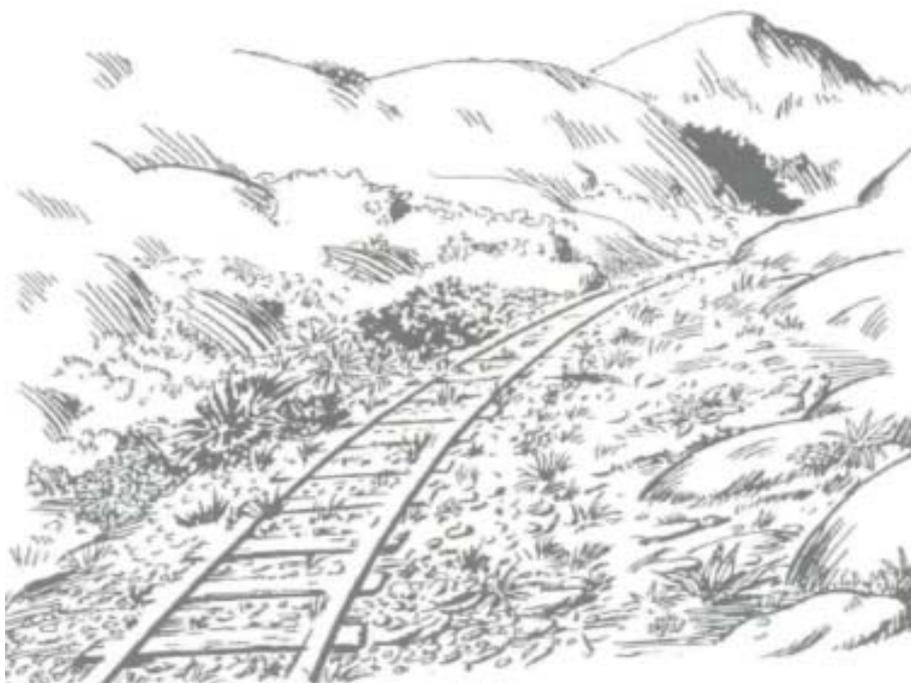


Assim, a palavra-chave do poema *lata*, de modo análogo à *meta*, aparece 6 vezes, sendo que 3 ocorrências estão no sentido referencial (sistema modelizante primário) e 3 no sentido figurado (sistema modelizante secundário). Logo, *lata* não aparece só com o sentido de objeto lata (recipiente), ou com o sentido do material do qual é produzido (verso 1), mas com o sentido de “metáfora”, a *lata absoluta*, que pode conter a totalidade das coisas, independentemente de outrem. Desta forma, o “incabível”, conteúdo desta “lata absoluta” – metáfora, que é completa e ilimitada, superior a todas as outras figuras, emerge do jogo da linguagem e o poeta, ao jogar com a linguagem, leva o leitor a uma desautomatização lexical, isto é, leva o leitor a buscar os vários sentidos acoplados à palavra pelo tempo e pela cultura.

Desta forma, *lata*, com sentido de metáfora (versos 12 e 16) é um recipiente sem fundo capaz de conter todos os significados possíveis de todas as palavras pelo poeta, uma vez que a ele “*cabe fazer com que na lata venha caber o incabível*” (versos 11, 12 e 13). Isto reafirma que entre continente e contido existe um jogo metafórico através do qual o poeta pode transferir uma determinada palavra a um ambiente semântico que não seja o do objeto que ela designa, suscitando toda a significação que esta palavra pode adquirir.



**Essa *lata*, metáfora pura, é definida como o continente de cada um do leitor/ouvinte. Este continente equivale aos sistemas de referência de cada um, ao universo cognitivo de cada um, que é conquistado ao longo da vida. Isto é, conforme o conhecimento de mundo de cada leitor/ouvinte, cada um porá um tipo de conteúdo dentro desta lata. Cada leitor tem uma *lata* diferente, uma *lata* absoluta, cada um tem uma prática diferente. Por isso, não se deve exigir que o poeta determine o conteúdo da lata, mas que a deixe, simplesmente funcionando como uma metáfora, pois o uso metafórico da palavra *lata* pode dizer tudo e até o indizível; pode conter o incontível, isto é, pode conter a soma do repertório de cada um, que compreende a totalidade histórico social das coisas.**



Contudo, esse conteúdo também pode ser o nada absoluto, nenhuma coisa. E se tomarmos tudo-nada como uma palavra composta, o conteúdo da lata pode ser uma pequeníssima porção, quase nada de alguma coisa. Enfim, no uso metafórico de *lata* ocorre a transcendência da expressão literária, já que a extensão semântica é maior que a definição, pois esta última envereda para o sentido real, que é menos expressivo que o figurado.



### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstrou que sentido figurado é aquele que carrega a palavra de sentidos até a sua mais ampla dimensão. Nesta perspectiva, estamos tratando da produção do sentido dos textos, ultrapassando, portanto, os limites do próprio signo. Assim, os vários sentidos que atribuímos a uma palavra são originados a partir do significado linguístico da palavra isolada, que, dependendo do contexto em que aparece será alterado para ressignificar no sistema secundário de significação.

**Desta forma, o ato de agir sobre a linguagem torna-a conotativa, plurissignificativa e ambígua intencionalmente, sendo que, para a sua interpretação, temos de utilizar os dois sistemas modelizantes, além da informação semântica. Por isso, a mensagem poética sempre se mostrará inesgotável, de algum modo, com o potencial de transcender a significação da linguagem comum.**

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. *Linguística Textual: Introdução*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, *Minidicionário Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. Coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos [et al.]. 4ª ed. Ver. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. Capítulo 10 Princípios de uma Teoria da Comunicação Literária. Estética da Comunicação Humana. In: *Introdução à Teoria da Comunicação*. ILPHA/UNESP. Assis, 1985, p. 195 – 226.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. In: *Linguística e Poética*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_ & Travaglia, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_ *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

MARTINS, Nilce Santana. *A estilística da palavra*. In \_\_\_\_\_. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1989. p. 78-124.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. *Teoria Literária*. 4ª ed..Belo Horizonte, Bernardo Álvares, s.d.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. J. A. Osório Mateus. 4ª ed. Gulbenkian: Lisboa, 1964.

VILELA, Mário e Koch, Ingedore G. V. *Gramática da Língua Portuguesa*. Almedina. Coimbra-Portugal, 2001, p. 411-425.

**Autor e Texto**

Author - Text

**Zenaide Bassi Ribeiro Soares\***

**LITERATURA CONTEMPORÂNEA:  
ENCONTRO DE DIFERENTES LINGUAGENS**

CONTEMPORARY LITERATURE:  
ENCOUNTER OF DIFFERENT LANGUAGES

**RESUMO**

Este trabalho trata das relações dialógicas entre as diferentes linguagens, que se acentuaram a partir do século XX. Trata particularmente da literatura e suas relações com outras expressões artísticas.

**ABSTRACT**

The present work deals with the dialogic relations among different languages, which have been emphasized since the XX century. It deals, particularly, with literature and its relations to other artistic expressions.

**PALAVRAS-CHAVE**

Arte. Literatura. Linguagens verbal, visual e audiovisual. Som. Pensamento complexo. Espírito de nosso tempo.

**KEY WORDS**

Art. Literature. Verbal, visual and audiovisual languages. Sound. Complex thought. Spirit of our epoch.

\* Com formação em Comunicação Social, Ciências Sociais e Letras, fez mestrado em Ciências Sociais e doutorado em Comunicação e Artes. É professora das Faculdades Teresa Martin-UNIESP, onde exerce a função de Diretora Geral. É assistente editorial da Clíper e diretora da Revista TEMA.

R.TEMA

S.Paulo

nº 52

jul/dez 2008

P. 96-119

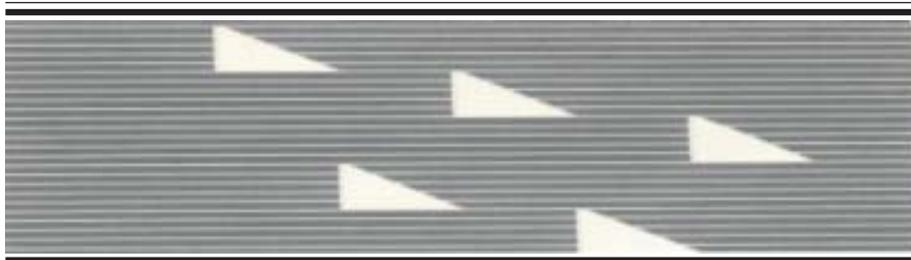
---

Zenaide Bassi Ribeiro Soares

---

**LITERATURA CONTEMPORÂNEA:  
ENCONTRO DE DIFERENTES LINGUAGENS**

CONTEMPORARY LITERATURE:  
ENCOUNTER OF DIFFERENT LANGUAGES



“**O** grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralista e multifacetada do mundo” - diz Ítalo Calvino, refletindo uma concepção concordante com o pensamento complexo da era contemporânea. Isto exige um olhar que contemple a aptidão humana para o múltiplo, o variado e o diverso e seja capaz não só de abrir fronteiras entre os saberes, mas ir além disso, como propõe Edgar Morin, ou seja, eliminar as barreiras que sustentam as fronteiras.

Muitos críticos excluem de suas agendas o pensamento complexo. Preferem o homem unidimensional, a separação entre os saberes, a ausência das relações dialógicas entre os signos. Fazem, quando muito, ressalvas a um ou outro momento, na história da literatura, em que uma ou outra corrente literária ou um ou outro autor teria valorizado uma concepção multi-sígnica.

É sabido que, no Brasil, a vanguarda poética dos anos 50-60 do século XX valorizou a dimensão ótica do signo, oferecendo ao leitor formas tecidas no processo concreto de elaboração verbal do poema. A valorização do visual não diminuía, contudo, o peso da palavra: a mescla das dimensões verbais, plásticas e gráfico-espaciais são modos articulados de produção de sentido que, para sua decodificação, exige um olhar pluridimensional, que identifique a carga ideológica, sócio-cultural, política, estética de que são expressões.

As palavras, como diz Bakhtin, *“são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios ( ... ) A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”*. Mas se a palavra expressa a consciência do homem, este nunca descartou outras formas de expressão.

Antes de escrever, o homem desenhava e pintava nas cavernas e essa expressão registra as próprias mudanças sociais ocorridas na pré-história entre o paleolítico e o neolítico, quando passará do realismo figurativo ao predomínio do geometrismo de tendência abstrata. Este homem também falava e, embora o registro de sua voz tenha se perdido no tempo, sabemos da força de sua voz, da importância de sua fala.

A voz foi e é um grande agente de coesão social. Nas mais remotas épocas, a voz humana exerceu o poder de transmitir informações e conhecimento, de exercitar o conto e o canto. A fala era o grande agente ativo da magia, que tinha o poder de preservar a identidade do grupo, de ligá-lo ao passado e ao futuro. Na arte da oralidade, o processo e o produto se assimilam reciprocamente: é a expressão da voz

que sustenta o caráter cômico ou dramático da estória que está sendo contada.

Muitos comparam, na poesia, a voz e o texto impresso. Este seria moderno, e a voz, antiga. Esta formulação, no mínimo, desconsidera as extensões da voz. A voz, que cantava para a lua nas noites pré-históricas, invocando ajuda, perpetuou-se no canto, no teatro, na música, chegou ao disco, ao rádio, ao cinema, à TV, ao CD, à informática, à era digital, consolidando-se, ainda, em livros videogravados ou em audiolivros.

Das cavernas à Internet o desenho não só permaneceu como também ampliou seus espaços e formas. Com o surgimento da escrita, o desenho evoluiu em ilustrações, ganhou novas texturas, cores, brilhos, suportes, voz e movimento.

Na Idade Média, o texto de certos manuscritos era ilustrado e decorado com pinturas, como ocorreu, por exemplo, com missais, obras de piedade, romances de cavalaria. Estes manuscritos luxuosos, caligrafados por copistas habilidosos e iluminados<sup>1</sup> por pintores reconhecidos, eram destinados a pessoas abastadas, pequenos grupos de privilegiados. Uma preciosidade que não se comparava aos manuscritos comuns, de consumo mais amplo.



---

<sup>1</sup>No sentido de adornar com iluminuras

Com a invenção da reprodução de cópias impressas a partir de matrizes de madeira, as estampas xilográficas ilustravam textos. Em Bamberg, na Alemanha, em 1441, o impressor Albrecht Pfister ilustrou uma coletânea de fábulas de Ulrich Boner, intitulada “*A Pedra Preciosa*”, constituindo-se no primeiro livro ilustrado de que se tem notícia.



detalhe Pfister

Com o surgimento dos tipos móveis (primeiro de madeira e depois de chumbo) inventados por Gutemberg, popularizou-se a imprensa. Realizaram-se impressões da Bíblia, de livros religiosos de conteúdo moralizador, histórias sobre a vida de santos e os perigos de satanás, fábulas e contos populares. As ilustrações, nessa época - século XV -, não tinham finalidades artísticas, respondiam a uma função prática, a de tornar concretas e visíveis cenas e figuras de seres e objetos de que os homens daquela época ouviam falar.

A ampliação crescente do número de cópias impressas levou à criação de novos padrões de ilustração, com a adoção de novas técnicas expressivas, em que se incluem sombreamento com o uso do claro e escuro, a adoção de vinhetas, a inclusão de estampas a buril, o uso de enquadramentos geométricos.

Milhares de textos foram impressos, com ilustrações, como as Fábulas de Esopo, a História de Tróia ou Lancelote, Histórias do Antigo e do Novo Testamento, obras como as Metamorfoses de Ovídio, textos de Virgílio, além de lendas, fábulas, mitos e contos populares.

Desde o século XV conhecia-se a arte do talho-doce, a gravura sobre metal em côncavo. Este procedimento permitia reproduzir melhor os jogos de luz e sombra e passou, mais tarde, a ser usado por negociantes de estampas da Antuérpia, estendendo-se seu uso pela Europa ao longo do século XVI, com gravação em cobre. Originalmente a gravura em talho-doce fora preferida pelos pintores, porque permitia obter traços precisos de extrema finura além da reprodução de boa qualidade dos jogos de luz e sombra. Por intermédio da gravação em talho-doce, milhares de pessoas desprovidas de recursos financeiros tinham acesso a estampas de obras de grandes pintores. Os costumes em mudança levavam patrícios de Veneza, de Florença ou da Antuérpia e ricos burgueses da França a encomendarem seus retratos ou quadros a grandes pintores da época, e com eles enfeitar as paredes de suas luxuosas residências - de forma que não eram mais apenas as igrejas que se ornavam com obras de arte. As paredes das casas dos menos abastados adornavam-se com estampas, contribuindo para que o mercado desse produto se expandisse, estendendo-se pelos séculos XVI e XVII, ao mesmo tempo que as ilustrações dos livros deixavam de ser gravadas em madeira, que cada vez mais pareciam grosseiras e pouco nítidas diante de novos recursos, advindos de novas tecnologias.

Popularizavam-se a venda avulsa de livros e o comércio de estampas, que reproduziam obras de grandes pintores italianos, flamengos, franceses, alemães.

Ocorre, porém, que, nas suas origens, o livro ilustrado, ao ser difundido, criava um público grande, que mal sabendo ler servia-se das imagens para compreender melhor o texto. Isto fazia com que muitos letrados da época cultivassem certo desprezo pelas ilustrações de livros, julgando “inferiores” a eles aquelas pessoas que se apoiavam nos desenhos como suporte do texto impresso. Isto deve ter contribuído para uma supervalorização da letra impressa, fortalecendo a tendência de desqualificar a imagem.

No século XVIII já se havia consolidado o costume de conservar o livro de pé, por isso a lombada passou a ser decorada, para favorecer a identificação da obra na estante.

A tipografia se desenvolvia. Os primeiros ensaios de composição mecânica surgiram em 1774, numa tentativa de eliminar o trabalho manual, extremamente lento, tanto na montagem do texto com tipos de chumbo como na impressão. Em 1822, surgia a componedora com teclado, de Willian Church, e, mais tarde, a Linotype que conferia velocidade considerável na composição do texto em chumbo. Os processos de impressão também haviam se aperfeiçoado. Das rudimentares prensas de tímpano e frasqueta, passava-se para o prelo holandês, até se chegar, em 1811, à máquina de cilindro.

Com essa equipagem, a produção de texto impresso por hora se acelerou e com a ampliação das tiragens diminuía o preço unitário dos impressos, tornando o produto acessível a novas e crescentes parcelas da população. A palavra impressa, ilustrada ou não, multiplicava-se, levando a todos os cantos o próprio progresso do pensamento humano, difundindo novos conhecimentos e obras ficcionais.

**A industrialização, o crescimento demográfico e a urbanização aceleravam-se; a emergência das fábricas exigia cada vez mais a elevação do nível de instrução de largos setores urbanos. A obrigatoriedade do acesso à escola, para todas as crianças, estendeu a milhões de pessoas a oportunidade do aprendizado da leitura e escrita, refletindo-se sobre a produção de livros e revistas. O crescimento do mercado livreiro fazia entrever novas necessidades editoriais, e, entre estas, a especialização de publicações por sexo, faixa etária, profissões, com a produção de textos adequados a cada segmento.**

**Assim foi se descrevendo, na História das Comunicações e das Artes ocidentais, o desenvolvimento da comunicação impressa, sempre exigindo a criação de novos textos e novos autores, tornando-se cada vez mais uma produção sofisticada, em função das inovações tecnológicas e das novas necessidades estéticas, científicas e sociais que surgiam.**

### **Pensamento, Imagem e Imaginação**

**A História da Literatura acumula milhares de textos impressos elaborados por escritores, que os concebiam primeiro em sua mente, como imagens, muito antes da existência do cinema. Na imaginação desses escritores desfilavam personagens, lugares, objetos, cores, - imagens mentais transpostas para o papel numa linguagem escrita que se afirmava como uma realidade psíquica particular, adquirindo permanência por intermédio da impressão e, ao mesmo tempo que ganhava densidade estética, abrindo-se para outros sentidos, podendo ser apreciada em diferentes**

níveis: literalmente, figurativamente e alegoricamente, ou em todos, conforme o grau de maturidade do leitor.

O escritor, desde sempre, ao conceber sua obra, costuma vê-la, primeiro, na sua “tela” mental. A parte visual precede ou acompanha a imaginação escrita e o mesmo fenômeno ocorre com o leitor, que, conforme a qualidade do texto, “visualiza” cenas como se estas estivessem diante de seus olhos. Nesse processo de visualização e reflexão recria as imagens e o texto, conforme seu repertório interno, sua experiência de vida, sua habilidade em transitar nos terrenos do devaneio, entre o real e o imaginário, nos quais multiplicam-se as associações em milhares de combinações possíveis. É aí que se coloca, para o leitor, a possibilidade de ultrapassar a superfície do texto, a partir de um esforço de garimpagem para descobrir sentidos ocultos na potencialidade das palavras, nas suas sonoridades interiores, na expressão das cores que traduzem, mais que a reprodução do visível, a sua transfiguração. Na obra impressa a transfiguração pode se operar tanto na projeção plástica das imagens como na articulação dos campos semânticos que estruturam os textos, de que emergem formas verbais-poéticas, tecidas por metáforas e alegorias. A articulação entre as linguagens verbal e visual, tanto para quem escreve como para quem lê, produz novos sentidos que enriquecem a sua experiência estética, elevando seu grau de exigência, aprimorando seu senso crítico e seu olhar sensível.

O ato de pensar consiste em sequências de imagens seguidas umas pelas outras, desde os primórdios do ser humano, que ao longo do tempo gradativamente foi disciplinando seu pensamento - e em muitas circunstâncias limitando-o à sua própria superfície, ocultando as suas profundezas num processo ativo de fragmentação, que cada

vez mais reproduzia a divisão social do trabalho. O fragmentarismo, que daí deriva, reduz o homem a uma feição técnica de “faber” ou a uma concepção racionalista de “sapiens” - numa unilateralidade redutora que mutila a complexidade de sua natureza humana, *a brecha do incontrolável onde gira a loucura, o fosso da incerteza e da indecibilidade onde se fazem as investigações, a descoberta, a criação* - como diz Edgar Morin.

Trata-se de um tipo de distorção que tem permeado o pensamento ocidental, e especialmente a filosofia francesa, levando à desvalorização ontológica da imagem e psicológica da imaginação, tida como “*fautora de erros e de falsidades*”. Gusdorf já observou que o vasto movimento de idéias que de Sócrates, através do augustinismo, da escolástica, do cartesianismo, do século das luzes desemboca em outras reflexões racionalistas apresentando como conseqüência a desconfiança de tudo o que se considera como pensamento desvinculado da razão. A razão consiste, conforme Descartes, na faculdade de bem julgar, discernir o bem e o mal, o verdadeiro e o falso. Restitue o real enquanto a imaginação pode ser tomada como risco de irrealidade, forma enfraquecida de percepção, causa de erros, deformações da realidade, fonte de enganos.

A imaginação, segundo a Fenomenologia, porém, abre o tempo futuro e o caminho dos possíveis. A imaginação criadora inventa ou cria o novo nas artes, nas ciências, nas técnicas e na Filosofia.

A imaginação para Bachelard é dinamismo organizador, para Voltaire, a “louca da casa”, para Francastel é a mobilizadora da imagem, conferindo-lhe pluralidade de

**significações, alcance e mensagem. Para Griaule as manifestações artísticas, nas suas mais variadas linguagens, expressam a negação da morte. Para Bergson o caráter fundamental da função fantástica na fabulação é uma reação defensiva pela inteligência diante da inevitabilidade da morte.**

**De qualquer forma, o que se coloca para a imaginação e a produção dela oriunda é a afirmação da vida. Ou o desejo de eternidade como quer Auger, admitindo que a imaginação organiza e mede o tempo, modula-o em mitos e lendas, e ainda, pela periodicidade, consola pela fuga do próprio tempo. O irreal, segundo Bachelard, oferece um dinamismo real à vida, desde que se participe com profundidade da imaginação criante.**

**O artista, através da imaginação capta o essencial, o arquetípico, reúne o que está disperso na realidade e desse modo mostra o inusitado, o singular, o excepcional, o exemplar, o impossível, abrindo espaço para o exercício do outro, o fruidor-agente, que, por intermédio da arte, conhece melhor a si e ao outro, descobrindo sentido para a realidade, reformulando seu conhecimento de si e do mundo. É aí que reside a possibilidade de se aprender, através da arte, um tipo de aprendizagem que dispensa os códigos da Ciência e da Pedagogia.**



O artista, criador, que capta o essencial e reúne o disperso para, através do livre jogo da imaginação, criar o novo, está no mundo, marcado por seu tempo e sua cultura que marcam a sua linguagem. Querendo ou não, sua arte fala de sua época, às vezes muito bem, às vezes não tão bem assim, sempre trabalhando com a imaterialidade da matéria, com os sentidos potenciais de palavras, sons, linhas, formas, gesto, cor. A imagem poética, na riqueza de suas variações, incendeia a imaginação, ilumina a consciência, estimula a gestação do novo, num universo particular em que a vida humana real é semi-imaginária e a vida imaginária é semi-real. É nesse universo difuso que a arte circula, difundindo um tipo especial de conhecimento que não se origina só da razão pura especulativa, nem só da razão pura prática, mas de uma faculdade humana específica, que é afetiva, e de onde deriva um juízo do sentimento.

Ítalo Calvino confessa que seu *mundo imaginário* foi influenciado, antes de mais nada, pelas *figurinhas do Corrieri dei Piccoli*, que era à época (anos 20) o mais difundido dos semanários infantis ( ... ) e *publicava* na Itália os mais conhecidos comics americanos da época Happy Hooligan, os Katzenjammers Kids, Felix the Cat, Maggie and Jiggs, todos rebatizados com nomes italianos. E informa que “*Tudo isso, num período que durou dos três aos treze anos, antes que a paixão pelo cinema se tornasse para mim um delírio absoluto, que durou toda a minha adolescência*”. Paixão como a dele, pelo cinema, foi partilhada no Brasil por J. J. Veiga, Ignácio de Loyola Brandão, Lya Luft, Marcos Rey, José Louzeiro, Santiago Nazarian, Deonísio da Silva, entre muitos outros escritores talentosos, que, na riqueza de sua linguagem, mesclam linguagens.

Já em 1927, em São Paulo, Ant3nio de Alc3ntara Machado revelava na estrutura e no ritmo de seu texto influ3ncias do cinema, do vozerio da rua, da aglomera33o, do futebol, da presen3a dos imigrantes italianos no Br3s, ou no Bexiga, estabelecendo ruptura com a linguagem parnasiana. Menotti Del Picchia j3 havia elevado, em 1922, seu grito de ruptura, em nome dos modernistas:

*“Queremos luz, ar, ventiladores, aeroplanos, reivindica33es obreiras, idealismos, motores, chamin3 de f3bricas, sangue, velocidade, sonho, na nossa Arte! E que o rufo de um autom3vel, nos trilhos de dois versos, espante da poesia o 3ltimo deus hom3rico, que ficou, anacronicamente, a dormir e sonhar, na era do “jazz-band” e do cinema, com a flauta dos pastores da Arc3dia e os seios divinos de Helena!”*

Em Portugal, Fernando Namora, como observa Maria Em3lia Miranda de Toledo<sup>2</sup>, revela no arcabou3o de v3rias de suas obras a presen3a de aspectos cinematogr3ficos. O pr3prio autor ressalva entre as tend3ncias da literatura atual, a incorpora33o, na linguagem liter3ria, de recursos provindos de outras 3reas, de outras express3es art3sticas. O mesmo se observa em obras de Manuel Puig, Guillermo Cabrera Infante, Marguerite Duras, David Goodis, Pratolini, Vargas Llosa, Gabriel Garcia Marques, Juan Carlos Onetti, Cassiano Ricardo, Haroldo e Augusto de Campos, Ziraldo, Ferreira Gullar, entre muitos.

A liga33o entre formas verbais, visuais e audiovisuais reafirma-se na produ33o est3tica contempor3nea, a despeito

---

<sup>2</sup> Ver TEMA n3 47, p. 16 a 23, 2006. Doutora pela USP, foi professora do curso de p3s - gradua33o em Leitura e Educa33o das Faculdades Teresa Martin-UNIESP.

de setores discordantes que polemizam, procurando desconsiderar os diálogos intercódigos.

A articulação entre o discurso literário e os demais discursos, artísticos ou não, não se processa de uma forma harmoniosa, nem livre de tensões. Há sempre um fascinante jogo de afirmações e negações, um constante movimento de ocultações e desvelamentos. É inegável que nas diversas modalidades discursivas pode-se travar um conflito de forças: umas querendo se afirmar como desconstrutoras, outras como práticas de ocultação - e esse conflito fica evidente para o observador que aprendeu a exercitar agudo olhar crítico, ou seja, o leitor maduro.

Hoje, sob o império da indústria cultural, os sistemas narrativos se entrelaçam. Diferentes linguagens como a da tela do pintor e a da tela do cinema, o código poético e o espaço gráfico, a tela de vídeo e a poesia visual, a vídeoarte, a infoarte e o design, a fotografia, a holografia, a arquigrafia, a cor e o videoclipe, o livro e o romance adaptado para o teatro, o cinema e a TV - tudo se mescla, produzindo objetos estéticos revigorados sem se descaracterizarem como subprodutos. A TV e a literatura, por exemplo, têm suas especificidades e não são redutíveis uma à outra. O *timing* de leitura de um texto é função do ritmo que cada pessoa imprime ao ato de ler. O ritmo da TV corre distanciado do ritmo de vida do espectador; seu texto impõe de cima e de fora o ritmo da relação de cada um com o produto criado.

A literatura é um tipo de expressão artística que se sustenta no elemento verbal e reconstrói o mundo real e imaginário sem que mantenha, necessariamente, um alto grau de analogia com a realidade que reproduz e recria. A TV possui uma relação analógica muito próxima à do real sensível, procurando mesmo imitar esse real, reproduzindo-

**o tal qual ele é. A TV se define pelo visual, pelo icônico, mas tem o verbal como uma de suas dimensões fundamentais.**

**O texto lido não é e nem nunca será a obra do vídeo ou do cinema, nem a obra videográfica ou de TV poderá substituir a leitura do livro. São diferentes linguagens que se negam mas ao mesmo tempo se afirmam, que se antagonizam mas se complementam, nas suas relações dialógicas.**

**Esse modo dialético de observar as diferentes linguagens pode ajudar a compreender que não se trata de estabelecer equivalência ou semelhança de linguagens, mas de captar a interação apesar das diferenças. A literatura não se constitui, como querem alguns, num compartimento fechado mas se integra no rol das linguagens artísticas, mantendo com elas relações essenciais, que buscam sempre subverter códigos estabelecidos para criar o novo, alimentar utopias.**

**Texto, som, imagem, técnica, imaginação articulam-se, vivenciando e construindo obras mediadas pelo espírito do tempo, por expressões de fenômenos que emergiram e se acentuaram no século XX e invadem o século XXI, gerando situações e condições a que muitos ainda não conseguiram se adaptar.**

**A resistência a uma visão integradora de linguagens poderia advir de certa dificuldade de adaptação a novas realidades, que interferem na maneira de se perceber o mundo e relacionar-se com ele. Esta dificuldade é antiga, ocorreu também na época em que surgiu o cinema e muitas pessoas tinham dificuldade em apreender mudanças operadas nas noções de espaço, tempo, energia ou nas sensações incluindo-se luzes, brilhos, cores.**

Desde que o homem aprendeu com o cinema o complicado processo de apreensão do desenvolvimento da ação narrativa sob forma visualizada, reconhecendo as perspectivas, as metáforas e os símbolos das imagens, construiu-se uma cultura visual, de cuja origem, embora recente, já se perde a memória, como relata Massimo Canevacci:

*“Em nossa civilização, não mais levamos em conta o complicado processo de adaptação que foi necessário à consciência para se familiarizar com a sucessão visual. Trata-se, em substância, de recompor na consciência imagens decompostas em seus elementos singulares e vistas em sucessão temporal, que lhes dava unidade e continuidade”.*

Apreender a ação narrativa sob forma visualizada significou, para muitos, excessivo esforço, conforme registra Bela Balázcs<sup>3</sup>, contando sobre a dura experiência de um funcionário colonial britânico que, durante a primeira guerra mundial, ficara isolado na África, e embora já tivesse lido muito sobre cinema, ao ver, pela primeira vez, um filme extremamente simples, *“ficou com os olhos esbugalhados e fazia visível esforço para compreender o que se passava”*. Dramática também foi a experiência de uma camponesa russa, oriunda de um Kolkós siberiano, que, após ter visto pela primeira vez um filme em Moscou, narrou a seus patrões o seguinte:

*“Vi ( ... ) homens feitos de pedaços: a cabeça, os pés, as mãos, um pedaço aqui, um pedaço ali, em lugares diferentes”.*

---

<sup>3</sup> Citado por Massimo Canevacci, op. cit.

**Apesar disso, a superação da decomposição da imagem através da síntese realizada pelo cérebro, a aquisição do domínio da linguagem do universo imagético e sonoro em movimento, e do encadeamento lógico de sua sucessão garantiram o êxito do cinema.**

**A partir do cinema, e com a aceleração vertiginosa do desenvolvimento tecnológico, acelerou-se o processo de interlocução de linguagens. As linhas, formas, cores, sombras, gestos, sons e movimentos integram-se como expressões criadoras nucleadas pela beleza da harmonia, da simetria, da assimetria, do horror, do medo, do encantamento gerados pelo deslocamento de uma palavra no texto, a usurpação da natureza pela cor na pintura, ou a inovadora combinação de sons na música e da articulação desses elementos, de forma criativa, em diferentes suportes. Esse dialogismo unifica, reúne ou articula elementos de origens diferentes na construção de uma metáfora e criação ilusionista do mundo.**

**No universo contemporâneo as linguagens se interpenetram, redimensionando antigas noções de escritura, de tempo e espaço, de materialidade e imaterialidade, de virtual e de aumentado, criando novos meios de produção de processos comunicativos, produzindo novas estruturas de pensamento, novas modalidades de apreensão e leitura do mundo, novos paradigmas de recriação da realidade e da ilusão.**

**O modo pelo qual esse universo sedutor é reproduzido e realimentado envolve milhões de pessoas, que se movimentam num inevitável mundo vertiginoso em que vibrações explodem em sons e ritmos, em cor e luz que se articulam com a palavra e o gesto, onde signos remetem a**

**signos e alargam os caminhos da poiésis (do fazer, realizar, produzir) com a disponibilidade cada vez mais ampla de instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento, à fruição estética, à reelaboração da história do prazer, da ciência e do conhecimento.**



**É nesse universo que explodem entidades virtuais ligadas por redes interplanetárias de telefonia e sensores óticos, que ampliam e reformulam as dimensões da linguagem. É nesse universo fluído e luminoso que ainda muita escola brasileira desfila anacronicamente, orientada por padrões do passado, em defasagem com relação ao mundo contemporâneo. É nesse universo que perdem a oportunidade de rearticular com a escrita, nas salas de aula, as linguagens sonoras e imagéticas em pequenos exercícios para despadroneizar textos e desenvolver a autonomia da produção textual; a leitura crítica que leva a discernir para decidir; a leitura mágica que desvenda o belo que emerge do feio, do lúdico, do triste, do insólito no mundo semi-real da criação imaginária.**

## **Formando Leitores? Ou um Deserto de Leitores?**

Quando pensamos na criança de hoje, inícios do século XXI, sabemos que se trata de um ser humano que se relaciona com o mundo de forma muito diferente da criança do século XVI, ou do século XIX. A informática, o livro, a televisão, o rádio, o cinema, a videoarte, a infoarte, as linguagens impressas, visuais, sonoras, audiovisuais integram seu cotidiano, seu modo de ver e perceber a si mesmo, o outro e o mundo que a rodeia. Permeia seu lazer, seu ócio que pode ou poderia até ser criativo, para lembrar uma expressão de Domenico de Masi.



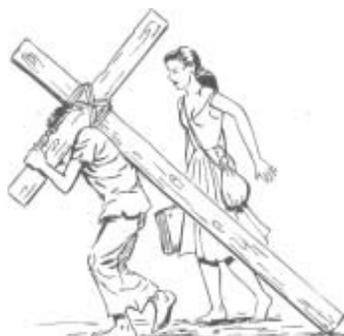
Ao apropriar-se da polissemia, interlocução e articulação dos signos, pode-se decifrar os caminhos da liberdade através do exercício criativo, da conquista da autonomia de expressão.

Não somente as crianças, mas também os adultos podem adquirir a riqueza sígnica advinda das relações dialógicas de diferentes linguagens, que constituem o universo contemporâneo.

O livro de hoje ultrapassa os limites do passado, abrindo-se a novos sentidos resultantes das inter-relações entre as dimensões verbo-áudio-visuais, plásticas, gráfico-espaciais, infoartísticas.

A interpretação multi-sígnica compromete-se com a premissa de que a escritura está alicerçada no processo integrativo de um universo multifacetado, que ultrapassa o suporte impresso. Este tipo de escritura expressa o tempo em que se vive, a contemporaneidade, e exige do leitor um olhar pluridirecional, capaz de vislumbrar as diferentes teias internas e externas, que entretecem sua estrutura. A pluridirecionalidade do olhar está tanto em quem escreve como no fruidor-agente (o termo “receptor” aqui é descartado por dar idéia de passividade) que revisa e aciona o movimento da obra.

No propósito, porém, de valorizar a profundidade, seccionando as linguagens, muitos argumentos têm sido utilizados, inclusive o de que algumas linguagens contribuem mais que outras para ajudar na formação do juízo crítico.



Usar o argumento de que as linguagens cinematográficas, pictóricas, sonoras e audiovisuais seriam mais pobres constituindo-se nas verdadeiras expressões da indústria cultural que produz e vende bens simbólicos, é ignorar que livros, revistas, jornais impressos também são mercadorias, submetidas às mesmas regras do mercado capitalista e à ideologia da indústria da cultura. É cometer o equívoco de acreditar que, nesse sistema, a arte se transforma

unicamente em evento alienante, que torna invisível a realidade e o próprio trabalho criador da obra. Se esse aspecto alienante efetivamente existe, como se pode esquecer que o seu contrário também ocorre? O que se dizer de telenovelas brasileiras que construíram grandes metáforas e alegorias, em plena ditadura militar, revelando e desvelando mazelas políticas, econômicas e sociais de forma surpreendente, sem trabalharem com a aridez da linguagem sociológica, nem com pesados discursos pedagógicos? E do olhar arguto do leitor-sujeito, que percebe, assimila, compara, resiste, reconta?

Entrar por este atalho, apenas afasta o foco do debate e obscurece a realidade que se quer discutir.

Isolar, no estudo do texto impresso e na leitura do mundo, as articulações entre as linguagens escritas, sonoras e imagéticas pode equivaler a um mergulho num tempo arcaico que expressa um jeito de ver o mundo, divorciado da dimensão contemporânea, e que, por estar desvinculado de sua realidade (na semi-realidade que a constitui), poderia até contribuir para afastar da leitura o leitor potencial, colaborando para ampliar esse deserto de leitores de livros que ainda caracteriza o Brasil. Pode, no mínimo, desconsiderar a influência da cultura da imagem, que hoje existe na produção literária. A marca do cinema que se expressa, na literatura moderna, inclusive através do tratamento que se dá ao *tempo*, que transcorre veloz, minimizando, e até eliminando, a necessidade de intervalos. A narrativa que se sustenta em avanços e recuos, evidenciando um jeito de lidar com o *tempo* que não existia no passado. Um modo de escrever que se constrói de um jeito engenhoso e colorido, que, se de um lado remete à espetacularização do cotidiano, captando o *espírito do tempo*, de outro pode transcender a realidade, expressando,

de forma irônica ou dramática, a essência da condição humana.

Tratar a literatura, hoje, como uma expressão isolada de outras linguagens pode, também, equivaler a criar olhares seccionados, cegos às possibilidades de leituras abrangentes, profundas e divergentes da vida, da sociedade, da dor e do medo, do eu e do nós, da luz e da sombra que mobilizam o cotidiano dos seres humanos. Desse homem pluridimensional, construtor do tempo e do espaço, sempre tecendo novas lógicas, novas físicas, novas artes, novas relações sociais na eterna aventura diária, que a arte procura imitar, nas suas variadas formas.

Um texto é - como diz Roland Barthes - *“um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam criaturas variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura.”* Augusto de Campos alertara para a inevitabilidade do processo de convivência ou de superposição de signo e a consequente diluição das fronteiras entre as artes.

O cinema reinventa a literatura e é por ela influenciado. A escritura pictórica, cênica, cinética que se afirma a partir do cinema e a partir de novas tecnologias, irrompem, também, no espaço do livro. Técnicas narrativas que se apropriam de recursos de outras artes revelam, no espírito de nosso tempo, a relação intersemiótica dos discursos artísticos, através da qual uma linguagem se constitui a partir de signos e recursos próprios de outra linguagem.

Truman Capote afirmou que *“a arte de escrever possui leis de perspectiva, luz e sombra, assim como a pintura e a música (...)”*, explicando que costumava readaptá-las para o

necessário ajustamento na narrativa. Alberto Moravia, por sua vez, que se confessava admirador do estilo teatral de Dostoiévski, admitia que tinha como ideal literário a fusão da técnica teatral com a da narrativa.



Discussões desse tipo, muitas vezes divergentes, lembram as opiniões opostas e divertidas de João do Rio e Monteiro Lobato.

Em 1909, o cronista João do Rio ironizava a nova espécie humana que surgia e a que classificava de “*homus cinematographicus*”, que, no seu jeito apressado de agir, realizava em dois meses mais do que seu antecessor conseguia em dez anos. O cronista inquietava-se com as alterações que se introduziam nas noções de tempo, comparadas ao “*bom tempo de antanho em que nossos avós, sem relógios assegurados, sem a pressa de acabar, nos prepararam este tempo vertiginoso*”. Tempos novos que o faziam antever “*desilusões e catástrofes*”.

Mais tarde, Monteiro Lobato, exaltando o cinema, investiria contra os que tinham saudade do passado: “*para eles o homem é a corrupção do macaco; o automóvel é a corrupção do carro de boi; o telefone é a corrupção do moço de recados*”.

Deixando de lado o bom humor ferino de Lobato, cabe apenas lembrar que desde Alcântara Machado, nossa literatura, mesmo sendo rica, pouco tem se ocupado do futebol, imigrantes e bairros pobres, apesar de, após a febre regionalista, ter-se tornado urbana. Homossexuais e negros também têm sido

pouco contemplados. Milton Hatoum, João Gilberto Noll, José Louzeiro, mais outros poucos escritores, têm fugido à temática predominante, que privilegia personagens dos grandes centros urbanos, brancos e socialmente bem sucedidos, contemplando protagonistas oriundos de outros segmentos da população do Brasil.

## BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BAUDRILLARD, Jean. *Da sedução*. Campinas-SP: Papirus, 1992.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia do cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- COHEN-SÉAT, Gilbert FOUGEYROLLAS, Pierre. *La influence del cine y la television*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- DUVIGNAUD, Jean. *Les imaginaires*. Paris: Union Générale dos Editions, 1976.
- FREUD, Sigmund. *Psicologia de las masas*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- HALLIWELL, Leslie. *Mountain of dreams*. New York: Stonehill, 1996.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- MATTELART, Michele e Armand. *Penser les média*. Paris: Editions La Decouvert, 1986.
- MORIN, Edgar. *L'Esprit du temps*. Paris: Grasset, 1998.
- MORIN, Edgard. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- MORIN, Edgar. *O método*. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.
- NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIZZINI, Carlos. *O jornalismo antes da tipografia*. São Paulo: Nacional, 1977.
- TREVIZAN, Zizi. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 2000.
- TREVIZAN, Zizi. *O leitor e o diálogo dos signos*. São Paulo: Clíper, 2004.

## SONHO-TERRA-HOMEM: ESTUDO DA OBRA DO ESCRITOR FRANCISCO MARINS<sup>1</sup>

Neste livro, Lúcia Pimentel Góes estabelece “uma ponte comunicativa entre pesquisa e ensino”, diz Benjamin Abdala Júnior que, no prefácio, afirma ainda:

**N**estes tempos de globalização neoliberal, onde fluxos comunicativos avassaladores são impostos, é importante fincar pé na nossa gente. Não se trata aqui - é evidente - de apontar perspectivas xenófobas incapazes de perceber a importância das diferenças, nem se adotar óticas provincianas - o recolhimento que se circunscreve à repetição de mitos passadiços. Ao contrário desses horizontes limitadores, a busca de traços historicamente construídos, estabelecida com pensamento crítico e adesão emotiva à nossa terra cria possibilidades de inverter esses fluxos estandardizados, que tudo reduz às mesmices de ordem exclusivamente mercadológica, sem maior compromisso com a educação e a cultura.

É nesse contrafluxo crítico que permite a formação de atores ativos que se coloca Maria Lúcia Pimentel Góes, com o seu *Sonho-terra-homem. Estudo da obra do escritor Francisco Marins*. Ao estudar o conjunto da obra desse escritor, ela caracteriza traços que configuram nossa maneira de ser. Com os pés no chão (a terra), como ponto de partida, poderemos então buscar desenhos correlatos nas faces de outros povos, já que o objetivo é o homem. Este é o seu sonho, isto é, o seu desejo, ou se quisermos, sua possibilidade subjetiva. Se o sonho não for plenamente realizado (nunca o será), o simples fato de colocar o projeto em execução mudará a situação.

Na quarta capa do livro, Nelly Novaes Coelho afirma:

**A**brangente trabalho de pesquisa e análise, este livro oferece, aos estudiosos da Literatura Brasileira, uma visão de conjunto da grande “saga paulista” (e por extensão, brasileira), que o escritor Francisco Marins vem construindo há sessenta anos. Com suas dezenas de títulos, centenas de reedições em milhões de exemplares de dezenas de traduções feitas no Exterior, a alentada obra de Marins é das que se incorpora na Memória Brasílica (de raízes rurais), recolhida na Literatura. Memória que precisa ser preservada por cada um de nós, brasileiros, como uma força de resistência ao “nivelamento” cultural, hoje em processo, nestes tempos de Globalização. É da natureza das “raízes” que resulta a natureza do “fruto”. Quem somos nós? Muitas das possíveis respostas estão aqui na “saga” escrita por Marins.

<sup>1</sup> Lúcia Pimentel Góes. *Sonho-Terra-Homem: estudo da obra do escritor Francisco Marins*. São Paulo: Editora Clíper, 2005.

R.TEMA	S.Paulo	nº 52	jul/dez 2008	P. 120
--------	---------	-------	--------------	--------