

Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago

Luís Hellmeister de Camargo

Orientadora:
Marisa Philbert Lajolo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
do Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de Doutor em
Teoria e História Literária.

Banca Examinadora:
Marisa Philbert Lajolo
Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman
Ezequiel Theodoro da Silva
Paulo Elias Allane Franchetti
Fernando Augusto Magalhães Paixão

Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
2006

UNIDADE 73C
Nº CHAMADA 11/UNICAMP
C144
V _____ EX _____
TOMBO BCI 68756
PROC 16.200123-04
C _____
PREÇO 11,00
DATA 01/06/06
Nº CPD 8.111.382760

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

14e	C	Camargo, Luís Hellmeister de. Encurtando o caminho entre texto e ilustração : homenagem a Angela Lago / Luís Hellmeister de Camargo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006. Orientador : Marisa Philbert Lajolo. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Literatura infanto-juvenil. 2. Ilustração de livros. I. Lajolo, Marisa Philbert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-----	---	---

Título em inglês: Shortening the way between text and illustration: homage to Angela Lago.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Children's literature; Book illustration.

Área de concentração: Literatura e Outras Produções Culturais.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Marisa Philbert Lajolo, Profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman, Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, Prof. Dr. Fernando Augusto Magalhães Paixão e Prof. Dr. Paulo Elias Allane Franchetti.

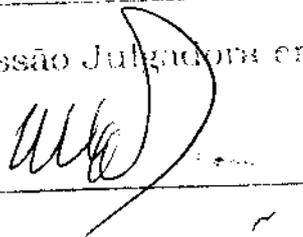
Data da defesa: 22/02/2006.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Luiz Hellmeister de

Camargo

aprovada pela Comissão Julgadora em

22.02/2006



Resumo

O livro de literatura para crianças é um “objeto cultural onde visual e verbal se mesclam” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984). Para abordar essas mesclas, são propostas cinco categorias: 1) o *suporte* do texto; 2) a *enunciação gráfica* do texto; 3) a *visualidade*, isto é, as imagens mentais que o texto suscita no leitor; 4) a ilustração e, por extensão, a imagem, como *texto visual*; 5) o *diálogo* entre texto e ilustração.

Para teorizar e historicizar essas categorias, recorro a alguns retóricos greco-latinos e renascentistas, a alguns ensaístas do século XX e a neurocientistas.

Procuro mostrar a funcionalidade e colaboração dessas categorias por meio do estudo do livro *O prato azul-pombinho*, de Cora Coralina, com desenhos de Angela Lago.

Abstract

The illustrated children’s book is a “cultural object that blends visual and verbal codes” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984). To deal with this blend, five categories are suggested: 1) text *support*; 2) *graphic enunciation*; 3) *visuality*, i.e., mental imagery that the text elicit to the reader’s mind’s eye; 4) image, hence, illustration, as *visual text*; 5) *dialogue* between text and illustration.

To theorize and historicize these categories, I discuss some Greek, Roman and Renaissance rhetoricians, some XX century essayists and some neuroscientists.

I attempt to show the collaboration and usefulness of these categories, analyzing Cora Coralina’s book *O prato azul pombinho*, with drawings by Angela Lago.

Agradecimentos

Com um imenso sentimento de gratidão e alegria – *halleluja!* – agradeço a co-laboração inestimável de

Marisa Lajolo,
minha orientadora,

Angela Kleiman e Ezequiel Theodoro da Silva,
membros da banca do exame de qualificação,

colegas, amigos, pesquisadores e professores que generosamente contribuíram das mais diversas maneiras:

Ana Maria Domingues de Oliveira,
Ana V. Botta,
Angelica Ines,
Antonio Luceni,
Barbara Heller,
Candu Marques,
Cecilia Reggiani Lopes,
Célia Regina Delacio Fernandes,
Cilza Bignotto,
Cristiane Bitsch
Cristina Lopes
Elisabeth Márcia Ribeiro Machado,
Emerson Tin,
Ernani Mügge,
Fernando Paixão,
Flávia Brocchetto Ramos,
Gerta Corotto Boll,
Gilberto Fernando Xavier,
Glaci Maria Ruppenthal,
Gláucia de Souza,
Inês Rocha,
João Adolfo Hansen,
Juracy Assmann Saraiva,
Lucila Bassan
Madalena Trein Robinson,
Márcia Cabral da Silva,
Marcia Razzini,
Margareth Ramos Knüpfer de Mello,
Milena Ribeiro Martins,
Mirian Zappone,
Neiva Senaide Petry Panozzo,
Norma Goldstein,
Ricardo Azevedo,
Roberto Prado,
Samuel Robinson Miranda de Souza
Sílvia Oberg,
Simone Isabel Hoppen,
Soraya Patrícia Rossi Bragança,
Tâmara Abreu,

minha mulher e filhos:
Giulia, Iara, André e Melina.

Sumário

Introdução.....	9
1. Um estudo sobre <i>O prato azul-pombinho</i>	17
2. O porta-voz invisível (ou quase): o suporte.....	43
3. Estrelas singelas: a enunciação gráfica.....	63
4. Imagine uma vastidão de areia: a visualidade.....	121
5. O porco empalhado: o texto visual.....	197
6. O Jornal das Dez e a narrativa para crianças: o diálogo entre texto e ilustração.....	249
Conclusão.....	293
Bibliografia.....	307
Apêndice 1: antologia	
Sobre suportes, textos e outras histórias.....	327
Vandalismo.....	332
o tygre.....	334
o sapo.....	336
Cartilha.....	339
Syrinx.....	340
O ovo.....	341
[Pouco acima daquela alvíssima coluna]	342
Pé-na-bola.....	343
Lamento do Guardiã da Fronteira.....	345
Despedida (Acompanhando um amigo)	346
[Egnácio, porque brancos tem os dentes]	347
No Cabaré Verde.....	348
O seio nu.....	349
Medéia.....	352
Ilíada (Canto XVIII)	356
Fábulas.....	361
Vaso Chinês.....	362
O Relógio.....	363
Descrição do desenho.....	364

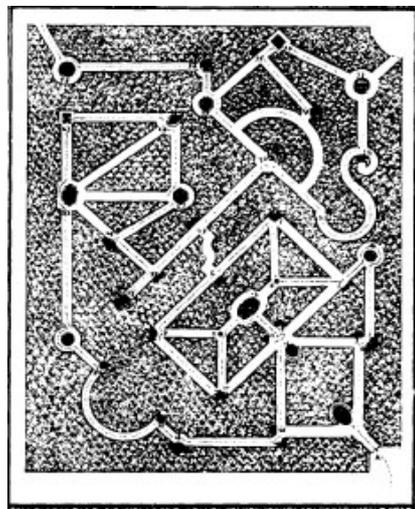
Paisagem muito viva.....	366
--------------------------	-----

Apêndice 2: galeria

A flauta.....	369
O machado.....	370
Asas de Eros.....	371
O altar, de Besantino.....	372
O altar, de Dosíada.....	373
O ovo.....	374
Camassutra.....	375
Gagarin.....	376
Luxo.....	376
Indo não sei aonde buscar não sei o quê.....	377
O caso da banana.....	378
Labirinto.....	380

Apêndice 3: roteiros

A imaginabilidade de palavras.....	383
A imaginabilidade de palavras, de expressões e de um conto, bem como os efeitos de exercícios de imaginabilidade na paráfrase desse conto.....	384
A imaginabilidade de um conto, bem como os efeitos do exercício de imaginabilidade na paráfrase desse conto.....	386
A predicabilidade de palavras e de expressões, bem como os efeitos de exercícios de predicabilidade na paráfrase de um conto.....	387
O que as crianças entendem por compreensão.....	389
O que as crianças entendem por compreensão – segunda versão.....	390
Noções – implícitas e explícitas – sobre subgêneros narrativos.....	391
A fruição de um conto, bem como a redação de um texto opinativo.....	392



Planta do labirinto de Versalhes.

Introdução

Todas essas são razões para que, ao refletirmos sobre a ilustração nos livros para crianças, esses passem, graças a ela, a constituir uma espécie de novo *objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam*.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984, p. 14; itálico meu)

Livros infantis costumam constituir um *tipo especial de texto, onde linguagem verbal e linguagem visual* – mais do que coexistirem ou superporem-se – imbricam-se, amalgamam-se, *interagem*.

Marisa Lajolo (Apres. In: MARTINS, 1989, p. 7; itálico meu)

Esta pesquisa está estreitamente ligada à minha produção como escritor e ilustrador de livros infantis e aos estudos sobre a literatura infantil brasileira, especialmente sobre ilustração de livros para crianças, que venho desenvolvendo. Peço licença, assim, para utilizar um tom narrativo nesta introdução.

Em 1980, foram publicados meus primeiros livros infantis: *Maneco Caneco Chapéu de Funil, Panela de arroz e Os pregadores do rei João* (Ed. Ática). Nessa época, eu trabalhava como arte-educador na área de educação especial, em um internato para deficientes mentais (Casa de David). Esse trabalho, desenvolvido desde o final de 1977, serviu-me como ponto de partida para apresentar uma comunicação em um seminário de literatura infantil durante uma Bienal Internacional do Livro, em 1982. Nessa comunicação, apresentei desenhos de meus alunos deficientes e histórias por eles inventadas a partir de seus desenhos, nos quais se evidenciavam a liberdade na representação, a expressividade das cores, a inventividade das histórias e, sobretudo, o significado humano daquelas produções, em lugar de sintomas de defasagem cognitiva e de desvios de comportamento, usualmente destacados nos diagnósticos (clínicos, psicológicos e pedagógicos) dessas crianças. O contraponto daqueles desenhos e histórias com certa produção para crianças da época evidenciava a timidez criativa e a falta de densidade humana, resultado de uma imagem muito estreita do leitor-alvo, obviamente não me referindo aos grandes autores do período, como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes ou Ruth Rocha.

Conhecendo meus livros infantis e tendo lido o texto dessa comunicação, Regina Zilberman convidou-me para escrever um capítulo sobre *A criança e as artes plásticas*, para um livro que ela estava organizando, *A produção cultural para a criança* (Porto

Alegre: Mercado aberto, 1982). Nesse capítulo, abordei questões relativas à criança e ao espaço arquitetônico e urbanístico, à criança e o museu, à arte na escola, ao desenvolvimento da linguagem gráfica e o contar histórias a partir dessa produção, além de abordar a ilustração de livros para crianças (p. 167-179), meu primeiro texto sobre o assunto. Nele, propunha dois conjuntos de categorias para o estudo da ilustração: os elementos narrativos e os elementos plásticos.

Nos elementos narrativos, eu incluía o que é representado na ilustração (e que hoje denominaria *funções representativa, descritiva e narrativa*), além de figuras de linguagem visuais como a metáfora e o índice (e que hoje eu designaria *metonímia*).

Os elementos plásticos, por sua vez, eram definidos como aqueles que “chamam a atenção para a forma mesma da ilustração, a maneira de representar, o como foi representado, em contraposição a o que foi representado” (p. 168), conceituando essa que se aproxima do que hoje denomino *função estética*. Dentre os elementos plásticos eu destacava: linha, cor, luz, forma, estrutura linear, estrutura cromática, estrutura formal, estrutura luz/sombra e enquadramento.

Em seguida, comentava as ilustrações para alguns livros infantis: *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes, ilustrado por Regina Yolanda (Rio de Janeiro: Agir, 1980); *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, ilustrado por Eleonora Affonso (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977); *Chuva!, Dia e noite, O dourado, O trem e O vento*, todos de Mary França, ilustrados por Eliardo França (São Paulo: Ática, 1982) além de *Historinhas* de Eva Furnari publicadas na *Folhinha de S. Paulo*.

A partir daí, aquelas categorias foram sendo aplicadas na análise de obras, apresentadas e discutidas em palestras, cursos e oficinas, além de serem divulgadas em vários artigos. Nesse processo, destaco a publicação de *Ilustração do livro infantil* (Belo Horizonte: Lê, 1995; 2.ed., 1998), em que abordo: 1) ilustração e projeto gráfico; 2) funções da ilustração; 3) estilos; 4) técnicas; 5) um pouco de história; 6) livro de imagem; 7) livro de poesia; e 8) bibliografia sobre ilustração do livro infantil.

Por fim, em minha dissertação de mestrado, *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles (IEL/Unicamp, 1998), aqueles dois conjuntos de categorias transformaram-se em quatro:

1. Funções da imagem, conjunto desdobrado em onze funções que guardam estreita relação com as funções da linguagem de Jakobson: funções representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, conativa, fática, metalingüística, lúdica e pontuação;

2. O par complementar denotação/conotação;

3. A retórica da imagem, ou seja, figuras de linguagem que podem ser apropriadas para o estudo da linguagem visual, como a hipérbole, a metáfora, a metonímia e a personificação;

4. Finalmente, o conceito de coerência intersemiótica, que se apropria e amplia o conceito de coerência textual, designando a relação entre texto e ilustração, modalizada em três graus: convergência, desvio e contradição.

Ao longo da pesquisa de mestrado, foi-se evidenciando, na produção poética para crianças, uma grande quantidade de poemas descritivo-narrativos. Ao estudar os poemas que constituem o *corpus* da dissertação – Colar de Carolina, O Mosquito Escreve e Ou Isto Ou Aquilo – recorri, inclusive, a um vocabulário próprio do estudo da narrativa como cena, dicção narrativa, foco descritivo-narrativo, narração, narrar, protagonista, voz poética narrativa etc.

Dessa forma, do interior mesmo do trabalho foi emergindo a necessidade de examinar com maior atenção as categorias narrativas, especialmente nos textos em que elas estão mais presentes, ou seja, nas narrativas propriamente ditas. Foi-se evidenciando, assim, que as categorias propostas na dissertação eram insuficientes para o estudo da ilustração de ficção infantil. Nesta pesquisa, assim, comecei estudando as categorias personagem, espaço, tempo, enredo e foco narrativo, tanto nos textos como nas ilustrações.

Ao analisar as ilustrações, na dissertação, fiz breves anotações sobre o repertório do ilustrador, ou seja, certas preferências estilísticas e temáticas que podiam levá-lo, inclusive, a se afastar do texto, até mesmo a contradizê-lo. Por outro lado, certos traços estilísticos e temáticos podem se destacar como característicos de determinado ilustrador, independentemente da obra ilustrada, levando-nos a reconhecê-lo antes mesmo de ler seu nome escrito na capa, na página de rosto ou nos créditos do livro.

Na dissertação, o centro era a escritora – Cecília Meireles – circunscrita por cinco diferentes ilustradoras. Já nesta pesquisa, para poder estudar melhor o repertório do

ilustrador, decidi focalizar uma ilustradora – Angela Lago – circunscrita por diferentes escritores, inclusive ela própria.

O *corpus* foi selecionado a partir do conjunto, relacionado na bibliografia, constituído por: 1) livros ilustrados por Angela Lago; 2) seus livros de imagem, ou seja, narrativas visuais em que não há palavras ou, quando existem, desempenham papel secundário; e 3) livros escritos e ilustrados por ela.

Inicialmente, pensei em estudar pelo menos: 1) um livro de imagem, 2) um livro em que o texto e a ilustração se complementam e 3) um livro em que a ilustração desempenha papel secundário em relação ao texto, ou, em outras palavras: 1) uma narrativa desenvolvida apenas pelas imagens, 2) uma narrativa desenvolvida a duas vezes pelo texto e pela ilustração e 3) uma narrativa desenvolvida principalmente pelo texto e na qual a ilustração funciona como pontuação, criando pausas, gerando expectativas ou destacando aspectos do texto.

Ao longo da pesquisa, o segundo tipo – narrativa desenvolvida a duas vezes pelo texto e pela ilustração – acabou por se tornar uma hipótese central: a de que no livro infantil ilustrado ocorre o diálogo entre texto e imagem, independente das eventuais assimetrias entre a participação maior ou menor dos códigos verbal e visual.

Como destaquei nas epígrafes, para Lajolo e Zilberman os livros de literatura para crianças são objetos culturais onde o visual e o verbal se mesclam. Esse conceito parece que já é compartilhado pela comunidade brasileira de leitores. Um indício da sua aceitação é o regulamento do Prêmio Jabuti de 2005, da CBL – Câmara Brasileira do Livro. Dentre as 17 categorias do prêmio, a quarta é Melhor Livro Infantil. Na descrição das categorias, *infantil* é descrito como *texto ficcional ilustrado, que pode ou não mesclar elementos do “real”, destinado ao público infantil.*¹

Embora essa mescla entre visual e verbal seja hoje quase um lugar-comum, a natureza dessas interações ainda é um tópico pouco esclarecido. Ao longo da pesquisa, acabei me concentrando na investigação das interações entre o verbal e o visual. As categorias da narrativa, inicialmente escolhidas como principais instrumentos de análise, foram, desse modo, passando a segundo plano.

¹ Disponível em: <http://www.cbl.com.br/pages.php?recid=21>; acesso em: 17 abr. 2005.

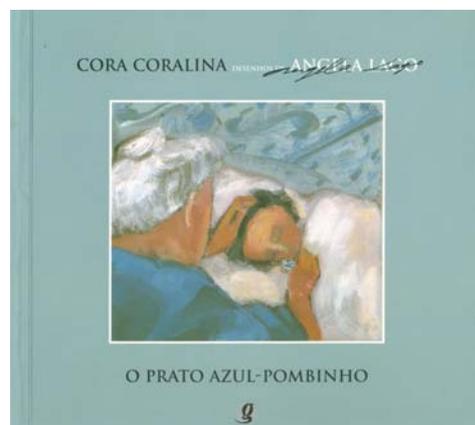
Para abordar as interações entre visual e verbal, foram emergindo cinco categorias: 1) o *suporte* do texto; 2) a *enunciação gráfica* do texto; 3) a *visualidade*, isto é, o conjunto de características textuais que sugerem imagens mentais ao leitor; 4) a ilustração como *texto visual*; 5) o *diálogo* entre texto e ilustração.

Para teorizar e historicizar essas categorias, recorro a retóricos greco-latinos e renascentistas, a alguns ensaístas do século XX e a neurocientistas.

Ao longo da pesquisa, foi se evidenciando que essas categorias não eram exclusivas da literatura para crianças, assim, fui colecionando exemplos das mais variadas fontes, desde que contribuíssem para girar o meu moinho. Priorizei a narrativa de ficção, mas, para não cansar o leitor com longas transcrições, procurei selecionar textos curtos; ora, em alguns momentos, esses textos curtos eram poemas. Por isso, acabei ampliando o limite definido anteriormente, narrativa de ficção.

Lembrei-me de um recurso da poesia barroca – disseminação e recolha – e percebi que valia a pena mostrar ao leitor a colaboração dessas categorias em um único texto. Ou seja, mostrar ao leitor como as cinco categorias *disseminadas* ao longo da tese poderiam ser *recolhidas* em um estudo que mostrasse sua co-laboração, seu trabalho conjunto. Dentre os vários livros da bibliografia de Angela Lago – alguns lidos e relidos durante anos –, acabei optando por *O prato-azul pombinho*, um poema de Cora Coralina que Angela transformou em livro.²

² Registro, como curiosidade, que, embora o Instituto de Estudos da Linguagem esteja localizado na rua Cora Coralina, até o momento em que iniciei a redação deste capítulo, nenhuma dissertação ou tese defendida nesse instituto fazia referência à poeta goiana – pelo menos nos títulos ou resumos. Já no nosso vizinho, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, foi defendida por Delgado (2003) uma tese de muitos méritos.



Capa do livro *O prato azul-pombinho*

1. Um estudo sobre *O prato azul-pombinho*

Se a literatura infantil se destina a crianças e se se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas.

Ao lado disso, o visual, na vida contemporânea, ganha cada vez maior importância, tendo a vanguarda poética dos anos 50 incorporado à literatura a dimensão ótica do signo e o cuidado artesanal com a diagramação. [...]

Todas essas são razões para que, ao refletirmos sobre a ilustração nos livros para crianças, esses passem, graças a ela, a constituir uma espécie de novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984, p. 13-14)

No livro *Literatura infantil brasileira*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman propõem que, graças à ilustração, o livro para crianças passou “a constituir uma espécie de novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam” (*idem*, p. 14).

Mais de vinte anos depois, ao folhear os resumos de comunicações apresentadas no V Seminário sobre Literatura para Crianças e Jovens, integrante do 15^o COLE – Congresso de Leitura do Brasil, realizado de 5 a 8 de julho de 2005 (CONGRESSO..., 2005, p. 149-178), nota-se – pelo menos por meio dos resumos – que são raras as comunicações que mencionam essa mescla entre verbal e visual. Embora com atraso, parece-me que vale a pena enfrentar esse desafio.

Tomando como mote a citação acima, proponho a seguinte glosa: o livro infantil ilustrado constitui-se como suporte para um texto híbrido, composto pelo texto verbal e pelo texto visual. No caso da narrativa, temos uma espécie de narrativa dialogada, com a alternância de enunciados verbais e enunciados visuais. Esse modelo é aqui proposto como metodologia de estudo. Não pretendo mostrar que as narrativas para crianças *são* narrativas híbridas, apenas mostrar as contribuições que esse modelo oferece para estudar o livro infantil ilustrado. Para isso, escolhi como objeto de estudo o livro *O prato azul-pombinho*, de Cora Coralina (2002), com desenhos de Angela Lago.

Capa

A capa é um texto tipicamente híbrido, composto por três enunciados verbais e um visual, sobre fundo cinza. O primeiro enunciado verbal refere-se à autoria. No alto da capa, em caixa alta (isto é, maiúsculas), estão compostos os nomes das autoras: CORA CORALINA DESENHOS DE ANGELA LAGO. Para destacar o nome das autoras, o sintagma DESENHOS DE está composto em corpo menor; para distinguir a autoria (verbal e visual), o nome da escritora está em preto e o sintagma DESENHOS DE ANGELA LAGO, em branco. Sobre esse sintagma aparece uma assinatura da ilustradora em preto.

O segundo enunciado verbal é o título da obra, composto em caixa alta, em preto: O PRATO AZUL-POMBINHO.

O terceiro enunciado verbal é a letra *g* minúscula, em itálico, logomarca da editora, Global.

Entre o nome das autoras e o título há uma ilustração, em formato proporcional ao da capa, margeada por um fio branco. A ilustração mostra uma mulher e uma menina. A mulher tem cabelos brancos; a menina, cabelos castanhos escuros.

De costas para o observador, a mulher mostra apenas parte da face direita, a orelha e parte de trás do pescoço. A menina está deitada, de olhos fechados; apenas o rosto se destaca entre o travesseiro e as cobertas. Com a mão direita, a mulher toca levemente o queixo da menina; com a esquerda, acaricia ternamente seus cabelos.

Não é possível representar uma cena, um rosto, um objeto, sem apresentar, ao mesmo tempo, um ponto de vista: o ponto de vista do representador, que, por sua vez, será compartilhado pelo observador da imagem. Nesta cena, estamos atrás da mulher, bem próximos, como se estivéssemos no mesmo cenário com as personagens.

A imagem não é uma fotografia, nem tenta parecer uma fotografia. O modelado é bastante simplificado. Os volumes são substituídos por manchas de cor, que mostram claramente que são pinceladas. Algumas transparências indicam o uso de pincel chato.

A imagem tem forma retangular, um pouco mais comprida do que alta (a orientação “paisagem” do *Word*). O rosto da menina é uma forma oval quase no centro do retângulo. A cor mais escura da pintura está em volta do rosto: são seus cabelos. O rosto está rodeado por pinceladas brancas representando as cobertas e o cabelo da mulher.

Abaixo dessa faixa central, em diagonal descendente, da esquerda para a direita, uma mancha azul de forma aproximadamente triangular representa uma blusa ou parte de um vestido. Acima da faixa central há manchas cinzentas e azuladas. Uma linha ondulada, em forma de S virado 90° para baixo, duas linhas inclinadas – formando uma espécie de Y – e alguns pontinhos parecem ter função mais ornamental do que imitativa.

Junto ao queixo da menina há uma manchinha em forma de meia-lua: azul no centro, contornada de branco. Depois da leitura do livro poderemos identificar essa manchinha como um caco do prato mencionado no título do livro. Também poderemos identificar a menina como protagonista e narradora, e a mulher de cabelos brancos, como sua bisavó. A interpretação da mulher como bisavó e da menina como protagonista mostra um fenômeno típico dos textos híbridos: a projeção dos significados do texto verbal sobre o texto visual e vice-versa.

As cores mais quentes estão nos rostos e nas mãos, próximo do centro da pintura. Cores frias e neutras – azuis, cinzas e brancos – dominam o resto da pintura. O observador pode partilhar o sentimento de ternura da mulher pela menina, mesmo que não saiba quem elas são e nem saiba porque a menina tem um caco de louça pendurado no pescoço. Por outro lado, depois da leitura do livro, essas informações se agregam aos significados da imagem.

O enquadramento fechado – bem próximo – pode lembrar os enquadramentos de narrativas televisuais como seriados, minisséries e novelas. O ângulo de visão em diagonal, neste caso, de cima para baixo, lembra o ângulo preferido pelos pintores, desenhistas e gravadores barrocos. A maneira de pintar – com simplificação da forma e do modelado, com certa geometrização, ênfase mais no plano do que no volume e profundidade, presença explícita da pincelada (“isto é uma pintura, não uma mulher e uma menina em carne e osso”) – pode lembrar a pintura pós-impressionista, especialmente a cézanniana¹.

¹ Referência ao pintor francês Paul Cézanne (1839-1906). Segundo a *Encyclopaedia Britannica Online*, Cézanne “associou-se aos impressionistas, expondo com eles em 1874 e 1877. Ao contrário de outros artistas do grupo, ele enfatizava a estrutura dos objetos mais do que a visão apresentada pela luz que deles emanava, baseando suas composições em massas de cubos, manchas de cor e linhas arquitetônicas. No final dos anos 1870, ele rompeu com os impressionistas, explorando seu próprio caminho radicalmente novo de pintar o espaço profundo e o desenho plano; esses últimos trabalhos são classificados freqüentemente como pós-impressionistas.” (Disponível em: <http://www.britannica.com/ebc/article-9360220>; acesso em: 8 jan. 2006.)

O modo de representar – o estilo – parece resultar da colaboração de diferentes estilos: de diferentes meios (televisão e pintura) e de diferentes épocas (barroco e pós-impressionismo).

Folha de guarda e ante-rosto

Abrindo o livro, encontramos uma folha de guarda, cor areia.

No ante-rosto, página em que usualmente só viria o título da obra, aparece uma ilustração, também em formato proporcional à página, com largas margens brancas (cerca de 3cm) e, em lugar do fio branco da capa, absolutamente reto, aqui os limites da pintura são bastante irregulares, deixando perceber as pinceladas.

Uma mulher de cabelos brancos segura uma travessa, ao lado de um armário, com uma porta de vidro aberta. O leitor pode inferir que ela vai guardar a travessa. Anaforicamente, o leitor pode identificar a mulher dessa ilustração com a mulher da capa e a travessa, com tons azulados, com o prato azul-pombinho do título.

Os significados do texto verbal se projetam sobre as ilustrações e os significados das ilustrações se projetam sobre o texto verbal: nessa ilustração, por exemplo, o prato do título aparece dentro de uma cena, antecipando, de certo modo, os versos da p. 21: “Tornava a relíquia para o relicário / que no caso era um grande velho armário, / alto e bem fechado.”

Além dessas relações cruzadas, ocorrem também relações associativas independentes, tanto verbais como visuais: tanto palavras retomam e evocam palavras como imagens retomam e evocam imagens. Por exemplo, a imagem da mulher no ante-rosto *retoma* a imagem da capa, ao mesmo tempo em que *evoca* a pintura cézanniana.

Verso do ante-rosto e página de rosto

No verso do ante-rosto, página antigamente destinada a enumerar as obras do autor, aparece novamente a mulher, agora sentada diante de uma mesa, sobre a qual está o prato azul-pombinho. A representação é metonímica – a parte pelo todo: vê-se apenas um pedacinho do prato e, da mulher, como nas esculturas das praças, apenas o busto. Em segundo plano, vê-se também um pedacinho do chão vermelho, que lembra piso de cimento

vermelho, e as paredes claras, com rodapés e batentes de cores meio indefinidas. O fundo é representado de maneira apenas indicativa, lembrando as pernas de um palco de teatro.

A página de rosto repete os enunciados verbais da capa, com algumas alterações. O sintagma DESENHOS DE ANGELA LAGO está composto em cinza claro (em lugar do branco); a assinatura foi eliminada e, sobreposto ao sintagma DESENHOS DE, há um **&** composto em corpo grande e cor areia. Agora aparece a logomarca completa da editora: *global*, em caixa baixa (isto é, minúsculas) e itálico, e, em corpo bem menor, *EDITORA* em caixa alta e itálico.

Não aparece o local (São Paulo), nem a data (2002) e nem a edição (2. ed.), informações que costumam aparecer na página de rosto.

A composição gráfica do nome da poeta e da ilustradora no alto da página, na mesma linha, tanto na capa como na página de rosto, desfaz a assimetria geralmente existente entre escritor e ilustrador. Aqui, essa composição gráfica sugere uma *colaboração*, uma co-autoria.

Página 7

A ilustração mostra uma menina, sentada diante de uma mesa, sobre a qual está o prato azul-pombinho. Esta ilustração retoma, anaforicamente, a ilustração anterior, mas invertendo a posição da figura feminina, que agora está à direita do leitor, olhando para o prato à esquerda. Estariam a mulher e a menina sentadas à mesma mesa? Teríamos aqui uma espécie de plano e contraplano, tal como ocorre no discurso cinematográfico?

O texto informa que o prato do título era o último de um aparelho antigo de 92 peças. A narrativa começa lentamente, por meio de reiteraões, ou melhor, variaões, evocando a fórmula de início dos contos narrados oralmente, o “era uma vez”. Diz o texto:

Era um prato sozinho,
último remanescente, sobrevivente,
sobra mesmo, de uma coleção,
de um aparelho antigo
de 92 peças.

As linhas curtas, o eco em *remanescente* e *sobrevivente*, a assonância da vogal *e* (fechada e aberta) nas sílabas tônicas das palavras *mesmo*, *aparelho* e *peças*, a rima toante em *sozinho* e *antigo* sugerem recursos da poesia, recursos esses que serão reiterados ao longo da narrativa, confirmando o gênero híbrido do nosso texto: tanto narrativa como poesia – um poema narrativo. Essa hibridação pode nos autorizar o uso do termo *narrador*, em lugar de *eu lírico*.

Páginas 8 e 9

A ilustração evoca a do verso do ante-rostro: vemos a mulher de cabelos brancos sentada diante de uma mesa sobre a qual está o prato. Desta vez é possível identificar algumas figuras pintadas no prato: talvez uma ponte, talvez uma figura com sombrinha. Fica evidente, aqui, a importância do conhecimento de mundo e do repertório de imagens do leitor. Sem memória, não é possível reconhecer, identificar, nomear e descrever. Como a leitura do texto verbal, o texto visual parece exigir aquele tríplice movimento de que fala Ezequiel Theodoro da Silva: constatar, cotejar e transformar (SILVA, 1981, p. 80-81). E, assim, vamos somando argumentos para defender o modelo, aqui teorizado, de texto híbrido verbal e visual.

A representação do fundo – as paredes, os rodapés e os batentes – mais uma vez é apenas indicativa, sugerindo as pernas que, em um palco, escondem os bastidores do público.

Os primeiros versos trazem informações fundamentais:

Isto contava, com emoção, minha bisavó,
que Deus haja.

(CORALINA, 2002, p. 9)

Por meio da dupla projeção de significados – do texto para as ilustrações e vice-versa – identificamos a mulher da capa e das ilustrações anteriores como bisavó da narradora, enquanto reconhecemos que a narradora, apenas inferida, já aparecia como protagonista desde a capa.

A narrativa prossegue descrevendo o tamanho, a forma e o peso do prato. Fala de seus usos:

Prato de centro, de antigas mesas senhoriais
de família numerosa.
De fastos de casamento e dias de batizado.

(*idem*, p. 9)

Nesses três versos alude-se a uma classe social, a formas de organização familiar e a celebrações de caráter social e religioso. A narradora completa que o prato servia para doces variados e introduz a descrição da pintura no fundo do prato:

Era, na verdade, um enlevo.
Tinha seus desenhos
em miniaturas delicadas:

(*idem*)

A narradora expressa um sentimento de encantamento, procurando contagiar o leitor com esse sentimento. Com os neurotransmissores aumentando suas expectativas, o leitor vira a página.

Páginas 10 e 11

A narradora descreve o prato de modo assindético, isto é, sem conectivos – ou, como dizem os hispanofalantes, um estilo *cortado*²:

Todo azul-forte,
em fundo claro
num meio-relevo.
Galhadas de árvores e flores,
estilizadas.
Um templo enfeitado de lanternas.
Figuras rotundas de entremez.

² *Cortado*. Dicho del estilo de un escritor: Que por regla general no expresa los conceptos encadenándolos unos con otros en períodos largos, sino separadamente, en cláusulas breves y sueltas. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición, 2001. Disponível em: www.rae.es; acesso em 04 ago. 2005.)

Uma ilha. Um quiosque rendilhado.
Um braço de mar.
Um pagode e um palácio chinês.
Uma ponte.
Um barco com sua coberta de seda.
Pombos sobrevoando.

(*idem*, p. 10)

Nessa descrição, a narradora privilegia as figuras representadas e não sua localização. Para falar como os neurocientistas, destaca *o quê*, em lugar do *onde*³.

A estrofe seguinte funciona como introdução à lenda que vai ser narrada. Ao expressar as emoções que sentia ao ouvir a bisavó contar a história pintada no fundo do prato, a narradora procura contagiar o leitor.

A ilustração, em visão diagonal, mostra o prato em primeiro plano e a menina, com as mãos sobre a mesa, olhando atentamente para o prato. O enquadramento em diagonal enfatiza a profundidade. A cena se prolonga além do campo de visão, aproximando o leitor, ao mesmo tempo que dá uma impressão de incompletude e de fugacidade: o leitor contempla um instante. A representação não se preocupa com linhas e formas definidas, o que se evidencia nos motivos decorativos nas bordas do prato: tem-se uma impressão, não se vê com nitidez. O modo indicativo de representar, já observado em relação aos fundos, fica evidente na representação dos encostos das cadeiras.

Os volumes são simplificados, um tanto achatados. Isso fica claro na representação do rosto da menina. Temos aqui um certo *cézannismo*.

As proporções, contudo, parecem um tanto distorcidas, como se a cena fosse vista por meio de uma lente grande angular. A distorção, como se sabe, é um recurso para expressar emoções, típico do expressionismo.

³ Segundo Roberto Lent (2002, p. 288-290), “O córtex visual é na verdade um conjunto múltiplo de diferentes áreas funcionais, cada uma encarregando-se de um aspecto da grande função visual. [...] Uma tentativa de reuni-las em dois sistemas funcionais diferentes foi feita pelos norte-americanos Leslie Ungerleider e Mortimer Mishkin, com base na análise dos sintomas apresentados por pacientes com lesões corticais restritas e nos estudos fisiológicos com macacos. A hipótese de Ungerleider e Mishkin propõe duas vias de informação [...]: a primeira seria a via dorsal, responsável pelos aspectos espaciais da visão, como a localização dos objetos no espaço, a identificação da direção de objetos em movimento e a coordenação visual dos movimentos. A segunda seria a via ventral, responsável pelo reconhecimento dos objetos, suas formas e cores.” Mais adiante, Lent (*idem*, p. 563) afirma que “a via ventral pode ser compreendida como a que responde mais eficientemente à pergunta: ‘o quê?’ enquanto a via dorsal responde à pergunta: ‘onde?’.”

Aqui talvez já possamos resumir alguns traços estilísticos das ilustrações, recorrentes ao longo do livro:

1) enquadramentos próximos, que lembram os enquadramentos das narrativas televisuais (mais intimistas do que as cinematográficas, que, ao contrário, podem dispor de grandes telas, o que favorece as vistas panorâmicas e os *travellings*, passeios da câmara por um cenário);

2) um certo cézannismo;

3) um certo expressionismo;

4) certos traços barrocos, seguindo a lição de Wölfflin (1984), como a *profundidade* (resultado das vistas em diagonal); o *pictórico*, ou seja, a ênfase nos valores visuais em detrimento dos valores plásticos, o que resulta em despreocupação com linhas, formas e limites bem definidos.

O leitor já deve estar inferindo que a presença de diferentes vozes em um mesmo texto, isto é, a polifonia⁴ proposta por Bakhtin, parece não ser exclusiva do texto verbal. Mais um elemento de aproximação entre os dois códigos, o que reforça o modelo de um texto híbrido, verbal e visual.

O leitor já deve ter percebido também que as ilustrações não explicam nem ornamentam o texto; as ilustrações também não traduzem o texto, não buscam equivalências entre o verbal e o visual. Mais do que coerência ou convergência de significados, parece que se trata da *co-laboração* dos discursos verbal e visual, constituindo um discurso duplo, um *diálogo*. As características semióticas, semânticas, cognitivas, emocionais de cada linguagem e sua história criam necessariamente um discurso híbrido, em vários níveis.

O modelo interpretativo que prioriza a busca de equivalências entre os dois discursos comete, a meu ver, duas faltas: em primeiro lugar, o de não reconhecer a linguagem visual, sua história, sua teoria e sua crítica, como se a linguagem visual não pudesse ter voz própria, que só pudesse funcionar como ressonância do texto; em segundo lugar, deixa de perceber os significados construídos pela *co-laboração* dos discursos. Aqui, a metáfora da conversação pode ser útil para percebermos que, isolando as falas de uma conversa, o texto pode se tornar incompreensível. Como disse anteriormente, meu interesse

⁴ Ver BEZERRA, 2005.

é apenas apresentar um modelo interpretativo; não se trata de provar que o livro infantil *é* assim. Em lugar do *é*, prefiro o *é como*, ou ainda, *funciona como se*.

É óbvio que se podem estudar o texto e as ilustrações separadamente e que podem ser relevantes os estudos que abordam apenas o texto. Mas, se quisermos falar do *livro* infantil e juvenil (para evocarmos, por exemplo, uma instituição como a Fundação Nacional do *Livro* Infantil e Juvenil, uma das mais importantes instituições do sistema literário infantil brasileiro), e não apenas do *texto literário* infantil e juvenil, então é necessária uma mudança de paradigma.

Páginas 12 e 13

A ilustração mostra o prato, no qual está representado o encontro de um casal sobre uma ponte. Uma representação metonímica: vemos apenas parte do prato. O leitor está sempre próximo, inserido na cena. Temos uma espécie de contraplano da ilustração anterior, como se agora o nosso ponto de vista fosse os olhos da narradora, uma câmara subjetiva, para usar a terminologia cinematográfica. A metáfora cinematográfica vem a calhar, porque as imagens pintadas no fundo do prato parecem se suceder como cenas de um filme. O leitor sabe, pelo seu conhecimento de mundo, que a pintura no prato era uma imagem estática, embora pudesse sugerir movimento. A ilustradora, porém, parece querer mimetizar os movimentos da recordação, alternando imagens vívidas e imagens fugidias. E aqui parece fazer todo o sentido as ilustrações meio borradas, como são as imagens da memória. (Não fosse assim, confundiríamos alucinação com percepção, imaginação com realidade.)

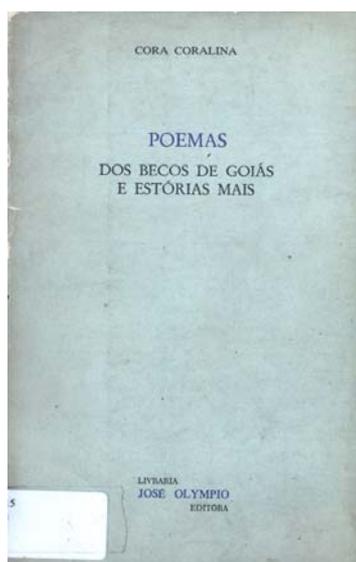
O texto esclarece quem é o casal: a princesa Lui e seu namorado plebeu. A princesa estava prometida a um príncipe chamado Li; o pai da princesa então ordenou que os criados do palácio incendiassem o quiosque onde os namorados se encontravam.

Em um curso, valeria a pena o estudo de cada um dos *blocos de texto* formados pelos enunciados verbais e visuais, especialmente os blocos formados pelas páginas abertas, pares e ímpares, chamadas *páginas duplas* no jargão editorial. Para não fatigar o leitor, entretanto, preferi examinar apenas alguns blocos.

O suporte

Algumas palavras sobre o suporte do texto. Já é tempo de prestarmos atenção a ele. O suporte não pode mais ser visto (se é que é mesmo visto...) como uma espécie de *motoboy* pálido, cândido, ou mesmo invisível, que transporta o texto. Quando falo em suporte, não penso só no livro e nas páginas do livro, mas também em certas conotações e expectativas associadas ao suporte material e aos textos que carrega. O poema *O prato azul-pombinho*, por exemplo, foi publicado em três tipos de suporte diferentes, o que, a meu ver, convida a diferentes leituras do texto.

Inicialmente, *O prato azul-pombinho* foi publicado em uma coletânea poética para adultos, *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* (CORALINA, 1965).

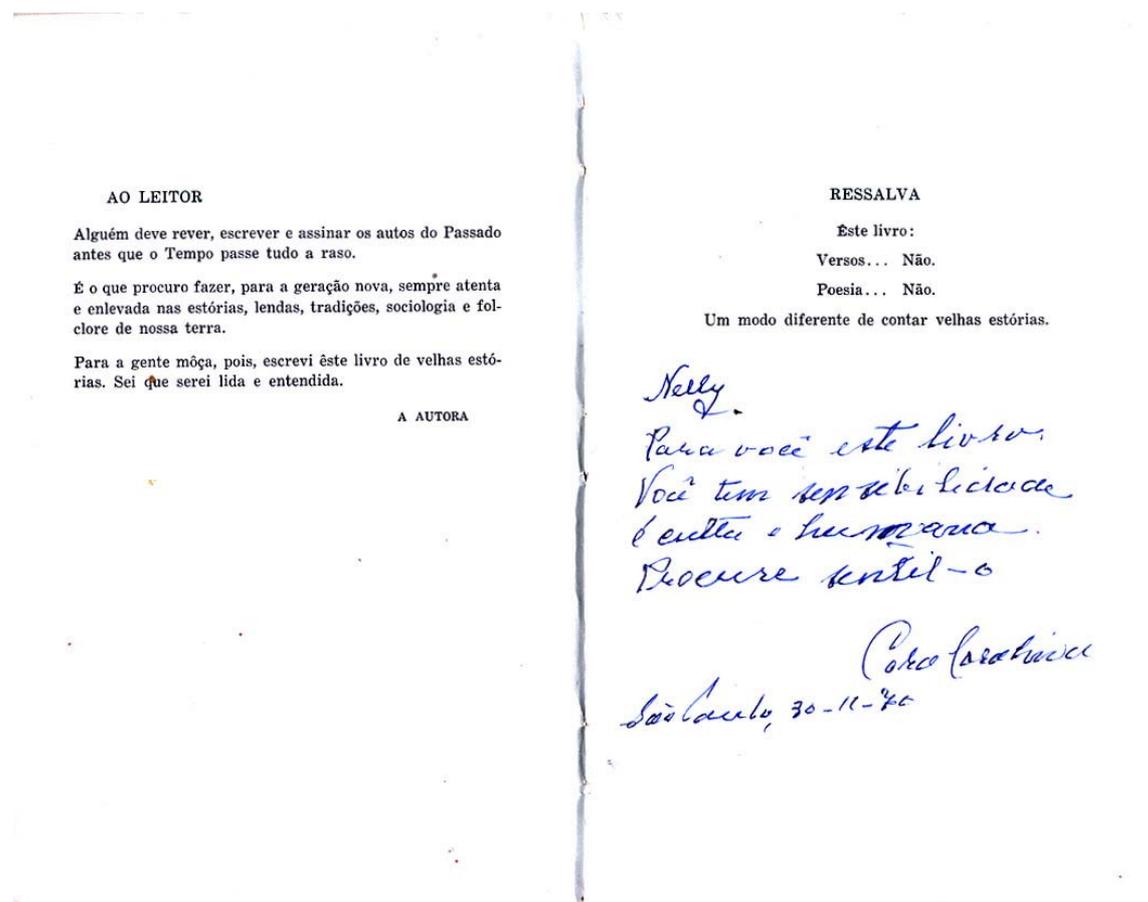


Na capa, a palavra POEMAS está composta em destaque, isolada das outras do título, em corpo maior e cor diferente, azul. O sintagma DOS BECOS DE GOIÁS / E ESTÓRIAS MAIS está composto em duas linhas, em corpo menor e outra cor, preto. Essa composição gráfica chama atenção para o gênero poético.

O conectivo E, no entanto, parece estabelecer uma equivalência entre o sintagma ESTÓRIAS MAIS e o sintagma POEMAS / DOS BECOS DE GOIÁS, chamando a

atenção do leitor para possíveis traços narrativos dos poemas. Esses traços narrativos, aliás, são ressaltados pela própria autora, em dois paratextos⁵, AO LEITOR e RESSALVA.

No primeiro, a autora se refere à obra como “livro de velhas estórias”. No segundo, ela cria uma oposição entre forma poética e conteúdo narrativo, privilegiando este último:



O livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* pode ser lido como “autobiografia poética”, “autobiografia através de poesia”, “poemas da memória”, ou ainda, “um tipo especial de memorialística” – para lembrar alguns termos que Antonio Candido utilizou para falar de *Boitempo* e *Menino antigo*, de Drummond (CANDIDO, 1987, p. 51, p. 54-56).

⁵ “Após Genette [...], designa-se por *paratexto* o conjunto dos enunciados que contornam um texto: título, subtítulo, prefácio, posfácio, encartes, sumário etc.” (MAINGUENAU, 2000, p. 105)

Um parêntese: na minha biblioteca, os livros *Boitempo I* e *Boitempo II* (Menino antigo) estão no segundo volume de *Nova reunião*, cujo subtítulo é *19 livros de poesia*. Destaco: *livros de poesia*. Candido, contudo, traz a biografia e a memória para a ribalta, deslocando a poesia para o fundo. Essa operação crítica sugere – talvez – que o gênero não pode ser definido apenas pelas características textuais, mas também pelas expectativas do leitor. A *Ressalva* de Cora Coralina acrescenta outro elemento: as intenções do autor manifestadas em paratextos, além é, claro, daquelas inscritas no próprio texto.

O contexto “livro de velhas histórias” favorece uma leitura do poema *O prato azul-pombinho* que destaca o testemunho, chamando atenção para as marcas textuais que contrastam o tempo da enunciação (os anos 60, tomando como referência o ano de publicação do livro) e o tempo do enunciado (o final do século XIX e os primeiros anos do século XX). Por exemplo, nos trechos:

Os namorados então,
na calada da noite,
passaram sorrateiros para o barco,
driblando o velho, *como se diz hoje*.

(CORALINA, 2002, p. 17; itálico meu)

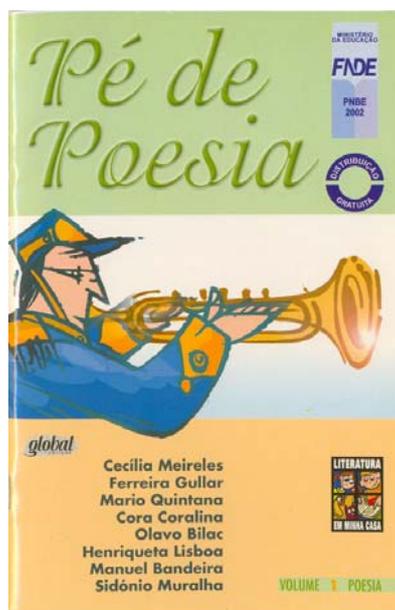
Reuniu-se o conselho de família
e veio a condenação *à moda do tempo*:
uma boa tunda de chineladas.

(*idem*, p. 28; itálico meu)

Ainda mais
agravada a penalidade:
proibição de chegar na porta da rua.
Era assim, *antigamente*.

(*idem*, p. 30; itálico meu)

O poema também foi publicado em uma antologia de poesia para crianças, *Pé de poesia*, em uma coleção – Literatura em Minha Casa – organizada em cinco gêneros: poesia, conto, novela, clássico universal, peça teatral (MEIRELES *et al.*, 2002).



Essa antologia reúne dez poemas, de oito poetas. Os poemas de Cecília Meireles, Ferreira Gullar, Mario Quintana, Manuel Bandeira e Cora Coralina não foram escritos originalmente para o público infantil, ao contrário dos poemas de Olavo Bilac, Henriqueta Lisboa e Sidónio Muralha.

A antologia destaca os elementos comuns entre *O prato azul-pombinho* e seus companheiros de coletânea: o jogo com a sonoridade e o ritmo da linguagem, a expressão de sentimentos, os traços narrativos e o protagonista criança, este último traço presente no poema *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, e, indiretamente, no poema *Na rua do Sabão*, de Manuel Bandeira. Neste último, o protagonista é um balão, mas quem o fez é um menino, José, “filho da lavadeira. / Um que trabalha na composição do jornal e tosse muito.” (MEIRELES et al., 2002, p. 55)

A proximidade com outros poemas acaba destacando a poeticidade de *O prato azul-pombinho*.

No livro infantil ilustrado por Angela Lago, longe dos outros poemas autobiográficos, a trama autobiográfica se esgarça. Não é difícil classificar o texto como poema narrativo, mas decidir se o texto é um conto em versos ou um texto autobiográfico em versos já é mais difícil. No entanto, o leitor que seguir as pistas da nota da p. 34, isto é, o leitor que ler o poema e a nota citados poderá reforçar a trama autobiográfica. Diz a nota:

* O poema se encontra no livro
Poemas dos becos de Goiás e estórias mais
(20 ed., São Paulo: Global Editora, 2001, p. 66).

Na página 49 do mesmo livro se encontra
o poema “Estória do aparelho azul-pombinho”;
e na página 75 uma Nota “De como acabou, em
Goiás, o castigo dos cacós quebrados no pescoço”.

A publicação como livro infantil ilustrado destaca a narratividade do poema. A distribuição do texto pelas páginas, inclusive, é feita de modo a criar efeitos de suspense, como veremos a seguir.

Enunciação gráfica

Para ser reconhecido como texto e não apenas uma fala interior, o texto precisa ser enunciado sob uma forma material e sensível: a fala, a escrita, os sinais. Podemos dizer, por exemplo, que uma conversa é um texto enunciado oralmente por dois ou mais enunciantes; que uma entrevista (publicada em jornal ou revista) está enunciada visual ou graficamente; que o telejornal é um texto enunciado audiovisualmente e assim por diante. Sugeri, assim, o termo *enunciação gráfica* para designar o modo como o texto escrito é enunciado, abrangendo várias modalidades: a manuscrita, a impressa, a digital etc. (CAMARGO, 2003).

Assim como a enunciação oral pode conotar um enunciado com as mais variadas intenções – afirmar, perguntar, pedir, ordenar, convidar etc. –, a enunciação gráfica também agrega significados ao texto. Por exemplo, há vários recursos de sonoridade e ritmo, típicos da poesia, que são reforçados pela localização, especialmente o início e fim de palavras, versos e estrofes.

Um dia, por azar,
sem se saber, sem se esperar,
artes do salta-caminho,
partes do capeta,
fora de seu lugar, apareceu quebrado,
feito em pedaços – sim senhor –
o prato azul-pombinho.

(CORALINA, 2002, p. 22)

Nos dois primeiros versos, temos a rima externa emparelhada azar/esperar; o terceiro verso rima com o sétimo, salta-caminho/azul-pombinho, ambos substantivos compostos, com o hífen como elemento gráfico que se destaca. Há rimas internas; estas, menos evidentes do que as externas, por exemplo, lugar, que ecoa azar e esperar; artes e partes, no início do terceiro e do quarto versos, ganham maior destaque, embora menor do que as rimas no final de versos. Menor destaque ainda têm as rimas toantes, pela repetição sonora parcial (apenas de vogais): quebrado/pedaços/prato (quinto, sexto e sétimo versos).

A aliteração no início das palavras é percebida mais facilmente do que quando ocorre no interior das palavras: fora/feito. Nessa estrofe, além de a aliteração ocorrer no início de palavras, a sonoridade é reforçada pelo fato de ocorrer no início de versos, no caso, quinto e sexto.

Outros recursos reforçados pela proximidade e pela localização são a repetição de palavras, como ocorre no segundo verso – **sem se** saber, **sem se** esperar –, e o paralelismo, repetição de estruturas sintáticas: artes do/partes do/fora de, no terceiro, quarto e quinto verso.

Ao longo do livro, o poema é segmentado em vários blocos de texto. Essas segmentações muitas vezes desaceleram a narrativa, visando aumentar a expectativa do leitor. Por exemplo, os versos “Isso contava, com emoção, minha bisavó, / que Deus haja” ganham destaque ao serem enunciados no alto da página 9. No final dessa página, uma estrofe é segmentada logo após um sinal de dois-pontos. O leitor precisa virar a página e, nesse movimento, cria uma pausa que aumenta sua expectativa sobre o que vai ser contado:

Era, na verdade, um enlevo.
Tinha seus desenhos
em miniaturas delicadas:

(*idem*, p. 9)

Em outros casos, a pausa é ainda maior: o relato é interrompido por ilustrações, como um solista que interrompe sua performance para a entrada de um motivo a ser introduzido pela orquestra. Aqui, pode perceber-se com mais evidência o contágio entre os significados do texto verbal e do texto visual.

A página 10, por exemplo, conclui com os versos “Eu era toda ouvidos. / Ouvia com os olhos, com o nariz, com a boca”. O último verso conclui com vírgula, deixando o leitor em suspenso. Na página 13, o pensamento é concluído: “com todos os sentidos”; retomando o sujeito *eu*, da página 10, o leitor entende que a narradora ouvia com todos os sentidos. Esse verso também termina em vírgula, logo emendando a estória da princesa Lui. Essa vírgula sugere que precisamos ficar atentos a (pelo menos) duas tramas do texto: a estrutura sintática e a estrutura temática.

A estrutura sintática (ou sintagmática) refere-se à combinação das palavras formando sintagmas cada vez maiores e mais complexos: expressões, frases, orações, períodos, versos, estrofes, cantos, partes etc., ou ainda, no caso da prosa, parágrafos, capítulos etc.

A estrutura temática refere-se à organização do texto em tópicos e subtópicos. Angela Kleiman (1993, p. 59) designa essa estrutura *mapa textual*, uma metáfora visual bastante rica, especialmente no caso de textos curtos, em que é possível desenhar essa estrutura e, assim, visualizá-la. Pegando o gancho da metáfora *mapa*, é importante assinalar que, assim como um determinado espaço admite diferentes mapas, segundo o interesse do cartógrafo (por exemplo, político, bacias hidrográficas, densidade demográfica, alfabetização etc.⁶), os textos também permitem diferentes mapas textuais, segundo os interesses do leitor. Como diz Kleiman (1989, p. 95),

Uma vez que a macroestrutura de um texto resulta de um processo inferencial do leitor, pode haver diferentes macroestruturas de um texto, mas haverá também um alto grau de concordância, também devido à marcação dos níveis mais altos, tais como títulos, subtítulos.

O conceito *mapa textual* é bastante útil quando nos defrontamos com textos de estrutura irregular, especialmente quando a organização temática não é rígida (como no poema em estudo), parece fugidia ou não se deixa perceber com nitidez.

O prato azul-pombinho conta uma história em primeira pessoa. Como já vimos, o narrador e protagonista é uma mulher – uma narradora, portanto – que relata uma memória de infância: quando menina, ela foi acusada injustamente de ter quebrado o prato do título,

⁶ Ver, por exemplo, os mapas do Brasil, no site do IBGE, disponível em: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/atlasescolar/mapas_brasil.shtm; acesso em 05 ago. 2005.

sendo condenada a “uma boa tunda de chineladas”, castigo que “foi comutado / para outro, [...] trazer no pescoço [...], / amarrado de um cordão, / um caco do prato quebrado.” (CORALINA, 2002, p. 28)

Em linhas gerais, o poema está organizado em duas partes: 1) a descrição do prato e seus usos; 2) o que aconteceu depois que o prato foi encontrado quebrado, culminando com o castigo da protagonista/narradora.

A primeira parte, por sua vez, poderia ser dividida em três: 1) características gerais do prato; 2) descrição da pintura no fundo do prato e narração da lenda correspondente; 3) usos do prato.

Ocorre que esses tópicos se mesclam. Por exemplo, ao contar que o pai da princesa Lui mandou queimar o quiosque onde ela tinha se refugiado com seu namorado plebeu, a narradora poética (termo emprestado de Antonio Candido, 1987, p. 56) interrompe a narração para descrever a pintura:

Então, o velho mandarim,
que aparecia no prato,
de rabicho e de quimono,
com gestos de espavento e cercado de aparato,
decretou que os criados do palácio
incendiassem o quiosque
onde se encontravam os fugitivos namorados.

(CORALINA, 2002, p. 13)

O mesmo procedimento se repete na página seguinte. Na primeira estrofe, a narradora destaca a descrição por meio de vários marcadores textuais: a localização (“no fundo do prato”), a cor (azul), a palavra *pintura*, repetida duas vezes, reforçando a relação da narração oral da bisavó (parafraseada pela narradora poética) com a narrativa pictórica (a pintura no fundo do prato) e esta com seu suporte material (o prato azul pombinho) – estratégias para contagiar o leitor com o sentimento de encanto e veneração (“reliquia”, na p. 21) pelo prato:

E lá estavam no fundo do prato,
– oh, encanto da minha meninice! –
pintadinhos de azul,
uns atrás dos outros – atravessando a ponte,

com seus chapeuzinhos de bateia
e suas japoninhas largas,
cinco miniaturas de chinês.
Cada qual com sua tocha acesa
– na pintura – para pôr fogo no quiosque
– da pintura.

(*idem*, p. 14)

A segunda estrofe, quase uma quadrinha popular – com três redondilhas maiores e um decassílabo, e rimas nos versos pares –, pode ser lida tanto como narração como descrição:

Mas ao largo do mar alto
balouçava um barco altivo
com sua coberta de prata,
levando longe o casal fugitivo.

(*idem*)

Essa quadra evoca e glosa (desenvolve) um verso da página 10: “Um barco com sua coberta de seda.”

A última estrofe evoca um elemento que já tinha sido descrito – “pombos sobrevoando” (*idem*, p. 10) – antes de retomar a narração:

Havia, como já disse,
pombos esvoaçando.
E um deles levava, numa argolinha do pé,
mensagem da boa ama,

(*idem*, p.14)

Note a quebra do texto na vírgula, deixando o leitor em suspenso (e suspense) sobre o conteúdo da mensagem, conteúdo revelado apenas duas páginas depois. A página 15 traz uma ilustração que aproxima o olhar do observador (uma espécie de *zoom*), mostrando um detalhe do prato. Como já disse, as ilustrações procuram imitar os movimentos da recordação, projetando sobre o prato as imagens de uma espécie de filme mental da memória. Assim, essa ilustração mostra o velho mandarim, mas apenas três chineses e só um pombo.

A ilustração da página seguinte muda o ponto de vista. Vemos a bisavó, sentada à mesa, com as mãos apoiadas sobre a mesa, olhando para o prato, cuja pintura agora representa duas figuras humanas em um barco. A ilustração antecipa o final da estória:

Os namorados então,
na calada da noite,
passaram sorrateiros para o barco,
driblando o velho, como se diz hoje.
E era aquele barco que balouçava
no mar alto da velha China,
no fundo do prato.

(*idem*, p. 17)

Os três últimos versos retomam a quadra da página 14 que, como já vimos, retoma um verso da página 10. Como se percebe, a narrativa dialogada verbal-visual cria relações cruzadas do texto verbal ao texto visual e deste ao texto verbal, como também cria relações no interior de cada um dos dois discursos que compõem o *diá-logo*.

Visualidade

A descrição introduz no texto traços de um outro gênero: a *ekphrasis*. Essa palavra grega quer dizer descrição e, nos estudos literários, é utilizada para designar um tipo específico de descrição: a descrição de obras ou objetos de arte. No poema, o objeto é mencionado já no título, *o prato azul-pombinho*. O modelo mais antigo de *ekphrasis* é a descrição da fabricação das armas, especialmente o escudo, de Aquiles, no canto XVIII da *Ilíada*. Nesse arquétipo não há só a descrição de um objeto, mas também o relato de sua fabricação. No escudo, aliás, são representadas duas cidades, que simbolizam a paz e a guerra. Percebe-se, assim, que a mescla de descrição e narração, tão característica do nosso texto, é uma característica do gênero *ekphrasis* já no mais antigo modelo conhecido.

A descrição parece ser o tipo de texto ideal para mostrar que o texto pode sugerir imagens ao leitor. Essas imagens mentais – em outras palavras, essas representações mentais de caráter visual e espacial – parecem ser uma modalidade de um fenômeno mais amplo: o poder que as palavras e, por extensão, os textos, têm de evocar representações mentais referentes aos vários sentidos. Se designarmos *visualidade* o poder que uma

palavra, um enunciado ou um texto têm de evocar imagens, não será difícil reconhecer que a visualidade é uma modalidade de um fenômeno mais amplo, que poderia ser designado *sensorialidade*.

Nosso texto é rico em exemplos. A própria narradora afirma que ouvia – “com os olhos, com o nariz, com a boca, / com todos os sentidos” – a bisavó contar a lenda da princesa Lui (*idem*, p. 10-13). Por exemplo, imagens visuais:

Era um prato original,
muito grande, fora de tamanho,
um tanto oval.

(*idem*, p. 9)

Imagem cinestésica ou motora:

Pesado. Com duas asas por onde segurar.

(*idem*)

Imagens gustativas e olfativas:

Prato de bom-bocado e de mães-bentas.
De fios-de-ovos.
De receita dobrada
de grandes pudins,
recendendo a cravo,
nadando em calda.

(*idem*)

Na página anterior, não usei o verbo *evocar* por acaso. A partir das palavras, dos enunciados, dos textos, o leitor *chama* suas lembranças. Ele só pode – é claro – *chamar* as imagens, sensações e emoções arquivadas em sua memória. São essas memórias que permitem que ele transforme o texto em representações mentais. Essas memórias têm, ao mesmo tempo, um aspecto individual e um aspecto coletivo. De um lado, essas memórias são resultado de experiências autobiográficas; de outro lado, essas experiências podem ser comuns (ou semelhantes) a pessoas da mesma classe social, da mesma cultura, da mesma

região, da mesma época, da mesma faixa etária, do mesmo nível de escolaridade etc., ou seja, de uma comunidade de leitores.

Podemos, assim, definir *visualidade* como o conjunto de características que um enunciado ou um texto apresentam que o tornam imaginável, ou seja, visualizável.

A visualidade, porém, não depende só de características formais do texto; depende também do leitor, de seu repertório de imagens e sensações, de sua capacidade de evocar imagens e sensações com menor ou maior definição e intensidade. Falar de *visualidade*, assim, significa referir-se implicitamente à *visualização* do leitor, ou seja, sua ação de *visualizar* o texto, isto é, transformar o texto em imagens mentais.

A imagem como texto visual

Alguns lingüistas propõem um duplo conceito de texto, um restrito, outro amplo. O primeiro refere-se a um conjunto organizado de signos verbais; o segundo, a um conjunto organizado de qualquer tipo de signos (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25). É nesse sentido amplo que podemos falar de *texto visual*.

O signo visual é classificado geralmente como *icônico*, isto é, haveria certa semelhança (iconicidade) entre o signo e o que ele representa; por exemplo, entre as pinceladas brancas e cinzas sobre uma folha de papel, reproduzidas nas páginas de um livro, e os cabelos brancos de uma mulher idosa. Já o signo verbal é classificado como *símbolo*: a relação entre o signo e o que ele representa é arbitrária, convencional, cultural. Por exemplo, a relação entre a palavra *prato* e os objetos que essa palavra nomeia.

Um primeiro passo para que o termo *texto visual* não seja visto apenas como condescendência bonachona dos lingüistas seria mostrar que o signo visual também pode simbolizar, ou seja, que significados arbitrários, convencionais e culturais podem ser agregados a imagens. Um exemplo: a ilustração da página 12 representa o encontro da princesa Lui com seu namorado plebeu. Esse encontro acontece sobre uma ponte. O poema, aliás, menciona a ponte: “Um pagode e um palácio chinês. / Uma ponte. / Um barco com sua coberta de seda.” (CORALINA, 2002, p. 10) Mais adiante o leitor é informado de que os criados do palácio atravessaram uma ponte para ir incendiar o quiosque onde os namorados se encontravam. Embora o poema não mencione o encontro na ponte, o leitor

poderia inferir um encontro na ponte – uma liberdade concedida a cada leitor. Além disso, metaforicamente, o namoro entre a princesa e o plebeu cria uma ponte entre duas classes sociais, a nobreza e a plebe. Simbolicamente, a princesa está representada em posição mais elevada.

Este exemplo é bastante singelo, mas a história da arte está cheia de exemplos, como veremos no capítulo sobre o texto visual. Não podemos dizer que a imagem só imita, só copia, só representa, só descreve ou narra; a imagem também pode *simbolizar*. Isso significa que a imagem pode não apenas ser apenas *vista* como também ser *interpretada*, em outras palavras, que a imagem pode ser *lida*.

Já vimos que palavras evocam imagens; por outro lado, imagens podem evocar palavras, como a pintura do prato azul-pombinho evoca – para a narradora e sua avó e, indiretamente para nós, leitores – a lenda da princesa Lui. Além disso, palavras evocam palavras, assim como imagens evocam imagens. Tal como a leitura da palavra depende do conhecimento de mundo e do conhecimento lingüístico, a leitura da imagem também depende do conhecimento de mundo e do conhecimento da linguagem visual. Isso significa que não basta somente ver, é preciso *aprender* a ver, o que supõe várias formas de aprendizado ou de mediação. Mais um argumento para pensarmos na imagem como texto visual, pois, assim como o texto verbal, o texto visual também exige uma espécie de alfabetização – ou, se quiser, letramento – visual.

Resumindo, o livro infantil ilustrado é suporte para um texto híbrido, verbal e visual, cuja leitura exige levar em conta: 1) o suporte, 2) a enunciação gráfica, 3) a visualidade, 4) o texto visual e 5) o diálogo entre texto e ilustrações.

Neste estudo sobre *O prato azul-pombinho* procurei mostrar a colaboração dessas cinco categorias, cuja gênese ao longo da história será vista nos próximos capítulos.



Copyright © 2023 The National Gallery, London. All rights reserved.

Rembrandt. *O festim de Baltasar*, c. 1635.

2. O porta-voz invisível (ou quase): o suporte

O rei Baltasar deu um grande banquete a (*mais de*) mil grandes da sua corte, e cada um bebia conforme a sua idade. Estando, pois, já cheio de vinho, mandou que lhe trouxessem os vasos de ouro e de prata que Nabucodonosor, seu pai, tinha transportado do templo de Jerusalém, para beberem por eles, o rei, e os seus grandes, e as suas mulheres e concubinas. Foram, pois, trazidos os vasos de ouro e de prata, que tinham sido transportados do templo de Jerusalém; e por eles beberam o rei, os grandes da sua corte, as suas mulheres e concubinas. Bebiam o vinho, e louvavam os seus deuses de ouro e de prata, de metal, de ferro, de pau e de pedra.

Na mesma hora apareceram uns dedos, como de mão de homem, que escrevia defronte do candelabro, na superfície da parede da sala real, e o rei via os dedos da mão que escrevia. Então o semblante do rei mudou-se, e os seus pensamentos perturbavam-no; e as juntas dos seus rins se relaxaram e os seus joelhos batiam um no outro.

(Profecia de Daniel, 5, 1-6; BÍBLIA..., 1973, p. 1032)

Na Galeria Nacional, em Londres, há uma pintura de Rembrandt (1606-1669) que representa uma mão escrevendo. Uma mão que parece ter acabado de escrever três palavras em hebraico.

As palavras brilham no canto superior direito do quadro sobre fundo escuro. O olhar espantado de algumas personagens fisgam o olhar do observador para o mensageiro e para a mensagem.

A pintura representa um episódio bíblico, o festim de Baltasar – aliás, título pelo qual a pintura é conhecida (Belshazzar's Feast). Segundo a Bíblia, a mensagem, composta de apenas três palavras – Mané, Técel e Farés – só pôde ser interpretada pelo profeta Daniel¹. O que me interessa aqui, porém, é o mensageiro. Um mensageiro quase invisível, exceto pela mão direita.

Invisibilidade semelhante ocorre com outros portadores. Estou pensando nos portadores de texto e sua *progressiva desmaterialização* – para usar as palavras de Carlo Ginzburg:

Inicialmente, foram considerados não pertinentes ao texto os elementos ligados à oralidade e à gestualidade; depois, também os elementos ligados ao caráter físico da escrita. O

¹ Na tradição judaica, são quatro palavras, uma delas repetida duas vezes: Mene, Mene, Tekel, Upharsin. (V. SINGER, Isidore; SELIGSOHN, M. Mene, Mene, Tekel, Upharsin. In: Jewish encyclopedia. Disponível em: <http://www.jewishencyclopedia.com/view.jsp?artid=459&letter=M&search=mane>; acesso em: 6 abr. 2005.)

Folheio as páginas, uma a uma.
– Vou passando as folhas, devagar,
o furo continua.
Noto que, de repente, o furo vai se alargando
Se abrindo, florindo, emprenhando,
Compondo um volume vazio, irregular, interior e convexo²:
Superpostas aberturas recortadas nas folhas do livro.
Têm a forma rara de uma escultura vazia e fechada,
Uma variedade, uma escultura guardada dentro de um livro,
Escultura de nada: ou antes, de um pseudo-não;
Fechada, escondida, para todos os que não quiserem
Folhear o livro.

Mas, prossigo desfolhando:
Agora a forma vai se estreitando
Se afunilando, se reduzindo, desaparecendo/surgindo
E na capa do outro lado se tornando
novamente
Um ponto-furo, um simples ponto
simples furo
E nada mais.

Os seres que a construíram, simples formigas aladas,
Evoluíam sob o sol de uma lâmpada
Onde perderam as asas. Caíram.
As linhas de vôo, incertas e belas, aluíram;
Mas essas linhas volantes, a princípio, foram
Se reproduzindo nas folhas do livro, compondo desenhos
De fazer inveja aos mais “sábios artistas”.
Circunvagueando, indecisas nas primeiras páginas,
À procura da forma formante e formada.
Seus vôos transcritos, “refletidos” nessas primeiras linhas,
Enfim se aprofundam, se avolumam no vazio
De uma escultura escondida, no escuro do interno;
Somente visível, “de fora”, por dois pontos;
Dois pontos-furos: simples pontos³
simples furos
E nada mais.

(CARDOZO, 1979, p. 208-209)

Outro poeta sensível aos silêncios dos documentos antigos é Ezra Pound:

PAPYRUS

² “Conexo”, na edição citada.

³ “Dois pontos furos”, sem hífen, na edição citada. Por simetria com “um ponto-furo”, com hífen, na primeira e na quarta estrofe, incluí o hífen.

Domingo
Tão longo
Gôngula

(POUND, 1985, p. 96; tradução de Augusto de Campos)

O título do poema refere-se a um suporte antigo: o papiro. Essa antiguidade é destacada pelo tradutor, ao conservar o título original inglês – *papyrus* – que evoca o cognato latino *papyrus* (ou *papyrum*), “em sentido próprio, papiro, cana do Egito de que se fazia papel, cordas, etc. [...] daí: papel, escrito, manuscrito, livro, folha de escrever, página”. (DICIONÁRIO..., 1962, p. 701)

O tradutor substituiu uma estação do ano (*spring*) do original por um dia da semana (domingo), talvez para conservar a assonância de vogais anasaladas (in, on, on) e a aliteração do G no original: *Spring / Too long / Gongula*

As reticências – melhor dizendo, os quatro pontos – em cada verso sugerem trechos ilegíveis, apagados ou destruídos. É possível que o poema seja inspirado em um fragmento de Safo (SAGA, 1994). De fato, de nove livros de poesia lírica de Safo, só é conhecido um único poema completo. Gongyla de Colofão foi discípulo de Safo. Um papiro do primeiro ou segundo século da era cristã – Oxyrhynchus Papyrus – traz as palavras *inverno* e *Gongyla*; um pergaminho cita Gongyla e um outro papiro traz as letras iniciais de Gongyla: Γογγυ. (GREEK lyric, 1994, p. 7, p. 73, p. 119, p. 197)

Nessa linha, seguindo a tradução de Augusto de Campos, talvez pudéssemos preencher os vazios do poema: Gôngula, [o] domingo [é] tão longo [longe de ti].

O segundo poema de *Vaga Música*, de Cecília Meireles, *Epitáfio da Navegadora*, termina com um verso com dois destaques tipográficos: aspas e maiúsculas:

mas seu nome, de barca e estrela,
foi: “SERENA DESESPERADA”.

(MEIRELES, 2001, p. 329)

O último verso de um poema certamente é um lugar de destaque. Lembremos, por exemplo, a chave-de-ouro dos sonetos. O lugar e os recursos tipográficos colaboram para chamar atenção para o oxímoro “SERENA DESESPERADA”.

A poeta parece contar com certo conhecimento de mundo do leitor: o de que os nomes de embarcações costumam ser escritos na proa, geralmente com maiúsculas. O leitor pode imaginar o nome SERENA DESESPERADA pintado à esquerda e à direita, ou, o que reforçaria a contradição, SERENA de um lado e DESESPERADA de outro, o que estaria de acordo com certas oposições recorrentes na poesia ceciliana. Basta lembrar, por exemplo, os versos infantis “Quem sobre nos ares não fica no chão, / quem fica no chão não sobe nos ares. // É uma grande pena que não se possa / estar ao mesmo tempo nos dois lugares!” (Idem, p. 1484) ou, ainda, no poema *Destino*, a oposição que o eu-lírico estabelece entre si mesma – “pastora de nuvens” – e os “pastores da terra”. (Idem, p. 292-293)

O suporte de texto ao qual o poema alude – a proa de uma barca – parece contribuir para os sentidos do poema.



Rio São Francisco, região de Xique-Xique, BA. Foto Fernando Zarur.

Já o texto DEUS É NOSSO GUIA, em uma barca, parece exercer uma função mágica, de proteção. O verbo É parece desempenhar a função de pedido, de súplica: SEJA. O enunciado poderia ser lido como uma prece: DEUS, SEJA NOSSO GUIA. Nesse sentido, o texto exerceria uma função mágica, de *amuleto*. Como explica Jakobson (1985, p. 126), “a função mágica, encantatória, é sobretudo a conversão de uma ‘terceira pessoa’ ausente ou inanimada em destinatário de uma mensagem conativa”.

O enunciado aparentemente referencial é também expressão de fé e talvez contagie os passageiros, exercendo, assim, se não uma função catequética, ao menos a de reafirmação da fé.



Fachada restaurada em Santo Ignácio, BA. Foto Bruno Radicchi.

O texto BAZAR DAS NOVIDADES, na fachada de uma casa comercial, parece exercer uma das mais elementares funções da linguagem: nomear o objeto sobre o qual está escrito. Essa função referencial explicita o tipo de estabelecimento (BAZAR), junto a certo apelo aos consumidores: DAS NOVIDADES, que parece prometer atender a desejos novos, talvez ainda nem formulados.

Seguindo uma linha de argumentação semelhante, Kleiman (2000, p. 47) exemplifica que o suporte material *placa* contribui para que o texto CACHORRO seja compreendido como um aviso que resumiria uma mensagem do tipo “Avisamos aos que passam por aqui que existe no sítio onde se encontra este aviso um cachorro que poderá atacar as pessoas que entrarem sem autorização dos donos do sítio”.

No processo de alfabetização, o suporte (ou meio) às vezes é a mensagem. Certa vez, quando eu trabalhava no que hoje se chama educação infantil, uma mãe contou que o filho (que ainda não era alfabetizado) viu uma placa de posto de gasolina – onde poderia estar escrito alguma marca como Atlantic, Ipiranga, BR etc. – e disse que estava escrito “aqui tem posto”. Em outra ocasião, como professor de crianças portadoras de paralisia cerebral que estavam sendo alfabetizadas, os alunos conseguiram classificar embalagens pelo tipo de produto, embora não soubessem ler as palavras.

O suporte também parece ser importante no dia-a-dia de bibliotecários. Como escreveu Angelica Ines:

Minha experiência no Instituto de Radiologia do HCFM/USP foi muito boa. Aprendi muito. [...] Eu trabalhava com estudantes do curso de medicina, residentes, pós-graduandos, mestres, doutores etc. Então eles chegavam para solicitar uma obra e diziam: “Angelica, me dá aquele livro de capa azul de radiologia geral” ou “Eu quero aquele de capa vermelha de mama”.

O engraçado é que às vezes nós mandávamos as obras para encadernar e a capa mudava. Quando eles pediam a obra, eles diziam: “não é este”.⁴

Em alguns casos, parece que a mudança do suporte muda o significado do texto.

Pensemos, por exemplo, em uma assinatura de Monteiro Lobato. Em uma carta a Câmara Cascudo, a assinatura indica o remetente. A reprodução da assinatura de Lobato na capa de um volume de suas *Obras completas*, por outro lado, poderia funcionar como reforço, aval da autoria – à maneira das *firmas reconhecidas* –, junto com certo *apelo* aos leitores. Já a assinatura de Lobato em um exemplar de *Orlando Furioso*, vertido em língua portuguesa por Xavier da Cunha, por exemplo, pode indicar propriedade. Em folhas de papel contendo um contrato da Editora Monteiro Lobato, as rubricas e a assinatura significam obrigações.

Mudam os suportes, mudam os sentidos.

Não sei se isso é sempre verdade. Mas vale a pena ficarmos atentos. Pelo menos onde colocamos nossa assinatura...

É possível que o suporte tenha até mesmo um papel no estabelecimento do cânone. Pelo menos em relação a alguns autores da Antiguidade.

Conta-se que Ésquilo (c.525/524–c.456/455 a.C.) ganhou treze concursos teatrais. Na sua época, concorria-se com quatro peças: três tragédias e um drama satírico (desse último gênero só nos chegou um único texto, *O ciclope*, de Eurípides). Ésquilo, portanto, escreveu pelo menos 52 peças. Outras estimativas chegam a 72 ou 90 peças. (PECK, 1898)

Paul Mazon teoriza que, por volta do séc. V d.C., sete peças de Ésquilo foram copiadas em pergaminho, enquanto as outras foram copiadas em papiro. Essa escolha do suporte condenou a maior parte das peças ao desaparecimento e, indiretamente, ao estabelecimento do cânone (ÉSQUILO, 2000, p. xviii-xx).

⁴ E-mail enviado ao autor em 20 out. 2004.

Marcia Razzini (1992) mostrou a canonização de personagens graças à constante reprodução de trechos literários em antologias. Lindóia e Moema, por exemplo, com suas mortes, imortalizaram trechos de obras que não tiveram a mesma fortuna junto aos leitores. *A morte de Moema* e *A morte de Lindóia* ganharam estatuto de texto graças a essas antologias. Entre 1945 e 2001, por exemplo, o *Caramuru* estava disponível apenas por meio de uma edição escolar que reproduzia trechos da obra (DURÃO, 1945, 1961, 2001).

Em alguns casos, parece que o suporte contribui decisivamente para que um texto ganhe o estatuto de texto literário. Por exemplo:

MÚSICA DE MANIVELA

Sente-se diante da vitrola
E esqueça-se das vicissitudes da vida
Na dura labuta de todos os dias
Não deve ninguém que se preze
Descuidar dos prazeres da alma

Discos a todos os preços

(ANDRADE, 1990, p. 119)

Que tipo de texto é esse?

Qual a posição, a atitude, o ponto de vista do autor?

Segundo Kleiman (2000, p. 79), “a capacidade de perceber a atitude do autor nos textos requer habilidades que vão além da identificação automática dos itens lexicais, pois ela envolve a reconstrução de uma posição argumentativa implícita a partir de elementos textuais explícitos.”

Em *Música de manivela* é difícil distinguir entre citação, estilização e paródia. Fora do suporte – a coletânea poética *Pau-brasil* – é difícil decidir sem hesitação se o texto é um poema ou um reclame.

Parece, assim, que para perceber “as opiniões e intenção do autor”, além dos elementos lexicais explícitos, devemos incluir elementos paratextuais como o suporte do texto. (V. KLEIMAN, 2000, p. 47, p. 77, p. 79)

Por vezes, o próprio texto alude ao seu suporte. É o caso da segunda parte do poema *Psicologia da composição*, de João Cabral de Melo Neto:

II

Esta folha branca
me prescreve o sonho,
me incita ao verso
nítido e preciso.

Eu me refugio
nesta praia pura
onde nada existe
em que a noite pouse.

Como não há noite
cessa toda fonte;
como não há fonte
cessa toda fuga;

como não há fuga
nada lembra o fluir
de teu tempo, ao vento
que nele sopra o tempo.

(MELO NETO, 1965, p. 170-171)

A aproximação entre folha branca – *praia pura / onde nada existe* – e a noite parece ser retomada por José Paulo Paes no poema *pascal prêt-à-porter e/ou le tombeau de mallarmé*:

le silence eternal de ces espaces infinis m’effraye
le vide papier que la blancheur défend

(PAES, 1986, p. 77-78)

Esse poema evoca dois processos das artes visuais: o *objet trouvé*⁵ e a colagem. O primeiro verso é um pensamento de Pascal. Na tradução de Sérgio Milliet: “O silêncio eterno desses espaços infinitos me apavora”(PASCAL, 1961, p. 105). O segundo verso foi extraído do poema *Brisa marinha*, de Mallarmé. Na tradução de Augusto de Campos, “Este papel vazio com seu branco anseio” (CAMPOS *et al.*, 1980, p. 45), ou talvez mais literalmente, “o papel vazio que a brancura defende”.

⁵ *Objet trouvé*, objeto encontrado, segundo o *Dicionário Oxford de arte*, é “objeto encontrado por um artista e exposto como obra de arte, após sofrer pouca ou nenhuma alteração”. (DICIONÁRIO..., 2001, p. 383)

José Paulo Paes *encontra* os versos e os *cola* em uma folha, o primeiro verso na frente e o segundo no verso da folha. O primeiro verso está composto em branco sobre preto; o segundo, em preto sobre branco. A cor do suporte e a enunciação na frente e no verso da mesma folha colaboram para reforçar a antítese e talvez certas conotações psicanalíticas de consciente/inconsciente, por meio das ampliações de sentido branco/preto → claro/obscuro → consciente/inconsciente.

Na coletânea poética *Um por todos*, onde foi publicado esse dístico, há algumas fotografias.



Uma dessas fotografias mostra uma placa de trânsito com o enunciado LIBERDADE / INTERDITADA // DETRAN // PARAISO / V. MARIANA. A inserção dessa fotografia em um livro de poemas instiga o leitor a *ler* a fotografia como se fosse um poema. Por um princípio de economia ou de parcimônia (KLEIMAN, 2000, p. 49), se o livro é de poemas – o leitor pode teorizar –, deve conter poemas, então essa fotografia deve funcionar como poema, talvez um tipo de *poesia visual*. A inclusão dessa fotografia em um livro de fotografia provavelmente suscitaria diferente(s) leitura(s).

Como ler essa fotografia como se fosse um poema?

Vamos ao texto:

LIBERDADE
INTERDITADA

DETRAN

PARAISO
V. MARIANA

(PAES, 1986, p. 63)

O texto tem semelhanças com outros textos (poemas) do livro. Por exemplo,

À MODA DA CASA

feijoada
marmelada
goleada
quartelada

(*idem*, p. 101)

Em ambos os textos, temos uma única palavra em quase todas as linhas (exceto a palavra *vila*, abreviada como V.). Em ambos, quase todas as palavras são paroxítonas (exceto DETRAN), contribuindo para uma certa regularidade rítmica. Em *À moda da casa*, aliás, todos os versos são trissílabos e o poema é monorrímo (uma única rima, no caso, em *ada*). Ambos tem título, embora o do primeiro só apareça no sumário: *sick transit*. Esse título parodia a expressão latina *sic transit gloria mundi*, “[assim passa a glória do mundo], usada para advertir da transitoriedade da glória” (BORBA, 2002, p. 1665), ao mesmo tempo em que parece aludir ao contexto (trânsito urbano) e ao suporte (placa de trânsito).

A placa é um texto híbrido, verbovisual: além das palavras há uma flecha, que indica direção a seguir. O leitor deve abandonar a esperança de liberdade: ela está interdita; mas ainda pode chegar ao Paraíso [sic] e à V. Mariana.

No conjunto do livro, o leitor pode perceber uma voz poética irônica, concisa e sentenciosa. A concisão e a sentenciosidade são características do epigrama, gênero explicitado em uma das séries do livro, Epigramas, de 1958. Essas características parecem se projetar sobre a fotografia, exigindo do leitor extrair a “sentença”, a “lição”, já alertado para o ponto de vista irônico da voz poética.

Se o epigrama tem origem em versos escritos para serem inscritos em monumentos ou pinturas, o suporte *placa de trânsito* parece funcionar como uma espécie de *paródia* dos suportes clássicos.

O leitor pode perguntar: é possível felicidade (paraíso) sem liberdade? Digamos que o leitor acredite que não. Então, se a liberdade está interdita, o paraíso possível é rodar por alguns bairros paulistanos: Paraíso e V. Mariana.

Nos estudos literários, o suporte vem começando a perder sua invisibilidade, especialmente nas várias linhas de pesquisa que podem ser agrupadas pelo nome genérico de história do livro e da leitura, cujo corifeu é Roger Chartier (1996). É o caso, por exemplo, de Milena Ribeiro Martins (2003) e Márcia Cabral da Silva (2004) – a primeira estudando os contos de Monteiro Lobato; a segunda, o livro *Infância*, de Graciliano Ramos.

Para Milena Martins, dois anos depois da defesa, que conceitos teriam se estabilizado e quais teriam se transformado ou ampliado? Resolvi provocá-la com algumas perguntas. Suas respostas foram tão ricas e apontam tantos caminhos de investigação, que resolvi transcrevê-las aqui, seguindo o antigo formato dos *diálogos*.

LUÍS

Qual seu conceito de suporte material?

MILENA

Entendo por *suporte material* tudo aquilo que transforma um texto em livro – o tipo de letra escolhido para a impressão do texto, o tamanho das margens, as cores das letras e das páginas, o tipo de papel, o formato do livro, a capa e quarta capa, a orelha, as ilustrações.

Encontrei um dia uma interessante definição de livro, que considera apenas a sua *essência*: “Abstraindo de tudo o mais, o livro é um ‘texto’.”⁶ Os estudos literários historicamente deram atenção quase exclusiva ao texto, esquecendo de que o texto está num livro. E o livro (o suporte material do texto) ajuda a atribuir sentido ao texto. Considero que o suporte material é este *tudo o mais* abstraído por Curtius, porque o texto precisa de algo para se tornar concreto, e este algo que o torna concreto é o seu suporte material. No caso de um texto editado em meio eletrônico, os suportes serão outros. Inclusive o movimento das letras na página (no caso de um hipertexto) e a música podem fazer parte do suporte.

Gosto muito da afirmação de Chartier, quando ele fala dos protocolos de leitura. Depois de tratar dos dispositivos autorais, ele aborda os dispositivos editoriais: “Mas essas primeiras instruções são cruzadas com outras, trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria, puramente tipográfica, sobrepõe seus próprios efeitos, variáveis segundo a época,

⁶ CURTIUS, E.R. *Literatura medieval e idade média latina*. Rio de Janeiro: INL, 1957. p. 15.

aos de um texto que conserva em sua própria letra o protocolo de leitura desejada pelo autor.” (Chartier, R. *Práticas de leitura*. p. 95-96)

Tais procedimentos, porém, podem ser de autoria do escritor em diálogo com seu editor. Há dados que nos permitem afirmar que alguns escritores interferem bastante no trabalho do editor.

Há que se chamar atenção também para a disposição dos textos no livro: não sei se isso faz parte do suporte material, mas certamente cria diferentes efeitos de leitura. Ler um conto numa antologia de contos de terror (por exemplo), de diversos autores e épocas, não é o mesmo que lê-lo num livro didático ou num livro de contos de um só autor.

Num livro de contos ou de poemas ou crônicas, a ordem dos textos no livro é uma decisão às vezes “textual” (tomada pelo autor no momento da produção do texto), outras vezes “editorial” (tomada por autor e/ou editor em momento subsequente).

Além de Chartier, outro teórico importante neste campo é Gérard Genette⁷, que cunhou o termo *paratexto*, para tratar de enunciados verbais e não-verbais que participam da construção de sentido da obra literária. Dentre eles, Genette inclui mais do que apenas o suporte material, já que inclui também o nome do autor, o título da obra, o prefácio etc. Esses elementos são textuais, não fazem parte (a meu ver) do suporte material.

LUÍS

O suporte material interfere nas expectativas do leitor? Como?

MILENA

Como leitora, não tenho dúvida de que o suporte do texto interfere nas expectativas do leitor.

Acho que várias coisas interferem na *qualidade da leitura*: um livro velho ou novo, com ou sem riscos de leitores anteriores, com ou sem notas de rodapé, com ou sem apresentação de um crítico renomado, tudo isso interfere na qualidade da leitura.

Porém, a *expectativa do leitor* é anterior à leitura propriamente dita. Ela se constrói a partir de vários elementos, dentre os quais: leituras anteriores de outras obras do autor, feitas por este leitor; recomendações de outros leitores não profissionais; crítica literária lida em periódicos; premiação do autor; vendagem da obra; personalidade do escritor; outra profissão e posição política do escritor; tradução da obra por um tradutor renomado ou desconhecido.

Ao lado disso tudo, ao folhear o livro numa livraria ou ao ver sua descrição num *site*, o leitor também constrói outras expectativas, reiterando ou refutando suas anteriores.

Nesses momentos, o suporte material participa ativamente e talvez decisivamente da construção dessas expectativas: as ilustrações, o nome do ilustrador, a capa, o tamanho da letra, a cor e a qualidade do papel, todos esses elementos materiais ajudam a formar uma expectativa a respeito do livro.

Talvez, nesse momento, essa expectativa já seja parte da própria leitura, porque, ao folhear, o leitor já está lendo de fato, mesmo que aos pedaços, mesmo que pulando partes.

LUÍS

O suporte material pode contribuir para os sentidos do texto?

MILENA

Pode contribuir e em geral, a meu ver, contribui. Não há uma estatística a esse respeito, mas eu arrisco dizer que os sentidos do texto se alteram substancialmente em função do suporte material. Alguns depoimentos de leitores talvez ajudem a esclarecer essa questão. O problema é que só temos depoimentos de leitores profissionais, não de leitores “comuns”.

⁷ GENETTE, Gérard. *Seuils*. Paris: Édition du Seuil, 1987.

E os depoimentos de leitores profissionais estão cheios de marcas inerentes à profissão e ao desejo de construir ou manter uma imagem. Daí que alguns depoimentos podem ser falhos para este tipo de análise.

Mesmo correndo esse risco, vejamos um interessante depoimento de João Alexandre Barbosa: “Sempre achei mais fácil ler o Valéry de *Variété* nos cinco volumes individuais da Gallimard do que o que se contém nos dois compactos volumes da Pléiade. Ou o Dostoiévski, na tradução da José Olympio, com suas elegantes ilustrações de Goeldi e alguns prefácios exemplares de críticos brasileiros, do que o da Aguilar em papel bíblia, exigindo boa vista ou lentes adequadas.”⁸

Ele não trata exatamente dos sentidos do texto, mas do prazer da leitura numa edição ou noutra, e da dificuldade de leitura continuada em certos suportes materiais. Alguns tipos de suporte material não favorecem a continuidade da leitura, como sugere o crítico nesse texto.

Penso que ao ler um determinado livro numa coleção de *Clássicos da Literatura Universal*, o leitor tende a fazer um julgamento da obra a partir da coleção, não apenas do texto. Estará esse julgamento limitado ao momento de construção de expectativas, anterior à leitura? Ou interferirá de fato no sentido do texto? Isso ainda é difícil de responder com exatidão. E por isso mesmo é um campo de pesquisa muito interessante.

Penso que crônicas ou poemas poderiam, em edições para o público infantil ou juvenil, ganhar outros sentidos, sentidos às vezes não pretendidos pelo autor.

LUÍS

Na sua pesquisa sobre os contos de Monteiro Lobato, quais suas principais conclusões sobre o suporte material?

MILENA

Algumas delas:

O escritor, juntamente com o editor, tenta controlar os sentidos do texto, prevendo os efeitos a serem produzidos pelo livro. Esse desejo de controle deve advir justamente da percepção de que é impossível controlar todos os sentidos do texto.

Escrevi na tese: “O controle do autor sobre o efeito produzido pelo texto é, como se sabe, discutível. Cada leitor leva ao texto um determinado repertório de leitura e de experiências de vida que interferem em sua interação com o texto. É outro o repertório e são outras as experiências do escritor. As expectativas que o escritor nutre com relação aos efeitos de seu texto e de seu livro não definem o tipo de leitura que será, efetivamente, experimentado. Tendo ou não consciência de que seu controle sobre o leitor é parcial, o autor em geral tenta exercê-lo, tanto através do texto quanto através de elementos paratextuais, isto é, elementos que transformam o texto em livro.”

No caso da obra de Lobato, diferencia-a o fato de o escritor ser, ao mesmo tempo, o seu editor. Assim, a decisão sobre os procedimentos editoriais (que definem alguns ou muitos dos suportes materiais do texto) é feita pela mesma pessoa, sem o risco de divergências com um editor que quisesse contratar um ilustrador cujo trabalho não tivesse agradado ao escritor. Lobato contratava seus próprios ilustradores. Isso não quer dizer que ele tivesse domínio sobre o resultado final da ilustração, nem (menos ainda) sobre a interação entre ilustração e texto, mas de qualquer forma ele podia decidir se editaria o texto com uma ilustração ou com outra.

O curioso na situação de Lobato é que ele alterava alguns dos aspectos materiais das edições de seus livros com uma velocidade muito grande. A cada nova edição, o escritor-editor alterava a capa, os textos que compunham o livro, a ordem dos textos, as ilustrações...

⁸ BARBOSA, João Alexandre. Lendo Dostoiévski. *Cult*, São Paulo, ano 2, n. 17, p.12-14, dez. 1998.

Assim, ele multiplicava os possíveis efeitos de leitura dos textos. Citando um trecho da conclusão:

“A cada nova edição, um novo conjunto de paratextos: mesmo que o texto não seja modificado, as suas diversas apresentações dão-lhe um novo aspecto e novas possíveis interpretações, sugeridas também por elementos editoriais, tipográficos, extratextuais. Se isso é verdade, a história das edições de uma obra é um bom ponto de partida para se compreender a história das interpretações de uma obra, a sua fortuna crítica e sua inserção (ou não) na história literária.”⁹

Resolvi também provocar, com algumas perguntas, a pesquisadora Márcia Cabral da Silva, que me ofereceu riquíssimas memórias de leitura, na linha dos depoimentos de leitores mencionados por Milena Martins. (V. Antologia, p. 327)

Nos livros *A mãe da mãe da minha mãe* e *Layla*, ambos de Terezinha Alvarenga (1988 e 1997), as ilustrações de Angela Lago chamam a atenção do leitor para o suporte, por meio de espaços vazados (no primeiro livro) e de relevos e reentrâncias (no segundo), estas duas últimas produzidas por impressão a seco, ou seja, sem tinta.

O título *A mãe da mãe da minha mãe* (ALVARENGA, 1988) é uma perífrase para *minha bisavó*. Esse título pode evocar uma caixa dentro de uma caixa, dentro de outra caixa. Essa sugestão é transposta para o projeto gráfico do livro por meio de espaços vazados cada vez menores, no lugar dos espaços vazios formados pelos batentes de portas. O suporte das ilustrações cria, assim, uma atmosfera de mistério e descoberta, o que é reforçado pelo movimento de virar as páginas, em que o que é apenas entrevisto pelo vão de uma porta vai se revelando pouco a pouco, em movimento paralelo ao texto, que constrói uma imagem da bisavó a partir de indícios da sua casa.

A narrativa, em primeira pessoa, conta o primeiro encontro de uma menina de cinco anos com sua bisavó. O texto descreve o percurso e os espaços da casa da bisavó, da porta da frente até o quintal, onde a narradora encontra a bisavó. O trajeto da protagonista é “imitado” pelo leitor, ao virar as páginas ao mesmo tempo em que sua curiosidade aguçada pelos espaços vazados, provocando emoções talvez similares às da narradora. Um exemplo bastante eloquente de como o suporte pode tornar-se significativo.

Layla (ALVARENGA, 1997) também é uma narrativa em primeira pessoa. A narradora-protagonista é um feto, que conta seu relacionamento com a mãe, em torno de quatro, cinco meses, até o nascimento. A capa é totalmente branca, com texto e imagem em

⁹ E-mail enviado ao autor em 19 dez. 2005.

relevo. Na metade superior, à esquerda, um bebê com o dedo na boca, deitado sobre uma lua crescente é representado por um contorno em relevo. Na metade inferior, o nome da editora – EDITORA MIGUILIM –, composto em duas linhas; ao lado, o nome da autora – TEREZINHA ALVARENGA – composto com letras cerca de duas vezes a altura das letras que compõem o nome da editora; na linha abaixo, o título – LAYLA –, com letras cerca de três vezes a altura das letras que compõem o nome da autora; na linha abaixo, DESENHO DE ANGELA LAGO, com letras com a mesma altura que o nome da autora. Tudo em relevo. No ante-rostro, apenas o título – LAYLA –, composto em sépia clarinho, com o contorno de uma lua crescente, formado por uma reentrância, que forma um relevo no verso da página. Na segunda edição (1997), no canto inferior esquerdo, aparece a relação de prêmios recebidos, composta em corpo bem pequeno (como de nota de rodapé), também em sépia clarinho. Na página de rosto, nome da editora, autora, título e nome da ilustradora, com a mesma composição gráfica da capa, mas agora impresso em sépia clarinho, não em relevo. O texto do miolo do livro é todo composto em sépia clarinho, como se a narrativa fosse contada em voz baixa.

As ilustrações representam o contorno de personagens, objetos, detalhes que sugerem cenários. A protagonista só é representada na capa. Das outras três personagens representadas – a mãe, o pai, o irmão –, a mãe é a mais individualizada: usa rabo de cavalo e chinelos ou sapato de salto alto. As ilustrações concentram-se no universo familiar. Quando aparece na narrativa outra personagem, fora desse universo, em lugar de seguir o texto literalmente, a ilustração representa crianças brincando: dois meninos empinando pipa, o que pode evocar a atmosfera de expectativa antes do nascimento.

As ilustrações incluem figurantes animais não mencionados no texto: uma borboleta branca (que pode evocar as flores de laranjeira que enfeitam o travesseiro da protagonista), um cachorro e dois gatos. Em uma cena, um gato e um cachorro brincam com um fio de lã, o que pode evocar o ciúme da narradora em relação ao seu irmão. Na antepenúltima página ilustrada, os gatos são personificados, isto é, recebem características humanas: são representados em pé, sobre duas patas, de “mãos” dadas, parecendo dançar, comemorando o nascimento de Layla.

A única imagem colorida aparece na penúltima página, depois do final do texto, como se fosse uma vinheta final: um círculo sépia clarinho, da mesma cor do texto, como um

ponto final ampliado. A posição do círculo entre os batentes de uma janela sugerem lua cheia, o que evoca o nome da protagonista – Layla –, que é chamada pela mãe “Layla, minha Lua! Lua Layla! Layla Lua passeando lá no céu.” A lua crescente no ante-rostro e a lua cheia ao final do livro sugerem a passagem do tempo, os meses de gestação.

A composição gráfica, feita de relevos e reentrâncias formando contornos, convida a um olhar mais atento, até mesmo tátil: convida o leitor a tocar, a tatear, a acariciar as ilustrações. Tanto a cor escolhida para compor o texto – sépia clarinho –, que sugere uma narrativa em voz baixa, quanto as ilustrações, que convidam à leitura pelos olhos e pela ponta dos dedos, combinam-se para criar uma atmosfera de delicadeza e interioridade. Poucas vezes na literatura infantil o suporte foi tão significativo como aqui.

Resumo

Observar o suporte significa tanto olhar o suporte material propriamente dito quanto levar em conta certas associações e expectativas que ele suscita. Por exemplo, um falso anúncio de Oswald de Andrade e uma fotografia de José Paulo Paes transformam-se em poema – ou, pelo menos, incitam a leitura como se fossem poemas – graças ao suporte *livro de poemas*.

O suporte desempenha pelo menos três funções:

1) contribui para manter a obra em circulação no sistema literário ou pode provocar sua exclusão do sistema, como vimos no caso de *Ésquilo*;

2) gera expectativas no leitor, podendo provocar diferentes interpretações de um mesmo texto ou de uma mesma imagem, como nos casos de Andrade e de Paes citados anteriormente;

3) colabora com os significados do texto, como na frase declarativa DEUS É NOSSO GUIA, que, ao ser pintada em um barco, se transforma em uma espécie de *amuleto* verbal;

Os livros *Layla* e *A mãe da mãe da minha mãe* mostram o uso semântico e criativo do suporte nos livros infantis, sugerindo que o suporte – seja o livro ou qualquer outro – não pode ser visto apenas como uma espécie de *motoboy* invisível ou pálido que transporta o texto.

·ND★	QU★R	QU★	V·C★	★ST★JA
★M	MART★		·U	★LD·RAD·
ABRA	▲	JAN★LA	★	V★JA
•	PULSAR		QUAS★	MUD•
ABRAÇ•	D★	AN•S		LUZ
QU·	N·NHUM		SOL	▲QU·C·
•	OCO	·SCURO		·SQU·C·

Augusto de Campos. *O pulsar*, 1975.
(CAMPOS, 2001, p. 243-244)

3. Estrelas singelas: a enunciação gráfica

estrellasingelasluzeirosfagueirosesplendidosorbesqueomundoaclaraidesertosemaresflorestasvivazesmo
ntanhasaudazesqueocótopetaisabymsoprofundoscavernaseternasextensosimmensosespaçosazuesaltare
sethronoshumildesesabiossoberbosegrandesdobrai-
vosaovultosublimedacruzósollanosmostradagloriaocaminhosóellanosfalladasleisdejesus

Ao se apresentar sob a forma escrita, a linguagem torna-se *legível* e, portanto, *visível*. Nesse sentido, pode-se falar na *enunciação visual* – ou *enunciação gráfica* – do texto. A enunciação gráfica pode ser definida como o modo de enunciar visualmente um texto ou como a configuração visual de um texto.¹

Qual o papel da enunciação gráfica?

Em princípio, parece que esse papel é favorecer a legibilidade. Convido o leitor a explorar comigo essa hipótese.

É bem possível que o leitor ache bastante desconfortável ler a epígrafe acima, em razão do corpo das letras, corpo 8. Imagine, então, como seria cansativo ler um texto longo com esse corpo! Em corpos menores a leitura poderia tornar-se até mesmo impossível, sem o auxílio de lentes de aumento.

Vejamos o que acontece com letras com corpo 150.

¹ Estou utilizando o termo *enunciação* com um sentido próximo ao termo *ação*, ‘*hypokrisis*’, ‘*actio*’, ‘*pronuntiatio*’, da retórica greco-latina. Esse uso, contudo, não é incompatível com a acepção do termo *enunciação* na análise do discurso, especialmente se levarmos em conta que o adjetivo *gráfica* delimita um aspecto ou uma modalidade do conceito mais amplo. Ver: <http://humanities.byu.edu/rhetoric/Canons/Delivery.htm>; acesso em 12 jan. 2006, e CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002, p. 228-231.

estrella

ssingel

asluzei

rosfag

ueirose

splendi

dosorb

esqueo

mundo

aclarai

sdesert

osemar

esflore

stasviv

azesm

ontanh

asauda

zesque

océoto

petaisa

bysmo

sprofu

ndosca

vernas

eternas

extens

osimm

ensose

spaços

azuesal

tareset

hronos

humild

esesabi

ossobe

rboseg

randes

dobrai-

vosao v

ultosub

limeda

cruzsó

ellanos

mostra

daglori

aocami

nhosóe

llanosf

alladas

leisdej

esus

Ao ler um texto com letras com corpo 150, o desenho das letras se destaca, mas é possível que a leitura também seja desconfortável, à semelhança do que ocorre com os corpos menores. A necessidade de virar páginas em intervalos muito pequenos pode tornar-se um elemento de distração, prejudicando a atenção na leitura.

Vejamos o que acontece usando o corpo 12, utilizado nesta linha.

estrellasingelasluzeirosfagueirosesplendidosorbesqueomundoaclaraisdesertosemaresflorest
asvivazesmontanhasaudazesqueocéotopetaisabyssosprofundoscavernaseternasextensosim
mensosespaçosazuesaltaresethronoshumildesesabiossoberbosegrandesdobrai-
vosaovultosublimesacruzsóellanosmostradagloriaocaminhosóellanosfalladasleisdejesus

O leitor deve ter percebido que a repetição da leitura vai criando certa familiaridade, facilitando a legibilidade, mas a comparação ficaria prejudicada, caso eu utilizasse um texto diferente para cada exemplo. No exemplo acima, o comprimento de cada linha ainda não permite uma leitura confortável.

Examinemos a redução da largura da mancha tipográfica².

estrellasingelasluzeirosfagueirosesplendidosorbesqueomundoaclarais
desertosemaresflorestasvivazesmontanhasaudazesqueocéotopetais
abyssosprofundoscavernaseternasextensosimmensoesespaçosazues
altaresethronoshumildesesabiossoberbosegrandesdobrai-vosaovulto
sublimesacruzsóellanosmostradagloriaocaminhosóellanosfalladas
leisdejesus

As entrelinhas são estreitas. As letras se apertam como usuários do metrô na hora do *rush*. Talvez faixas brancas entre as linhas facilitem o trânsito.

Vamos examinar essa hipótese.

estrellasingelasluzeirosfagueirosesplendidosorbesqueomundoaclarais
desertosemaresflorestasvivazesmontanhasaudazesqueocéotopetais
abyssosprofundoscavernaseternasextensosimmensoesespaçosazues
altaresethronoshumildesesabiossoberbosegrandesdobrai-vosaovulto
sublimesacruzsóellanosmostradagloriaocaminhosóellanosfalladas
leisdejesus

O trânsito melhorou um pouco, mas o texto parece enunciado por uma máquina que não precisa parar para respirar. Tanto ao falar como ao ler, sentimos necessidade de pausas. Vamos atender a essa necessidade.

² Mancha é “a parte impressa da página, por oposição às margens.” (PORTA, 1958, p. 251)

estrellassingelas luzeirosfagueiros esplendidosorbes queomundoaclarais
desertosemares florestasvivazes montanhasaudazesqueocéotopetais
abysmosprofundos cavernaseternas extensos immensosespacosazues
altaresethronos humildesesabios soberbosegrandes dobrai-vosaovulto
sublimedacruz sóellanosmostradagloriaocaminho sóellanosfalladas
leisdejesus

Os espaços em branco inseridos acima procuram mimetizar as pausas da fala. Será que os sinais de pontuação servem apenas para imitar as pausas e entonações da fala? Vamos examinar essa hipótese.

estrellassingelas, luzeirosfagueiros, esplendidosorbes, queomundoaclarais !
desertosemares, – florestasvivazes ! montanhasaudazesqueocéotopetais !
abysmosprofundos ! cavernaseternas ! extensos, immensosespacosazues !
altaresethronos, humildesesabios, soberbosegrandes ! dobrai-vosaovulto
sublimedacruz ! sóellanosmostradagloriaocaminho, sóellanosfalladas
leisde – jesus !

As vírgulas criam pausas para a leitura e a declamação, ao mesmo tempo em que juntam, separam e criam interações entre as unidades de sentido: estrellassingelas, luzeirosfagueiros, esplendidosorbes, queomundoaclarais etc.

Inicialmente “estrellassingelas”, “luzeirosfagueiros” e “esplendidosorbes” parecem unidades de sentido que poderiam fazer parte de uma enumeração. Nesse caso, a vírgula estaria exercendo o papel de separação. Quando lemos “queomundoaclarais”, parece que o verbo *aclarar* atrai para si elementos disseminados anteriormente: estrellas, luzeiros e esplendidosorbes, todos com alguma sugestão de luminosidade. Nesse sentido, as vírgulas depois de “estrellassingelas” e antes de “queomundoaclarais” juntam “luzeirosfagueiros” e “esplendidosorbes” dando-lhes função de aposto a “estrellassingelas”. Parece, assim, que as vírgulas não mimetizam as pausas da fala; sua função parece ter mais a ver com a criação de interações semânticas, com a organização lógica do discurso.

O ponto de exclamação imita uma entonação da fala. Essa entonação expressa o ponto de vista – melhor dizendo, a intensidade emocional – do autor. Por isso, também cria interações semânticas.

O travessão antes de “jesus” parece imitar a pausa que fazemos para dar destaque ao que vamos dizer em seguida. Uma pausa, portanto, que nada tem a ver com nossa necessidade de respirar, mas, ao contrário, também tem uma intenção semântica. A função do travessão antes de “florestasvivas” não parece muito clara, pelo menos nesta altura da nossa análise.

Ao falar, nós não fazemos pausas a cada palavra. Já na leitura, o leitor proficiente não lê letra por letra ou sílaba por sílaba, mas percebe as palavras globalmente, realizando pequenos saltos a cada palavra, movimentos oculares denominados *sacádicos*. (KLEIMAN, 2000, p. 36)

Examinemos o que ocorre quando inserimos espaços em branco entre as palavras:

estrellas singelas, luzeiros fagueiros, esplendidos orbes, que o mundo aclarais !
desertos e mares, – florestas vivazes ! montanhas audazes que o céu topetais !
abysmos profundos ! cavernas eternas ! extensos, imensos espaços azues !
altares e thronos, humildes e sabios, soberbos e grandes ! dobrai-vos ao vulto
sublime da cruz ! só ella nos mostra da gloria o caminho, só ella nos falla das
leis de – jesus !

Com os espaços em branco entre as palavras, a leitura se torna bem mais confortável. Segundo Rayner, Fischer e Pollatsek (1998), a ausência de espaços em branco reduz pela metade a velocidade de leitura. Mas é possível que alguns leitores se surpreendam com formas ortográficas com as quais não estão familiarizados. Já no caso de pesquisadores acostumados à leitura de documentos do século XIX, esse estranhamento pode ser bastante minimizado.

Outros leitores, por outro lado, poderiam achar que *abysmos* parece ter maior profundidade do que *abismos*; que *imensos* parece maior do que *imensos*; que *thronos* parece mais imponente do que *tronos*. Será que a ortografia – o significante visual – pode contribuir para o significado? Segundo Reis (1977) – acompanhando Cunha (*apud* REIS,

1977, p. 40) e Bandeira (*idem*, p. 41) –, é o que parece ocorrer no caso de Augusto dos Anjos. (V. Antologia, p. 332) Outros poetas, como Gonçalves Dias (1949), Da Costa e Silva (2000, p. 235-240) e Guilherme de Almeida (1957), também utilizaram ortografia e vocabulário arcaicos visando efeitos semânticos. Ao traduzir *O tygre*, de William Blake, Augusto de Campos também utilizou alterações ortográficas visando efeitos estéticos. (V. Antologia, p. 334) Em *Perolas aos poukos & Erdeiros do azar*, Roberto Prado, Markos Prado, Tadeu e Serjio Viralobos se propõem a “criar uma lingua propria para o Brazil” justificando que “um paiz ke so respeita a violensia não pode fikar se freskeando kom regras de portugez”, normatizando: “fale komo se eskreve e eskreva komo se fala”. (V. Antologia, p. 336)

Vejamos um poema de José Paulo Paes em que a ortografia é fundamental para o significado do texto:

MINICANTIGA D’AMIGO

coyta

coyto

(PAES, 1986, p. 70)

Este poema reúne duas palavras da língua galego-portuguesa, *coita* e *coito*. Segundo o *Dicionário electrónico Estraviz*³, *coita* é “estado de aflição e abatimento. Pena, infelicidade, dor”; *coito* é “uniom sexual. Cópula carnal entre homem e mulher ou entre dous animais”. O poeta utiliza a grafia dos cancioneros medievais, como no verso “E assi me tormenta amor / de tal coyta” (BRAGA). O poema parece uma minipsicanálise da cantiga d’amigo, desvelando a pulsão erótica sob a forma do amor romântico, ou melhor, trovadoresco.

A ortografia padrão contribui para a velocidade de leitura, pois o reconhecimento é facilitado pela existência na memória de padrões lembrados inúmeras vezes. Com nossas várias releituras do texto, torna-se difícil demonstrar essa hipótese. Mas podemos experimentar:

³ Dicionário electrónico Estraviz: dicionário da língua galego-potuguesa. Disponível em: <http://www.agal-gz.org/estraziv/>; acesso em: 10 abr. 2005.

estrelas singelas, luzeiros fagueiros, esplêndidos orbes, que o mundo aclarais !
desertos e mares, – florestas vivazes ! montanhas audazes que o céu topetais !
abismos profundos ! cavernas eternas ! extensos, imensos espaços azuis !
altares e tronos, humildes e sábios, soberbos e grandes ! dobrai-vos ao vulto
sublime da cruz ! só ela nos mostra da glória o caminho, só ela nos fala das
leis de – jesus !

Nessa enunciação, nosso olhar já não é fígado por palavras como “abysmos”,
“ella”, “falla”, que poderiam desacelerar a leitura.

Além de desacelerar a leitura, o desvio da ortografia padrão (ou da ortografia com a
qual o leitor está familiarizado) pode até mesmo tornar a leitura (isto é, o processo de
transformar significantes visuais em sentidos) impossível.

O leitor me permita uma breve digressão. Visitando a igreja de Nossa Senhora do Ó,
em Sabará, MG, ouvi um guia explicando a alguns turistas que a capela tinha sido
construída em agradecimento a uma graça: o patrocinador – permita-me usar um termo de
hoje – tinha saído são e salvo de uma tentativa de homicídio. Havia um texto pintado – um
ex-voto – logo na entrada da capela, que esclarecia isso. Um dos turistas tentou ler o texto e
perguntou: “Em que língua está escrito isso? Latim?”.

Na verdade, o texto estava escrito em português, mas a ortografia e abreviações de
época tornavam a leitura bastante difícil. Eu mesmo não recusei a “tradução” em português
atual que havia em uma pasta, junto a outras informações sobre a igreja, à disposição dos
turistas.

Há outra informação ortográfica que o leitor proficiente transforma em significado,
geralmente sem se dar conta disso. Refiro-me ao uso de maiúsculas e minúsculas.
Examinemos o que ocorre quando inserimos maiúsculas no texto.

Estrelas Singelas, Luzeiros Fagueiros, Esplêndidos orbes, que o mundo aclarais !
Desertos e mares, – florestas vivazes ! Montanhas audazes que o céu topetais !
Abismos Profundos ! Cavernas Eternas ! Extensos, Imensos Espaços Azuis !
Altares e tronos, Humildes e sábios, soberbos e grandes ! Dobrai-vos ao vulto

sublime da cruz ! Só ela nos mostra da glória o caminho, Só ela nos fala das leis de – Jesus !

Letras maiúsculas são indicadoras de início de frases e de nomes próprios. Com elas torna-se mais fácil identificar as unidades de sentido, minimizam-se as ambigüidades entre substantivos próprios e comuns. Mas nesse texto parece que há maiúsculas fora de lugar, como, por exemplo, “Singelas, Luzeiros Fagueiros, Esplêndidos”.

No poema *Cartilha*, José Paulo Paes usa maiúsculas para facilitar a interpretação de algumas figuras de linguagem como a metáfora *matilha* (USA) e a metonímia *Ilha* (Cuba, não explicitada no poema); destacar palavras dentro de palavras como em *AmÉRICA* e destacar o conflito EUA (USA) x Cuba (ILHA). (V. Antologia, p. 339)

Como se sabe, a letra maiúscula – também chamada *versal* – pode aparecer no início de versos. Talvez seja esse o caso. Examinemos essa hipótese.

Estrelas
Singelas,
Luzeiros
Fagueiros,
Esplêndidos orbes, que o mundo aclarais !
Desertos e mares, – florestas vivazes !
Montanhas audazes que o céu topetais !
Abismos
Profundos !
Cavernas
Eternas !
Extensos,
Imensos
Espaços
Azuis !
Altars e tronos,
Humildes e sábios, soberbos e grandes !

Dobrai-vos ao vulto sublime da cruz !
Só ela nos mostra da glória o caminho,
Só ela nos fala das leis de – Jesus !

A enunciação do texto como poema destaca as rimas emparelhadas nos quatro primeiros versos, as rimas alternadas no quinto e sétimo versos (aclarais / topetais). Ao chamar atenção para a palavra *vivazes* (no final do sexto verso) pode mostrar a rima interna com *audazes*.

O poema vai criando sonoridade por meio de rimas emparelhadas e alternadas, junto a poucos versos que não rimam, como “Abismos / Profundos !”, “Espaços / Azuis !”, “Altars e tronos”, “Humildes e sábios, soberbos e grandes !” e “Só ela nos mostra da glória o caminho”. Os versos curtos, o paralelismo – nas unidades de sentido compostas por substantivo e adjetivo, substantivo e substantivo ou adjetivo e adjetivo – e a anáfora (“Só ela nos...”) contribuem para o ritmo, contrabalançando a diminuição do efeito melódico pela ausência de rimas.

A rima e o ritmo são recursos daquela “música feita com palavras” a que se refere Fernando Pessoa (1982, p. 142) ao falar de poesia. Esses recursos de enunciação oral (pelo menos interna, se não materializada na declamação) parecem estar estreitamente ligados à enunciação escrita – ou visual – do texto.

Examinemos agora as unidades de sentido do poema.

Nos primeiros cinco versos, percebemos um conjunto semântico em torno da palavra *estrelas*. Elas são conotadas como “singelas, luzeiros fagueiros, esplêndidos orbes” que aclaram o mundo. O modo, o tempo e a pessoa do verbo *aclarais* indicam *estrelas* como destinatárias do poema. Como interlocutoras (mudas, embora), as estrelas são – indiretamente – personificadas. Um recurso típico da poesia: o poeta expressa seus sentimentos sobre a natureza fingindo dirigir-se a ela como a uma pessoa.

Deixando o firmamento, o poeta passa a enumerar extensões terrestres em várias dimensões – planas, em altura e em profundidade: desertos, mares, florestas, montanhas, abismos, cavernas.

Os “extensos, imensos espaços azuis” são conotações de *céu*, que aparece no sétimo verso, além de serem continente de *estrelas*, primeira palavra do poema. A palavra *azuis*

parece fechar um círculo iniciado com *estrelas*. Todos esses elementos da natureza parecem ser destinatários fingidos do poema.

Os versos seguintes introduzem destinatários humanos: religiosos (por meio da metonímia *altares*), reis (por meio da metonímia *tronos*), humildes, sábios, soberbos e grandes. Uma enumeração metonímica que sugere o todo – a humanidade – por meio de uma parte, os tipos enumerados.

Peço licença para mais uma breve digressão mineira. Em Sabará, na Igreja de Nossa Senhora da Conceição, na Capela do Santíssimo, há um forro com seis painéis alusivos à *vanitas*, vaidade. Um dos painéis representa uma caveira, imagem típica de *vanitas*, acompanhada da frase bíblica “*vanitas vanita/ tun et omnia*”, ‘vaidade das vaidades, tudo é vaidade’. Os outros painéis representam chapéus e afins: mitra, barrete vermelho, coroa, tiara, chapéu (com florete e bengala). Temos aí, em um discurso visual, um procedimento metonímico semelhante ao que o poema apresenta no discurso verbal (*altares* = religiosos; *tronos* = reis): 1) chapéu com florete e bengala = nobreza; 2) coroa = rei e duque; dignidades clericais: 3) cônego = barrete vermelho; 4) bispo = mitra; 5) papa = tiara. (ROTEIRO..., 2001, p. 26)

O verso “Dobrai-vos ao vulto sublime da cruz!” parece resumir a “lição” do poema: um convite, uma catequese, uma ordem para o leitor tornar-se cristão ou, o que parece mais provável, reforçar sua fé. O procedimento metonímico (*cruz* = cristianismo) ecoa o dos versos anteriores, contribuindo para a unidade temática.

Os dois últimos versos justificam a catequese com dois argumentos: o de que só o cristianismo (“*cruz*”) mostra o caminho da glória e de que só ele fala das leis de Jesus. O último argumento, como se percebe, é uma tautologia.

No poema, “*dobrai-vos*” é uma metáfora para crer e obedecer. O leitor pode não aceitar a catequese (e o poema provavelmente dirige-se a cristãos que, por hipótese, não precisam mais ser catequizados), mas, se não estiver lendo o poema em uma tela de computador, se ler o poema no livro em que foi publicado originalmente – *Cantos religiosos* (VARELLA; VARELLA, 1878) – ou em uma página impressa desta tese, talvez obedeça à ordem de dobrar-se ao vulto da cruz.

Examinemos essa hipótese enunciando o poema respeitando o deslocamento de versos da edição original.

Estrelas
Singelas,
Luzeiros
Fagueiros,
Esplêndidos orbes, que o mundo aclarais!
Desertos e mares, – florestas vivazes!
Montanhas audazes que o céu topetais!
Abismos
Profundos!
Cavernas
Eternas!
Extensos,
Imensos
Espaços
Azuis!
Altars e tronos,
Humildes e sábios, soberbos e grandes!
Dobrai-vos ao vulto sublime da cruz!
Só ela nos mostra da glória o caminho,
Só ela nos fala das leis de – Jesus!

Ao ler o poema em um livro ou nesta tese, o leitor provavelmente inclina a cabeça levemente, *dobra-se* à sua composição gráfica, que representa a silhueta (“vulto”) de uma cruz. Essa composição em forma de cruz talvez seja responsável pela inserção de pelo menos um dos travessões, o que aparece no sexto verso, entre “desertos e mares” e “florestas vivazes”, cuja função ainda não tinha sido explicada e que parece contribuir para preencher o espaço.

No prefácio de *Cantos religiosos*, dirigido *Aos pais de família*, Otaviano Hudson convida os consumidores – pais de família – a oferecerem o livro aos seus filhos – leitores-alvo do livro – como prêmio por seus esforços intelectuais. O *merchandising* é feito de maneira indireta, mas bastante clara:

Se os pais de família desejarem galardoar os infantis esforços intelectuais de seus filhos, oferecendo-lhes como prêmio de animação este livrinho [...].

(*idem*)

Essa citação nos interessa por dois motivos.

Em primeiro lugar, explicita o público-alvo do livro – público infantil –, colocando-o, assim, entre os precursores da poesia para crianças no Brasil e, talvez, adiantando e ampliando o período de formação da literatura infantil brasileira, cujo marco inicial seria o ano de 1890, segundo Lajolo e Zilberman (1988). É verdade que o público infantil pode ter sido definido *a posteriori*, visando prestar “benéfico auxílio ao patrimônio das duas órfãs filhas do malogrado autor e sobrinhas da poetisa” (VARELLA; VARELLA, 1878). Não importa. O poema, aliás, voltou a circular entre os leitores infantis graças à antologia poética *Toda criança do mundo*, coleção Literatura em Minha Casa, editora Objetiva, PNBE 2002.

Em segundo lugar, explicita a dicotomia entre consumidores e fruidores característica da literatura infantil: por hipótese, os leitores não são trabalhadores; dependem, por isso, de algum tipo de mediação adulta para ter acesso aos livros. Essa dicotomia é complexa e não pode ser resolvida deixando-se a escolha dos livros infantis às crianças (como propôs certa vez Cecília Meireles, 1979, p. 27), até mesmo porque livros são objetos culturais que só funcionam dentro de comunidades de leitores. Os objetos culturais não têm significado neles mesmos, são veículos – ou portadores – de significados estabelecidos pela comunidade nos quais circulam. Exemplificando: uma cruz na cidade de Sabará tem significados diferentes do que, por exemplo, em uma aldeia Munduruku. Por outro lado, um muiraquitã tem significados diferentes em uma aldeia Munduruku e na cidade de Sabará. (Se é que muiraquitãs fazem parte da cultura Munduruku... Se não fizerem, reforçam minha argumentação.) Nesse sentido, talvez o significado dos livros infantis não esteja tanto nos usos que a criança faz deles, mas nas mediações propiciadas por diferentes espaços e mediadores, em casa, na escola, em bibliotecas etc.

Essa hipótese justifica a leitura do poema de Fagundes Varella aqui apresentada, bem como o ponto de vista adotado ao longo desta tese: ao estudar a literatura infantil, não precisamos nos limitar ao ponto de vista infantil. Não precisamos ficar nos perguntando a toda hora “como a criança entende isso?”, “será que a criança compreende isso?”, porque sua compreensão depende – em parte – de mediações adultas e pode ser ampliada por essas mediações.

Para testar essa hipótese, resolvi investigar o que alunos de 4ª série do ensino fundamental entendiam por compreensão. A professora leu uma história – no caso, o conto *Encurtando o caminho*, de Angela Lago – e solicitou, entre outras atividades:

Faça de conta que você contou essa história para um colega, um amigo ou um parente. Invente três perguntas que você poderia fazer para esse seu colega, amigo ou parente, para saber se ele entendeu a história.
Responda essas perguntas.

Cito algumas perguntas e respostas:

Qual é o nome da história?
O nome da história é: *Encurtando o Caminho*.
(Aline, 10 anos)

Qual é o nome da autora?
É Angela Lago.
(Luísa, 10 anos)

Quais são os personagens do texto?
Maria e a guria.
(Gustavo, 10 anos)

Qual é o nome da atriz principal?
O nome da atriz principal é Maria.
(Luísa, 10 anos)

Você gostou da história?
 sim
 não
(Mônica, 10 anos)

Essa pesquisa piloto sugere que, pelo menos em parte, a noção de compreensão desses alunos foi modelada a partir de mediações escolares, especialmente exercícios de compreensão típicos de livros didáticos⁴.

⁴ Atividade realizada pela professora Glaci Maria Ruppenthal, com duas turmas de 4ª série do ensino fundamental, totalizando 34 alunos, com idade entre 10 e 12 anos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Primavera, em Dois Irmãos, RS, em agosto de 2005, sob orientação da Profa. Dra. Juracy Assmann Saraiva, da Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, e com a colaboração do Prof. MS Ernani Mügge, Coordenador da Área de Português da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Dois Irmãos, RS, a partir de pré-roteiro por mim elaborado. A mesma atividade, realizada pela professora Ana V. Botta, com outra turma de 4ª série da mesma escola, totalizando 18 alunos, reforça aquela sugestão. Ver roteiro utilizado no Apêndice 3: roteiros, p. 389-390.

Mas voltemos ao poema de Varella. É um *poema figurativo*, ou seja, poema cuja composição gráfica imita o referente do seu assunto ou um referente a ele relacionado.

Na tradição ocidental, os mais antigos poemas figurativos conhecidos foram recolhidos na *Antologia grega*, no livro 15 (THE GREEK anthology, 1960). São conhecidos apenas seis poemas: o de número 21, *A flauta*, de Teócrito; o número 22, *O machado*, de Simias; o número 24, *Asas de Eros*, de Simias; o número 25, *O altar*, de Besantino; o número 26, *O altar*, de Dosíada; e o número 27, *O ovo*, de Simias. Os gregos os denominavam *technopaegnia*. (V. Galeria, p. 369-374)

José Paulo Paes traduziu dois desses poemas, *Syrinx* (A flauta), de Teócrito, e *O ovo*, de Simias de Rodes. (V. Antologia, p. 340-341)

Na poesia brasileira para adultos, o poema de Varella precede poemas em forma de losango, de Da Costa e Silva (SILVA, 2000, p. 95, p. 109-111), e poema em forma de taça, de Hermes-Fontes (V. Antologia, p. 342), e, na poesia para crianças, poemas de Sérgio Capparelli como *Urgente!*, que imita o vulto do Cristo Redentor:

Urgente!

Uma
gota
de
orvalho
caiu hoje, às 8h, do dedo anular
direito, do Cristo Redentor, no
Rio de Janeiro
Seus restos
não foram
encontrados
A Polícia
não acre-
dita em
acidente
Suspei-
to: o
vento

Os meteoro-
logistas, os poetas e
os passarinhos choram in-
consoláveis. Testemunha
presenciou a queda: “Horível!
Ela se evaporou na metade do caminho!”

(CAPPARELLI, 1989, p. 125)

O poema de Varella também tem afinidades com os caligramas de Apollinaire (1966), que, no entanto, em alguns casos exploram as linhas de contorno, não a silhueta. E – a meu ver – não tem afinidades com o concretismo, que propôs o abandono do verso e uma sintaxe por contigüidade, evitando os conectivos. Essa última observação é relevante porque muitas vezes a utilização de recursos visuais é conotada como poesia concreta, mesmo quando não é o caso.

O poema de Varella pode ser ouvido, lido e visto. Ele parece exigir um duplo processamento cognitivo, verbal e visual, como texto e como imagem. Só que a imagem, nesse caso, faz parte do texto. Como resolver esse dilema verbal/visual?

Antes de ser enunciado – pela voz, pela escrita, por sinais (penso nos deficientes auditivos) – um texto é uma representação mental, uma espécie de fala interior. Ao ser enunciado, o texto apresenta alguma forma de materialidade – ou de sensorialidade: pode ser enunciado oralmente (e percebido auditivamente), pode ser enunciado por escrito ou por sinais (e ser percebido visualmente), pode ser enunciado em Braille (e ser percebido pelo tato).

A enunciação oral pode revelar inúmeras intenções, ou *subtextos*, como dizia o diretor teatral e teórico russo Stanislavski (2001, p. 163). Jakobson, por exemplo, lembra uma experiência em que um ator disse a expressão *esta noite* com mais de quarenta intenções diferentes, todas compreendidas pelo público. (JAKOBSON, 1985, p. 125)

Já a enunciação escrita parece favorecer – ou dificultar – a legibilidade. Mas, às vezes, a enunciação exerce um papel semântico: o significante visual deixa de ser apenas um veículo do significado e, à semelhança da catequese de Varella (“Dobrai-vos...”), nos convida – ou exige – que nos dobremos aos *vultos* do texto: o desenho das letras, das linhas, da composição gráfica do texto na página.

Vejamos alguns desses recursos.

O *deslocamento de palavras e versos* aparece, por exemplo, no poema *Velocidade*, de Guilherme de Almeida, publicado no livro *Encantamento* (1925):

Não se lembram do Gigante das Botas de Sete

[Léguas?

Lá vai ele: vai varando, no seu vôo de asas cegas,
as distâncias...
E dispara,
 nunca pára,
 nem repara
para os lados,
 para frente,
 para trás...

Vai como um pária...

E vai levando um novelo embaraçado de fitas:
fitas
 azuis,
 brancas,
 verdes,
 amarelas...
 imprevistas...

Vai varando o vento: – e o vento, ventando cada
 [vez mais,
desembaraça o novelo, penteando com dedos de ar
o feixe fino de riscas,
 tiras,
 fitas,
 faixas,
 listas...

E estira-as,
 puxa-as,
 estica-as,
 espicha-as bem para trás:

E as cores retesas dançam, sobem, descem DE-VA-GAR
paralelamente,
 paralelamente
 horizontais,
sobre a cabeça espantada do Pequeno Polegar...

(ALMEIDA, 1952, v. 5, p. 93-94)

Nos dois primeiros versos, a colocação das palavras *Léguas* e *cegas* no final dos versos destaca a rima imperfeita *léguas/cegas*. A palavra *distâncias* rima com *pária*, no início da segunda estrofe, agora uma rima toante, interestrófica (entre estrofes diferentes). Rimam em seguida, em eco, *dispara*, *pára* e *repara*; rimas com consoante de apoio (P), em processo que lembra combinação e permutação. O eco continua com o paralelismo e anáfora nos versos seguintes: para os lados, / para frente, / para trás...

O primeiro verso da segunda estrofe – Vai como um pária... – ecoa no segundo verso, por meio da anáfora e do paralelismo: E vai levando um novelo embaraçado de fitas.

As palavras seguintes – fitas / azuis, / brancas, / verdes, / amarelas... – não rimam; a rima ocorre entre as palavras *fitas* e *imprevistas*, além disso, *amarelas* e *imprevistas* são palavras com o mesmo ritmo poético.

Ao longo do poema, o deslocamento de palavras e versos ressalta aproximações sonoras, seja a rima (riscas, tiras, fitas, listas), seja a aliteração (feixe fino, fitas, faixas), além de aproximações rítmicas (feixe, fino, riscas, tiras, fitas, faixas, listas). Mesmo a composição em versos e estrofes também contribui para destacar recursos sonoros, como a aliteração no verso “Vai varando o vento: – e o vento, ventando cada vez mais”.

No final do poema aparecem assonâncias com vogais anasaladas: bem, dançam, sobem, descem, paralelamente, horizontais, espantada.

Além de destacar a sonoridade e o ritmo – a musicalidade – do poema, a enunciação gráfica sugere a dança das fitas. Nesse sentido, a enunciação gráfica *imita* o assunto do poema, embora este não seja propriamente um poema figurativo.

Na poesia infantil brasileira contemporânea, Fernando Paixão usa extensamente o deslocamento, entre outros recursos de enunciação gráfica, como a segmentação de palavras, uso de maiúsculas, letra manuscrita e versos dispostos em linhas curvas, no livro *Dia brinquedo*. (PAIXÃO, 2004)

No *Romanceiro da Inconfidência*, Cecília Meireles também faz largo uso dos deslocamentos, além de outros recursos gráficos como aspas, parênteses e itálico. Leia, por exemplo, o

Romance XXXII ou Das pilatas

“Vou-me a caminho do Rio,
minha boa camarada,
meter canoas de frete,
levantar moinhos d’água;
quando voltar, volto rico,
e esta gente desgraçada
que padece em terra de ouro,
por minhas mãos será salva.

“Vou-me a caminho do Rio,
minha boa camarada:
não te aflijas por teu filho,
pois lhe mando assentar praça.
(Que o general me protege,
com muitas pessoas gradas!)”

*(Tudo isto ia levar volta...
Tudo isto volta levava...)*

“Vou-me a caminho do Rio,
minha boa camarada...”

*(Era assim que ele dizia...
– vai comentando a mulata.
E batia-lhe nas costas,
e dava uma gargalhada
e saltava para a sela,
e entre adeuses se afastava..)*

“Vou-me a caminho do Rio,
minha boa camarada...”

*(O tempo passava. O filho
sem poder assentar praça...
Nos rios de ouro, perdidas
muitas lágrimas salgadas.
Nem canoas nem moinhos:
Só prisões e mais desgraças..)*

“Vou-me a caminho do Rio,
minha boa camarada...”

*(Para mim, foi perseguido.
Para mim, por lá se acaba.
Não deve sonhar o pobre,
que o pobre não vale nada...
Se o sonho do pobre é crime,
quanto mais qualquer palavra!)*

(MEIRELES, 2001, p. 832-833)

O *Romance XXXII ou Das pilatas* se abre por aspas, sugerindo uma citação. De quem é essa voz? Os versos “meter canoas de frete, / levantar moinhos d’água” evocam os versos “a botar moinhos / e barcos a frete” do *Romance XXVI ou Do animoso alferes*, sugerindo que essa fala é de “o hábil Tiradentes, o animoso Alferes”.

Os versos “*(Tudo isto ia levar volta... / Tudo isto volta levava...)*” retomam uma fala do Alferes no *Romance XXXI ou De mais tropeiros*: “Quando eu voltar – afirmava – / outro haverá que comande. / Tudo isto vai levar volta, / e eu serei grande!”

Sabemos de quem é a fala, mas não de quem é a voz. Isso é esclarecido na quinta estrofe: “*(Era assim que ele dizia... / – vai comentando a mulata.)*”

Esse romance tem um caráter narrativo-dramático e três vozes:

1) a de Tiradentes – citado por uma mulata –, nas duas primeiras estrofes e, ao longo do poema, como uma espécie de refrão;

2) a da mulata, nas estrofes em itálico e entre parênteses;

3) a do narrador, ou melhor, da voz poética narradora, propositalmente mesclada aos pensamentos e falas da mulata.

Segundo os *Autos de devassa da Inconfidência Mineira*, que a poeta parafraseia, essa mulata era a costureira Ana Maria Rosa da Silva. Ela e suas duas filhas – Simplicia Maria de Moura e Caetana Francisca de Moura – eram conhecidas como “as pilatas”. Pilata é a pia de água benta, “onde todos botam a mão” (AUTOS..., 1976, p. 184-188).

Além dos recursos das *aspas*, dos *parênteses* e do *itálico*, o deslocamento para a direita dos versos entre parênteses também contribuem para assinalar a mudança de voz.

A *especialização* é um recurso semelhante ao deslocamento, mas explora ainda mais a bidimensionalidade do suporte: é a distribuição não-linear de letras, sílabas, palavras e versos.

Em *Camassutra*, José Paulo Paes distribui pela página as palavras *ele* e *ela*, as sílabas *la* e *le* e a letra *l* imitando posições sexuais. (V. Galeria, p. 358)

No poema *Gagarin*, de Cassiano Ricardo, as palavras e versos são dispostos circularmente em torno das palavras “pato / selvagem / ave”, que aludem ao significado da palavra russa *gagarin*, “pato selvagem”, nome do primeiro astronauta a dar uma volta ao redor da Terra. (V. Galeria, p. 359)

Poema visual é aquele em que predominam os recursos visuais, de tal modo que ele não pode apenas ser ouvido ou lido: precisa ser visto. É caso, por exemplo, de *Luxo*, de Augusto de Campos (V. Galeria, p. 359), formado pela repetição da palavra *luxo* – ou partes dela – que formam a palavra *lixo*. Além da *antítese paronomástica* (segundo a interpretação de Haroldo de Campos), destaca-se o desenho e o dourado das letras, que sugerem o luxo brega, *kitsch*, descartável, que o poema critica.

É importante esclarecer que o termo *poesia visual* tem sido usado para produções muito diferentes umas das outras, algumas das quais com pouquíssimas relações com o que, nos estudos literários, se denomina *poesia*. É o caso, por exemplo, de obras *visuais*, sem palavras nem letras, que dificultam muito as denominações *literatura* ou *poesia*. A

definição de *poesia visual* aqui proposta não pretende dar conta dessa produção, ao contrário, o termo poesia visual é aqui utilizado com um sentido restrito.⁵

O poema *O pulsar*, de Augusto de Campos, que figura como epígrafe deste capítulo, apresenta um outro recurso: a *substituição de letras por imagens*. No caso, a substituição da letra O por um círculo branco, que vai aumentando de tamanho ao longo do poema; e a da letra E por uma estrela branca que, ao contrário, vai diminuindo de tamanho. Essas substituições e mudanças de tamanho contribuem para que a enunciação gráfica do poema sugira as radiações do pulsar, “estrelas de nêutrons jovens que giram sobre seu eixo a altas velocidades”, conforme ensina o *Glossário* da Sociedade Astronômica Brasileira⁶.

É hora de procurar resumir os recursos vistos até aqui. Na poesia, a enunciação gráfica colabora semanticamente por meio dos seguintes recursos: 1) variação na formatação da fonte: redondo, itálico etc.; 2) aspas e parênteses; 3) deslocamento de palavras e versos; 4) espacialização; 5) poema figurativo; 6) poema visual; 7) substituição de letras ou palavras por imagens.

Essa lista não tem pretensão de exaustividade, vale apenas como ponto de partida. Vejamos agora na prosa como a enunciação gráfica pode exercer um papel semântico.

Na prosa, a enunciação gráfica geralmente não chama atenção, a não ser nos casos em que ela parece se tornar *intrusa* – como certos narradores –, por exemplo, no romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*. No capítulo CXXXV, *Oblivion*, o primeiro parágrafo termina assim:

Cinquenta anos! Não é ainda a invalidez, mas já não é a frescura. Venham mais dez, e eu entenderei o que um inglês dizia, entenderei que “coisa é não achar já quem se lembre de meus pais, e de que modo me há de encarar o próprio ESQUECIMENTO”.

(MACHADO, 1960, p. 281-282)

O segundo parágrafo comenta:

Vai em versaletes esse nome. OBLIVION! (*idem*, p. 282)

⁵ Ver, por exemplo:

http://www.fAAP.br/revista_faap/revista_facom/artigos_visualidade1.htm e <http://www.imediata.com/BVP/>; acesso em 2 jan. 2006.

⁶ Disponível em: http://www.sab-astro.org.br/cesab/newhtml/indice_nq.htm; acesso em: 10 abr. 2005.

Como se sabe, versal é “o mesmo que MAIÚSCULA ou CAPITAL, assim chamada por ser costume iniciarem-se os VERSOS com tais letras”. Versalete é a “letra que, num determinado corpo, tem a forma da maiúscula e o tamanho da minúscula”. (PORTA, 1958, p. 410-411).

O uso de termos das artes gráficas pode evocar um dado biográfico de Machado de Assis: em 1856, com 17 anos, ele foi admitido como aprendiz de tipógrafo na Tipografia Nacional, exercendo o ofício até 1858, ano em que passa a revisor de provas de Paula Brito. Lembremos ainda que “considerando que Joaquim Maria Machado de Assis foi aprendiz de tipógrafo e servidor público da Imprensa Nacional no período de 1856 a 1858”, um decreto de 13 de janeiro de 1997 conferiu ao escritor o título de “Patrono da Imprensa Nacional”.⁷

O uso do versalete é uma indicação de destaque, assim como o itálico, ainda hoje utilizado para indicar palavras estrangeiras. No título do capítulo CXXXV, a palavra *oblivion* vem em redondo (ou seja, tipo normal, sem itálico, negrito, sublinhado etc.), assim como a expressão *in extremis*, título do capítulo LXXXIX, embora em itálico no índice.

No capítulo CXXV, *Epitáfio*, o texto é composto como se fosse um epitáfio, com letras maiúsculas, cinco linhas de texto margeadas por um filete em cima e outro embaixo:

AQUI JAZ
DONA EULÁLIA DAMASCENA DE BRITO
MORTA
AOS DEZENOVE ANOS DE IDADE
ORAI POR ELA!

(*idem*, p. 274)

Note-se a composição centralizada e a diferença de corpo, com o nome civil – Dona Eulália Damascena de Brito – da personagem anteriormente chamada apenas pelo apelido Nhã-loló, em corpo maior que o restante do texto. O impacto desta composição gráfica é preparado pelo capítulo anterior, *Vá de intermédio*, embora o narrador afirme o contrário:

⁷ Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/servlets/NJUR.Filtro?tipo=DEC&secao=NJUILEGBRAS&numLei=000000&data=19970113&pathServer=www1/netacgi/nph-brs.exe&seq=017>, acesso em: 12 fev. 2005.

Que há entre a vida e a morte? Uma curta ponte. Não obstante, se eu não compusesse este capítulo, padeceria o leitor um forte abalo, assaz danoso ao efeito do livro. Saltar de um retrato a um epitáfio, pode ser real e comum; o leitor, entretanto, não se refugia no livro, senão para escapar à vida.

(*idem*, p. 273-274)

O capítulo LV, *O velho diálogo de Adão e Eva*, é composto como se fosse uma página de uma peça teatral, com os nomes dos personagens em caixa alta, BRÁS CUBAS e VIRGÍLIA. Os diálogos, porém, são substituídos por linhas pontilhadas e pontos de interrogação e de exclamação. A alusão aos personagens bíblicos pode cruzar-se também com a evocação dos personagens de Shakespeare, Romeu e Julieta, pela enunciação gráfica do capítulo alusiva ao gênero dramático, pela menção, no capítulo anterior, ao peitoril de uma janela, além de referências no romance a outros personagens de Shakespeare, como Hamlet e Lady Macbeth. O que o texto silencia – as falas do diálogo – pode ser imaginado pelo leitor pelas pistas textuais, inclusive as pistas da enunciação gráfica. Aqui, alguns dados bibliográficos da produção machadiana podem contribuir para a leitura do capítulo como se fosse a de uma cena teatral: até 1880, ano em que *Memórias Póstumas* foi publicado na Revista Brasileira, de 15 de março a 15 de dezembro, antes da sua publicação em livro, no ano seguinte, Machado publicou várias peças de teatro: a comédia *Desencantos* (1861); *Teatro de Machado de Assis* (1863), com duas comédias, *O Protocolo* e *O Caminho da Porta*; a comédia *Os Deuses de Casaca* (1866); além de ter sido representada, no Teatro de D. Pedro II, a comédia *Tu só, Tu, Puro Amor...*, por ocasião das festas organizadas pelo Real Gabinete Português de Leitura para comemorar o tricentenário de Camões, publicada no ano seguinte. Essa produção pode sugerir a familiaridade de Machado com o gênero dramático e, portanto, com sua enunciação gráfica característica.

Nesse capítulo, BRÁS CUBAS e VIRGÍLIA não são as personagens do romance, mas o pensamento de Brás Cubas que, “ardiloso e traquinas, saltou pela janela fora e bateu as asas na direção da casa de Virgília. Aí encontrou ao peitoril de uma janela o pensamento de Virgília, saudaram-se e ficaram em palestra.” (*idem*, p. 193). São, portanto, dois pensamentos, representando um devaneio sobre um palco. O capítulo anterior, *A pêndula*, poderia evocar, por antecipação, a conversa de Romeu e Julieta sobre o rouxinol e a cotovia, prosaicamente substituídos pelo tic-tac de um relógio.

O capítulo CXXXIX, *De como não fui ministro d'Estado*, é composto por cinco linhas pontilhadas. O capítulo seguinte oferece pistas para o leitor passar do “forte abalo” ao seu horizonte de expectativas, à compreensão:

Há coisas que se dizem melhor calando; tal é a matéria do capítulo anterior.

(*idem*, p. 285)

O capítulo CXLII, *O pedido secreto*, inclui uma carta, assinada por uma única letra, quase ilegível, que o narrador comenta: “o V da assinatura não passava de um rabisco sem intenção alfabética (...)” (*idem*, p. 289)

No capítulo XXVI, *O autor hesita*, o narrador conta uma brincadeira com um verso da *Eneida*, de Virgílio, *Arma virumque cano*, “canto as armas e o varão”. Ele narra:

Eu deixava-me estar ao canto da mesa, a escrever desvairadamente num pedaço de papel, com uma ponta de lápis; traçava uma palavra, uma frase, um verso, um nariz, um triângulo, e repetia-os muitas vezes, sem ordem, ao acaso, assim:

(*idem*, p. 160)

Segue-se a transcrição, em corpo menor, do verso e de partes dele, começando pelo verso inteiro, todo em caixa baixa, no canto superior direito; seguido pela letra A, em caixa alta, na linha de baixo, mas no canto esquerdo; o verso inteiro, iniciado pela versal, alinhado à letra A; alternando ora à direita, ora à esquerda, “arma virumque cano / arma virumque / arma virumque cano”, terminando por “virumque” centralizado. Por associação de idéias, o “virumque” sugere ao narrador o “nome do próprio poeta, por causa da primeira sílaba”.

Na edição que venho citando, os capítulos são iniciados por capitular, aparentemente a mesma fonte do resto do texto, mas três vezes maior. A primeira palavra de cada capítulo está sempre em caixa alta. Essa enunciação gráfica destaca o início de cada capítulo, funcionando ao mesmo tempo como elemento que atrai a atenção e que oferece um momento de repouso na leitura, pois as letras maiores contribuem para a sua legibilidade. Perde-se um pouco esse efeito nos capítulos iniciados por palavras de uma única letra, pois neles apenas é utilizada a capitular, como nos capítulos IV, IX, XXX etc.

O efeito também é menor em capítulos iniciados por palavras curtas, de duas ou três letras, como COM (II), MAS (III), QUE (VII), JÁ (VIII), NO (XVIII), UM (XX) etc.

O uso da caixa alta na primeira palavra de cada capítulo tem um efeito especial no início do capítulo XXVII, cujo título é: Virgília? O início do capítulo ecoa a pergunta do título – VIRGÍLIA? – mas agora em corpo menor, embora em caixa alta. Por outro lado, tanto o título como o início do capítulo repetem a última palavra do capítulo anterior, Virgília: “a tua noiva chama-se justamente Virgília.” (idem, p. 160). O efeito de reconhecimento pelo leitor é sublinhado pela segunda e subseqüentes frases do capítulo:

Mas então era a mesma senhora que alguns anos depois...? A mesma; era justamente a senhora, que em 1869 devia assistir aos meus últimos dias, e que antes, muito antes, teve larga parte nas minhas mais íntimas sensações.

(idem, p. 160)

Esse efeito de reconhecimento, por outro lado, é preparado pela repetição do nome Virgílio, no final do capítulo anterior, à semelhança da repetição do verso “arma virumque cano”. Repetição que ganha destaque pelo deslocamento das palavras pela página.

Os capítulos do romance são numerados com algarismos romanos, sempre precedidos da palavra CAPÍTULO, em caixa alta, mas em corpo menor do que o título do capítulo. Uma edição popular, entretanto, eliminou a palavra CAPÍTULO, substituindo os algarismos romanos por arábicos. Optou-se também por destacar o número e não o título dos capítulos. (MACHADO, 1997). No caso dos capítulos LXXXIII e CX, isso talvez cause ambigüidade, já que os títulos desses capítulos são numéricos: 13 e 31, respectivamente. (idem, p. 140 e p. 172).

Além do exercício da tipografia, a leitura de Laurence Sterne (1713-1768), especialmente *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy* (1759-1767), também pode ter contribuído para o uso de recursos gráficos em *Memórias Póstumas*. A referência a Sterne, aliás, é feita pelo próprio narrador, no prefácio *Ao Leitor*:

Trata-se, na verdade, de uma obra difusa, na qual eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Sterne, ou de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo.

(MACHADO, 1960, p. 109)

No prólogo da quarta edição, Machado reproduz esse trecho, comentando-o:

Toda essa gente viajou: Xavier de Maistre à roda do quarto, Garrett na terra dele, Sterne na terra dos outros. De Brás Cubas se pode talvez dizer que viajou à roda da vida. O que faz do meu Brás Cubas um autor particular é o que ele chama “rabugens de pessimismo.” Há na alma deste livro, por mais risonho que pareça, um sentimento amargo e áspero, que está longe de vir dos seus modelos. É taça que pode ter lavores de igual escola, mas leva outro vinho.

(*idem*, p. 107)

Com esse comentário, Machado estabelece pontos de convergência e de divergência em relação a Sterne.⁸ Parafrazeando Buffon – *Le génie, c’est la patience*⁹ –, poderíamos dizer que o gênio não é feito de paciência, mas de recriação.

Para não desperdiçar as pistas dadas pelo narrador e pelo autor, vejamos alguns recursos que aparecem no romance de Sterne: palavras substituídas por asteriscos (v. VII, c. 20); palavras sussurradas no ouvido sugeridas por asteriscos (v. VII, c. 29), em diferentes conjuntos (de 4, 2, 4, 3, 6, 4, 2 e 4 asteriscos); trechos substituídos por linhas de asteriscos (ou de traços – com o tamanho de travessões duplos – (v. V, c. 2; v. VII, c. 35); capítulos em branco (v. IX, c. 18 e c. 19); mudança de tipologia no meio do texto (v. I, c.15; v. II, c. 17; v. IX, c. 25); inclusão de rabiscos imitando o movimento de uma bengala (v. IX, c. 4) ou metaforizando o estilo digressivo do autor (v. VI, c. 40). Merece referência ainda a enunciação da palavra **BRÁVO**, em caixa alta, riscada (ou “tachada”, para usarmos a terminologia do Word), no volume VI, capítulo 11, com um divertido comentário sobre a hesitação do autor de um sermão entre alta auto-avaliação e modéstia, além de três palavras – Alas, poor YORICK! – circundadas por um retângulo, funcionando como epitáfio e como elegia (v. I, c. 12).

⁸ Embora tenha sido encontrado um exemplar do livro de Sterne na biblioteca de Machado de Assis, há críticos que desconfiam se ele realmente leu o livro. Segundo Maria Elizabeth Chaves de Mello, “muitas são as publicações referentes à influência de Lawrence Sterne na obra do autor de *Brás Cubas*, baseadas, não somente nessa afirmação [no prefácio *Ao leitor*, que também citei], como, principalmente, nas semelhanças entre as narrativas dos dois romancistas. Entretanto, indo pesquisar na biblioteca de Machado de Assis na Academia Brasileira de Letras, percorrendo os seus inúmeros livros, deparamo-nos com a surpresa de encontrar dois volumes de Sterne em inglês, absolutamente intactos, sem nenhuma anotação, nenhuma dobra, nenhuma assinatura do proprietário, páginas impecáveis, apenas amareladas pelo tempo. São eles: *The Life and Opinions of Tristram Shandy* (Collection of British Authors, vol. CLIII, Tauchnitz Edition, Leipzig, 1849) [...]. (MELLO, 2001, p. 305)

⁹ Citado por Machado na cena IX de sua peça *Lição de botânica*.

Esses exemplos em prosa e verso talvez contribuam para o leitor apagar as letras iniciais – I e R – da palavra IRRELEVANTE, invertendo o juízo crítico sobre a *matéria gráfica* das palavras (e dos textos), porventura ainda em circulação na teoria literária. Estou pensando, por exemplo, no comentário de Maria da Glória Bordini sobre Roman Ingarden:

A formação lingüística mais simples, para ele [Ingarden], é a palavra, uma forma fônica significativa, somada à sua significação. A matéria gráfica dessa palavra não lhe importa, pois, ao ser escrita, apenas representa a forma fônica significativa e se torna assim transparente e *irrelevante* como elemento constitutivo da obra.

(BORDINI, 1990, p. 95; itálico meu)

O festim de Simônides

Simônides (556-467 a.C.) – poeta grego natural de Iulis, cidade de Céos, ilha do mar Egeu em frente à Ática – é protagonista de duas fábulas de Fedro; uma das quais (4.26) – acredita-se – serviu como fonte para La Fontaine. (1997, p. 65-67, p. 452)

Vários autores da Antiguidade afirmam que Simônides foi o inventor da arte da memória (técnica de memorização ou mnemotécnica). (LYRA graeca, 1952, v. 2, p. 249, p. 267, p. 307)

Os relatos mais conhecidos talvez sejam os de Cícero (1992, em *De Oratore*, 2.86) e de Quintiliano (1993, em *Institutio Oratoria*, 11.2). Os dois autores divergem nos detalhes.

Em linhas gerais, conta-se que Simônides recebeu a encomenda de um poema em homenagem a um atleta. Como era usual, o poeta dedicou uma parte de seu encômio para celebrar os deuses Castor e Pólux. (Talvez um pouco como o samba-enredo da Imperatriz Leopoldinense que, ao homenagear o bicentenário de Hans Christian Andersen, afirma que “Foi Monteiro Lobato / Um mestre de fato da literatura infantil”.¹⁰)

O cliente não ficou satisfeito e só pagou a metade do contratado, dizendo a Simônides que cobrasse a outra metade de Castor e Pólux.

¹⁰ Disponível em: <http://www.imperatrizonline.com/samba.htm>, acesso em: 12 fev. 2005.

O pagamento – diz a lenda – não demorou. Pouco tempo depois, Simônides foi convidado para um banquete. No meio do festim, o poeta foi avisado de que do lado de fora dois jovens queriam falar com ele urgentemente.

Do lado de fora, Simônides não encontrou ninguém esperando-o. Mas assim que saiu da casa, ela desmoronou. Os corpos ficaram irreconhecíveis. O poeta, porém, se lembrava de onde cada convidado estava sentado; graças a isso, as pessoas puderam ser identificadas e os parentes puderam enterrar seus mortos.

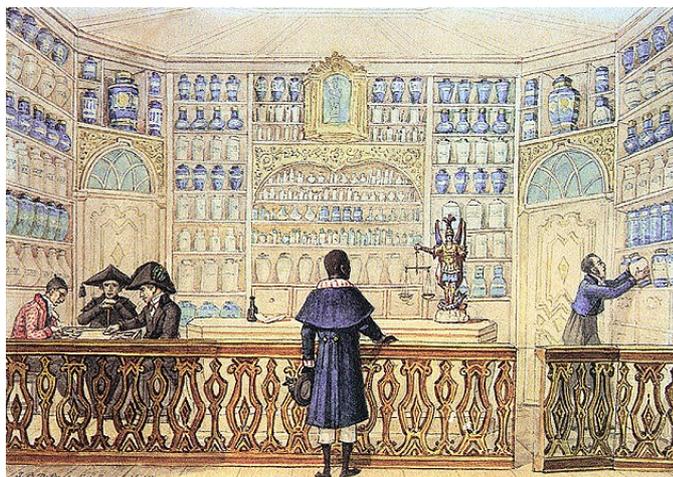
Dessa catástrofe Simônides teria tirado a idéia para inventar a técnica de memorização conhecida mais tarde como dos *loci*, ‘lugares’, em latim, e que consiste em transformar o trecho de um texto em uma imagem e colocar cada uma dessas imagens em um lugar, por exemplo, os cômodos de uma casa, edifícios públicos, uma rua longa, o perímetro de uma cidade, quadros etc. (QUINTILIANO, 12.2.21)

Nessa linha de transformar conceitos em imagens, o filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) dá um exemplo bastante sugestivo:

Você vai se lembrar mais facilmente de um caçador perseguindo uma lebre, um boticário arrumando suas drogas, um pedante fazendo um discurso, um garoto repetindo versos de cor ou um ator representando no palco do que as noções de invenção, disposição, elocução, memória e ação.

(*apud* WALLACE, 1943, p. 36; tradução minha)

Invenção, disposição, elocução, memória e ação – nós aprendemos com gregos e romanos (MOSCA, 2001, p. 28) – são as partes da retórica. As cenas mencionadas por Bacon sugerem que, na elaboração de um discurso, é necessário “caçar” argumentos, distribuí-los de maneira eficiente, usar figuras de linguagem para esclarecer ou enfeitar o texto, praticar a memória (pois os textos eram apresentados oralmente...) e, finalmente, cuidar da apresentação, da pronúncia, da fisionomia e dos gestos.



Debret. *Botica*, 1823. Aquarela sobre papel.

Aqui, porém, estou mais interessado no boticário, ou melhor, na *disposição* das partes do texto. Em outra linha de pensamento, Aristóteles se referia aos *lugares comuns*, que seriam argumentos que podem ser utilizados para as mais variadas questões. Hoje, a palavra *lugar-comum* adquiriu o sentido de “fórmula, argumento ou idéia muito repisada; trivialidade”. (BORBA, 2002, p. 974)

A palavra grega *τοπος*, ‘lugar’, continua circulando nos estudos literários sob a forma transliterada *topos*, com o sentido de tema recorrente. Além disso, ela aparece como radical em várias palavras relacionadas a lugar, como topografia, topologia, toponímia, topônimo etc. A palavra *tópico*, por outro lado, que quer dizer ‘tema’, ‘assunto’, é usada como termo lingüístico para designar o tema central da conversação e, por extensão, de qualquer texto (ou parte de um texto). Ela evoca a relação entre os *loci* e os lugares comuns da filosofia aristotélica.

A paráfrase pode ser considerada uma estratégia de compreensão de leitura. Dizer – ou reescrever – um texto substituindo as palavras por outras, sem mudar o pensamento, dá indícios sobre o que o leitor compreendeu (V. por exemplo, OLSHAVSKY, 1976-1977, e KLEIMAN, 2000, p. 26). O resumo, também. O resumo, aliás, pode ser definido como uma espécie de paráfrase por subtração. (V. os tipos de paráfrase em PROGYMNASMATA, 2003, p. 70)

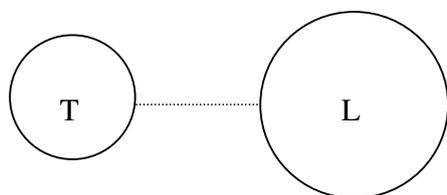
O título e intertítulos de um texto geralmente indicam seu tópico. Ficcionistas e poetas, contudo, costumam se desviar dessa regra. Em *Como e por que ler o romance*

brasileiro, Marisa Lajolo (2004) usa dessa mesma liberdade, apenas lançando pistas: Ler e escrever no feminino, O Brasil no mapa do romance, O romance viaja pelo Brasil etc.

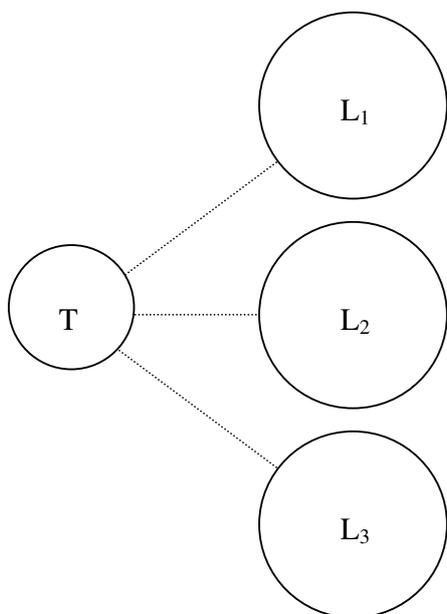
Quem sabe não seria possível estender um fio entre título, intertítulo, tópico, resumo e paráfrase? Ou melhor: um cordão de dois fios, juntando lugar (τοπος) e assunto (*topos*)?

Ao contrário do verso de Bandeira (1989) – “Com cada coisa em seu lugar” –, a relação biunívoca entre assunto e lugar não é a única possível. Podemos falar de vários assuntos em um mesmo lugar ou, ao contrário, desenvolver um assunto em vários lugares. Esses *lugares* são as frases, os períodos, os parágrafos, os capítulos, as estrofes, os cantos etc.

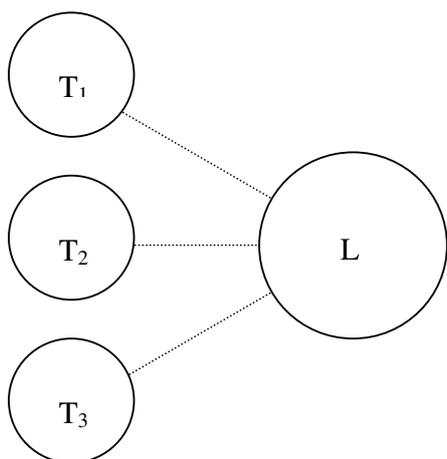
O leitor pode visualizar essas relações nos esquemas a seguir:



Um tópico **T** desenvolvido em um único lugar **L**.



Um tópico **T** desenvolvido em lugares contíguos **L₁**, **L₂**, **L₃** etc.



Vários tópicos – T₁, T₂, T₃ etc. – desenvolvidos em um mesmo lugar L.

Quantas partes tem um texto?

As perguntas “quantos *parágrafos* tem o texto” ou “quantas *estrofes* tem o poema” permitem respostas bem mais objetivas, mas talvez menos ricas do ponto de vista da compreensão.

Certa vez, em um curso de especialização em literatura, em Ourinhos, SP, eu distribuí entre os alunos a crônica *Arte de ser feliz*, de Cecília Meireles (1968), e pedi que eles respondessem quantas partes tinha o texto. Na verdade, eu estava apenas querendo evitar dar a pista *parágrafo* e acabei eu mesmo me surpreendendo com as respostas, que foram variadas e pertinentes, conforme as explicações que os alunos foram dando.

Essa experiência parecia justificar uma proposta de Barthes (1970, p. 20-21), de que o leitor delimitasse as unidades de sentido de um texto do modo que lhe parecesse mais cômodo. Basta – penso eu – que o aluno justifique essas unidades de maneira coerente. Nem vou me preocupar que haja até mesmo posições contrárias, pois, por exemplo, uma coisa é ver uma oportunidade que surge; outra, uma oportunidade que se foi...

Voltemos ao poema de Varela.

Os cinco primeiro versos referem-se a um único tópico: estrelas; o sexto verso refere-se a três tópicos: desertos, mares e florestas; o sétimo verso, por sua vez, refere-se a um único tópico: montanhas. Nos sete versos iniciais, temos, assim, os três tipos básicos de relação entre tópico e lugar.

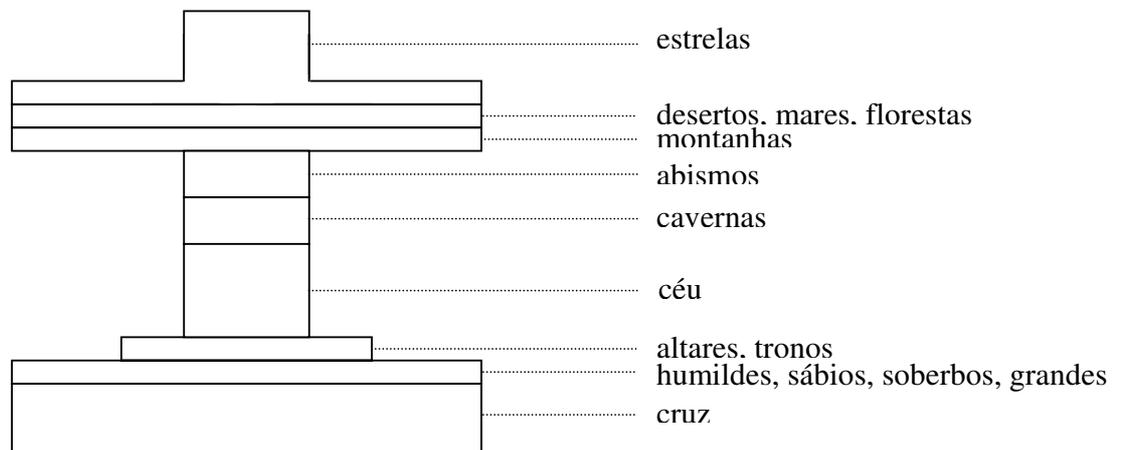
Os versos 8 e 9 referem-se a abismos; os versos 10 e 11, a cavernas e os 12 a 15, a céu.

O verso 16 refere-se a dois tópicos: altares e tronos; dois lugares que aludem metonimicamente a dois tipos humanos ou a dois poderes: o religioso e o secular.

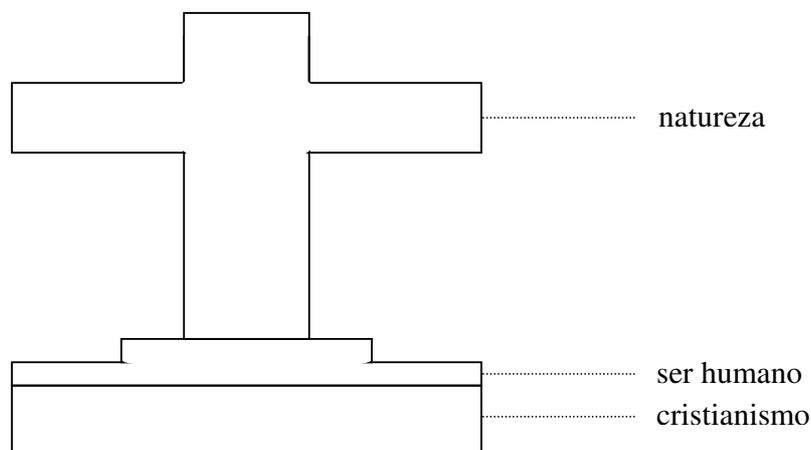
O verso 17, por sua vez, refere-se a quatro tópicos, quatro tipos humanos, quatro *caracteres*, para falarmos como o autor da *Retórica a Herênio* (apud CHELINI, 1987, p. 160): humildes, sábios, soberbos e grandes.

Os versos 18 a 20 referem-se à cruz.

Vejamos essas relações em um esquema ou, para usar um termo de Kleiman (1993, p. 59), um *mapa textual*:



Os quinze primeiros versos enumeram elementos da natureza; os versos 16 e 17 referem-se ao ser humano; os três últimos versos, ao cristianismo:



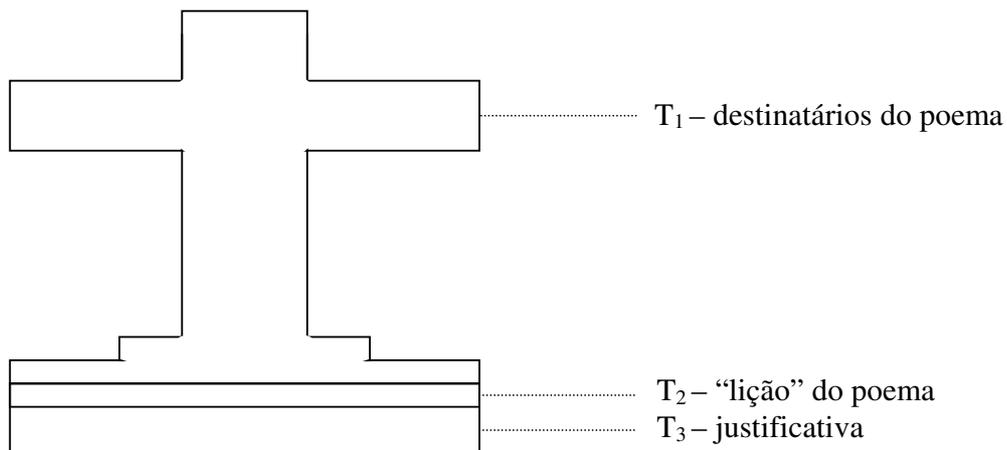
Em outra delimitação, o poema apresenta três tópicos:

T₁ – os primeiros 17 versos são os destinatários do poema;

T₂ – o verso 18 é a “lição” do poema;

T₃ – os dois últimos versos justificam a lição.

Vejam os esquemas:

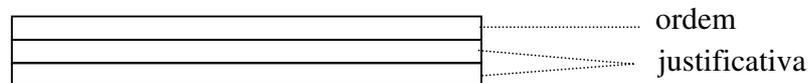


Examinemos com mais atenção os três últimos versos:

Dobrai-vos ao vulto sublime da cruz!
Só ela nos mostra da glória o caminho,
Só ela nos fala das leis de – Jesus!

(itálico e negrito meus)

Esquematicamente:



A unidade temática dos dois últimos versos é reforçada pela *anáfora* – repetição de palavras no início de versos (mais uma presença do lugar!) – e pelo duplo *paralelismo* (note o termo de viés geométrico, topológico):

1) *só ela nos* + verbo da primeira conjugação na terceira pessoa do presente do indicativo + *da(s)*

2) *da glória o caminho*, ou seja, *o caminho da glória e leis de Jesus*, confirmando o paralelismo *substantivo + de(a) + substantivo*.

O paralelismo pode sugerir uma equivalência entre mostrar o caminho da glória e falar das leis de Jesus. As leis de Jesus seriam o caminho da glória que a cruz mostra, sobre o qual ela fala. *Mostrar e falar* sugerem a oposição entre *mostrar e dizer*, que veremos no próximo capítulo. Ou, do ponto de vista lingüístico, entre o significante *vulto da cruz* e seu significado – cristianismo –, ou ainda, entre a enunciação gráfica do poema – que se mostra – e seus versos, que “falam”, catequizam. Vale a pena lembrar que catequese significa instrução metódica e *oral* sobre religião. (BORBA, 2002, p. 298)

Em outra delimitação, o poema apresenta quatro tópicos:

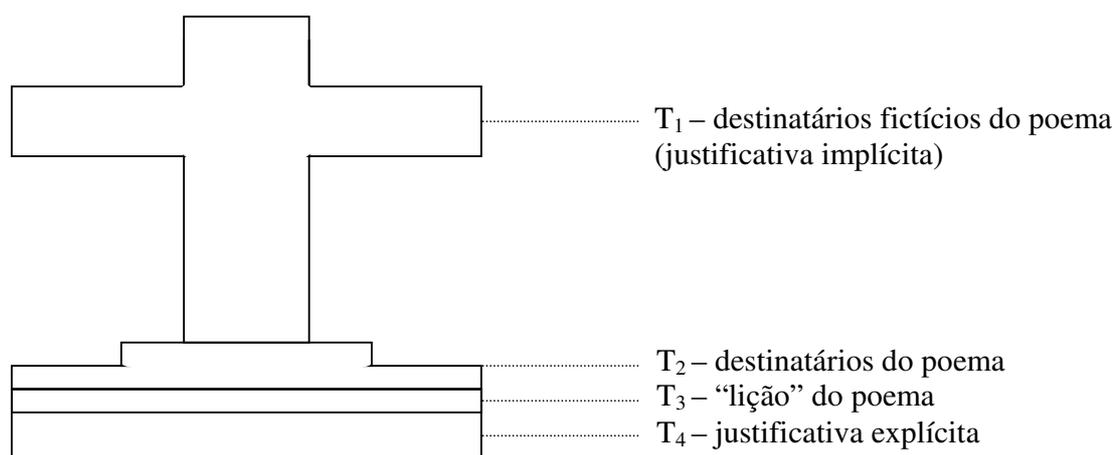
T₁ – os primeiros 15 versos são destinatários fictícios do poema, configurando uma justificativa implícita: assim como toda natureza obedeceria às leis de Deus, o homem deve dobrar-se às leis de Jesus;

T₂ – os versos 16 e 17 sugerem – metonimicamente – que toda a humanidade é destinatária do poema;

T₃ – o verso 18 é a “lição” do poema;

T₄ – os dois últimos versos são uma justificativa explícita.

Vejam os:



Junto com a delimitação das partes (ou lugares) de um texto vem a pergunta: “Qual é o tópico?” Afora delimitações exclusivamente físicas – página tal, parágrafo tal, linha tal etc. – talvez nem seja possível delimitar as partes de um texto sem atribuir-lhes tópicos.

Identificar o tópico é um processo cognitivo fundamental na compreensão de textos, seja numa conversação, seja em um texto escrito. Estou usando o verbo *identificar* sem me preocupar se o leitor *extrai* o tópico depois de uma longa e trabalhosa autópsia ou se o leitor *constrói* o tópico a partir de pistas lingüísticas. (V. KLEIMAN, MORAES, 2001, p. 124)

Ezequiel Theodoro da Silva propõe um modelo do ato de ler que procura superar essa dicotomia, propondo três operações – ou *exigências*, como ele as denomina – que não podem ser segmentadas: constatar, cotejar e transformar. Segundo Ezequiel,

A *constatação* do significado do documento escrito nada mais é do que sua compreensão. O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente *se faz ouvir*. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as idéias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao *cotejo* das idéias projetadas na constatação.

Através dos atos de decodificar e refletir (implícitos na constatação e cotejo), novos horizontes abrem-se para o leitor, pois ele experiencia outras alternativas. Mas o encontro de novas alternativas somente pode ser plenamente efetivado na *transformação*, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento, neste caso o documento escrito, proposto para leitura.

(SILVA, 1981, p. 80-81)

Por ora, basta notar que a falha na *extração*, *construção* ou *constatação* do tópico pode levar à falhas na compreensão do texto, até mesmo a um “erro fatal”, como poderia dizer nosso computador...

Angela Kleiman (2000, p. 39-40) mostra esse tipo de falha por meio do exemplo de um leitor que pensa que um autor está falando sobre vacas mecânicas, quando, na verdade, o escritor fazia uma divertida comparação entre vacas e máquinas.

Ao falar sobre a falta de flexibilidade desse leitor, sua dificuldade em formular novas hipóteses, Kleiman dá indícios de que talvez seja necessário explorar também os aspectos emocionais da leitura. Tomando como mote o famoso aforismo de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela” (*Apud* SILVA, 2003, p. 37), talvez se possa teorizar que as pessoas enfrentam os textos de maneira não muito diferente do modo como enfrentam o mundo. Kleiman (1993, p. 57-64) discute, por exemplo, as dificuldades de

compreensão de um texto que desafiava os valores de uma comunidade de leitores a respeito da pena de morte. O relato de Kleiman sugere que as crenças e valores desses leitores pareciam bloquear suas operações cognitivas.

Em outros exemplos, Kleiman (2000, p. 21-22) mostra como a omissão do título – que fornecia o contexto ao qual o texto se referia – provoca incompreensões ou até mesmo a completa incompreensão do texto.

Propor que o aluno dê um título para um texto é um exercício bastante comum em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental. O potencial cognitivo do exercício fica bastante reduzido, porém, quando o texto oferecido já tem título e o aluno deve apenas dar outro título. Nesse caso, o processo de síntese – que ocorre quando se dá um título para um texto que ainda não o tem – pode ser substituído por um processo menos complexo, uma espécie de *tradução*, isto é, de busca de um equivalente para o título original.

O exercício de dar um título permite muitas variantes, como, por exemplo, usar uma, duas ou três palavras; usar um substantivo, um adjetivo ou um verbo; usar uma frase, uma pergunta etc. Essas variações quebram a monotonia pedagógica e, ao mesmo tempo, permitem explorar diferentes aspectos do texto e diferentes processos cognitivos dos leitores.

A enunciação gráfica parece não ser, assim, uma categoria de interesse apenas para a teoria literária, mas uma categoria que talvez possa contribuir para o trabalho com textos em sala de aula. Os tópicos e seus lugares incentivam a ir além do exercício singelo de dar um outro título para um texto, e instigam a explorar os vários tópicos do texto.

Essa, aliás, é uma lição de Paulo Freire:

Um texto estará tão melhor estudado quanto, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro para essa delimitação aclara a significação de sua globalidade.

Ao exercitar o ato de delimitar os núcleos centrais do texto que, em interação, constituem sua unidade, o leitor crítico irá surpreendendo todo um conjunto temático, nem sempre explicitado no índice da obra. A demarcação destes temas deve atender também ao quadro referencial de interesse do sujeito leitor.

(FREIRE, 1978, p. 10-11)

Se a demarcação dos tópicos deve atender aos interesses do leitor, então parece que pelo menos nesse ponto as perspectivas de Freire e Barthes convergem.

Ezequiel Theodoro da Silva compartilha uma conversa com Paulo Freire em que o mestre pernambucano contou-lhe um caso ocorrido em Genebra, em um curso de pós-doutorado para estudantes do mundo inteiro. Ao propor aos alunos um texto de Karel Kosig, o desafio parece ter sido maior do que o alcance dos leitores. Freire propôs então a segmentação do texto. Relata Ezequiel: “Sentou-se no círculo, foi lendo parágrafo por parágrafo com a turma e assim construindo uma interpretação coletiva do pensamento de Karel Kosig até que se esboçasse um sentido para a obra e, ao mesmo tempo, uma compreensão preliminar de suas proposições” (SILVA, 2003, p. 44).

Os lugares do texto podem ser entendidos como *unidades de leitura*. Por um lado, um texto (um objeto de leitura) é formado de unidades de leitura; por outro lado, cada texto pode, dentro de um projeto pedagógico, fazer parte de um conjunto, com unidade temática (e preferencialmente com diversidade textual), como propõe Ezequiel em seu livro *Unidades de leitura*.

A categoria *enunciação gráfica*, que examinamos ao longo deste capítulo, foi abordada por vários estudiosos, embora com diferente terminologia e com perspectivas nem sempre convergentes à que apresentei aqui. Por exemplo, Maria Luiza Ramos fala em *estrato óptico* (1974), Fausto Cunha fala em *aspecto gráfico, visual, das palavras* e em *dimensão visual* (20 abr. 1974, *apud* REIS, 1977, p. 40); Ilka Brunhilde Laurito e Rita Marquilhas falam em *mise-en-page* (LAURITO, 1975; MARQUILHAS, 2005); Zenir Campos Reis fala em *revestimento gráfico* (REIS, 1977, p. 40) *estrato ótico* (Idem, p. 42) e *nível gráfico (visual)* (Idem, p. 43); Salvatore D’Onofrio fala em *estrato gráfico* (D’ONOFRIO, 1978, p. 79-81) e Norma Goldstein fala em *composição gráfica* (GOLDSTEIN, 1988, p. 6).

As principais diferenças em relação à perspectiva aqui apresentada são que esses autores privilegiam a poesia, oferecendo poucos elementos para o estudo da prosa e, ao privilegiar o escrito, a ele atribuem um *estrato fônico* (RAMOS, *opus cit.*), *um lado sonoro* (GOLDSTEIN, *opus cit.*, p. 9), sem oferecer uma categoria que possa ser aplicada tanto à modalidade escrita quanto à oral ou mesmo à linguagem de sinais, como é o caso do termo *enunciação*.

Na análise do discurso, fala-se em *pontuação* (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2002, p. 448-452) e em *segmentação gráfica* (*idem*, p. 523-524),

termos mais específicos e que podem, a meu ver, ser circunscritos pelo termo mais abrangente, *enunciação gráfica*.

Na ficção para crianças, Angela Lago explora a enunciação gráfica criativamente no seu livro *Indo não sei aonde buscar não sei o quê* (2000). O texto é todo composto por letras maiúsculas. As letras iniciais de cada período são vermelhas, visando destaque semelhante (embora não idêntico) ao das letras capitulares. A mancha do texto é variável, ocupando, descontando-se as margens, cerca da largura da página, metade da página, dois terços ou um terço da página. Essa variação contribui para o aceleração ou desaceleração do ritmo da narrativa. Assim, por exemplo, no trecho “NÃO / DEMOROU / MUITO, / ESTAVA / CHEGANDO / AO PALÁCIO, / CANTANDO / DE ALEGRIA”, a enunciação gráfica em linhas compostas por apenas uma ou duas palavras favorece a aceleração da leitura, enfatizando a idéia de “não demorar muito”. (V. Galeria, p. 360)

Já no trecho “DE TANTO ANDAR E ANDAR, O POBRE DO SEINÃO / SEM PERCEBER, ACABOU CHEGANDO MESMO AO INFERNO” as duas linhas estão compostas em páginas opostas, dando a impressão de formar uma única linha, desacelerando a leitura e enfatizando o “andar e andar”, por sua vez já enfatizado pelo “tanto”. (V. Galeria, p. 360)

Outro exemplo de enunciação gráfica criativa na prosa é o livro *O caso da banana*, de Ronaldo Simões Coelho (1990), com desenhos de Angela Lago. Este livro teve um processo de produção pouco usual, já que foi escrito por Ronaldo a partir de cinco litografias de Angela. Leia um trecho, correspondendo a duas páginas abertas:

não podendo imaginar que os dois iam escapular dali e aprontar a maior bagunça na sala de jantar. Brincaram à vontade e a brincadeira estava tão divertida que os demais objetos não se contiveram e começaram também a brincar. Mas, de repente, o menino caiu estatelado no chão. Aí, o garfo aproveitou para fazer mais uma molecagem. O menino se levantou furioso, esquecido da chupeta, dando tapas e chutes, enquanto as cadeiras dançavam e o tapete voava e a toalha se enrolava e tudo se movimentava.

Originalmente, o texto está composto com letras grandes, de maneira que cada linha tem apenas de duas até cinco palavras. Aqui não respeitei o tamanho das letras e das linhas. (V. Galeria, p. 361-362)

A enunciação gráfica brinca com o texto. A letra “c” de *brincar* está invertida (da direita para esquerda) e deslocada um pouco para baixo. A letra “o” de *estatelado* está achatada; a letra “f” de *garfo* está composta inclinada para baixo, para a direita. Ela parece ter garfado a segunda letra “e” de *molecagem*. Dessa forma, a letra “f” faz uma *molecagem*, ecoando o que diz o texto: “o garfo aproveitou para fazer mais uma *molecagem*”. A letra “e” de *chutes* está invertida, com uma rotação de quase 180° para a direita, deslocada acima das outras letras, na entrelinha com a linha acima, próxima da letra “e” de *chupeta* na linha acima. As palavras *tapete* e *toalha* e o sintagma *se movimentava* são enunciados em uma linha ondulada, parecendo compostas sobre uma faixa, ou melhor, faixas onduladas, pois a sensação que se tem é de tridimensionalidade. Recursos semelhantes repetem-se ao longo do livro.

Na ficção para adultos, podemos lembrar os *anticontos* de Pedro Geraldo Escosteguy, publicados na revista *O Cruzeiro*, no início dos anos 1960, e recentemente recolocados em circulação graças ao trabalho da pesquisadora Soraya Patrícia Rossi Bragança, coordenadora do Acervo Literário do escritor.¹¹ Leia-se, por exemplo, *Pé-nabola* (V. Antologia, p. 327).

Uma rápida observação sobre recepção infantil e mediação escolar: será que a escola tem contribuído para a percepção, a compreensão e a fruição dos efeitos estéticos da enunciação gráfica?

A professora Ana Botta (já citada), por exemplo, solicitou aos seus alunos de 4ª série que reescrevessem o poema *Humorismo*, de Guilherme de Almeida:

Humorismo

Sossego macio da tarde.

Um sol cansado

passa pelo rosto suado

uma nuvenzinha alva como um lenço

para enxugar as primeiras estrelas.

Silêncio.

E o sol vai caminhando sobre os montes tranqüilos

¹¹ Veja o *site* do Acervo Literário Pedro Geraldo Escosteguy, disponível em:

<http://www.pucrs.br/fale/pos/centrodememoria/pgescosteguy/>; acesso em 10 jan. 2006. Tomei contato com a obra do escritor por meio de uma comunicação da pesquisadora no II Congresso de História da Leitura e do Livro, realizado na Unicamp, em julho de 2003. Sou extremamente grato à Soraya pela generosidade com que me enviou material do e sobre o escritor.

vai cochilando. E de repente
tropeça e cai redondamente
sob a pateada dos sapos e a vaia dos grilos.

(ALMEIDA, 1925, p. 59-60)

O poema foi reproduzido no roteiro de atividades, com os seguintes comandos:

7.

Leia o poema abaixo.

[...]

8.

Depois de ler, reescreva o poema. Você pode usar as palavras que você leu ou outras.

Ao contrário do esperado, a maior parte dos alunos não reescreveu (ou parafraseou) o poema, mas simplesmente o copiou. Dentre 21 alunos, 17 copiaram, com menos ou mais erros de cópia, todos sem levar em conta a enunciação gráfica do poema. Veja, por exemplo, a cópia de Graciele, 10 anos:

Humorismo
Sosega macio da tarde. Um sol cansado
passa pelo rosto suado uma nuzequinha al-
va como um lenço para enxugar as primeiras
estrelas. Silêncio tão solitário caminhando sobre
os montes tranqüilos vai cochilando. E de repente
tropeça e cai redondamente sob a pateada dos
sapos e a vaia dos grilos.

Essa experiência sugere, assim, que a escola talvez não esteja desenvolvendo satisfatoriamente a percepção da enunciação gráfica dos textos.

Resumo

Todo texto nasce como uma espécie de fala interior, mas só se torna efetivamente texto quando é enunciado, ou seja, quando ganha uma forma sensível, que pode ser

percebida por um ou mais sentidos: audição, visão, tato. A enunciação gráfica designa uma dessas formas sensíveis, a visual, do texto escrito – manuscrito, impresso, digital etc.

A enunciação gráfica abrange aspectos lingüísticos – como ortografia e sinais de pontuação – e aspectos gráficos – como a composição gráfica, a diagramação e o projeto gráfico.

Sem pretensão de exaustividade, podemos distinguir pelo menos treze desses elementos:

- 1) o corpo (ou tamanho) da letra;
- 2) a mancha tipográfica;
- 3) a entrelinha;
- 4) os espaços em branco;
- 5) os sinais de pontuação;
- 6) a ortografia;
- 7) as maiúsculas e minúsculas;
- 8) a distribuição em versos;
- 9) a composição gráfica em forma de figura, como no caso do poema figurativo;
- 10) o deslocamento de palavras e versos;
- 11) recursos gráficos como aspas, parênteses e itálico;
- 12) a espacialização (distribuição não-linear de letras, sílabas, palavras e versos);
- 13) o poema visual, entre outros.

A disposição do texto em blocos – por exemplo, em estrofes ou parágrafos – é outro elemento constitutivo da enunciação gráfica. Há três situações básicas:

- 1) um tópico desenvolvido em um único lugar;
- 2) um tópico desenvolvido em lugares contíguos;
- 3) vários tópicos desenvolvidos em um mesmo lugar.

A demarcação dos tópicos, no entanto, não depende só do autor, mas também dos interesses do leitor.

A enunciação gráfica desempenha pelo menos duas funções, uma sensorial e outra semântica: de um lado, favorece (ou dificulta) a legibilidade do texto e, de outro, pode colaborar com seus sentidos.



Capa do disco *Imagine*.

4. Imagine uma vastidão de areia: a visualidade

Imagine all the people
Sharing all the world...
You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will live as one

(LENNON, 1971)

Imagine Kant sem a razão
Imagine Guimarães sem o sertão
Imagine Tyson sem um cruzado
Imagine Marilyn Monroe sem um pecado
Imagine Kraus sem um desdito
Imagine dom Pedro sem um grito
Junte tudo isso e aí você tem
A imagem de mim sem você.

(RENNÓ, 1991, p. 58)

Já ouviu falar na praia dos Lençóis do Maranhão? Imagine uma vastidão de areia formando dunas que se perdem no horizonte, um cenário de sonho. São lençóis, vastos lençóis de areia ondulados, que parecem flutuar, suspensos no ar, pelo vento. A impressão que se tem é de estar em outro planeta. E o vento muda a arrumação das dunas, carrega-as de um lugar para outro, empurra-as horizonte a dentro.

(GULLAR, 2003, p. 19)

Os trechos das canções *Imagine*, de John Lennon, e *A imagem de mim sem você*, de Cole Porter – na criativa tradução de Carlos Rennó –, e o trecho inicial do conto *O touro encantado*, de Ferreira Gullar, sugerem que não é raro um escritor convidar seus ouvintes e leitores para imaginar.

Os versos de Castro Alves que bendizem a distribuição de livros, por outro lado, justificam essa louvação com o argumento de que os livros incentivam os leitores a *pensar*, não *imaginar*.

Vale a pena lembrar o poeta baiano:

Oh! Bendito o que semeia

Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar.

(GRANDES poetas românticos do Brasil, 1949, p. 1037; itálico meu)

Nesses versos, o *pensar* apresenta uma feição bastante visual. Não seria possível entender esse *pensar* como *imaginar*, *visualizar* ou *formar imagens mentais*? Essa *visualidade*, aliás, já aparece no *Prólogo* do livro *Espumas flutuantes*, onde o poema foi publicado:

Era por uma dessas tardes em que o azul do céu oriental – é pálido e saudoso, em que o rumor do vento nas vergas – é monótono e cadente, e o quebro da vaga na amurada do navio – é queixoso e tétrico.
Das bandas do ocidente o sol se atufava nos mares “como um brigue em chamas”... e daquele vasto incêndio do crepúsculo alastrava-se a cabeça loura das ondas.
Além... os cerros de granito dessa formosa terra de Guanabara, vacilantes, a lutarem com a onda invasora de azul, que descia das alturas... recortavam-se indecisos na penumbra do horizonte.
Longe, ainda mais longe... os cimos fantásticos da serra dos Órgãos embebiam-se na distância, sumiam-se, abismavam-se numa espécie de naufrágio celeste.
Só e triste, encostado à borda do navio, eu seguia com os olhos aquele esvaecimento indefinido e minha alma apegava-se à forma vacilante das montanhas – derradeiras atalaias dos meus arraiais da mocidade.

(*idem*, p. 1035)

O poeta parece imaginar seu leitor como alguém capaz de transformar os versos em imagens mentais e emoções.

Lembremos os pólos do sistema literário proposto por Antonio Candido: autores, obras, público. De um lado, os autores se dirigem aos leitores – às vezes explicitamente, como nas epígrafes deste capítulo –, convidando-os a imaginar; de outro, os textos podem apresentar características (como as do prólogo acima) que incentivam a imaginação. E, finalmente, do ponto de vista do leitor, parece que imaginar, isto é, transformar o texto em imagens mentais, é uma das características mais marcantes da leitura, presente na imagem da leitura como viagem, imagem essa em circulação na mídia, em campanhas governamentais – por exemplo, o slogan “quem lê viaja” (V. ZAPPONE, 2001, p. 110-114) – e nas metáforas dos pesquisadores:

Sempre é bom lembrar que as metáforas da “viagem” e da “navegação” representaram muito bem o conceito de leitura ao longo da história da humanidade; hoje, ainda, elas são recuperadas para representar os tipos de leitura que fazemos na internet ou, se quiser, nos oceanos de informação da internet.

(SILVA, 2003b, p. 79)

Metaforicamente falando, o movimento da leitura, igual aos faróis de um carro, vai abrindo clarões à nossa frente, vai iluminando os trajetos através de uma união sintonizada entre os nossos olhos e as regiões centrais do nosso cérebro. Durante a viagem, ou melhor, a leitura, vamos construindo idéias, imagens e outras configurações das mais variadas, conforme o propósito que dá sustentação ao ato.

(*Idem*, 2003a, p. 28)

O leitor crítico [pode ser] comparado a um viajante noturno, dirigindo o seu automóvel no meio da escuridão.

(*Idem*, 1998, p. 39)

Se a visualização e a visualidade são características tão marcantes em pelo menos três pólos do sistema literário, não é de estranhar que essas características tenham recebido tão pouca atenção do público especializado, isto é, da crítica?

É bem verdade que há leitores sensíveis a essas características. Alguns exemplos:

Esta Vila Rica de Bilac tem muito de artesanal. Casa de ferreiro, espeto de ferro e laboriosamente trabalhado. Só para começar, o “ângelus que plange ao longe em doloroso dobre” é bonito demais. Sonoriza e, sonorizando, atenua os brilhos dos dourados nobres enfatizados em cada um dos quatro primeiro versos. E, mortos os ouros no último ouro do sol, resta apenas a paisagem não geográfica, mas suspensa na memória e no sonho, que transfere para além e para os astros a visão quase psicodélica de uma cidade imersa em cores, sons e sensações.

(LAJOLO, 1982, p. 88)

O narrador se vale de frases curtas e de sintaxe direta que têm como efeito uma intensa visualidade: não há como o leitor não se sentir contemplando de perto o que Graciliano descreve e narra.

(*Idem*, 2004, p. 103)

[...] *Serafim* narra o retorno do protagonista da Europa, por ocasião da morte de sua mãe. Com ele o leitor percorre um cenário mutante, rápido, que parece apreendido por uma câmara fixada numa locomotiva ou num automóvel.

(idem, p. 80)

Os cheiros, os sons, os corpos suados, o ambiente esfumaçado montam um elenco muito distante das elegantes personagens que cruzavam os cenários afrancesados de outros livros.

(idem, p. 74)

Nota-se, nesses trechos, a visualidade, o olhar em movimento e a presença de outros sentidos. Embora os leitores especializados mostrem-se sensíveis a essas características, elas não têm sido objeto de muitos estudos. O leitor poderia lembrar-se, por exemplo, do ensaio *O cromatismo na lírica cecilianiana*, de Darcy Damasceno (1967), publicado no número 3 da revista *Ensaio*, em 1953. Há mais de 50 anos! Quantos mais? Talvez *No coração do silêncio*, em que Antonio Candido (1989) analisa o poema *Fantástica*, de Alberto de Oliveira...

Nessa paisagem de raras florações, ainda não temos um glossário estabilizado para essas características, ao contrário do que ocorre com recursos relativos à sonoridade e ao ritmo, como rima, aliteração, paronomásia, redondilha maior, alexandrino etc. A falta de uma terminologia estabilizada, por outro lado, dificulta esses estudos. (É bem verdade que, nos estudos literários, essa estabilidade é bastante relativa...) Por exemplo, há inúmeros estudos sobre metáfora, sob os mais diferentes pontos de vista teóricos. Mas no caso da visualidade, que termos seriam pertinentes? Fanopéia, visibilidade, analogia?

Por comodidade, utilizo o termo *visualidade* para designar o conjunto de características – ou cada uma dessas características – que um texto apresenta e que pode suscitar imagens na mente do leitor.

Para não misturar esse tipo de imaginação com a fantasia, o maravilhoso ou o fantástico, prefiro usar o termo *visualização* para nomear a ação de o leitor transformar o texto em imagens, ou seja, criar imagens mentais a partir do texto. Utilizo também o termo *imaginabilidade* – traduzindo *imageability* (ALTARRIBA, BAUER, BENVENUTO, 1999), mas que ainda não é encontrado no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, da Academia Brasileira de Letras¹ – para denominar o grau de facilidade ou dificuldade para imaginar, isto é, criar uma imagem mental a partir de uma palavra, uma frase, um texto.

¹ Disponível em: <http://www.academia.org.br/vocabulario/vocabusca.htm>, acesso em: 15 jan. 2006.

Neste capítulo vamos examinar as contribuições de alguns ensaístas do século XX, de alguns retóricos greco-latinos e renascentistas, além de alguns neurocientistas, para o entendimento da visualidade e da visualização. Em seguida, examinaremos a visualidade em dois contos: *Abismo azul*, de Ferreira Gullar, e *Encurtando o caminho*, de Angela Lago. Finalmente, veremos uma pesquisa de campo sobre a visualização do leitor infantil, a partir desse conto de Angela Lago.

Nos estudos literários do século XX, algumas das contribuições mais significativas para o entendimento da visualidade são as de Ezra Pound, Italo Calvino e Wallace Stevens. Os poetas norte-americanos e o ficcionista italiano, no entanto, usam terminologia diferente: Pound fala em *fanopéia*; Calvino, em *visibilidade*, e Stevens, em *analogia* e *pictorialismo* (*pictorialization*).

Começemos com Pound (1885-1972).

No ensaio *Como ler*, publicado pela primeira vez em 1927 ou 1928, Ezra Pound define grande literatura como linguagem carregada de significado ao maior grau possível e propõe três modos de carregar de significado – ou *energizar* – a linguagem: melopéia, fanopéia e logopéia. Ele define *fanopéia* como *um lance de imagens sobre a imaginação visual* – ‘a casting of images upon the visual imagination’ –, (POUND, 1985, p. 23, p. 25) ou, na tradução brasileira, “uma atribuição de imagens à imaginação visual.” (*Idem*, 1976, p. 37)

Embora Pound não esclareça isso, o termo *fanopéia* é a combinação de duas palavras gregas, *phanós* – ‘claro’, ‘luminoso’, ‘brilhante’, ‘visível’, ‘manifesto’, ‘evidente’ – e *poiéo* – ‘fabricar’, ‘executar’, ‘construir’, ‘criar’ –, sugerindo algo como ‘tornar claro, evidente, visível, brilhante’.

Segundo Pound, a culminância no uso da fanopéia foi atingida pelos chineses – mais particularmente Rihaku e Onakitsu – “devido talvez à natureza de sua escrita ideográfica”. Neste passo, Pound associa a visualidade do significado à visualidade do significante. O termo *fanopéia* parece abranger, assim, tanto a visualidade semântica – as imagens sugeridas pelo texto – como a visualidade do significante, da palavra escrita, visualidade essa que denominei, no capítulo anterior, *enunciação gráfica* do texto.

No livro *Cathay* (1915), Pound traduz vários poemas de Rihaku, entre outros poetas chineses. (V. o poema *Lamento do guardião da fronteira*, traduzido por Augusto de Campos – via Pound –, na Antologia, p. 345)

Rihaku – informa uma nota de rodapé do livro que traz a tradução de Campos (POUND, 1986, p. 169) – é o nome japonês de Li T'ai Po. Cecília Meireles, cuja poesia é caracterizada por intensa plasticidade – ou sugestividade – (GOTLIB, 1998; LAJOLO, 1993, p. 47) também foi atraída pela obra de Li Po. (V. o poema *Despedida*, na Antologia, p. 346, sua tradução de outro poema de Li Po, também traduzido por Pound.)

Além de Li Po, Pound destaca o uso da fanopéia por Rimbaud e Catulo:

Em Rimbaud, a imagem surge clara, livre de palavras sem função; para obter algo que se assemelhe a essa apresentação direta, é preciso retroceder até Catulo, talvez ao poema que contém *dentes habet*.

(POUND, 1976, p. 47)

Quanto ao poema de Catulo, Pound alude certamente a *Egnácio, porque brancos tem os dentes*, ao qual a tradição atribui o número 39 e que ele traduziu com o título *To Formianus' Young Lady Friend*. (V. Antologia, p. 347) Ele traduziu ainda os poemas 26 e 85. (POUND, 1984, p. 408)

Quanto a Rimbaud, Pound (*idem*, p. 434-437) traduziu pelo menos quatro de seus poemas: “Cabaret Vert”, “Comedy in Three Caresses”, “Anadyomene” e “Lice-Hunters”. (V. o poema *No Cabaré Verde*, na Antologia, p. 348)

O cânone poundiano é bastante seletivo. Ele justifica essa redução explicando que não deseja perturbar o leitor “obrigando-o a ler mais livros, mas sim permitir que leia menos com melhores resultados” (*Idem*, 1976, p. 27).

Um tópico estreitamente ligado à fanopéia é a exatidão. Pound lamenta a perda do “sentimento e [d]o desejo de termos descritivos exatos”. Exemplificando, ele afirma que o espírito medieval “não definiria um revólver em termos que pudessem definir também uma explosão, nem a explicaria em termos que definissem um gatilho”.

Para Pound, a exatidão está no cerne da literatura e do uso da linguagem:

A literatura tem a ver com a clareza e vigor de “todo e qualquer” pensamento e opinião. [...] Quando [...] a aplicação da palavra à coisa se deteriora, isto é, torna-se aguada e inexata, ou

então excessiva ou empolada, todo o mecanismo do pensamento e da ordem social e individual fica arruinado.

(*Idem*, 1976, p. 33)

Só se consegue “tocar” o leitor pela clareza.

(*idem*, p. 34)

Em seus próprios poemas, Pound sugere imagens sintéticas ou mais descritivas, apela a várias modalidades sensoriais, amplia as imagens por meio de símiles e metáforas. Mostra que a fanopéia não se restringe a sugestões visuais, não é sinônimo de descrição, está freqüentemente associada ao símile e à metáfora, nunca se quer “impassível”, mas, ao contrário, procura “pintar os impulsos do ‘coração humano’” (POUND, 1976, p. 34), ou seja, “transmitir uma idéia clara dos diversos estados de nossa consciência (‘les mouvements du coeur’)”. (*idem*, p. 44)

Concluo este breve apanhado sobre fanopéia com dois de seus poemas:

EM UMA ESTAÇÃO DO METRÔ

A aparição desses rostos na multidão:
Pétalas num ramo preto molhado.

ALBA

Com tanto frescor, como as pálidas, úmidas, folhas
do lírio-do-vale,
Ela se deita ao meu lado na aurora.

(POUND, 1926, p. 109; tradução minha)

Um breve comentário sobre a tradução deste último poema. Pound escreveu:

As cool as the pale wet leaves
of lily-of-the-valley
She lay beside me in the dawn.

(*idem*)

Inicialmente, eu havia traduzido:

Tão calma como as folhas pálidas, úmidas,
do lírio-do-vale
Ela se deita ao meu lado na aurora.

Eu havia colocado os adjetivos *pálidas* e *úmidas* depois do substantivo *folhas*, como é mais usual em português. Mais tarde, ao procurar o livro para conferir a referência bibliográfica, não encontrei a edição que eu tinha utilizado. Na edição que encontrei e que estou citando, o poema inicia por uma grande capitular e, talvez por isso, a palavra *of* está alinhada embaixo da palavra *leaves*. Isso cria um efeito icônico, como se a flor de lírio pendesse de sua haste. O efeito, aliás, parece ecoar o último verso do poema anterior: “Petals on a wet, black bough”. Por esse motivo resolvi inverter os adjetivos, deixando a palavra *folhas* próxima de *lírio-do-vale*. Com essa inversão, percebi que a tradução *calma*, para *cool*, não era a melhor, pois deixava escapar a relação com o adjetivo *úmidas*. Eu não podia usar o adjetivo *fresca*, como o tradutor espanhol – Fresca como los pálidos pétalos húmedos / del lirio del valle / Duerme a mi lado en la alborada (POUND, 1983, p. 73) –, em razão das conotações negativas da palavra em português. Por isso transformei *tão fresca* em *com tanto frescor*, mesmo perdendo a concisão do original.

O ficcionista e ensaísta italiano Italo Calvino (1923-1985) vem circulando em língua portuguesa, no Brasil, desde 1986, iniciando com *A especulação imobiliária* (CALVINO, 1986).

A editora Companhia das Letras publicou vinte de seus livros, além da antologia *Contos fantásticos do século XIX*, por ele organizada. Os primeiros títulos publicados foram *Seis propostas para o próximo milênio* e *As cidades invisíveis*, lançados respectivamente em 10 de agosto e 10 de dezembro de 1990.²

Em 1984, Calvino foi convidado para proferir um ciclo de seis conferências na Universidade de Harvard (Cambridge, MA). Ele escreveu cinco dessas conferências, reunidas postumamente no livro *Seis propostas para o próximo milênio*, mas não chegou a proferi-las, pois morreu antes de viajar para os Estados Unidos.

Essas conferências entrelaçam memórias de leitura, depoimentos de escritor e teorizações, e fluem como narrativas ficcionais. Essa fluência, porém, não prejudica sua

² Site da Editora Companhia das Letras, disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br>; acesso em 18 jan. 2006.

consistência (para evocar o título da conferência que não foi escrita). Mais do que um conjunto de ensaios, *Seis propostas...* pode ser considerado um verdadeiro roteiro de estudos. Impossível aqui dar conta de sua riqueza. Meu objetivo é apenas apresentar algumas contribuições de Calvino para o estudo da visualidade, tema de sua quarta conferência, *Visibilidade*.

O termo *visibilidade* poderia ser um equivalente da *fanopéia* de Pound, termo e autor que Calvino não cita. Os outros ensaios abordam a leveza, a rapidez, a exatidão e a multiplicidade – todas essas, como veremos, qualidades de algum modo relacionadas à visibilidade.

Calvino *conota* a visibilidade como “uma faculdade humana fundamental” (CALVINO, 1991, p. 107) e a *denota* como

a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens.

(*idem*, p. 107-108)

Nessa definição, Calvino destaca o pólo do leitor, do público (para lembrarmos o sistema de Candido). Obviamente, a visualização não ocorre apenas *de olhos fechados*. Durante a leitura, o leitor faz *brotar cores e formas* com os olhos abertos. A visibilidade abrangeria, assim, imagens formadas tanto de olhos fechados como abertos. Talvez a visibilidade possa ser definida, então, como a capacidade de formar imagens de objetos sem a sua presença, ou, como o próprio Calvino escreveu, o “poder de evocar imagens *in absentia*” (*idem*, p. 107).

Sob o ponto de vista da formação da imagem, Calvino propõe outra definição:

Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento no jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto.

(*idem*, p. 99)

Ao mencionar a reportagem, Calvino sugere que a visibilidade não é uma qualidade exclusiva do texto literário. Nesse trecho, ele atribui a nitidez da imagem à eficácia do texto. Poderíamos completar: eficácia do conjunto de recursos que o texto agencia para criar “imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis” (*idem*, p. 71), ou, ainda, “imagens [que] se cristalizem numa forma bem definida, memorável, ‘icástica’” (*idem*, p. 108). Calvino esclarece que esse último termo é “um adjetivo que não existe em inglês, ‘icastico’, do grego εικαστικός [...]” (*idem*, p. 71)

Aqui ele não leva em conta as diferenças individuais entre leitores, embora mais adiante ele parece reconhecer que a capacidade de visualizar – “ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos” – pode ser desenvolvida, ao mencionar uma “possível pedagogia da imaginação” (*idem*, p. 108).

Calvino confessa que seu gosto pela fabulação, pela invenção narrativa, nasceu junto com sua atração pelos quadrinhos americanos (*idem*, p. 109). Imagens da mídia, assim, fizeram parte de seu repertório visual. No entanto, Calvino acredita que o excesso de imagens midiáticas (especialmente televisuais) coloca em risco nossa capacidade de imaginar:

[...] que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a “civilização da imagem”? O poder de evocar imagens *in absentia* continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas? [...] Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo.

(*idem*, p. 107)

Não compartilho essa visão um tanto *apocalíptica* (para lembrar Umberto Eco), mas seu alerta não pode ser desprezado.

Tal como Pound, Calvino defende a exatidão (tema de sua terceira conferência), condenando enfaticamente o uso descuidado da linguagem (*idem*, p. 72). Calvino estabelece um contraponto com o poeta romântico italiano Giacomo Leopardi (1798-1837), que elogia o vago, enumerando um “elenco de situações propícias a suscitar [...] a sensação do ‘indefinido’”:

... a luz do sol ou da lua, vista num lugar de onde não se possa vê-los ou não se possa descobrir a fonte luminosa; um lugar somente em parte iluminado por essa luz; o reflexo dessa luz e os vários efeitos materiais que dela resultam; o penetrar dessa luz em lugares onde ela se torne incerta e impedida, e mal se possa distingui-la, como através de um canal, uma floresta, uma porta de varanda entreaberta etc. etc.

(*idem*, p. 75)

Calvino comenta que:

Para se alcançar a imprecisão desejada, é necessário a atenção extremamente precisa e meticulosa [...] na composição de cada imagem, na definição minuciosa dos detalhes, na escolha dos objetos, da iluminação, da atmosfera [...].

(*idem*)

E conclui:

A procura do indeterminado se transforma em observação da multiplicidade [...].

(*idem*)

Multiplicidade, aliás, é o título e o tema do quinto ensaio. Nele, Calvino discute “o romance contemporâneo como enciclopédia” (*idem*, p. 121), teorizando que a literatura da nossa época se impregnou da “ambição de representar a multiplicidade das relações, em ato e potencialidade” (*idem*, p. 127). Ele afirma que

o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo.

(*idem*)

Ao contrário de obras como *A divina comédia*, que apresenta um pensamento sistemático e unitário, Calvino defende um oxímoro, uma *enciclopédia aberta*:

O que toma forma nos grandes romances do século XX é a idéia de uma enciclopédia *aberta*, adjetivo que certamente contradiz o substantivo *enciclopédia*, etimologicamente nascido da pretensão de exaurir o conhecimento do mundo encerrando-o num círculo. Hoje em dia não é mais pensável uma totalidade que não seja potencial, conjectural, múltipla.

(*idem*, p. 131)

No ensaio *Rapidez*, Calvino estabelece um paralelo entre o ritmo narrativo e o ritmo poético (*idem*, p. 49), sintetizando sua visão sobre o ritmo discursivo com um aforismo de Galileu:

“O discorrer é como o correr”: esta afirmação é como o programa estilístico de Galileu, o estilo como método do pensamento e como gosto literário – a rapidez, a agilidade do raciocínio, a economia de argumentos [...].

(*idem*, p. 56)

Ao longo dos ensaios, Calvino reconhece a importância das qualidades contrárias. No caso da rapidez, por exemplo, os recursos para desacelerar o discurso, como a iteração e a digressão (*idem*, p. 59). Além disso, reconhece que, do ponto de vista da produção, a rapidez do discurso pode resultar de um lento processo de elaboração:

O êxito do escritor, tanto em prosa quanto em verso, está na felicidade da expressão verbal, que em alguns casos pode realizar-se por meio de uma fulguração repentina, mas que em regra geral implica uma paciente procura do *mot juste*, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos que sejam os mais eficazes e densos de significado. Estou convencido de que escrever prosa em nada difere do escrever poesia; em ambos os casos, trata-se de uma expressão necessária, única, densa, concisa, memorável.

(*idem*, p. 61)

Nesse trecho, o *mot juste* de Flaubert (1821-1880) e a *expressão memorável* reafirmam a exatidão; a concisão é um aspecto da rapidez (*idem*, p. 63); enquanto a *frase em que todos os elementos são [...] densos de significado* e a *expressão [...] densa* parecem sugerir a *consistência*, tema da conferência que não foi escrita.

No ensaio *Leveza*, Calvino defende que “a leveza é algo que se cria no processo de escrever com os meios lingüísticos próprios do poeta” (*idem*, p. 22). Para ele, a leveza está associada à exatidão, “à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório” (*idem*, p. 28), propondo três acepções de leveza:

1) um despojamento da linguagem, que ele exemplifica com Emily Dickinson:

Uma sépala, uma pétala, um espinho
Numa simples manhã de verão...
Um frasco de Orvalho... uma Abelha ou duas...
Uma Brisa... Um bulfício nas árvores...
E eis-me Rosa!

(*idem*, p. 29)

2) a narração de processos mentais em que interferem elementos sutis e imperceptíveis, que ele exemplifica com Henry James. (*idem*)

3) imagens figurativas com valor emblemático, como na “cena em que Dom Quixote trespassa com a lança a pá de um moinho de vento e é projetado no ar”. (*idem*, p. 29-30)

É uma coincidência bastante significativa que Calvino defenda a visibilidade e qualidades tão visuais como a exatidão, a multiplicidade, a rapidez e a leveza. Basta reler os exemplos anteriores para perceber seu alto grau de visibilidade. É também significativo que ele lamente que a descrição seja uma “arte hoje em dia tão negligenciada” (*idem*, p. 88). É significativo também seu depoimento sobre a gênese do livro *Palomar*:

Como um escolar que tivesse por tema de redação “Descrever uma girafa” ou “Descrever um céu estrelado”, apliquei-me em encher um caderno com esse tipo de exercícios, deles extraindo depois a matéria de um livro. Esse livro se chama *Palomar* [...]; é uma espécie de diário sobre os problemas do conhecimento minimalístico [...].

(*idem*, p. 88-89)

Como se pode perceber, a visibilidade é um valor que está presente no livro inteiro, não só no ensaio homônimo. Por isso, procurei mostrar o entrelaçamento da visibilidade com a exatidão, a multiplicidade, a rapidez e a leveza. Essas qualidades e sua trama podem ser percebidas em *O seio nu*, uma das *descrições* de *Palomar* (V. Antologia, p. 333). Ou, para um exemplo breve e emblemático:

[...] cúpulas que se arredondam contra o céu em todas as direções e em todas as distâncias como a confirmar a essência feminina, junoniana, da cidade; cúpulas brancas ou rosas ou violetas conforme a hora e a luz, enervadas de veios, culminando em lanternas sobrepostas a outras cúpulas menores.

(*idem*, 2001, v. 2, p. 920; tradução minha)

Wallace Stevens (1879-1955) é considerado um dos mais importantes poetas norte-americanos do século XX (LAKRITZ, 1997). Sua circulação em língua portuguesa, no Brasil, entretanto, iniciou há menos de vinte anos, graças a uma antologia bilíngüe, *Poemas* (STEVENS, 1987).

Em *O anjo necessário* (1951), reunião de seis palestras e um artigo de revista, escritos entre 1942 e 1951, Stevens apresenta algumas contribuições à teoria da poesia (*idem*, s.d., vii), especialmente sobre a analogia. Ele utiliza os termos *analogia*, *imagem*, *metáfora* e *semelhança* como termos relacionados, mas sem estabelecer distinções nítidas entre eles.

Para Stevens, os exemplos supremos de analogia são: em inglês, *O progresso do peregrino* (1678-1684), de John Bunyan (1628-1688), e, em francês, as *Fábulas* (1668-1693) de La Fontaine (1621-1695). O primeiro é uma alegoria do desenvolvimento espiritual, em que o significado parece ter mais importância do que a narrativa; nas fábulas de La Fontaine, ao contrário, as narrativas atraem a atenção por si mesmas (STEVENS, s.d., p. 107-110).

Stevens propõe três *generalizações* (para usar seus próprios termos) sobre a analogia, embora utilizando o termo *imagem* em suas formulações:

1) “Toda imagem é a elaboração de um particular do assunto da imagem.” (*idem*, p. 127)

Ele exemplifica com São Mateus:

E vendo (*aquelas*) multidões, compadeceu-se delas, porque estavam fatigadas e como ovelhas sem pastor.

(São Mateus, 9, 36; BÍBLIA..., p. 1188)

Nesse trecho, o evangelhista estabelece analogias entre homens e ovelhas, multidão e rebanho (de ovelhas), e Jesus e pastor. A analogia entre homens e ovelhas não existe sob todas as circunstâncias. Por esse motivo, Stevens fala em elaboração de *um particular* do assunto da imagem. (STEVENS, s.d., p. 127) Talvez possamos ampliar essa formulação: *particulares* do assunto da imagem. Não se trataria, assim, da comparação entre dois elementos da realidade; mas – parece – da comparação entre unidades semânticas das palavras ou, como dizem os lingüistas, *semas*, *traços semânticos* ou *componentes*

semânticos (TODOROV; DUCROT, 1977, p. 256; DUBOIS, Jean et al., 1997, p. 526-527). Mais adiante Stevens fala sobre comparação entre *partes* da realidade (STEVENS, s.d., p. 72).

2) “Toda imagem é uma reafirmação do assunto da imagem em termos de uma atitude.” (*idem*, p. 128)

Stevens exemplifica essa generalização com um símile de Kenneth Burke:

Em contraste com as doutrinas daqueles que querem confinar a lógica à ciência, a retórica à propaganda ou publicidade e, assim, deixar para a poesia umas poucas sensações espontâneas não muito mais elevadas na escala intelectual do que as contrações de um sapo descerebrado.

(*idem*, p. 110-111; tradução minha)

A imagem do sapo descerebrado tem origem em uma emoção, está carregada com essa emoção e se tornou o meio para comunicá-la. Ela comunica a emoção – a atitude – de enfática rejeição do autor. (*idem*, p. 111)

3) “Toda imagem é uma intervenção por parte do imaginador [*image-maker*].” (*idem*, p. 128)

Esta terceira generalização parece ser uma reformulação da segunda, como o próprio Stevens parece reconhecer, ao denominá-la uma *fase* da segunda.

Stevens enumera três defeitos da analogia: artificialidade, incongruência e falta de definição. Inversamente, podemos deduzir três qualidades: naturalidade, congruência e definição ou, para lembrar Pound e Calvino, *clareza* ou *exatidão*.

A metáfora – para Stevens – é a criação de semelhança pela imaginação. (*idem*, p. 72) Essa semelhança pode ser de três tipos:

1) entre duas partes de realidade;

2) entre algo real e algo imaginado ou vice-versa;

3) entre duas coisas imaginadas, por exemplo, quando se diz que Deus é bom, já que essa afirmação envolve semelhança entre dois conceitos, o de Deus e o de bondade.

Stevens inclui entre as semelhanças recursos metonímicos como a parte pelo todo, ou melhor, o fato de a parte poder evocar o todo:

Uma mecha de fios de cabelo de uma criança traz de volta toda a criança e, nesse sentido, se parece com a criança.

(*idem*, p. 75; tradução minha)

Para Stevens, a poesia é a satisfação do desejo de semelhança. Ao satisfazer esse desejo, a poesia toca o sentido da realidade, realça esse sentido, eleva-o, intensifica-o (*idem*, p. 77). O próprio narcisismo seria uma evidência de que esperamos encontrar prazer em semelhanças (*idem*, p. 80).

As semelhanças – para Stevens – não são *fatos* que são *percebidos* pelos *sentidos* . Ao contrário, as semelhanças são construções mentais:

Não é o olho que produz semelhanças, mas a mente.

(*idem*, p. 76; tradução minha)

Stevens sugere a existência de vários tipos analogia, chamando nossa atenção para o seu papel na história literária:

Os livros fundamentais e veneráveis do espírito humano são vastas coleções de analogias e são as analogias que ajudaram esses livros a se tornar o que eles são.

(*idem*, p. 129; tradução minha)

Como Stevens costuma utilizar exemplos pictóricos, ele completa:

Os pictorialismos [*pictorializations*] da poesia incluem muito mais do que figuras de linguagem.

(*idem*; tradução minha)

A analogia é elemento definidor da própria poesia:

A poesia [...] é um análogo transcendente composto dos particulares da realidade, criado pelo sentido de mundo do poeta, quer dizer, sua atitude.

(*idem*, p. 130; tradução minha)

Aqui, o *análogo transcendente* de Stevens parece aproximar-se do *correlativo objetivo* [*objective correlative*] de T.S. Eliot (1888-1965), em seu ensaio *Hamlet e seus problemas* (ELIOT).

Pound, Calvino e Stevens pareciam me oferecer um tripé para apoiar a visualidade. Mas essa categoria seria resultado de uma espécie de geração espontânea do século XX? Ou essa categoria seria um traço da nossa cultura visual, cujas origens remontam à televisão, ao cinema e à fotografia? Estudos recentes, aliás, mostram os diálogos da literatura com linguagens visuais – ou híbridas – como a televisão e o cinema (PELLEGRINI, 1993; PELLEGRINI et al., 2003) e os quadrinhos (NAKAGAWA, 1996). Esses exemplos, contudo, parecem participar de um fenômeno mais amplo: a visualidade não é uma característica exclusiva da literatura contemporânea. Mesmo o deslocamento do ponto de vista – uma característica que nós temos tendência a associar ao cinema – é um traço típico da linguagem verbal. Como ensina Allan Paivio, as “imagens complexas são organizadas sincronicamente, simultaneamente”, enquanto “as palavras são organizadas em estruturas mais amplas seqüencialmente ou sucessivamente, como os elos de uma corrente” (PAIVIO, 1983, p. 8; tradução minha). Nesse sentido, como arte seqüencial, seria o cinema que imitaria a literatura, e não o inverso...

Surgiu-me na mente uma irreverente quadrinha de Quintana, do livro *Espelho mágico*, dedicado a Monteiro Lobato:

Do Exercício da Filosofia

Como o burrico mourejando à nora³,
A mente humana sempre as mesmas voltas dá...
Tolice alguma nos ocorrerá
Que não a tenha dito um sábio grego outrora...

(QUINTANA, 1983, p. 124)

Como as personagens de *O minotauro*, senti-me espicaçado a viajar à Grécia antiga, melhor dizendo, à retórica clássica greco-latina.

³ Nora é “engenho para tirar água de poços ou cisternas, composto de uma roda que faz girar a corda a que estão presos alcatruzes”. Alcatruz, por sua vez, é “cada um dos vasos que, presos à roda da nora, servem para tirar água de poços etc.” (DICIONÁRIO eletrônico..., 2002)

Na retórica antiga, a visualidade aparece sob uma terminologia bastante variada, que é multiplicada pelas traduções. Por exemplo, a palavra grega *phantasia*, utilizada pelo autor do tratado *Do sublime*, atribuído a Longino, é traduzida como *imagem* (*image*, em francês e em inglês), *aparição* e *fantasia*.

Segundo Longino – entenda-se “autor do tratado *Do sublime*, atribuído a Longino” –, pode-se intensificar (dar “maior força emotiva”) a um efeito (“busca do vigor, da persuasão, da beleza”), por meio da associação de figuras. Ele exemplifica essa associação com “os assíndetos entrelaçados com as anáforas e diatiposes no discurso contra Mídias: ‘Muitos danos pode o agressor fazer com a atitude, com os olhos, com a voz, alguns dos quais a vítima não seria capaz de descrever a um terceiro.’” (LONGINO, 1995, p. 92)

O tradutor informa que a citação foi extraída de Demóstenes e que *diatipose* significa *descrição viva em discurso*. O termo *diatipose* não aparece mais no tratado, pelo menos nos trechos que chegaram até nós. Vale lembrar que mais de dois terços do texto estão perdidos. (*Idem*, 1991, p. 121)

Longino fala em outro tipo de associação: na escolha dos elementos mais significativos e sua composição. Ele comenta que “um autor atrai o ouvinte pela escolha das idéias; outro, pela composição das idéias escolhidas.” Safo reúne as duas qualidades, mostrando sua maestria “na hábil escolha e combinação” das sensações e emoções “que acompanham as paixões amorosas” (*Idem*, 1995, p. 81):

Igual aos deuses se me afigura aquele homem,
que, sentado contigo face a face,
ouve de perto a tua doce fala,
o teu sorriso encantador,
e isso convulsa-me o coração dentro do peito.
Mal te vejo, não me resta um fio de voz,
a língua se me parte e logo, sob a pele,
percorre-me uma chama delicada,
os meus olhos não vêem mais nada,
os meus ouvidos zumbem,
o meu suor escorre,
possui-me toda uma tremura,
fico mais verde que erva e pouco falta
para que me sinta morta!

(*idem*, p. 82)

Longino comenta o poema, reforçando sua argumentação por meio de uma (longa) pergunta dirigida ao leitor:

Não te admira como a poetisa busca juntamente a alma, o corpo, os ouvidos, a língua, os olhos, as cores, tudo, como alheio e apartado dela e, contraditoriamente, ao mesmo tempo gela, arde, desatina, atina (pois ou se apavora, ou quase morre), para que apareça nela, não apenas uma emoção, todo um congresso de emoções? Todos os sintomas dessa natureza acontecem aos apaixonados, mas, como disse, a colheita dos mais agudos e a combinação deles num todo é que consuma o primor.

(*idem*)

O poema de Safo e o comentário de Longino parecem reforçar a hipótese que as representações mentais sugeridas por um texto não são apenas de natureza visual, mas podem envolver vários sentidos e emoções. Longino não fala em representações mentais, mas em *phantasia*. Ele reforça sua argumentação por meio do vocativo:

Também as fantasias, jovem amigo, são produtivas de majestade, grandiloquência e vigor. Pelo menos, nesse sentido é que alguns as chamam *idolopéias*; com efeito, chamamos fantasia indiferentemente todo pensamento que, de qualquer maneira, ocorra capaz de gerar uma palavra; mas hoje em dia o termo prevalece nos casos em que, inspirado e emocionado, parece-te estares vendo o de que falas e o pões sob os olhos dos ouvintes.

(*idem*, p. 86)

Como já disse, outros traduzem *phantasia* por *imagem* ou *aparição*. O termo idolopéias – *eidolopoias* – que pode evocar a *fanopéia* poundiana – é também traduzido como *fabricantes de imagens* (*Idem*, 1996, p. 67) e *figurações mentais* – *figurations mentales*. (*Idem*, 1965, p. 24)

Nesse trecho Longino retoma dois símiles que são recorrentes ao se falar da visualidade: “parece-te estares vendo o de que falas” e “pões sob os olhos dos ouvintes” (*Idem*, 1995, p. 86), isto é, o orador parece ver o que está dizendo, induzindo o auditório também a ver.

No diálogo *O orador*, Cícero (106-43 a.C.) enumera vários recursos que estão à disposição do retor, entre eles, “colocar a cena diante dos olhos” do público. (CÍCERO, *Orator*, 40.139; 1988, p. 413) Esse termo aparece também no tratado sobre *As divisões da oratória* (*De partitione oratoria*), quando Cícero fala sobre o estilo brilhante. Nesse estilo,

as palavras devem ser escolhidas por sua dignidade e utilizadas de maneira metafórica, hiperbólica, adjetiva, duplicada ou sinônima – mas tudo em harmonia com os fatos relatados.

Esses recursos – diz Cícero – “quase colocam o fato diante dos olhos” da platéia. Ele está se referindo (é bom lembrar) a ouvintes no senado, no fórum, em uma praça. E explica que o sentido mais afetado é a visão, embora o mesmo possa ocorrer com os outros sentidos e, acima de tudo, com a mente. Parafraseando um provérbio popular, o orador atira nos sentidos para acertar a mente, ou melhor, para persuadir o público. (Exatamente o que faz a propaganda em nossos dias, embora com meios muito mais sensoriais, pois não se reduz à palavra, à fisionomia, ao gesto e à entonação.)

Cícero compara o estilo brilhante com o estilo claro, afirmando que este último ajuda os ouvintes a entenderem o que é dito, enquanto o primeiro dá ao público a impressão de ver os fatos com os próprios olhos. (CÍCERO, *De partitione oratoria*, 20; 1992, p. 327)

Expressão semelhante – colocar diante dos olhos, ‘pro ommaton poiein’ – é utilizada por Aristóteles (384-322 a.C.) na *Retórica* (1991, p. 244). Para *colocar diante dos olhos* é necessário sugerir ação, movimento, ‘energeia’. Aristóteles exemplifica esse recurso com Homero:

a flecha voou [Ilíada, XIII, 587]

ansiosa por voar em direção a [Ilíada, IV, 124]

a ponta da lança atravessou seu peito ansiosamente [Ilíada, XV, 541]

(ARISTÓTELES, 1991, p. 249; tradução do inglês minha)

Aristóteles destaca o uso da metáfora para sugerir movimento, dando vida aos inanimados, o que tem um pouco de animismo e, assim, traços de personificação. O papel da sugestão de movimento para colocar a cena diante dos olhos fica ainda mais evidente reproduzindo as expressões e frases no contexto dos versos. O leitor precisará, contudo, desconsiderar certas variações de texto devidas às diferentes traduções:

Os contendores se enfrentam; ferir um deseja o adversário
com a lança aguda; outro a flecha cravar no inimigo deseja.
O Teucro, logo, no Atrida atirou, desferindo-lhe um dardo;

a seta amarga *desviou-se*, depois de bater na couraça.

(HOMERO, s.d., p. 220; itálico meu)

Puxa a um só tempo da corda e da parte chanfrada da seta;
no peito a corda encostou, no arco a ponta aguçada do ferro.
Quando o grande arco adquiriu o feitio de um círculo grande,
forte vibrou; zune a corda possante, a silvar disparando
a *frecha* aguda, *sedenta de voar para* a turba inimiga.

(HOMERO, s.d., p. 90; itálico meu)

Ávida, a lança, no impulso em que vinha, atravessa-lhe o peito,
indo no esterno sair; cai de rosto o guerreiro no solo.

(HOMERO, s.d., p. 249; itálico meu)

Nos retóricos posteriores, o conceito *colocar diante dos olhos* é denominado *enargeia*, termo que não aparece na *Retórica* de Aristóteles. A ênfase parece se deslocar do movimento do objeto para o olhar do observador ou – para usar as categorias de Calvino – da *rapidez* para a *visibilidade*.

Na *Instituição oratória* – obra composta por doze livros –, Quintiliano (c. 35-c. 100 d.C.) trata da formação do orador. Especialmente do orador que vai se dedicar a discursos jurídicos, ou, na linguagem de hoje, promotores e advogados de defesa.

Quintiliano critica classificações minuciosas e afirma explicitamente que o objetivo do orador é vencer a causa. Longe dele, portanto, entender a oratória como a arte de enfeitar discursos com as flores da retórica. Ao recomendar, junto com Cícero, que a exposição dos fatos (*narratio*) seja clara, concisa e crível (*planam, brevem, credibilem*) ele parece não estar muito longe da *clareza* e da *exatidão* defendidas por Pound e Calvino. (QUINTILIANO, 4.2.64)

Sem perder de vista que o objetivo de Quintiliano é a formação de advogados que acusem e defendam em tribunais, vale a pena examinar o que ele diz sobre o discurso.

Segundo a maior parte dos autores até sua época, o discurso tem cinco partes: introdução, narração, prova, refutação e conclusão. (QUINTILIANO, 3.9.1)

O que os autores latinos denominam *principium* ou *exordium* (exórdio), os gregos nomeiam *prooimion* (proêmio). Com maior razão – diz Quintiliano –, pois o termo latino significa apenas início, enquanto o termo grego mostra que se trata de uma parte colocada antes do assunto principal. A palavra *prooimion* pode vir de *oime*, ‘canto’, pelo fato de que

os citados deram o nome de *prohoemium* (conforme os manuscritos) ao curto prelúdio antes da prova regulamentar; pode vir também de *oimos*, caminho que precede a entrada no assunto. (QUINTILIANO, 4.1.1)

Depois de conquistar a atenção e o interesse do juiz, a *narratio*, narração – segunda parte do discurso –, deve instruir o público sobre a natureza do caso em disputa. Essa é a definição de Apolodoro de Pérgamo citada por Quintiliano. (QUINTILIANO, 4.2.1 e 4.2.31)

Entre as qualidades da narração, alguns incluem a *evidentia*, que os gregos denominam *enargeia*. Para Quintiliano, a evidência é uma grande virtude, que significa não apenas dizer a verdade, mas, de certo modo, *mostrá-la*. (QUINTILIANO, 4.2.64) Ele usa o verbo *ostendere*, “expor, estender diante; daí: pôr diante dos olhos, apresentar, mostrar, demonstrar, indicar.” (DICIONÁRIO..., 1962, p. 690) Pode ser designada também *perspicuitas*, “sentido próprio: transparência; sentido figurado: clareza (de estilo)”. (*idem*, p. 737) Tanto *evidentia* como *perspicuitas* sugerem conotações luminosas que podem evocar a *fanopéia* poundiana.

Depois da *narratio* vem a *probatio*, prova. Quintiliano retoma a divisão proposta por Aristóteles entre provas que vêm de fora da retórica, chamadas *atechnoi* (literalmente ‘independente da arte retórica’, ‘extra-técnica’, ‘extrínseca’), e as que surgem – diríamos hoje – do uso da linguagem, chamadas *entechnoi* (literalmente ‘que nasce da arte retórica’, ‘técnica’, ‘intrínseca’). Em latim, *inartificiales* e *artificiales*.

A palavra *artificialis*, sabemos, significa ‘feito segundo os princípios da arte’. (DICIONÁRIO..., 1962, p. 101) Na terminologia lingüística de Jakobson talvez pudéssemos traduzir como *função poética*, em oposição à *função referencial* das provas *inartificiales*.

Dentre as provas que nascem da arte do orador, Quintiliano enumera vários tipos de similitudes. Os paralelos históricos (*exemplum*), as narrativas mitológicas (*poeticis fabulis*), as fábulas (*fabellae*) e os provérbios (*paroimias*, παροιμιας). (QUINTILIANO, 5.11.15-21) Com muita perspicácia ele define os últimos como fábulas reduzidas (*fabella brevior*). Não é verdade que a moral de uma fábula pode aparecer como provérbio e que ditos populares podem aludir a fábulas?

Quintiliano não parece aqui um autêntico precursor da estética da analogia proposta por Stevens? Aliás, ele mesmo afirma que “a αναλογία (*analogia*), que alguns distinguem da similitude” ele prefere “colocar como um gênero da segunda”. (QUINTILIANO, 5.11.34)

Esses tipos de provas se relacionam – pelo menos para o leitor contemporâneo – com figuras de linguagem como a comparação, o símile, a metáfora e a alegoria. Quintiliano sugere essas relações, mas não se preocupa em estabelecer distinções rígidas entre provas e figuras. Além disso, a *similitudo* pode tanto significar semelhança como ter o sentido mais restrito que damos ao termo *símile*. O leitor precisa deixar de lado a esperança de uma terminologia *biunívoca* e não se impacientar demais com a proliferação terminológica.

A *refutatio*, refutação, pode ser entendida de duas maneiras: de um lado, o papel do advogado de defesa consiste em refutar; por outro lado, quer se acuse quer se defenda, o que foi exposto pela parte contrária precisa ser destruído. (5.13.1) Quintiliano fala em *dissolvi*, do verbo *dissolvere*, em sentido próprio, separar, desunir, dissolver; em sentido figurado, desunir, desagregar, destruir. (DICIONÁRIO..., 1962, p. 320) Podemos concluir, assim, que os procedimentos utilizados nessa parte do discurso são semelhantes aos utilizados na anterior, *probatio*.

A última parte do discurso é a *peroratio*, peroração, que alguns denominam *cumulus*, máximo grau, auge; outros, *conclusio*, conclusão. É o momento de refrescar a memória do juiz e de comovê-lo. (QUINTILIANO, 6.1.1-9) Aqui, a regra de ouro é, primeiro, comover-se a si mesmo. (QUINTILIANO, 6.2.26) Para isso, o orador pode usar o recurso que os gregos denominam *phantasia* – e que os latinos poderiam chamar *visio* – e que consiste em representar na alma a imagem das coisas ausentes como se estivessem presentes e fossem percebidas pelos nossos olhos. (QUINTILIANO, 6.2.29) A palavra *visio*, vale lembrar, significa, em sentido próprio, visão (sentido concreto e abstrato), vista, faculdade de ver; daí: sonho, simulacro, aparição e, em sentido figurado, idéia, concepção, noção. (DICIONÁRIO..., 1962, p. 1070)

Quintiliano exemplifica a *fantasia* ou *visão* fingindo-se de promotor num caso de homicídio:

Não terei diante dos olhos tudo o que pode ter acontecido? Não verei o perseguidor surgir de repente? Não verei a vítima gritar, suplicar, fugir? Não verei o assassino que fere, a vítima que cai? Não verei o sangue, a palidez, o gemido, o último suspiro da vítima agonizando?

(QUINTILIANO, 6.2.31; tradução do inglês minha)

E conclui:

É daí que surge a *enargeia*, que Cícero denomina *inlustratio* e *evidentia*.

(QUINTILIANO, 6.2.32; tradução minha)

As tradutoras italianas – Simone Beta e Elena Amadio – notam que Cícero fala de *oratio inlustris* em *De Partitione oratoria* (20) e de *evidentia* nas *Academica priora* (2.17). (QUINTILIANO, 1998, v. 2, p. 526) O tradutor francês – Jean Cousin –, por outro lado, nota que Cícero fala *illustris explanatio* no *De Oratore* (3.202) e que *illustratio* não aparece nos tratados retóricos de Cícero e que deve se tratar provavelmente de uma confusão de Quintiliano, que pode ter transformado *illustris oratio* em *illustratio* (também grafada *inlustratio*). Por outro lado – Cousin completa –, a palavra *illustratio* não parece ter sido usada anteriormente com esse sentido. (QUINTILIANO, 1977, v. 4, p. 195)

Quintiliano reitera o contraste entre dizer (*dicere*) e mostrar (*ostendere*):

Enargeia não é apenas *dizer*, mas *mostrar*; e nossas emoções não são diferentes das que se nós presenciássemos os fatos.

(QUINTILIANO, 6.2.32; tradução minha)

O livro 9 da *Instituição oratória* é dedicado ao estudo das figuras de linguagem. Quintiliano, como já disse, critica a minúcia excessiva. Chega até mesmo a ironizar as disputas sobre a classificação em figuras de pensamento e em figuras de construção, argumentando que os recursos produzem exatamente os mesmos efeitos, quer sejam denominados figuras ou tropos. (QUINTILIANO, 9.1.18)

Quintiliano desenvolve o conceito de mostrar (*ostendere*):

O que Cícero menciona como colocado diante dos olhos (*sub oculos subiectio*) ocorre quando nós não nos limitamos a mencionar que algo aconteceu, mas mostramos como

aconteceu, não apenas em linhas gerais, mas detalhadamente. No livro anterior [8.3.61] eu me referi a essa figura pelo termo *evidentia*, como Celso a denomina. Outros chamam *hypotyposis* uma exposição tão vívida que parece se dirigir mais aos olhos do que aos ouvidos.

(QUINTILIANO, 9.2.40; tradução minha)

E completa:

Não são apenas as ações passadas ou presentes que nós podemos imaginar, mas igualmente o que poderá acontecer ou poderia ter acontecido. [...] Essa transferência de tempo, denominada *metastasis*, era empregada mais discretamente nas *diatyposis* [descrições vívidas] pelos antigos oradores, pois costumavam anteceder-las por meio de fórmulas como “Imagem que vocês estão vendo”.

(QUINTILIANO, 9.2.41; tradução minha)

E exemplifica, citando Cícero:

Haec, quae non vidistis oculis, animis cernere potestis.

(QUINTILIANO, 9.2.41)

Segundo o tradutor H. E. Butler, a frase não se encontra nas obras de Cícero que chegaram até nós. Ele espicha o latim, aumentando a citação de oito para dezessete palavras (um alongamento até certo ponto inevitável devido à sintaxe concisa do latim):

Though you cannot see this with your bodily eyes, you can see it with the mind's eye.

(QUINTILIANO, 9.2.41; 1986, v. 3, p. 399)

A expressão *mind's eye* – olho mental –, veremos adiante, é recorrente nos estudos em língua inglesa sobre visualização. Ela sugere uma espécie de ciclope mental, já que a palavra *olho* está no singular. O tradutor – parece-me – usou com excessiva liberdade do léxico de sua época, o que pode induzir o leitor (como eu) que não sabe latim, a descobrir um *precursor* que, na verdade, foi criado pelo tradutor... Esses anacronismos, entretanto, não são incomuns. Em outro trecho, o mesmo tradutor escreveu *quixotic delicacy*, ‘delicadeza quixotesca’ (QUINTILIANO, 1985, v. 2, p. 17); um tradutor francês – Henri

Bornecque – escreveu *pensamentos subconscientes* (*Idem*, s.d., p. 167). Ora, Cervantes e Freud nasceram muito tempo depois de Quintiliano...

Para não atualizar excessivamente – ou trair – o pensamento de Quintiliano, vale a pena lembrar que *cernere* quer dizer, em sentido próprio, passar pelo crivo, peneirar, separar e, em sentido figurado, distinguir, discernir, ver claramente, perceber; compreender, ver pelo pensamento ou pela imaginação. (DICIONÁRIO..., 1962, p. 177) A citação de Cícero poderia, assim, ser traduzida como: “o que vocês não puderam ver com os olhos, vocês podem perceber com a alma.”

É evidente que Quintiliano conhece a terminologia retórica, mas prefere agrupar conceitos semelhantes, sem entrar em disputas terminológicas. Os termos *sub oculos subiectio*, *evidentia*, *hypotyposis* e *diatyposis* vão aparecendo de maneira quase casual. (E nós aprendemos, com o próprio Quintiliano – 4.1.60 –, que a melhor arte é a que não se mostra.) Esses termos parecem estreitamente ligados à descrição (*descriptio*), da qual Quintiliano não oferece uma tipologia. Ele apenas acrescenta que alguns incluem a descrição clara (*dilucida*) e expressiva (*significans*) de lugares nessa mesma figura – *hypotyposis* –, enquanto outros a denominam *topographia*. (QUINTILIANO, 9.2.44) Mais adiante ele se refere à imitação das características de outra pessoa – *ethopoiia* ou *mimesis* –, que pode estar relacionada tanto a palavras como a ações. No segundo caso, lembraria a *hypotyposis*. (QUINTILIANO, 9.2.58)

Quintiliano fala em outros termos retóricos, em outros trechos que valeria a pena discutir, ainda dentro do tópico da visualidade, mas o que foi aqui apresentado parece-me suficiente para os objetivos deste trabalho.

O humanista holandês Erasmo (1469-1536) inclui a *enargeia*, que ele traduz como *evidentia* (e seu tradutor, *vividness*, ‘vivacidade’), entre vários métodos para enriquecer o estilo.

Nós empregamos este [recurso] sempre que, para ampliar ou ornamentar nossa passagem, ou dar prazer aos nossos leitores, em lugar de expor nosso assunto com simplicidade, sem nenhum ornamento, nós o colorimos e o apresentamos como se fosse um quadro para ser visto, parecendo mais que nós pintamos a cena, do que apenas a descrevemos, e o leitor parece ter visto, mais do que lido. [...] Todos os poetas são excelentes nessa capacidade, mas sobretudo Homero [...]. Ele [este recurso] consiste principalmente na descrição de coisas [acontecimentos], tempos, lugares, pessoas.

(ERASMO, 1978, p. 577; tradução do inglês minha)

Mais adiante, Erasmo fala sobre o papel da vivacidade no gênero dramático:

[...] Esta característica de vivacidade é especialmente notável nas falas de mensageiros na tragédia, pois elas tomam o lugar de uma cena e relatam algo que não pode ser representado no palco por razões práticas ou que não é o tipo de coisa que alguém gostaria de ver representado [...].

(*idem*, p. 578; tradução minha)

Nada melhor para reforçar o argumento de Erasmo do que lembrar a fala de um mensageiro em uma tragédia grega. Em *Medéia*, de Eurípides, por exemplo, um mensageiro relata a morte da filha de Creonte – rei de Corinto – e do próprio rei, por envenenamento, causado por presentes enviados pela protagonista à nova esposa do ex-marido, para vingar-se da separação. (V. Antologia, p. 352)

A descrição de acontecimentos, tempos, lugares e pessoas citada por Erasmo evoca a definição e o escopo da descrição segundo Aelius Theon (como se verá mais adiante). O símile do texto como um quadro parece ecoar as reflexões sobre as relações entre poesia e pintura, cujo mote mais conhecido é o verso de Horácio *ut pictura poesis*, ‘tal qual a pintura, assim é a poesia’. (HORÁCIO, 1836, verso 361) Um mote que parece ecoar um dito de Simônides de Céos, citado por Plutarco, de que a poesia é pintura falante e a pintura é poesia muda. (PLUTARCO, 1972, p. 501)

Na Antiguidade, o aluno fazia os *progymnasmata* – exercícios preparatórios – antes de iniciar os estudos de retórica. Esses exercícios eram, na maior parte, de *produção* – como se diz hoje em dia – de vários tipos (ou gêneros) de texto. Aelius Theon – autor do mais antigo manual de *progymnasmata* conhecido, mas certamente não o primeiro – discorre sobre dez exercícios, entre eles, a *ekphrasis*, ‘descrição’:

Descrição é linguagem descritiva que coloca o que é retratado de maneira clara diante da vista. Há descrição de pessoas, acontecimentos, lugares e períodos de tempo.

(PROGYMNASMATA, 2003, p. 45; tradução minha)

Ele exemplifica a descrição de pessoas, citando Homero, resumindo o trecho abaixo, sobre Tersites:

Era o mais feio de quantos no cerco de Tróia se achavam.
Pernas em arco, arrastava um dos pés; as espáduas, recurvas,
se lhe caíam no peito e, por cima dos ombros, em ponta,
o crânio informe se erguia, onde raros cabelos flutuavam.

(HOMERO, *Ilíada*, 2.216-219, s.d., p. 62)

Na categoria *peessoas*, ele inclui – curiosamente – as descrições do íbis, do hipopótamo e do crocodilo, por Heródoto.

Exemplifica a descrição de acontecimentos com guerra, paz, tempestade, fome, peste, terremoto; de lugares, com portos, rios, cidades, ilhas, deserto; de tempos, com primavera, verão e festas.

Theon acrescenta a descrição de maneiras (ou modos de fazer), como os diversos tipos de produção de móveis, armas, máquinas. “Por exemplo” – ele escreve – “a *Fabricação das armas em Homero*”, aludindo ao trecho da *Ilíada* que descreve a fabricação das armas de Aquiles.

Theon menciona ainda a descrição mista, como uma batalha noturna, esclarecendo que a noite é um período de tempo e a batalha, um acontecimento.

“Depois da descrição propriamente dita” – escreve Theon – “pode-se falar ainda sobre o belo, o útil e o agradável.” – três categorias que mostram uma característica epidítica (termo retórico que significa relativo a encômio, elogio) da descrição. (V. HANSEN, 2004)

A *Retórica a Herênio – Rhetorica ad Herennium* – é o mais antigo manual de retórica latino preservado inteiro. Foi durante muito tempo atribuído a Cícero, o que contribuiu para sua circulação; por vir depois do *De inventione*, em alguns manuscritos, ficou conhecido como *Rhetorica secunda*. Nesse manual, dentre as figuras de pensamento são incluídas: *descriptio* (descrição), *effictio* (retrato), *notatio* (pintura de um caráter) e *demonstratio* (hipotipose; CICERO, 1999, p. 356, p. 386, p. 404):

Chama-se descrição a figura que contém uma exposição clara, evidente e enérgica das circunstâncias dos fatos [...]. Por meio desta figura pode ser provocada a indignação ou compaixão, quando todas as conseqüências necessárias de um fato são resumidas num estilo claro.

(CHELINI, 1987, p. 140-142)

O retrato consiste em descrever e em representar através de palavras a forma do corpo de alguém, de tal modo que seja suficiente para ser reconhecido [...]. Este ornamento tem tanta utilidade se se quiser descrever alguém, quanta graça se feito rápida e claramente.

A pintura de um caráter se processa quando se descreve a natureza de alguém com traços determinados que, semelhantes a marcas distintivas, são atributos desse caráter. [...] Essas descrições que remarcam o que distingue o caráter de cada um são de grande graça. Com efeito, elas nos põem diante dos olhos o caráter de qualquer um, ou do presunçoso que descrevemos a título de exemplo, ou do invejoso, ou do orgulhoso, ou do avarento, ou do ambicioso, ou do amante, ou do luxurioso, ou do ladrão, ou do delator. De fato, por essa descrição pode-se colocar em evidência a paixão dominante de qualquer um.

(*idem*, p. 159-160, p. 163)

A hipotipose exprime os fatos de tal modo que o trabalho e a coisa parecem estar diante de nossos olhos. Isso poderá ser feito desde que juntemos o ocorrido antes, depois e durante o próprio fato ou, ainda, se não nos afastarmos das conseqüências imediatas ou dos fatos que o cercaram [...]. Este ornamento é bastante útil, em narrações desse tipo, para amplificar e recorrer ao patético. De fato, ele coloca em nossa presença toda a ação e quase a coloca diante de nossos olhos.

(*idem*, p. 171-172)

A arte da poesia inglesa – The arte of English poesie – é um dos mais importantes tratados de poética da era elizabetana (1558-1603). A obra é atribuída a George Puttenham (1520-1590), contemporâneo de Camões (c. 1524-1580).

Puttenham amplia a terminologia sobre descrição, embora não reúna as figuras ou ornamentos – como ele as denomina – sob a rubrica *tipos de descrição*. Ele fala em *hypotiposis* ou *counterfait representation*:

Tanto o assunto como a ocasião nos levam muitas vezes a descrever e colocar muitas coisas, de tal sorte que elas parecem estar diante de nossos olhos, embora não estejam presentes, o que requer engenho [*cunning*]; pois nada pode ser bem imitado [*counterfait*] ou representado em sua ausência senão graças à discricção do autor [*doer*]. E se as coisas que queremos descrever não são naturais nem reais, então exige-se maior engenho para fazê-lo, pois para imitar [*faine*] uma coisa que nunca foi nem pode ser é preciso maior saber [*wit*] e invenção mais aguda do que para descrever coisas reais.

(PUTTENHAM, 1589, p. 199)

Puttenham fala ainda em *prosopographia* ou *counterfait countenance*, descrição de pessoas, como Aquiles e Tersites; *prosopopeia* ou *counterfait impersonation*, personificação, isto é, descrição de personagens como “Avareza, Inveja, Velhice e muitas

outras, por meio das quais muita moralidade é ensinada”; *cronographia* ou *counterfait time*, descrição de períodos de tempo, como inverno, verão, colheita, dia, meia-noite; *topographia* ou *counterfait place*, descrição de lugares, reais ou imaginários; *pragmatographia* ou *counterfait action*, descrição de acontecimentos, como batalha, festim, casamento (*idem*, p. 200).

Em seu guia de termos de retórica clássica e renascentista, Gideon Burton (2003) amplia a tipologia proposta por Theon, mencionando dezesseis tipos de descrição. À semelhança da tipologia de Theon, trata-se de uma classificação baseada no assunto da descrição, o que, para o leitor contemporâneo, talvez seja pouco funcional. Burton enumera, por exemplo, *anemographia*, descrição de ventos, *dendographia*, descrição de árvores, *hydrographia*, descrição de águas, isto é (suponho eu), rios, lagos, cachoeiras etc.

Nos estudos literários, o termo *ekphrasis* passou a designar um tipo específico de descrição, a descrição literária de obras de arte. Segundo Rigolot (1999, p. 164), o arquétipo desse gênero literário é a descrição da fabricação do escudo de Aquiles por Hefesto, no canto XVIII da *Ilíada*. (V. Antologia, p. 356)

Os exemplos mais antigos de *ekphrasis* são os livros *Imagens*, de Filóstrato, e *Descrições*, de Calístrato (FILÓSTRATO; CALÍSTRATO, 1979). O primeiro reúne descrições de pinturas – provavelmente fictícias – de uma galeria em Nápoles, por Filóstrato, o velho, e seu neto, Filóstrato, o jovem. O segundo reúne descrições de esculturas, algumas das quais lembram obras conhecidas. Filóstrato, o velho, viveu por volta de 190 d.C. e seu neto, por volta de 300 d.C. Calístrato é da mesma época que o jovem Filóstrato. (V. Antologia, p. 361)

A *Antologia Grega* também reúne inúmeras descrições desse tipo. Leiamos um epigrama de Agatias Escolástico (séc. VI d. C.):

Sobre uma estátua de Esopo

Fizeste bem, Lisipo, escultor de Sicione, ao colocar o retrato de Esopo em frente aos Sete Sábios, pois em suas palavras eles colocam força, não persuasão. Esopo, ao contrário, diz o certo por meio de sábias fábulas, inventa e fala com franqueza, persuadindo o homem a ter bom senso. Ele evita advertências ásperas, utilizando a suavidade das fábulas como isca.

(THE GREEK anthology, 1953, p. 359; Livro 15, epigrama 332; tradução do inglês minha)

É bem verdade que essas descrições não contribuem muito para o leitor visualizar as obras. Seria esse o motivo pelo qual a *ekphrasis* é definida como *exercício retórico*? (V. por, exemplo, THE OXFORD..., 1990, p. 203) Percebe-se, por outro lado, que as imagens incentivaram reflexões, interpretações, e que os epigramas explicitam um ponto de vista, no caso, do observador.

Muitas dessas descrições, entretanto, são dísticos que se resumem a informar o autor e o assunto, uma espécie de legenda da época, como o dístico abaixo, de Simônides de Céos, citado por Pausânias (115-c.180 d.C.) em sua *Descrição da Grécia* (10.27.4):

Pintou Polygnoto – nascido em Thasos, filho de Aglaophonto –
a pilhagem da acrópole de Tróia.

(LYRA graeca, 1952, v. 2, p. 399; tradução minha)

Nessa tradução, tomei como ponto de partida a tradução para o inglês:

Polygnotus of Thasos, son of Aglaophon, painted the sack of the citadel of Troy.

(*idem*)

Na tradução acima, a ordem direta parecia tornar o texto prosaico ou, nos termos da *Retórica a Herênio*, um “estilo despojado”, que “vai até a linguagem mais corriqueira e cotidiana” (*apud* CHELINI, 1987, p. 79). Por isso procurei acompanhar, tanto quanto possível, a ordem das palavras em grego. Preferi *acrópole* em lugar de *citadela* para evocar a sonoridade grega – *akropolin* – e também para criar um estranhamento em relação ao lugar-comum *acrópole de Atenas*. Preferi *pilhagem* em lugar de *saque* para criar aliteração entre *Polygnoto* e *pilhagem*, evocando a aliteração em grego – *Polygnotos / perthomenan / akropolin*. Mantive *Tróia* em lugar de *Ilion*, topônimo que não tem a mesma força no imaginário ocidental. Além disso, *Tróia* alitera com *Thasos*.

O leitor pode apreciar esse jogo de aproximação e distanciamento lendo o original:

Γραψε Πολυγνωτος, Θασιος γενος, Αγλαοφωντος υιος,
περθομεναν Ιλιον ακροπολιν.

(*idem*, p. 398)

A *Antologia grega* reúne uma produção que abrange cerca de 16 a 17 séculos. Vejamos alguns exemplos cristãos:

Sobre Lázaro

Cristo disse “Lázaro, venha para fora!”, e Lázaro deixou o Hades, voltou a respirar, e o ar voltou a circular em suas narinas ressecadas.

(THE GREEK anthology, 1960, v. 1, p. 27; 1.49; tradução minha)

Sobre os pastores e os anjos

Um só coro, um só cântico para homens e anjos, pois nasceu Aquele que é homem e Deus.

(*idem*, p. 25; 1.39; tradução minha)

Sobre uma imagem do Arcanjo

Que audácia, pintar o Incorpóreo! Mas esta pintura guia nosso espírito até os seres celestiais.

(*idem*, p. 21; 1.33; tradução minha)

No primeiro exemplo cristão, temos um resumo da cena bíblica; nos dois últimos, um comentário sobre o significado da pintura. Estamos longe, aqui, do detalhamento das descrições de Pausânias – autor que, no entanto, não é muito citado pelos estudiosos da *ekphrasis*. (Encontrei-o graças ao *site* Perseus Digital Library, ao procurar informações sobre alguns pintores citados por Aristóteles na *Poética*, como Polignoto.)

Na poesia brasileira, destacam-se as *ekphrasis* de Carlos Drummond de Andrade (1990), Guimarães Rosa (1986) e João Cabral de Melo Neto (1982). O gênero foi menos cultivado por José Paulo Paes que, no entanto, nos legou uma obra-prima:

O GRITO

Um tranqüilo riacho suburbano,
Uma choupana embaixo de um coqueiro,
Uma junta de bois e um carreteiro:
Eis o pano de fundo e, contra o pano,

Figurantes – cavalos, cavaleiros,
Ressaltando o motivo soberano,
A quem foi reservado o meio plano
Onde avulta, solene e sobranceiro.

Complete-se a pintura mentalmente
Com o grito famoso, postergando
Qualquer simbologia irreverente.

Nem se indague do artista, casto obreiro
Fiel ao mecenato e ao seu comando,
Quem o povo, se os bois, se o carreteiro.

(PAES, 1986, p. 178)

O poeta parece contar que seus leitores estejam familiarizados com a pintura, já que não cita o pintor Pedro Américo (1843-1905) e alude indiretamente ao título da pintura – *Independência ou Morte* (1888). De fato, essa pintura está gravada no imaginário brasileiro graças à sua superexposição em livros didáticos de história do Brasil. Percebe-se, assim, que, na *ekphrasis*, o conceito de descrição é tomado em sentido amplo, podendo ir desde a mera alusão até a descrição mais pormenorizada.

A *ekphrasis* não se limita a obras de arte. À semelhança do escudo descrito por Homero, outros objetos podem despertar o interesse do poeta, como um vaso chinês ou um relógio. (V. os sonetos *Vaso Chinês*, de Alberto de Oliveira, e *O Relógio*, de Gonçalves Crespo, na Antologia, p. 362-363)

Na literatura infantil, *Boi, boiada, boiadeiro*, de Ruth Rocha (1987), com poemas inspirados em obras do pintor José Antonio da Silva, e *Doce, doce... e quem comeu regalou-se!*, de Sylvia Orthof (1987), inspirado em pinturas de Peter Bruegel (o velho) podem ser considerados exemplos de *ekphrasis*. Se ampliarmos a abrangência do termo para incluir, além da descrição, a narração, então talvez possamos considerar *ekphrasis* as narrativas inspiradas na obra de artistas brasileiros, como *Era uma vez uma menina*, de

Walmir Ayala (1986), e todos os outros títulos da série *Arte para Criança*, de Berlendis & Vertecchia Editores.

Na prosa de ficção para adultos temos antecedentes famosos, como o conto *Le chef-d'oeuvre inconnu*, de Balzac, discutido por Calvino em seu ensaio sobre a visibilidade (CALVINO, 1991, p. 111-114), e Proust, que tanto descreve e alude a pinturas reais, como inventa um pintor e pinturas fictícias (GONÇALVES, 2004). A leitora e o leitor dos *Contos escolhidos* de Lobato talvez sintam a comichão de incluir entre esses escudos, vasos, relógios e pinturas, uma colcha de retalhos e um jardim... (LOBATO, 1992, p. 12-21, p. 93-101)

O estudo da *ekphrasis* pode nos interessar como gênero literário, como um tipo de tradução intersemiótica – para usar uma categoria proposta por Jakobson (1985, p. 65) – e como um tipo de crítica de arte. Nos estudos literários, a paráfrase é considerada um dos procedimentos críticos básicos (AGUIAR, 2000, p. 21). Na paráfrase, o crítico literário *traduz* – por assim dizer – o texto que está estudando, interpretando os signos verbais “por meio de outros signos da mesma língua” – uma “tradução intralingual” (JAKOBSON, 1985, p. 64). O crítico de arte, por sua vez, faz uma tradução intersemiótica, porque traduz uma imagem – uma pintura, uma escultura, uma instalação etc. – para a linguagem verbal. A descrição de uma obra arte talvez possa ser considerada, assim, uma operação crítica semelhante à paráfrase de um texto literário. Será que a crítica de arte seria possível sem algum tipo de descrição? Seria possível analisar ilustrações sem algum tipo de *ekphrasis*? Penso que não.

O olho de Hamlet

Hamlet – [...] Ó meu pai, meu pai – parece-me – eu vejo meu pai.
Horácio – Onde, meu senhor?
Hamlet – No olho da minha mente, Horácio.

(SHAKESPEARE, 1603, p. 8, tradução minha)

A metáfora do olho mental (*mind's eye*) é recorrente nos estudos em língua inglesa sobre as representações mentais (*mental imagery*) de caráter visual. É verdade que Quintiliano (8.3.62) já falava em *oculis mentis*, mas essa metáfora não parece ter se tornado

de uso comum em português. Essa metáfora é transferida para outros sentidos, em expressões como *ouvido mental* (SCHÜRMAN et al., 2002) e *nariz mental* (KOSSLYN, 2003). As representações mentais visuais são as mais estudadas; as representações referentes aos outros sentidos começaram a ser estudadas apenas recentemente. George Herbert Betts (1972), no entanto, em seu estudo pioneiro – *The distribution and functions of mental imagery* (1909) –, já menciona sete modalidades sensoriais: visual, auditiva, cutânea, cinestésica, gustativa, olfativa e orgânica. Sheehan (1967) exemplifica essas modalidades:

- a) visual: o sol se escondendo no horizonte;
- b) auditiva: o som do vapor saindo;
- c) cutânea: a picada de um alfinete;
- d) cinestésica: subir uma escada correndo;
- e) gustativa: laranjas;
- f) olfativa: cozinhar repolho;
- g) orgânica: sonolência. (Idem)

Outras modalidades de representação mental que vêm sendo estudadas são a emocional e a sexual (V., por exemplo, GUY, McCARTER, 1978, e KOUKOUNAS, MCCABE, 1997). No Brasil, destacam-se as pesquisas sobre o uso da visualização para o desenvolvimento de habilidades motoras, orientadas por Gilberto Fernando Xavier.⁴

A visualidade parece ser, assim, apenas uma modalidade dentro de um conjunto mais amplo. Nesse sentido, Stanislavski afirma que

Uma palavra pode despertar [...] todos os cinco sentidos. Basta a gente se lembrar do título de uma música, do nome de um pintor, de um prato, de perfumes prediletos e assim por diante, para imediatamente ressuscitar as imagens visuais e auditivas, os sabores, odores ou as sensações táteis que a palavra sugere.

Ela pode evocar sensações dolorosas. Em *Minha vida na arte*, a história de uma dor de dentes provocou dor de dentes na pessoa que a ouviu.

Nunca se deve usar no palco uma palavra sem alma ou sem sentimento. Lá as palavras não se podem apartar das idéias tanto quanto não podem se apartar da ação. Em

⁴ Xavier escreveu: “Orientei a dissertação de mestrado do André Frazão Helene sobre aquisição de conhecimento implícito (memória implícita) por meio de treino imagético. Artigo oriundo dessa dissertação será publicado em breve na revista *Neuroscience* [...]. Agora André está concluindo o doutorado e ampliou o tema. Tenho um outro aluno, Rodrigo Pavão, que vem trabalhando sobre imagética e aquisição de habilidades motoras.” *E-mail* enviado ao autor em 26 dez. 2005.

cena, a função da palavra é a de despertar toda sorte de sentimentos, desejos, pensamentos, imagens interiores, sensações visuais, auditivas e outras, no ator, em seus comparsas e – por intermédio deles, conjuntamente – no público.

(STANISLAVSKI, 2001, p. 164-165)

O sistema neural responsável pela produção de imagens mentais é – em linhas gerais – o mesmo sistema responsável pelo processamento de estímulos visuais. Isso significa que, por exemplo, lembrar (imaginar, visualizar) a capa do livro *Um gato chamado gatinho*, de Ferreira Gullar (2000), com uma ilustração de Angela Lago representando um gato siamês de perfil, de cor verde, sobre um fundo vermelho e amarelo, envolveria o mesmo sistema responsável pelo processamento da percepção da capa do livro. Em outras palavras, ver e imaginar (ou visualizar) partilham o mesmo sistema neural.

O sistema visual, por sua vez, pode ser denominado mais precisamente como sistema visuoespacial⁵, porque abrange dois subsistemas, um responsável pelo processamento visual – também denominado sistema do “o quê” –, outro responsável pelo processamento espacial – também denominado sistema do “onde” e “aonde”. Um é responsável pela identificação dos objetos, o outro, pela sua localização e movimento. DeYoe (2002, p. 695) propõe a síntese a seguir:

⁵ O adjetivo *visuoespacial* tem sido grafado em português com e sem hífen. Na dúvida sobre a forma correta, escrevi ao Manual de Redação da PUCRS (disponível em: <http://www.pucrs.br/manualred/index.php>, acesso em 5 jan. 2006):

“Por gentileza, qual a grafia mais correta: ‘visuoespacial’ ou ‘visuo-espacial’? Esses termos traduzem o inglês ‘visuospatial’, termo de uso corrente nos estudos de neurociências. Em português, o termo vem sendo grafado de duas formas (com ou sem hífen). Nas Dúvidas Frequentes e no verbete sobre hífen não encontrei elementos para esclarecer essa dúvida. O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras traz apenas, procurando-se por “visuo*”, as palavras “visuopsíquico” e “visuossensorial”. O prof. Gilberto Scarton respondeu:

“Você mesmo fornece a resposta para sua própria dúvida. A grafia ‘visuossensorial’ é bastante esclarecedora: se nem diante de palavras que comecem com ‘s’ usa-se hífen com esse elemento, então o hífen não ocorrerá em nenhum contexto. É um caso semelhante a ‘míni’: minissaia, minirretrospectiva, minissérie, miniescultura, etc.”

O quê

Identificação
Reconhecimento

Cor

Matiz
Clareza
Saturação

Outras características

Textura
Brilho
Transparência

Forma tridimensional

Forma
Tamanho

Onde, aonde

Navegação
Manipulação
Movimento ocular
Mudança de atenção

Localização

Em relação ao mundo
Em relação ao corpo
Em relação a um membro
Fixação

Trajectoria tridimensional, rotação, rigidez

Movimento do objeto
Movimento do observador

Poderíamos talvez teorizar que os textos que incluem referências a esses itens favoreceriam a visualização do leitor. Long, Winograd e Bridge (1989), por outro lado, propõem que a visualização é incentivada por dez características textuais:

- 1) descritores emocionais diretos
- 2) descritores emocionais indiretos
- 3) descritores sensoriais diretos
- 4) descritores sensoriais indiretos

linguagem figurativa:

- 5) personificação
 - 6) onomatopéia
 - 7) símile
 - 8) metáfora
- além de
- 9) analogia literal

10) clímax.

Esses pesquisadores, porém, não definem nem exemplificam essas categorias. Por outro lado, essas características parecem não ser determinantes, já que sua pesquisa mostrou que os leitores visualizavam mesmo quando o texto não apresentava aquelas características. Em lugar de procurar identificar características não-previstas, os pesquisadores teorizaram que a visualização é um processo contínuo durante a leitura.

Outras pesquisas sugerem que a visualização contribui para a compreensão do texto como um todo, mais do que a compreensão das palavras, frases, períodos e parágrafos (SADOSKI, 1983, 1985, 1998). Em outras palavras, a visualização está relacionada com o processamento *descendente* do texto, isto é, aquele que vai do conhecimento do leitor para o texto; ao contrário do processamento *ascendente*, que vai das palavras às frases, aos períodos, aos parágrafos até o texto. (V. Kleiman, 1993, p. 35-36)

Características textuais favorecem a visualização

Vejam algumas características textuais que podem favorecer a visualização dos leitores. Por comodidade, vamos seguir um processo *ascendente*, das palavras ao texto:

1) substantivos concretos, como nomes de objetos, seres vivos, palavras relativas a pessoas: noite, festa, céu, bichos, asa, tartaruga, baile (LAGO, 1994, p. 3); moço, gente, cobradores, sapateiro, parentes, ladrões etc. (*Idem*, 2002, p.19-20);

2) adjetivos referentes a forma, tamanho, cor: maior, bege-clarinho, redonda, azul etc. (*idem*, p. 46);

3) referências a materiais: sucupira, palhinha etc. (*idem*) ;

4) palavras e expressões situacionais (referentes a tempo e lugar);

“já começava a escurecer” (*idem*, p. 15);

“Havia muita neblina naquele final de tarde chuvoso” (*idem*, p. 38);

“Sonhei com a sala. Maior do que a nossa. Bege-clarinho, com duas portas de sucupira, uma dando para o corredor e a outra para a cozinha. Tinha uma mesa redonda com quatro cadeiras de palhinha, um quadro em tons de azul, uma poltrona...” (*idem*, p. 46);

Esses últimos exemplos podem evocar o conceito de *lexia*, isto é, uma unidade de sentido, extraída de um texto, de tamanho variável – uma palavra, uma expressão, uma frase, um período – de livre escolha do leitor (BARTHES, 1970, p. 20-21), conceito a que aludi ao discutir a demarcação dos tópicos de um texto.

5) *lexias* referentes a sensações auditivas, como referências a voz, onomatopéias, música etc.:

“[...] SETE GRITANDO... SEIS FAZENDO QUÉQUÉ. CINCO BERRANDO. QUATRO GRUNHINDO. TRÊS MUGINDO. DUAS CACAREJANDO E UMA RECLAMANDO.” (LAGO, 1993);

“voz cavernosa”, “vozeirão”, “murmurou”, “desafinou” (*Idem*, 2002, p. 7-11);

“o tilintar das moedas sendo repartidas” (*idem*, p. 24);

“assobiar”, “samba”, “cantarolar” (*Idem*, 1994, p. 20);

6) *lexias* referentes a sensações tácteis: “Foi acordar no meio da noite com um bode bafejando na sua cara” (*Idem*, 2002, p. 28) ;

7) *lexias* referentes a sensações cinestésicas (relativas a movimento), cujos núcleos são verbos (dançar, requebrar, saltar, jogar a perna para o alto, balançar a saia, desmornava, pulando, batendo, imitou, desmontou etc.) ou substantivos (pirueta etc.):

– Mais depressa, que eu também vou dançar – ela resolveu.

E começou a requebrar e saltar e jogar a perna para o alto e balançar a saia.

O marido, animado, tratava de acompanhar as piruetas da mulher, e enquanto isso o corpo dele desmornava. Até que só ficou a caveira pulando no chão, batendo o queixo.

A mulher caprichou uma pirueta, a caveira imitou e o queixo desmontou.

(*idem*, p. 56-57)

Incluem-se também neste item qualificadores de movimento (devagar, delicadamente etc.) e estado (quietinha, escondida etc.), bem como gradações de movimento (levantou vôo, hesitou etc.):

“Vou indo na frente porque vou devagar!” (*Idem*, 1994, p. 5);

“a tartaruga estava quietinha escondida lá dentro” (*idem*, p. 8);

“[...] o urubu pegou o violão e levantou vôo para a festa” (*idem*);

“A mulher hesitou antes de abrir a porta.” (*Idem*, 2002, p. 48);

“E DE-LI-CA-DA-MEN-TE COLOCOU A PEDRA NO FUNDO DA [PANELA]” (*Idem*, 1999);

8) lexias referentes a sensações gustativas: “com água na boca”, “lambendo os beiços” (*Idem*, 2002, p. 29-30); “eu quero é doce de figo” (*Idem*, 1980);

9) lexias referentes a sensações olfativas: “cheirava pior que gambá” (*Idem*, 2002, p. 54);

10) lexias referentes a sensações orgânicas: “um pouco zonza” (*Idem*, 1994, p. 20); Note-se que sensações orgânicas podem ser indicadoras de emoções: “me dá um frio na barriga” (*Idem*, 2002, p. 16); “senti um frio na espinha” (*idem*, p. 38).

11) lexias referentes a emoções, cujos núcleos podem ser substantivos (nomes de emoções), adjetivos (qualificadores emocionais) ou verbos:

“a primeira irmã sentiu tanto dó”, “soltou um suspiro tão fundo”, “a segunda sentiu um peso no coração”, “a terceira desandou a chorar” (*Idem*, 2001, p. 10-11);

“jururus de fazer dó” (*Idem*, 1994, p. 3);

“o urubu caçou”, “os pássaros gozaram”, “os pássaros morriam de rir” (*Idem*, p. 5-7);

12) personificação:

“As palavras *sabem* muito mais longe.” (QUEIRÓS, 1995; *itálico meu*);

“Palavras que amamos tanto, há muitos anos, *dormem* em dicionário.” (*idem*; itálico meu);

“Peço sua ajuda para fazer *dormir* palavras que há muito *andam acordadas*: Fome, Opressão e Violência” (*idem*; itálico meu);

13) comparações, símiles e metáforas:

“igualzinha à que a mulher descrevia” (LAGO, 2002, p. 47);

“valente como uma cascata” (*Idem*, 2001);

“sua vida virou um inferno” (*Idem*, 2002, p. 19);

“feito um louco, ele saiu berrando rua afora” (*idem*, p. 49);

“tinha feito ele de burro de carga” (*Idem*, 1994, p. 22);

“diaba da tartaruga” (*idem*);

“Ao abrir a janela, vi uma fita colorida abraçando o mundo. Tomei do arco-íris três cores para você: Verde, Amarelo e Azul.” (QUEIRÓS, 1999);

14) lexias que expressam o ponto de vista do narrador: “*lindo casco tão bem remendado*” (LAGO, 1994, p. 27; itálico meu);

15) fala dirigida ao leitor:

“O QUÊ? VOCÊ QUER SABER POR QUE OS [PASSARINHOS] ENTREGARAM A PANELA LOGO PARA A FORMIGA?” (LAGO, 1998);

“A pequena escrava procurou seu presente por toda a casa. E, claro, não encontrou. Diga-me: o que ela podia fazer?” (*Idem*, 2001);

Este recurso, por si só, não desencadeia a visualização, mas, ao chamar a atenção do leitor, aguça sua atenção, contribuindo, assim, para intensificar o efeito de outros recursos.

Esta lista, elaborada a partir do *corpus* relacionado na bibliografia de Angela Lago, visa apenas sugerir a variedade de recursos disponíveis, sem nenhuma pretensão de exaustividade ou de sistematização.

Constelações e redes

A visualidade parece não depender apenas da somatória de elementos visualizáveis. O conto *Abismo azul*, de Ferreira Gullar, ilustrado por Angela Lago, talvez nos dê pistas sobre o papel da organização desses elementos para a visualização do leitor.⁶

Abismo azul

Chovera toda a noite. O peso da água sobre nosso telhado fazia com que uma poeira úmida baixasse sobre minha rede, borrifando-me levemente o rosto. Assim adormeci sob o troar do aguaceiro, como se viajasse num mar tempestuoso.

O dia, porém, amanheceu límpido. Tomei o café e saí descalço caminhando pela rua de barro, onde ainda se viam restos da chuva da noite.

Ao chegar ao Campo do Ourique, onde o chão era de areia firme, deparei-me com uma grande poça d'água transparente. Quis entrar nela mas, ao ensaiar o passo, detive-me em pânico: tinha diante de mim um abismo tão fundo quanto o céu azul sem nuvens que a água refletia.

Logo me refiz do susto e entrei na poça. Meus pés levantaram o barro do fundo que turvou a água e apagou a imagem vertiginosa daquele céu de verão.

(GULLAR, 2003, p. 17)

O conto inicia com a palavra *chovera*, que pode funcionar como *lexia*. Essa *lexia* está associada a um conjunto de outras *lexias*, referentes a:

- a) tempo: “noite”;
- b) duração: “toda a noite”;
- c) lugar: “nosso telhado”, “minha rede”, “[meu] rosto”;
- d) sensações tácteis: “uma poeira úmida [...] borrifando-me levemente o rosto”;
- e) sons: “o troar do aguaceiro”.

O olho mental do leitor segue o movimento da chuva, do telhado para o rosto do narrador-personagem, em planos cada vez mais fechados, do plano de conjunto ao close, ao mesmo tempo em que associa sensações tácteis e sonoras.

⁶ Estou me apropriando, aqui, do gênero explicitado na apresentação do livro *O touro encantado*, conto. O apresentador, contudo, sugere que o gênero do livro é híbrido, ao escrever que “os pequenos contos publicados nesta coletânea revelam também o escritor memorialista”. No texto da quarta capa, Ferreira Gullar explicita essa hibridação, no caso, de ficção e memória: “As pequenas histórias deste livro são um misto de evocação e fantasia. A proposta foi escrever uma série de episódios de minha infância, fatos ocorridos comigo ou de meu conhecimento. [...] Durante esse processo, a evocação mesclou-se à fantasia, tornando as histórias mais interessantes do que eram no começo.”

Por meio do símile e da metáfora, lexias referentes a outros contextos são aproximadas. O símile “como se viajasse num mar tempestuoso” e a metáfora “poeira úmida” evocam outros lugares (mar) e materiais (poeira). A lexia *chovera* pode, assim, ser considerada o centro de uma constelação de outras lexias.

Examinemos uma outra lexia, *tomei o café*, tirada do segundo parágrafo:

O dia, porém, amanheceu límpido. Tomei o café e saí descalço caminhando pela rua de barro, onde ainda se viam restos da chuva da noite.

(*idem*)

Essa lexia parece o centro de uma constelação implícita: imaginamos que o narrador-personagem tomou o café da manhã, mas não sabemos o que tomou (bebeu e/ou comeu), onde, com quem, quem preparou etc. Por não serem relevantes, essas informações estão eclipsadas, na penumbra, desfocadas. Mas o leitor pode levantar hipóteses facilmente.

A lexia *rua*, por outro lado, está associada a vários atributos e predicados:

- a) é de barro;
- b) o narrador caminha nela descalço, o que pode evocar sensações tácteis e motoras;
- c) parece que tem poças d’água (“restos da chuva da noite”).

Entre o primeiro e o segundo parágrafos estabelece-se uma rede de associações:

- a) “chovera toda a noite” e “restos da chuva da noite”;
- b) “poeira” e “barro”;
- c) “rosto” e “descalço” (que evoca pé);
- d) “viajasse” e “caminhando”.

O terceiro parágrafo introduz uma gradação de movimentos. No primeiro, também há uma gradação, referente a chuva; neste parágrafo, refere-se ao narrador-personagem: “deparei-me”, “quis entrar”, “ao ensaiar o passo”, “detive-me”. A esses movimentos está associada uma emoção – “pânico”.

O último parágrafo retoma essa emoção – agora denominada “susto”, sugerindo uma gradação decrescente – e realiza a ação: “entrei na poça”. As lexias “pés” e “barro” retomam lexias anteriores, enquanto a conclusão do conto – “a imagem vertiginosa daquele

céu de verão” – retoma uma lexia do parágrafo anterior: “um abismo tão fundo quanto o céu azul sem nuvens que a água refletia”. A lexia “céu azul sem nuvens” retoma “o dia [...] amanheceu límpido”. O título “abismo azul” parece uma versão sintética da lexia “tinha diante de mim um abismo tão fundo quanto o céu azul sem nuvens que a água refletia” – clímax do conto. Clímax para o qual convergem lexias disseminadas ao longo do conto: “abismo azul”, “água”, “chovera”, “mar tempestuoso”, “dia [...] límpido”, por meio de procedimentos de repetição, variação, gradação e contraste.

Talvez possamos teorizar, assim, que a visualidade não depende só da somatória de elementos, mas da sua organização. Mais precisamente, da organização de lexias em constelações e em redes.

No caso do leitor infantil, porém, lacunas no conhecimento lingüístico e no conhecimento de mundo podem prejudicar a visualização. Por exemplo, a professora Madalena leu o conto *Abismo azul* para seus alunos da 3ª série do ensino fundamental, seguindo o seguinte roteiro⁷:

Botando a imaginação para funcionar!

Você vai agora participar de uma brincadeira, a partir de uma história. Para isso, siga os passos abaixo:

- a) Enquanto você escuta a história, procure formar imagens, em sua mente, das personagens, dos lugares e dos acontecimentos.
- b) Em seguida, marque nos parênteses como foi para você imaginar essa história.
 muito difícil
 difícil
 nem difícil, nem fácil
 fácil
 muito fácil
- c) Explique sua avaliação.
- d) Desenhe a história que você ouviu.
- e) Escreva a história que você ouviu. Você pode usar as palavras que você ouviu ou outras.

⁷ Atividade realizada pela professora Madalena Trein Robinson, com 26 alunos, com idade entre 8 e 10 anos (5 alunos com 8 anos; 18 com 9 anos; 3 com 10 anos), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Albano Hansen, em Dois Irmãos, RS, em agosto de 2005, sob orientação da Profa. Dra. Juracy Assmann Saraiva, já citada, a partir de pré-roteiro por mim elaborado.

Nenhum aluno marcou *muito difícil*; seis alunos marcaram *difícil*; quatorze alunos marcaram *nem difícil, nem fácil*; seis alunos marcaram *fácil* e nenhum marcou *muito fácil*. Multiplicando-se o número de alunos pelos fatores *um* (muito difícil), *dois* (difícil), *três* (nem difícil, nem fácil), *quatro* (fácil) e *cinco* (muito fácil), obtém-se o total 78. (Para comparar com outros resultados que serão apresentados a seguir, para 25 alunos pode-se estimar o total 75.)

Algumas razões para esses resultados podem ser encontradas nas explicações escritas no item *c* do roteiro:

Porque tem umas palavras que eu não consegui imaginar e não entendi o significado, por isso eu escolhi nem fácil nem difícil. (Lisara, 10 anos)

Nesse caso, é provável que a lacuna de conhecimento lingüístico tenha prejudicado a imaginação. Outra explicação:

Porque foi meio difícil entender algumas palavras como: límpido, Campo do Ourique. (Gregory, 9 anos)

Aqui aparecem dois tipos de lacunas: de conhecimento lingüístico (límpido) e de mundo (Campo do Ourique, lugar de São Luís, Maranhão). Outra explicação:

Eu achei difícil, porque eu não entendi muito bem algumas palavras, e foi difícil imaginar esta história.
Ex. das palavras: Límpido e abismo. (Nadine, 9 anos)

A visualização parece, assim, não depender apenas de características textuais, mas também do leitor. A explicação de Lucas, 9 anos, reforça essa hipótese. Ele achou *nem difícil, nem fácil* imaginar a história e explicou: “Por causa da minha imaginação fértil e por causa das palavras difíceis”.

Diego, 8 anos, achou difícil imaginar a história, explicando: “Eu marquei difícil porque eu não sabia se aquilo era um abismo mesmo e porque tinha umas palavras estranhas”. Ao reescrever o conto, no entanto, ele mostrou que o compreendeu:

Abismo Azul

Já chovia a noite inteira, eu estava tentando dormir na rede. O dia amanheceu, eu tomei meu café e saí correndo descalço, andei na rua de barro e finalmente cheguei ao campinho que era de areia firme, de repente eu vi uma poça de água transparente. Queria entrar lá, treinei o passo e pensei que aquilo era um abismo, meu medo passou e pisei lá dentro. Tirei o pé cheio de barro escurecendo aquele céu azul.

FIM

A lacuna de conhecimento lingüístico pode ter prejudicado a visualização da história, mas não impediu a sua compreensão. Lembre que o primeiro comando do roteiro – o item *a* – pedia aos alunos imaginarem as personagens, lugares e acontecimentos, ou seja, imaginar a história com todos os seus elementos. É possível que esse comando tenha favorecido a compreensão, ao deslocar o foco das palavras desconhecidas para o contexto. De fato, o significado das palavras depende em parte do contexto. (V. Kleiman, 1993, p. 65-81)

Ao realizar o item *d* – Desenhe a história que você ouviu –, como outros 19 colegas, Diego representou o clímax da história, o momento em que o menino está com o pé sobre a poça d'água e hesita em pisar nela. Desconsiderando as decimais, 76 % dos alunos desenharam o clímax da história, elemento que é considerado favorecedor da visualização. (SADOSKI, 1985, p. 658, p. 664; LONG, WINOGRAD, BRIDGE, 1989, p. 357)



Duas alunas – Pâmela e Júlia, ambas com 9 anos – desenharam apenas uma poça d’água azul, embora na reescrita tenham mostrado compreensão do enredo. Lucas, 9 anos, desenhou um menino deitado em um espaço azul com ondas; Luis Henrique, 9 anos, desenhou um menino diante da poça d’água, mas a uma certa distância. Dois alunos – Lucas, 8 anos, e Daniel, 9 anos – desenharam casa e chuva, ou seja, parecem ter sido mais atraídos pelo primeiro parágrafo do conto. Lucas desenhou uma janela aberta por onde se vê um menino deitado em uma rede. Daniel incluiu relâmpago e três árvores; em duas delas está presa uma rede, onde está deitado um menino. No caso de Daniel, é possível que uma lacuna de conhecimento de mundo (ou seja, o conhecimento de que há lugares do Brasil onde as pessoas dormem em redes) o tenha levado a representar o menino fora de casa. Na reescrita, os dois escreveram que choveu de noite, embora esse tempo não esteja claro nos desenhos.

Da retórica greco-latina, passando pela retórica renascentista, até ensaístas como Pound, Calvino e Stevens, a visualidade aparece como uma característica textual. Calvino, como já vimos, chega a deslocar o foco para o leitor, ao definir *visibilidade* como “a capacidade [...] de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca”. A pesquisa piloto aqui citada sugere que o desenho e a escrita podem ser utilizados como instrumentos para investigar a visualização (ou imaginação) do leitor, contribuindo, assim, para o estudo do processo de compreensão.

Em suas narrativas escritas, Angela Lago enfatiza as ações, os eventos, criando poucas constelações e redes. O conto *Encurtando o caminho* pode exemplificar essa afirmação:

ENCURTANDO O CAMINHO

Tia Maria, quando era criança, um dia se atrasou na saída da escola, e na hora em que foi voltar para casa já começava a escurecer. Viu uma outra menina passando pelo cemitério e resolveu cortar caminho, fazendo o mesmo trajeto que ela.

Tratou de apressar o passo até alcançá-la e se explicou:

– Andar sozinha no cemitério me dá um frio na barriga! Será que você se importa se nós formos juntas?

– Claro que não. Eu entendo você – respondeu a outra. – Quando eu estava viva, sentia exatamente a mesma coisa.

(LAGO, 2002, p. 15-16)

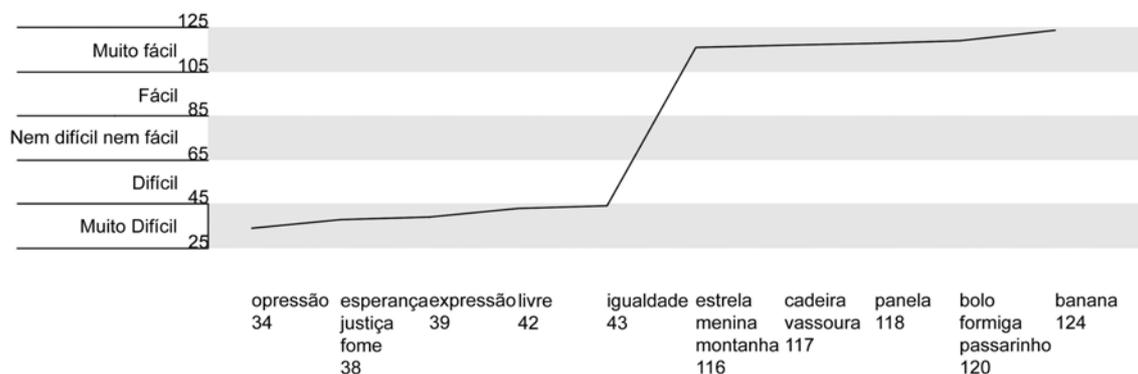
A protagonista é identificada como “Tia Maria”. Essa lexia tem uma associação, “criança”, que, por sua vez, cria uma rede com “outra menina”. Há poucos detalhes sobre os lugares – escola e cemitério – e o tempo – “começava a escurecer”. A emoção – medo – aparece na forma de uma sensação corporal, “frio na barriga”.

Em alguns livros, como *A festa no céu* (LAGO, 1994), essa linguagem sintética dialoga com narrativas visuais mais descritivas. Em outros, como *Sete histórias para sacudir o esqueleto* (LAGO, 2002) – de onde retirei o conto *Encurtando o caminho* –, as ilustrações também são sintéticas.¹

Do ponto de vista da recepção infantil, porém, parece que essa economia de elementos descritivos não atrapalha a imaginabilidade do texto. Há outros elementos que contribuem para sua imaginabilidade. É o caso, por exemplo, das palavras, expressões e frases concretas.

¹ Neste trabalho, refiro-me a *Encurtando o caminho* como *conto*, embora essa narrativa talvez pudesse ser também classificada como *piada*. Angela, por outro lado, afirma que tomou contato com as sete histórias do livro como se fossem memórias de família: “Estas histórias quem me contou foi meu pai, nascido e criado em Bom Despacho, Minas Gerais. São, dizia ele, casos passados na família. [...] Um dia escutei na escola a história da tia que resolveu cortar o caminho. Só que aconteceu com outra pessoa, em Ouro Preto, bem longe de Bom Despacho. Fui conferir. Meu pai respondeu na hora: – Para você ver como as assombrações viajam!” (LAGO, 2002, p. 63)

Segundo Sadoski e Paivio (2001, p. 59), palavras concretas são mais fáceis de imaginar do que palavras abstratas.² Em apoio a essa hipótese, 49 alunos da 4ª série do ensino fundamental acharam que era muito fácil imaginar as palavras *banana*, *passarinho*, *formiga*, *bolo* e *panela*, enquanto era muito difícil imaginar as palavras *expressão*, *fome*, *justiça*, *esperança* e *opressão*.³



Nessa pesquisa, os alunos pontuaram as palavras usando a seguinte escala:

- Muito difícil: 1 ponto
- Difícil: 2 pontos
- Nem difícil nem fácil: 3 pontos
- Fácil: 4 pontos
- Muito fácil: 5 pontos

² Palavras concretas também são reconhecidas mais rapidamente, são lembradas mais facilmente e são mais resistentes a danos cerebrais. (BINDER et al., 2005, p. 905) Substantivos concretos são adquiridos mais cedo e nós somos mais fluentes em substantivos concretos do que abstratos. Por exemplo, “muitos de nós acham mais fácil descrever as diferenças entre *rinoceronte* e *hipopótamo* do que entre *caridade* e *altruísmo*.” (WISE et al., 2000, p. 985-986)

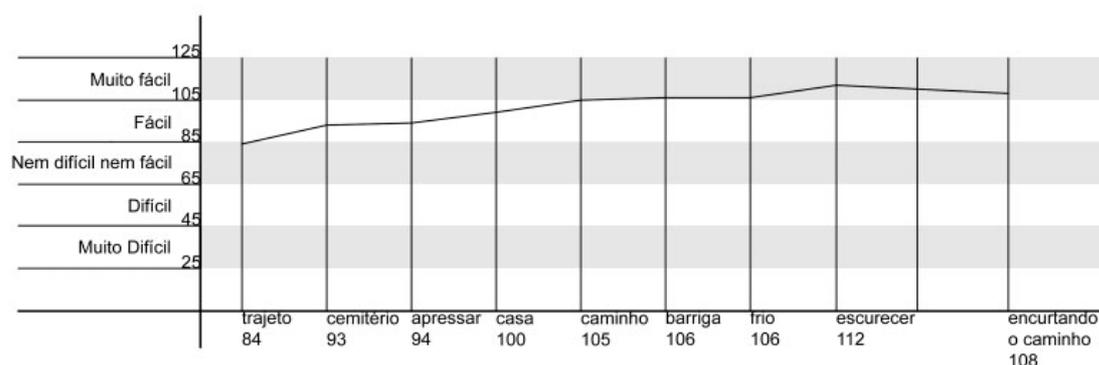
³ As palavras e expressões concretas foram tiradas do livro *A novela da panela*, de Angela Lago. No livro, essas palavras e expressões são representadas por desenhos, o que sinaliza sua imaginabilidade, sua concretude e sua facilidade de representar por meio do desenho. As palavras abstratas foram retiradas do livro *Correspondência*, de Bartolomeu Campos Queiroz, com desenhos de Angela Lago. A atividade foi realizada pelo professor Antonio Luceni, com 49 alunos da 4ª série do ensino fundamental, todos com 10 anos completos, em uma escola particular, em Araçatuba, SP, em novembro de 2004, a partir de roteiro por mim elaborado. Nessa pesquisa, utilizei a escala proposta por Altarriba, Bauer e Benvenuto (1999, p. 579-580), mas reduzindo a escala de 1 a 5 pontos, em lugar dos 7 pontos da escala original. Essa escala explicitava apenas o primeiro e o último número: 1 – difícil de formar uma imagem e 7 (5 na minha escala) – fácil de formar uma imagem. “Para ser didático com as crianças e obter melhores (eficazes) resultados”, Luceni reinterpretou a escala da seguinte maneira: 1 – muito difícil; 2 – difícil; 3 – mais ou menos difícil; 4 – fácil e 5 – muito fácil. Posteriormente, acabei incorporando essa “reinterpretação” à minha pesquisa, apenas substituindo “mais ou menos fácil” por “nem difícil nem fácil”.

Para facilitar a comparação com pesquisas posteriores, os resultados foram estimados (por meio de proporção) para 25 alunos. Dessa forma, os totais máximos para cada item seriam:

Muito difícil: 25 pontos
Difícil: 50 pontos
Nem difícil nem fácil: 75 pontos
Fácil: 100 pontos
Muito fácil: 125 pontos

Para Sadoski e Paivio (*idem*, p. 135), as imagens mentais são parte integrante do significado das palavras. É como se a nossa mente fosse semelhante a um livro, no qual os sentidos e sentimentos escrevessem palavras e houvesse, em nossa mente, um pintor que pintasse figuras para ilustrar essas palavras escritas. Esse símile não é de Sadoski e Paivio, mas de Platão, que não fala em mente, mas em alma.⁴

Ao avaliar a facilidade/dificuldade de imaginar oito palavras extraídas do conto *Encurtando o caminho*, 25 alunos da 3ª série do ensino fundamental acharam uma palavra (trajeto) nem difícil nem fácil de imaginar; acharam quatro palavras (apressar, caminho, casa e cemitério) fáceis de imaginar e as três restantes (barriga, frio e escurecer), muito fáceis de imaginar.⁵

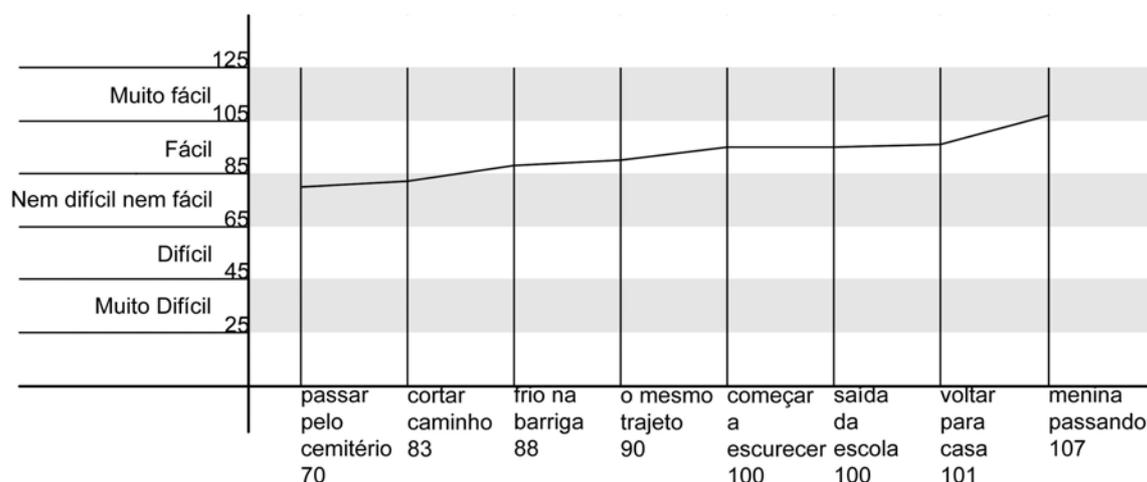


⁴ *Philebus*, 38e-39b, disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/cgi-bin/ptext?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0174>; acesso em: 16 jan. 2006.

⁵ Atividade realizada pela professora Cristiane Bitsch, com 25 alunos da 3ª série do ensino fundamental, com idade entre 8 e 10 anos (2 alunos com 8 anos; 18 com 9 anos; 5 com 10 anos), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Primavera. Esta atividade e as próximas que serão citadas foram realizadas em Dois Irmãos, RS, em junho de 2005, sob orientação da Profa. Dra. Juracy Assmann Saraiva, já citada, a partir de pré-roteiros por mim elaborados. Ver roteiro utilizado no Apêndice 3: roteiros, p. 383.

Ao multiplicar o número de pontos pelo número de alunos que o escolheram, os totais variaram de 84 a 112, concentrando-se nas faixas *fácil* e *muito fácil* de imaginar.

Ao avaliar oito expressões extraídas do conto ou baseadas em expressões do conto, como *começar a escurecer* (baseada em “começava a escurecer”) e *passar pelo cemitério* (baseada em “passando pelo cemitério”), 24 alunos da 3ª série acharam duas expressões (*passar pelo cemitério* e *cortar caminho*) nem difíceis nem fáceis; acharam fáceis cinco expressões (*frio na barriga*, *o mesmo trajeto*, *começar a escurecer*, *saída da escola* e *voltar para casa*); e acharam muito fácil uma expressão (*menina passando*).⁶ Para facilitar a comparação dos resultados, os valores foram estimados para 25 alunos, em lugar dos 24 que efetivamente participaram.



A professora Madalena leu o conto *Encurtando o caminho* para seus alunos da 3ª série seguindo as seguintes orientações:

Botando a imaginação pra funcionar!

Você vai agora participar de uma brincadeira, a partir de uma história. Para isso, siga os passos abaixo:

⁶ Atividade realizada pela professora Gerta Corotto Boll, com 24 alunos da 3ª série do ensino fundamental, com idade entre 9 e 12 anos (18 alunos com 9 anos; 4 com 10 anos; 1 com 11 anos e 1 com 12 anos), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Matheus Grimm. Ver roteiro utilizado no Apêndice 3: roteiros, p. 384.

- a) Enquanto você escuta a história, procure formar imagens, em sua mente, das personagens, dos lugares e dos acontecimentos.
- b) Em seguida, marque nos parênteses como foi para você imaginar essa história.⁷
- () muito difícil
 - () difícil
 - () nem difícil, nem fácil
 - () fácil
 - () muito fácil

Dois alunos acharam que não foi nem difícil nem fácil imaginar a história; 14 alunos acharam que foi fácil imaginar; e 11, que foi muito fácil.⁸ Pelo sistema de pontuação utilizado em Araçatuba, o conto obteve 117 pontos. Para propiciar a comparação dos resultados, estimei a pontuação para 25 alunos em 108 pontos, eliminando as decimais. (A pontuação do conto aparece na tabela da p. 120.)

Essas tabelas sugerem uma correlação bastante alta entre a imaginabilidade do conto e a imaginabilidade e a concretude das palavras e expressões que o compõem.

Outro fator que parece contribuir para a imaginabilidade do texto é a familiaridade das situações, dos personagens, dos objetos e dos lugares representados.

Ao serem repetidas, as situações vão se tornando familiares, criando uma rede de associações que pode ser percorrida fácil e rapidamente. Isso é bastante evidente nos movimentos cada vez mais automatizados do andar, da fala, da escrita, de dirigir um carro, etc. Caminhos conhecidos são percorridos mais fácil e mais rapidamente. Isso é verdadeiro tanto para caminhar ou dirigir por uma cidade, como para os percursos cerebrais.

Por exemplo, ao realizar a atividade proposta pela professora Cristiane (já citada), imaginando e depois desenhando palavras, Francini, 9 anos, desenhou um caminho e escreveu:

Eu imaginei
o caminho que
eu sempre passo
para ir na escola.⁹

⁷ No roteiro do aluno apareceu, por engano *essa palavra* em lugar de *essa história*. Esse erro, contudo, parece não ter comprometido a realização da atividade.

⁸ Atividade realizada pela professora Madalena Trein Robinson, com 27 alunos da 3ª série do ensino fundamental, com idade entre 8 e 10 anos (6 alunos com 8 anos; 18 com 9 anos; 3 com 10 anos), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Albano Hansen.

⁹ Nesta e nas citações a seguir respeitei a disposição das palavras, a ortografia, a acentuação e a pontuação.

Depois de pontuar oito palavras extraídas do conto, os alunos da professora Cristiane escolheram três dessas palavras para desenhar. As palavras e o número de desenhos foram os seguintes, em ordem crescente:

apressar – 0 desenhos
trajeto – 2 desenhos
barriga – 7 desenhos
frio – 7 desenhos
escurecer – 8 desenhos
caminho – 12 desenhos
cemitério – 14 desenhos
casa – 25 desenhos

Esses resultados não mostram uma correlação positiva entre palavras com maior pontuação, isto é, mais fáceis de imaginar, e as palavras mais desenhadas. Esse fenômeno pode estar relacionado com o grau de dificuldade/facilidade de desenhar e de representar imagens mentais por meio do desenho.

Por exemplo, Francini (já citada), achou fácil imaginar *casa*, achou nem difícil nem fácil imaginar *caminho* e achou difícil imaginar *cemitério*, justamente as palavras que escolheu para desenhar. Ela não marcou nenhuma das palavras como *muito fácil* de imaginar. Ela preferiu desenhar *cemitério*, que achou difícil, em lugar de *trajeto*, que achou fácil. Os desenhos e legendas, entretanto, mostram detalhes, relativizando sua baixa pontuação: total 19, entre o mínimo 8 (8×1) e o máximo 40 (8×5), abaixo da média ideal, 20 ($40/2$).

As legendas para esses desenhos, escritas pelos alunos, sugerem que eles têm grande familiaridade com os referentes dessas palavras. Em grande parte, esses referentes foram lembrados a partir de experiências pessoais. Luana, 9 anos, por exemplo, escreveu:

CASA

Eu imaginei a
minha
casa

BARRIGA

Eu imaginei a
minha barriga.

cemitério

Eu imaginei
o cemitério
do meu avô
e da minha
avó eles estão
enterados juntos

(negrito meu)

Em muitos casos, a palavra puxa uma lembrança, que puxa outra, e assim sucessivamente. Dito de outro modo, a palavra desencadeia um processo de associações entre experiências vividas, gravadas na memória. Caroline, 9 anos, por exemplo, desenhou uma estrada asfaltada, com quatro carros, em um dia chuvoso, e escreveu a seguinte legenda:

A minha prima
esta viajando
de carro no caminho.

Essas associações parecem formar um leque cada vez mais aberto, com imagens e palavras cada vez mais distantes da palavra que iniciou o processo. Junior Luis, 10 anos, por exemplo, representou uma barriga. Com lápis preto, ele desenhou uma circunferência, marcou um pontinho pouco abaixo do centro, coloriu o círculo com lápis de cor laranja e escreveu a legenda:

Eu imaginei que a pariga era
gorda porque a pessoa que tem
era pariga [barriguda?] come coisas gorduro-
sas como xis, cachorro quente e
batatinhas fritas.

Note o contraste entre a representação visual bastante concisa e os detalhes da descrição verbal. Esse contraste sugere um uso cuidadoso do desenho como fonte de informações para o estudo da imaginação do leitor infantil, ao mesmo tempo em que mostra como pode ser rica a combinação dos instrumentos de investigação, no caso, visual e verbal.

Outras lendas sugerem que as experiências vividas podem associar-se a experiências imaginárias, que se originam dos diferentes estratos culturais (popular, de massa, erudito), em diferentes meios: orais, escritos, audiovisuais etc. Junior Luis (já citado), por exemplo, desenhou um cemitério e escreveu:

Eu imaginei que tinha
um monte de pessoa
morta e vi que tinha zumbi.

Outro fator que parece contribuir para a imaginabilidade do texto é sua predicabilidade. A predicabilidade é definida como facilidade de predicar, isto é, o grau de facilidade/dificuldade para elaborar uma frase a partir de palavras ou expressões, bem como o tempo maior ou menor necessário para sua elaboração.

Para Williams, Healy e Ellis (1999, p. 570), existe uma correlação significativa entre imaginabilidade e predicabilidade, bem como entre imaginabilidade e tempo de predicação. Por outro lado, como já vimos, existe uma alta correlação entre imaginabilidade e concretude. Nesse sentido, a afirmação de que a predicabilidade das palavras contribui para a imaginabilidade do texto poderia ser apenas um outro modo de dizer que a concretude das palavras favorece a imaginabilidade do texto. Aqui, no entanto, quero me referir a um outro aspecto da predicabilidade: a convergência entre os predicados que o leitor espera encontrar (seu horizonte de expectativas) e os predicados que o texto apresenta.

Dezenove alunos de 3ª série escreveram frases a partir de palavras e expressões do conto, mostrando uma alta correlação entre as expectativas dos leitores e as predicações do texto¹⁰:

Apressar é caminhar rapio para não chegar atrasado. (Bruna, 9 anos)

Apressar senão a gente vai se atrasar para a escola. (Maiara, 8 anos)

apressa[r] o passo porque está escuresendo [escurecendo]. (Luis Fernando, 9 anos)

¹⁰ Atividade realizada pela professora Simone Isabel Hoppen, com 19 alunos da 3ª série do ensino fundamental, com idade entre 8 e 10 anos (3 alunos com 8 anos; 15 com 9 anos; 1 com 10 anos), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Paulo Arandt. Ver roteiro utilizado no Apêndice 3: roteiros, p. 387.

(Itálicos meus)

Lembre as predicções do conto: “um dia se *atrasou* na saída da escola”, “tratou de *apressar o passo*” e “já começava a *escurecer*” (itálicos meus).

Caminho é importante para chegar em *casa* e na *escola* (Bruna, 9 anos; itálicos meu)

Lembre que o caminho de que trata o conto é o caminho da escola para casa.

Cemeterio é onde vive os morto. (Joice, 9 anos)

O *cemitério* é muito assustador e escuro. (Jenifer, 9 anos)

(Itálicos meus)

Lembre que, no conto, tia Maria diz que “andar sozinha no cemitério” lhe “dá um frio na barriga” e que no cemitério ela encontra uma menina que *esteve* viva, confirmando talvez a expectativa de que no cemitério *vivem* os mortos.

Escurecer é quando o céu fica escuro para *anoitecer* (Bruna, 9 anos)

Escurecer de *noite* a gente tem medo (Tamires, 9)

(Itálicos meus)

No conto, a palavra *escurecer* tem o sentido de anoitecer.

passar pelo cemitério. Eu vi um cação e seabiu Eu sai coredo (Douglas, 9 anos)

Passar pelo cemitério é de se arrepiar (Ernani 9 anos)

Passar pelo cemitério é de arrepiar os pelos do braço (Jenifer, 9 anos)

Passar pelo cemitério me da um medo (Jessica, 9)

Passar pelo cemitério eu não gosto me da muito medo (Luana, 8 anos)

Passar pelo cemitério da *frio na Bariga*. (Jaqueline, 9 anos)

Passar pelo cemeterio me da *frio na barriga* (Bruna, 9 anos)

Passar pelo cemitério dá um frio na barriga. (Tamires, 9 anos)

(Itálicos meus)

Como se percebe, ao predicar a expressão *passar pelo cemitério*, Jaqueline, Bruna e Tamires antecipam uma frase do conto, “Andar sozinha no cemitério me dá um frio na barriga!”.

Frio na barriga da quando a gente fica com *medo*. (Joice, 9 anos)

Frio na barriga é quando a gente leva um *susto*. (Maiara, 8 anos)

A associação entre *frio na barriga*, *medo* e *susto* converge para o sentido da expressão no conto. Tal como as frases de Jaqueline, Bruna e Tamires, a frase de Luis Fernando antecipa a frase do conto que associa frio na barriga e andar no cemitério:

frio na barriga, porque nos estamos no cemitério. (Luis Fernando, 9 anos)

Extraídas do contexto, algumas expressões foram predicadas por alguns alunos com significado diferente do que aparece no conto, revelando outras acepções. É o caso, por exemplo, da expressão *frio na barriga*:

Frio na barriga é legal (Ermani, 9 anos)

Frio na barriga é muito legal (Jenifer, 9 anos)

frio na barriga e cuando pasa co carro na desida (William Luiz, 9 anos)

Tayná, 9 anos, avaliou as expressões “saída da escola” e “passar pelo cemitério” como muito fáceis de imaginar; a expressão “apressar o passo”, como fácil de imaginar e a expressão “frio na barriga”, como nem difícil nem fácil de imaginar. No entanto, dessas quatro expressões, foi esta última que ela escolheu para desenhar.



Ela escreveu a seguinte legenda para o desenho:

Frio na barriga

Eu imaginei uma pessoa escorregando em um tobogã cheio de água.

(sublinhado conforme o original)¹¹

Na recepção infantil, outro fator que favorece na imaginabilidade é o clímax da narrativa. Na atividade realizada pela professora Madalena (já citada), ao desenhar a história que ouviram – o conto *Encurtando o caminho* –, dentre 27 alunos, 22 alunos (81%, desconsiderando as casas decimais) desenharam o clímax do conto, isto é, o encontro de Maria com a outra menina no cemitério. Duas alunas desenharam uma história em quadrinhos e três meninos desenharam o cenário do clímax, ou seja, o cemitério. Ao recontar o conto por escrito, contudo, esses três alunos mostraram ter compreendido a história. A ausência da protagonista e sua coadjuvante no desenho talvez seja devida a dificuldades de desenhar e não a uma falha de compreensão.

Esse fato recomenda prudência e evitar interpretações apressadas ao usarmos o desenho para investigar e avaliar a compreensão.

Resumindo, uma pesquisa piloto realizada com 95 alunos de 3^a série do ensino fundamental, com idade entre 8 e 12 anos, cursando quatro escolas públicas em Dois Irmãos, RS, sugere que, na recepção infantil de narrativas, a imaginabilidade é favorecida por:

¹¹ Atividade realizada pela professora Cristina Lopes, com alunos da 3^a série do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Primavera.

- 1) palavras, expressões e frases concretas, ou seja, a concretude;
- 2) familiaridade das situações, dos personagens, dos objetos e dos lugares representados;
- 3) predicabilidade, no caso, convergência entre o horizonte de expectativas do leitor e as predicções do texto;
- 4) clímax da narrativa.

Essa pesquisa piloto também parece sugerir que a imaginação é um componente importante da compreensão, pelo menos da compreensão de textos narrativos. Vale a pena, assim, examinar algumas contribuições para um possível modelo de leitura que leve em conta a imaginação.

Já vimos que as palavras podem sugerir imagens para o leitor – imagens mentais. Tanto na pesquisa realizada em Araçatuba como na realizada em Dois Irmãos, nenhuma das palavras obteve a pontuação mínima (1) por todos os alunos, isto é, 25 pontos, o que sugere algum grau de imaginabilidade. É verdade que não incluímos palavras como *aliás*, *porém* etc.

Os alunos da professora Gerta (já citada) avaliaram oito expressões extraídas do conto *Encurtando o caminho* ou baseadas em expressões do texto, escolheram três expressões para desenhar e escreveram legendas para esses desenhos.

As expressões foram ditadas pela professora e a avaliação da imaginabilidade foi feita expressão por expressão. Parece que, ao ouvir as expressões, as crianças passaram rapidamente pelo seu significado e buscaram experiências de vida que pudessem oferecer imagens para visualizar o significado das expressões. As expressões evocaram experiências vividas e gravadas na memória – mais especificamente, na chamada *memória episódica*.¹²

O foco nas memórias autobiográficas fica claro ao registrarmos, nas legendas, a frequência dos pronomes pessoais *eu* e *me*; os pronomes possessivos *meus*, *minha* e *minhas*; e o verbo na primeira pessoa do singular (como em *estou* e *pasei*). Num total de 72 legendas, houve 29 legendas com esse tipo de ocorrência (41%, descontando as casas decimais). Alguns exemplos:

¹² A memória episódica refere-se à “memória autobiográfica de eventos específicos”, que podem ser localizados no tempo e no espaço. Ela “contém informações sobre o contexto em que um evento ocorreu”. “Trata-se de um tipo de memória autobiográfica pelo qual o indivíduo lembra o evento ou informação, bem como quando e onde ele ocorreu.” (XAVIER, 1993, p. 71-72)

Eu e meus colegas cortando
caminho.

Me dando
um frio na
barriga
(Luana, 9 anos; itálicos meus)

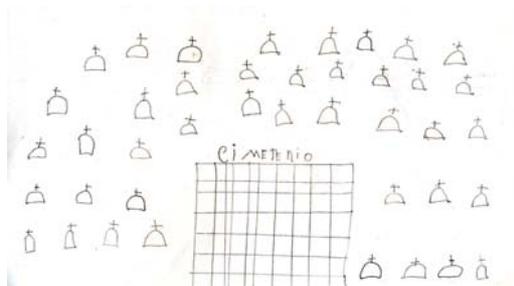
A menina
está passando
pela a *minha* casa
(Tainá, 9 anos; itálico meu)

Estou voltando
para casa

Pasei pelo semite
rio
(Nadine, 9 anos; itálicos meus)

Vou ir para
casa com *minhas*
amigas
(Tainá, 9 anos; itálico meu)

Rodrigo, 12 anos (3^a série, aluno da profa. Inês¹³), achou muito fácil imaginar a palavra *cemitério*, uma das três que ele escolheu para desenhar.



E explicou:

Ese desenho Para mim e [é] o mas [mais] triste

¹³ Em novembro de 2005, duas professoras cariocas – Inês Rocha e Margareth Ramos Knüpfer de Mello – replicaram com seus alunos de Educação Infantil, 1^a e 3^a séries, na Escola Municipal Irã, Rio de Janeiro, algumas atividades realizadas anteriormente em Dois Irmãos.

mas so [só] que eu escoli ele por causa do meu
irmao que era da funeraria.

Depois de buscar significados em uma espécie de *dicionário mental*¹⁴, parece que as crianças buscaram as experiências pessoais mais diretamente relacionadas ao texto. Talvez possamos dizer que as palavras evocaram significados que, por sua vez, evocaram suas experiências de vida. Em certo sentido, ler é recordar-se.

**SAÍDA
DA
ESCOLA
3ª**

SÉRIE

Eu imaginei
muitas crianças
saindo do
portão da escola,
sempre em
dois em dois.
(Juliana, 9 anos; negrito meu)

Como já disse, as imagens mentais podem evocar outras e outras, num leque cada vez mais aberto e distante da palavra que iniciou o processo associativo.

[passar pelo cemitério]
Eu imaginei o
cemiterio muito
escuro e a porta do
caçõ se abriu
(Wanderlei, 9 anos)

Começar a escurecer

Eu imaginei que eu
estava ao lado de uma
árvore quando vi um morcego.
Fiquei com muito medo.
(Juliana, 9 anos; negrito meu)

¹⁴ O *mental lexicon* ou *lexicon*, como dizem os anglofalantes, é o dicionário mental em que são representados vários aspectos das palavras, como pronúncia, ortografia, significado e aspectos gramaticais. (MARTIN, NEWSOME, VU, 2002, p. 631)

Por vezes, a recordação é tão forte que a criança tem a impressão de não apenas imaginar, mas de *ver* a cena:

Eu *vi* o sol saindo
e as estrelas aparecendo
(Wanderlei, 9 anos; itálico meu)

As recordações não são apenas visuais, podem se referir a quaisquer dos sentidos, inclusive às sensações corporais. Luana, 9 anos, por exemplo, desenhou um carro em uma estrada que desce e sobe e escreveu:

Estou com frio na barriga

Jéssica, 9 anos, desenhou um carro com pessoas dentro, vistas em transparência, e escreveu algo parecido:

Eu me imaginei andando de carro e deu um frio na barriga.

As recordações também podem associar várias sensações e emoções:

Eu imaginei eu passando pelo cemitério toda arrepiada de medo.
(Grazielli, 9 anos)

Essa legenda associa o visual (imaginei – aqui significando *visualizei*), o cinestésico ou motor (passando), o orgânico ou proprioceptivo (arrepiada) e o emocional (medo).

Nós não costumamos ouvir ou ler palavras ou expressões isoladas. Ouvimos ou lemos textos, isto é, conjuntos de palavras formando, cada um desses conjuntos, um todo com sentido completo. Nós imaginamos, assim, textos, e não palavras ou expressões isoladas. Isso sugere que os sentidos e imagens de uma palavra se projetam sobre as palavras seguintes.

Como se daria, então, a passagem dessa imaginação altamente individual e subjetiva para uma imaginação – digamos assim – *autorizada* pelo texto?

Por meio de um processo de evocação (busca) de memórias – tanto as autobiográficas (memória episódica), como o conhecimento de mundo (por vezes denominado *memória semântica*¹⁵) –, seleção das memórias compatíveis com o texto e geração de imagens coerentes com o conjunto do texto.

No processo de compreensão, colaboram a memória semântica e a episódica. Isso pode ser percebido em alguns desenhos para o conto *Encurtando o caminho*.



Por exemplo, Linda Kelly, 10 anos (3^a série, aluna da profa. Malu), representou a escola utilizando o esquema de casa (memória semântica) e nomeou a escola com o nome de sua própria escola, ESCOLA [Municipal de Ensino Fundamental Professor] Paulo Arandt, utilizando, assim, sua memória episódica.

¹⁵ “A memória semântica independe do contexto e contém informações sobre relações lógicas entre os eventos do ambiente, como, por exemplo, conceitos gerais, linguagem, fatos e regras de funcionamento do mundo [...]. A maior parte do conhecimento semântico é adquirida nas primeiras décadas da vida, sendo particularmente resistente à desorganização, não estando usualmente prejudicada em pacientes amnésicos. [...] A memória semântica é geralmente entendida como a responsável pelo desempenho em tarefas que envolvem completar palavras, decisões léxicas e identificação de palavras, nas quais o sujeito faz uso de um conhecimento pré-existente sobre palavras e conceitos.” (XAVIER, 1993, p. 72) Note-se que esta definição de memória semântica inclui tanto o dicionário mental como o conhecimento de mundo.



Jonathan, 9 anos (3ª série, aluno da profa. Inês), por sua vez, utilizou o esquema de casa para representar cemitério (memória semântica), e utilizou sua memória episódica para nomear a escola e o cemitério do conto com o nome de sua própria escola – E.M. IRÃ – e com o nome do cemitério nas proximidades da escola, CIMITERIO DE IRÁJA (na verdade, Irajá, no Rio de Janeiro).

No processo de audição ou de leitura de uma narrativa, o ouvinte/leitor parece selecionar, na sua memória, as imagens mais compatíveis com o texto. Tomemos, por exemplo, a fala de Maria no conto *Encurtando o caminho*:

– Andar sozinha no cemitério me dá um frio na barriga!

Para os alunos da professora Gerta, a palavra *cemitério*, como já vimos, ativou a emoção *medo* (Jessica, 9 anos), *muito medo* (Luana, 8 anos), *muito assustador* (Jenifer, 9 anos); as sensações corporais *se arrepiar* (Ernani, 9 anos), *arrepiar os pelos do braço* (Jenifer, 9 anos) e *frio na barriga* (Jaqueline, Bruna, Tamires e Luis Fernando, todos com 9 anos).

A expressão *frio na barriga*, por sua vez, ativou tanto sensações agradáveis como desagradáveis, estas últimas, porém, em maior número.

Ao reescrever o conto, oito alunos da professora Madalena (já citada) substituíram a expressão *frio na barriga* por *medo* e três substituíram por *calafrio*¹⁶. Dois exemplos:

¹⁶ Cf. o cognato espanhol *escalofrío*. 1. Sensación de frío, por lo común repentina, violenta y acompañada de contracciones musculares, que a veces precede a um ataque de fiebre. u. m. en p. [usado más en plurales] 2.

– Posso ir junto com você? Porque tenho *medo* de passar pelo cemitério sozinha.
(Júlia, 9 anos; itálico meu)

Ela entrou lá e disse para a menina – eu tenho *calafrio*, só de entrar aqui e a outra menina disse – quando eu era viva eu também ganhava *calafrios*! Ela era uma zumbi
(Nicolas, 9 anos; itálico meu)

Parece, assim, que o contexto *cemitério* forneceu o caminho para acessar os *semas sensação corporal desagradável e medo*, semas esses explicitados em algumas reescritas do conto.

O escritor dá instruções para o leitor imaginar. Segundo Elaine Scarry,

Quando dizemos “Emily Brönte descreve o rosto de Catarina”, poderíamos também dizer “Brönte oferece um conjunto de instruções sobre como imaginar ou construir o rosto de Catarina”. Embora desajeitada, essa reformulação é correta, no sentido de que ela muda o lugar da imitação [*mimesis*] do objeto para o ato mental. [...] Ao imaginar o rosto de Catarina, nós imitamos a ação de realmente ver um rosto; ao imaginar o vento varrendo o pântano, nós imitamos a ação de realmente ouvir o vento. Imaginar é imitar o ato de perceber.

(SCARRY, 2001, p. 6; tradução minha)

Se o escritor dá instruções para o leitor imaginar, o leitor, por sua vez, é um imaginador. Imagina, quer dizer, busca na sua memória experiências vividas e seleciona imagens e as recria, visando torná-las coerentes com o contexto. O texto parece funcionar, assim, como uma espécie de roteiro de edição para suas imagens mentais, uma espécie de *briefing* para a imaginação.

Cada texto e cada leitura provocariam, desse modo, novas *edições* de uma espécie de *autobiografia visual*. Esse modelo, talvez excessivamente subjetivista, parece, no entanto, explicar certos desvios de interpretação, certas associações não-autorizadas pelo contexto, enfim, certas “viagens” dos leitores.

Sensación semejante producida por una emoción intensa, especialmente de terror. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición, 2001. Disponível em: www.rae.es; acesso em 12 nov. 2005.)

No caso de leitores iniciantes, a falta de conhecimento lingüístico, de conhecimento de mundo ou de experiências pessoais compatíveis com as situações do texto pode dificultar o encontro de imagens coerentes e, dessa forma, comprometer a compreensão.

Por exemplo, a professora Margareth (já citada) leu o conto *Encurtando o caminho* para seus alunos da 1ª série. Adriele, 7 anos, ouviu o conto, avaliou que era muito fácil de imaginar, desenhou-o e depois recontou-o por escrito:

era uma ves no cemiterio

A garota estava xorando que ela queria.
ir pra escola sozinha e acabou ciper dendo.
e foi para[r] no cemiterio e ficou com medo.
e quis voutar pra casa e viu um montão de -
gente morta.

No título, Adriele se apropria da fórmula de início dos contos de tradição oral, “era uma vez”. Ela parece ter tido dificuldade em aceitar que Maria voltasse para casa sozinha e que cortasse caminho pelo cemitério. Assim, ela criou duas hipóteses: a primeira, de que Maria fez birra para ir à escola sozinha; a segunda, de que ela foi parar no cemitério porque se perdeu. (Do ponto de vista da enunciação gráfica, ela mostra dificuldades com a segmentação das palavras, com a ortografia, com a acentuação e com a pontuação, colocando ponto final no fim de quase todas as linhas, exceto a penúltima, em que usou hífen.)

Isabelle, 7 anos, achou o conto difícil de imaginar e recontou:

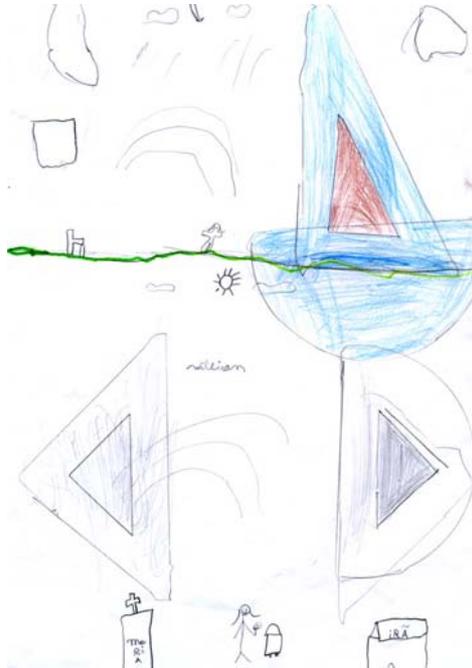
le [ela] pasou pelo siniterio
e viu uma mule
e le voum suito

Isabelle reduz o conto ao seu clímax: ao susto com a descoberta de que a outra menina estava morta. Na sua reescrita, no entanto, a menina se transforma em mulher (*mule*) e só aparece o susto (*suito*), não sua causa.

Willian, 7 anos, avaliou o conto muito fácil de imaginar e recontou:

MARI tava vino da escola ai ela viu a .
amiga de la ai a amiga de la moreu foi no dia .

das criança .



Willian descreveu seu desenho para a professora:

Maria estava vindo da escola com sua mochila de carrinho, aí a amiga dela foi pro céu.

No relato oral e no desenho, Willian inclui um detalhe não mencionado no conto, a mochila de carrinho. No desenho, ele associa a escola de Maria com sua própria escola, por meio do nome IRÃ. Curiosamente, coloca o nome de Maria (Ma / RI / A) em um túmulo. Fica patente seu esforço para usar seu conhecimento lingüístico, seu conhecimento de mundo e suas experiências de vida para compreender o texto, embora nem tudo pareça compreensível para ele. Willian parte de seu conhecimento de mundo, por exemplo, ao dizer que “a amiga dela foi pro céu” e parte (talvez) de sua experiência de vida, ao escrever que a amiga morreu no dia das crianças. Esses conhecimentos, no entanto, parecem não contribuir muito para a compreensão do texto.

Marcelle, 6 anos, avaliou a palavra *escurecer* nem difícil nem fácil de imaginar; a palavra *cemitério*, fácil de imaginar, e a palavra *casa*, muito fácil de imaginar. Dentre nove palavras extraídas do conto, foram essas três que ela escolheu para desenhar.



Ela descreveu seu desenho para a professora:

Cemitério – Eu vi uma porção de pessoas morrendo e estava chovendo.

Casa – A menina saiu de casa, estava sol e ela ficou animada.

Escurecer – Estava escurecendo, ventou muito e as maçãs da árvore caíram.

Marcelle avaliou a expressão *passar pelo cemitério* fácil de imaginar, e a expressão *saída da escola*, muito fácil de imaginar. Foram essas duas expressões que ela escolheu para desenhar.



Ela descreveu seus desenhos:

Eu estava saindo da escola e cãono [quando] Eu saí Eu fiquei [fiquei] alegre.

dues cavera silevão taro i Eu siasu
tei

Marcelle desenhou o conto:



E descreveu-o para a professora:

Ela estava passando pelo cemitério, viu um fantasma e se assustou.

E reescreveu o conto:

umma menina es tava paseno no se
míterio e elaseasutou

O desenho, o relato oral e o texto escrito não são totalmente coincidentes, revelando diferentes aspectos da compreensão do texto. Na reescrita, por exemplo, Marcelle não explica porque a menina se assustou. No relato oral e no desenho aparece a razão: um fantasma. No desenho, ela inclui detalhes não mencionados no texto, ou seja, usa seu conhecimento de mundo: as lápides com datas e linhas onduladas imitando escrita, sugerindo nome de pessoas ou epitáfios; o vaso com flores; o morcego. Este último exemplifica o imaginário coletivo.

Em alguns casos, as memórias autobiográficas parecem ter se sobreposto às informações do texto, encobrindo seus sentidos. Por exemplo, nos recontos orais abaixo, registrados pela professora:

Eu e minha amiga fomos no cemitério ver o caixão da minha bisavó. (Lais, 7 anos)

Eu pensei que o meu irmão estava no chão morto e a minha irmã morta. Está chovendo. (Evelyn, 7 anos)

Eu e minha mãe no cemitério, minha avó também, meu avô, meu pai, minha tia, meu tio, minha prima, minha irmã. (Igor, 6 anos)

Podemos notar essa sobreposição das memórias pessoais sobre o texto, encobrindo seus sentidos, na reescrita de Joice, 9 anos, cursando a 3ª série, aluna da profa. Simone, já citada:

Um dia Vó Teresa estava
passando pelo semeterio e
encontrou duas meninas e

pediu se elas podiam ir com
ela para ver sua mãe uma
das meninas disse vamos
porque eu tambem to como medo
porque quando eu passo
por aqui dá um friu na barriga
tá vamos e nos ter [três] não vamos ter medo.

Parece que as palavras, expressões e frases evocaram memórias e provocaram associações. Houve certa dificuldade, entretanto, em utilizar essas informações para a compreensão do texto enquanto uma unidade de sentido.

Em apoio a essa hipótese, note-se que, antes de ouvir o conto, Joice escreveu frases a partir de palavras extraídas do conto, frases essas compatíveis com as do conto. Por exemplo:

caminho: Caminho para ir para casa.
cemitério: Cemeterio é onde vive os morto.
trajeto: Trajeto para ir trabalha e sair
saída da escola: Saida da Escola eu foco triste
passar pelo cemitério: Passar pelo cemeterio eu foco com medo
apressar o passo: Apressar o passo para não correr
frio na barriga: Frio na barriga da quando a gente fica com medo.

O processo de compreensão parece ter funcionado no sentido ascendente, mas não no sentido descendente, causando falhas na interpretação. Dito de outro modo, parece que o conto ativou certas memórias autobiográficas muito vívidas, que acabaram fisgando e prendendo a atenção. Talvez um pouco como aquela leitura *levantando a cabeça*, de que fala Barthes (1988), em que o leitor se deixa levar por associações e devaneios provocados pelo texto.

Essas falhas também sugerem certa imaturidade no controle cognitivo, isto é, “a habilidade em inibir informações irrelevantes e respostas inapropriadas” (VUONTELA *et al.*, 2003). Como se sabe, essa habilidade desenvolve-se ao longo da infância e da adolescência e depende – ao menos em parte – do desenvolvimento cerebral, especialmente da área denominada córtex pré-frontal.¹⁷ (*idem*)

¹⁷ Em apoio a essa hipótese, podemos lembrar que pacientes com lesões nos lobos frontais “têm dificuldades em ignorar informações irrelevantes [...] e em avaliar a organização temporal de eventos a que foram expostos, embora sejam capazes de lembrar dos eventos *per se* [...]” (ABREU, 2000, p. 46)

O modelo de leitura aqui apresentado parece contribuir para o entendimento desses desvios. Parece contribuir também para entendermos como surgem certas interpretações eruditas, originais, surpreendentes, que são resultado de experiências vividas, ampliadas por experiências imaginárias, originadas de diferentes estratos culturais, de diferentes meios e linguagens.

O desenvolvimento do papel de leitor exige, assim, a ampliação do repertório lingüístico (o dicionário mental), das memórias autobiográficas (memória episódica) e do conhecimento de mundo (como já vimos, por vezes chamado *memória semântica*).

Além da ampliação do repertório, é preciso desenvolver a flexibilidade, isto é, a capacidade de escolher os significados, imagens e experiências mais adequados ao contexto. Exige, assim, o abandono gradativo de certo narcisismo do leitor, que espera que o texto funcione como uma espécie de espelho de suas experiências, expectativas e desejos, chegando à descoberta e valorização da alteridade, isto é, conhecer, reconhecer (respeitar) e buscar outros modos de pensar, de sentir, de agir.

A imaginação – ou visualização – parece, assim, ser crucial para a compreensão, inclusive para o estudo das falhas de compreensão. A pesquisa piloto aqui apresentada oferece indícios de que a imaginação não é uma *caixa preta* indevassável. Embora ainda não tenha sido inventada uma maquininha capaz de gravar as imagens mentais, instrumentos como o desenho, o relato oral e a escrita, mesmo que indiretos, oferecem meios para se investigar a imaginação do leitor, abrindo um campo de pesquisa bastante promissor.

Resumo

A visualidade – isto é, as imagens mentais que o texto sugere ao leitor – é uma qualidade textual que vem sendo estudada desde a Antiguidade, embora de maneira descontínua e com variada terminologia. Aristóteles fala em colocar uma cena diante dos olhos dos ouvintes, já Quintiliano denomina esse recurso *hipotipose*.

A partir do Renascimento, a visualidade aparece nos debates sobre as relações entre poesia e pintura, cujo mote é o verso de Horácio *ut pictura poesis*, ‘tal qual a pintura, assim é a poesia’. Outro tópico estreitamente relacionado à visualidade é a *ekphrasis*, a descrição literária de obras de arte.

No século XX, Ezra Pound e Italo Calvino destacam a importância da visualidade – o primeiro, na poesia; o segundo, na ficção –, mas utilizando termos diferentes – *fanopéia* e *visibilidade*, respectivamente. Wallace Stevens propõe que as grandes obras literárias devem sua grandeza à analogia. Ele inclui o símile, a metáfora e a personificação como recursos de analogia, oferecendo elementos para ampliarmos o conceito de visualidade, indo muito além dos elementos descritivos do texto.

Para Sadoski e Paivio, as imagens mentais que as palavras e os textos sugerem ao leitor são parte integrante do significado.

Com base na retórica, em três ensaístas do século XX e nas neurociências, uma pesquisa piloto realizada com alunos de 1^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental ofereceu elementos para a elaboração de um modelo de leitura que leva em conta a visualização – ou imaginação.

O leitor é um imaginador. À medida em que lê, busca na sua memória experiências vividas e imagens, selecionando as mais compatíveis com o texto. Inicialmente, projeta no texto suas experiências e expectativas, busca no texto uma espécie de espelho. À medida em que amadurece, vai aprendendo a distinguir as suas experiências das experiências do autor, tornando-se capaz de reconhecer, de compreender e até mesmo de buscar experiências e pontos de vista que ampliem sua consciência, sua visão de mundo e suas atitudes.



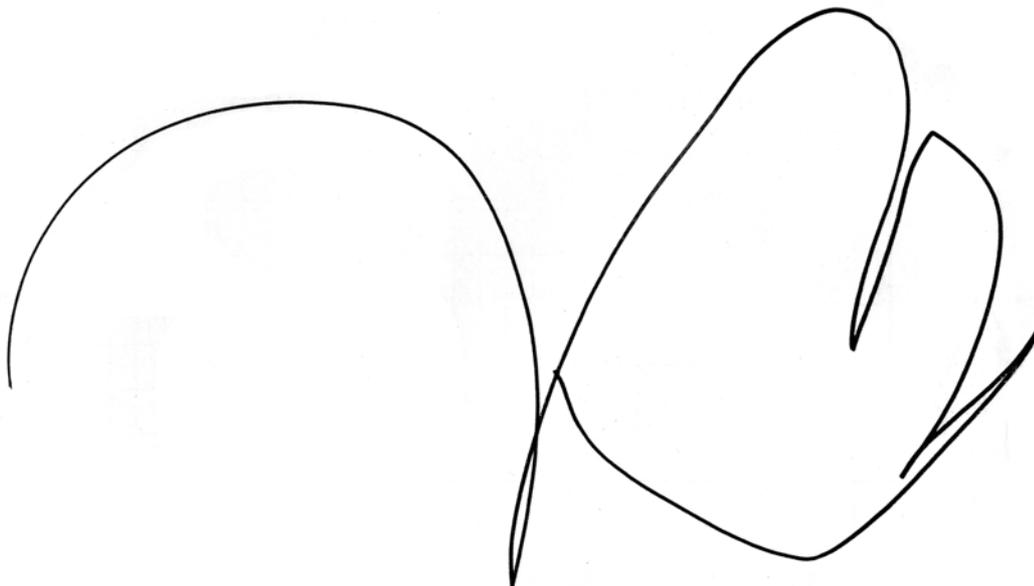
Nelson Leirner. *Porco empalhado*, 1966.

5. O porco empalhado: o texto visual

“Ora” – poderá dizer o leitor – “o que faz um porco empalhado nesta tese?”

Para não pensar que perdi o senso, o fio da meada ou a linha de pesquisa, eu direi que *Porco empalhado* é o título de uma obra do artista Nelson Leirner, que hoje faz parte do acervo de um respeitabilíssimo museu: a Pinacoteca do Estado, em São Paulo. Sobre essa obra falarei daqui a pouco.

Por ora, peço que o leitor observe o desenho infantil abaixo. O que lhe diz o desenho?



Se o leitor leu Lowenfeld e Brittain (1977), talvez diga que esse desenho é uma garatuja e que o autor deve ser uma criança na fase das garatujas, entre dois e quatro anos.

Se o leitor leu Rhoda Kellogg (1981), talvez lembre que a criança pode explorar vinte e um tipos diferentes de linhas e dezessete posições na folha de papel e talvez procure identificar o tipo de linha e sua posição. Talvez precise teorizar uma linha não prevista pela autora, pois esse rabisco parece combinar vários tipos de linha.

Se o leitor leu Reily (1989), talvez diga que o traço não é uma linha múltipla formando um arco, feita com o movimento de todo o braço. Ao contrário, esse rabisco

requer um movimento de punho e preensão do tipo pinça em três pontos, isto é, pinça formada pelo polegar, pelo médio e pelo indicador. (Se o leitor fizer o gesto de segurar uma caneta, saberá exatamente do que estou falando.)

Esses diferentes pontos de vista parecem tomar o desenho como índice, indício, sintoma, pista, evidência, prova: uma marca no papel que revela algo sobre quem a deixou.

Na minha dissertação de mestrado, teorizei a *função lúdica* da imagem, escrevendo que:

A função lúdica é a primeira a manifestar-se no desenho infantil: a criança desenha principalmente pelo prazer de desenhar. Como o objetivo não é o produto (o desenho), muitas vezes a criança nem olha para o papel, ultrapassa as margens, sobrepõe rabiscos aleatoriamente e desinteressa-se de seu desenho depois de terminado, muitas vezes não conseguindo reconhecê-lo se ele for colocado entre outros. Esse comportamento sugere que o que está em jogo é o *prazer de fazer*, a função lúdica, portanto.

(CAMARGO, 1998, p. 52)

Riscar uma folha de papel com um único traço que parece passear pela folha de papel nas mais diferentes direções, pelo simples prazer de explorar o espaço, parece ser uma manifestação da função lúdica.

Foi uma menina de 4 anos e 6 meses que desenhou essa linha mista, composta por linha curva, linha ondulada e laçada. O desenho ocupa a região central da folha, acompanhando o eixo horizontal, com leve deslocamento para a direita. A linha curva se transforma em uma linha ondulada formada por três *uuu* invertidos – ora mais pontudos, ora mais arredondados – que, por sua vez, se transforma em uma laçada (semelhante a uma letra L minúscula manuscrita) invertida, terminando em um arco (novamente uma linha curva, mas com curvatura inversa ao início). A linha inicia no quadrante inferior direito, vai para a margem lateral direita, dá uma volta por cima até pouco abaixo do ponto de partida e vai em direção à margem lateral esquerda. A direção em que a linha foi traçada pode ser deduzida por suas extremidades: a extremidade mais grossa sinaliza onde o desenho foi iniciado, enquanto a extremidade mais fina ou mais clara indica onde a caneta hidrográfica foi tirada do papel. Isso talvez não fique claro na reprodução, mas pode ser percebido no original.

Esse rabisco também parece revelar certo gosto estético. Na minha dissertação, conceituei a *função estética*, escrevendo que:

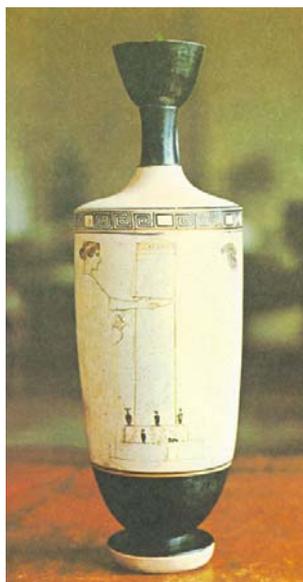
A imagem terá função estética quando orientada para a forma da mensagem visual, ou seja, quando enfatizar sua configuração visual. Em outras palavras, quando enfatizar a estruturação dos elementos visuais que a configuram, como linha, forma, cor, luz, espaço etc. Essa configuração visual pode ser construída através de diversos níveis de organização: estruturas lineares, formais, cromáticas etc., agenciando repetições, alternâncias, simetrias, contrastes etc. No caso da arte *representativa* (na designação aqui proposta, ou *figurativa*, como também é usual), a função estética se faz presente na maneira de representar, no *como* a imagem representa determinado objeto. Mas a função estética não depende da função representativa, podendo mesmo existir independente dela, como no caso da arte abstrata, em que a imagem agencia linhas, formas e cores, sem referir-se a um objeto fora dela, configurando, entretanto, repetições, alternâncias, simetrias e contrastes, em diferentes níveis de estruturação (linha, forma, cor, luz, espaço etc.). Isso também ocorre no desenho não-figurativo de pré-escolares, em que repetições de linhas e formas, estruturas simétricas, contrastes etc. revelam uma intenção estética (ainda que, nesse estágio cognitivo, dificilmente essa intenção possa ser *verbalizada*), independente de representar alguma coisa, ou seja, evidenciar ou apresentar traços da função representativa.

(*idem*, p. 50-51)

É possível que o leitor tenha pouco interesse ou que até mesmo se sinta incomodado com rabiscos e obras que não imitem pessoas, bichos, objetos, paisagens etc. Esse horizonte de expectativa mimético, aliás, é defendido pelos dois maiores filósofos da Antigüidade grega, Platão e Aristóteles.

Aristóteles afirmava que mesmo as mais belas cores combinadas aleatoriamente não agradavam tanto como uma simples linha imitando uma figura.¹ É possível que ele aludisse a figuras semelhantes às das pinturas sobre fundo branco em vasos para óleo denominados *lécitos*, como o reproduzido a seguir.

¹ Arte poética, 1450b, disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/cgi-bin/ptext?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0056;query=section%3D%238;layout=:loc=1450a>; acesso em: 27 dez. 2005.



Rapaz e rapariga junto de túmulo, c. 440 a.C.
Lécito de fundo branco do Pintor de Bosanquet.
Altura: 40 cm. Basiléia. (SHEFOLD, 1986, p. 138)

A maneira como os dois filósofos abordam a imitação parece revelar os dois movimentos básicos da psique segundo Jung (1974): introversão e extroversão. Na introversão, a energia psíquica se dirige para o interior, energizando os conteúdos subjetivos. Na extroversão, ocorre o inverso: a energia psíquica se dirige para o exterior, energizando os conteúdos objetivos. Segundo Jung, esses dois movimentos dão origem a dois tipos psicológicos básicos: o tipo introvertido e o tipo extrovertido.

O pintor renascentista Rafael (1483-1520) mostra essa oposição entre Platão e Aristóteles de maneira simples, mas muito expressiva, colocando os dois filósofos no centro da pintura *Escola de Atenas* (1508-1511), um com a mão direita apontando para o alto, o outro com a mão direita espalmada para o chão.



Platão revela uma tendência predominantemente introvertida. Para ele, o mundo das idéias é o mundo verdadeiro, do qual nosso mundo é uma cópia. A natureza é uma imitadora de primeira categoria; já o pintor que pinta uma paisagem é um imitador de segunda categoria: faz uma cópia de uma cópia. Do ponto de vista junguiano, pode-se afirmar que os conteúdos subjetivos são tão energizados que parecem ter existência própria, fora da mente, o que pode ter levado Platão a teorizar o mundo das idéias.

Aristóteles, ao contrário, parte da observação do mundo externo, nota o gosto infantil pela imitação e teoriza que o ser humano tem um instinto de imitação que está na raiz das artes imitativas. Ele compara o poeta e o dramaturgo, que imitam ações humanas, com o pintor, que imita essas ações por meio de cores e formas.

Na obra de Angela Lago, a imitação pode ser muito sintética, em desenhos que se aproximam de pictogramas, como nas ilustrações do livro *Sete histórias para sacudir o esqueleto* (LAGO, 2002).



Nessa ilustração para o conto *Encurtando o caminho*, uma menina (“Tia Maria, quando era criança”) é representada por um triângulo e três formas ovaladas: o triângulo para o corpo e uma oval para o rosto e para cada pé. O rosto é representado por duas bolinhas para os olhos e uma linha vertical para o nariz. Uma linha ondulada, formada por *uuuuuu* invertidos e laçadas (*lllll* invertidos) sugere o cabelo.

Como sugere o desenho abaixo, de Felipe, 5 anos, essa representação da figura humana com triângulo e oval evoca o desenho infantil.



Voltemos à ilustração. No canto esquerdo, há um quadrilátero, desenhado com traço bastante irregular, com uma cruz em cima. O leitor sabe que Maria “viu uma outra menina passando pelo cemitério e resolveu cortar caminho, fazendo o mesmo trajeto que ela”. O quadrilátero com a cruz em cima, assim, sugere túmulo, uma representação metonímica de cemitério: um túmulo no lugar de muitos – a parte pelo todo. Essa metonímia também

evoca o desenho infantil. Por exemplo, para representar o que imaginou ao ouvir a palavra *cemitério*, Amanda, 9 anos (3ª série, aluna da professora Cristina, EMEF Primavera), desenhou dois pentágonos com uma cruz em cima e escreveu a seguinte descrição: “CEMITÉRIO – Eu imaginei alguns tumolos.”

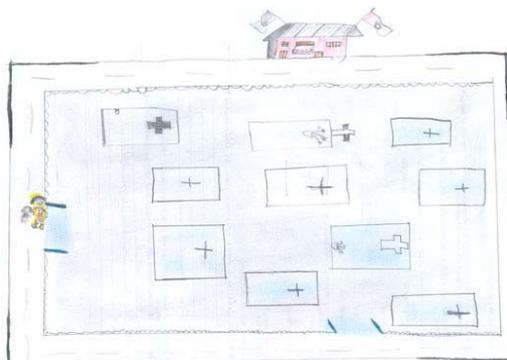


O quadrilátero com uma cruz em cima (ou dentro), aliás, é uma representação de túmulo bastante comum nos desenhos feitos para a pesquisa citada no capítulo anterior.



Rodrigo (não anotou a idade, 4ª série, aluno da professora Ana Botta, EMEF Primavera), por exemplo, representou o cemitério por meio de quatro fileiras de três

túmulos, todos compostos por um quadrilátero com uma cruz em cima e um nome diferente dentro de cada um deles.



Lucas, 10 anos (4^a série, aluno da professora Elmi, EMEF Professor Matheus Grimm), representou túmulos por meio de retângulos deitados (sentido paisagem), com cruzes feitas de linhas e três delas com certa bidimensionalidade. Ele combina duas visões: a planta (ou visão de cima para baixo) nos túmulos, e a visão frontal na representação das personagens.



Tatiana, 9 anos (4^a série, aluna da professora Glaci, EMEF Primavera), por sua vez, representa o cemitério por meio de seis retângulos em pé (sentido retrato), dispostos simetricamente, em forma triangular, três a esquerda e três à direita, cada um deles com uma cruz dentro. Note-se que este desenho também apresenta dois pontos de vista: a planta, na representação dos túmulos, e a visão frontal na representação das personagens, da cruz no centro do desenho e da paisagem.

No livro de Angela, a cor escura do suporte colabora com o clima do conto – de assombração. O gênero conto de assombração, aliás, foi o gênero mais atribuído ao texto, por alunos de 4ª série, em atividade realizada pela professora Elmi. Em um teste de múltipla escolha, 28 alunos escolheram as seguintes opções:

Conto de assombração – 23 alunos

Piada – 3 alunos

Memórias de infância – 1 aluno

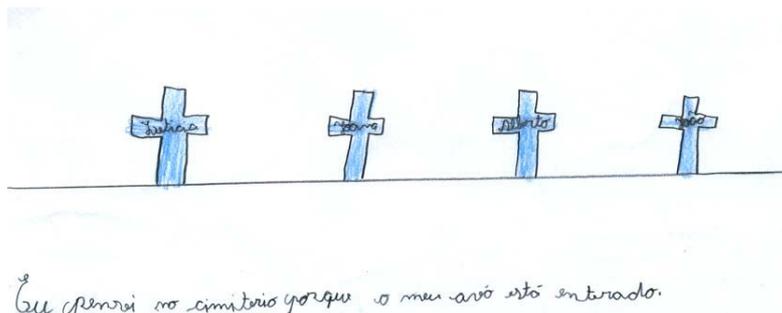
Conto sobre escola – 1 aluno²

O clima de assombramentos e de espantos é reforçado pela enunciação gráfica do título ENCURTANDO O CAMINHO, com letras inclinadas para a esquerda e para a direita, com traço tremido, cujo tremor sugere temor, terror. A letra T, de ENCURTANDO, com altura maior que as outras, tem um desenho que lembra cruz, funcionando como imagem, evocando o cenário do clímax do conto, o cemitério. Duas ou quatro cruzes, aliás, é uma representação metonímica de cemitério que apareceu na pesquisa piloto, como o leitor pode conferir:



Junior Luis, 10 anos

² As outras opções, não selecionadas, eram: História do Brasil, conto de fadas, fábula e conto de terror. Ver roteiro utilizado no Apêndice 3: roteiros, p. 391.



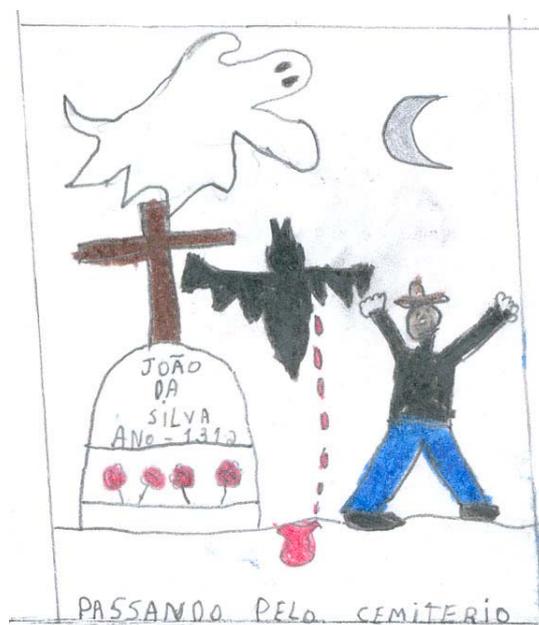
Willian, 9 anos



Davi, 9 anos

Outro detalhe da enunciação gráfica do livro é a incorporação dos números das páginas às ilustrações, diluindo os limites entre os códigos verbal, numérico e visual.

A incorporação de números às ilustrações também evoca um procedimento do desenho infantil. Por exemplo, ao desenhar a palavra *cemitério*, a expressão *passar pelo cemitério* e o conto *Encurtando o caminho*, várias crianças escreveram números em lápides ou túmulos, provavelmente procurando sugerir as datas de nascimento e morte que aparecem nesses suportes.



Andrei, 9 anos (3^a série), por exemplo, escreveu nove expressões extraídas do conto *Encurtando o caminho*, que foram ditadas pela professora Gerta, já citada, procurando formar, na sua mente, uma imagem para cada uma delas. Em seguida, avaliou como foi para ele imaginar cada expressão. Andrei avaliou a expressão *passar pelo cemitério* como muito difícil de imaginar, mas essa foi uma das três expressões que escolheu para desenhar. Note, na lápide (ou túmulo), o ANO – 1312.

Rodrigo, 9 anos (3^a série, aluno da professora Cristina, já citada), avaliou o conto *Encurtando o caminho*, quatro expressões e nove palavras dele extraídas como muito fáceis de imaginar. Ele escolheu para desenhar as palavras menina, barriga e cemitério.



Para a palavra *cemitério*, ele escreveu a seguinte legenda:

cimitério: Eu imaginei que a minha cadelinha estava enterrada num cemitério.

(sublinhado e ortografia conforme o original)

Note o nome da cadelinha – dudinha – e a data – 2003 – provavelmente da morte dela.

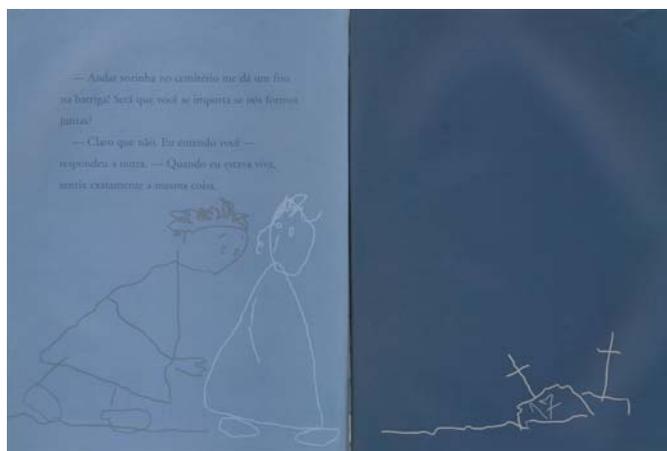
Dentre as expressões, Rodrigo escolheu para desenhar “passar pelo cemitério”.



Note os números em todos os túmulos: 2005, 2000, 2001 e 2002. Rodrigo escreveu a seguinte legenda:

passando pelo cimitério : Quando eu passei pelo cimitério me deu um frio na barriga.

Virando a página do livro, aparece uma ilustração de página dupla representando duas meninas e dois túmulos.



As meninas são representadas com os mesmos elementos da ilustração anterior – três ovais e um triângulo –, exceto por alguns detalhes. A menina da esquerda tem olhos, sobrancelhas, braço, mão, pernas e pés, e está sobre uma linha de terra. O leitor pode identificar essa menina como a protagonista, “Tia Maria, quando era criança”.

A menina da direita tem olhos, nariz, braço e pés, mas não aparece a mão nem as pernas e não há uma linha de terra embaixo dos pés. Ela está desenhada com uma cor mais clara do que a menina da esquerda. O leitor pode identificar essa menina como a outra, que estava passando pelo cemitério e que respondeu que “quando [...] estava viva, sentia exatamente a mesma coisa”, identificando-se indiretamente como assombração. A cor clara e a ausência de mão, perna e linha de terra dão um ar etéreo à figura, contribuindo para a conotação de assombração.

A cor branca e a indefinição dos membros inferiores foram recursos utilizados por Arthur, 9 anos (3ª série, aluno da professora Madalena), para representar a menina fantasma.



Arthur. *Encurtando o caminho* (detalhe).

Na ilustração de Angela, o cenário, ou seja, o cemitério, é sugerido metonimicamente por dois túmulos. O da direita é um quadrilátero com uma cruz, semelhante ao da página 15, mas inclinado para a esquerda (ao contrário do anterior, inclinado para a direita). O túmulo da direita é representado por uma linha horizontal e uma linha vertical, sugerindo dois lados de um quadrilátero, com uma cruz em cima. Aqui também o número da página – 17 – foi incorporado à ilustração.

Na obra de Angela Lago (1994), a imitação pode ser bastante detalhada, como nas ilustrações para *A festa no céu*.



A maior parte das ilustrações do livro *A festa no céu* apresenta cenas vistas obliquamente de cima para baixo. O ponto de vista oblíquo – não só de cima para baixo – enfatiza a profundidade e é o ângulo preferido pelos pintores barrocos, como Rembrandt em *O festim de Baltasar*, epígrafe visual do capítulo sobre o suporte.

Esse ponto de vista pode ser contrastado com o ângulo frontal, em que o espaço e as figuras ficam alinhados vertical e horizontalmente em relação às margens, ângulo preferido pelos pintores renascentistas, como Rafael, em *Escola de Atenas*, reproduzida algumas páginas antes.

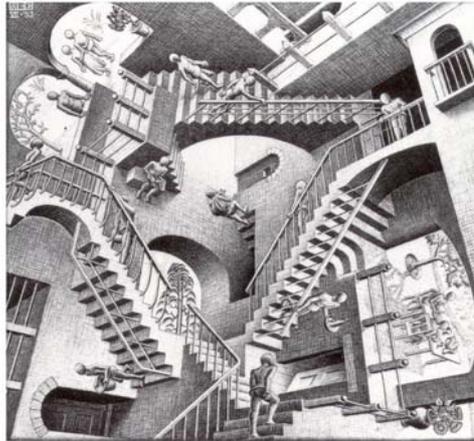
No centro da ilustração, vemos uma tartaruga dançando. Seu casco ainda está inteirinho, pois a essa altura dos acontecimentos, ela ainda não foi lançada do céu à terra, o que dará origem, segundo esse conto etiológico, ao seu casco em forma de quebra-cabeça.

Estamos em pleno céu. Há miríades de estrelas. O cenário se reduz a uma nuvem, um sofá de dois lugares feito de nuvem e bandeirinhas.

No canto inferior esquerdo da ilustração, há uma escada impossível, com degraus subindo à esquerda e descendo à direita. Há três passarinhos à esquerda, subindo a escada, e um passarinho à direita, descendo, segurando uma garrafa com a asa e deixando cair um copo com a outra. Parece estar bêbado, brincando com o dito popular *beber água que passarinho não bebe*.

Essa escada impossível é inspirada – provavelmente – no artista holandês M. C. Escher (1898-1972), “famoso por suas gravuras, em que utiliza detalhes realistas para provocar ilusões de ótica bizarras, como escadas que sobem e descem para o mesmo nível”, como bem sintetiza a *Encyclopaedia Britannica Online*.³

³ Disponível em: <http://www.britannica.com/ebc/article-9363891>; acesso em: 26 dez. 2005; tradução minha.



M. C. Escher. *Relatividade*, 1953.⁴

Há uma grande variedade de aves: urubu-rei, pavão, jaburu, seriema, guará, tucano, gaiivota, garça, coruja etc. Uma das aves sentadas no sofá é uma pata com fantasia de Carmen Miranda. Um papagaio, com adereços de pirata, empoleirado em um dos braços do sofá, está comendo banana, que tira de um enfeite da pata, enquanto joga as cascas atrás do sofá.

A forma, o contorno e o volume das figuras estão bem delineados. Em algumas aves – como o urubu-rei e o pavão, por exemplo – tem-se a impressão de ver cada uma das penas. Essa plasticidade é uma característica renascentista, como podemos ver em *Escola de Atenas*, que enfatiza o contorno e o volume das personagens. Em *O festim de Baltasar*, por outro lado, as personagens parecem emergir do fundo sombrio e é difícil distinguir os limites entre as figuras e o fundo.

Parece, assim, que nessa ilustração (e ao longo do livro) temos a colaboração entre uma característica renascentista e outra barroca: a representação *linear* e a representação em *profundidade*, para evocar a distinção entre *linear* (Rafael) e *pictórico* (Rembrandt) e entre *plano* (Rafael) e *profundidade* (Rembrandt), utilizadas pelo historiador da arte alemão Heinrich Wölfflin (1984) para distinguir o estilo barroco do renascentista.

Na minha dissertação, falei da imitação utilizando os termos *função representativa* e *função descritiva* da imagem, procurando sugerir a gradação entre a imitação sintética e a detalhada. Para falar da imitação de ações, utilizei o termo *função narrativa*. Nos

⁴ M. C. Escher The Official Website, disponível em: <http://www.mcescher.com>; acesso em 19 fev. 2006.

quadrinhos abaixo ocorre a colaboração de pelo menos duas funções, a narrativa e a metalingüística.



O Estado de S. Paulo, São Paulo, 31 dez. 2005. Estadinho. p. 8.

Essa narrativa desvenda que as desventuras de Cascão são provocadas não pelo clima, mas pelo desenhista que representa esse clima. Desvenda, assim, um pouco do processo de criação das narrativas em quadrinhos. Note-se que esta é uma narrativa predominantemente visual, exceto pelo nome do personagem, CASCÃO; pelo criador do personagem, MAURICIO; pelas onomatopéias de trovoadas – CABRUUM –, de riso – IH, IH, IH, IH! e OH, OH, OH, OH! – e de chateação, HUNF!; pela indicação de conclusão da narrativa, FIM; e pelos direitos autorais, © MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES – BRASIL/2006.

Nessa narrativa, o processo de criação está simplificado, pois sabemos que ele envolve vários profissionais: roteirista, desenhista, arte-finalista, colorista. De qualquer modo, essas imagens revelam um pouco o modo de produção de imagens, apresentando um componente metalingüístico. Como já escrevi, a imagem tem função metalingüística

quando orientada para o código, no caso, o código visual, ou seja, quando o referente da imagem for o código visual ou a ele diretamente relacionado, como situações de produção e recepção de mensagens visuais, citação de imagens etc.

(CAMARGO, 1998, p. 53)

Flávio Filóstrato, o velho – autor de *Imagens*, livro que citei ao discorrer sobre a *ekphrasis* –, escreveu, a pedido da imperatriz Julia Domna, segunda mulher do imperador Sétimo Severo, uma biografia bastante romanceada do sábio grego Apolônio de Tiana, com a intenção de se opor ao crescimento do cristianismo. Pelo menos nessa biografia, Apolônio não parece extraordinariamente santo nem sábio. Meu objetivo, porém, não é detratar sua imagem, mas procurar mostrar a estética mimética da Antiguidade por meio de uma conversa entre Apolônio e o sábio egípcio Damis, relatada por Filóstrato. Esse retórico, como já vimos, é autor de um livro que descreve pinturas, assim, talvez possamos teorizar que seu diálogo expressa mais suas próprias idéias estéticas do que as de Apolônio, que viveu na segunda metade do século I d.C.:

Enquanto esperava no Templo – e levou um bom tempo até o rei ser informado de que haviam chegado estrangeiros –, Apolônio perguntou:

– Damis, existe algo chamado pintura?

– Claro que sim – ele respondeu [...].

– E o que essa arte faz?

– Ela mistura – respondeu Damis – todas as cores que existem, azul com verde, e branco com preto, e vermelho com amarelo.

– E para que – disse o outro – faz essa mistura? Pois não é só para se conseguir um certo matiz, como acontece com cera tingida.

– É visando a imitação – disse Damis –, e para conseguir a aparência de um cachorro, de um cavalo, de um homem, de um navio ou de qualquer outra coisa sob o sol; e até mesmo o próprio sol, às vezes em um carro com quatro cavalos, como se diz que é visto por aqui, e também por vezes cruzando o céu com sua tocha, no caso de se representar o éter e o lar dos deuses.

– Então, Damis, pintura é imitação?

– E o que mais poderia ser? – disse ele. – Pois se não tivesse esse objetivo seria considerada apenas um fútil jogo de cores.

(FILÓSTRATO, 1948, p. 173-175)

Para Filóstrato, a imitação é dupla: *natural*, por meio da mente, e *artificial* (ou *artística*), por meio da técnica da pintura, da escultura etc.:

– Então, Damis, a arte mimética é dupla, e podemos considerar um tipo como o emprego das mãos e da mente produzindo imitações, e chamá-la pintura, enquanto o outro tipo consiste em criar aparências apenas com a mente.

– Não dupla – respondeu Damis – pois devemos considerar o primeiro tipo como o mais perfeito e mais completo, pois a pintura parece ser a faculdade de construir aparências com a ajuda tanto da mente como da mão; mas precisamos considerar o outro tipo como um

departamento daquele, já que quem possui essa faculdade percebe e imita com a mente, sem possuir a faculdade delineadora, e pode nunca usar a mão para representar objetos.

– Então – disse Apolônio –, você quer dizer, Damis, que a mão pode estar incapacitada por causa de um acidente ou doença?

– Não – ele respondeu –, mas estar incapacitada por nunca ter manuseado o pincel nem qualquer outro instrumento de colorir, e nunca ter aprendido a desenhar.

– Então – disse o outro –, estamos ambos, Damis, de acordo que o homem deve sua faculdade mimética à natureza, mas seu poder de pintar à arte. E o mesmo parece verdadeiro em relação à escultura. Mas, a meu ver, você não reduziria a pintura apenas ao uso de cores, pois uma única cor já foi considerada suficiente para este propósito por nossos mais antigos pintores; e com a evolução da arte, foram empregadas quatro e, mais tarde, ainda mais; mas devemos também dar o nome de pintura a um desenho sem quaisquer cores, e composto simplesmente por luz e sombra. Pois nesses desenhos vemos uma semelhança, vemos forma e expressão, modéstia e bravura, apesar de serem totalmente destituídos de cor; e mesmo que o sangue não seja representado, nem a cor do cabelo ou da barba de um homem, essas composições monocromáticas são aparências de pessoas tanto morenas quanto brancas [...].

(*idem*, p. 175-179)

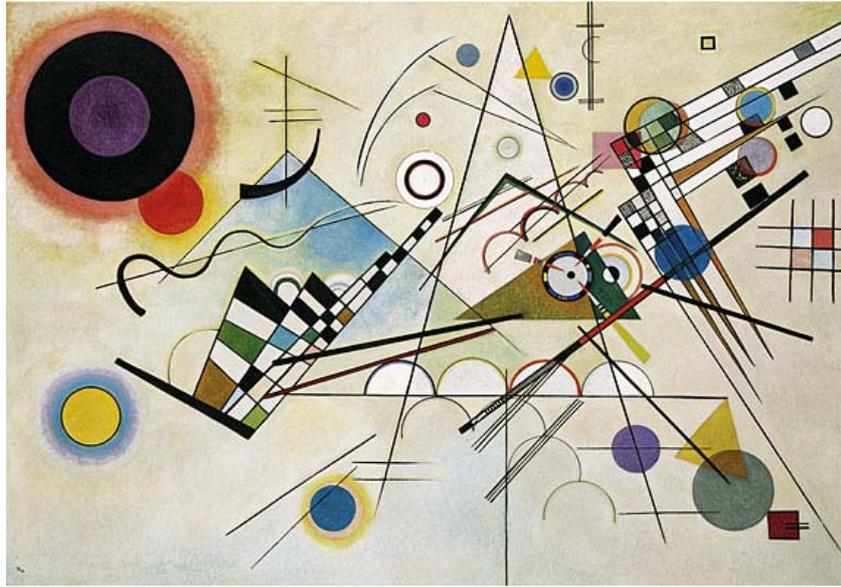
Filóstrato parece esboçar uma estética da recepção. Ele continua:

– [...] Eu deveria dizer que aqueles que olham para obras de pintura e de desenho precisam de uma faculdade mimética; pois nenhuma pessoa pode apreciar ou admirar a pintura de um cavalo ou um touro, a não ser que tenha formado uma idéia da criatura representada. E ninguém poderia admirar uma pintura de Ajax, feita pelo pintor Timômaco, que o representa num estado de loucura, se não tiver primeiro concebido em sua mente uma idéia ou noção de Ajax, e tenha considerado a possibilidade de que após ter matado milhares em Tróia ele poderia se sentir exausto e até mesmo pensar em suicídio.⁵

(*idem*, p. 179)

A estética mimética é uma atriz bastante longeva no cenário ocidental. Só no início dos anos 1910 o russo Vassily Kandinsky pinta composições sem intenção mimética.

⁵ Como bem sintetiza a *Encyclopaedia Britannica Online*, “Na *Iliada*, Homero descreve Ajax como de grande estatura, superado em força e bravura apenas por Aquiles. Ele lutou sozinho com Heitor e resgatou o corpo de Aquiles das mãos dos troianos. Quando a armadura de Aquiles foi dada à Ulisses, ele ficou tão enraivecido, que ficou louco. Segundo vários poetas gregos e romanos, Ajax matou um rebanho de ovelhas, que ele confundiu com seus inimigos e, quando recobrou a razão, matou-se, cheio de vergonha.” (Verbete *Ajax*, disponível em: <http://www.britannica.com/ebc/article-9354816>; acesso em: 27 dez. 2005; tradução minha)



Vassily Kandinsky. *Composição 8*, 1923.

Mesmo hoje, depois de mais de 80 anos, é possível que, diante de pinturas como *Composição 8*, de Kandinsky, o leitor se sinta como se estivesse diante de carpas coloridas. Talvez aprecie as cores, as manchas, a composição, a sugestão de movimento, mas possivelmente hesite sobre o que responder a um interlocutor espantado: “Tresloucado amigo! Que sentido tem essa pintura?”

Um piscicultor pode ser capaz de reconhecer diferentes tipos de carpas coloridas pelas cores, pelo desenho das manchas e de sua composição. As obras não-miméticas, por outro lado, são produtos culturais, *deveriam* significar algo para uma comunidade. As obras não-figurativas (abstratas, construtivistas, concretas etc.) parecem enfatizar mais a sintaxe (a composição) do que a semântica. Falar sobre sintaxe visual significa falar em recursos como repetição, variação, contraste, alternância, gradação, simetria.

Na *Composição 8*, no canto superior esquerdo, destaca-se um círculo violáceo sobre um círculo preto – rodeado por uma aura avermelhada –, que encobre parcialmente um círculo vermelho. Aqui já podemos perceber os recursos de *repetição* (de forma) e de *variação* (de tamanho, de cor e de posição).

No canto inferior esquerdo, há um círculo amarelo com uma aura azulada próximo de um círculo azul com aura amarela – um recurso de *alternância*. No canto superior direito, há um triângulo amarelo que tangencia um círculo azul; no canto inferior direito, há

um círculo azul próximo de um triângulo amarelo. O triângulo e o círculo invertem a posição: o que está à direita na metade superior, está à esquerda na metade inferior e vice-versa.

A pintura é dominada por formas geométricas básicas – círculo, triângulo e quadrado – que parecem flutuar no espaço. Há linhas verticais, horizontais e inclinadas. Essas últimas por vezes se encontram, formando ângulos, como nas proximidades do eixo vertical da pintura.

Na altura do eixo horizontal, nas proximidades do centro da pintura, há um conjunto de quatro semicírculos brancos, cujo contorno varia em cor e em espessura. Abaixo desses semicírculos, há quatro arcos, sugerindo movimento descendente. Na metade superior da pintura aparece outro conjunto de quatro arcos, dispostos obliquamente, de tamanho decrescente – um recurso de *gradação*.

Vejam alguns *contrastos*. Linhas retas contrastam com linhas curvas, os arcos. Formas retilíneas como triângulos e quadrados contrastam com formas curvas, os círculos e semicírculos. Cores escuras contrastam com cores claras; cores chapadas contrastam com cores em *dégradé*. Contrastando com essas linhas e formas geométricas, há uma única linha ondulada, de caráter mais orgânico, na metade esquerda, pouco acima do eixo horizontal.

Os círculos violáceo, negro e vermelho no canto superior esquerdo contrastam com os círculos azul e verde e o triângulo amarelo e o quadrado vermelho no canto inferior direito. Há duas linhas diagonais, seguindo mais ou menos esse eixo diagonal.

O eixo diagonal do canto inferior esquerdo ao canto superior direito é dominado pela intersecção de linhas diagonais formando grades que lembram tabuleiros de xadrez. Na margem lateral direita, pouco acima do eixo horizontal, há uma estrutura que parece ser a matriz dessas outras: a intersecção de três linhas verticais e três linhas horizontais, formando quatro quadrados: dois brancos, um vermelho e um rosa.

A pintura sugere um sistema dinâmico, com vários pólos de organização. Por exemplo, pouco acima da intersecção do eixo horizontal com o eixo vertical há um círculo branco dentro de um círculo branco, mas com a circunferência com traço mais largo. Próximo a esses círculos há outros, de várias cores e dimensões, sugerindo algum tipo de aproximação ou de afastamento, mas cujo movimento é difícil de definir – lembrando o conceito de *caos*, da física.

Próximo à margem inferior da pintura há um círculo azul com aura amarela. Esse círculo é tangenciado por uma linha, quase paralela a uma outra. Do lado direito, uma estrutura semelhante se repete: duas linhas paralelas que tangenciam uma linha oblíqua. Mais à direita, outras duas linhas paralelas tangenciam uma linha oblíqua. No canto inferior direito, um quadrado vermelho é tangenciado por duas linhas paralelas, mas de espessura diferente.

Abandonando a matriz mimética que por séculos orientou a produção artística ocidental, o artista explora novas possibilidades compositivas a partir de elementos conhecidos: linhas e formas geométricas. Por um lado, esse sistema *caótico* pode ser visto como uma libertação. Por outro lado, esse sistema dispersivo pode ser visto como um sintoma do estado de consciência do homem no início do século XX, cuja divisão foi tão explorada pela literatura, especialmente pelo romance. Na poesia, um exemplo paradigmático dessa fragmentação é o *Poema de sete faces*, de Drummond.⁶

Diante de uma obra não-mimética, o crítico de arte pode não conseguir ir muito além da descrição e hesitar diante da interpretação. Por exemplo, ao comentar essa *Composição 8*, Düchting (1994, p. 69-70) escreve:

A obra-prima do período de Weimar é a grande *Composição VIII*. O vocabulário geométrico limita-se a alguns elementos como o círculo, o semicírculo, o ângulo e as linhas direitas ou curvas. O círculo dominante disposto no topo à esquerda, está rodeado por alguns epicentros sob a forma de círculos coloridos. Um padrão de grelhas semelhante a um jogo de xadrez cruza os círculos e os semicírculos em vôo livre, sem os travar nem estar em confrontação com eles.

É na ambivalência de todas as partes do quadro de carácter flutuante, que reside a diferença principal nas obras anteriores de Kandinsky; enquanto os primeiros eram marcados por um drama elementar entre as cores e as formas, os novos quadros têm astúcia intelectual e estão desprovidos de tensão e, no pior dos casos, são como exercícios do tipo ornamental, contra os quais Kandinsky sempre tinha avisado os artistas.

Como eu, talvez o leitor tenha dificuldade em atribuir sentido a expressões como *ambivalência de todas as partes do quadro, drama elementar entre as cores e as formas e astúcia intelectual*.

Nos livros relacionados na bibliografia, Angela Lago não produz imagens não-miméticas. Em alguns casos, porém, a imagem passa por um processo de grande

⁶ Esta interpretação é baseada na psicologia analítica de Jung. Ver JAFFÉ, 1992.

simplificação, como nas ilustrações das páginas 22 e 23 para o livro *O prato azul-pombinho* (CORALINA, 2002).



Um dia, por azar,
sem se saber, sem se esperar,
artes do salta-caminho,
partes do capeta,
fora de seu lugar, apareceu quebrado,
feito em pedaços – sim senhor –
o prato azul-pombinho.



A ilustração da página esquerda representa uma cena de interior. Uma porta aberta, batentes e, ao fundo, “um grande e velho armário, / alto e bem fechado.” Pelo contexto, o leitor pode identificar uma mancha branca azulada como o prato azul-pombinho do título do livro. O espaço está achatado e predominam faixas verticais.

Na ilustração da direita, vê-se um detalhe do cenário anterior: uma porta entreaberta, o buraco da fechadura, uma maçaneta; dois batentes. No chão, cinco manchas brancas sugerem cacos de louça. Aqui também há um achatamento do espaço e predominam faixas verticais.

Esse processo de estilização geométrica pode lembrar o processo abstratizante da série de florestas de Lasar Segall (1891-1957). Vejamos uma pintura dessa série.



Lasar Segall. *Floresta crepuscular*, 1956.

Diante dessa pintura, o observador vê faixas verticais coloridas com diferente luminosidade. O substantivo *floresta*, do título, evoca um determinado espaço e determinadas figuras (no caso, árvores, por exemplo, eucaliptos), enquanto o adjetivo *crepuscular* evoca um determinado tempo. Sem o título, possivelmente o leitor teria dificuldade em reconhecer essa pintura como imitação de uma paisagem.

A imagem também pode simbolizar. Por exemplo, figuras femininas podem simbolizar a liberdade, a justiça etc. Sobre a *função simbólica*, escrevi que

A imagem terá função simbólica quando orientada para um significado sobreposto (e, nesse sentido, secundário) ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras dos diferentes países.

Em sua função simbólica, a imagem pode ser investida de significados convencionais, como é o caso da imagem do coração com uma flecha, que simboliza pessoa apaixonada [...].

A iconografia cristã exemplifica a função simbólica [...] nos símbolos zoomorfos dos evangelistas, como o boi, que simboliza São Lucas; a águia, que simboliza São João; e o leão, que simboliza São Marcos; além dos símbolos [...] de Jesus, como o cordeiro e o peixe.

(CAMARGO, 1998, p. 47-48)

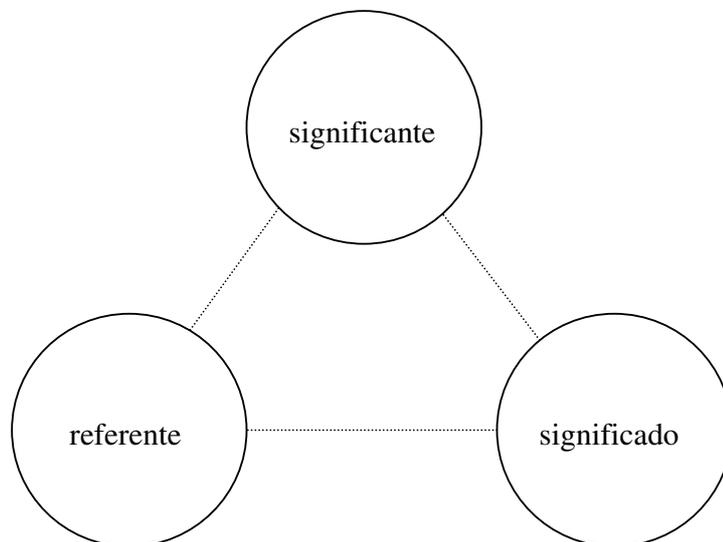
Em outras palavras, a imagem pode funcionar como *símbolo*. Estou pensando aqui em uma das classificações dos signos teorizada por Charles Sanders Peirce (1839-1914): índice, ícone e símbolo. Antes de falar dessa classificação, precisamos combinar o que

vamos entender por *signo*. Digamos, muito simplificadamente, que o signo é algo que representa algo para alguém. Ou, como Peirce escreveu por volta de 1897:

A sign, or *representamen*, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity.

(*apud* THE COMMENS dictionary..., s.d.; verbete *Sign*)

Quando dizemos *signo*, pensamos em uma representação material, o *significante*, que representa um determinado objeto, o *referente*, e que suscita uma representação mental, o *significado*.



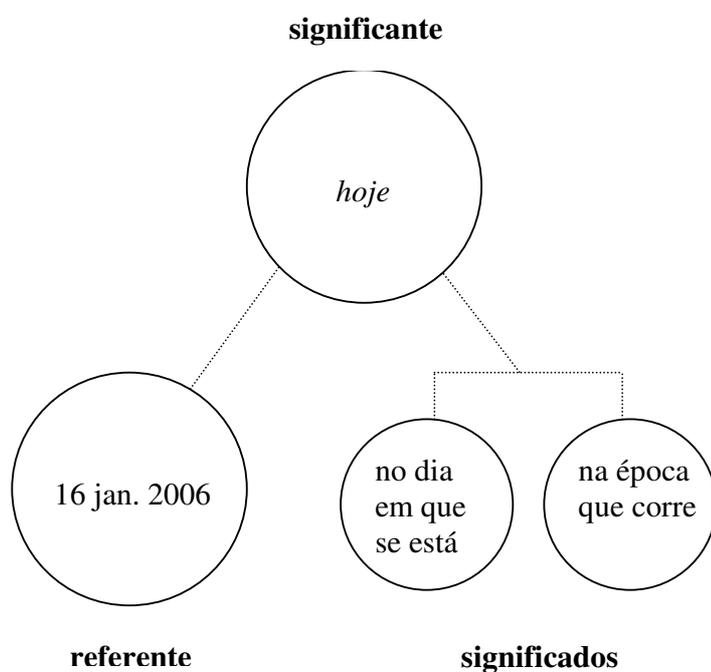
Esse esquema é baseado em Umberto Eco (1976, p. 21), que, porém, utiliza o termo *símbolo* em lugar de *significante* e o termo *referência* em lugar de *significado*.

Examinemos, como exemplo, a palavra *hoje*. As letras *h*, *o*, *j* e *e* compõem o *significante hoje*. Para mim, que escrevo, esse *significante* é um conjunto de pixels luminosos em um monitor de computador. Para o leitor, é tinta sobre papel. Um dos *significados* – ou aceções – da palavra *hoje* é “no dia em que se está” (BORBA, p. 817). Nessa aceção (mas não apenas nela), o *referente* vai variar conforme o locutor e o dia da enunciação. Digamos, por exemplo, que eu esteja escrevendo este parágrafo no dia 16 de janeiro de 2006. O *referente* da palavra *hoje* será 16 de janeiro de 2006 – aniversário do

artista paulista Nelson Leirner, que hoje completa 74 anos! – poderá completar um especialista em arte brasileira contemporânea. A acepção da palavra *hoje* como *no dia em que se está* continua a mesma, qualquer que seja o dia; já o referente muda a cada 24 horas.

Já na frase “uma obra de Nelson Leirner que hoje faz parte do acervo de um respeitabilíssimo museu”, a acepção de *hoje* é “na época que corre; atualmente”(BORBA, p. 817). Aqui o referente muda menos rapidamente, mas sempre em relação ao locutor e ao dia da enunciação.

Levando em conta que o significado pode abranger um grande número de acepções, talvez possamos aprimorar nosso esquema para incorporar essa polissemia:



Nesse tipo de esquema, o número de círculos referentes a diferentes significados pode se expandir conforme a menor ou maior polissemia da palavra.

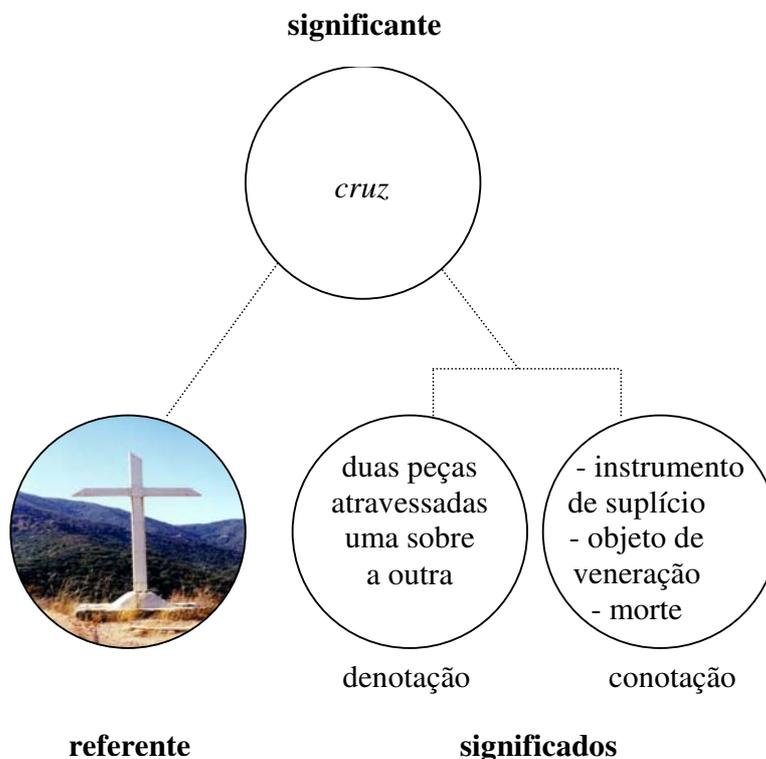
Vale a pena lembrar que

[...] A significação global de uma palavra (e, por extensão, de um texto) abrange uma dupla face: os significados *denotativos* e *conotativos* (CAMARA JR., 1992, p.82, p.92, p.218). A *denotação* designa “o significado mais literal e restrito de uma palavra, independente do que se possa sentir em relação a ela ou às sugestões e idéias que ela conota” (CUDDON, 1992, p.227; trad. minha), enquanto a *conotação* designa o conjunto de associações que uma palavra ou

texto sugerem, ou cada um desses sentidos secundários (cf. BALDICK, 1992, p.44; CUDDON, 1992, p.189; HAWTHORN, 1992, p.24-25; PRINCETON, 1990, p.151-152).

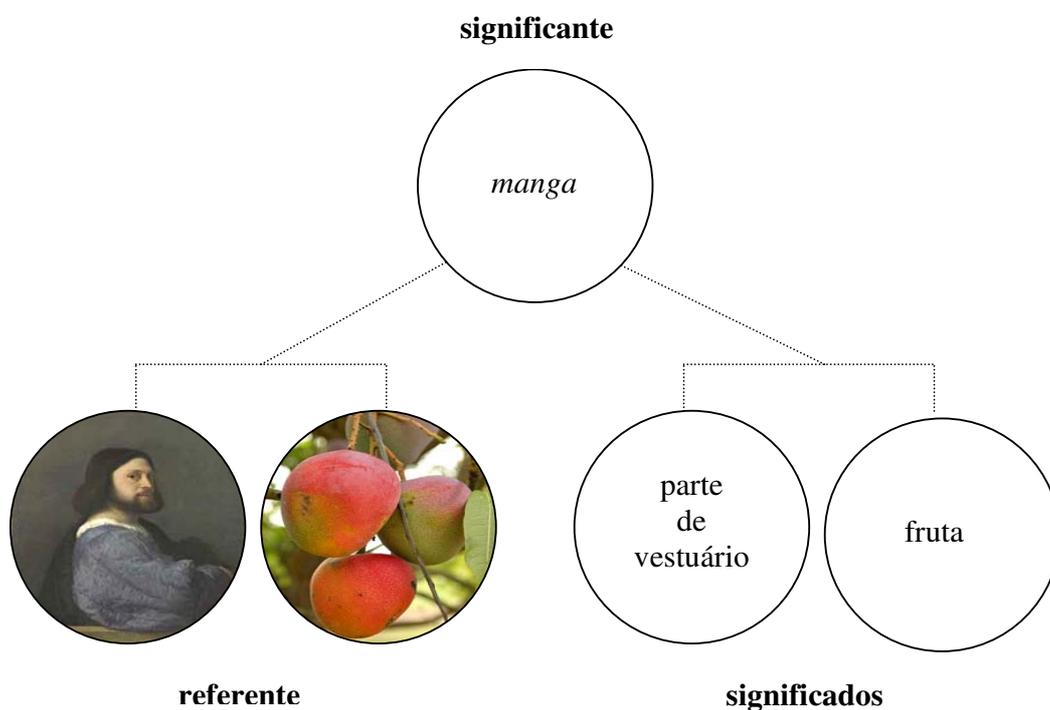
(CAMARGO, 1998, p. 62)

O signo *cruz*, por exemplo, denota “duas peças atravessadas uma sobre a outra” (BORBA, p. 429). No império romano, esse signo tinha uma conotação negativa, pois era um instrumento de suplício. No mundo cristão, adquiriu conotação positiva, como objeto de veneração, como bem exemplifica o poema de Varella que estudamos no capítulo sobre enunciação gráfica. Já nas ilustrações para o conto *Encurtando o caminho*, a cruz conota morte.



Nesse esquema, peço licença ao leitor para usar uma fotografia para ilustrar o referente. Na verdade, a fotografia também é um signo. O próprio objeto é que seria o referente. Dentre a pluralidade de significados de um signo, destaca-se uma duplicidade: os significados denotativos e os conotativos.

Além do significado, o referente também pode ser múltiplo. É o caso, por exemplo, da palavra latina *manica* e da palavra malaiala¹ *mankay*, que convergem, em português, para um mesmo significante: *manga*. Em *estado de dicionário*, o significante *manga* pode ter como referente tanto uma parte de roupa como uma fruta, ambigüidade que geralmente se dissolve no contexto.² Essa dualidade semântica, no entanto, pode causar dificuldade na tradução para línguas que não compartilham essa dualidade, como o inglês. É o caso de um hotel brasileiro que traduziu *torta de manga* como *sleeve pie* em lugar de *mango pie*.



Nesse esquema, peço licença mais uma vez para utilizar signos visuais para ilustrar o referente. No caso, uma reprodução da pintura *Homem com manga acolchoada*, de Ticiano (1488/1490-1576), para ilustrar parte de vestuário e a fotografia de três mangas em um galho para ilustrar a fruta. O leitor deve entender que estou me referindo à parte da roupa e à fruta propriamente dita e não aos seus signos visuais.

¹ Língua falada na costa de Malabar, estado de Kerala, Índia.

² Borba (2002, p. 995), registra ainda outras acepções, que implicam outros referentes: peça bojuda de vidro que protege a lâmpada ou a chama; chiqueiro grande; pastagem cercada para eqüinos e bovinos; curral grande; grupo; ajuntamento; bando.

Se aceitarmos, com David Crystal (1994, p. 288 e p. 378-379), os fenômenos de paráfrase e sinonímia, então precisamos incluir mais uma multiplicidade em nosso modelo: a multiplicidade dos significantes.

Segundo Crystal, paráfrase é o processo ou resultado de produzir versões alternativas para uma frase ou texto sem mudar o significado. Vejamos, por exemplo, como, ao reescrever o conto *Encurtando o caminho*, estudantes de 3ª série (alunos da profa. Madalena, já citada) parafrasearam o sintagma *Tia Maria, quando era criança*:

Tia Maria, quando era pequena, (Arthur, 9 anos; Diego, 8 anos; Lisara, 9 anos)
Tia Maria quando era pequena (Pámela, 9 anos)
[...] tia Maria, quando era pequena (Juliana, 10 anos)
Maria quando era pequena, (Luis Henrique, 9 anos)
Dona Maria, quando era criança, (Débora, 9 anos)
Quando dia Maria era pequena, (Igor, 9 anos)
Quando tia Maria era pequena, (Gregory, 9 anos; Júlia, 9 anos; Lílian, 8 anos; Tamires, 9 anos)
Quando Tia Maria era pequena, (Cristiane, 9 anos)
Quando a tia Maria éra pequena, (Fernando, 9 anos)
Quando Maria era pequena, (Bruno, 9 anos; Valentina, 9 anos)
[...] quando Maria era criança, (Nadine, 9 anos)
[...] Tia Maria [...] (Adilson, 8 anos)
[...] tia Maria [...] (Mateus, 9 anos; William, 9 anos)
[...] Maria [...] (Douglas, 9 anos; Lucas, 9 anos)
[...] Mariazinha [...] (Wellington, 9 anos)
Mariazinha, (Clarissa, 8 anos)
[...] uma menina [...] (Daniel, 8 anos)
Era uma vez uma mulher que se chamava tia Maria. Ela, quando pequena, [...] (Lucas Gabriel, 8 anos)

Nessas paráfrases podemos notar os processos de substituição, subtração e adição de palavras, bem como mudança de ordem das palavras. (V. PROGYMNASMATA, 2003, p. 70)

Segundo Crystal (1994, p. 378-379), sinonímia é a relação de semelhança de significado entre palavras. As palavras são sinônimas se elas têm significados bastante próximos, que permitam a substituição de uma por outra, em certos contextos, sem que isso afete o significado do texto. O termo *sinônimo*, assim, refere-se a palavras com significados semelhantes, não idênticos; sugere semelhança, não igualdade. É o que também nos lembra o poeta Mario Quintana:

SINÔNIMOS?

Esses que pensam que existem sinônimos, desconfio que não sabem distinguir as diferentes nuances de uma cor.

(QUINTANA, 1983, p. 103)

Ao reescrever o conto *Encurtando o caminho*, vinte alunos (da professora Madalena) usaram uma mesma palavra do conto, *menina*, enquanto um aluno escreveu *Menina* com inicial maiúscula; três substituíram *menina* por *guria*; dois, por *garota* e um, por *pessoa*. Em relação à palavra *menina*, *pessoa* é um termo menos específico, isto é, mais abrangente – o que os lexicógrafos chamam hiperônimo³.

Vale a pena representar essa pluralidade de significantes em um esquema. Antes, porém, vejamos a duplicidade denotação-conotação, tal como ela pode ser inferida de descrições escritas por alunos de 3ª série, da professora Inês (já citada).

Os alunos ouviram nove palavras extraídas do conto *Encurtando o caminho*, avaliaram cada uma quanto à sua imaginabilidade, escolheram três dessas palavras para desenhar e, em seguida, descreveram o que desenharam. Vejamos dez dessas descrições:

Menina e uma pessoa normal mais ele e do sexo diferente (Alexia, 9 anos)

É uma criança de sexo
feminino que usa saia
e tem cabelos grandes (Fabrício, 9 anos)

é delicada loira bonita de vestido rosa
baixa Gosta de coisas rosas (Gabrielle, 9 anos)

Tem cabelos longos ou curtos e usa vários
tipos de roupa e é vaidosa (Juliana, 9 anos)

E uma pessoa que é carinhosa, simpática
e muito simpática e meiga (Maria, 10 anos)

É uma pessoa que tem cabelos, roupas, braços, pernas,
mão, pé e unha pintada. (Matheus, 10 anos)

ela usa vestido saia
e ela é esperta e bonita (Ana, 11 anos)

pode falar, ouvir, cheirar, comer, andar, tocar, pegar, pode

³ Ver: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 62.

usar, roupas, sapatos e coisas. (Thiago, 11 anos)

E uma pessoa tem cabelo, usa saia, blusa
sapato, tem boca, olho, nariz. (Elisângela, 12 anos)

poder fazer um monte de coisas poder Brinca
fazer comida, estuda (Aline, 13 anos)

A partir dessas descrições, o que significa *menina*, do ponto de vista denotativo? Uma pessoa do sexo feminino, na fase da vida denominada infância. Como toda pessoa saudável, tem cabelo, olho, nariz, boca, braços, pernas, mãos, pés, unhas. Pode falar, ouvir, cheirar, comer, andar, tocar, pegar, usar roupas. Como criança, pode fazer “um monte de coisas”, como brincar, estudar e fazer comida. Alguns elementos que podem caracterizar o gênero feminino (aqui entendido como uma construção cultural): usa saia, blusa, vestido, unha pintada, cabelos longos ou curtos.

Do ponto de vista conotativo, a palavra *menina* evocou as qualidades: bonita, carinhosa, esperta, meiga, sensível, simpática, vaidosa.

Vejamos, em um esquema, essa pluralidade de significantes e essa duplicidade de significados.

como esse. O mapa lexical permite representar visualmente os significados *prováveis* de uma palavra ou expressão, para um leitor ou para uma comunidade de leitores. O mapa textual, por outro lado, permite representar os significados *atualizados* pelo texto, para um leitor ou para uma comunidade de leitores.

Segundo Peirce, o signo pode apresentar três relações básicas em relação ao referente (podemos entender *signo* como *significante*, embora esse não seja o termo usado pelo filósofo norte-americano):

1) o signo é causado pelo referente. Ele exemplifica com um exemplo literário: as pegadas de Sexta-Feira na praia, no *Robinson Crusóé*;

2) o signo tem uma relação de semelhança com seu referente. Por exemplo, o retrato do poeta maranhense Ferreira Gullar, por Angela Lago, no livro *Um gato chamado gatinho* (GULLAR, 2000, p. 45);

3) o signo tem uma relação arbitrária, convencional, cultural, com seu referente. O exemplo típico é o signo verbal.

O primeiro tipo Peirce denomina *índice*; o segundo tipo, *ícone*; o terceiro, *símbolo*.

O signo visual costuma ser classificado como ícone, isto é, signo que *imita, de algum modo* (“in some respect or capacity”) seu referente. Ressalto *de algum modo*. Veja, por exemplo, a efígie abaixo.



Este desenho a nanquim, ou melhor, esta reprodução de um desenho a pincel, foi escaneada do livro *Personae*, de Ezra Pound (1926). Desafortunadamente, o livro não traz

nenhum dado sobre a imagem. O leitor pode supor que se trata de um retrato de Ezra Pound; afinal, o retrato está em um papel couchê, diferente do papel usado para o texto, ao lado da página de rosto do livro. Afortunadamente, esse retrato foi reciclado por Augusto de Campos, em seu *Profilograma I*, que dá crédito ao perfil de Pound: Gaudier-Brzeska (CAMPOS, 2001, p. 137). O desenho também está reproduzido em cor prata, em relevo, na capa do livro *Poesia* (POUND, 1985). O verso da página de rosto desse livro informa a data do desenho: 1912.

Nada mais diferente de uma pessoa em carne e osso do que umas rápidas pinceladas sobre uma folha de papel. Por isso escrevi *imita*, destacando *de algum modo*.

O caráter icônico de grande parte dos signos visuais é muitas vezes contrastado com o caráter simbólico do signo verbal. O signo visual é conotado como evidente, em oposição ao signo verbal, que precisaria ser interpretado. O crítico Wilson Martins, por exemplo, afirma que “a imagem [...] oferece-se por assim dizer diretamente à consciência”, “não requer quase nada de colaboração por parte do homem”, porque “traz em si mesma o seu significado”; ao contrário da palavra, que “para ser compreendida, deve antes provocar todo um sistema de esforço intelectual”. (MARTINS, 1996, p. 427)

Esse tipo de desqualificação do signo visual tem longa tradição. O retórico Dion Crisóstomo (c.40-c.120), por exemplo, afirmava que os poetas se dirigem aos ouvidos, enquanto pintores e escultores se dirigem aos olhos, a um público mais numeroso e menos cultivado. (CRISÓSTOMO, 1993, p. 51)

No caso da arte não-mimética infantil e de movimentos artísticos como o abstracionismo, o construtivismo russo, o concretismo, o neoconcretismo etc., classificar o signo visual como *ícone* não parece ser o mais adequado.

O retrato de Pound também pode ser interpretado como *índice*: a espessura irregular das linhas, as diferentes intensidades de preto e as marcas de pincel sugerem a tinta e o instrumento utilizados: nanquim e pincel. O signo visual *indicia* seu modo de produção.

Já no *Profilograma I*, de Augusto de Campos, o retrato pode ser interpretado como *símbolo*: o perfil de Pound representa a sua poesia – uma metonímia, o autor no lugar da obra. Ao sobrepor o perfil de Pound e de Maiakóvski, o poeta brasileiro suscita uma reflexão sobre as afinidades entre a poética do norte-americano e do russo.



Entre essas afinidades, o leitor poderia pensar, por exemplo, na visualidade e na defesa da vanguarda.

Os signos – aprendemos com Peirce – representam algo *para alguém*. Chamo atenção para o destinatário: *para alguém*. Um conceito que evoca a noção tripartida de discurso, proposta por Aristóteles. Segundo o filósofo grego, o discurso consta de três elementos: aquele que fala, aquilo de que se fala e *aquele a quem se fala*. (*Arte retórica*, 1358a)

Essa noção parece estar na base do modelo comunicacional proposto por Karl Bühler: um sujeito falante, um objeto sobre o qual se fala e *um sujeito a quem se fala*. Esse modelo, como se sabe, foi ampliado por Jakobson com mais três elementos: o canal (meio ou suporte material), a mensagem e o código. (CAMARGO, 1998)

Em uma perspectiva contemporânea, poderíamos dizer que o signo representa algo para uma comunidade de leitores; em outra perspectiva, que o signo representa algo dentro de um sistema – literário, artístico, cultural etc.

Pelo menos nessa definição, Peirce parece levar em conta o papel do leitor, papel esse que costuma ser negligenciado por abordagens de tendência semiótica, semiológica ou estruturalista, que enfatizam o estudo do código e das mensagens, parecendo ignorar – ou, pelo menos, deixar em segundo plano – sua circulação e recepção.

A atenção ao *para alguém*, mencionado por Peirce, chama nossa atenção para as mudanças de significado ao longo da história, já que o *alguém* necessariamente não é o mesmo. Lembremos o exemplo da cruz, já citado, ou as madeiras da forca de Tiradentes,

hoje no Museu da Inconfidência, em Ouro Preto. Nem todo objeto é signo, mas, como vimos, *pode funcionar* como signo.

O signo visual, assim, pode funcionar como índice, como ícone e como símbolo. Para destacar as semelhanças do signo visual com o signo verbal, vejamos outros exemplos de imagens que funcionam como símbolo, ou seja, casos em que a imagem, “para ser compreendida, deve antes provocar todo um sistema de esforço intelectual”, para me apropriar das palavras de Wilson Martins, já citadas.



Esta imagem representa uma das quatro Partes do Mundo, a América, segundo o modelo proposto pelo italiano Cesare Ripa em seu livro *Iconologia ou verdadeira descrição das imagens universais extraídas da Antigüidade e de outros lugares*. Segundo a página de rosto, trata-se de “obra não menos útil como necessária a Poetas, Pintores, & Escultores, para representar as virtudes, vícios, afetos & paixões humanas” (RIPA, 1593). A partir da segunda edição italiana (1603), a obra passou a ser ilustrada e teve várias edições, em que o texto e as imagens variam bastante.

A imagem *América* é uma reprodução de uma das gravuras em cobre de Jacques de Bie que ilustram a tradução francesa do livro de Ripa, com um título não menos sugestivo que o da edição italiana: *Iconologia* [,] *onde as principais coisas que podem surgir no pensamento em relação aos Vícios e às Virtudes são representadas sob diversas figuras* [,] *gravadas em cobre por Jacques de Bie e moralmente explicadas por J. Baudoin* (RIPA,

1643). Traduzo o texto referente à América na primeira tradução inglesa (cujo texto é mais conciso do que o da tradução francesa):

Uma Mulher quase nua, Pele bronzeada; tem um Véu sobre o Ombro; ao redor do Corpo, um Enfeite artificial de Penas de diversas Cores; em uma Mão um Arco e uma Aljava ao Lado; sob um Pé, uma Cabeça humana atravessada por uma Flecha, e um Lagarto no Chão. Nua, porque os habitantes andam todos assim. As Armas são aquelas que Homens e Mulheres usam. A Cabeça mostra que são *Canibais*. O Lagarto [Jacaré], eles são tão grandes aqui que *devoram* Homens.

(RIPA, 1709, p. 53)

Essa alegoria sugere que o significado da imagem não se reduz à identificação de seu referente. Essa identificação é, quando muito, a primeira etapa de um processo cognitivo mais complexo.

Parafraseando Peirce, com ajuda de Fish (*apud* Zilberman, 1989, p. 27-28), podemos dizer que o signo verbal significa alguma coisa para uma comunidade de leitores. O signo visual significa algo para uma comunidade de observadores, o que implica um repertório de conhecimentos e valores partilhado por essa comunidade.

Esse repertório cultural não é inocente. Envolve sempre aspectos *centrípetos*, isto é, coesivos, e aspectos *centrífgos*, isto é, que repelem o que pertence a outras comunidades. Esse repertório geralmente é hierárquico e antitético, ou seja, o *nós* é melhor do que os *outros*. Esse fenômeno pode ser rastreado pelo menos desde os gregos, em seu antagonismo aos não-gregos, os *bárbaros*. Na tragédia *Medéia*, de Eurípides, por exemplo, os contrastes entre o grego e bárbaro, o homem e a mulher são bastante evidenciados nas falas da protagonista Medéia e do antagonista Jasão.

O etnocentrismo pode tornar-se arrogante, como se percebe com todas as letras em outra conversa de Apolônio, agora com o egípcio Thespesion:

E Apolônio disse:

– [...] O que levou as pessoas deste país [...] a dar aos deuses formas absurdas e grotescas, exceto alguns casos? Exceto alguns casos, eu disse? Eu deveria dizer que em poucos casos as imagens dos deuses são modeladas de forma sábia e divina, pois a maior parte de seus templos parece ter sido erigida em honra a animais irracionais e ignorantes, não a deuses.

Thespesion, ofendido com estes comentários, perguntou:

– E as imagens divinas, na Grécia, como são modeladas?

– Da forma – ele respondeu – que é a melhor e mais reverente para se modelar imagens dos deuses. [...]. Quando você tece uma noção de Zeus, eu suponho que você o imagina junto com o céu e as estações e as estrelas, como Fídias esforçou-se para fazê-lo em sua época, e se você fosse moldar uma imagem de Atena você precisaria imaginar em sua mente astúcia, exércitos, artefatos, e como ela deixou para trás o próprio Zeus. Mas se você fizer um falcão, uma coruja, um lobo ou um cachorro, e colocá-lo em seus templos no lugar de Hermes, Atena ou Apolo, seus animais e seus pássaros podem até ser estimados com muito apreço enquanto aparências, mas os deuses terão sido muito rebaixados em sua dignidade.

– Eu acho – disse o outro – que você critica nossa religião muito superficialmente; pois se os egípcios possuem alguma sabedoria, eles a mostram pelo seu profundo respeito e reverência na representação dos deuses, e pela circunstância de eles moldarem suas formas como símbolos de um profundo significado interno, para assim ressaltar sua solenidade e caráter augusto.

Apolônio riu e disse:

– Meus bons amigos, vocês certamente aproveitaram bastante a sabedoria do Egito e da Etiópia, se seu cachorro, sua íbis e sua cabra parecem especialmente augustos e divinos, pois isso é o que eu aprendo com Thespesion, o sábio. Mas o que há de augusto ou imponente nessas imagens? É bem provável que perjuros, ladrões e toda a ralé sem eira nem beira desprezem esses objetos sagrados em lugar de temê-los; e se essas imagens devem ser consideradas augustas pelos significados ocultos que elas carregam, certamente os deuses no Egito seriam melhor reverenciados se nunca tivesse sido feita nenhuma imagem deles, e se vocês tivessem elaborado sua teologia seguindo linhas mais sábias [...]. Pois vocês poderiam ter construído templos, ter preparado altares, ter estabelecido regras sobre o que sacrificar [...], quando, em que quantidade, e com quais liturgias e ritos, até mesmo sem usar nenhuma imagem, mas deixando que os freqüentadores dos templos imaginassem as imagens dos deuses; pois a mente pode mais ou menos delinear e figurar para si mesma melhor do que qualquer artista; mas vocês negaram aos deuses o privilégio da beleza tanto ao olho externo como à sugestão interna.

Thespesion replicou:

– Existiu um certo ateniense, chamado Sócrates, um homem velho e tolo como nós, que ensinou que o cachorro, o ganso e a árvore eram deuses e tinha o costume de jurar por eles.

– Ele não era tolo – disse Apolônio –, mas um homem divino e genuinamente sábio; pois ele não jurou por aqueles seres entendendo que eles eram deuses, mas para evitar jurar pelos deuses.

(FILÓSTRATO, 1950, v. 2, p. 77-81)

O neurocientista Vilayanur S. Ramachandran deu algumas alfinetadas nesse tipo de etnocentrismo:

Quando vocês olham uma escultura em bronze de Shiva dançando ou de Nataraja com múltiplos braços, vocês não devem tomar esses múltiplos braços literalmente ou chamá-los monstrosidades, como fez o crítico vitoriano Sir George Birdwood. É engraçado que ele não acha que anjos com asas são monstrosos – embora como médico eu possa dizer-lhes que vocês podem ter múltiplos braços, mas asas nas escápulas são anatomicamente impossíveis. Os múltiplos braços simbolizam os múltiplos atributos de Deus e o anel de

fogo dentro do qual Nataraja dança – assim como sua própria dança – são metáforas da dança do Cosmos e da natureza cíclica de criação e destruição, uma idéia defendida por Fred Hoyle em seus últimos estudos.

(RAMACHANDRAN, 2003)

A assimetria entre *nós* e os *outros* pode ser percebida na personificação de uma outra parte do mundo, a Europa.

EVROPE .



Continuando nossa parceria anglo-francesa, reproduzo a imagem francesa e traduzo o texto inglês:

Uma Dama com uma Vestimenta muito rica, de várias Cores, sentada sobre duas *Cornucópias*: uma cheia de todo Tipo de Grãos; a outra, de Uvas brancas e rosadas. Segura um Templo com a Mão direita e com o indicador da Mão esquerda aponta para Cetros e Coroas; um cavalo entre Troféus e Armas; um Livro, também, com uma Coruja sobre ele; diversos Instrumentos Musicais perto dela; uma Palheta com Pincéis.

Tudo isso mostra que essa é a *principal* Parte do Mundo em relação à *Religião*, às *Artes* e às *Armas*.

(RIPA, 1709, p. 47)

Essas alegorias da América e da Europa sugerem que as imagens carregam – ou, pelo menos, *podem* carregar – valores. Na minha dissertação, aludi a isso ao falar sobre a *função expressiva* da imagem.

“Nossa terra tem palmeiras” – assim aprendemos a representar mentalmente nossa pátria com o poeta maranhense Gonçalves Dias. Mas já houve tempo em que cariatídes

gregas foram consideradas uma representação mais adequada de nosso país do que palmeiras. É Debret quem descreve o contexto em que isso ocorreu:

O fim do ano de 1822 foi admirável de entusiasmo no Rio de Janeiro: a independência fizera de Dom Pedro defensor perpétuo e imperador constitucional do Brasil; por toda parte via-se a energia nacional dividir-se entre os preparativos suntuosos da coroação e as atividades militares destinadas a rechaçar do território imperial os exércitos portugueses ainda refugiados em alguns pontos do litoral.

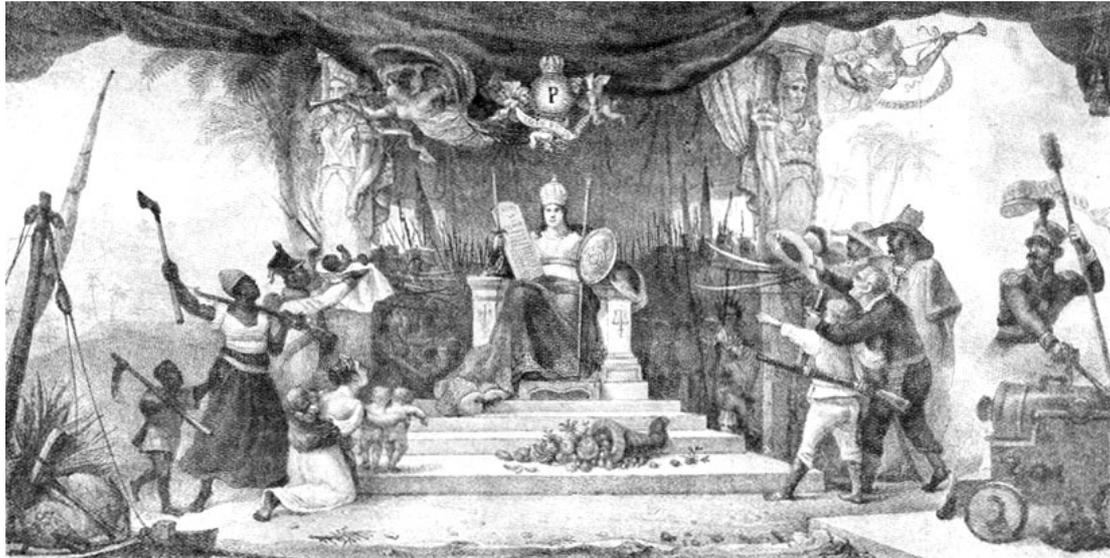
(DEBRET, 1981, v. 2, p. 644)

O teatro não permaneceu alheio a esse movimento. Era necessário, porém, substituir o pano de boca, que representava um rei de Portugal cercado de súditos ajoelhados. Debret foi encarregado de pintar o novo pano de boca para “a representação extraordinária dada no teatro da corte por ocasião da coroação de Dom Pedro I.”. Debret continua:

Pintor do teatro, fui encarregado da nova tela, cujo bosquejo representava a fidelidade geral da população brasileira ao governo imperial, sentado em um trono coberto por uma rica tapeçaria estendida por cima de palmeiras. A composição foi submetida ao Primeiro-Ministro *José Bonifácio*, que a aprovou. Pediu-me apenas que substituísse as palmeiras naturais por um motivo de arquitetura regular, a fim de não haver nenhuma idéia de estado selvagem. Coloquei então o trono sob uma cúpula sustentada de cariátides douradas.

(*idem*)

“Os penachos característicos das palmeiras esguias”, entretanto, não foram completamente eliminados, mas deslocados para o fundo.



Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no teatro da corte por ocasião da coroação de Dom Pedro I, imperador do Brasil.
(*idem*, p. 645)

Essa alegoria do império brasileiro parece ser herdeira das representações da América, da Europa, da Ásia e da África, segundo os paradigmas propostos por Ripa. Temos a figura feminina, temos a cornucópia, temos símbolos de civilização: escudo, espada, tábuas da Constituição brasileira, emblemas da justiça e do comércio etc.

O desenho enfatiza a fidelidade ao governo imperial, ignorando os conflitos étnicos, sociais e econômicos. Índios armados e voluntariamente reunidos aos soldados brasileiros, uma família negra, uma indígena branca, caboclos ajoelhados, paulistas, mineiros – todos, de algum modo, dobram-se à autoridade, protestam fidelidade, suplicam proteção, defendem o governo e o território imperial – dedicados, entusiasmados ou em atitude respeitosa.

Tanto na prancha *Pano de boca executado para a representação extraordinária no teatro da corte* como na *Descrição do desenho* escrita por Debret (V. Antologia, p. 348) é possível perceber a construção de um retrato do país. Um retrato que não apenas *representa* o país, mas representa o país *para alguém*, no caso, a comunidade de nações independentes. Debret explicita esse *alguém* na *Descrição do desenho*: “Famas lançam-se do interior da cúpula do templo para promulgar às quatro partes do mundo a emancipação do Brasil”.
(*idem*)

Temos aqui uma espécie de *persona* nacional. Como se sabe, Jung usa o termo *persona* para designar a imagem de nós mesmos que apresentamos aos outros. Podemos ter várias *personae*: filho, marido, pai, professor, pedestre, consumidor etc. Às vezes, uma dessas *personae* pode se impor às outras, até mesmo sobre toda a personalidade, como anteviu Machado de Assis no conto *O espelho*.⁴

Essa imagem do império brasileiro parece exercer, assim, uma *função conativa*. Lembrando:

A imagem terá função conativa quando orientada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos. Sob a modalidade persuasiva está presente na publicidade, na propaganda política, religiosa etc. e, sob a modalidade normativa, na sinalização do trânsito, em que sinais gráficos (como linhas e formas geométricas) e ícones determinam ou proíbem ações.

(CAMARGO, 1998, p. 53)

Em outro empréstimo lingüístico – desviando-nos da linha funcionalista para a pragmática – poderíamos talvez falar na força *perlocucionária* das imagens, isto é, sobre seus efeitos sobre os observadores. (CRYSTAL, 1994, p. 181) Ou, ainda, na força *performativa* das imagens, isto é, seu poder de criar “idéias, conceitos, que colocam em campo”. (CULLER, 1999, p. 97)

O MEC – ou, pelo menos, o redator do edital do PNBE 2005 – parece reconhecer e preocupar-se com a força performativa das imagens, isto é, seu poder de carregar – e descarregar – valores e comportamentos:

As ilustrações podem ser coloridas ou em branco e preto, desde que componham um conjunto visualmente agradável e adequado à intenção expressiva da obra. *São desaconselháveis reprodução de clichês, preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação.*

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 24 dez. 2004, p. 14; itálico meu)

Há várias convergências entre o signo visual e o signo verbal, entre elas, as funções da linguagem e as funções da imagem. Ampliando as funções da linguagem teorizadas por Jakobson (1985), propus que o signo visual pode desempenhar as seguintes funções:

⁴ Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/espelho.html>, acesso em 12 fev. 2005.

- 1) *função representativa*, quando imita a aparência do ser ao qual se refere;
- 2) *função descritiva*, quando detalha a aparência do ser representado;
- 3) *função narrativa*, quando situa o ser representado em devir, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas), sugerindo (ou explicitando) uma história, uma cena ou uma ação;
- 4) *função simbólica*, quando aponta para um significado sobreposto ao seu referente e, nesse sentido, secundário;
- 5) *função expressiva*, quando revela sentimentos e valores do produtor da imagem, bem como quando ressalta os sentimentos e valores do ser representado;
- 6) *função estética*, quando orientada para a forma da mensagem visual, ou seja, quando enfatiza sua configuração visual;
- 7) *função lúdica*, quando enfatiza o jogo (incluindo-se o humor como modalidade de jogo), seja em relação ao assunto, à forma da mensagem, ao destinatário ou ao emissor;
- 8) *função conativa*, quando orientada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos;
- 9) *função metalingüística*, quando o referente da imagem é o código visual ou a ele diretamente relacionado, como situações de produção e recepção de imagens visuais, citação de imagens etc.;
- 10) *função fática*, quando orientada para o canal, ou seja, o suporte da imagem, enfatizando seu papel no *discurso visual*;
- 11) *pontuação*, quando orientada para o texto no qual – ou junto ao qual – está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando elementos. (CAMARGO, 1998, p. 60-61)

Lembremos os elementos da linguagem teorizados por Jakobson:

	REFERENTE	
REMETENTE	MENSAGEM	DESTINATÁRIO
	CANAL	
	CÓDIGO	

A partir desse esquema, as funções da imagem podem ser assim representadas:

	Funções da imagem	
	SIMBÓLICA	
	NARRATIVA	
	DESCRITIVA	
	REPRESENTATIVA	
EXPRESSIVA	POÉTICA	CONATIVA
	LÚDICA	
	FÁTICA	
	PONTUAÇÃO	
	METALINGÜÍSTICA	

As funções representativa, descritiva, narrativa e simbólica são desdobramentos da função referencial teorizada por Jakobson. As funções poética e lúdica são desdobramentos da função poética. A função de pontuação parece estar estreitamente relacionada à função fática, ao canal de comunicação, pois refere-se às pausas na comunicação, pausas essas necessárias tanto na emissão como na recepção da mensagem.

– E o leitãozinho?

– Ah! sim, o *Porco empalhado*, de Nelson Leirner⁵...

Em 1967, Nelson Leirner inscreveu o *Porco empalhado* em uma exposição de arte, o IV Salão de Arte Moderna de Brasília. O porco foi aceito por uma comissão formada por renomados críticos da época. Dias depois, o artista enviou uma carta à comissão de seleção, solicitando os critérios de aceitação de sua obra. O artista questionava, dessa forma, os mecanismos de inclusão no sistema artístico. O significado estava mais na ação do artista

⁵ V. TRIDIMENSIONALIDADE, 1997, e RIBEIRO, 1999.

do que propriamente na obra ou – para usarmos a terminologia lingüística – que o significado estava mais na *enunciação* do que no *enunciado*.

Como o leitor já sabe, a obra faz parte atualmente do acervo da Pinacoteca do Estado. Se concordarmos com Zappone (2001) de que *ler é interagir com o texto*, e se o leitor me permitir utilizar a metáfora *texto visual* para falar do *Porco*, então podemos dizer que a interação com essa obra é quase impossível sem considerar o sistema artístico e sua história.

Imagine um visitante da Pinacoteca do Estado diante do *Porco*. A imagem – o porco – tem algo de *índice* – pois percebemos que se trata de um porco taxidermizado. A imagem tem algo de *ícone* – pois se parece com um porco num engradado. A imagem também tem algo de *símbolo* – metonímia de uma ação do artista (o objeto no lugar da ação), símbolo esse que não pode ser interpretado fora do sistema artístico brasileiro nos anos 60.

Parafraseando Paulinho da Viola, o significado da imagem “não é só isso que se vê” – não se reduz ao que é percebido pela visão –, “é um pouco mais, que os olhos não conseguem entender”, porque precisam da colaboração de um repertório cultural partilhado por determinada comunidade.

O *Porco empalhado* de Nelson Leirner emblematiza, para mim, a imagem cujo significado está além do que pode ser percebido pela visão, emblematiza a imagem que exige interpretação e, por esse motivo, eu o coloquei como epígrafe visual deste capítulo.

Em seu *Diário crítico*, Sérgio Milliet expressa aversão a fórmulas artísticas. Quem avia receitas é farmacêutico – escrevia ele. Há muitos anos, em minhas primeiras conversas com a ilustradora Regina Yolanda, ela comentava o perigo do que ela chamava repetição de imagens – a repetição de fórmulas. Um perigo, aliás, em que podem incorrer mesmo excelentes ilustradores.

Angela Lago protagoniza a contracorrente dessa tendência. Não é o caso, aqui, de teorizar se são diferentes estilos, fases ou *personae* artísticas. Basta assinalar que Angela Lago utiliza diferentes maneiras de representar. Já vimos cinco ilustrações bastante diferentes uma da outra: duas para o livro *Sete histórias para sacudir o esqueleto*, uma para o livro *A festa no céu* e duas para *O prato azul-pombinho*.

Vejamos apenas mais um livro, *Indo não sei aonde buscar não sei o quê*. Vou comentar o retrato de três personagens: um capeta, um menino e uma princesa.

Um capeta



Chifres na cabeça, patas de bode, rabo – temos aqui os elementos típicos da representação do capeta. Sentado em uma cadeira, com as patas em cima da mesa, empunha um instrumento de corda: violão ou viola? (LAGO, 2000)

Com a boca aberta, o capeta parece cantar. O leitor pode sentir-se tentado a colocar na sua boca a letra de Olegário Mariano:

Quando no terreiro
Faz noite de luá
E vem a saudade
Me atormentá
Eu me vingo dela
Tocando viola
De papo pro á

(*Apud* MASCARENHAS, 1982, v. 4, p.146-147)

A representação do capeta tocando viola – ou violão – pode evocar um costume dos brasileiros que chamou a atenção de estrangeiros que viajaram pelo Brasil no séc. XIX, como Debret, que o registrou na prancha *A sexta*.



Debret comenta *o passatempo dos ricos depois do jantar* (e que hoje diríamos *depois do almoço*):

É aí que, durante o silencioso descanso de depois do jantar, abrigado dos raios do sol, o brasileiro se abandona sem reserva ao império da saudade; essa delicada saudade, quinta-essência da volúpia sentimental, apossa-se então de seu devaneio poético e musical, que se exprime nos sons expressivos e melódiosos da flauta, seu instrumento de predileção, ou por um acompanhamento cromático improvisado no violão e cujo estilo apaixonado ou ingênuo colore sua engenhosa *modinha*. Satisfeito com esse passatempo, que lhe dá uma nova posição, prepara no encantamento do seu sonho o novo triunfo que terá algumas horas mais tarde no salão.

Percebe-se que esse abandono que precede e acompanha o sono de depois do jantar reflete no trajo de dorminhoco, cujos movimentos, livres de peias, se executam sem cerimônia sob o simples roupão, espécie de penhoar de tecido de algodão estampado, que se usa sobre a pele ou com uma calça curta de algodão por cima da qual flutua uma camisa de percal. Gozando assim, durante grande parte do dia, de todas as vantagens de liberdade prescritas pelo clima, o brasileiro jovem e rico, filho mimado da natureza, desenvolve talentos agradáveis, apreciados nas reuniões da noite, em que brilha o luxo europeu e que ele torna mais agradável pelo encanto de sua música.

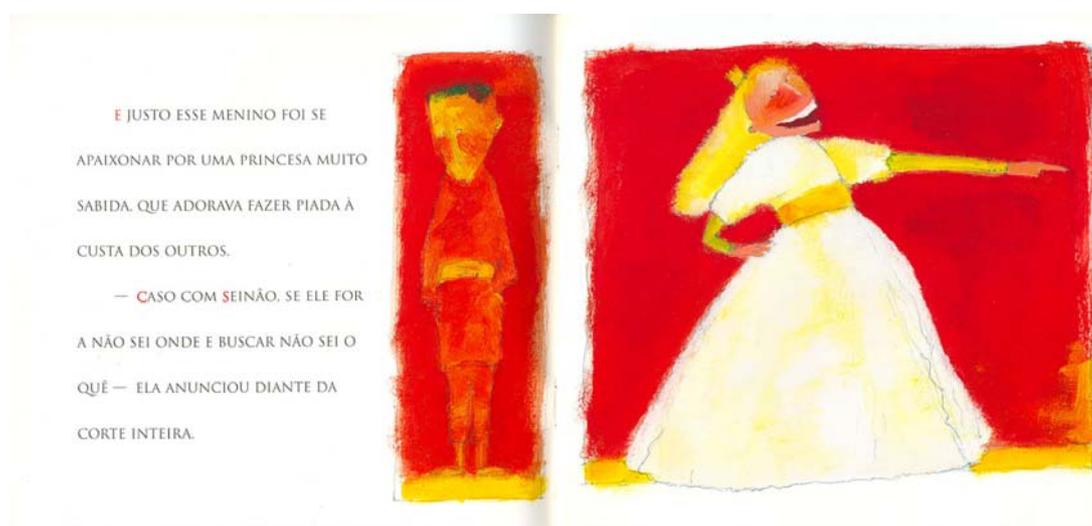
(DEBRET, 1981, v. 1, p. 177)

Na ilustração do capeta, o enquadramento próximo coloca o leitor dentro da cena. O ângulo de visão privilegia a diagonal de cima para baixo. A maneira de pintar deixa à mostra o processo da pintura, inclusive o esboço a lápis. Predominam cores quentes: os

amarelos, os laranjas e os vermelhos. Há um gostinho expressionista na geometrização das formas, nas cores, na pincelada, em certo grotesco no rosto do capeta.⁶

O enquadramento próximo lembra as narrativas televisuais. O ângulo de visão em diagonal lembra a pintura barroca. As cores e as formas têm algo de expressionista. Os chifres, as patas e o rabo fazem parte da iconografia popular. Parece, assim, que nessa ilustração temos a colaboração de diferentes vozes – populares e eruditas – como ocorre por vezes na literatura.

Um menino e uma princesa



A maior parte das ilustrações do livro *Indo não sei aonde buscar não sei o quê* são ilustrações de página dupla, com margens brancas em torno de cada uma das duas partes da ilustração, em cada página, configurando uma espécie de díptico.

⁶ O *expressionismo*, nas artes visuais, é o “estilo artístico em que o artista não representa a realidade objetiva, mas sim as emoções subjetivas que os acontecimentos e objetos provocam. Esse objetivo é alcançado por meio da distorção e da exageração das formas e da aplicação vívida ou violenta das cores. Suas raízes são encontradas na obra de Vincent van Gogh, Edvard Munch e James Ensor.” (Verbete *Expressionism*, disponível em: <http://www.britannica.com/ebc/article-9364099>; acesso em: 27 dez. 2005; tradução minha)

Como ensina o *Dicionário Oxford de arte*, díptico é

Pintura ou outra obra de arte consistindo em duas partes, ligadas geralmente por dobradiça, que se voltam uma para a outra como as páginas de um livro.

(DICIONÁRIO..., 2001, p. 155)

O díptico apresenta, à esquerda, um menino apelidado Seinão, e à direita, uma princesa.

Seinão está representado em um espaço bastante estreito, na margem direita da página do livro. O cenário onde está a princesa ocupa quase toda a página ao lado.

Seinão é representado de frente, mãos com dedos entrelaçados junto ao corpo, os pés sobre uma linha de terra amarela, cada um rotacionado para um lado, esquerda e direita. A cabeça, levemente inclinada, os olhos observam a princesa de soslaio.

A princesa está no centro, retratada de perfil, com a cabeça voltada para frente, observando Seinão com o canto dos olhos. A barra do seu vestido ocupa quase toda a margem inferior. Seu dedo indicador esquerdo quase toca na margem lateral esquerda.

Seinão se recolhe, a princesa se expande. Introversão e extroversão? Ou oposição social entre o plebeu zozzo (“muito zozzo”, diz o texto) e a princesa sabida (“muito sabida”, enfatiza o texto)?

A representação do espaço utiliza a linha de terra, um recurso típico do desenho infantil (na fase denominada esquemática, segundo a terminologia de Lowenfeld), da pintura egípcia e da arte medieval. Seinão está completamente em cima da linha, com os pés rotacionados para a esquerda e para a direita, enquanto a barra do vestido da princesa avança um pouco, criando um certo volume.

O rosto da princesa é representado por uma oval com traços que lembram as máscaras africanas – que tanta atração exerceram sobre Picasso (1881-1973), no início do cubismo. Podem lembrar também personagens do pintor belga James Ensor (1860-1949).

Esses dois retratos dos pés à cabeça enfatizam o contraste: os cenários, estreito e largo; figura de frente e de perfil; rostos com modelado menos (Seinão) ou mais (princesa) definido; figura que quase se confunde com o fundo ou dele se destaca; gestos fechados e abertos; pés sobre a linha de terra e barra do vestido que cobre parte da linha de terra.

Colaboram, aqui, pelo menos duas matrizes ou vozes: uma infantil, outra expressionista. A colaboração de diferentes vozes parece, assim, não ser uma característica exclusiva da música ou do texto verbal. Estou pensando no conceito de *polifonia* proposto por Bakhtin (V. BEZERRA, 2005). O teórico russo, no entanto, refere-se à presença, especialmente no romance, de diferentes vozes sociais, por meio de personagens de classes sociais diferentes. Angela Lago, por outro lado, elabora seus textos visuais por meio de referências a vários discursos visuais, fundindo-as em uma voz própria, sem as conotações de pluralidade (e talvez conflito) que se associam à polifonia.

Resumo

Segundo Peirce, “o signo é algo que, de algum modo, representa algo para alguém”. O conceito de *signo* envolve a relação de uma representação material (o significante) com um objeto representado (o referente) e com uma representação mental (o significado). Tanto o significante, como o referente e o significado podem ser múltiplos. Destaca-se uma duplicidade do significado: os significados denotativos e os conotativos.

A imagem (o signo visual) pode desempenhar várias funções: 1) função representativa; 2) função descritiva; 3) função narrativa; 4) função simbólica; 5) função expressiva; 6) função estética; 7) função lúdica; 8) função conativa; 9) função metalingüística; 10) função fática; 11) pontuação.

Peirce classifica os signos em índice, ícone e símbolo. O signo visual é classificado geralmente como ícone, ou seja, aquele que imita, de algum modo, seu referente. Em muitos casos, porém, o signo visual não é um ícone, como no desenho não-figurativo infantil e em várias correntes artísticas como o abstracionismo, o construtivismo, concretismo, entre outras. Na verdade, a imagem pode funcionar como índice, como ícone e como símbolo.

Dentre várias convergências entre o signo visual e o signo verbal, destaca-se a *função simbólica*, ou seja, o papel do signo visual como *símbolo*, que o torna um signo não só para ser visto, mas também para ser interpretado. Nesse sentido, podemos nos referir à ilustração – e, por extensão, a qualquer imagem – como *texto visual*.



Jornal das Dez. Programa exibido em 13 jan. 2006.

6. O Jornal das Dez e a narrativa para crianças: o diálogo entre texto e ilustração

No início dos anos 1980, Marisa Lajolo (1982, p. 95) escrevia, provocando, que nós “somos um país telespectador; não somos nem nunca fomos um país de leitores.”

Aproveito esse gancho entre telespectadores e leitores para fazer um paralelo entre dois gêneros, um televisual e outro literário: o telejornal e as narrativas para crianças. Estou pensando no Jornal das Dez, do canal Globo News, mas o leitor pode pensar no telejornal de sua preferência.

O telejornal é, ao mesmo tempo, um gênero televisual e narrativo. É televisual pelo meio, a televisão, e é narrativo pelo tipo de discurso, que enfatiza o tempo, as ações, os acontecimentos, suas interconexões, suas causas e conseqüências. O telejornal é uma espécie de coletânea de notícias, que, por sua vez, são narrativas sobre fatos recentes, isto é, acontecimentos reais e próximos do telespectador. Próximos no sentido temporal, ao contrário do gênero *história*, que pode se referir a acontecimentos muito distantes no tempo.

Há um narrador principal – que pode ser chamado *âncora* – e podem aparecer vários outros narradores, entre eles, repórteres, correspondentes, enviados especiais, comentaristas e entrevistados.

Parece, assim, que o telejornal é uma espécie de *narrativa dialogada*. Estou aqui me apropriando de um termo de Aelius Theon. Segundo ele,

Se quisermos usar a forma dialogada [de narração], imaginamos algumas pessoas conversando umas com as outras sobre o que aconteceu; uma informando, outra informando-se sobre os acontecimentos.

(PROGYMNASMATA, 2003, p. 37)

Embora no telejornal ocorram perguntas e respostas, o gênero não se restringe a esse formato. Os participantes do *diálogo* estão em diferentes lugares (eventualmente em tempos diferentes, registrados por meio do vídeo) e são reunidos por meio da edição televisual.

O telejornal envolve também um outro tipo de diálogo: a interação entre as modalidades oral e escrita. No Jornal das Dez, por exemplo, a cada tópico aparece uma faixa na margem inferior da tela com um texto escrito informando o local e o fato – correspondendo ao que seria o título na modalidade impressa.



Jornal das Dez. Programa exibido em 12 jan. 2006.

No telejornal ocorre ainda um terceiro tipo de diálogo – este, *intersemiótico* – entre o discurso lingüístico (oral e escrito) e o discurso audiovisual, isto é, as imagens em movimento e os sons correspondentes.

A interação do discurso verbal com outras formas de discurso não é uma novidade contemporânea. Até mesmo um lugar-comum da retórica da propaganda dos nossos dias – por exemplo, a associação de uma figura feminina ao produto que se deseja anunciar – tem precedentes clássicos. Conta-se que um orador da Antigüidade, na iminência de perder sua causa na defesa de uma mulher acusada de adultério, lançou como último recurso desvestir o busto da ré – Frinéia era seu nome – e desvelar a beleza de seus seios. Um *topless avant la lettre* – se o leitor me permite o barbarismo anglo-francês – que se mostrou bastante persuasivo, tanto que o orador – Hiperides – conseguiu persuadir os juízes, embora – na opinião de Quintiliano (2.15.9, 10.5.2) – o recurso não fosse estritamente retórico.

A *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de Jean Baptiste Debret, apresenta tal interação entre texto e ilustração que não se pode falar simplesmente em livro ilustrado, pois às vezes é a imagem que ganha o primeiro plano e o texto funciona como uma espécie de legenda ampliada, como a descrição do pano de boca citada no capítulo anterior.

Esse diálogo entre texto e imagem ao longo da *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* parece prenunciar o diálogo intersemiótico das narrativas jornalísticas dos nossos dias – não só na televisão, mas também nos jornais e revistas.

O diálogo entre texto e imagem também pode ser implícito, ou seja, o texto verbal pode não estar junto ao texto visual. É o caso, por exemplo, de *O cântico dos cânticos*, livro de imagem de Angela Lago (1992) em que o diálogo com o texto bíblico se faz por meio do título. Em *Pedacinho de Pessoa* (ou *Pedacinhos de poemas de Fernando Pessoa*), ao contrário, os desenhos de Angela dividem o espaço com trechos de poemas do heterônimo Alberto Caeiro (PESSOA, 1996).

O diálogo implícito tem longa tradição no mundo ocidental. Por exemplo, na igreja de Nossa Senhora do Ó, em Sabará, a pintura do teto alude a metáforas referentes a Nossa Senhora. Reproduzo o esquema que copiei *in loco* de um caderno para uso dos turistas.

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. casa de ouro | 9. poço |
| 2. oliveira | 10. flores |
| 3. escada de Jacó | 11. estrela |
| 4. cedro | 12. árvore (de Jessé) |
| 5. lua | 13. cidade (de Deus) |
| 6. palmeira de Cádiz | 14. perdeu-se |
| 7. espelho | 15. Torre de Davi |
| 8. sol | |

Para o crente, que partilha esse repertório, as imagens podem funcionar como um recurso mnemônico, evocando as palavras que elas simbolizam. Por outro lado, as imagens pintadas concretizam as metáforas, talvez intensificando seu efeito sobre os fiéis. Como escreveu Francis Bacon,

O emblema transforma conceitos intelectuais em imagens sensíveis, que impressionam mais a memória.

(BACON, 1605, 2.15.3; tradução minha)

O diálogo implícito entre texto e imagem tem uma presença longa e constante no Ocidente. Lembremos, por exemplo, a pintura *Primeira missa no Brasil* (1860), de Victor Meirelles (1832-1903), que dialoga implicitamente com a *Carta de Caminha*, e *O festim de Baltasar*, de Rembrandt, que estabelece diálogo semelhante com a Bíblia. Dois gêneros

artísticos: o histórico e o sacro. Narrativas históricas, religiosas e literárias talvez sejam a mais importante fonte das artes visuais pelo menos desde o tempo de Polignoto. Na *Descrição da Grécia*, por exemplo, Pausânias descreve pinturas de Polignoto, contrapondo a representação pictórica com as suas eventuais fontes literárias.¹

Ao longo da história, as obras visuais – inúmeras vezes – dialogam com vários tipos de narrativas. Note-se que estou me referindo ao que a mídia chamaria *os grandes artistas* ou aos *gênios da pintura* (para aludir ao título de coleções há alguns anos comercializadas em bancas de jornal), não estou me referindo só à ilustração.

Um gênero em que parece ocorrer diálogo entre texto e imagem é o *livro de emblemas* – gênero tipicamente renascentista, cujo primeiro exemplo é uma coleção de epigramas ilustrados, compostos pelo milanês Andrea Alciato (ou Alciati). Seu *Emblematum liber* foi publicado em Augsburg em 1531. Segundo Russell (1999), a forma canônica do emblema consiste na estrutura tripartida que caracteriza as primeiras edições parisienses da obra de Alciato. Essa estrutura consiste em um título, que freqüentemente toma a forma de um provérbio ou máxima, uma imagem, e um breve texto em verso que explica a relação entre texto e imagem.

O leitor pode ver e ler o emblema 122, sobre a Oportunidade.



¹ Ver, por exemplo, *Description of Greece*, 10.28.1, disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/cgi-bin/ptext?lookup=Paus%2e+10%2e28%2e1>; acesso em 10 jan. 2006.

Da Oportunidade
(Diálogo)

- Esta é uma obra de Lisipo, natural de Sicione. E tu, quem és?
 - Sou a Oportunidade, um brevíssimo momento que surge e desaparece.
 - Por que estás sobre uma esfera?
 - Estou sempre girando.
 - Por que tens asas nos pés?
 - Vou para onde o vento me leva.
 - Por que – me diz – na mão direita tens uma navalha?
 - Sou mais fina do que qualquer lâmina – esse signo ensina.
 - Por que só tens cabelo na frente?
 - Para que eu possa ser agarrada quando apareço.
 - Por que és calva atrás?
 - Porque depois que dou as costas não posso mais ser alcançada; desapareço num piscar de olhos.
- O artista me fez assim, estrangeiro, para teu ensinamento.
Para advertir toda a gente, estou ao ar livre.²

Talvez não seja difícil o leitor encontrar um equivalente contemporâneo ao livro de emblemas. Transforme a figura em *destaque*; o cenário, em *carro alegórico*; o epigrama, em *samba-enredo*; o livro, em *sambódromo*, e terá uma atualização do gênero.

A nobreza francesa do século XVII pôde apreciar um raro diálogo entre paisagismo, escultura e literatura. Em Versalhes, havia um jardim em forma de labirinto, com fontes alusivas às fábulas de Esopo. Isaac de Benserade parafraseou algumas fábulas, resumindo cada uma delas por meio de uma quadrinha. Essas quadrinhas, por sua vez, foram colocadas junto às fontes. Charles Perrault – o famoso autor da mais antiga versão escrita de contos como *Cinderela* e *O gato de botas* –, por sua vez, ficou responsável por descrever esse labirinto, descrição essa que se tornou o principal documento que nos restou sobre essa obra de arte, além de algumas gravuras e alguns desenhos. (V. PERRAULT, 1679)

Na ficção brasileira contemporânea para adultos, Valêncio Xavier (1998 e 2001) mescla texto e imagem, criando uma espécie de narrativa dialogada. Parece, assim, que a categoria *narrativa dialogada* não se limita à literatura infantil e juvenil e, quem sabe, talvez possa contribuir para o estudo de produções literárias que não se restringem ao código verbal.

² Disponível em: <http://www.mun.ca/alciato/e122.html>, acesso em 13 fev. 2005; tradução minha, colaboração de Emerson Tin.

O termo *diálogo* para se referir às interações entre texto e ilustração já está circulando no sistema literário nacional. Pelo menos em nível federal. Por exemplo, no *Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2002*. O item 2.5, *Quanto ao projeto gráfico e as ilustrações*, determinava que:

As ilustrações devem contribuir para uma boa leitura das obras, *dialogando com os textos*, utilizando linguagem visual coerente e apropriada ao público-alvo. São desaconselháveis ilustrações que apenas reproduzam clichês e que pouco acrescentem à leitura. A ilustração é parte da obra de arte e, neste sentido, deve ser inovadora e original, e estar ajustada às condições de produção do texto que ilustra.

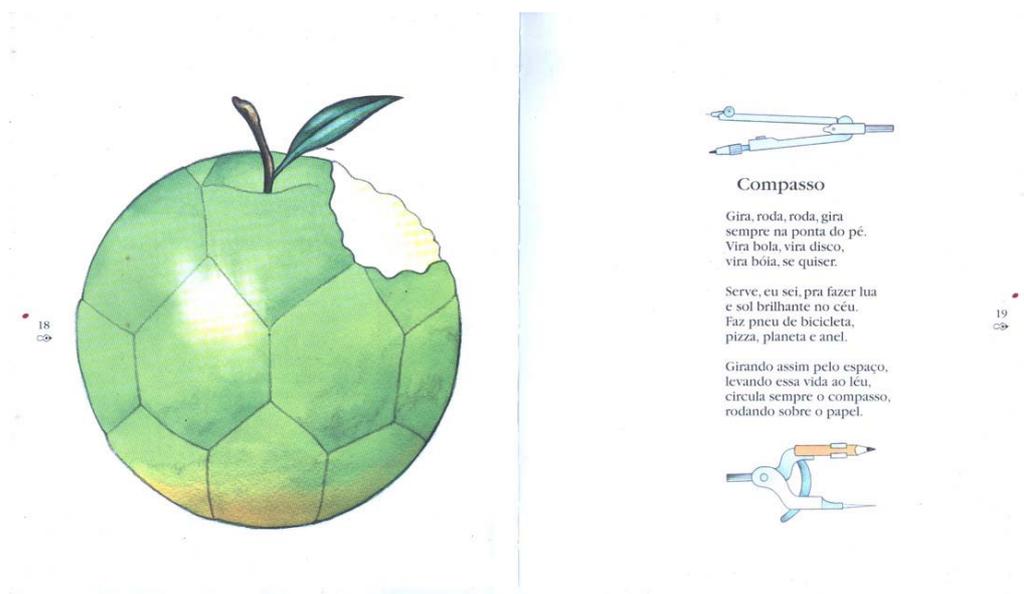
(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 16; itálico meu)

Mesmo com o aval do Ministério da Educação, o leitor poderia se questionar se a palavra *diálogo* não seria apenas uma metáfora cômoda na falta de um termo mais preciso.

Para refutar esse argumento, em estudo anterior, procurei “mostrar como pode ocorrer a presença de dois discursos diferentes, mesmo quando o escritor e o ilustrador são a mesma pessoa.” (CAMARGO, 2003, p. 280) Ao analisar o poema *Compasso*, de Ricardo Azevedo (2000, p. 19), eu concluía que

[...] o poema segue uma matriz popular, enquanto a ilustração segue uma matriz culta, mais especificamente, surrealista. Ou, para retomarmos o termo *diálogo*, que entre o poema e sua ilustração ocorre o diálogo entre um discurso popular e outro surrealista. O que, aliás, ocorre ao longo do livro.

(CAMARGO, 2003, p. 283)



Em uma outra perspectiva, poderíamos dizer que ocorre o diálogo entre duas *personae*³ distintas, uma culta e outra popular. Embora reconhecendo a apropriação de recursos de Magritte, o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo não concorda com o termo *surrealista*:

É uma leitura interessante, mas não sei se seria adequada. O surrealismo é um modelo expressivo com características e procedimentos bastante específicos, aos quais jamais recorri e utilizei. Minha influência por Magritte, Delvaux e outros ocorre porque vejo neles a possibilidade da utilização de metáforas visuais e isso, sim, me interessa muito. Metáforas podem ser analogias bastante arbitrárias, mas nem por isso são surrealismo.⁴

Por outro lado, Azevedo concorda com o diálogo entre texto e ilustração:

Há inúmeras situações em que a imagem dialoga com o texto. Refiro-me, com Bakhtin, ao diálogo como constituinte ou condição essencial de toda comunicação. Sob esse aspecto, a comunicação nasce e só ganha eficácia e sentido a partir do diálogo. Há, porém, graus nesse diálogo. Por exemplo, em *O menino maluquinho*, de Ziraldo, o diálogo é pleno. Texto e imagem se complementam construindo os significados. Há outro tipo de diálogo em *Where*

³ Ernesto Faria (DICIONÁRIO..., 1962, p. 736) ensina que, em latim, *persona* quer dizer: “I – Sentido próprio: 1) Máscara (de teatro). 2) Daí, por extensão: 2) Papel (atribuído a essa máscara). II – Sentido figurado: 3) Papel, cargo, função, caráter. 4) Individualidade, personalidade, personagem, ator. 5) Pessoa gramatical.” Já como termo literário, Baldick (1992, p. 165) ensina que *persona* é “o Eu fictício assumido por um escritor em uma obra literária, como a voz poética [*speaker*] em um poema lírico ou o narrador em uma narrativa de ficção.”

⁴ E-mail enviado ao autor em 16 nov. 2005.

the wild things are, de Maurice Sendak. Nessa obra, acompanhamos uma narrativa através de texto e imagens e, de repente, as imagens assumem completamente a narrativa, voltando o texto mais tarde para encerrar o livro. Coerentemente, quando as imagens assumem a direção da narrativa, seu espaço aumenta. No meu trabalho, utilizo muito o que chamo de diálogo texto-imagem. Por exemplo, em *Um homem no sótão*, as imagens dão inúmeras informações que o texto não dá. Em *Aviãozinho de papel*, ocorrem duas narrativas concomitantes e que dialogam: o percurso do avião e o percurso de uma mensagem atirada por um homem. Em muitos livros meus, as imagens trazem informações ou pontos de vista estranhos ou inesperados. No conto *João Bobão e a princesa chifruda*, fiz o herói negro, embora o texto não mencione isso. O livro *Nossa rua tem um problema* é repleto de imagens e personagens que não são citados no texto. Num sentido geral, quando texto e imagem dialogam, o significado surge graças à sua interação. Em outras palavras, as imagens ampliam o universo significativo do texto e vice-versa.⁵

No livro *Griso, o unicórnio*, de Roger Mello (1997), o autor do texto e das ilustrações é a mesma pessoa; no entanto, ocorre diálogo entre um número de vozes ou *personae* ainda maior.

O narrador começa:

GRISO, ÚLTIMO DOS UNICÓRNIOS, GALOPAVA POR TODA A
PLANÍCIE, À PROCURA DE UM OUTRO, SEU IGUAL.

SEM NADA ENCONTRAR.

O BÚFALO NO BANHADO BUFOU: “DAQUI ATÉ OS CONFINS
DO MUNDO, OUTRO UNICÓRNIO NÃO HÁ”.

DIAS DE FIM NÃO TER. PRA LÁ DOS CONFINS DO MUNDO.
GRISO CHEGOU TÃO LONGE QUE VIU O ABISMO ONDE O SOL
SE ESCONDE. E O SOL, TÍMIDO QUE É, AVERMELHOU
E SE ESCONDEU.

A narrativa já começa em ação. O tempo verbal de GALOPAVA indica uma ação continuada no passado. Essa ação – galopar – estende-se por um amplo espaço: POR TODA A PLANÍCIE. O primeiro parágrafo conclui com a apresentação do motivo para a ação: À PROCURA DE UM OUTRO, SEU IGUAL.

O segundo parágrafo sugere um motivo para a ação prolongar-se indefinidamente.

O terceiro parágrafo sugere que, mesmo que a busca se estenda ATÉ OS CONFINS DO MUNDO, ela será em vão, pois OUTRO UNICÓRNIO NÃO HÁ.

⁵ *Idem.*

O tema do sem-fim prolonga-se no quarto parágrafo: DIAS DE FIM NÃO TER. E os confins são intensificados: PRA LÁ DOS CONFINS DO MUNDO.

Há um trabalho primoroso na escolha e combinação das palavras, por sua sonoridade, como em O BÚFALO NO BANHADO BUFOU, em que a aliteração do B inicial em BÚFALO, BANHADO e BUFOU parece introduzir no texto a sonoridade da “fala” do búfalo. Há inversões sintáticas, ou seja, quebra da ordem coloquial que, sem tornar o texto incompreensível, tornam a imagem mais forte: DIAS DE FIM NÃO TER. Essa inversão, é claro, desafia o horizonte de expectativas do leitor, tornando a leitura um pouco mais difícil. Este parágrafo ainda evoca o significado de avermelhar como ficar ruborizado, enrubescer, envergonhar-se, corar-se por pudor ou vergonha: E O SOL, TÍMIDO QUE É, AVERMELHOU E SE ESCONDEU.

Os quatro primeiros parágrafos estão cada um em uma página ímpar: 7, 9, 11 e 13. O texto está composto em versal e versalete. Essa composição tipográfica, o tamanho curto dos parágrafos – duas, uma, duas, cinco linhas, nestes primeiros – junto com o tipo utilizado sugerem inscrições arquitetônicas, por exemplo, em um templo, um palácio ou um monumento, podendo conotar o texto como uma história que é importante preservar (e talvez venerar). A quebra da sintaxe coloquial contribui para o afastamento do tempo atual, podendo conotar ancestralidade. Os efeitos de sonoridade chamam atenção para o próprio texto, contribuindo para a conotação de uma narrativa mítica. A narração sugere, assim, um narrador de mitos, um narrador ancestral.

E as ilustrações? Qual é a voz que “fala” por meio das ilustrações? Ainda que o autor do texto e das ilustrações seja a mesma pessoa, o estilo das ilustrações, inspirado em obras de arte de diferentes períodos e culturas, introduz várias “vozes”, criando uma verdadeira polifonia.

O Griso da história é sempre o mesmo, não são diferentes unicórnios, mas a maneira de representá-lo é que muda, sugerindo diferentes “vozes”: uma voz “germânica”, outra “surrealista”, outra “africana”, outra “grega”, outra “indiana”, outra “medieval/renascentista”, outra “chinesa”, outra “persa”, outra “nordestina”, outra “egípcia”, outra “rupestre”. Enfim, vozes de tempos, espaços e culturas diferentes, mas sempre recriadas. Não se trata de uma cópia. O autor “baseia-se”, como ele mesmo afirma na página de rosto, “na arte universal”, mas recriando-a à sua maneira.



A ilustração baseada no cordel nordestino, por exemplo, apresenta um ponto de vista completamente inusitado para a xilogravura de cordel: a visão de cima para baixo. No canto inferior esquerdo, o conjunto de quatro formas triangulares bem alongadas, em preto, junto com a sombra azul, no chão, sugere as pontas de uma das asas do cavalo-de-asa, voando um pouco acima de Griso. Por outro lado, a vegetação é representada como se a paisagem fosse vista de frente. Há, portanto, dois pontos de vista na mesma imagem.

Essa pluralidade de vozes não é um mero exercício formal, de virtuosismo. A polifonia conota a busca de Griso como uma busca “universal”, ampliando a interpretação de “um outro, seu igual” como “um outro unicórnio”. Vozes de diferentes lugares, tempos e culturas passam a compartilhar a busca pelo outro que tem algo de “mesmo”, oscilando entre identidade e alteridade.

Em estudo anterior, propus três níveis de coerência intersemiótica entre texto e ilustração: convergência, desvio e contradição (CAMARGO, 1998). As ilustrações de Ricardo Azevedo e de Roger Mello sugerem que desvio e contradição nem sempre são *defeitos*. Essas ilustrações seriam casos isolados e especialíssimos ou, ao contrário, apontam um traço característico das relações entre texto e ilustração?

Em artigo para o programa Salto para o Futuro, da TV Escola, comentei a ilustração de um livro didático de língua portuguesa para 5^a série⁶:

⁶ Ilustração publicada no livro, já fora de catálogo: GOLDSTEIN, Norma; DIAS, Marinez. *Linguagem e vida*: 5^a série. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. p. 51.

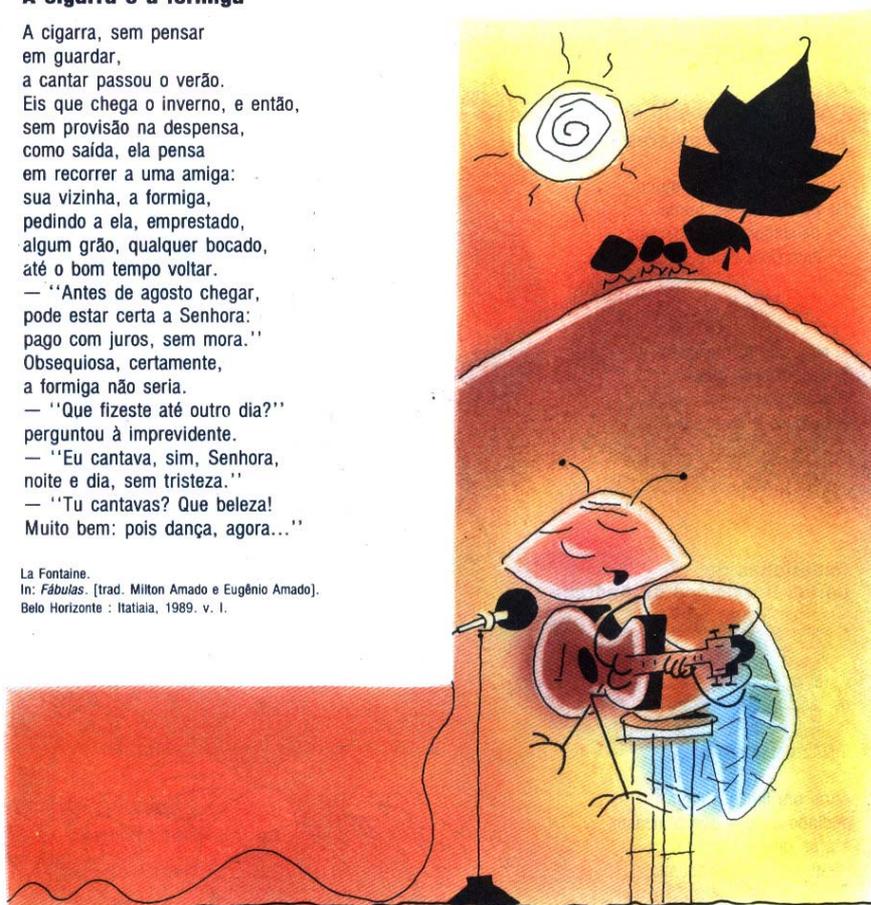
Ao ilustrar a fábula *A cigarra e a formiga*, de La Fontaine, Marcelo Pacheco desenhou uma cigarra sentada em um banquinho, com um violão, com os olhos fechados, como se cantasse para si mesma. Essas referências podem ser interpretadas como alusões a João Gilberto e à bossa nova. De um lado, o texto é uma tradução do francês para o português; de outro, a ilustração parece ter traduzido a fábula para o universo cultural brasileiro.

(CAMARGO, 2005)

A cigarra e a formiga

A cigarra, sem pensar
em guardar,
a cantar passou o verão.
Eis que chega o inverno, e então,
sem provisão na despensa,
como saída, ela pensa
em recorrer a uma amiga:
sua vizinha, a formiga,
pedindo a ela, emprestado,
algum grão, qualquer bocado,
até o bom tempo voltar.
— “Antes de agosto chegar,
pode estar certa a Senhora:
pago com juro, sem mora.”
Obsequiosa, certamente,
a formiga não seria.
— “Que fizeste até outro dia?”
perguntou à imprevidente.
— “Eu cantava, sim, Senhora,
noite e dia, sem tristeza.”
— “Tu cantavas? Que beleza!
Muito bem: pois dança, agora...”

La Fontaine.
In: *Fábulas*. [trad. Milton Amado e Eugênio Amado].
Belo Horizonte : Itatiaia, 1989. v. I.



A ilustração de Pacheco cria um diálogo intercultural com a fábula de La Fontaine.

Ao ilustrar a mesma fábula, Gustave Doré, por sua vez, representou os dois insetos como mulheres.⁷ Seria uma traição ao texto? Penso que não, pois a cigarra e a formiga de La Fontaine comportam-se como mulheres. Doré apenas destacou essa personificação.



Esses exemplos sugerem que as categorias *narrativa dialogada* e *diálogo* parecem ser mais adequadas para o estudo das relações entre texto e imagem do que as três anteriores (convergência, desvio e contradição). Essas, entretanto, ainda são úteis para analisar certos *cochilos* dos ilustradores. Por exemplo, ao ilustrar o conto *Boneca*, de Cuti, para um livro didático, o ilustrador representou um homem careca apresentando as bonecas ao cliente, enquanto o texto se referia a uma balconista loira. A ilustração, naturalmente, foi recusada pelo editor e refeita.

Não só em relação às *denotações*, como no caso acima, mas também em relação às *conotações* podem ocorrer desvios e contradições. Seria o caso, por exemplo, de uma ilustração depressiva para um texto alegre ou de uma ilustração excessivamente descritiva para um texto poético. Eventualmente, essas *contradições* podem ser utilizadas com intenção irônica.

⁷ Ilustração disponível em: <http://gallica.bnf.fr/>; para acessá-la, clique em “Recherche” e digite, em “Mots du titre”, “fables” e, em “Auteur”, “Doré”. Clique em “Illustrations des Fables”. Esta é a imagem 7. Clique na imagem para ampliá-la.

Há muito tempo venho me questionando sobre as semelhanças e as diferenças entre os códigos verbal e visual. Esse questionamento me levou a investigar os processos cognitivos implicados na leitura e na visão.

Durante anos, meu modelo cognitivo foi inspirado em um poema de Arnaldo Antunes, *Imagem*:

palavra	lê
paisagem	contempla
cinema	assiste
cena	vê
cor	enxerga
corpo	observa
luz	vislumbra
vulto	avista
alvo	mira
céu	admira
célula	examina
detalhe	nota
imagem	fita
olho	olha

(ANTUNES, 1993)

O poema é composto por 14 versos, número que evoca o soneto. O primeiro verso – palavra lê – inverte a forma canônica sujeito/verbo/objeto direto. O sujeito é oculto. Como não foi explicitado antes, ele ganha certa indeterminação. Quem lê? Um *ele(a)* desconhecido(a), que pode se referir à gente, a todo mundo. O primeiro verso poderia, então, ser parafraseado como “palavra, a gente lê”, “palavra, todo mundo lê” ou ainda “palavra, se lê”. O espaço em branco parece *visualizar* esse sujeito invisível, que pode ser qualquer leitor.

Os outros versos repetem essa construção: paisagem contempla / cinema assiste / cena vê etc.

Visualmente, destacam-se duas colunas: a da esquerda, uma lista de substantivos; a da direita, uma lista de verbos. Os substantivos da esquerda referem-se a objetos da visão: cena, cor, corpo, luz, vulto, alvo etc. Notam-se certas reiteraões sonoras como *cor*, em *cor* e em *corpo*; a consoante L e a vogal U em *luz* e *vulto*; as consoantes V e L em *vulto* e *alvo*, e assim por diante.

Os verbos da direita referem-se a modalidades do olhar: vê, enxerga, observa, vislumbra, avista, mira. Aqui, as reiteraões sonoras se dão por meio da rima, especialmente a toante, como em enxerga e observa, em avista e mira.

No último verso, temos a forma canônica sujeito/predicado: “olho olha”, que revela o sujeito até aqui oculto: é o olho que lê, contempla, assiste, vê etc. Como chave de ouro, sintetiza o poema, teorizando uma espécie de fenomenologia do olhar: ler, contemplar, assistir, ver, enxergar, observar, vislumbrar, avistar, mirar, admirar, examinar, notar e fitar seriam modalidades do olhar.

Do primeiro ao último verso, o poema argumenta a favor de uma equivalência entre ler e olhar, entre a palavra e uma série de objetos do olhar – paisagem, cinema, cena, cor, corpo, luz, vulto, alvo, céu, célula, detalhe – sintetizados na palavra *imagem*. O poema estabelece, assim, uma equivalência entre ler palavras e ver imagens – em outras palavras, uma equivalência entre ler e ver.

A contrário do belo poema de Antunes, contudo, ler e ver não parecem ser modalidades do olhar. O sistema sensorial é o mesmo, mas os processos cognitivos são diferentes. O leitor pode lembrar, por exemplo, do poema de Fagundes Varela que lemos e vimos no terceiro capítulo. Uma coisa é ver o poema; outra, lê-lo. Depois, o leitor reúne as duas informações – a visual e a verbal –, mas não é possível ver e ler ao mesmo tempo.

Se quiser outro argumento, tente ler o poema *Labirinto*, de Ricardo da Cunha Lima, e, ao mesmo tempo, tente encontrar a saída do labirinto. (V. Galeria, p. 363)

Durante o período em que cursei as disciplinas do doutorado e ao longo da orientação, tomei contato com abordagens cognitivas da literatura e da leitura. Por exemplo, Herbert Simon (1994), que foi discutido em uma das disciplinas ministradas pela minha orientadora; Angela Kleiman (2000), que tivemos o privilégio de ouvir, em debate promovido pelas coordenadoras do Projeto Memória de Leitura; e Mirian Zappone (2001), pela leitura de uma versão preliminar de um dos capítulos da sua tese *Práticas de leitura na escola*, em que ela discute as *abordagens de leitura em circulação no Brasil*, dentre as quais, a que ela denomina *linha cognitivo-processual*, resumindo-a com a frase *ler é interagir com o texto*.

Motivado por essas leituras, procurei abordagens cognitivas da apreciação estética. Graças a uma indicação de Neiva Senaide Petry Panozzo, professora gaúcha com a qual

comecei a me corresponder em função do interesse comum nas relações entre texto e ilustração, cheguei a Michael J. Parsons (1992).

Esses estudos, contudo, abordavam o discurso verbal ou o visual. Faltava uma abordagem que juntasse os dois discursos. Até que, lançando algumas palavras na caixa de diálogo do Google, acessei um verbete sobre imagens mentais, *Mental imagery* (THOMAS, 2001), que me levou a Ellen J. Esrock (1994) e, dela, ao psicólogo canadense Allan Paivio (1991; SADOSKI, PAIVIO, 2001).

Ao buscar, ainda no Google, a localização de uma área do cérebro denominada *giro fusiforme esquerdo*, que parece ser especializada no reconhecimento de letras (POLK et al., 2002), encontrei uma série de palestras de Ramachandran na BBC (citadas no capítulo anterior), que me levaram à monumental *Enciclopédia do Cérebro Humano* (*Encyclopedia of the human brain*), por ele organizada. A descoberta do sistema de busca PubMed⁸, da Biblioteca Nacional de Medicina (EUA), facilitou o encontro de artigos sobre pesquisas recentes em neurociências, especialmente em neuroimagem. Esse relato dos esforços para procurar encurtar o caminho entre literatura e neurociências sinaliza a ignorância mútua em campos do conhecimento que parecem ter muito a colaborar.

Teoria da Dupla Codificação

Allan Paivio (1991; SADOSKI, PAIVIO, 2001) teoriza que o conhecimento humano é codificado, isto é, processado e armazenado, por dois sistemas: um verbal e um não-verbal, teoria que ele denomina Teoria da Dupla Codificação (TDC). Uma evidência dessa dupla codificação é o fato de que palavras concretas são mais fáceis de serem memorizadas do que palavras abstratas. Pela TDC, esse fenômeno se explica pelo fato de que as palavras concretas, que suscitam imagens com mais facilidade, são duplamente codificadas, ou seja, são armazenadas nos dois sistemas, tanto o verbal como o não-verbal; já as palavras abstratas, que são mais difíceis de suscitar imagens, são codificadas apenas (ou predominantemente) no sistema verbal.

Cada sistema funciona por meio de unidades básicas, representações mentais, verbais ou não-verbais. Essas unidades não têm um tamanho definido. As representações

⁸ Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi>; acesso em: 10 jan. 2006.

verbais, por exemplo, podem ser um fonema, uma letra, uma sílaba, uma raiz, um prefixo ou sufixo, uma expressão, um dito popular, um provérbio ou até mesmo uma prece ou um poema memorizado como um todo. As representações visuais geralmente referem-se a objetos ou cenas e também não têm um tamanho definido. Por exemplo, uma pessoa de corpo inteiro, um busto, um rosto ou um olho podem ser percebidos como uma unidade; ou mesmo partes do olho, como os cílios. Uma pessoa, por sua vez, pode fazer parte de uma cena, como n’*O festim de Baltasar* ou na *Escola de Atenas*, que são lembrados como uma unidade, embora com maior ou menor riqueza de detalhes.

A representação mental verbal é denominada *logogen*, enquanto a representação mental visual é denominada *imagogen*⁹. *Logo* vem do grego *logos*, palavra, fala, discurso; *imago* também vem do grego e significa imagem; *gen* significa gerador. *Logogen* significa, assim, gerador de linguagem verbal, enquanto *imagogen* significa gerador de linguagem visual.

É importante não confundir o código com a modalidade sensorial. O código lingüístico, por exemplo, pode apresentar representações auditivas (fala e canto) visuais (escrita), gestuais (linguagem de sinais), tácteis (Braille), cinestésicas (o movimento da escrita a mão, da digitação etc.). O código não-verbal, por outro lado, pode apresentar representações auditivas não-verbais como ruídos, o timbre de instrumentos, melodias etc.

	Códigos	
	Verbal	Não-verbal
Modalidade Sensorial		
Visual	Escrita	Objetos visuais
Auditiva	Fala	Sons ambientais
Táctil	Braille	Textura de objetos
Cinestésica ¹⁰	Caligrafia	Sensações motoras
Gustativa		Memória de sabores
Olfativa		Memória de aromas

(SADOSKI, PAIVIO, 2001, p. 45)

⁹ Paivio, na verdade, usa o termo *imagen* (no singular) e *imagens* (no plural), termos esses que não causam problemas em inglês, já que a palavra para imagem é *image*. Já em português, o uso dos termos *imagen* e *imagens* certamente causaria ambigüidades, daí minha opção por *imagogen*.

¹⁰ Sadoski e Paivio (2001) reúnem as modalidades táctil e cinestésica sob o termo *haptic* – háptico(a) – que, em inglês, é sinônimo de *tactile* (táctil).

O olfato e o paladar só têm representações não-verbais. De fato, não temos representações verbais por meio dos sistemas olfativo e gustativo. Além disso, nosso vocabulário para odores e sabores é bastante limitado. Mas isso não impede que haja pelo menos alguma codificação verbal, embora indireta, por meio de outros sistemas sensoriais, como o auditivo (por meio da linguagem falada), o visual (escrita ou linguagem de sinais) ou tátil (Braille). Se a codificação dos odores e sabores fosse apenas não-verbal, discorrer sobre vinhos seria impossível e a enologia não existiria.

As representações mentais participam de três tipos de processamento ou conexões:

1) os estímulos externos verbais e não-verbais são percebidos pelos sentidos, são processados pelo cérebro e são transformados (codificados) em representações mentais – processamento representacional. As epígrafes visuais deste trabalho, por exemplo, são codificadas como representações mentais não-verbais (imagens mentais), *imagogens*; enquanto suas legendas são processadas como representações mentais verbais, *logogens*.

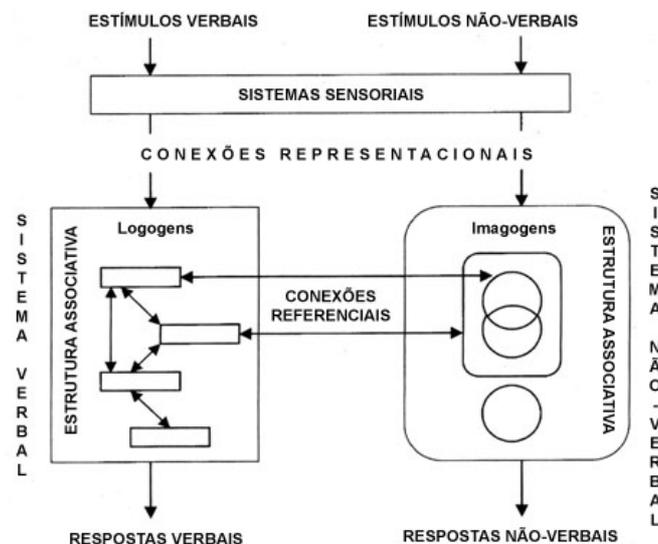
2) as representações mentais, por sua vez, ligam-se a outras dentro do mesmo sistema – processamento associativo. Por exemplo, a palavra *menina* evocou, para alguns alunos de 3ª série, as palavras *garota*, *guria* e *pessoa*; enquanto para mim, duas pinturas de Angela Lago no livro *O prato azul-pombinho* evocaram uma série de pinturas de Lasar Segall. Para usar os termos da TDC, *logogens* se associam a *logogens* e *imagogens* se associam a *imagogens*.

As representações verbais sofrem limitações sequenciais. Assim, é difícil soletrar uma expressão popular como *picar a mula* de trás para frente, quanto mais declamar um poema conhecido do fim para o começo. Já as representações não-verbais – pelo menos as visuais – não sofrem a mesma limitação. Podemos lembrar de uma pessoa da cabeça aos pés ou em sentido contrário, imaginar que estamos entrando ou saindo de um lugar conhecido ou, ainda, visualizar mentalmente a pintura *Escola de Atenas* movimentando nossos *olhos mentais* em qualquer direção, fazendo *travellings* e *zooms*.

3) representações mentais do sistema verbal conectam-se a representações do sistema não-verbal e vice-versa – processamento referencial. Por exemplo, o estímulo verbal (oral ou escrito) “Tia Maria, quando era criança” pode suscitar a imagem de uma menina, enquanto a pintura de uma mulher de cabelos brancos na capa de *O prato azul-pombinho* pode suscitar a representação verbal *bisavó*. Nos termos da TDC, um *logogen*

pode se ligar a vários *imagogens* e vice-versa. A relação, portanto, não é de um para um, mas de um para muitos.

Vejamos um esquema geral da TDC, com os dois sistemas, verbal e não-verbal, e os três tipos de processamento: representacional, associativo e referencial.



(SADOSKI, PAIVIO, 2001, p. 53)

Alguns desses processamentos podem ser inferidos a partir de textos e desenhos produzidos por crianças de Dois Irmãos, durante a pesquisa piloto citada no capítulo sobre visualidade.

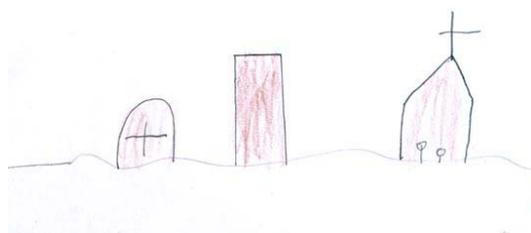
Para Leandro, 10 anos (3ª série, aluno da professora Cristina), por meio do processamento representacional, ou seja, dos estímulos externos para um ou outro sistema, o estímulo verbal *cemitério* suscitou, no sistema verbal, as representações escritas *cemiterio* e *Cemitero*. Essas representações visuais mostram desvios, em relação à norma padrão, relativos à acentuação e à ortografia, como se essas representações mentais estivessem pouco nítidas ou *mal gravadas*. Esses hipotéticos *defeitos de gravação* podem lembrar a antiga metáfora da memória como bloco de cera.¹¹

¹¹ Platão. *Theaetetus*, 191c-e. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/cgi-bin/ptext?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0172;query=section%3D%23533;layout=:loc=Theaet.%20191d;> acesso em 15 jan. 2006.

Ao descrever o que imaginou, Leandro escreveu:

Eu imaginei os mortos saindos dos dumolo.

Nessa oração, percebem-se novamente desvios em relativos à acentuação, à ortografia e também à concordância nominal, como a ausência do plural em *dumolo* (túmulo), como é comum em certos falares regionais. O S na palavra *saindos* pode ter sido provocado pela proximidade com a palavra *dos*, uma falha que por vezes ocorre na escrita de pessoas fluentes.



Por meio de processamento referencial, ou seja, entre os dois sistemas, no sistema não-verbal, o estímulo *cemitério* parece ter evocado a imagem de um lugar com muitos túmulos. Para representá-los, Leandro desenhou três figuras diferentes: um arco fechado embaixo, um retângulo e o esquema de casa (formado pela combinação de um quadrado e um triângulo), a primeira figura com uma cruz dentro e a última com uma cruz na parte superior. Duas formas circulares com uma linha reta cada uma, ligando-as à linha de terra, podem sugerir flores, elemento bastante comum nos desenhos de cemitério realizados para essa pesquisa.

Leandro avaliou o estímulo verbal *passar pelo cemitério* muito fácil de imaginar, o que sugere facilidade de evocar representações visuais no sistema não-verbal.



Ele representou o cemitério por meio de três túmulos, como no desenho anterior, com a diferença de que agora inseriu uma cruz dentro do retângulo. Aqui reaparece a forma circular com uma haste ligando-a ao chão, sugerindo flor.

Há duas figuras flutuando acima dos túmulos, sugerindo fantasmas, e uma figura humana, sobre a linha de terra, com os cabelos arrepiados.

O desenho da lua e de uma estrela de cinco pontas situam a cena à noite.

Por processamento associativo, ou seja, dentro do mesmo sistema, o estímulo *passar pelo cemitério* suscitou, no sistema verbal, a representação escrita *Passar pelo cemiterio* e a descrição *Eu imaginei os zumbi saindo dos dumolos*. Nessa descrição, percebe-se que a palavra *morto* evocou a palavra *zumbi*, também uma conexão associativa.. Notam-se também hesitações quanto à ortografia – em *imaginei*, provável caso de hipercorreção – e à concordância, como no registro oral *os zumbi* e no registro escrito *dos túmulos* (embora grafado *dos dumolos*).

O conto *Encurtando o caminho* evocou, no sistema verbal, a representação visual *Encurtando o caminho* e a descrição *Ela saiu corendo do cemitério e com os cabelo embé [em pé]*. Leandro usou maiúscula inicial, mas não o ponto final. Como nos textos anteriores, notam-se falhas de ortografia, concordância e, talvez, de discriminação auditiva.

Do ponto de vista da Teoria da Dupla Codificação, podemos dizer que Leandro parece apresentar falhas: 1) na codificação dos estímulos verbais auditivos (o que o leva a escrever *dumolo* em lugar de *túmulo*), 2) na evocação das representações visuais das palavras (o que o leva a escrever ora *imaginei* ora *imaginei*), 3) na evocação de outras

convenções da enunciação gráfica, como o ponto final, usado algumas vezes, mas não em todas.

Por outro lado, Leandro mostrou vários processamentos associativos, como, por exemplo, na substituição da palavra *morto* por *zumbi*.



No desenho, Leandro mostra processamentos referenciais, isto é, de um sistema a outro, no caso, do verbal ao não-verbal, na *tradução* do conto para o código visual. Assim, por exemplo, a expressão *começava a escurecer* foi *traduzida* no desenho pela representação da lua e de cinco estrelas. A expressão *frio na barriga* foi *traduzida* no desenho pela representação de cabelos em pé. Essa representação pode evocar a palavra *calafrio*, que, como vimos, refere-se a uma sensação de frio, em geral repentina, violenta e acompanhada de contrações musculares, produzida por uma emoção intensa, especialmente de medo.

A representação do cemitério e da noite repete recursos utilizados anteriormente. Curiosamente, há uma figura humana com os cabelos em pé ao lado de outra figura humana com cabelos femininos, além de três figuras flutuando acima dos túmulos. Esses *zumbis* – para usar a mesma palavra que Leandro – são desenhados com linhas em ziguezague, sugerindo tremor e temor.

Vejamos agora alguns textos e desenhos de Bianca, 9 anos (3^a série, aluna da professora Cristina).

No sistema verbal, a palavra falada *cemitério* evocou as palavras escritas CEMITÉRIO e *cemitério* e, por processamento associativo, a onomatopéia UH! UH! UH! UH! UH, voz de fantasma, e os números 1006 e 1002 que, provavelmente, querem sugerir datas.



No sistema não-verbal, a palavra *cemitério* evocou imagens de uma placa, túmulos, caveira, fantasma e aranha. Referencialmente, essas imagens evocaram as palavras correspondentes no sistema verbal que, por processo associativo, deram origem à seguinte descrição:

CEMITÉRIO – Eu imaginei um cemitério onde há várias caveiras, várias aranhas muito peludas e assustadoras, vários fantasmas e vários túmulos muito empoeirados e velhos.

Essa descrição mostra a utilização de várias informações armazenadas no sistema verbal:

- 1) a ortografia das palavras;
- 2) a acentuação (ela só se esqueceu do acento na primeira ocorrência da palavra *várias*);
- 3) regras sintáticas (por exemplo, a concordância do adjetivo com o substantivo, em gênero e número, como em: *várias caveiras, várias aranhas, vários fantasmas e vários túmulos*);

4) regras de pontuação (como o uso da vírgula para separar os itens de uma enumeração e o ponto final);

5) regras de separação de palavras (por exemplo, em *pe- / ludas*).

Na TDC, falar em sistemas verbal e não-verbal é o mesmo que dizer *memória verbal* e *memória não-verbal*. Vale a pena, assim, examinar pelo menos algumas contribuições dos estudos sobre memória.

Baú, bazar, botica, balaio, bloco...

E foi assim que guardei
no armarinho da memória, bem guardado,
e posso contar aos meus leitores,
direitinho,
a estória, tão singela,
do prato azul-pombinho.

(CORALINA, 2002, p. 31)

Nos versos finais do poema *O prato azul-pombinho*, Cora Coralina compara (implicitamente) a memória com um armarinho. Armarinho esse que, por processamento associativo (para usarmos os termos da TDC), pode evocar o “grande e velho armário, / alto e bem fechado”, “relicário” onde era guardado o prato azul-pombinho.

A memória também já foi comparada com um bloco de cera sobre o qual os sentidos gravariam suas impressões. Convido agora o leitor a imaginar uma metáfora para a memória. A memória seria semelhante a um *balaio de gatos*? Ou *baú* seria um símile melhor?

Tanto o baú como o balaio sugerem sistemas de armazenamento únicos, talvez com conotações de pouca organização ou até mesmo de desorganização.

O *bazar* e a *botica* – esta, com suas prateleiras e seus vasilhames bem organizados, como já vimos em uma gravura de Debret –, por outro lado, sugerem divisão e organização. A botica, assim, talvez seja uma analogia melhor. Os neurocientistas, por exemplo, teorizam que a memória não é um sistema único. Ela seria composta por módulos que

funcionam de modo independente, mas cooperativo. Segundo Xavier (1993, p. 61), esse funcionamento

permite explicar não só como determinados tipos de lesões cerebrais podem levar a uma profunda amnésia acompanhada da integridade de outras funções de memória, mas também a sensação de uma experiência de memória única por indivíduos normais.

Fala-se, assim, em vários tipos de memória. Não existe, porém, consenso sobre quantos e quais são esses tipos. No entanto, parece já estar bastante estabilizada a distinção entre memória de curta e de longa duração. Essa distinção remonta a John Locke (1632-1704), para quem a faculdade de *retenção* envolvia *contemplação* (ou manter uma idéia na mente) e *memória* (ou o armazém dessas idéias). Essa distinção foi retomada por William James (1842-1910), utilizando os termos *memória primária* e *retenção*. (DELLA SALA; LOGIE, 2002, p. 820)

A memória de longa duração pode referir-se a fatos (memória semântica), a eventos (memória episódica), e também a habilidades motoras como andar, pular amarelinha, rodar pião, soltar pipa, brincar com diabolô (esta, uma arte realizada com maestria pelo escritor mineiro Chico dos Bonecos¹²) etc. A memória para esse tipo de habilidade foi denominada *procedural*. Como ensina Xavier (1993, p. 72),

Este sistema de memória não permitiria o acesso explícito ao conteúdo de conhecimento, e se expressaria apenas através do desempenho [...].

Essas habilidades não se restringem às motoras, havendo também as perceptuais (por exemplo, a leitura em espelho) e as cognitivas. Por isso, a memória procedural é também denominada *não-declarativa*.

A memória *declarativa*, por sua vez, é aquela responsável por informações sobre fatos e eventos explicitamente acessíveis, abrangendo as memórias *semântica* e *episódica*. A memória declarativa é também denominada *memória explícita*, enquanto a não-declarativa é denominada *memória implícita*. (*idem*, p. 73-75)

¹² E, como lembra o próprio Chico, Lobato: “O diabolô já é meu conhecido. Cheguei mesmo a ganhar um primeiro prêmio lá em São Paulo, num concurso em família, com 160 diaboladas sucessivas.” (*Apud* MARQUES, 1997, p. 22).

Ao discutir a compreensão do conto *Encurtando o caminho*, no capítulo sobre visualidade, falei um pouco sobre a memória declarativa ou explícita – embora de maneira indireta –, ao abordar o papel das memórias semântica e episódica. Aqui, vou me estender um pouco mais sobre a memória de curta duração, ou melhor, um desenvolvimento desse conceito: a *memória operacional* ou *memória de trabalho* – a *working memory* dos anglofalantes.

O termo *memória de curta duração* foi utilizado inicialmente para se referir a um sistema unitário. Posteriormente, foi proposto um modelo com múltiplos componentes e é a esse modelo que se costuma denominar *memória operacional*. Segundo Della Sala e Logie (2002, p. 823), o mais influente modelo de memória operacional com múltiplos componentes foi proposto pelos cientistas ingleses Alan Baddeley e Graham Hitch em 1974. Eles enfatizam o papel *operacional* desse sistema, em lugar de uma simples capacidade de armazenamento. (BADDELEY, 2002, p. 85)

Nesse modelo, a memória operacional é composta por três componentes: um sistema responsável pelo armazenamento temporário e pelo processamento de informações verbais, um outro sistema com responsabilidades semelhantes, mas relativas às informações visuoespaciais, e um sistema responsável pelo controle dos dois primeiros.

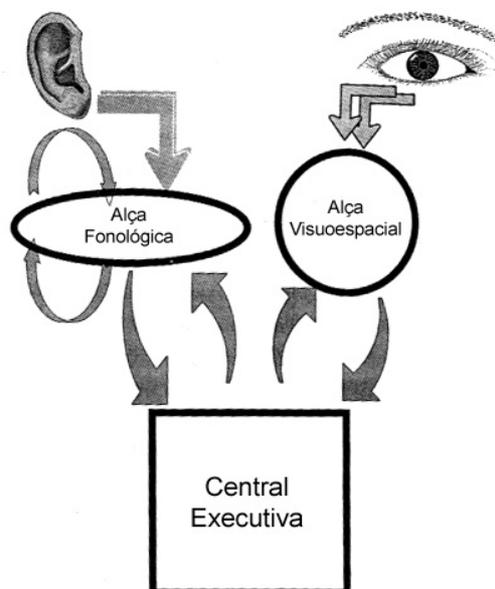
O componente verbal – a *alça fonológica* – foi denominado inicialmente *articulatory loop* e, posteriormente, *phonological loop*, mudança que procurou enfatizar que esse sistema não está limitado ao componente articulatório. (*idem*, p. 86)

O componente visuoespacial – a *alça visuoespacial*, o *rascunho visuoespacial* ou o *esboço visuoespacial* – foi inicialmente denominado *visuospatial scratchpad* e, posteriormente, *visuospatial sketchpad*, mudança que procurou enfatizar as características visuoespaciais desse sistema. (*idem*)

O sistema gerenciador – *central executiva* ou *executivo central* – foi denominado *central executive* e por vezes também é denominado Sistema Atencional Supervisor – *Supervisory Attentional Subsystem* – SAS (*idem*, p. 90).¹³

¹³ A tradução dessas metáforas não é fácil, especialmente pelo fato de estabelecer analogias com campos semânticos diferentes, como laço (*loop*), bloco (*pad*) e executivo (*executive*). Procurei utilizar os equivalentes em português mais utilizados. Ao fazê-lo, acabei optando pelos termos que vêm sendo utilizados por Gilberto Fernando Xavier e seus orientandos e colaboradores: alça fonológica, alça visuoespacial e central executiva. Outra questão diz respeito ao uso do termo *sistema*. Se a memória operacional é um sistema, então, as alças fonológica e visuoespacial e a central executiva seriam, a rigor, *subsistemas*. Essa última, no entanto, por

Della Sala e Logie (2002, p. 823) representam o modelo de Baddeley e Hitch por meio do esquema abaixo:



Vejamos um pouco mais em detalhe cada um desses sistemas.

A alça fonológica é responsável pela percepção e pela produção da fala. Alguns fenômenos característicos desse sistema são:

1) efeito de similaridade fonológica

Letras ou palavras semelhantes sonoramente são mais difíceis de lembrar. As pessoas têm mais facilidade em lembrar seqüências de letras como B, W, Y, K, R, X, do que seqüências de letras semelhantes sonoramente como T, C, V, D, B, G. Um fenômeno parecido ocorre com palavras. Seqüências como *bar, dar, lar, mar, par* são lembradas corretamente em apenas 20 % das vezes, enquanto seqüências dessemelhantes como *bar, céu, dia, pó, trem* são corretamente lembradas mais de 80 % das vezes. Esse efeito é considerado como argumento a favor da hipótese de um subcomponente responsável pelo armazenamento fonológico temporário. (BADDELEY, 2000, 2003)

As similaridades visual ou semântica não prejudicam o desempenho. (*Idem*, 2000)

vezes é denominada *Sistema* (SAS). Como se verá mais adiante, evidências de pesquisas comportamentais e utilizando recursos de diagnóstico por imagem levaram à teorização de divisões desses subsistemas em subcomponentes. Optei, assim, por utilizar o termo *sistema*, em lugar de *subsistema*, para me referir às alças e à central executiva.

2) efeito de comprimento da palavra

As pessoas acham mais fácil lembrar palavras curtas do que longas. A memória para uma seqüência de cinco palavras é de 90 %, quando se usam monossílabos, caindo para 50 %, quando se usam palavras como *universidade, internacional, oportunidade, constitucional e auditório*. Esse efeito é considerado evidência para um subcomponente responsável pela articulação subvocal. (*Idem*, 2000, 2003)

3) efeito de supressão articulatória

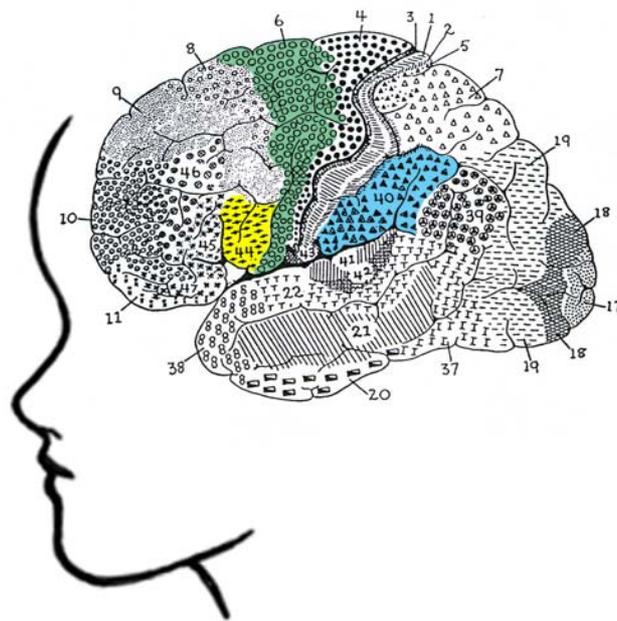
Quando as pessoas são impedidas de subvocalizar itens a serem lembrados, por exemplo, recitando continuamente um som irrelevante como DA-DA-DA, a performance diminui consideravelmente. A supressão também elimina o efeito do comprimento da palavra: se as palavras não são repetidas verbalmente, então não importa quanto tempo é necessário para articulá-las. (*Idem*, 2000)

4) transferência de informação entre sistemas

Adultos geralmente subvocalizam itens apresentados visualmente, transferindo, assim, informação do sistema visuoespacial para o fonológico. A supressão articulatória elimina o efeito da similaridade fonológica para itens apresentados visualmente, mas não para os apresentados oralmente, que são automaticamente armazenados no sistema fonológico. (*idem*)

Tanto as pesquisas com pacientes com lesões cerebrais que causaram déficits na alça fonológica como as utilizando técnicas de diagnóstico por imagem apóiam a hipótese de um subcomponente armazenador e outro articulatório.

O subcomponente armazenador parece estar relacionado com uma região do cérebro denominada área de Brodmann 44, enquanto o subcomponente articulatório relaciona-se com as áreas de Brodmann 6 e 40, também denominadas área de Broca.



Mapa cortical de Brodmann, que distingue regiões do córtex a partir de características citológicas. Extraído de Filley (2002, p. 420). Para facilitar a compreensão, as áreas 44, 6 e 40 foram coloridas e incluiu-se o perfil de um rosto.

Uma das funções da **alça visuoespacial** é a visualização, ou seja, o processamento das imagens mentais, processamento esse que pode ser decomposto em quatro subprocessos: geração de imagem, manutenção, inspeção e manipulação (como, por exemplo, a rotação). (BRUYER, SCAILQUIN, 1998)

Essa alça tem uma capacidade bastante limitada. Exemplo disso é uma pesquisa realizada por Song e Jiang (*in press*). Nela, os participantes viam de um a sete polígonos coloridos, devendo lembrar sua cor (característica simples), sua forma (característica complexa) ou ambos, cor e forma. A capacidade máxima atingida foi de cerca de três cores, duas formas ou dois polígonos com as duas características. Os pesquisadores concluíram que:

1) a capacidade máxima varia com a complexidade das características, com capacidade maior para características simples (como cor) e capacidade menor para características complexas (como forma), sendo três para cor e duas para forma;

2) lembrar múltiplas características de um único objeto é tão fácil como lembrar uma única característica do objeto. Como as imagens agrupam características, elas ocupam menos espaço no cérebro. Ocorre aqui um fenômeno inverso ao universo digital, em que imagens ocupam mais memória do que palavras. Por exemplo, ao ler *O festim de Baltasar*, o leitor possivelmente evocará personagens, gestos, expressões fisionômicas, objetos, um certo enquadramento, uma certa iluminação etc.

(As repetidas referências a essa obra, ao longo deste trabalho, a cada vez chamando atenção para aspectos diferentes, pode dar uma idéia do processo de formação das memórias visuais. Assim como o *dicionário mental* é essencial para a compreensão dos *textos verbais*, talvez possamos teorizar uma espécie de *galeria de imagens* que estaria na base do reconhecimento e da interpretação dos *textos visuais*.)

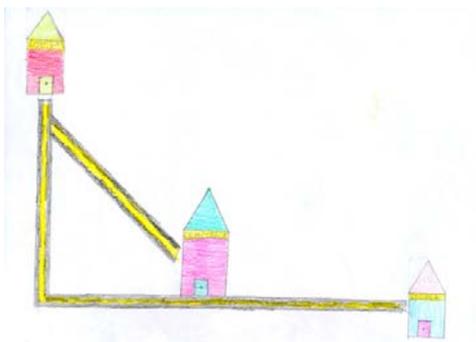
O papel da alça visuoespacial na leitura começou a ser desvendado recentemente graças a pesquisas com pacientes com Síndrome de Williams, que mostram dificuldade em compreender orações com termos espaciais como *em cima*, *embaixo*, *dentro* e *fora*. (BADDELEY, 2002, p. 89)

Pesquisas utilizando diagnóstico por imagem e com pacientes com lesões cerebrais indicam que essa alça depende principalmente – embora não só – do hemisfério direito.

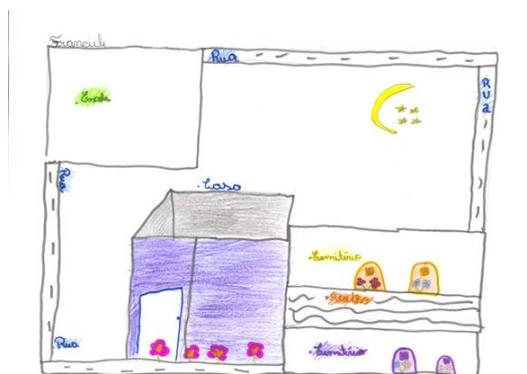
Segundo Della Sala e Logie (2002, p. 827), o armazenamento de seqüências de movimentos depende de funções cognitivas diferentes das empregadas no armazenamento de imagens estáticas. Assim, eles teorizaram a subdivisão da alça visuoespacial em dois subcomponentes: o *retentor visual* (*visual cache*), para as informações visuais, e o *escriba interior* (*inner scribe*), para as informações espaciais.

O uso do subcomponente espacial pode ser exemplificado por ouvir uma história e depois desenhar um mapa representando o lugar (ou lugares) onde acontece a história e o trajeto percorrido (ou trajetos percorridos) pelas personagens. Foi o que a professora Ana Botta (já citada) solicitou a seus alunos de 4^a série, a partir do conto *Encurtando o caminho*.

Vejamos três exemplos.



Fernanda (que não anotou sua idade) utiliza dois pontos de vista: a visão frontal, na representação da casa, do cemitério e da escola, e a planta, na representação dos caminhos. Note-se que ela usa o esquema de casa – combinação de triângulo e retângulo – para representar a casa, o cemitério e a escola. Ela colocou um pontinho em cada construção, procurando talvez representar fechadura ou maçaneta – uma representação esquemática, convencional, não-descritiva, pois seria o mesmo que colocar uma fechadura ou maçaneta no centro das portas.



Franciele (também não anotou a idade) utiliza vários pontos de vista. A casa, por exemplo, mostra a fachada e a lateral no mesmo plano. A escola e o cemitério são representados por retângulos que sugerem planta. Na escola, só aparece o terreno, já o cemitério é representado metonimicamente por quatro túmulos, dois em cima e dois embaixo, com um *atalho* no meio. Não há continuidade entre a rua e o atalho pelo cemitério, este, por sua vez, termina na parede da casa.



Jéssica (não anotou a idade) utiliza o esquema de casa para representar a casa de Maria, a escola, uma loja e um mercado. O cemitério é representado por uma cruz. Esses desenhos lembram os ícones de certos mapas, ou seja, revelam uma intenção mais representativa (convencional) do que descritiva.

Esses desenhos parecem mostrar certas diferenças entre a memória implícita e a explícita. Por exemplo, uma coisa é saber que, nessa história, *encurtar o caminho*, *pegar um atalho* ou *cruzar o cemitério* são sintagmas equivalentes. Outra coisa é saber, no dia-a-dia, fazer diferentes trajetos num mesmo lugar e outra, ainda, saber representar esses trajetos em um mapa. Provavelmente as três meninas sabem se deslocar com facilidade de suas casas para a escola e vice-versa, mas talvez tenham dificuldade em representar esse trajeto desenhando um mapa.

Mas voltemos ao nosso modelo de memória operacional.

A **central executiva** é responsável pelo controle atencional. Esse sistema depende principalmente, mas não apenas, dos lobos frontais.¹⁴ Ele funciona como uma espécie de *homunculus*, um homenzinho que seria responsável por tomar decisões. Segundo Baddeley (2002, p. 89), essa caricatura procura lembrar os pesquisadores de que aí existe um tópico que precisa ser investigado.

A central executiva parece desempenhar três funções:

1) focalizar a atenção.

Uma pesquisa com jogadores xadrez, tanto iniciantes como experientes, mostrou que a performance não era prejudicada pela supressão articulatória (provocada pela repetição de um som irrelevante como DA-DA-DA), mas o era por uma tarefa

¹⁴ O leitor pode inferir a importância desse sistema na compreensão de textos, como vimos nas falhas de compreensão mencionadas no capítulo sobre visualidade.

visuoespacial concomitante e era prejudicada ainda mais pela geração de dígitos aleatórios, uma tarefa que exige bastante da central executiva. (*idem*, p. 90)

2) dividir a atenção.

Pacientes com a doença de Alzheimer apresentam déficits significativos na memória episódica e no controle da atenção. Comparando pessoas idosas saudáveis e pacientes com Alzheimer, na execução de tarefas simultâneas envolvendo a alça fonológica e a visuoespacial, Baddeley (*idem*) observou que a performance era prejudicada drasticamente em pacientes com Alzheimer. No entanto, quando as tarefas eram realizadas separadamente, o desempenho dos pacientes e dos idosos saudáveis era semelhante.

3) mudar a atenção.

Esse processo, que é bastante prejudicado por lesões nos lobos frontais, depende também da alça fonológica. (*idem*, p. 91) Esse fenômeno pode ser exemplificado por pessoas que fazem um monólogo interior acompanhando a execução de algumas tarefas, ou mesmo do monólogo explícito, como estratégia para não errar os procedimentos ou melhorar o desempenho.

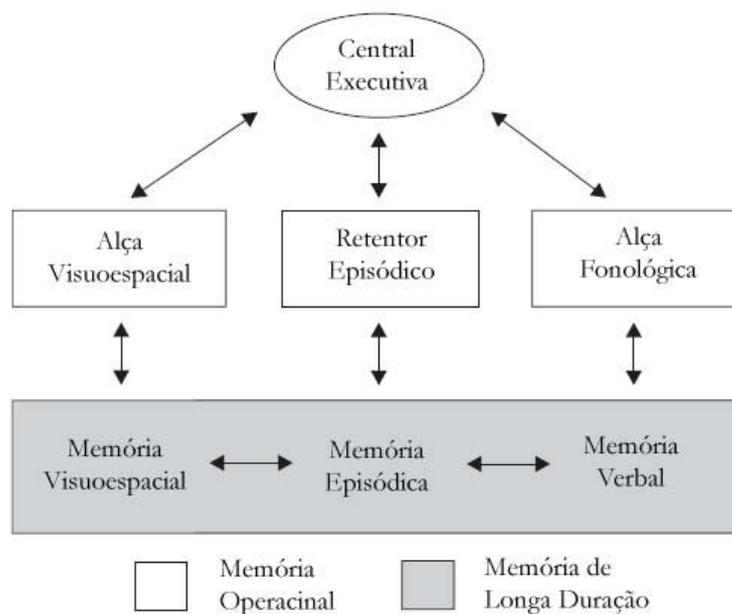
Recentemente, Baddeley (2000) teorizou mais um componente, o **retentor episódico** – *episodic buffer* –, que seria responsável pelo armazenamento temporário (daí o termo *retentor*) de informações multidimensionais (ou seja, pelo menos verbais e visuoespaciais), formando uma unidade (daí o adjetivo *episódico*). Uma característica marcante desse sistema é sua capacidade de armazenar informações combinando-as em novas informações. Um elefante pulando corda, por exemplo, não é algo comum. No entanto, os leitores de um poema de Sérgio Capparelli (V. Antologia, p. 350) não tiveram dificuldade em combinar a informação *elefante* com a informação *pular corda*, para compor essa cena.¹⁵

¹⁵ Baddeley (2002, p. 92) exemplifica com um *ice-hockey-playing elephant*.



Enivaldo. EMEF Professor Carlos Rausch, Dois Irmãos.¹⁶

No modelo revisado, Baddely incluiu as interações da memória ocupacional com a de longa duração:



Baddeley (2000) refere-se às áreas sombreadas como *sistemas 'cristalizados'* e as áreas não-sombradas como *sistemas 'fluidos'*. Posteriormente (2002, p. 93) ele eliminou as setas, uma enunciação gráfica que, a meu ver, argumenta contra a plasticidade cerebral – a

¹⁶ Atividade realizada dentro do projeto Carrossel de Letras, sob orientação da professora Juracy Assmann Saraiva.

capacidade de criar novas redes neurais –, responsável pela capacidade humana de aprender ao longo da vida.

Nos sistemas cristalizados, Baddeley utilizou os termos *Visual semantics*, *Episodic LTM* e *Language*. Esses termos foram traduzidos por Helene e Xavier (2004) como *Memória Declarativa Visual*, *Memória Declarativa Episódica* e *Linguagem*. Por outro lado, no corpo do artigo, Baddeley refere-se a *visual and verbal LTM* [Long Term Memory]. Será que *verbal LTM* não seria um termo mais específico do que *Language*? E será que *verbal LTM* não poderia ser equivalente a *dicionário mental* (*lexicon* ou *mental lexicon*)? Animado com os resultados da epistolografia digital ao longo desta pesquisa, resolvi escrever ao próprio cientista, que respondeu:

A linguagem certamente depende da memória de longa duração de várias maneiras. Uma delas pode ser entendida como dicionário, armazenando representações de palavras, possivelmente com léxicos de entrada e de saída. A linguagem também depende do significado, que, a meu ver, compreende representações multidimensionais do conhecimento, que podem ser expressas tanto por meio de palavras como por meio de ações. Resumindo, eu não vejo a semântica como compreendendo simplesmente relações entre palavras. Eu acho tudo isso inteiramente compatível com meu modelo de memória operacional.

Num tópico relacionado, afirma-se às vezes que a memória operacional é simplesmente ativação da memória de longa duração. Eu não concordo, não porque não considere que a memória de longa duração desempenha um papel importante, mas porque é muito fácil responder. No caso do efeito de recência¹⁷ (*recency*) em lembrança livre, por exemplo, eu suspeito que a pré-ativação¹⁸ (*priming*) lexical desempenha um papel importante. O fato de que a memória imediata para não-palavras é melhor quando estas têm uma estrutura semelhante à da linguagem reflete, para mim, um outro aspecto da memória de longa duração, especialmente a memória procedural, resultado de hábitos linguísticos implícitos.¹⁹

Parece, assim, que ainda não é tempo de *cristalizar* definições, mas de usar os modelos com *flexibilidade*.

Como se percebe, não existe equivalência entre este modelo de memória operacional e a Teoria da Dupla Codificação apresentada anteriormente. Os dois modelos,

¹⁷ Recência é o fenômeno de recordar mais facilmente os últimos itens de uma lista.

¹⁸ Pré-ativação ou primazia é o fenômeno de recordar com mais facilidade os primeiros itens de uma lista. Esse termo também é utilizado para designar a facilitação de desempenho por exposição anterior, da qual a pessoa conscientemente não se lembra; por exemplo, ler uma palavra com frequência torna seu reconhecimento mais fácil.

¹⁹ E-mail enviado ao autor em 6 jan. 2006. Tradução e notas minhas.

no entanto, parecem oferecer algo semelhante a duas vistas de uma mesma paisagem e, nesse sentido, reforçam o diálogo entre verbal e visual aqui proposto.

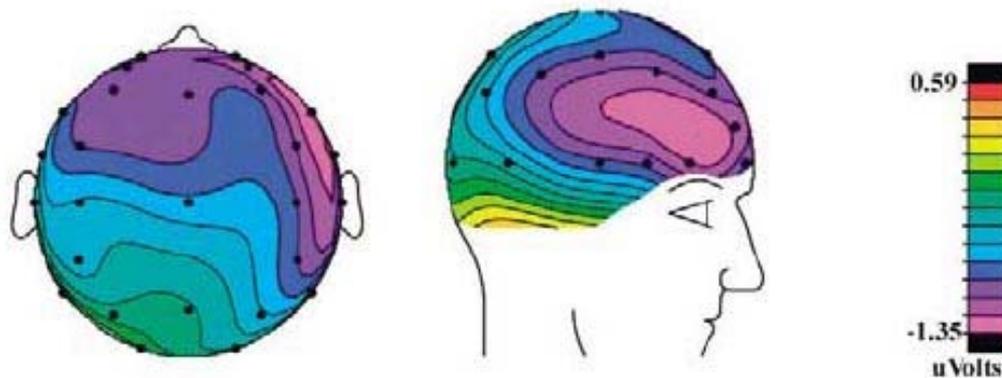
Um outro campo que oferece argumentos para esse diálogo é o das técnicas de diagnóstico denominadas *neuroimagem*.

Neuroimagem

O termo *neuroimagem* designa um conjunto de técnicas de diagnóstico por imagem que permitem estudar o cérebro funcionando. Entre elas, a Tomografia por Emissão de Pósitrons (PET), a Imagem por Ressonância Magnética Funcional (fMRI) e os Potenciais Evocados, também denominados Potenciais Evento-Relacionados (ERPs).²⁰

Essas pesquisas permitem visualizar o que antes parecia serem apenas modelos metafóricos. Swaab, Baynes e Knight (2002), por exemplo, utilizaram Potenciais Evento-Relacionados (ERPs), mostrando que palavras facilmente imagináveis provocaram ERPs que eram maiores nos eletrodos colocados nos lobos frontais direito e esquerdo.

²⁰ A Tomografia por Emissão de Pósitrons é um “método não-invasivo para demonstrar a anatomia interna, baseado no princípio de que os núcleos atômicos em um forte campo magnético absorvem pulsos (vibrações) de energia de radiofrequência e as emitem como ondas de rádio que podem ser reconstruídas em imagens computadorizadas”. A Imagem por Ressonância Magnética Funcional é “tomografia utilizando emissões de radionuclídeos [elementos químicos radioativos que emitem radiação de forma espontânea] e um computador [...] para reconstruir a imagem”. Os Potenciais Evocados designam “resposta elétrica evocada no sistema nervoso central por estimulação dos receptores sensoriais, ou de algum ponto na via sensorial condutora do receptor até o córtex. [...] Potenciais relacionados com eventos às vezes são usados como sinônimos de potenciais evocados, sendo freqüentemente associados com a execução de uma tarefa motora, cognitiva ou psicofisiológica, bem como com a resposta a um estímulo”. (Descritores em Ciências de Saúde, disponível em: <http://decs.bvs.br/>; acesso em: 11 jan. 2006)



Nessa pesquisa, participaram doze voluntários pagos (sete homens e cinco mulheres), com idade média de 20,2 anos. Como estímulo, foi utilizada uma lista de 320 pares de palavras. Metade consistia de palavras muito imagináveis e a outra metade, de pouco imagináveis. Metade dos pares era considerada relacionada semanticamente e a outra metade, não-relacionada.

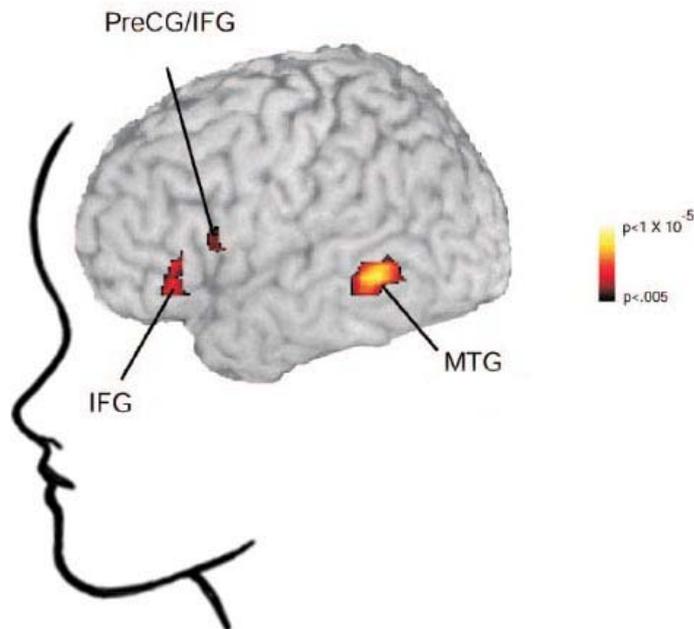
Alguns exemplos de pares de palavras:

	Pouco imaginável	Muito imaginável
Relacionado	átomo-molécula mês-minuto	pão-manteiga porco-leopardo
Não-relacionado	passo-disputa bílis-sentença	trigo-chinelo iate-balão

Os pares de palavras foram apresentados oralmente e os participantes deveriam julgar se os pares de palavras eram ou não relacionados, pressionando um botão.

Giesbrecht, Camblin e Swaab (2004) utilizaram Imagem por Ressonância Magnética Funcional (fMRI), mostrando que palavras facilmente imagináveis ativam áreas do hemisfério cerebral esquerdo bastante definidas.

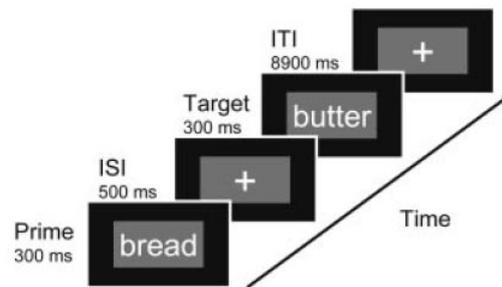
As áreas mais ativadas nas tentativas mais imagináveis foram sobrepostas em uma imagem anatômica tridimensional de um único sujeito.



A ilustração mostra ativação no hemisfério cerebral esquerdo: no giro pré-central (PreCG), no giro frontal inferior (IFG) e no giro temporal médio (MTG). Para facilitar a compreensão, incluiu-se o perfil de um rosto.

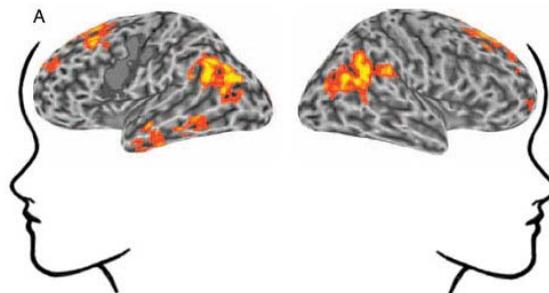
Nessa pesquisa, participaram dez universitários, todos anglofalantes nativos, que receberam U\$ 10/h, por duas horas de atividade. Como estímulo, foi utilizada a mesma lista de 320 pares de palavras utilizada por Swaab, Baynes e Knight (2002). As palavras foram apresentadas visualmente, por meio de um projetor, em fonte sem serifa, com letras minúsculas, branco sobre fundo cinza, com o restante da tela preto.

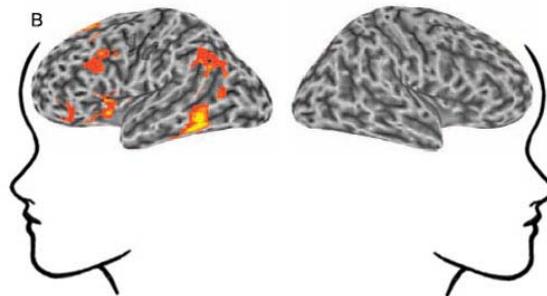
Em cada teste, as palavras foram apresentadas seqüencialmente, cada uma durante 300ms, separadas por um intervalo de 500ms, durante o qual aparecia na tela uma cruz de fixação. Cada teste era separado por um intervalo de 8900ms, durante o qual o participante dava sua resposta. Veja o esquema de um teste mostrando o par *pão-manteiga* (bread-butter):



A tarefa consistia em manter a cabeça e os olhos fixos, ler as palavras e indicar se o par de palavras era relacionado ou não, pressionando um botão com mão direita, tão corretamente quanto possível, sem ênfase na rapidez.

Binder e colegas (2005) utilizaram Imagem por Ressonância Magnética Funcional (fMRI), mostrando que palavras concretas provocam ativação nos dois hemisférios cerebrais, enquanto palavras abstratas mostraram ativação apenas no hemisfério esquerdo, tradicionalmente reconhecido como responsável pelo processamento da linguagem nas pessoas destros. Os pesquisadores consideraram que esses resultados eram compatíveis com a Teoria da Dupla Codificação.





A ilustração mostra o contraste entre palavras concretas / não-palavras (A) e o contraste palavras abstratas / não-palavras (B). As cores vermelho e amarelo indicam valores positivos. As imagens à esquerda mostram o hemisfério esquerdo; as imagens à direita mostram o hemisfério direito. Para facilitar a compreensão, incluíram-se perfis de rostos.

Participaram dessa pesquisa 24 adultos (13 mulheres e 11 homens) saudáveis e alfabetizados, com idade entre 20 e 50 anos, todos destros. O *corpus* foi composto por 200 palavras, sendo 50 palavras concretas, 50 palavras abstratas e 100 pseudo-palavras, apresentadas em ordem aleatória. Foram utilizadas palavras em inglês, com quatro a seis letras, extraídas do Banco de Dados Lexical MRC (disponível em www.psy.uwa.edu.au/mrcdatabase/uwa_mrc.htm). As palavras concretas apresentavam, segundo esse banco de dados, alta imaginabilidade (577 a 644 pontos) e alta concretude (421 a 662 pontos), enquanto as palavras abstratas apresentavam baixa imaginabilidade (233 a 370 pontos) e baixa concretude (217 a 436 pontos).

Alguns exemplos de palavras utilizadas:

Concretas	anel, banana, canal, folha, ilha, janela, leão, maçã, nuvem, outono, queijo, tênis
Abstratas	alma, crença, dogma, enigma, fator, ganho, item, método, origem, perdão, reino, teoria

As palavras foram apresentadas visualmente, por meio de um projetor, em fonte Geneva, com letras minúsculas, branco sobre fundo preto, e os participantes deveriam fazer uma escolha lexical para cada estímulo, ou seja, classificar cada estímulo como palavra ou não-palavra, “tão rápido quanto possível sem cometer erros”, pressionando uma tecla.

Essas pesquisas de neuroimagem reforçam o modelo de diálogo entre texto verbal e texto visual no livro infantil ilustrado, já que esse diálogo não seria uma característica exclusiva dos livros para crianças, mas do próprio conhecimento humano.

Resumo

Ao discorrer sobre os tipos de narração, Aelius Theon define *narrativa dialogada* aquela em que alguém vai perguntando o que aconteceu e outrem vai respondendo. Ampliando essa definição, podemos dizer que narrativa dialogada é aquela que é desenvolvida por meio de vários narradores. Exemplo paradigmático desse tipo de narrativa em nossos dias é o telejornal.

Ampliando ainda mais essa definição, podemos dizer que, nos livros de ficção para crianças, a narrativa se desenvolve por meio do diálogo entre texto verbal e texto visual. Esse diálogo não se limita ao gênero narrativo. No livro de poemas *Meu material escolar*, por exemplo, o escritor e o ilustrador são a mesma pessoa, mas parece ocorrer o diálogo entre duas *personae* artísticas: uma popular, nos poemas; outra erudita, nas ilustrações, um diálogo que evoca a *polifonia* teorizada por Bakhtin.

O diálogo entre verbal e visual é um tópico de interesse também para as neurociências. Para Allan Paivio, nosso conhecimento é codificado (processado e armazenado) por meio de dois sistemas – um responsável pelas informações verbais e outro pelas não-verbais.

Baddeley e outros pesquisadores, por sua vez, teorizam que a memória não é um sistema único, mas exibe certa modularidade, ou seja, há vários tipos de memória, cada um deles operando a partir de bases neurofisiológicas diferentes. Um desses tipos, a memória operacional, seria composta, entre outros, por dois sistemas (ou, se quiser, *subsistemas*) – um responsável pelas informações verbais (*alça fonológica*) e outro responsável pelas informações visuoespaciais (*alça visuoespacial*).

Embora não exista equivalência entre os modelos de Paivio e de Baddeley, eles oferecem, entretanto, uma base cognitiva para o diálogo entre texto verbal e texto visual aqui defendido.

Pesquisas recentes utilizando neuroimagem oferecem apoio neurofisiológico a essas teorias, já que elas permitem *ver* as áreas corticais envolvidas no processamento das informações verbais e visuoespaciais.

As neurociências oferecem, assim, mais um argumento para falarmos em diálogo entre texto verbal e texto visual no livro infantil ilustrado, já que esse diálogo não seria uma característica exclusiva dos livros para crianças, mas do próprio conhecimento humano.



Carta *O louco*, do tarot de Marselha.

Conclusão

– Upa!
Cavalgo e parto.

Monteiro Lobato (1992, p. 13)

É tempo de *recapitular*,
concluir
e *desvendar perspectivas*.

Recapitular

Recapitulando a primeira epígrafe da *Introdução*, que serviu de *mote* a este trabalho, podemos dizer que o livro de literatura para crianças é um objeto cultural onde visual e verbal se mesclam. Para abordar essas mesclas, foram propostas cinco categorias: 1) o *suporte* do texto; 2) a *enunciação gráfica* do texto; 3) a *visualidade*, isto é, o conjunto de características textuais que sugerem imagens mentais ao leitor; 4) a ilustração como *texto visual*; 5) o *diálogo* entre texto e ilustração.

Como vimos no capítulo sobre *visualidade*, esta foi considerada uma característica textual ao longo de vários séculos, dos retóricos da Antigüidade a alguns ensaístas do século XX. Ampliando – e muito – as pesquisas iniciadas por George Herbert Betts, em 1909, os neurocientistas de hoje deslocaram o foco para o leitor.

Concluir

Depois de teorizar e historicizar essas categorias, bem como mostrar sua funcionalidade e colaboração no livro *O prato azul-pombinho*, parece que agora é possível concluir que:

O livro de literatura para crianças – estou pensando no livro infantil ilustrado – é suporte para um texto híbrido, verbal e visual, composto pelo texto e pelas ilustrações, cuja leitura exige atenção: 1) ao suporte, não só ao suporte material propriamente dito, como também às associações e conotações suscitadas pelo suporte; 2) à enunciação gráfica; 3) à visualidade; 4) às ilustrações e 5) ao diálogo entre texto e ilustração.

Perspectivas

Este trabalho tem como perspectiva contribuir com algumas linhas de pesquisa e de ação: a história da literatura infantil brasileira, a teoria literária, a editoração de livros infantis, a biblioteconomia e o ensino de literatura – uma pluralidade que resulta da riqueza do objeto de estudo, o livro infantil ilustrado.

Como já explicitado, esta pesquisa procurou responder ao desafio, proposto por Lajolo e Zilberman, de levar em conta a dimensão gráfica dos livros. Essa dimensão foi inserida num contexto mais amplo – o das interações entre os códigos verbal e visual, de maneira a incluir um aspecto da linguagem verbal ainda pouco estudado: a visualidade. Esta por sua vez, foi mostrada como uma característica tanto textual como do leitor. Historicamente, a ênfase no pólo textual vai da retórica greco-latina ao ensaio contemporâneo, enquanto o pólo da recepção tem sido enfatizado pelos neurocientistas.

Aquele desafio, porém, foi respondido apenas em parte. Procurei apenas teorizar, historicizar e mostrar a funcionalidade e colaboração de algumas categorias. Outros pesquisadores poderão se apropriar dessas categorias, utilizando-as em abordagens diacrônicas, para compor uma história do livro infantil ilustrado no Brasil.

Os textos citados ao longo do trabalho sugerem que essas categorias não são de uso exclusivo da literatura para crianças, podendo contribuir para o estudo de obras de Machado de Assis a Valêncio Xavier e Pedro Geraldo Escosteguy, de Fagundes Varella a José Paulo Paes e Cora Coralina. Em outras palavras, procura contribuir para integrar as dimensões não apenas gráfica, mas também material, visual e híbrida, dos livros à teoria literária.

Como *subtexto*, expressei a crença de que a retórica e as neurociências podem oferecer contribuições valiosas à teoria literária. Na disputa entre antigos e modernos, proponho ficarmos com os antigos, os modernos e os contemporâneos. Exemplos dessas contribuições são o conceito de narrativa dialogada, de Aelius Theon, e a Teoria da Dupla Codificação, de Allan Paivio, que permitiram teorizar o diálogo entre texto e ilustração aqui defendido.

A editoração de livros infantis é uma atividade multiprofissional, envolvendo editor de texto, editor de arte, preparadores, revisores, diagramador, ilustrador, além de

profissionais de editoração eletrônica – responsáveis pelo escaneamento e tratamento de imagens – e, claro, o escritor, que participa como *cliente*, aprovando, recusando, expressando expectativas ou dando sugestões e orientações. Em alguns casos pode envolver também profissionais de iconografia, em livros que requeiram pesquisa iconográfica. Todos esses profissionais, apenas para mencionar a área editorial propriamente dita, sem referir outros profissionais de uma empresa editorial.

Esse multiprofissionalismo abre espaço para colaborações, conflitos e negociações. Espero, assim, que as categorias aqui apresentadas possam contribuir para que haja mais espaço para colaborações e negociações do que para conflitos, dilemas e impasses.

No Brasil, os livros de literatura infantil constituem o segundo mercado editorial, após os livros didáticos. No entanto, no currículo de um curso como o Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Editoração da ECA/USP, uma das mais destacadas universidades brasileiras, aparentemente, não há disciplinas que abordem a ilustração e sua relação com o texto, especialmente no livro infantil ilustrado.¹

No campo da biblioteconomia, pude constatar o interesse em relação à ilustração dos livros infantis, ao ministrar duas oficinas sobre poesia infantil para bibliotecárias e bibliotecários da rede municipal de São Paulo, em projeto coordenado por Edmir Perrotti, em 2004. Esse interesse também pode ser percebido nas palavras de Silvia Oberg, resenhadora da Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato, ao comentar um texto meu, inédito:

[...] acho que você aponta coisas que coincidem com nossa visão do que seja a ilustração nos livros infantis e que podem enriquecer nossas avaliações quanto às imagens dos livros analisados para a *Bibliografia*² e para a compra de acervo das bibliotecas.

[...]

As perguntas que nos fazemos ao avaliarmos os livros para a *Bibliografia* e a seleção do acervo são muitas. Consideramos vários aspectos relacionados com o texto, as imagens (como elas dialogam com o texto e com o leitor), projetos gráficos, propostas editoriais, durabilidade (do objeto livro, já que estamos numa rede de bibliotecas), adequação da obra à faixa etária a que se destina (aqui, consideramos mais as competências de leitura já conquistadas do que propriamente a idade cronológica, ainda que elas se liguem), relevância da obra em relação ao que já existe no mercado editorial.³

¹ Ver o *site* do curso, disponível em: <http://www.eca.usp.br/departam/cje/cursos/grad/bachedit.asp>; acesso em 8 jan. 2006.

² Silvia se refere à *Bibliografia brasileira de literatura infantil e juvenil*, publicada periodicamente pelo Departamento de Bibliotecas Infante Juvenis, de São Paulo.

³ *E-mail* enviado ao autor em 14 nov. 2005.

O ensino de literatura

O ensino de literatura é uma área interdisciplinar que envolve educação e literatura. Nos estudos literários, porém, essa tem sido uma área de pouco prestígio, quando não – é preciso dizer – de franca aversão. Fala-se muito em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e até transdisciplinaridade, mas, em alguns espaços universitários, a simples hibridação do campo literário com o da educação causa desconforto. É justamente por esse motivo que pretendo desvendar mais detalhadamente as perspectivas (expectativas) em relação a esse campo educacional e literário.

Defendo que é preciso: 1) ampliar o espaço, dentro dos estudos literários, para estudos sobre o ensino de literatura; 2) realizar pesquisas de campo e 3) desenvolver estratégias de ensino, articuladas com perspectivas teóricas, visando sua aplicação e avaliação.

Nas interações entre os profissionais de educação superior e o ensino fundamental, são frequentes os desencontros de expectativas: os profissionais de ensino fundamental expressam carência por dicas práticas de como ensinar, enquanto os profissionais de educação superior não acreditam em “receitas”, para usar uma metáfora farmacêutica e culinária.

De fato, não existem respostas únicas (muito menos infalíveis) para as questões envolvendo o ensino de literatura. Comecei a refletir sobre a metáfora *receita* e suas conotações negativas no campo educacional. Ocorreu-me, então, buscar metáforas em outro campo, o da música.

Certamente a ninguém ocorrerá censurar a pianista Cristina Ortiz por não compor os concertos que interpreta; ou censurar o maestro John Neschling por não compor os que rege; e nem a participantes de um coral por não escreverem o arranjo de suas vozes e, muito menos, escreverem as letras e comporem as músicas das canções que interpretam. Por que não pensar no professor como um *intérprete*? De fato, ao longo de várias oficinas para professores, a expectativa de que eles se tornassem criadores de estratégias educacionais poucas vezes se realizou. A educação é ciência, é metodologia e também arte. Tal como na música, há espaço para vários níveis de criação e interpretação. Em lugar da *receita*, comecei a pensar na metáfora da *partitura*.

Assim como não cobramos aos teóricos, críticos e historiadores da literatura que criem textos literários estranhos ao seu ofício (como ensaios, resenhas, pareceres etc.), não me parece que cabe exigir dos professores que sejam criadores de estratégias educacionais. O que nos cabe exigir, sim, é que sejam bons intérpretes, que selecionem estratégias coerentes com seus objetivos e com seus modelos teóricos. Ou, para falar como os neurocientistas, que passem do conhecimento procedural ao declarativo, do implícito (uso de estratégias educacionais como resultado de hábitos adquiridos) ao explícito (uso de estratégias educacionais escolhidas por opção teórica e metodológica).

Fala-se muito na formação do professor leitor, um professor apaixonado por leitura e que, assim, *naturalmente*, contagiasse seus alunos. Certamente essa *paixão* é uma condição necessária. Mas, a meu ver, insuficiente. É preciso instrumentalizar o professor com estratégias eficientes, ou seja, desenvolvidas, aplicadas, avaliadas e, conforme o caso, corrigidas e recicladas. (Embora o adjetivo *corrigidas* possa parecer muito forte, os lapsos nos roteiros aqui transcritos sugerem que pode ser necessário *corrigir* mesmo.)

É preciso romper o ciclo vicioso daquele desencontro de expectativas mencionado anteriormente. Um exemplo nesse caminho é o livro *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*, organizado por Juracy Assmann Saraiva (2001), que apresenta fundamentação teórica e metodológica, roteiros de leitura e resultados de sua aplicação, bem como depoimentos de alunos, pais e professoras.

Nessa direção, procurei desenvolver uma pesquisa de campo, que se tornou possível graças à inestimável colaboração de Juracy Assmann Saraiva, com alunos de 3^a e 4^a série, em Dois Irmãos, RS, ampliada posteriormente com alunos de educação infantil, 1^a e 3^a série, no Rio de Janeiro, RJ.⁴

Minha intenção era apenas mostrar que a imaginação do leitor poderia ser investigada por meio do desenho e da escrita. Os resultados, porém, foram muito mais ricos

⁴ Onde se lê *1^a série*, deve-se ler *1^o ano do ciclo*. Como me esclareceu a profa. Margareth: “aqui no Rio estamos divididos em ciclo. Antigamente era: CA, 1^a série, 2^a série, 3^a série e 4^a série. Hoje é: 1^o ano do ciclo (período inicial), 2^o ano do ciclo (período intermediário), 3^o ano do ciclo (período final), 3^a série e 4^a série. Minha turma está classificada no 1^o ano do ciclo, antigamente CA.” (E-mail enviado ao autor em 16 jan. 2006.)

do que eu esperava, trazendo algumas respostas e colocando novas perguntas. Vejamos algumas delas.

Enunciação gráfica

A extensa reprodução, neste trabalho, dos textos dos alunos de Dois Irmãos e do Rio de Janeiro mostra desvios em relação à ortografia, à acentuação e à pontuação (sem mencionar a concordância nominal e a verbal, que não fazem parte da enunciação gráfica). Apoiado em Paivio, poderíamos dizer que escrita requer a ativação de *logogens* visuais, ou seja, representações mentais visuais das palavras; apoiado em Baddeley, poderíamos dizer que a escrita requer a evocação de informações da memória verbal de longo prazo. Nesse sentido, podemos nos perguntar se a escola leva suficientemente em conta os aspectos visual, espacial e cinestésico da escrita. Lembremos, por exemplo, que os exercícios de coordenação motora e de caligrafia muitas vezes são dissociados dos aspectos semânticos da palavra.

A ortografia, a acentuação e a pontuação são aspectos gráficos, visuais, que ativam a memória visuoespacial. No entanto, insiste-se em ensinar esses aspectos da escrita por meio de regras abstratas.

Um tópico mais sofisticado diz respeito à fruição dos efeitos estéticos da enunciação gráfica. A experiência da professora Ana Botta com o poema *Humorismo* sugere que talvez a escola não esteja desenvolvendo essa fruição satisfatoriamente. Um tópico a ser investigado, assim, é o desenvolvimento de estratégias para desenvolver a percepção, a compreensão e a fruição dessa característica dos textos escritos.

Visualidade

Segundo Paivio, a visualização funciona como uma espécie de gancho, juntando várias informações. Pelo menos nas narrativas, a visualização desempenha um papel importante na compreensão. A escola, no entanto, nos exercícios de compreensão, parece insistir na recuperação de informações explícitas no texto, pouco levando em conta a visualização, especialmente do clímax de narrativas.

Nos desenhos para *Encurtando o caminho*, foi grande a quantidade daqueles que representam o clímax da história. Ao serem desafiados a propor questões para avaliar a compreensão, vários alunos parecem ter tomado como ponto de partida esse clímax, ao contrário dos livros didáticos, que costumam propor questões na ordem em que as informações aparecem no texto.

Comparando as reescritas feitas depois de atividades de imaginação e de desenho com as reescritas feitas depois de atividades de predicabilidade (escrita de frases a partir de palavras), as primeiras me pareceram superiores. Os resultados não foram completamente conclusivos, sendo um tópico que merece ser investigado. Por outro lado, como vimos em *Abismo azul*, os alunos explicitaram falta de conhecimento de mundo e lingüístico, que, num primeiro momento, causou estranhamento e pode ter prejudicado a compreensão, mas os comandos de imaginar e depois desenhar o conto parecem ter contribuído para minimizar o estranhamento inicial. Essa observação ecoa a de Pressley (1976), há trinta anos, no título de um artigo: *Imagens mentais ajudam crianças de oito anos a lembrarem o que leram*. E nós podemos completar: e também ajudam a entender.

Texto visual

Um dos objetivos desta pesquisa foi procurar integrar a ilustração dos livros infantis aos estudos literários. Daí a busca de aproximações com o código verbal e a teorização da imagem como texto visual. Para isso, procurei me apropriar de conceitos da retórica, da lingüística e da teoria literária. Esses conceitos, naturalmente, são insuficientes para o estudo da imagem, pois o código visual tem características, história e teorias próprias. Nesse sentido, apenas me apropriei, muito pontualmente, de alguns conceitos de Wölfflin, que, no entanto, fazem parte de um sistema mais amplo de categorias desenvolvidas pelo historiador alemão para estudar o renascimento e o barroco. Também me referi muito rapidamente a estilos como o pós-impressionismo e o expressionismo. Se esta pesquisa tivesse sido desenvolvida do outro lado da rua, isto é, no Instituto de Artes, talvez a assimetria pendesse para o campo artístico. A minha preocupação foi tornar a imagem *legível*, utilizando estratégias de leitura (pelo menos em tese) familiares aos estudantes de literatura.

As contribuições das neurociências para o estudo do código visual são bastante recentes (RAMACHANDRAN, 2003; CHATTERJEE, 2003 e 2004) e não me seria possível aproveitá-las explicitamente sem me afastar do objetivo de teorizar categorias utilizáveis sem grandes dificuldades por estudantes de literatura. Ficam aqui registradas, contudo, como tópicos para futura investigação. A *Encyclopedia of the human brain*, aliás, traz vários ensaios sobre esse tópico, como *Cognição espacial*, *Córtex visual*, *Disfunções visuais*, *Processamento de cores e disfunções do processamento de cores*, *Visão de cores*, *Visão espacial*, *Visão: mecanismos cerebrais*, *Prosopagnosia* (disfunção no reconhecimento de rostos conhecidos), entre outros.

O conceito de leitura da obra de arte, que traz implícito o conceito de obra de arte como texto, vem circulando no Brasil graças ao trabalho pioneiro de Ana Mae Barbosa (1991). O professor das primeiras séries do ensino fundamental, no entanto, especialmente quando não tem formação específica em arte, costuma mostrar dificuldades para a leitura das ilustrações. O desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento da percepção, da compreensão e da fruição das ilustrações dos livros infantis é, assim, um outro tópico que merece ser investigado.

Na pesquisa piloto realizada em Dois Irmãos e no Rio de Janeiro, a visualização e o desenho foram utilizados principalmente como instrumentos para investigar a imaginação e a compreensão do leitor. É possível, contudo, que tanto a visualização como o desenho possam contribuir para o desenvolvimento da escrita. Esse é outro tópico que merece investigação. Por exemplo, talvez seja possível reciclar o antigo exercício da descrição à vista de uma gravura, utilizando a imagem como estímulo para a produção de textos, como sugeri em artigo sobre *A fábula na sala de aula*. (CAMARGO, 2005)

Diálogo entre texto e ilustração

Como vimos, Paivio teoriza que nosso conhecimento é codificado por meio de dois sistemas, um verbal e um não-verbal. Os seus estudos, no entanto, priorizam o código verbal e as imagens mentais suscitadas pelo código verbal. A expectativa de uma teoria que abordasse ambos os códigos, assim, foi apenas parcialmente atendida.

Os estudos sobre a memória visual, por outro lado, até agora se limitaram a imagens muito simples, como polígonos coloridos ou o reconhecimento de rostos conhecidos, ou processos como geração, inspeção e rotação de imagens mentais. (BRUYER, SCAILQUIN, 1998; ISHAI *et al.*, 2002; SONG, JIANG, *in press*)

O modelo de memória operacional e suas interações com a memória de longa duração, tal como teorizado por Baddeley, parece oferecer elementos para desenvolver o modelo de leitura esboçado no capítulo sobre visualidade. Assim que possível, pretendo aperfeiçoar e ampliar os roteiros utilizados em *Dois Irmãos*, incluindo a associação de idéias, ampliando o número de palavras e expressões utilizadas nos exercícios de imaginação e incluindo a imaginação de frases. A médio e longo prazo, a replicação da pesquisa com alunos de 1^a a 4^a série talvez ofereça elementos para o aperfeiçoamento do modelo, incluindo seu possível desenvolvimento ao longo das primeiras séries do ensino fundamental. Esse modelo diacrônico possivelmente precisará levar em conta pelo menos três variáveis: o desenvolvimento cerebral, a escolarização e as interações socioculturais.

As dimensões socioculturais poderão ser investigadas por meio de replicações com alunos de diferentes regiões do país ou mesmo de outros países. A embaixatriz Livia Barreto, por exemplo, já demonstrou disponibilidade para estabelecer uma ponte com uma escola na cidade de Guatemala.

O desenvolvimento de estratégias para a percepção, compreensão e fruição do diálogo entre texto verbal e texto visual nos livros infantis e – por que não? – em outros suportes é outro tópico desafiador.

Finalmente, se concordamos que o livro infantil ilustrado é suporte para um texto híbrido, verbal e visual, cuja leitura exige atenção ao suporte, à enunciação gráfica, à visualidade, ao texto visual e ao diálogo entre texto e ilustração, isso significa assumir um modelo de leitura multissensorial e intersemiótica. Multissensorial, pela colaboração dos sistemas visuoespacial, fonológico (a subvocalização do texto lido), cinestésico (o movimento de virar as páginas), além dos vários sistemas sensoriais que o texto pode estimular. Intersemiótico, porque passamos a levar em conta os aspectos semânticos do suporte, da enunciação gráfica e das ilustrações, além, é claro, do próprio texto verbal. Isso implica o desenvolvimento, aplicação e avaliação de estratégias de mediação coerentes com esse modelo.

Nesta conclusão, disseminei as palavras *percepção*, *compreensão* e *fruição* – mais três aspectos do modelo de leitura aqui assumido. A fruição do texto literário, especialmente a infantil, é um tópico que carece ser investigado. Investigações que não se limitem a relatos de atividades que podem incentivar o prazer de ler. Investigações que explorem, por exemplo, os aspectos estéticos, cognitivos, afetivos e sociais da fruição. Nesse tópico será necessário levar em conta diferentes formas de fruição: por exemplo, gostar tanto de um texto a ponto de decorá-lo e recontá-lo ou, ainda, como ocorre na história da arte, recriá-lo em diferentes linguagens, como a visual, a musical, a coreográfica etc.; e também diferentes níveis de fruição: da *identificação* do leitor com as personagens e as situações, da sua *imersão* nos romances, nos dramas e nas aventuras, até suas *ampliações* intertextuais – como bem aponta o Lobato do *Dom Quixote das crianças* e das *Fábulas*.⁵

Tanto no *Dom Quixote das crianças* como nas *Fábulas*, Lobato ficcionaliza a recepção infantil por meio de uma animada comunidade de leitores – na verdade, *ouvintes*. Mas ouvintes de textos *escritos*, o que é diferente do ouvinte dos contos da tradição oral – enquanto transmitidos oralmente –, contos esses que não têm uma forma cristalizada (ou relativamente cristalizada, como bem nos ensina Milena Martins) como ocorre com o texto escrito.

Aqui também foram feitas inferências sobre leitura a partir de pesquisa de campo sobre a *audição* de textos escritos, não sobre sua *leitura*. Essas inferências, assim, precisam ser vistas com cautela, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de pesquisa de campo sobre a leitura propriamente dita.

Outro tópico é a formação de mediadores de leitura capazes enfrentar essa complexidade. Uma implicação que reflete a crença, já expressa anteriormente, de que a compreensão depende, ao menos em parte, das mediações de leitura.

Como formar esses mediadores? Um dos caminhos possíveis talvez seja a epistolografia – tanto a digital como a tradicional.

Peço licença para um último parêntese. Em 1999, minha orientadora convidou dez orientandos e ex-orientandos para participar da elaboração do guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola (BRASIL, 2001). A tarefa de cada um de nós era criar uma estratégia de mediação para cada um dos títulos selecionados. Inicialmente, cada um ficou

⁵ Ver, por exemplo, LAJOLO, 1993 e 2005.



Abraão Batista. *Lendo*, 2005.

Bibliografia

Bibliografia de Angela Lago

- ALVARENGA, Terezinha. *Layla*. Desenho de Angela Lago. 2. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.
- _____. *A mãe da mãe da minha mãe*. Desenhos de Angela Lago. Belo Horizonte: Miguilim, 1988.
- COELHO, Ronaldo Simões. *O caso da banana ou Muita coisa em pouco tempo*. Desenhos de Angela Lago. Belo Horizonte: Lê, 1990. (Coleção Fórmula Lê).
- CORALINA, Cora. *O prato azul-pombinho*. Desenhos de Angela Lago. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.
- GULLAR, Ferreira. *Um gato chamado gatinho*. Desenhos de Angela Lago. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.
- _____. *O touro encantado*. Desenhos de Angela Lago. São Paulo: Salamandra, 2003.
- LAGO, Angela. *ABC Doido*. Capa e ilustrações da autora. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- _____. *A banguelinha*. Texto e ilustrações de Angela Lago. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Girassol).
- _____. *O bicho folharal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. (Coleção Virando onça, 1).
- _____. *Casa assombrada*. Belo Horizonte: RHJ, 1993. (Coleção Folclore de Casa).
- _____. *Casa de pouca conversa*. Belo Horizonte: RHJ, 1993. (Coleção Folclore de Casa).
- _____. *Casa pequena*. Belo Horizonte: RHJ, 1993. (Coleção Folclore de Casa).
- _____. *Cena de rua*. Belo Horizonte: RHJ, 1994.
- _____. *Charadas macabras*. Texto e ilustrações de Angela Lago. Belo Horizonte: Formato, 1994.
- _____. *Chiquita Bacana & as outras pequetitas*. Texto e ilustrações: Angela Lago. Belo Horizonte: Lê, 1986.
- _____. *De morte!*: um conto meio pagão do folclore cristão recontado por Angela Lago e com uma leve mãozinha de Albrecht Dürer. Belo Horizonte: RHJ, 1992. (Coleção Nosso Folclore).
- _____. *A festa no céu*: um conto do nosso folclore. São Paulo: Melhoramentos, 1994.
- _____. *Indo não sei aonde buscar não sei o quê*. Ilustrações da autora. Belo Horizonte: RHJ, 2000.
- _____. *A invasão das borboletas*. Desenhos de Liliane Dardot. Belo Horizonte: RHJ, 1990.
- _____. *Juan Felizario Contento*: el rey de los negocios. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- _____. *Muito capeta*. Capa e projeto gráfico Angela-Lago. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- _____. *A novela da panela*: um drama quase completo, quase totalmente escrito e desenhado por Angela Lago. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção hora da fantasia).
- _____. *Outra vez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1984.
- _____. *O personagem encachado*. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- _____. *Sangue de barata*. História e desenhos de Angela Lago. Belo Horizonte: Vigília, 1980.
- _____. _____. 8. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2002.
- _____. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. Capa e projeto gráfico Angela-Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- _____. *Sua alteza a Divinha*: um conto do nosso folclore, contado por Angela Lago com a amável colaboração de ilustradores anônimos e antigos. Belo Horizonte: RHJ, 1990.
- _____. *Uma palavra só*. Texto e ilustrações Angela Lago. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Girassol).
- _____. *Um ano novo danado de bom!* História e desenhos de Angela Lago. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção Girassol).
- _____. *Uni duni e tê*. História e desenhos de Angela Lago. Belo Horizonte: Comunicação, 1982.
- _____. *Tampinha*. Textos e ilustrações Angela-Lago. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

_____.; ANTONINI, Ines. *10 adivinhas picantes*. Belo Horizonte: RHJ, s.d.

_____.; LOTUFO; Gisele. *A raça perfeita*. Fotomontagens e intervenções: Angela Lago e Gisele Lotufo. Projeto gráfico: Angela Lago. Porto Alegre: Projeto, 2004.

LIMA, Ricardo da Cunha. *Lambe o dedo e vira a página: para ler as histórias de um garoto traquinas chamado U*. Desenhos de Angela Lago. 5. ed. São Paulo: FTD, 1987. (Coleção segundas histórias).

MACHADO, Regina. *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. Desenhos de Angela Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

PAES, José Paulo. *A revolta das palavras: uma fábula moderna*. Desenhos da Angela Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

PAIVA, Garcia de. *O pintassilgo azul*. Desenhos de Angela Lago. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1982.

PESSOA, Fernando. *Pedacinho de Pessoa*. Desenhos de Angela Lago. Belo Horizonte: RHJ, 1996.

PRADO, Lucília de Almeida. *Cabriolé*. Desenhos de Angela Lago. São Paulo: Global, 1986.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Correspondência*. Desenhos: Angela Lago. 7. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1995.

Introdução

DELGADO, Andréa Ferreira. *A invenção de Cora Coralina na batalha das memórias*. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

MARTINS, Maria Helena. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito*. Apresentação Marisa Lajolo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

1. Um estudo sobre *O prato azul-pombinho*

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 19 livros de poesia*. 3.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.

BEZERRA, Paulo. *Polifonia*. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

CAMARGO, Luís. Enunciação gráfica e poesia infantil. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. Kuchenbecker (Org.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. p. 27-34.

CANDIDO, Antonio. Poesia e ficção na autobiografia. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática 1989. p. 51-69. (Série Temas, 1).

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1965.

_____. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 13. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. *O prato azul-pombinho*. Desenhos de Angela Lago. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas, SP. *Caderno de resumos*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino, 9).

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989. (Coleção Linguagem/Ensino).

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Linguagem/Ensino).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Tradução Márcio Venício Barbosa [e] Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MEIRELES, Cecília *et al.* *Pé de poesia*. São Paulo: Global, 2002. (Literatura em Minha Casa, 1).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Coleção educação contemporânea).

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. Tradução: João Azenha Jr. Supervisão da tradução: Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

2. O porta-voz invisível (ou quase): o suporte

ANDRADE, Oswald. *Pau-brasil*. Fixação de textos e notas por Haroldo de Campos. 3. ed. São Paulo: Globo, 1990. (Obras completas de Oswald de Andrade).

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida da Vulgata e anotada pelo Pe. Matos Soares. 32. ed. São Paulo: Paulinas, 1973.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. *Mallarmé*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980. (Coleção Signos, 2).

CARDOZO, Joaquim. *Poesias completas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (Coleção Poesia Hoje, Série Poetas Brasileiros, 20).

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DICIONÁRIO Oxford de arte. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. Revisão técnica Jorge Lúcio de Campos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DURÃO, José de Santa Rita. *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*. São Paulo: Cultura, 1945. (Série Brasileiro-portuguesa. “Os Mestres da Língua”).

_____. _____. Rio de Janeiro: Agir, 1961. (Coleção Nossos Clássicos, 13).

_____. _____. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ÉSQUILO [ESCHYLE]. *Eschyle: tome I. Texte établi et traduit par Paul Mazon*. 2ème. éd. Paris: Les Belles Lettres, 2000. (Collection des Universités de France).

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 143-179.

GREEK lyric: i: Sappho and Alcaeus. Edited and translated by David A. Campbell. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994. (Loeb Classical Library, 142).

MARTINS, Milena Ribeiro. *Lobato edita Lobato: história das edições dos contos lobatianos*. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Milena2/>, acesso em: 5 fev. 2005.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Organização, apresentação e estabelecimento de texto Antonio Carlos Secchin. ed. do centenário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2v.

MELO NETO, João Cabral de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

PAES, José Paulo. *Um por todos: poesia reunida*. Introdução Alfredo Bosi. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PASCAL. *Pensamentos*. Introdução e notas de Ch. M. des Granges. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1961.

PECK, Harry Thurston. Aeschylus. In: _____. *Harpers dictionary of classical antiquities*. New York: Harper and Brothers, 1898. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/cgi-bin/ptext?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0062%3Aid%3DAeschylus>, acesso em: 5 fev. 2005.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *Antologia nacional (1895-1969): museu literário ou doutrina*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SAGA, Hiroo. Poetry as an open space for lightening of Being. *Shigaku*, v. 49 n. 8, p. 24-25, 1994. Disponível em: <http://www.nime.ac.jp/~saga/etexts/bu2.html>; acesso em: 12 abr. 2005.

SILVA, Da Costa e. *Poesias completas*. 4. ed. revista e anotada por Alberto da Costa e Silva. Com estudos sobre o poeta por Oswaldino Marques e José Guilherme Merquior. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. Campinas, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

3. Estrelas singelas: a enunciação gráfica

AGUIAR, Flávio. As questões da crítica literária. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itáu Cultural: Senac São Paulo, 2000. p. 19-35.

ALMEIDA, Guilherme de. *Meu: livro de estampas*. São Paulo: Typographia Paulista de José Napoli, 1925.

_____. *Pequeno romanceiro*. Desenhos de Gomide e letras de Abigail. São Paulo: Martins, 1957.

_____. *Toda a poesia*. São Paulo: Martins, 1952.

APOLLINAIRE, Guillaume. *Calligrammes: poèmes de la paix et de la guerre (1913-1916)*. Préface de Michel Butor. Paris: Gallimard, 1966. (Collection Poésie).

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: Instituto Nacional do Livro, 1960. (Obras de Machado de Assis, 6).

_____. _____. Introdução e notas de Ivan Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. (Biblioteca Folha, 4).

AUTOS de devassa da Inconfidência Mineira. Brasília: Câmara dos Deputados; Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 1976. v. 1.

BANDEIRA, Manuel. Consoada. In: _____. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas e poemas traduzidos*. Introdução de Gilda e Antonio Candido. Estudos de Tristão de Athayde e Otto Maria Carpeaux. Poema de Carlos Drummond de Andrade. 16. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1989. p. 202.

BARTHES, Roland. *S/Z*. Paris: Éditions du Seuil, 1970. (Collection Tel Quel).

BORBA, Francisco S. *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. *Fenomenologia e teoria literária: Husserl × Ingarden*. São Paulo: Edusp, 1990. (Coleção Criação & Crítica, 3).

BRAGA, Theofilo. *O cancionero portuguez da Vaticana*. [Release date February 26, 2004] Disponível em: <http://www.gutenberg.org/dirs/1/1/2/9/11299/11299-8.txt>; acesso em: 10 abr. 2005.

CAMPOS, Augusto de. *Viva vaia: poesia 1949-1979*. Cotia: Ateliê, 2001.

CAPPARELLI, Sérgio. *Tigres no quintal*. Ilustrações Gelson Radaelli. Porto Alegre: Kuarup, 1989. (Coleção Poesia no Quintal).

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

- CHELINI, Antonio. *Rhetorica ad Herennium – iv^o (sic) livro: tradução, notas e comentários sobre termos técnicos de retórica*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- CÍCERO [CICERO]. *Cicero: iv: De oratore book iii. De fato. Paradoxa stoicorum. De partitione oratoria: with an English translation by H. Rackham*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992. (The Loeb Classical Library, 349).
- _____. *Rhetorica ad Herennium: with an English translation by Harry Caplan*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999. (The Loeb Classical Library, 403).
- DIAS, Gonçalves. Sextilhas de Frei Antão. In: *GRANDES poetas românticos do Brasil*. Prefácio e notas biográficas pelo prof. Antônio Soares Amora. Organização, revisão e notas por Frederico José da Silva Ramos. São Paulo: LEP, 1949. p. 415-438.
- D’ONOFRIO, Salvatore. *Poema e narrativa: estruturas*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção O Mundo Hoje, 10).
- GOLDSTEIN, Norma. *Análise do poema*. São Paulo: Ática, 1988. (Série Ponto por Ponto).
- THE GREEK anthology: with an English translation by W. R. Paton: in five volumes. London: W. Heinemann; Cambridge, MA: Harvard University Press; 1960. (The Loeb Classical Library, 86).
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Prefácio de Izidoro Blikstein. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Linguagem/Ensino).
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- _____.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Idéias sobre Linguagem).
- LA FONTAINE, Jean de. *Fables*. Édition présentée, établie et annotée par Jean-Pierre Collinet. Paris: Gallimard, 1997. (Collection Folio Classique, 2246).
- LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- _____.; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1988. (Global universitária. Série crítica e teoria literária.)
- LAURITO, Ilka Brunhilde. *Tempos de Cecília: uma leitura do Romancelheiro da Inconfidência de Cecília Meireles*. São Paulo, 1975. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo
- MARQUILHAS, Rita. Conceitos de pragmática lingüística na *mise-en-page* do texto escrito. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2005. p. 77-85. (Coleção Histórias de Leitura).
- MEIRELES, Cecília. Arte de ser feliz. In: *QUADRANTE 1*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1968. p. 10-11.
- _____. *Poesia completa*. Organização, apresentação e estabelecimento de texto Antonio Carlos Secchin. ed. do centenário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2v.
- _____. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.
- MELLO, Maria Elizabeth Chaves de. Machado de Assis, leitor de Lawrence Sterne. In: JOBIM, José Luís (Org.). *A biblioteca de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras: Topbooks, 2001. p. 303-313. (Coleção Teoria e História).
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 17-54.
- OLSHAVSKY, Jill Edwards. Reading as problem solving: an investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, v. 12, n. 4, p. 654-674, 1976-1977.
- PAIXÃO, Fernando. *Dia brinquedo*. Ilustrações Suppa. São Paulo: Ática, [2004].

PESSOA, Fernando. *Obras em prosa*. Organização, introdução e notas de Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1982. (Biblioteca Luso-brasileira. Série Brasileira.)

PORTA, Frederico. *Dicionário de artes gráficas*. Porto Alegre: Globo, 1958.

PRADO, Roberto; PRADO, Markos; WOJCIECHOWSKI, Antonio Tadeu; VIRALOBOS, Serjio. *Perolas aos poukos & Erdeiros do azar*. Curitiba: Lagarto, 1988.

PROGYMNASMATA: Greek textbooks of prose composition and rhetoric. Translated with introductions and notes by George A. Kennedy. Atlanta, GA: Society of Biblical Literature, 2003. (Writings from the Greco-Roman world, 10).

PUTTENHAM, George. Chapter 3.19 – Of figures sententious, otherwise called rhetorical. In: _____. *The arte of English poesie: contriued into three books, the first of poets and poesie, the second of propotion, the third of ornament*. 1589.

Disponível em: <http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/PutPoes.html>; acessado em: 1º maio 2005; cotejado com: <http://visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Gallica&O=NUMM-83887>; acessado em 1º maio 2005.

QUINTILIANO [QUINTILIAN]. *The institutio oratoria of Quintilian: volume iv [books x-xii]: with an English translation by H. E. Butler*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993. v. 4. (Loeb Classical Library, 127).

RAMOS, Maria Luiza. O estrato óptico. In: _____. *Fenomenologia da obra literária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974. p. 58-72.

RAYNER, K.; FISCHER, M.H.; POLLATSEK, A. Unspaced text interferes with both word identification and eye movement control. 1998. Resumo disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=pubmed&dopt=Abstract&list_uids=9666972, acesso em: 1 fev. 2005.

REIS, Zenir Campos. *Augusto dos Anjos: poesia e prosa*. São Paulo: Ática, 1977. (Ensaio, 32).

ROTEIRO do turista Igreja Nossa Senhora da Conceição. Betim: MM Impressos, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Introdução de Joshua Logan. Tradução de Pontes de Paula Lima. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STERNE, Laurence. *The life and opinions of Tristram Shandy, gentleman*. London: Penguin Books, 1985. (Penguin Classics).

SILVA, Da Costa e. *Poesias completas*. 4. ed. revista e anotada por Alberto da Costa e Silva. Com estudos sobre o poeta por Oswaldino Marques e José Guilherme Merquior. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Coleção educação contemporânea).

_____. *Unidades de leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Linguagem e Sociedade).

VARELLA, L. N. Fagundes; VARELLA, Ernestina Fagundes. *Cantos religiosos de L. N. Fagundes Varella e Ernestina Fagundes Varella*. Rio de Janeiro: Eduardo & Enrique Laemmert, 1878.

WALLACE, Karl R. *Francis Bacon on communication & rhetoric or The art of applying reason to imagination for the better moving of the will*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press, 1943.

4. Imagine uma vastidão de areia: a visualidade

ABREU, Viviane Peixoto Salgado. *Memória e envelhecimento*. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ALTARRIBA, Jeanette; BAUER, Lisa M.; BENVENUTO, Claudia. Concreteness, context availability, and imageability ratings and word associations for abstract, concrete, and emotion words. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, v. 31, n. 4, p. 578-602, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Arte em exposição*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

- ARISTÓTELES [ARISTOTLE]. *On rhetoric: a theory of civic discourse*. Newly translated with introduction, notes and appendixes by George A. Kennedy. New York: Oxford University Press, 1991.
- AYALA, Walmir. *Era uma vez uma menina*. Ilustrações Dacosta. 2. ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1986. (Série Arte para criança).
- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: _____. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. Prefácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 40-42.
- _____. *S/Z*. Paris: Éditions du Seuil, 1970. (Collection Tel Quel).
- BETTS, George Herbert. *The distribution and functions of mental imagery*. New York: AMS Press, 1972. [from the edition of 1909: New York: Teachers College, Columbia University, 1909. (Contributions to Education. Teachers College Series, 26).]
- BÍBLIA SAGRADA. Traduzida da Vulgata e anotada pelo Pe. Matos Soares. 32. ed. São Paulo: Paulinas, 1973.
- BINDER, J.R.; WESTBURY, C.F.; MCKIERNAN, K.A.; POSSING, E.T.; MEDLER, D.A. Distinct brain systems for processing concrete and abstract concepts. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 17, n. 6, p. 905-917, Jun. 2005.
- BURTON, Gideon O. *Silva rhetoricae: the forest of rhetoric*. Updated June 16, 2003. Disponível em: <http://humanities.byu.edu/rhetoric/silva.htm>, acesso em: 9 fev. 2005.
- CALVINO, Italo. *A especulação imobiliária*. Tradução de Ildete de Oliveira Castro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____. *Romanzi e racconti*. Edizione diretta da Claudio Milanini a cura di Mario Barenghi e Bruno Falchetto. 6. ed. Milano: A. Mondadori, 2001.
- _____. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CANDIDO, Antonio. No coração do silêncio. In: _____. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 54-67. (Série Fundamentos, 1).
- CHELINI, Antonio. *Rhetorica ad Herennium – iv^o (sic) livro: tradução, notas e comentários sobre termos técnicos de retórica*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- CÍCERO [CICERO]. *Cicero: iv: De oratore book iii. De fato. Paradoxa stoicorum. De partitione oratoria: with an English translation by H. Rackham*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992. (The Loeb Classical Library, 349).
- _____. *Cicero: in twenty-eight volumes: v: Brutus: with an English translation by G. L. Hendrickson. Orator: with an English translation by H. M. Hubbell*. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: W. Heinemann, 1988. (The Loeb Classical Library, 342).
- DAMASCENO, Darcy. O cromatismo na lírica cecilianiana. In: _____. *Cecília Meireles: o mundo contemplado*. Rio de Janeiro: Orfeu, 1967. p. 53-122.
- DEYOE, Edgar A. Occipital lobe. In: *ENCYCLOPEDIA of the human brain*. Editor-in-chief V. S. Ramachandran. San Diego, CA: Academic Press, 2002. v. 3, p. 677-715.
- DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão multiusuário 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, agosto de 2002.
- DICIONÁRIO ESCOLAR LATINO-PORTUGUÊS. Organizado por Ernesto Faria. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1962.
- DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de lingüística*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- ELIOT, T.S. *Hamlet and his problems*. Disponível em: <http://www.bartleby.com/200/sw9.html>; acesso em: 12 jun. 2005.
- ERASMO [ERASMUS]. *Copia: foundations of the abundant style: de duplici copia verborum ac rerum commentarii duo*. Translated and annotated by Betty I. Knott. In: _____. *Collected works of Erasmus: literary and educational writings 2: de copia / de ratione studii*. Edited by Craig R. Thompson. Toronto: University of Toronto Press, 1978. p. 279-659.

- FILÓSTRATO [PHILOSTRATUS THE ELDER; PHILOSTRATUS THE YOUNGER]; CALÍSTRATO [CALLISTRATUS]. *Imagines. Descriptions: with an English translation by Arthur Fairbanks*. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: W. Heinemann, 1979. (The Loeb Classical Library, 256).
- GONÇALVES, Aguinaldo José. *Museu movente: o signo da arte em Marcel Proust*. São Paulo: Unesp, 2004.
- GOTLIB, Nádia Battella. *A literatura feita por mulheres no Brasil*. [1998] Disponível em: www.amulhernaliteratura.ufsc.br/artigo_Nadia_Gotlib.htm, acesso em: 21 mar. 2004.
- GRANDES poetas românticos do Brasil. Prefácio e notas biográficas pelo prof. Antônio Soares Amora. Organização, revisão e notas por Frederico José da Silva Ramos. São Paulo: LEP, 1949.
- THE GREEK anthology: with an English translation by W. R. Paton: in five volumes. London: W. Heinemann; Cambridge, MA: Harvard University Press; 1960. (The Loeb Classical Library, 86).
- GULLAR, Ferreira. *Um gato chamado gatinho*. Desenhos de Angela Lago. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.
- _____. *O touro encantado*. Desenhos de Angela Lago. São Paulo: Salamandra, 2003.
- GUY, Mary Ellen; MCCARTER, Robert E. A scale to measure emotive imagery. *Perceptual and Motor Skills*, n. 46, p. 1267-1274, 1978.
- HANSEN, João Adolfo. *Categorias epidíticas da ekphrasis*. Campinas, 24 jun. 2004. Conferência de abertura do I Seminário sobre o Motivo da Ekphrasis, organizado pelo Projeto Temático FAPESP-Biblioteca Cicognara: A Constituição da Tradição Clássica, realizado na Biblioteca Central da Unicamp. Texto enviado por e-mail ao autor em 14 jan. 2005.
- HOMERO. *Ilíada*. Tradução em versos de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. (Clássicos de Bolso).
- HORÁCIO. [HORACE]. De arte poetica liber. In: _____. *The works of Horace*. Philadelphia: J. Whetham, 1836. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/cgi-bin/ptext?doc=Perseus:text:1999.02.0064:card=347>; acesso em: 9 fev. 2005.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Prefácio de Izidoro Blickstein. Tradução de Izidoro Blickstein e José Paulo Paes. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Linguagem/Ensino).
- KOSSLYN, Stephen M. Understanding the mind's eye... and nose. *Nature Neuroscience*, v. 6, n. 11, p. 1124-1125, Nov. 2003.
- KOUKOUNAS, Eric; MCCABE, Marita. Sexual and emotional variables influencing sexual response to erotica. *Behavior Research and Therapy*, v. 35, n. 3, p. 221-230, March 1997. Resumo disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=pubmed&dopt=Abstract&list_uids=9125102; acesso em: 24 abr. 2005.
- LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- _____. Poesia: uma frágil vítima da escola. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. p. 41-51.
- _____. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (coleção primeiros passos, 53).
- LAKRITZ, Andrew. Stevens, Wallace. In: THE JOHNS HOPKINS guide to literary theory & criticism. Edited by Michael Groden and Martin Kreiswirth, 1997. Disponível em: http://www.press.jhu.edu/books/hopkins_guide_to_literary_theory/wallace_stevens.html; acesso em: 12 jun. 2005.
- LENNON. Imagine. Disponível em: <http://www.john-lennon.com/songlyrics/songs/Imagine.htm>; acesso em: 7 fev. 2005.
- LYRA graeca: being the remains of all the Greek lyrics poets from Eumelus to Timotheus excepting Pindar. Newly edited and translated by J. M. Edmonds. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: W. Heinemann, 1952.

- LOBATO, Monteiro. *Contos escolhidos*. Organização de Marisa Lajolo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- LONG, Shirley A.; WINOGRAD, Peter N.; BRIDGE, Connie A. The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. *Reading Research Quarterly*, Newark, Delaware, v. 24, n. 3, p. 353-372, summer 1989.
- LONGINO. *Do sublime*. Tradução Filomena Hirata. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Du sublime*. Texte établi et traduit par Henri Lebègue. Paris: Les Belles Lettres, 1965. (Collection des Universités de France.)
- _____. [LONGINUS]. On the sublime: with an English translation by W. Hamilton Fyfe. In: ARISTOTLE; LONGINUS; DEMETRIUS. *The poetics. On the sublime. On style*. Translated by W. Hamilton Fyfe and W. Rhys Roberts. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. p. 119-254. (The Loeb classical library, 199).
- LONGINO ou DIONÍSIO. Do sublime. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Introdução Roberto de Oliveira Brandão. Tradução direta do grego e do latim Jaime Bruna. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 70-114.
- MARTIN, Randi C.; NEWSOME, Mary R.; VU, Hoang. Language and lexical processing. In: *ENCYCLOPEDIA of the human brain*. Editor-in-chief V. S. Ramachandran. San Diego, CA: Academic Press, 2002. v. 2, p. 631-643.
- MELO NETO, João Cabral de. *Poesia crítica*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.
- NAKAGAWA, Sônia Yoshie. *Contornando a repressão: os quadrinhos e a “linguagem enquadrada” em seis contos brasileiros*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- ORTHOFF, Sylvia. *Doce, doce... e quem comeu regalou-se!* II. Tato. São Paulo: Paulinas, 1987. (Ponto de encontro. Série algodão doce, 5).
- THE OXFORD companion to classical literature. Edited by M. C. HOWATSON. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- PAIVIO, Allan. The mind’s eye in arts and science. *Poetics*, v. 12, p. 1-18, 1983.
- PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra: a prosa brasileira contemporânea*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. et alii. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.
- PLUTARCO [PLUTARCH]. Were the Athenians more famous in war or in wisdom? In: _____. *Plutarch’s moralia: in sixteen volumes: with an English translation by Frank Cole Babbitt*. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: W. Heinemann, 1972. v. 4, p. 490-527. (The Loeb Classical Library, 305).
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Organização e apresentação da edição brasileira: Augusto de Campos. Tradução de: Augusto de Campos e José Paulo Paes. 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. *Antologia*. Traducción de José Coronel Urtrecho y Ernesto Cardenal. Prólogo de E. Cardenal. Epílogo de Lawrence Ferlinghetti. Madrid: Visor Libros, 1983.
- _____. Como ler. In: _____. *A arte da poesia: ensaios escolhidos*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1976. p. 25-56.
- _____. How to read. In: _____. *Literary essays of Ezra Pound*. Edited with an introduction by T. S. Eliot. London: Faber and Faber, 1985. p. 15-40.
- _____. *Personae: the collected poems of Ezra Pound*. [S.l.]: A New Directions Book, 1926.
- _____. *The translations of Ezra Pound: with an introduction by Hugh Kenner*. London: Faber and Faber, 1984.
- PROGYMNASMATA: Greek textbooks of prose composition and rhetoric. Translated with introductions and notes by George A. Kennedy. Atlanta, GA: Society of Biblical Literature, 2003. (Writings from the Greco-Roman world, 10).

- QUINTANA, Mario. Espelho mágico. In: _____. *Poesias*. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1983. p.107-146.
- QUINTILIANO [QUINTILIAN]. *Institutio oratoria*: books i-iii: with an English translation by H. E. Butler. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. v. 1. (Loeb Classical Library, 124).
- _____. *Institutio oratoria*: books iv-vi: with an English translation by H. E. Butler. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995. v. 2. (Loeb Classical Library, 125).
- _____. *Institutio oratoria*: books vii-ix: with an English translation by H. E. Butler. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. v. 3. (Loeb Classical Library, 126).
- _____. *The institutio oratoria of Quintilian*: volume iv [books x-xii]: with an English translation by H. E. Butler. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993. v. 4. (Loeb Classical Library, 127).
- _____. [QUINTILIEN]. *Institution oratoire*. Texte revu et traduit avec introduction et notes par Henri Bornecque. Paris: Garnier, s.d. v. 4. (Classiques Garnier).
- _____. [QUINTILIEN]. *Institution oratoire*. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: Les Belles Lettres, 1975-1979. 6v.
- _____. *Istituzione oratoria*. A cura di Simone Beta ed Elena D'Incerti Amadio. Introduzione di George Kennedy. Milano: A. Mondadori, 1997-1998. 2v.
- RENNÓ, Carlos. *Cole Porter*: canções, versões. Participação de Augusto de Campos, Caetano Veloso, Cláudio Leal Ferreira. São Paulo: Paulicéia, 1991.
- RIGOLOT, François. The rhetoric of presence: art, literature and illusion. In: *THE CAMBRIDGE history of literary criticism*: volume 3: the Renaissance. Edited by Glyn P. Norton. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. p. 161-167.
- ROCHA, Ruth. *Boi, boiada, boiadeiro*. Il. José Antonio da Silva. São Paulo: Quinteto, 1987.
- ROSA, João Guimarães. *O burro e o boi no presépio = The ass and the ox in the nativity scene*. Pref. Geraldo Franco de Lima. Versão para o inglês de Aila de Oliveira Gomes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.
- SADOSKI, Mark. An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, p. 110-123, Fall, 1983.
- _____. The natural use of imagery in story comprehension and recall: replication and extension. *Reading Research Quarterly*, p. 658-667, Fall, 1985.
- _____. Mental imagery in reading: a sampler of some significant studies. *Reading Online*, Dec. 1998. Disponível em: www.readingonline.org/research/Sadoski.html; acesso em: 7 fev. 2004.
- _____.; PAIVIO, Allan. *Imagery and text: a dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- SCARRY, Elaine. *Dreaming by the book*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2001.
- SCHÜRMAN, Martin; RAIJ, Tommi; FUJIKI, Nobuya, HARI, Riita. Mind's ear in a musician: where and when in the brain. *NeuroImage*, n. 16, p. 434-440, 2002.
- SHAKESPEARE, William. *The tragicall historie of Hamlet Prince of Denmarke by William Shakespeare*. As it hath been diuerse times acted by his Highnesse seruants in the cittie of London: as also in the two vniuersities of Cambridge and Oxford, and else-where At London: printed [by Valentine Simmes] for N. L. [Nicholas Ling] and Iohn Trundell, 1603. Disponível em: <http://prodigi.bl.uk/treasures/shakespeare/record.asp>; acesso em: 16 jan. 2005.
- SHEEHAN, Peter Wiston. A shortened form of Betts' questionnaire upon mental imagery. *Journal of Clinical Psychology*, Brandon, Vermont, v. 23, n. 3, p. 386-389, July 1967.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura*: ensaios. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- _____. *Leitura em curso*: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003a. (Coleção Linguagem e Sociedade).
- _____. *Unidades de leitura*: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003b. (Coleção Linguagem e Sociedade).
- STEVENS, Wallace. *The necessary angel: essays on reality and the imagination*. New York: Vintage Books, s.d.

_____. *Poemas*. Seleção, tradução e introdução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TIN, Emerson. “*Estou a ver-te diante de mim*”: a hipotipose no discurso epistolar. Trabalho final apresentado para a disciplina LT110A – Movimento Literário I – Linguagem, Máscaras, Dissimulação: Retórica e Literatura, do Renascimento ao Iluminismo. Campinas, 2003. Enviado ao autor, por e-mail, em 29 dez. 2004.

TODOROV, T.; DUCROT, O. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

VUONTELA, Virve; STEENARI, Maijia Riikka; CARLSON, Synnöve; KOIVISTO, Juha; FJÄLLBERG, Mika; ARONEN, Eeva T. Audiospatial and visuospatial working memory in 6-13 year old school children. *Learning and Memory*, v. 10, n. 1, p. 74-81, Jan./Feb. 2003.

WILLIAMS, J.M.G.; HEALY, H.G.; ELLIS, N.C. The effect of imageability and predicability of cues in autobiographical memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 52A, n. 3, p. 555-579, Aug. 1999.

WISE, R.J.S.; HOWARD, D.; MUMMERY, C.J.; FLETCHER, P.; LEFT, A.; BÜCHEL, C.; SCOTT, S.K. Noun imageability and the temporal lobes. *Neuropsychologia*, v. 38, n. 7, p. 985-994, June 2000.

XAVIER, Gilberto Fernando. A modularidade da memória. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 61-115, 1993. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/~gfxavier/Xavier93.pdf>; acesso em 28 dez. 2005.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Miriam/>, acesso em: 25 jan. 2005.

5. O porco empalhado: o texto visual

BALDICK, Chris. *The concise Oxford dictionary of literary terms*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

BORBA, Francisco S. *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>; acesso em: 4 jan. 2006.

BÜHLER, Karl. *Teoría del lenguaje*. Trad. Julián Marías. 2.ed. Madrid: Revista de Occidente, 1961.

CAMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa*. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CAMARGO, Luís. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Campinas, 1998. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CAMPOS, Augusto de. *Viva vaia: poesia 1949-1979*. Cotia: Ateliê, 2001.

THE COMMENS dictionary of Peirce’s terms. Edited by Mats Bergman & Sami Paavola: Peirce’s terminology in his own words. Disponível em: <http://www.helsinki.fi/science/commens/dictionary.html>, acesso em: 18 jan. 2003.

CRISÓSTOMO, Dion [CHRYSOSTOM, Dio]. The olympic discourse: or, on man’s first conception of god. In: _____. *Discourses 12-30: with an English translation by J. W. Cohoon*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993. p. 5-87. (The Loeb Classical Library, 339).

- CRYSTAL, David. *An encyclopedic dictionary of language and languages*. 3. ed. London: Penguin Books, 1994.
- CUDDON, J. A. *The Penguin dictionary of literary terms and literary theory*. 3.ed. London: Penguin Books, 1992.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução e notas Sandra Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Tradução e notas: Sérgio Milliet. São Paulo: Círculo do Livro, 1981. 2v.
- DICIONÁRIO Oxford de arte. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. Revisão técnica Jorge Lúcio de Campos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DÜCHTING, Hajo. *Wassily Kandinsky: 1866-1944: a revolução da pintura*. Tradução: Casa das Línguas. Köln [Colônia, Alemanha]: B. Taschen, 1994.
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: 3. ed. Perspectiva, 1976. (Coleção Estudos, 6).
- FILÓSTRATO [PHILOSTRATUS]. *The life of Apollonius of Tyana. The epistles of Apollonius and the Treatise of Eusebius: with an English translation by F. C. Conybeare: in two volumes*. London: W. Heinemann; Cambridge, MA: Harvard University Press, 1948. v. 1. (The Loeb Classical Library).
- _____. _____.: with an English translation by F. C. Conybeare: in two volumes. London: W. Heinemann; Cambridge, MA: Harvard University Press, 1950. v. 2. (The Loeb Classical Library).
- HAWTHORN, Jeremy. *A concise glossary of contemporary literary theory*. London: Edward Arnold, 1992.
- JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 11.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. p. 230-271.
- JAKOBSON, Roman. Lingüística e poética. In: _____. *Lingüística e comunicação*. Prefácio de Izidoro Blikstein. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 1985. p.118-162.
- JUNG, Carl G. *Tipos psicológicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- KELLOGG, Rhoda. *Analysis de la expresion plastica del preescolar*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1981.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. Com um capítulo referente à propriedade literária. 2.ed. il. rev. e atual. São Paulo: Ática, 1996. (Série Temas, 49).
- MASCARENHAS, Mário. *O melhor da música popular brasileira*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1982.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2005*. Brasília, 24 dez. 2004. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/biblioteca_escola/edital_pnbe2005.pdf, acesso em: 19 jan. 2005.
- POUND, Ezra. *Personae: the collected poems of Ezra Pound*. [S.l.]: A New Directions Book, 1926.
- _____. *Poesia*. Introdução, organização e notas de Augusto de Campos. Traduções de Augusto de Campos, Décio Pignatari, Haroldo de Campos, José Lino Grünwald e Mário Faustino. Textos críticos de Haroldo de Campos. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1985.
- PRINCETON encyclopedia of poetry and poetics. Ed. Alex Preminger, Frank J. Warnke and O. B. Hardison, Jr. enlarged ed. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- PROGYMNASMATA: Greek textbooks of prose composition and rhetoric. Translated with introductions and notes by George A. Kennedy. Atlanta, GA: Society of Biblical Literature, 2003. (Writings from the Greco-Roman world, 10).
- QUINTANA, Mario. *Caderno H*. 4.ed.rev. Porto Alegre: Globo, 1983.

REILY, Lucia. Usos da arte na pré-escola: alternativas. In: CAMARGO, Luís (Org.). *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989. p. 39-60.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S. The artful brain. In: _____. *The emerging mind: Reith Lectures 2003*. London: BBC, 2003. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2003/lecture3.shtml>, acesso em: 05 fev. 2005.

RIBEIRO, Maria Izabel Branco. Nelson Leirner. In: POR QUE Duchamp? Leituras duchampianas por artistas e críticos brasileiros. São Paulo: Itaú Cultural, 1999. p. 52-61.

RIPA, Cesare. *Iconologia or Morall emblems by Caesar Ripa of Perugia, explained in 326 figures*. London: Benj. Motte, 1709. Disponível em: <http://emblem.libraries.psu.edu/Ripa/Images/ripatoc.htm>, acesso em 16 jan. 2005.

_____. *Iconologia overo descrizione dell'imagini universali cavate dall'antichità et da altri luoghi da Cesare Ripa [.] perugino [:] opera non meno utile, che necessaria à poeti, pittori, & scultori, per rappresentare le virtù, viti, affetti, & passioni humane*. Roma: per gli heredi di Gio. Gigliotti, 1593. Disponível em: <http://visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Gallica&O=NUMM-59563>, acesso em: 05 fev. 2005.

_____. *Iconologie ou les principales choses qui peuvent tomber dans la pensee touchant les vices et les vertus sont representees sous diverses figu[r]es gravées en cuivre par Jacques de Bie et moralement expliquées par J[ean] Baudoin*. Paris: s.n., 1643. [respeitei a acentuação do documento.] Disponível em: <http://visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Gallica&O=NUMM-8505>, acesso em: 05 fev. 2005.

SHEFOLD, Karl. *Grécia clássica*. Traduzido por Maria Cristina Rocha. [S.l.]: Verbo, 1986.

TRIDIMENSIONALIDADE na arte brasileira do século XX. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 1997.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. Tradução: João Azenha Jr. Supervisão da tradução: Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Miriam/>, acesso em: 25 jan. 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, 41).

6. O Jornal das Dez e a narrativa para crianças: o diálogo entre texto e ilustração

ANTUNES, Arnaldo. *Tudos*. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 1993.

AZEVEDO, Ricardo. *Meu material escolar*. Ilustrações do autor. São Paulo: Quinteto, 2000.

BACON, Francis. *The advancement of learning*. 1605. Disponível em: <http://darkwing.uoregon.edu/%7Erbear/adv2.htm>; acesso em: 08 fev. 2005.

BADDELEY, Alan D. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, v. 4, n. 11, p. 417-423, Nov. 2000.

_____. Is working memory still working? *European Psychologist*, v. 7, n. 2, p. 85-97, June 2002. Disponível em: <http://psych.wisc.edu/ugstudies/Psych733/Baddeley.pdf>; acesso em: 02 jan. 2006.

_____. Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, v. 36, n. 3, p. 189-208, May-June, 2003.

BALDICK, Chris. *The concise Oxford dictionary of literary terms*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

BINDER, J.R.; WESTBURY, C.F.; MCKIERNAN, K.A.; POSSING, E.T.; MEDLER, D.A. Distinct brain systems for processing concrete and abstract concepts. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 17, n. 6, p. 905-917, Jun. 2005.

- BRUYER, Raymond; SCAILQUIN, Jean-Christophe. The visuospatial sketchpad for mental images: testing the multicomponent model of working memory. *Acta Psychologica*, v. 98, n. 1, p. 17-36, Mar. 1998.
- CAMARGO, Luís. A fábula na sala de aula. *Salto para o Futuro*, 24 a 28 out. 2005. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nl/tetxt3.htm>; acesso em 8 jan. 2006.
- _____. Para que serve um livro com ilustrações? In: JACOBY, Sissa (Org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 273-301.
- _____. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Campinas, 1998. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- DELLA SALA, Sergio; LOGIE, Robert H. Working memory. In: *ENCYCLOPEDIA of the human brain*. Editor-in-chief V. S. Ramachandran. San Diego, CA: Academic Press, 2002. v. 4, p. 819-830.
- DICIONÁRIO ESCOLAR LATINO-PORTUGUÊS. Organizado por Ernesto Faria. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1962.
- ESROCK, Ellen J. *The reader's eye: visual imaging as reader response*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1994.
- FILLEY, Christopher M. Neuroanatomy. In: *ENCYCLOPEDIA of the human brain*. Editor-in-chief V. S. Ramachandran. San Diego, CA: Academic Press, 2002. v. 3, p. 403-422.
- GIESBRECHT, Barry; CAMBLIN, C. Christine; SWAAB, Tamara Y. Separable effects of semantic priming and imageability on word processing in human cortex. *Cerebral Cortex*, v. 14, p. 521-259, May 2004. Disponível em: <http://mindbrain.ucdavis.edu/content/Labs/Swaab/Publications/1131668996>; acesso em: 02 jan. 2006.
- HELENE, André Frazão; XAVIER, Gilberto Fernando. Como as memórias criam a personalidade. *ComCiência*, n. 52, mar. 2004. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/14.shtml>; acesso em: 5 jan. 2006.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (coleção primeiros passos, 53).
- MARQUES, Francisco [Chico dos Bonecos]. *Enrola-bola: brinquedos, brincadeiras, canções*. Belo Horizonte: Arte Brasileira Alternativa, 1997.
- MELLO, Roger. *Griso, o unicórnio*. Ilustrações [do autor] baseadas na arte universal. São Paulo: Brinque-Book, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2002*. Disponível em: <http://www.cbl.org.br/pages.php?recid=561>, acesso em: 08 fev. 2005.
- PAIVIO, Allan. Dual coding theory: retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, v. 45, n. 3, p. 255-287, Sept. 1991.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Presença, 1992.
- PERRAULT, Charles. *Le labyrinthe de Versailles, ou Description en prose du bosquets [avec l'explication de ses fables en vers par Isaac de Benserade]*. Paris: Imprimerie Royale, 1679. Disponível em: <http://visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Gallica&O=NUMM-108017>; acesso em: 12 jan. 2006.
- POLK, Thad A.; STALLCUP, Matthew; AGUIRRE, Geoffrey K.; ALSOP, David C.; D'ESPOSITO, Mark; DETRE, John A.; FARAH, Martha J. Neural specialization for letter recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 14, n. 2, p. 145-159, Feb. 2002.
- PROGYMNASMATA: Greek textbooks of prose composition and rhetoric. Translated with introductions and notes by George A. Kennedy. Atlanta, GA: Society of Biblical Literature, 2003. (Writings from the Greco-Roman world, 10).

QUINTILIANO [QUINTILIAN]. *Institutio oratoria*: books i-iii: with an English translation by H. E. Butler. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. v. 1. (Loeb Classical Library, 124).
 _____. *The institutio oratoria of Quintilian*: volume iv [books x-xii]: with an English translation by H. E. Butler. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993. v. 4. (Loeb Classical Library, 127).

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo*, Madrid, año 9, n. 26, marzo-junio 2004. Disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html; acesso em: 07 fev. 2005.

RUSSELL, Daniel. The genres of epigram and emblem. In: THE CAMBRIDGE history of literary criticism: volume 3: the Renaissance. Edited by Glyn P. Norton. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. p. 278-283.

SADOSKI, Mark; PAIVIO, Allan. *Imagery ant text: a dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SIMON, Herbert. Literary criticism: a cognitive approach. *Stanford Humanities Review*, v. 4, n. 1, spring, 1994. Disponível em: <http://www.stanford.edu/group/SHR/4-1/text/toc.html>; acesso em: 30 jan. 2005.

SONG, Joo-Hyun; JIANG, Yuhong. Visual working memory for simple and complex features: an fMRI study. *NeuroImage*, in press. Disponível em: <http://www.wjh.harvard.edu/~jianglab/publications/SongJiang05fMRI.pdf>; acesso em: 5 jan. 2006.

SWAAB, Tamara Y.; BAYNES, Kathleen; KNIGHT, Robert T. Separable effects of priming and imageability on word processing: an ERP study. *Cognitive Brain Research*, v. 15, n. 1, p. 99-103, Dec. 2002. Disponível em: <http://mindbrain.ucdavis.edu/content/Labs/Swaab/Publications/1131669214>; acesso em: 02 jan. 2006.

THOMAS, Nigel. Mental imagery. In: ZALTA, Edward N. (ed.) *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Winter 2001 Edition. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/win2001/entries/mental-imagery/>; acesso em: 09 jan. 2005.

XAVIER, Gilberto Fernando. A modularidade da memória. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 61-115, 1993. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/~gfxavier/Xavier93.pdf>; acesso em 28 dez. 2005.

XAVIER, Valêncio. *O mez da gripe e outros livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
 _____. *Minha mãe morrendo e o menino mentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Miriam/>; acesso em: 25 jan. 2005.

Conclusão

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Estudos, 126).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Histórias e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/99: literatura infanto-juvenil*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CHATTERJEE, Anjan. The neuropsychology of visual artistic production. *Neuropsychologia*, v. 42, n. 11, p. 1568-1583, 2004. Disponível em: http://ccn.upenn.edu/~chatterjee/anjan_pdfs/artneuropsych.pdf; acesso em 8 jan. 2006.

_____. Prospects for a cognitive neuroscience of visual aesthetics. *Bulletin of Psychology and the Arts*, v. 4, n. 2, p. 55-60, 2003. Disponível em: http://wernicke.ccn.upenn.edu/~chatterjee/anjan_pdfs/Prospects%20of%20Cog%20Neuro%20Visual%20Aes.pdf; acesso em: 8 jan. 2006.

- ISHAI, Alomit; HAXBY, James V.; UNGERLEIDER, Leslie G. Visual imagery of famous faces: effects of memory and attention revealed by fMRI. *NeuroImage*, v. 17, n. 4, p. 1729-1741, Dec. 2002. Disponível em: http://www.ini.unizh.ch/~alomit/ishai_neuroimage2002.pdf; acesso em: 8 jan. 2006.
- LAJOLO, Marisa. Lobato, um Dom Quixote no caminho da leitura. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. p. 94-103. (Série Educação em ação).
- _____. Monteiro Lobato y Don Quijote: nuestros caminos de lectura em América. In: BRASIL. Embajada de Brasil em Guatemala. *En los colores de la voz: literatura infanto-juvenil de América Latina*. Ciudad de Guatemala: Embajada de Brasil en Guatemala: Universidad Rafael Landívar: Empresa Eléctrica de Guatemala, 2005.
- LISBOA, Henriqueta. *Obras completas I: poesia geral, 1929/1983*. Prefácio Fábio Lucas. São Paulo: Duas Cidades, 1985.
- LOBATO, Monteiro. *Contos escolhidos*. Organização de Marisa Lajolo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- PRESSLEY, G. Michael. Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., v. 68, n. 3, p. 355-359, June 1976.
- RAMACHANDRAN, Vilayanur S. The artful brain. In: _____. *The emerging mind: Reith Lectures 2003*. London: BBC, 2003. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2003/lecture3.shtml>, acesso em: 08 jan. 2006.
- SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

Apêndice 1: antologia

- BLAKE, William. *Songs of innocence and songs of experience*. [S.l.]: [s.n.], 1794. Disponível em: <http://www.blakearchive.org/>; acesso em: 10 abr. 2005.
- CALVINO, Italo. *Palomar*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMPOS, Augusto de. *Rimbaud livre*. Introdução e traduções de Augusto de Campos com “iluminações” computadorizadas de Augusto de Campos & Arnaldo Antunes. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (Coleção Signos, 14).
- _____. *Viva vaia: poesia 1949-1979*. Cotia: Ateliê, 2001.
- CAPPARELLI, Sérgio. *A jibóia Gabriela*. Ilustrações de Astrid Münch. Porto Alegre: L&PM, 1984. (Coleção RBS/LPM, 3).
- CRESPO, Gonçalves. *Obras completas de Gonçalves Crespo*. Prefácio de Afrânio Peixoto. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1942. (Coleção Clássicos e Contemporâneos).
- EURÍPIDES. *Medéia = Μηδεια*. Edição bilíngüe. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Hucitec, 1991.
- ESCOSTEGUY, Pedro Geraldo. *Anticontos*. Organização de Soraya Patrícia Rossi Bragança. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2003.
- FILÓSTRATO [PHILOSTRATUS THE ELDER; PHILOSTRATUS THE YOUNGER]; CALÍSTRATO [CALLISTRATUS]. *Imagines. Descriptions: with an English translation by Arthur Fairbanks*. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: W. Heinemann, 1979. (The Loeb Classical Library, 256).
- FONTES, Hermes. *Apotheoses*. 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1915.
- HOMERO. *Iliada*. Tradução em versos de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. (Clássicos de Bolso).
- PO, Li; FU, Tu. *Poemas chineses*. Tradução de Cecília Meireles. Introdução de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

OLIVA NETO, João Angelo. *O livro de Catulo: poemas traduzidos*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Alberto de. *Poesias completas*. Edição crítica Marco Aurélio Mello Reis. Rio de Janeiro: Núcleo Ed. da UERJ, 1978. v.1. (Fluminense)

POEMAS da antologia grega ou palatina: séculos VII a.C. a V d.C. Seleção, tradução, notas e posfácio José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Organização e apresentação da edição brasileira: Augusto de Campos. Tradução de: Augusto de Campos e José Paulo Paes. 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

REIS, Zenir Campos. *Augusto dos Anjos: poesia e prosa*. São Paulo: Ática, 1977. (Ensaio, 32).

Apêndice 2: galeria

CAMPOS, Augusto de. *Viva vaia: poesia 1949-1979*. Cotia: Ateliê, 2001.

THE GREEK anthology: with an English translation by W. R. Paton: in five volumes. London: W. Heinemann; Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960. v. 5. (The Loeb Classical Library, 86).

LIMA, Ricardo da Cunha. *Cambalhota*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

PAES, José Paulo. *Um por todos: poesia reunida*. Introdução Alfredo Bosi. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RICARDO, Cassiano. *Jeremias sem-chorar*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1964.

Apêndice 1: antologia

Sobre suportes, textos e outras histórias

Márcia Cabral da Silva

I

Minhas primeiras impressões a esse respeito começaram ao observar meu pai lendo, lá pelos quatro anos de idade. Era uma coleção de livros baratos, publicada pela Editora Saraiva e vendida de porta em porta. Cada vez que um livro chegava, eu observava com muita admiração as capas coloridas, com ilustrações de Cleópatra, de José do Patrocínio e de outros vultos notáveis – comentários de papai, que eu aceitava de imediato.

Quando chegava do trabalho de noite, sempre sentava na espreguiçadeira reservada para ele na sala e com um cantinho apertado para mim. A leitura começava com o jornal do dia e terminava com um desses livros sobre vultos notáveis, coloridos, e ainda indecifráveis aos meus olhos infantis. Lá pelas tantas, interrompia a leitura que tanto fascínio lhe causava e ia me colocar na cama, semi-adormecida.

Não preciso dizer que foi por meio dessa coleção que me interessei por livros, leitura e ilustrações, já que em minha casa não havia o que hoje denominamos livros infantis.

Por volta dos seis ou sete anos, ganhei meu primeiro livro infantil: *Os Mais Belos Contos de Fada da Índia*. Esse, presente de aniversário de um tio que, observando meu desinteresse por bonecas, achou que eu já podia me aproximar dos objetos antes destinados aos meninos da família: os livros requintados, com inscrições em letras douradas e capa dura. O presente mais cobiçado finalmente chegara.

Lembro que o que mais me seduzia era o tamanho do livro e as ilustrações em alto-relevo, coloridas, transbordando pelas margens das páginas. Depois, o que me seduzia eram as histórias mais curtas, porque eu detestava interromper a leitura e, para uma leitora iniciante, um conto de página e meia já é muita coisa, não acha?

II

Depois, lembro das leituras realizadas ao longo do ginásio. Nessa época, líamos um romance por mês. Devíamos comentá-los por meio de exposição oral e de análise por escrito. *Aventuras de Tibicuera, Iaiá Garcia, Dom Casmurro, A Imaginária*, dentre outros.

Os livros não eram muito caprichados: papel transparente, de baixa gramatura, projeto gráfico reduzido ao tamanho das letras e algumas capitulares. Enfim, por sorte, sobravam o enredo, os personagens e outros elementos emocionantes que eu visualizava e ainda guardo na memória. É claro que sentia falta dos livros requintados que tanto falaram à minha imaginação infantil. Vez por outra ainda me surpreendo tocando os livros, sentindo a gramatura do papel, embevecida pelas cores e formas das ilustrações.

III

Outro momento importante dessa história situa-se nos idos de 1980, quando fui trabalhar na sala de leitura do Ciep de Ipanema, mais conhecido como Brizolão.

Minha função era dinamizar a sala de leitura, recuperando livros doados, catalogando-os e, a parte mais emocionante, recebendo os alunos da escola para incentivá-los por meio de projetos de leitura.

Um desses projetos consistiu na confecção de livros artesanais, que passaram a fazer parte do acervo. Para realizar o projeto, conversamos com autores, ilustradores, especialistas em recuperação de livros antigos da Biblioteca Nacional. Um extenso trabalho de pesquisa, cujo mérito foi mobilizar a curiosidade dos pequenos leitores para as atividades relativas à ilustração e à edição.

IV

Outro momento de reflexão sobre suportes e textos deu-se no mestrado. Com o objetivo de melhor compreender a produção literária destinada à infância, analisei 15 livros destinados à criança em fase de alfabetização: a Coleção Estrelinha, de Sônia Junqueira, editora Ática.

Em diálogo com os textos e as ilustrações, eu buscava a concepção de infância implícita na coleção. Acho que não dominava um instrumental seguro para a análise das

ilustrações, tal como ocorria com a narrativa verbal. Contudo, raras vezes percebi ilustrações criadas com autonomia, como uma narrativa para além do texto verbal.

Acredito que, ao mesmo tempo em que lemos os textos, lemos também as ilustrações. Se isso é verdade, as ilustrações podem modificar a compreensão, podem interferir na leitura. Daí sua grande importância.

V

No doutorado, selecionei o romance autobiográfico *Infância*, de Graciliano Ramos, para melhor entender os elementos mediadores entre a criança e a leitura. Em um dos capítulos, observei a forte influência dos suportes de texto (jornais, livro razão diário, livro de leitura manuscrita, dentre outros) no processo de aquisição da leitura pela criança.

Por vezes, o narrador citava a dificuldade de compreender Camões em letras manuscritas, um tipo de leitura bastante comum no início do século XX. Ao longo do ensino primário, a criança precisava dominar não só a leitura corrente como a leitura dos diferentes tipos de caligrafia.

As lembranças do autor também são bastante marcadas pelas ilustrações que o sobressaltavam, como a imagem das longas barbas do Barão de Macaúbas, nas Seletas Clássicas, além do sentimento de rejeição ao material de que era feito o livro, descrito como “rastro de catarro seco”.

VI

Hoje, desenvolvendo a pesquisa *A Rede de Bibliotecas Populares na Cidade do Rio de Janeiro e a Formação de Leitores*, com alunos do curso de graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹, refletimos sobre os modos e gestos de leitura observados nessas instituições.

Destaco alguns depoimentos interessantes extraídos dos relatórios desenvolvidos pelos alunos:

¹ Trata-se do componente curricular *Pesquisa e Prática Pedagógica*, com duração de seis períodos letivos, cujo objetivo é congrega os alunos, a partir do primeiro período do curso de Pedagogia, em um grupo de pesquisa que desenvolva temática de seu interesse. No segundo semestre de 2005, fizeram parte da pesquisa 28 alunos, distribuídos em 8 bibliotecas populares na cidade do Rio de Janeiro.

Biblioteca Popular Cruz e Souza

Cristina Dias, Eliane Nogueira, Mariza Dias e Simone Costa

As visitas à Biblioteca Cruz e Souza têm se tornado uma experiência fascinante e muito interessante, pois, a cada leitor entrevistado, percebemos como eles se mostram semelhantes em alguns aspectos. Os modos e os gestos de leitura são um exemplo disso, visto que a maioria dos entrevistados possui o mesmo perfil socioeconômico e cultural. São meninos e homens, com idade entre 10 e 50 anos, e meninas e mulheres, com idade entre 7 e 27 anos. O nosso interesse foi despertado pelo fato de a grande maioria das mulheres escolher revistas com matérias sobre as relações amorosas. Elas abriam diretamente na página e, somente depois de lerem a matéria, é que prestavam atenção na revista como um todo. Quando questionadas a respeito, elas respondem:

Eu gosto de ler sobre esse assunto porque (silêncio) Ah! Eu gosto de me inteirar sobre isso (risos). Tem situações que você passa com o seu namorado que é legal ler sobre isso para agir certo no momento. Há coisas que acontecem que eu não converso com as minhas amigas. Então prefiro ler a respeito. (Priscila, 20 anos, dona de casa)

Eu gosto de ler esses assuntos porque (pausa). Sei lá! É interessante, chama a minha atenção. (Marta, 15 anos, estudante do ensino médio)

Biblioteca Popular de Botafogo Machado de Assis

Ana Paula Marques, Ângela Cea, Daniele Mendes, Eduardo Monteiro, Juliana Lima, Marilene Silva

O suporte textual, a apresentação do material impresso, deflagra o interesse para a leitura. Há quem prefira os livros “finos, coloridos, que tenham mais figuras”, como Paulo, 8 anos, que frequenta a biblioteca para ler gibis.

Para outros, a leitura do suporte material, o livro em si, precede a leitura verbal, ou seja, há quem selecione livros pela espessura, pelas figuras, pelas imagens.

O interesse por revistas, por livros que tenham muitas figuras, fotos, pinturas, como é o caso de Teresa, mostra um modo de relaxar, de viajar na imaginação.

VII

Por último, pensando nos dias de folga que precedem o Natal, comprei de presente para mim um livro para contemplar e também para ler: *Rio Literário: um guia apaixonado da cidade do Rio de Janeiro*, organização de Beatriz Resende e fotografias de Bruno Veiga (Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005). Estou adorando passear pela cidade, com textos de Drummond, Antônio Torres, Aldir Blanc, dentre outros.

VIII...²

² *E-mail* enviado ao autor em 20 dez. 2006. Em 27 dez., Márcia explicou que “o item VIII ficou assim como uma espécie de promessa, para que eu continue escrevendo”.

Vandalismo

Augusto dos Anjos

Meu coração tem cathedraes immensas,
Templos de priscas e longinquas datas,
Onde um nune de amor, em serenatas,
Canta a alleluia virginal das crenças.

Na ogiva fúlgida e nas columnatas
Vertem lustraes irradiações intensas,
Scintillações de lampadas suspensas,
E as amethystas e os florões e as pratas.

Como os velhos Templarios medievaes,
Entrei um dia nessas cathedraes
E nesses templos cláros e risonhos...

E erguendo os gládios e brandindo as hástas,
No desespero dos iconoclastas
Quebrei a Imagem dos meus proprios sonhos!

Pau d'Arco – 1904.

(*Apud* REIS, 1977, p.129)

“No caso de Augusto dos Anjos, a escrita (suponho) devia estar muito ligada ao aspecto gráfico, visual, das palavras. É um fenômeno nervoso que influencia a criação. Seu texto, já enriquecido musicalmente, parece às vezes apoiar-se também numa espécie de dimensão visual, que as longas palavras científicas propiciam. *Mysterios de um Phosphoro* não é exatamente o mesmo que *Mistérios de um Fósforo* e há uma perda de substância mágica no despojamento ortográfico do *Metaphysicismo de Abhidharma*, com todos os seus *hh*.”

Fausto Cunha, artigo publicado no *Jornal do Brasil*, 20 abr. 1974

(*Apud* REIS, 1977, p. 40)

Manuel Bandeira, no prefácio de sua *Antologia dos Poetas Brasileiros* (fase simbolista, Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1967), escreve: “Até pela ortografia buscavam os simbolistas diferenciar-se: achavam elegante o uso das letras etimológicas – o ‘y’, que lhes lembrava o lírio, símbolo da pureza, e o goivo, símbolo da tristeza, eram as flores de sua preferência, e o caricaturista Raul, aliás irmão de Mário Pederneras, certa vez caricaturou a arte nova sob a forma de ‘um delírio de lírios’ –, os diagramas – ‘th’ e ‘ph’. Silveira Neto chamou ao seu primeiro livro *Luar d’Hivero*, quando já todo mundo escrevia ‘inverno’ sem ‘h’; Castro Menezes intitulou seu *Mythos*, só porque nessa curta palavra havia o ‘y’ e o ‘th’” (p.14).

(*Apud* REIS, 1977, p. 41)

A peculiaridade desta edição é o critério que adotei no tocante à ortografia. Não simplifiquei o “revestimento gráfico”, nem o uniformizei.

(REIS, 1977, p. 40)

o tygre

william blake

tyger ! tyger ! burning bright
in the forests of the night,
what immortal hand or eye
could frame thy fearful symmetry?³

tygre ! tygre! brilho, brasa
que à furna noturna abrasa,
que olho ou mão armaria
tua feroz symmetrya?

em que céu se foi forjar
o fogo do teu olhar ?
em que asas veio a chamma ?
que mão colheu essa flamma ?

que força fez retorcer
em nervos todo o teu ser ?
e o som do teu coração
de aço, que cor, que ação?

teu cérebro, quem o malha ?
que martelo ? que fornalha o moldou?
que mão, que garra seu terror mortal amarra ?

quando as lanças das estrelas
cortaram os céus, ao vê-las
quem as fez sorriu talvez ?

³ O tradutor transcreve o original com algumas alterações: “Tyger Tyger. burning bright, / In the forests of the night: / What immortal hand or eye, / Could frame thy fearful symmetry?”. (BLAKE, 1794)

quem fez a ovelha te fez ?

tyger ! tyger ! burning bright
in the forests of the night,
what immortal hand or eye
could frame thy fearful symmetry?⁴

tygre ! tygre! brilho, brasa
que à furna noturna abrasa,
que olho ou mão armaria
tua feroz symmetrya?

1977

(CAMPOS, 2001, p. 223-231)

⁴ No original, esse verso aparece como “Dare frame thy fearful symmetry?”. (*Idem*)

o sapo

Matsuó Bashô

*“ke triste – a fama
ter o nome koaxado
pelos sapos – na lama”
Emily Dickson*

1.

Lagoa de papo pro ar.

Tradu(i)são brasileira:

A nezesidade faz o sapo pular.

2.

de mergulho em mergulho

a agua se erge

vomita o mez de julho

(adendo: emisferio sul, alto inverno)

3.

braza aseza

salto no eskuro

lagoa japoneza

4.

moskito va embora

na goela do sapo

a lagoa xora

(opsões para o verso final:

1. “lagrimas da lagoa”

2. “lagoa, xore agora”)

5.

neste brejo das almas

o ke avia de inkieto

por sob as aguas kalmas

era um sapo sekreto

(Karlos Drumon de Andrade)

6.

sapos

aos dois

as trez

aos saltos

altos

e baixos

(Osvald de Andrade)

7.

o estadio inteiro

na marka do penalti

a respirasão do goleiro

8.

fogos de artifisio

pra mim esta bem klarão

o barulho fiktisio

9.

velha lagoa

o pulo na moska

o sapo na boa

10.

barulho sob a lagoa

sete saltos sepultados

o sapo reboa

(p/ Alberto Senturião, kantor das sete-kedas)

11.

velho sapo

velha posa

não vai ser sopa

12.

lagoa ate aki de entulho

matando moska a grito

um sapo do barulho

13.

sapo faz poze

lagoa ke ouve

som ate oje

Roberto Prado

Tadeu

(PRADO *et al.*, 1988, p. 23)

Cartilha

José Paulo Paes

a MATilha
contra a Ilha

Ilha recUSA?
Ilha reclUSA

USA e abUSA

América LATina
AmÉRICA ladina

LATe a MATilha

Ilha trILHA
CartILHA

(PAES, 1986, p. 96)

[Syrinx]

Teócrito

A concubina de ninguém, a mãe do Luta-de-Longe deu à luz
o pastor ágil da que foi ama-de-leite do Trocado-por-Pedra,
não o Querastas outrora alimentado pela filha do touro
mas aquele a quem a linfa (*l* por *n*) fez arder de sede;
o dúplice animal, de nome todo, que tanto desejava
a filha da voz, irmã do vento, a jovem dos finais;
o que à Musa floricolorada a fístula infligiu
estrídula, monumento do seu amor em chamas;
o que soube dar fim à homônima arrogância
do mata-avô, dela salvando a jovem tória;
aquele a quem Páris Simiquidas ofertou
o doce dom dos de cajado mas não cegos;
ó pisa-pedras e pedestres, ó tormento
da mulher saeta, caixipede, filho
de ladrão, filho de pai nenhum,
que com doçura e de alma alegre
possas tocar para a de lindo
rosto, a jovem muda,
a i n v i s í v e l .

(POEMAS..., 1995, p. 33)

O ovo

Simias de Rodes

Acolhe
da fêmea canora
este novo urdume que, animosa
tirando-o de sob as asas maternas, o ruidoso
e mandou que, de metro de um só pé, crescesse em número
e seguiu de pronto, desde cima, o declive dos pés erradios
tão rápido, nisso, quanto as pernas velozes dos filhotes de gamo
e faz vencer, impetuosos, as colinas no rastro da sua nutriz querida,
até que, de dentro do seu covil, uma fera cruel, ao eco do balido, pule
mãe, e lhes saia célere no encalço pelos montes boscosos recobertos de neve.
Assim também o renomado deus instiga os pés rápidos da canção a ritmos complexos.
do chão de pedra pronta a pegar alguma das crias descuidosas da mosqueada
balindo por montes de rico pasto e grutas de ninfas de fino tornozelo
que imortal desejo impele, precípites, para a ansiada teta da mãe
para bater, atrás deles, a vária e concorde ária das Piérides
até o auge de dez pés, respeitando a boa ordem dos ritmos,
arauto dos deuses, Hermes, jogou-o à tribo dos mortais
e pura, ela compôs na dor estrídula do parto.
do rouxinol dórico
benévolo,

(POEMAS..., 1995, p. 43)

[...] Convém assinalar que a leitura de “O ovo” não é linear, como de hábito, mas alternada. Isto é, depois do primeiro verso, tem-se de ler, não o segundo, mas o último; depois do segundo, não o terceiro, mas o penúltimo; e assim por diante. A leitura faz-se das pontas para o centro, numa espécie de percurso gestaltiano da configuração do ovalóide. Com isso, reconstituiu-se a devida seqüência gramatical e semântica do texto. (*Idem*, p. 108)

XIX

Hermes-Fontes

Pouco acima daquela alvíssima coluna
que é o seu pescoço, a boca é-lhe uma taça tal
que, vendo-a, ou, vendo-a, sem, na realidade, a ver,
de espaço a espaço, o céu da boca se me enfuna
de beijos – uns, sutis, em diáfano cristal
lapidados na oficina do meu Ser;
outros – hóstias ideais dos meus anseios,
e todos cheios, todos cheios
do meu infinito amor...

Taça
que encerra
por
suma graça
tudo que a terra
de bom
produz!
Boca!
o dom
possuis
de pores
louca
a minha boca
Taça
de astros e flores,
na qual
esvoaça
meu ideal!

Taça cuja embriaguez
na via-láctea do Sonho ao céu conduz!
Que me enlouqueças mais... e, a mais e mais, me dês
o teu delírio... a tua chama... a tua luz...

(FONTES, 1915, p. 240)

Pé-na-bola

Pedro Geraldo Escosteguy

Pé-na-bola.

o mar lambe a pelada na areia quente.

Amarelo

Vermelho Azul Vermelho

 Azul Amarelo

Riscos se cruzam rápidos, debuxando em cor velha partida que o homem joga com o tempo.

O apito é a flauta encantada do dia, comandando a dança que se dirige ao arco.

Os olhos são pontos obscuros que captam trajetórias – entre o céu e a terra.

Bandeiras tremulam em mãos que indicam realidades ao árbitro.

Súbito, um grito gutural e amplo
transborda o espaço onde se escoia o
tráfego, e arranca um eco – de vitória
que sobe pelas paredes perfiladas
dos arranha-céus solidários.

– Como foi?

– O ponta-direita chutou o escanteio tão bem que o número 10,
num salto, aninhou a bola na rede
batida pelo vento.

Estamos aqui.

Nem sequer nos lembramos que te-

nebrosos projéteis – circundam a
Terra, com sua carranca agressiva.
Bastaria piscar o olho ao mar, ao sol
e ao vento para anunciarmos ao Mun-
do a façanha que explodiu na praia.
Explosão de vida na tarde que morre.

(ESCOSTEGUY, 2003, p. 47-48)

Lamento do Guardião da Fronteira

Rihaku

Pelo Portão do Norte sopra o vento carregado de areia,
Solitário desde a origem do tempo até agora!
Árvores caem, no outono a relva amarelece.
Galgo torres e torres
 para vigiar a terra bárbara:
Desolado castelo, o céu, o amplo deserto.
Nenhum muro de pé sobre esta aldeia.
Ossos alvos com milhares de geadas,
Altas pilhas, cobertas de árvores e grama;
Quem fez com que isto acontecesse?
Quem trouxe a cólera imperial flamante?
Quem trouxe o exército com tambores e timbales?
Bárbaros reis.
De uma primavera suave a um outono de saque e sangue,
Trezentos e sessenta mil,
E tristeza, tristeza como chuva.
Tristeza para ir, tristeza no regresso.
Desolados, desolados campos,
E nenhuma criança de campanha sobre eles,
 Não mais os homens para a ofensa e a defesa.
Ah! Como sabereis de toda esta tristeza
 no Portão do Norte,
Com o nome de Rihaku esquecido
E nós, guardiães, pasto dos tigres?

(POUND, 1986, p. 169)

Despedida (Acompanhando um amigo)

Li Po

A verde montanha se estende para além da Muralha do Norte.

Branças águas cercam a Muralha de Leste.

Quando aqui nos separarmos,

sereis a erva aquática vogando para grandes distâncias.

As nuvens errantes me farão pensar em quem viaja.

O sol poente me recordará o antigo amigo.

Já vos afastais e acenamos com as mãos.

Nossos cavalos, um para o outro, relinham tristemente.

(LI PO e TU FU, 1996, p. 40)

Egnácio, porque brancos tem os dentes,
a qualquer hora ri. No tribunal
quando o orador as lágrimas desperta
ele ri. Ante a pira de um bom filho,
único, quando a mãe lamenta a perda
ele ri; o que for, onde for, faça
o que faça, ele ri; tem este vício
pouco elegante e nada refinado.
Devo assim, caro Egnácio, te advertir:
nem se fosses Romano ou Tiburtino,
Sabino ou o Umbro parco ou o gordo Etrusco,
o Lanuvino escuro, dentes lustros,
ou Transpadano (cito os meus também)
ou qualquer um que cuida bem dos dentes,
caberia que risses toda hora:
um riso tolo é o que há mais tolo, mas...
és Celtibero, e lá na Celtibéria
com o que cada um mijá se costuma
escovar de manhã gengiva e dente,
quanto mais pois teus dentes são brilhantes
mais se vê que bebeste tanta urina.

(OLIVA NETO, 1993)

No Cabaré Verde

às cinco da tarde

Rimbaud

Oito dias de estrada, as botas esfoladas
De tanto caminhar. Em Charleroi, desvio:
– Entro no Cabaré Verde: peço torradas
Na manteiga e presunto; que não seja frio.

Despreocupado estiro as pernas sob a mesa
Verde e me esqueço a olhar os temas primitivos
Sobre a tapeçaria. – Adorável surpresa,
A garota de enormes tetas, olhos vivos,

– Essa, não há de ser um beijo que a afugente! –
Rindo, vem me trazer o meu pedido numa
Bandeja multicolor: pão com presunto quente,

Presunto rosa e branco aromado de um dente
De alho e o chope bem gelado, boa espuma,
Que uma réstea de sol doura tardiamente.

Outubro 1870

(CAMPOS, 1993, p. 27)

O seio nu

Italo Calvino

O senhor Palomar caminha ao longo da praia solitária. Encontra raros banhistas. Uma jovem está estendida na areia tomando banho de sol com os seios à mostra. Palomar, homem discreto, volve o olhar para o horizonte marinho. Sabe que, em tais circunstâncias, a aproximação de um desconhecido leva não raro as mulheres a se cobrirem depressa, e isso não lhe parece bom: porque é desagradável para a banhista; porque o homem que passa se sente como um elemento perturbador; porque o tabu da nudez fica implicitamente confirmado; e porque as convenções respeitadas pela metade propagam insegurança e incoerência no comportamento em vez de liberdade e franqueza.

Por isso é que ele, mal vê esboçar-se ao longe o perfil brônzeo rosado de um torso feminino nu, apressa-se em assumir com a cabeça uma postura tal que a trajetória de seu olhar permaneça suspensa no vazio e garanta seu respeito civil pela fronteira invisível que circunda as pessoas.

“Contudo”, pensa, seguindo adiante e, mal o horizonte se desobstrui, readquirindo o livre movimento do bulbo ocular, “eu, assim procedendo, ostento uma recusa em ver, ou seja, também acabo por reforçar a convenção que torna ilícita a vista de um seio, ou melhor, instituo uma espécie de sutiã mental suspenso entre os meus olhos e aquele seio que, do deslumbramento surgido dos confins de meu campo visual, pareceu-me jovem e agradável à vista. Em suma, o meu não-olhar pressupõe que eu esteja pensando naquela nudez, que me preocupe com ela, e isto é, no fundo, ainda uma atitude indiscreta e retrógrada.”

Voltando de seu passeio, Palomar passa de novo em frente à banhista, e desta vez tem o olhar fixo diante de si, de modo que este aflore com uniformidade equânime a espuma das ondas que se retraem, os cascos dos barcos puxados para o seco, o lençol de espuma estendido sobre a areia, a lua transbordante de pele mais clara com o halo moreno do mamilo e o perfil da costa no embaciamento da distância, acinzentada contra o céu.

“Muito bem”, reflete, satisfeito consigo mesmo, prosseguindo o caminho, “consegui fazer com que o seio fosse absorvido completamente na paisagem, e também que meu olhar não pesasse mais que o olhar de uma gaivota ou de um peixe.”

“Mas será realmente justo proceder assim?”, reflete ainda, “ou não passa de um achatamento da pessoa humana ao nível das coisas considerá-la um objeto, e o que é pior, considerar objeto aquilo que na pessoa é específico do sexo feminino? Não estarei talvez perpetuando o velho hábito da supremacia masculina, endurecida com o passar dos anos numa insolência consuetudinária?”

Volta e torna a voltar sobre seus passos. Ora, ao fazer com que seu olhar deslize sobre a praia com objetividade imparcial, procede de maneira que, mal o seio da moça penetre em seu campo de vista, percebe-se uma descontinuidade, um desvio, quase um sobressalto. O olhar avança até quase aflorar a pele estendida, retrai-se, como que avaliando com um leve estremecimento a consistência diversa da visão e o valor especial que essa adquire, e por um momento permanece a meia altura, descrevendo uma curva que acompanha o relevo do seio a uma certa distância, elusivamente mas também protetoramente, para depois retomar seu curso como se nada tivesse acontecido.

“Creio que assim minha posição se manifestará bem clara”, pensa Palomar, “sem mal-entendidos possíveis. Mas esse sobrevôo do olhar não poderia final de contas ser compreendido como uma atitude de superioridade, uma supervalorização daquilo que um seio é e significa, um modo de mantê-lo de certa maneira à parte, à margem ou entre parêntesis? Eis que então volto a relegar o seio à penumbra em que o mantiveram durante séculos a pudicícia sexomaníaca e a concupiscência como pecado...”

Essa interpretação vai contra as melhores intenções de Palomar, que embora pertencendo a uma geração madura, para a qual a nudez do peito feminino se associava à idéia de uma intimidade amorosa, aceita de maneira favorável essa mudança nos costumes, seja pelo que isso representa como reflexo de uma mentalidade mais aberta na sociedade, seja porque tal vista lhe resulte particularmente agradável. É esse encorajamento desinteressado que gostaria de exprimir em seu olhar.

Faz meia-volta. Em passos decisivos avança mais uma vez em direção à moça estendida ao sol. Agora o seu olhar, lambendo voluvelmente a paisagem, deter-se-á no seio com especial cuidado, mas apressando-se em envolvê-lo num impulso de benevolência e gratidão por tudo, pelo sol e o céu, pelos pinheiros recurvos e a duna e a areia e os escolhos e as nuvens e as algas, pelo cosmo que gira em torno daquelas cúspides aureoladas.

Isso deveria bastar para tranquilizar devidamente a banhista solitária e desobstruir o campo das ilações desviadoras. Porém, mal ele volta a aproximar-se, eis que a moça se levanta de um salto, cobre-se, e esbaforida afasta-se com um aborrecido sacudir de ombros como se fugisse das insistências molestas de um sátiro.

“O peso morto de uma tradição de maus costumes impede-a de apreciar em seu justo mérito as intenções mais esclarecidas”, conclui amargamente Palomar.

(CALVINO, 1994, p. 12-14)

Medéia

Eurípides

[...]

Quando vieram tuas duas crianças
com o pai e foram aos aposentos nupciais,
alegramo-nos, servos sofridos por teus males,
e, às caladas, logo havia muita fala
de que tu e teu marido se reconciliaram.

Um servo beija a mão, outro a loira cabeça
das crianças. Eu mesmo por prazer
segui os filhos até aposentos femininos.

A Senhora, que em vez de ti ora temos,
antes de ver a parelha de teus filhos,
teve olhar pronto para Jasão,
depois todavia cobriu os olhos
e voltou para trás pálida face
de horror à vinda dos filhos. Teu marido
suprimiu ardores e cólera da moça,
com esta fala: Não sejas hostil a amigos!
Cessarás o furor e voltarás a cabeça?
Terás por amigos quem teu marido tem?
Receberás dádivas e pedirás a teu pai
revogar o exílio destes filhos, por favor?
Ela, quando viu o adorno, não se absteve,
prometeu tudo ao homem. Antes que o pai
e teus filhos saíssem do palácio,
ela pegou os véus cintilantes e os vestiu,
pôs a áurea coroa sobre os cachos,
em límpido espelho ajeitou o cabelo
sorrindo à inânime imagem de si.

Depois, ergueu-se do trono e percorreu
os aposentos com suave passo de alvo pé,
jubilosa das dádivas, muitas vezes
e vezes, observava o calcanhar ereto.
Depois todavia foi terrível espetáculo:
mudou de cor e pendeu de lado,
com tremor nos membros; a custo
alcançou o trono sem cair no chão.
Uma velha serva, por lhe parecer
a vinda do acesso de Pã ou de um Deus,
alarideou até ver correr pela boca
a espuma branca e as pupilas dos olhos
girarem e o sangue sumir da pele.
Aí, em vez de canoro alarido, deu grande
grito de dor. Logo aos aposentos do pai
vai uma serva, e outra vai ao recém-casado
para contar o infortúnio da noiva. Todo
o palácio ecoa com as muitas correrias.
Já na metade da corrida de seis pletros,
o veloz fundista defrontaria os limites;
ela dos silentes e fechados olhos
despertou mísera com terrível gemido.
Dúplice dor lhe fazia um ataque:
a áurea coroa, posta sobre a cabeça,
jorra mirífica fluxo de fogo onívoro;
os véus sutis, dádivas de tuas crianças,
devoravam a carne clara da desgraçada.
Ergueu-se do trono e foge em chamas
sacudindo cabelo e cabeça, outra vez, outra
querendo arrojá-la; mas o ouro
ajustava o diadema; ao sacudir

o cabelo, o fogo duas vezes mais fulgia.
Cai no chão, vencida pelo infortúnio,
irreconhecível à vista senão a seu pai;
nem a constituição dos olhos era visível,
nem o rosto formoso. O sangue escorria
do alto da cabeça confundido com o fogo.
As carnes, qual resina do pinho, derretiam
dos ossos, com os dentes invisíveis das drogas.
Terrível espetáculo. O pavor de tocar a morta
era de todos, tínhamos a sorte por mestra.
O pai, coitado, por ignorar a conjuntura,
súbito entra e joga-se sobre a morta
e já pranteia e envolve-a com os braços
e beija-a e fala assim: Ó mísera filha,
que Nume tão sem honra te destruiu?
Quem torna este velho túmulo ermo
de ti? *Oimoi!* Morresse eu contigo, filha!
Quando cessou o pranto e o lamento
e queria reerguer o velho corpo,
aderia, qual hera a ramos de loureiro,
aos véus sutis; terrível era a luta:
ele queria reerguer o seu joelho,
ela agarrava-o. Se levava à força,
rasgava dos ossos as carnes velhas.
Com o tempo, extinguindo-se e o desgraçado
morreu, não estava mais acima do mal.
Jazem mortos a filha e o velho pai
perto: conjuntura cúpida de prantos.
[...]

(EURÍPIDES, 1991, p. 95-99)

Ilíada (Canto XVIII)

Homero

[...]

Grande e maciço, primeiro, fabrica o admirável escudo,
com muito esmero, lançando-lhe à volta orla tríplice e clara,
de imenso brilho. De prata, a seguir, fez o bálteo vistoso.
Cinco camadas o escudo possuía, gravando na externa
O hábil artífice muitas figuras de excelso traçado.

Nela o ferreiro engenhoso insculpiu a ampla terra e o mar vasto,
o firmamento, o sol claro e incansável, a lua redonda
e as numerosas estrelas, que servem ao céu de coroa.
Pôs nelas as plêiades todas, Orião robustíssimo, as Híades,
e mais, ainda, a Ursa, também pelo nome de Carro chamada,
a Ursa que gira num ponto somente, a Orião sempre espiando,
e que entre todas é a única que não se banha no oceano.

Duas cidades belíssimas de homens de curta existência
grava, também. Numa delas celebram-se bodas alegres.
Saem do tálamo os noivos, seguidos por seus convidados,
pela cidade, à luz clara de archotes; os hinos ressoam.
Ao som das flautas e cítaras moços dançavam, formando
roda, em cadência agradável. Nas casas, de pé, junto às portas,
viam-se muitas mulheres que o belo cortejo admiravam.
Cheio se achava o mercado, que dois cidadãos contendiam
sobre quantia a ser paga por causa de um crime de morte:
um declarava ante o povo que tudo saldara o contento;
o outro negava que houvesse, até então, recebido a importância.
Ambos um juiz exigiam, que fim à contenda pusesse.
O povo, à volta, tomava partido, gritando e aplaudindo.
A multidão os arautos acalmam; no centro, os mais velhos
em um recinto sagrado, sentados em pedras polidas,

nas mãos os cetros mantêm dos arautos de voz sonora.
Fala cada um por seu turno, de pé, e o seu juízo enuncia.
Quem decidisse com mais equidade, dois áureos talentos
receberia, que ali já se achavam, no meio de todos.

À volta da outra cidade se vêem dois imigos exércitos
com reluzente armadura, indecisos nos planos propostos:
ou devastá-lo de todo, ou fazer por igual a partilha
das abundantes riquezas que dentro das casas se achavam.
Os cidadãos não se rendem, contudo, e emboscada preparam.
E enquanto as caras esposas as crianças e os velhos cansados,
cheios de ardor se defendem de cima dos muros bem feitos,
seguem os homens guiados por Ares e Palas Atena.
Altos e belos, armados tal como convém aos eternos
e facilmente distintos da turba dos homens pequenos,
de ouro ambos eram e de ouro, também, os luzentes vestidos.
Logo que o ponto alcançaram, que haviam adrede escolhido,
perto de um rio vistoso, onde vinha beber todo o armento,
sem se despirem das armas luzentes, se põem de emboscada.
Duas vigias colocam dali a pequena distância,
para avisá-los se ovelhas e reses tardonhas viessem.
Dentro de pouco aparecem, trazidos por dois condutores,
que ao som de gaitas se alegram, sem nada cuidarem da insídia.
Os da emboscada acometem de súbito e, em pouco, se apossam
dos tardos bois, das ovelhas vistosas dotadas de lúcido
velo, tirando a existência aos incautos e imbeles pastores.
Os sitiadores que estavam reunidos em junta, ao ouvirem
a gritaria do assalto aos rebanhos, depressa abalaram
em seus velozes corcéis, alcançando na margem do rio
aos da cidade, e travando com eles renhida batalha,
onde aêneas lanças furiosas causaram recíprocos danos.
Via-se a fera Discórdia, o Tumulto e a funesta e inamável

Parca, que havia agarrado a um ferido, a um guerreiro ainda ileso,
e pelos pés arrastava um terceiro, que a vida perdera.

Dos ombros pendem-lhe as vestes manchadas de sangue dos homens.

Como se fossem mortais, comportavam-se na áspera luta
arrebataavam das mãos uns dos outros os corpos dos mortos.

Para a lavoura apropriado, um terreno, também, representa
largo e emaranhado três vezes, no qual lavradores inúmeros
juntas de bois conduziam no arado, de um lado para o outro.
E quantas vezes o extremo do campo lavrado atingiam,
vinha encontrá-los um homem, que um copo de mosto lhes dava,
doce e agradável. Depois de beber, novo sulcos abriam,
só desejosos de o linde alcançar do agro pingue e profundo.
Preta era a terra que atrás lhe ficava, apesar de ser de ouro,
e parecia revolta, espetá-c'lo, em verdade, estupendo.

Um campo real, também, grava, onde messe alourada se via
e os segadores, que a ceifam, na mão tendo foices afiadas.
Molhos caíam, sem pausa, por terra, ao comprido dos sulcos.
Os molhos juntam em feixes, ligados com junco flexível,
três atadores; aos pés uns meninos braçadas de molhos
continuamente lhes jogam, que ao longo dos sulcos recolhem.
O coração satisfeito, de pé, bem no meio de um sulco,
o rei se achava, sem nada dizer, sustentando áureo cetro.
Sob um carvalho os arautos um boi corpulento já haviam,
para o banquete, imolado; as mulheres o almoço aprontavam
dos segadores, cobrindo os assados com branca farinha.

Representou uma vinha, também, carregada e belíssima;
de ouro brilhante era a cepa e de viva cor negra os racimos,
que sustentados se achavam por muitas estacas de prata.
De aço era o fosso gravado em redor; mas a cerca de cima
de puro estanho. Um caminho, somente, ia dar até a vinha,
que os vinhateiros percorrem no tempo da bela vindima.

Moços e moças, no viço da idade, de espírito alegre,
o doce fruto carregam em cestas de vime trançado.
Com uma lira sonora, no meio do grupo, um mancebo
o hino de Lino entoava com voz delicada, à cadência
suave da música, e todos, batendo com os pés, compassados,
em coro, alegres, o canto acompanham, dançando com ritmo.

De boi de chifres erectos manada vistosa ali grava.
Uns animais eram de ouro; outros, feitos de estanho luzente.
Saem do estáb'lo nessa hora, a mugir, para o pasto, que ao lado
se acha de um rio sonoro com margens de canas flexíveis.
Quatro pastores os bois conduziam, também de ouro puro;
por nove cães protegidos, de rápidos pés, vinham todos.
Mas, de repente, dois leões formidáveis o gado acometem
e o touro empolgam, que o espaço atroava com tristes mugidos,
enquanto os leões o arrastavam; mancebos e cães os perseguem.
As duas feras, porém, pós haverem a rês lacerado,
o negro sangue e as entranhas lhe chupam. Em vão os pastores
os cães contra eles açulam, pavor intentando inculir-lhes.
Não se atreviam, contudo, os forçados mastins a atacá-los,
mas, esquivando-se sempre dos leões, só com ladros investem.

Um grande prado, também, representa o ferreiro possante,
num vale ameno, onde muitas ovelhas luzentes se viam,
bem como apriscos, e estáb'los, e choças de boas cobertas.

Plasma um recinto de dança, ainda, o fabro de membros robustos,
mui semelhante ao que Dédalo em Cnosso de vastas campinas
fez em louvor de Ariadne formosa, de tranças venustas.
Nesse recinto mancebos e virgens de dote copioso
alegremente dançavam, seguras as mãos pelos punhos.
Elas traziam vestidos de linho; os rapazes com túnicas
mui bem tecidas folgavam em óleo brilhante embebidas.

Belas grinaldas as fontes⁵ das virgens enfeitam; os moços
de ouro as espadas ostentam, pendentes de bálteos de prata.
Ora eles todos à volta giravam, com pés agilíssimos,
tal como a roda do oleiro, quando este, sentado, a exp'rimenta,
dando-lhe impulso com as mãos para ver se se move a contento,
ora, correndo, formavam fileiras e a par se meneavam.
Muitas pessoas, à volta, o bailado admirável contemplam,
alegremente. Cantava entre todos o aedo divino,
ao som da cítara, ao tempo em que dois saltadores, a um tempo,
cabriolavam, seguindo o compasso no meio da turba.

Plasma, por fim, na orla extrema do escudo de bela feitura
a poderosa corrente do oceano, que a Terra circunda.
Pós ter o artífice o escudo maciço, desta arte, aprontado,
fez a couraça, de brilho mais forte que os raios do fogo,
o elmo, com ricos lavores, mui sólido e belo, que às fontes⁶
bem se ajustasse provido de uma áurea e luzente cimeira,
e, finalmente, uma grevas formadas de dúctil estanho.

Logo que as armas o artífice ilustre apontou, sobraçando-as,
foi colocá-las aos pés da mãe triste de Aquiles divino.
Como um gavião, desceu ela do Olimpo nevoso⁷, trazendo
a refulgente armadura que Hefesto potente forjara.

(Homero, s.d., p. 294-297)

⁵ “Fontes”, na edição aqui transcrita.

⁶ “Fontes”, na edição aqui transcrita.

⁷ “Nervoso”, na edição aqui transcrita.

Fábulas

Filóstrato

As Fábulas visitam Esopo, retribuindo sua dedicação. Embora Homero, Hesíodo e mesmo Arquíloco – em seus versos contra Licambes –, tenham se dedicado à fábula, foi Esopo que abordou toda a vida humana em suas fábulas, dando voz aos irracionais para falar à nossa razão. Ele condena a ambição, reprova a violência e alerta contra os enganadores, dando voz ao leão, à raposa, ao cavalo e até mesmo à tartaruga, que abandona seu mutismo para ensinar às crianças as lições da vida. É por isso que as Fábulas, enaltecidas por Esopo, reúnem-se diante do sábio, a fim de coroá-lo com louros.

Esopo parece tecer uma fábula. É o que sugerem seu sorriso e seus olhos fixos no chão. O pintor sabe que para compor fábulas é necessário estar com a mente relaxada. A pintura é muito feliz ao representar as personagens das Fábulas, pois ela reúne animais e homens, formando um coro ao redor de Esopo. A raposa é o corifeu, já que Esopo se serve dela para desenvolver muitos dos seus temas, tal como a comédia com o escravo Davo.

(FILÓSTRATO, 1979, p. 13-15; tradução do inglês minha)

Vaso Chinês

Alberto de Oliveira

Estranho mimo aquele vaso! Vi-o,
Casualmente, uma vez, de um perfumado
Contador sobre o mármore lúcido,
Entre um leque e o começo de um bordado.

Fino artista chinês, enamorado,
Nele pusera o coração doentio
Em rubras flores de um sutil lavrado,
Na tinta ardente, de um calor sombrio.

Mas, talvez por contraste à desventura,
Quem o sabe?... de um velho mandarim
Também lá estava a singular figura;

Que arte em pintá-la! a gente acaso vendo-a,
Sentia um não sei quê com aquele chim
De olhos cortados à feição de amêndoa.

Publicado no livro *Sonetos e poemas* (1886).

(OLIVEIRA, 1978, v.1)

O Relógio

Gonçalves Crespo

Ebúrneo é o mostrador: as horas são de prata
Lê-se a firma Breguet por baixo do gracioso
Rendilhado ponteiro; a tampa é enorme e chata:
Nela o esmalte produz um quadro delicioso.

Repara: eis um salão: casquilho malicioso
Das festas cortesãs o mimo, a flor, a nata,
Junto a um cravo sonoro a alegre voz desata.
Uma fidalga o escuta ébria de amor e gozo.

Rasga-se ampla a janela; ao longe o olhar descobre
O correto jardim e o parque extenso e nobre.
As nuvens no alto céu flutuam como espumas.

Da paisagem no fundo, em lago transparente,
Onde se espelha o azul e o laranjal frondente,
Um cisne à luz do sol estende as níveas plumas.

(CRESPO, 1942, p. 259)

Descrição do desenho

Jean Baptiste Debret

Vê-se no centro da composição o trono do governo imperial. Toda a parte superior do quadro se liga por uma tapeçaria à guarnição da boca do palco, mostrando sobre fundo vigoroso um grupo de gênios alados suportando uma esfera celeste coroada pelas armas do Brasil, no centro das quais fulguram as iniciais de Dom Pedro. Famas lançam-se do interior da cúpula do templo para promulgar às quatro partes do mundo a emancipação do Brasil. Desenha-se no horizonte o contorno de uma cadeia de montanhas, embaixo da qual os planos mais próximos estão cobertos de abundante vegetação, entre a qual se destacam os penachos característicos das palmeiras esguias. Índios armados e voluntariamente reunidos aos soldados brasileiros enchem o fundo do templo, fechado por uma tapeçaria, e rodeiam o trono. Este é de mármore branco e de forma antiga; distinguem-se entre os ornatos dourados os emblemas da justiça e do comércio. O governo imperial é representado, nesse trono, por uma mulher sentada e coroada, vestindo uma túnica branca e o manto imperial brasileiro de fundo verde ricamente bordado a ouro; traz no braço esquerdo um escudo com as armas do imperador, e com a espada na mão direita sustenta as tábuas da Constituição brasileira. Um grupo de fardos colocados no envasamento é em parte escondido por uma dobra do manto, e uma cornucópia derramando frutas do país ocupa um grande espaço no centro dos degraus do trono. No primeiro plano, à esquerda, vê-se uma barca amarrada e carregada de sacos de café e de maços de cana-de-açúcar. Ao lado, na praia, manifesta-se a fidelidade de uma família negra em que o negrinho, armado de um instrumento agrícola, acompanha a sua mãe, a qual, com a mão direita, segura vigorosamente o machado destinado a derrubar as árvores das florestas virgens e defendê-las contra a usurpação, enquanto, com a mão esquerda, ao contrário, segura ao ombro o fuzil do marido arregimentado e pronto para partir, que vem entregar à proteção do governo seu filho recém-nascido. Não longe uma indígena branca, ajoelhada ao pé do trono e carregando à moda do país o mais velho de seus filhos, apresenta dois gêmeos recém-nascidos, para os quais implora a assistência do governo, único esteio de sua jovem família durante a ausência do pai, que combate em defesa do território imperial. Do lado oposto, e no mesmo plano, um oficial da marinha, arvorando o estandarte da independência amarrado à sua

lanada, jura, com a espada sobre uma peça de canhão, sustentar o governo imperial. No segundo plano, um ancião paulista, apoiado a um de seus jovens filhos, que carrega o fuzil a tiracolo, protesta fidelidade; atrás dele outros paulistas e mineiros, igualmente dedicados e entusiasmados, exprimem seus sentimentos de sabre na mão. Logo após esse grupo, *caboclos* ajoelhados mostram, com sua atitude respeitosa, o primeiro grau de civilização que os aproxima do soberano. As vagas do mar, quebrando-se ao pé do trono, indicam a posição geográfica do império.

(DEBRET, 1981, v. 2, p. 646)

Paisagem muito viva

Sérgio Capparelli

Uma casa na montanha,
roupas brancas no varal,
vacas pastando mansas
e galinhas no quintal.

Da chaminé, os novelos
se enovelam de fumaça
ao encontro de um rebanho
de louras nuvens que passa.

Uma janela então se abre
para um lago e um catavento
que gira devagar
ao sopro brando do vento.

A paisagem se aquieta
adeus e muito obrigado!

Ah, espere! frente à porta
tem também um elefantinho
alegre, pulando corda.

(CAPPARELLI, 1984, p. 28)

Apêndice 2: galeria

21.—ΣΥΡΙΓΞ ΘΕΟΚΡΙΤΟΥ

Οὐδενὸς εὐνάτειρα, Μακροπτολέμοιο δὲ μάτηρ,
 μαίας ἀντιπέτροιο θεὸν τέκεν ἰθυντήρα,
 οὐχὶ Κεράσταν, ὅν ποτ' ἐθρέψατο ταυροπάτωρ,
 ἀλλ' οὐ πιλιπὲς αἶθε πάρος φρένα τέρμα σάκουσ,
 οὔνομ' ὄλον, δίζων, ὃς τὰς Μέροπος πόθο.
 κούρας γηρυγόνας ἔχε τὰς ἀνεμώδεος·
 ὃς Μοίσα λιγὺ πᾶξεν ἰοστεφάνῳ
 ἔλκος, ἄγαλμα πόθοιο πυρισμαράγῳ·
 ὃς σβέσεν ἀνορέαν ἰσαυδέα
 παπποφόνου Τυρίαν τ' . . .,
 ᾧ τόδε τυφλοφόρων ἐρατὸν
 πᾶμα Πάρις θέτο Σιμιχίδας.
 ψυχάν, ἧ βοτοβάμων,
 στήτας οἶστρε Σαέττασ,
 κλωποπάτωρ, ἀπάτωρ,
 λαρνακόγυιε, χαρεῖς
 ἀδὺ μελίσδοις
 ἔλλοπι κούρα,
 Καλλιόπα,
 νηλεύστῳ.

The Greek Anthology (1960, v. 5, p. 124)

22.—ΣΙΜΙΟΥ Ο ΠΕΛΕΚΤΗΣ

Ἀνδροθέα δῶρον ὁ Φωκεὺς κρατερᾶς μηδοσύνας ἦρα τίνων Ἀθάνα
τᾶμος, ἐπεὶ τὰν ἱερὰν κηρὶ πυρίπνῳ πόλιν ἠθάλωσεν
οὐκ ἐνάριθμος γεγαῶς ἐν προμάχοις Ἀχαιῶν,
νῦν δ' ἐς Ὀμήρειον ἔβα κέλευθον,
τρὶς μάκαρ, δὴ σὺ θυμῷ
ἴδ' ὄλβος
ἄει πνεῖ.
Ἰλαος ἀμφιδερχθῆς.
σὰν χάριν, ἀγνὰ πολὺβουλε Παλλὰς·
ἀλλ' ἀπὸ κρανῶν ἰθαῖαν νᾶμα κόμιζε δυσκλής·
Δαρδανιδᾶν, χρυσοβαφεῖς τ' ἐστυφέλιξ' ἐκ θεμέθλων ἄνακτας·
ᾧπασ' Ἐπειὸς πέλεκυν, τῷ ποκὰ πύργων θεοτεύκτων κατέρειψεν αἶπος.

The Greek Anthology (1960, v. 5, p. 126)

24.—ΣΙΜΙΟΥ ΑΙ ΠΤΕΡΥΓΕΣ ΕΡΩΤΟΣ

Λεῦσέ με τὸν Γᾶς τε βαθυστέρνου ἄνακτ', Ἀκμονίδαν τ' ἄλλυδις ἐδράσαντα,
 μηδὲ τρέσης, εἰ τόσος ὦν δάσκια βέβριθα λάχνα γένεια.
 τᾶμος ἐγὼ γὰρ γενόμεν, ἀνίκ' ἔκραιν' Ἀνάγκα,
 πάντα δὲ Γᾶς εἶκε φραδαῖσι λυγραῖς
 ἔρπετά, †πάνθ' ὅσ' ἔρπει
 δι' αἶθρας.
 Χάους δέ,
 οὔτι γε Κύπριδος παῖς
 ὠκυπέτας οὐδ' Ἄρεος καλεῦμαι·
 οὔτι γὰρ ἔκρανα βία, πραῦλόγῳ δὲ πειθοῖ·
 εἶκε δέ μοι γαῖα, θαλάσσης τε μυχοί, χάλκεος οὐρανός τε·
 τῶν δ' ἐγὼ ἐκνοσφισάμαν ὠγύγιον σκάπτρον, ἔκρινον δὲ θεοῖς θέμιστας.

The Greek Anthology (1960, v. 5, p. 128)

25.—ΒΗΣΑΝΤΙΝΟΤ ΒΩΜΟΣ

Ὀλὸς οὐ με λιβρὸς ἱρῶν
 Λιβάδεσσιν, οἶα κάλχη
 Ὑποφουνίησι τέγγει.
 Μαύλιες δ' ὑπερθε πέτρης Ναξίας θοούμεναι
 Παμάτων φείδοντο Πανός· οὐ στροβίλω λιγνύϊ
 Ἴξὸς εὐώδης μελαίνει τρεχνέων με Νυσίων.
 Ἐς γὰρ βωμὸν ὄρης με μήτε γλούρου
 Πλίνθοις, μήτ' Ἀλύβης παγέντα βώλοισ·
 Οὐδ' ὄν Κυνθογενῆς ἔτευξε φύτλη
 Λαβόντε μηκάδων κέρα,
 Λισσαῖσιν ἀμφὶ δειράσιν
 Ὅσσαι νέμονται Κυνθίαις,
 Ἰσόρροπος πελοϊτό μοι.
 Σὺν Οὐρανοῦ γὰρ ἐκγόνοις
 Εἰνάς μ' ἔτευξε γηγενηῆς·
 Τάων ἀείζων τέχνην
 Ἐνευσε πάλμυς ἀφθίτων.
 Σὺ δ' ὦ πῖων κρήνηθεν, ἦν
 Ἴνις κόλαψε Γοργόνοσ,
 Θύοις τ' ἐπισπένδοις τέ μοι
 Ὑμηττιαδᾶν πολὺ λαροτέρην
 Σπονδὴν ἄδην· ἴθι δὴ θαρσέων
 Ἐς ἐμὴν τεύξιν· καθαρὸς γὰρ ἐγὼ
 Ἴὸν ἰέντων τεράων, οἶα κέκευθ' ἐκείνοσ
 Ἀμφὶ Νέαισ Θρηϊκίαισ, ὄν σχεδόθεν Μυρίνησ
 Σοί, Τριπάτωρ, πορφυρέου φῶρ ἀνέθηκε κριοῦ.

The Greek Anthology (1960, v. 5, p. 130)

26.—ΔΩΣΙΑΔΑ ΒΩΜΟΣ

Εἰμάρσενός με στήτας
 πόσις, μέροψ δίσαβος,
 τεύξ', οὐ σποδεύνας, ἴνις ἐμπούσας, μόρος
 Τεύκροιο βούτα καὶ κυνὸς τεκνώματος,
 Χρύσας δ' αἴτας, ἄμος ἐψάνδρα
 τὸν γυιόχαλκον οὖρον ἔρραισεν,
 ὃν ὠπάτωρ δίσεινος
 μόρησε ματρόρριπτος.
 ἐμὸν δὲ τεύγμ' ἀθήσας
 Θεοκρίτιο κτάντας,
 Τριεσπέροιο καύτας,
 θώυξεν †ἀνιύξας
 χάλεψε γάρ νιν ἰῶ
 σύργαστρος ἐκδὺς γήρας.
 τὸν δ' †αἰεὶ λινεύντ' ἐν ἀμφικλύστῳ
 Πανός τε ματρὸς εὐνέτας, φῶρ
 δίξωος, ἴνις τ' ἀνδροβρώτος ἰλιοραιοτᾶν
 ἦρ' ἀρδίων ἐς Τευκρίδ' ἄγαγον τρίπορθον.

The Greek Anthology (1960, v. 5, p. 132)

27.—ΣΙΜΙΟΥ ΩΝ

Κωτίλας

τῇ τῶδ' ἄτριον νέον
 πρόφρων δὲ θυμῷ δέξο· δὴ γὰρ ἀγνᾶς
 τὸ μὲν θεῶν ἐριβόας Ἑρμῆς ἔκιξε κάρυξ
 ἄνωγε δ' ἐκ μέτρου μονοβάμονος μέγαν πάροιθ' ἀέξειν
 θοῶς δ' ὑπερθεὺς ὤκα λέχριον φέρων νεῦμα ποδῶν σποράδων πίφασκεν
 θοαῖς ἴσ' αἰόλαις νεβροῖς κῶλ' ἀλλάσσων ὀρσιπόδων ἐλάφων τέκεσσι
 πᾶσαι κραιπνοῖς ὑπὲρ ἄκρων ἰέμεναι ποσὶ λόφων κατ' ἀρθμίας ἴχνος τιθήνας
 καὶ τις ὠμόθυμος ἀμφίπαλτον αἰψ' αὐδᾶν θῆρ ἐν κόλπῳ δεξάμενος θαλαμᾶν μυχοιτάτῳ
 κᾶιτ' ὤκα βοᾶς ἀκοᾶν μεθέπων· ὄγ' ἄφαρ λάσιον νιφοβόλων ἀν' ὀρέων ἔσσυται ἄγκος 10
 ταῖσι δὴ δαίμων κλυτᾶς ἴσα θοοῖς δονέων ποσὶ περλύπλοκα μετῖει μέτρα μολπᾶς
 βίμφα πετρόκοιτον ἐκλιπὼν ὕρουσ' εὐνάν, ματρὸς πλαγκτὸν μαιόμενος βαλίας ἐλεῖν τέκος
 βλαχαὶ δ' οἶων πολυβότων ἀν' ὀρέων νομὸν ἔβαν τανυσφύρων ἐς ἀν' ἄντρα Νυμφῶν
 ταὶ δ' ἀμβρότῳ πόθῳ φίλας ματρὸς ῥώοντ' αἰψα μεθ' ἡμερόεντα μαζῶν
 Ἴχνει θένων . . ταν παναίολον Πιερίδων μονόδοπον αὐδᾶν
 ἀριθμὸν εἰς ἄκραν δεκάδ' ἰχνίων κόσμον νέμοντα ῥυθμιῶν
 φῦλ' ἐς βροτῶν, ὑπὸ φίλας ἐλῶν πτεροῖσι ματρὸς
 λίγειά μιν κάμ' Ἴφι ματρὸς ὠδῖς
 Δωρίας ἀηδόνας
 ματέρος.

The Greek Anthology (1960, v. 5, p. 134)

CAMASSUTRA

ele ela

ele ela
ela ele

ele ela
ela ele

la le
ele ela

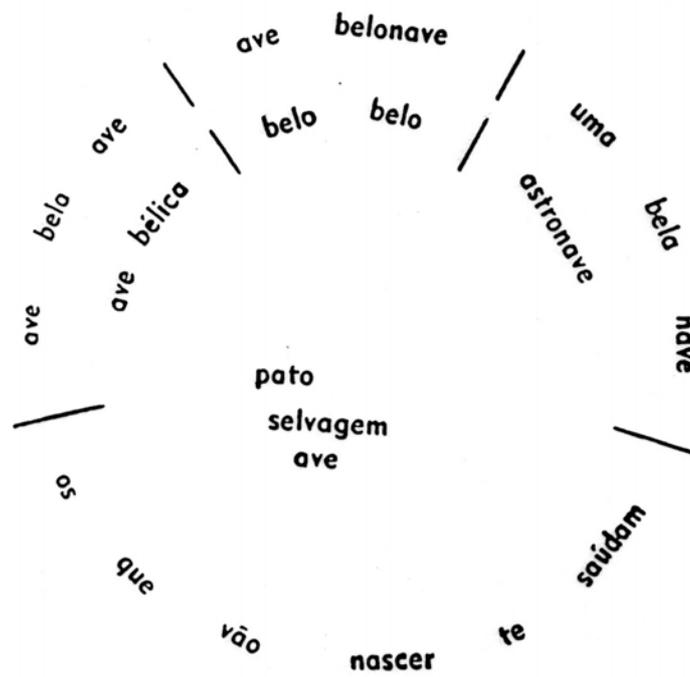
elela

l

l

l

José Paulo Paes (1986, p. 72)



Cassiano Ricardo (1964, p. 114)

LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO

Augusto de Campos (2001)

NÃO
DEMOROU
MUITO,
ESTAVA
CHEGANDO
AO PALÁCIO,
CANTANDO
DE ALEGRIA:



DE TANTO ANDAR E ANDAR, O POBRE DO SEINÃO.



SEM PERCEBER, ACABOU CHEGANDO MESMO AO INFERNO.

não podendo imaginar
que os dois iam escapular
dali e aprontar a maior
bagunça na sala de jantar.
Brincaram à vontade e a
brincadeira estava tão
divertida que os demais
objetos não se contiveram
e começaram também
a brincar. Mas, de repente,
o menino caiu estatelad

Ronaldo Simões Coelho (1990, p. 18)

no chão. Aí, o garoto
aproveitou para fazer
mais uma molecagem.
O menino se levantou
furioso, esquecido da
chupeta, dando tapas e
chutes, enquanto as
cadeiras dançavam e o
capote voava e a toalha
se enrolava e tudo
se movia.

Ronaldo Simões Coelho (1990, p. 19)

LABIRINTO

ERA UMA VE
 LHA DE ZEU
 TO FOI UM R
 E QUEM CON
 ABIRINTO M
 TO HABILID
 DO DEDALO
 TO MUITO F
 PERTURBA
 ENTE DEVO
 R GIGANTE
 A O PRINCIP
 LHA DE ZEU
 OSO E DISTI
 TA
 TURBADOR
 GENTE. DEP
 OR TEMIVE
 O PRINCEPE T
 SAIDA DO L
 A AJUDA DA
 OS QUE GOV
 EMPRESTO
 O QUE O GUI
 INOS O REI D
 A ILHA DE CRETA A ILH
 RINCIPE TESEU FILHO
 DOR TERRIVEL PERTU
 DEVOR
 BIRINT
 U PRE
 IDOSO
 TO MU
 E TRANCOU A P
 TO QUE FICAV
 O DED
 UITET
 COM P
 ISTINT
 HO ICARO. DESDE AQUELA EPOCA RE P
 ONTRAR A SAIDA DE QUALQUER LABIRI
 O DO LABIRINTO MUITO FAMOSO E DIS
 QUE FICAVA NA ILHA DE CRETA A ILHA DE ZEUS PREDILETA OU TENHA DUAS PORTAS
 ENTRADA E OUTRA DE SAIDA COMO O LABIRINTO QUE ESTA DESENHADO NESTA PAGI

Z UM LABIRINTO MUITO FAMOSO E DISTINTO QUE FICAVA NA ILHA DE CRETA A I
 S PREDILETA. QUEM MANDOU CONSTRUIR O LABIRINTO MUITO FAMOSO E DISTIN
 EI DE DONS DIVINOS O REI MINOS DA ILHA DE CRETA A ILHA DE ZEUS PREDILETA.

UITO FAMOSO E DISTINTO
 OSO UM ARTISTA SUPERIO
 PAI DO JOVEM ICARO. DEN
 AMOSO E DISTINTO MOR

R ADOR DE G
 S CO COLOSS
 S TESEU FIL
 S PREDILET
 N TO QUE FIC
 E MATOU O H
 T EMIVEL MI
 O IS DE MATA
 L MINOTAU
 E SEU FILHO
 A BIRINTO MU
 P RINCESA AR
 E RNAVA A IL
 U PARA O PRINC
 OU ATE A SAIDA

ENTE. FIQUE VO
 AL ENORME DES
 HO DO REI EGEU
 A. ELE
 AVA NA
 ORRIV
 NOTAU
 RO HOR
 RO UM
 DO REI
 ITO FAMOSO E DISTINTO. PA
 IADNE FILHA DO REI MINOS
 HA DE CRETA A ILHA DE ZEU
 IPE TESEU FILHO DO REI EGE
 DO LABIRINTO MUITO FAM

FOI UM ENGENHEIRO ENGENHOSO U
 R O MELHOR ESCULTOR UM HOMEM C
 T R O
 A V A
 O HORRIVEL ASSUSTADOR T
 MIVEL MINOTAURO UM MON
 CE SABENDO QUE INGENTE Q

STRUIU O L
 M ARQUITE
 HAM A
 LA B IRIN
 ERR IVEL
 STR OING
 UER DIZE
 M DI
 E CRETA AI
 MUITO FAM
 US PREDILE
 RRIVEL PER
 DEV
 ORADOR DE
 PERTURBAD
 R DE GENTE
 CONTRAR A
 ONTOU COM
 IVIN
 PRIN CESA
 COM PRID
 O. O REIM
 ERN AVA
 RQU EOP
 EL A SSU STA
 RO I NGE NTE
 IR VI VOD O LA
 QUE M A NDO
 UITE TOH ABIL
 ODO LAB IRIN
 FILH OIC ARO
 SO E DIS TIN
 LET A. E NTA
 OSO U M ARQ
 FEZ ASAS
 MOS OED
 MSE U FIL
 ENC
 TINTO
 UMA DE
 NA.FIM.

Apêndice 3: roteiros

[A imaginabilidade de palavras]

Botando a imaginação para funcionar!

Você vai agora participar de uma brincadeira, a partir de uma série de expressões. Para isso, siga os passos abaixo:

a) Escreva a expressão ditada pelo professor na linha e procure formar, em sua mente, uma imagem para ela. Em seguida, marque, nos parênteses, como foi para você imaginar essa expressão.

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. [apressar] | 2. [barriga] | 3. [caminho] | 4. [casa] |
| <input type="checkbox"/> muito difícil |
| <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> difícil |
| <input type="checkbox"/> nem difícil, nem fácil |
| <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> fácil |
| <input type="checkbox"/> muito fácil |

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 5. [cemitério] | 6. [escurecer] | 7. [frio] | 8. [trajeto] |
| <input type="checkbox"/> muito difícil |
| <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> difícil |
| <input type="checkbox"/> nem difícil, nem fácil |
| <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> fácil |
| <input type="checkbox"/> muito fácil |

b) Agora escolha três das expressões acima e desenhe o que você imaginou.

c) Abaixo de cada desenho, escreva o que você imaginou.

[A imaginabilidade de palavras, de expressões e de um conto, bem como os efeitos de exercícios de imaginabilidade na paráfrase desse conto]

Botando a imaginação pra funcionar!

1.

Você está recebendo uma lista de palavras.

Procure formar uma imagem, na sua imaginação, a partir de cada palavra.

Depois, dê uma nota para cada palavra, conforme ela seja fácil ou difícil de imaginar.

Use a escala abaixo:

1-----	2-----	3-----	4-----	5
muito	difícil	nem difícil	fácil	muito
difícil	de imaginar	nem fácil	de imaginar	fácil
de imaginar		de imaginar		de imaginar

Marque na tabela abaixo:

palavras	1	2	3	4	5
apressar					
barriga					
caminho					
casa					
cemitério					
escurecer					
frio					
menina					
trajeto					

2.

Escolha três das palavras acima e desenhe o que você imaginou.

3.

Agora descreva o que você imaginou para cada uma das três palavras acima.

4.

Agora leia uma lista de expressões.

Procure formar uma imagem, na sua imaginação, a partir de cada expressão.

Em seguida, dê uma nota para cada expressão, conforme ela seja fácil ou difícil de imaginar.

Use a escala acima.

Marque na tabela abaixo:

expressões	1	2	3	4	5
saída da escola					
passar pelo cemitério					
apressar o passo					
frio na barriga					

5.

Escolha uma das expressões acima e desenhe o que você imaginou.

6.

Agora descreva o que você imaginou para a expressão que você desenhou.

7.

Você vai ouvir uma história.

Procure formar imagens, na sua imaginação, dos personagens, dos lugares e dos acontecimentos.

Depois, dê uma nota para a história, conforme ela seja fácil ou difícil de imaginar.

Use a escala acima.

Marque na tabela abaixo:

1	2	3	4	5

8.

Desenhe o que você imaginou.

9.

Descreva o que você imaginou.

[A imaginabilidade de um conto, bem como os efeitos do exercício de imaginabilidade na paráfrase desse conto]

Botando a imaginação pra funcionar!

Você vai agora participar de uma brincadeira, a partir de uma história. Para isso, siga os passos abaixo:

a) Enquanto você escuta a história, procure formar imagens, em sua mente, das personagens, dos lugares e dos acontecimentos.

b) Em seguida, marque nos parênteses como foi pra você imaginar essa palavra.

() muito difícil

() difícil

() nem difícil, nem fácil

() fácil

() muito fácil

c) Desenhe a história que você ouviu.

d) Escreva a história que você ouviu. Você pode usar as palavras que ouviu ou outras.

[A predicabilidade de palavras e de expressões, bem como os efeitos de exercícios de predicabilidade na paráfrase de um conto]

Botando a imaginação para funcionar!

1.

Você está recebendo uma lista de palavras.
Escreva uma frase a partir da primeira palavra da lista.

- apressar:
- barriga:
- caminho:
- casa:
- cemitério:
- escurecer:
- frio:
- menina:
- trajeto:

2.

Depois, dê uma nota para essa palavra, conforme ela seja fácil ou difícil de escrever uma frase com ela.

Use a escala abaixo:

- | | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1----- | 2----- | 3----- | 4----- | 5 |
| muito | difícil | nem difícil | fácil | muito |
| difícil | de escrever | nem fácil | de escrever | fácil |
| de escrever | | de escrever | | de escrever |

Marque na tabela abaixo:

palavras	1	2	3	4	5
apressar					
barriga					
caminho					
casa					
cemitério					
escurecer					
frio					
menina					
trajeto					

3.

Em seguida, repita o mesmo processo para cada uma das palavras seguintes.

4.

Agora leia uma lista de expressões.
Escreva uma frase usando a primeira expressão.

- saída da escola:
- passar pelo cemitério:
- apressar o passo:

frio na barriga:

.....

5.

Depois, dê uma nota para essa expressão, conforme ela seja fácil ou difícil de imaginar. Use a escala acima.

Marque na tabela abaixo:

Expressões	1	2	3	4	5
saída da escola					
passar pelo cemitério					
apressar o passo					
frio na barriga					

6.

Em seguida, repita o processo para todas as outras expressões.

7.

Você vai ouvir uma história.

Depois de ouvir, escreva a história. Você pode usar as palavras que você ouviu ou outras.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8.

Dê uma nota para a história, conforme ela seja fácil ou difícil de escrever. Use a escala acima.

Marque na tabela abaixo:

1	2	3	4	5

[O que as crianças entendem por compreensão]

Botando a imaginação pra funcionar!

Você vai agora participar de uma brincadeira, a partir de uma história. Para isso, siga os passos abaixo:

a) Enquanto você escuta a história, procure formar imagens, em sua mente, das personagens, dos lugares e dos acontecimentos.

b) Em seguida, marque nos parênteses como foi para você imaginar essa palavra.

() muito difícil

() difícil

() nem difícil, nem fácil

() fácil

() muito fácil

c) Desenhe o que você imaginou.

Faça de conta que você contou essa história para um colega, um amigo ou um parente.

d) Invente três perguntas que você poderia fazer para esse seu colega, amigo ou parente, para saber se ele entendeu a história.

e) Responda as perguntas que você inventou.

[O que as crianças entendem por compreensão – segunda versão]

Você vai ouvir uma história.

Use sua imaginação! Procure formar imagens dos personagens, de como eles são, do lugar ou lugares onde eles estão, do que eles estão fazendo e do que está acontecendo.

Em seguida, dê uma nota para a história, conforme ela seja difícil ou fácil de imaginar.

Use a escala abaixo:

1-----2-----3-----4-----5
muito difícil nem difícil fácil muito
difícil de imaginar nem fácil de imaginar fácil
de imaginar de imaginar de imaginar

Marque na tabela abaixo:

1	2	3	4	5

Desenhe o que você imaginou.

Faça de conta que você contou essa história para um colega, um amigo ou um parente. Invente três perguntas que você poderia fazer para esse seu colega, amigo ou parente, para saber se ele entendeu a história.

Responda essas perguntas.

Troque suas perguntas com um colega. Leia as perguntas do seu colega. Diga ao seu colega se você achou que as perguntas são boas para saber se uma pessoa compreendeu a história.

Em dupla, invente três perguntas bem criativas sobre a história. Responda essas perguntas.

[Noções – implícitas e explícitas – sobre subgêneros narrativos]

Bote a sua imaginação para funcionar!

Você vai ouvir uma história.

Use sua imaginação! Procure formar imagens dos personagens, de como eles são, do lugar (ou lugares) onde eles estão, do que eles estão fazendo e do que está acontecendo.

Em seguida, dê uma nota para a história, conforme ela seja difícil ou fácil de imaginar.

Use a escala abaixo:

1-----2-----3-----4-----5
muito difícil nem difícil fácil muito
difícil de imaginar nem fácil de imaginar fácil
de imaginar de imaginar de imaginar de imaginar de imaginar

Marque na tabela abaixo:

1	2	3	4	5

Desenhe o que você imaginou.

Agora, pense um pouco na história que você ouviu e que você desenhou.

Que tipo de história é essa?

- História do Brasil
- conto de fadas
- fábula
- memórias de infância
- piada
- conto de terror
- conto de assombração
- conto sobre escola

Nas linhas abaixo, explique a sua opção.

Forme um grupo com mais três colegas. Leia sua opção e sua explicação para os colegas. Ouça a opção e a explicação dos seus colegas.

Elas coincidem? São diferentes? Discuta com seus colegas e escreva uma síntese da discussão.
