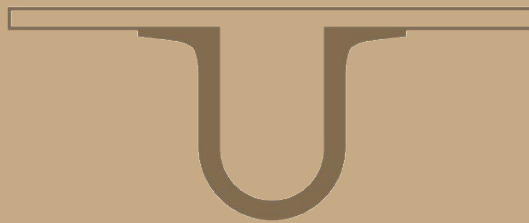




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



ANNA IRA CARVALHO MACEDO

**ENTRE O VER E O DESCOBRIR: A FENDA
IMAGÉTICA NO TEXTO LITERÁRIO
INFANTOJUVENIL COMO FERRAMENTA
DIDÁTICA**

Dissertação de Mestrado em Literatura de Língua Portuguesa orientada pela Professora Doutora Maria João Albuquerque Figueiredo Simões, apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Janeiro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

ENTRE O VER E O DESCOBRIR: A FENDA IMAGÉTICA NO TEXTO LITERÁRIO INFANTOJUVENIL COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Dissertação
Título	Entre o ver e o descobrir: a fenda imagética no texto literário infantojuvenil como ferramenta didática
Autor/a	Anna Ira Carvalho Macedo
Orientador/a(s)	Maria João Albuquerque Figueiredo Simões
Júri	Presidente: Doutora Maria do Rosário Prata Ferreira dos Santos Vogais: 1. Doutora Ana Paula dos Santos Duarte Arnaut 2. Doutora Maria João Albuquerque Figueiredo Simões
Identificação do Curso	2º Ciclo em Literatura de Língua Portuguesa
Área científica	Literatura de Língua Portuguesa
Data da defesa	19-02-2020
Classificação	17 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



*Aos meus pais, à minha irmã e aos
olhares de todos os meus alunos.*

AGRADECIMENTOS

Decerto o processo de escrita desta dissertação não foi fácil, o caminho foi espinhoso, mas tive o prazer de ter a companhia de pessoas muito especiais, as quais não posso deixar de agradecer.

Agradeço, imensamente, em primeiro lugar, aos meus pais, que não pouparam esforços e proporcionaram o meu mestrado em Portugal.

Depois, agradeço à minha irmã, que abandonou sua vida no Brasil para morar comigo em Portugal e promover todo o apoio psicológico possível.

Posteriormente, digo que a escrita desta dissertação não seria possível sem a orientação segura e amiga de minha orientadora. Sem o seu trabalho, as organizações das ideias seriam mais difíceis e menos reflexivas, pois seus comentários ampliaram a minha reflexão a respeito de todas as ideias desenvolvidas no estudo, por isso agradeço, com muito carinho, à Prof^ª Dra. Maria João Figueiredo Simões.

Uma outra palavra muito carinhosa e grata vai para a memória da minha eterna professora, orientadora e amiga, a Prof^ª Dra. Cristina Mello, que voou mais cedo do que o esperado e não teve tempo de presenciar esse momento tão importante para mim, mas que, através dos seus ensinamentos imensuráveis, enquanto tive o prazer da sua companhia, deixou-me a certeza da realização de um trabalho proffcuo. Saudade eterna.

Na sequência de professores inspiradores, agradeço, de forma muito especial, à Prof^ª Dra. Regina Michelli, que não poupou esforços para me ajudar em toda a composição do trabalho, e a todos os professores da Universidade de Coimbra.

Por fim, mas não menos especial, um agradecimento quádruplo: a todos os meus amigos, brasileiros e portugueses; aos meus familiares, que tentaram me ajudar no caos destes anos de mestrado e compreenderam a minha ausência; aos colegas de classe mais especiais que eu poderia ter, Sérgio Nunes e Ana Forte, que, muitas vezes, carregaram-me no colo quando eu não tinha mais forças. De modo geral, agradeço aos meus alunos: sem eles, o meu olhar nunca teria se modificado. Gratidão eterna.

RESUMO

Entre o ver e o descobrir: a fenda imagética no texto literário infantojuvenil como ferramenta didática.

A investigação levada a cabo nesta dissertação tem como objetivo analisar, “entre o ver e o descobrir”, os espaços que podem ser desvendados, através da relação da literatura com a arte, em quatro obras de literatura infantojuvenil: *O Pintor debaixo do lava-loiças*, do escritor e ilustrador português Afonso Cruz; *As Botas do Sargento*, do escritor e poeta português Vasco Graça Moura, conto inspirado na obra da pintora portuguesa Paula Rego; *O Meu Amigo Pintor*, da escritora brasileira Lygia Bojunga; *Guerra e Paz*, do escritor brasileiro Eraldo Miranda, narrativa inspirada nos painéis “Guerra” e “Paz” do pintor brasileiro Candido Portinari. A abertura para esses espaços (intervalos) das relações interartísticas em análise denomina-se neste trabalho como “fenda imagética”: a qual se faz presente no discurso literário infantojuvenil das obras pertencentes ao *corpus* desta dissertação e que se desdobra num e/ou se compõe de um conjunto de procedimentos interartísticos, de entre os quais sobressaem os efrásticos, possibilitando o caminho para uma diferente interpretação de textos literários em ambiente escolar e apresentando-se como uma benéfica ferramenta didática no ensino da literatura. A relação interartística entre literatura e pintura constitui-se como um diálogo profícuo, funcionando como estímulo fundamental no desenrolar deste trabalho. Este estudo parte de um entendimento da imagem enquanto elemento libertador e portador de sentidos com uma gramática própria que é necessário conhecer. Neste sentido, a investigação realizada no presente trabalho tem como objetivo contribuir para o fomento do ensino da literatura entre crianças e jovens a partir, precisamente, da relação entre leitura literária e o poder libertário da imagem. A sutil diferença semântica entre os verbos “ver” e “descobrir” possibilita a dupla movimentação do olhar que este estudo expõe e analisa, uma vez que o olhar ora repara no exterior, ora descobre o interior. Essa dupla movimentação pode levar os discentes a uma reflexão sobre os universos que o rodeiam e a sua própria inserção no mundo. Acredita-se nesta dissertação que o diálogo interartes é de extrema valia, pois desperta olhares.

Palavras-chave: interartes; literatura infantojuvenil; imagem; fenda; didática da literatura.

ABSTRACT

Between seeing and discovering: the imagetic gap in children's and teenage literary text as a teaching tool.

The research carried out in this dissertation aims to analyze, “between seeing and discovering”, the spaces that can be unveiled, through the relationship between literature and art, in four works of children and teenage literature: *The Painter Under the Sink*, by the writer and Portuguese illustrator Afonso Cruz; *The Boots of Sergeant*, by Portuguese writer and poet Vasco Graça Moura, a tale inspired by the work of Portuguese painter Paula Rego; *My Friend Painter*, by Brazilian writer Lygia Bojunga; *Guerra e Paz*, by Brazilian writer Eraldo Miranda, a narrative inspired by the panels “Guerra” and “Paz” by Brazilian painter Candido Portinari. The opening to these spaces (gaps) of the interartistic relations under analysis is called in this work as “imagic gap”: which is present in the children's and youth literary discourse of the works belonging to the corpus of this dissertation and which unfolds in and / or composes itself of a set of interartistic procedures, among which ecfrastic stand out, allowing the way for a different interpretation of literary texts in a school environment and presenting itself as a beneficial didactic tool in the teaching of literature. The interartistic relationship between literature and painting constitutes a fruitful dialogue, functioning as a fundamental stimulus in the development of this work. This study starts from an understanding of the image as a liberating element and carrier of senses with its own grammar that is necessary to know. In this sense, the research carried out in the present work aims to contribute to the promotion of the teaching of literature among children and young people based precisely on the relationship between literary reading and the libertarian power of the image. The subtle semantic difference between the verbs "see" and "discover" enables the double movement of the gaze that this study exposes and analyses, since the look now notices the outside, sometimes reveals the interior. This double movement can lead students to a reflection on the surrounding universes and their own insertion in the world. It is believed in this dissertation that interart dialogue is extremely valuable, since it arouses glances.

Keywords: interarts; children and teenage literature; image; gap; didactics of literature.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1 - Entre a palavra e o pictórico: relações interartísticas	8
1.1 – A Obra de Arte e a Filosofia.....	8
1.2 – <i>Ut Pictura Poesis</i>	17
1.3 – A Relação da Arte com a Cultura de Massas.....	19
2 - O universo infantojuvenil e suas mediações	23
2.1 - A leitura literária na sala de aula infantojuvenil.....	23
2.2 - A presença da arte no ensino infantojuvenil.....	34
3 - A construção das imagens fictícia e pictórica em <i>O Pintor debaixo do lava-loiças</i> e <i>O Meu Amigo Pintor</i>	40
3.1 – O retroceder do olhar e a fenda imagética	40
3.2 – A pluralidade do olhar	48
3.3 - A presença das cores e seus significados	56
3.4 – O desejo de representação	62
3.5 – A sensibilidade e os sentidos no léxico do conhecimento	65
3.6 – Imaginação Visual	67
3.7 – Autoridade Semântica	68
4 - <i>As Botas do Sargento</i> e <i>Guerra e Paz</i>: uma perspectiva de libertação sígnica através da imagem	71
CONCLUSÃO	80
BIBLIOGRAFIA	84
ANEXOS	88

Introdução

*Em tudo, há uma fissura,
Deste modo, a luz pode penetrar.*
(Leonard Cohen)

Na Língua Portuguesa, encontramos diversos sinônimos para a ação de olhar: enxergar, admirar, apreciar, assistir, avistar, considerar, contemplar, divisar, encontrar, entrever, espiar, espreitar, olhar, mirar, notar, observar, perceber, seguir, vislumbrar, ver, descobrir, entre outros termos. Entretanto, apesar de serem sinônimos, esses vocábulos possuem diferenças sutis, mas de extrema relevância. É na diferença sutil que encontramos um espaço, um intervalo, um caminho a explorar, sendo de toda a utilidade incentivar o aluno a percorrê-lo, pois pode levar crianças e jovens a um desenvolvimento literário eficaz, o qual, por seu turno, irá concorrer para uma construção de identidade enquanto cidadãos. Sendo assim, “entre o ver e o descobrir” que este estudo se propõe a analisar, há espaços, que podem ser desvendados através da relação com a arte. O presente trabalho tem como principal objetivo fomentar o ensino da literatura entre crianças e jovens a partir da relação entre leitura literária e o poder libertário da imagem. Em outras palavras, de acordo com o que está em afirmação no capítulo quatro: neste estudo, defende-se a ideia de que uma imagem liberta, abrindo caminhos em direção a uma eficiente interpretação de textos literários em ambiente escolar.

Quando Mário Avelar escreve o prólogo de seu livro *Poesia e Artes Visuais Confessionalismo e Écfrase*, humoristicamente, colocou a seguinte frase: “Oh, não! Intermedialidade outra vez, não!” (Avelar, 2018: 17). Ao escrever essa frase, Avelar chamou a atenção para o fato de tempos em tempos as universidades adotarem certas particularidades teóricas, emergindo, inevitavelmente, signos como, por exemplo, “<<ideograma>>”, “<<intertextualidade>>”, “<<tradição>>”, “<<dialogismo>>”, “<<discurso>>”, “<<hipertextualidade>>”, “<<gênero>>”¹, “<<comunicação>>”, “<<interculturalidade>>”, *et al.*” (cf. *ibidem*: 17). Nesta linha, mais recentemente, surgem os termos “multiculturalismo” e “intermedialidade”. O autor explica que todos esses termos vêm acompanhados de um tom de novidade, uma espécie de chave mágica capaz (ilusoriamente) de alcançar a verdade; a novidade, conforme explica o

¹ Apesar de esta dissertação ser escrita em português do Brasil, todas as citações serão mantidas (fielmente) em suas grafias originais.

autor em seu livro, leva-nos a romper com o passado e a rejeitar (por exemplo, a filologia) e, dessa forma, foram nascendo cursos na Academia que dialogam com as novidades. Se, por um lado, satiriza os modismos, por outro lado, Avelar aponta os grandes contributos analíticos que esses novos diálogos propostos pelas novidades² puderam promover.

A palavra-conceito “intermedialidade” também apresenta um tom de novidade, uma vez que, em sua estrutura, revela a ideia de transformação, de “tornar-se”, ou seja, ela carrega em si o sentido de desconstrução de paradigmas existentes. É pertinente ressaltar que Freda Chapple em seu texto *On Intermediality* aborda a concepção de transformação que a palavra “intermedialidade” possui, afirmando que: “(...) the potential for radical change that is encompassed in the concept of intermediality, which has within its conceptual framework the idea of "becoming" - of moving into something else - of deconstructing existing paradigms and therefore of perceiving (and acting upon) the structures that control us, differently.” (Chapple, 2008: 8). Sendo assim, a partir das ideias positivas promovidas por essas novidades, acredita-se nesta dissertação que o diálogo interartes é muito válido, pois, como a própria autora afirma, desperta olhares.

Entretanto, a intermedialidade é um terreno de ponderação, pois, apesar de promissor, é uma área que requer a relação, o diálogo entre várias áreas e conceitos, além de, principalmente, uma inter-relação própria, ou seja, um diálogo entre literatura, língua e a própria trajetória de cada ser, os textos lidos durante a vida, as obras de arte que foram descobertas durante as etapas de vida de cada um, os filmes que foram vistos, ou melhor, todo o caminho percorrido individualmente pelos sujeitos.

Os estudos interartes ainda não têm uma base teórica estabilizada e completa, muitos termos, conceitos, objetivos, ainda estão sendo desenvolvidos. É um campo fluido, com o qual se deve ter muito cuidado, mas de cujos estudos e resultados obtidos depende a sobrevivência dos estudos interartes, pois ele, assim como outros campos, necessita de um objetivo fundamental: formar leitores competentes.

² Entende-se por “novidades” todas as ideias e conceitos que vêm aliados às palavras citadas, ou seja, são as palavras-conceitos ligadas ao universo das particularidades teóricas que as universidades adotam de tempos em tempos, conforme explicado por Mário Avelar.

Em uma publicação on-line sobre intermedialidade, O *Centre de Recherche sur l'Intermedialité* (CRI), fundado por André Gaudreault, definiu da seguinte forma o objeto de estudos da intermedialidade:

L'enjeu de l'intermedialité est (...) de procéder à l'étude des différents niveaux de matérialité impliqués dans la constitution des objets, sujets, institutions, communautés, que seule une analyse des relations est en mesure de découvrir. Une telle entreprise demande la convergence de compétences transdisciplinaires, puisqu'elle implique une étude des corpus théoriques (sous le scalpel d'un nouvel appareillage conceptuel nécessaire au passage d'une logique de l'être à une logique de la relation), une perspective historique (problème de la constitution des milieux) et une approche expérimentale (problème de repérage des relations). L'intermedialité s'affirme donc non seulement comme une position épistémologique (qui vise l'installation des réalités plutôt que les réalités déjà installées), mais aussi comme le plan de recoupement par excellence des disciplines dont les membres du CRI sont les représentants (Histoire de l'art, Littérature comparée, Communication, Études littéraires, Études cinématographiques et audiovisuelles, Études théâtrales).³

Nesta dissertação, a intermedialidade é estimulada através das relações, dos variados diálogos existentes entre a literatura e a pintura. Essa intermediação entre as duas artes movimentou o olhar, tanto o olhar exógeno, o olhar para fora, para com o mundo externo, como o olhar interno: é o que será chamado dupla movimentação do olhar. Conforme pode ser observado já pelo título, este trabalho desvela a importância do olhar, tornando-o parte basilar da investigação. Logo a partir do título, nota-se que dois verbos estão em evidência nesta argumentação: “ver” e “descobrir”. Ou seja, há uma diferença entre o ver e o descobrir, o primeiro verbo revela uma espécie de epiderme do texto literário, colocando em exposição o superficial e fazendo referência ao olhar exógeno, o olhar para fora, aquele que, por atributo da visão, podemos enxergar o mundo. Entretanto, o ver proporciona o descobrir, desvelando as camadas mais profundas do texto literário, assim como Marilena Chaui elucida: “... é possível ver o invisível, que o visível está povoado de invisíveis a ver...” (Chaui, 1988: 32). Para realmente enxergar o mundo, é preciso descobri-lo, e, para que isso aconteça, acreditamos que o olhar interno é parte fundamental nesse processo. Ou seja, ora o olhar nota o mundo externo, ora descobre o mundo interno.

O Pintor debaixo do lava-loiças, de Afonso Cruz; *O meu Amigo Pintor*, de Lygia Bojunga; *As Botas do Sargento*, de Vasco Graça Moura; *Guerra e Paz*, de Eraldo Miranda foram as quatro obras (com capacidade de fomentar a análise e reflexão da interpretação

³ Cf. em: <http://crialt-intermediality.org/fr/pages7/>

literária em sala de aula através do potencial de engendramento da imagem e da imaginação) escolhidas como *corpus* desta dissertação – duas primeiras obras (destinadas mais ao universo juvenil) serão analisadas no capítulo três e as duas últimas (destinadas mais ao universo infantil) no capítulo quatro. Nelas serão observados diferentes aspectos estéticos e, durante todo o estudo, serão apresentados aspectos intermediais. Para além disso, é pertinente destacar que a intenção deste estudo é conduzir o olhar para um aproveitamento pedagógico, pois, na dupla movimentação, citada no parágrafo anterior e possibilitada através da relação entre literatura e pintura, é possível que o discente possa construir-se enquanto indivíduo, assumindo um papel ativo e consciente na sociedade; ao exercitar os mundos externo e interno, há uma complementaridade que pode auxiliar na construção cidadã do indivíduo. Esse conteúdo é analisado durante toda a dissertação, mas destaca-se no capítulo três, um capítulo destinado a uma análise comparatista de duas obras infantojuvenis⁴, nas quais é possível explorar a dupla movimentação do olhar e sua possível contribuição para o ensino da leitura literária.

Este estudo parte de um entendimento da imagem enquanto elemento libertador e portador de sentidos com uma gramática própria que é necessário conhecer – tema que irá ser explorado na abordagem prática dos textos, nos capítulos três e quatro. Entendemos por fenda imagética o intervalo presente no discurso literário, observável nas obras pertencentes ao *corpus* da dissertação, proporcionado pela capacidade de engendramento de imagens e que é construído através de um conjunto de procedimentos, de entre os quais se destacam os efrásticos (ou outros procedimentos interartísticos), possibilitando o caminho para uma diferente interpretação de textos literários em ambiente escolar. A ideia de fenda foi estimulada pelo poema *As Luvvas*, do prestigiado poeta português Vasco Graça Moura. Para que a linha de raciocínio acerca dessa ideia possa ser desenvolvida de maneira mais consistente, é lícito fazer a transcrição do poema:

uma fenda na paisagem faz
supor que a paisagem estalou
e que por detrás dela
há ainda outra paisagem.

mas, e se a fenda for na superfície lisa
do céu ou do lago? (...)

⁴ Grafia mantida de acordo com as novas regras da Acordo Ortográfico.

se, de um lado, digamos, estiver paisa...
e, dou outro, ficar...gem, e no intervalo

entre os rebordos das sílabas, assim
tornadas periféricas, avistarmos
cúmulo-nimbos, mares, embarcações, tumultos,
estranhamente iluminados,

os outros modos da palavra entrevistos (...)
aflorando sob a pele da paisagem

(Moura, 2002 a: 49)

Reinterpretando os sentidos veiculados pelo poema *As Luvas*, de Graça Moura, pode observar-se como há uma fissura na linguagem, mas (ao contrário do significado que a palavra em seu “estado de dicionário” pode oferecer) essa fissura não separa, não quebra, apenas, paradoxalmente, abre, amplia o olhar dentro da linguagem e leva a um caminho que agrega um conhecimento de mundo exterior – e também do interior.

A ideia de expansão do olhar através da fissura também pode ser observada no tecido intersticial (o “entre”) que se gera na releitura pictórica das obras de Graça Moura (*As Botas do Sargento*) e de Eraldo Miranda (*Guerra e Paz*). A transformação que a intermedialidade proporciona gera diferenças e semelhanças, mudanças e manutenções, ou melhor, todo o tecido processual é gerado no “entre”, no diálogo das duas artes (literária e pictórica, neste caso). Essa ideia será explorada de maneira mais ampla através de toda a análise contida no capítulo quatro.

A questão da fissura – uma espécie de “fenda” no texto, abre caminho para novos sentidos – é primordial para a compreensão da tese que será defendida ao longo deste trabalho, uma vez que funcionará como palavra nuclear e mote para o desvelar de sentidos escondidos ou implícitos. Essa ideia é considerada como um conjunto de características que podem facilitar o trabalho de interpretação do texto literário em sala de aula. Dito de outra maneira, a referida ideia é um caminho formado por mais de uma característica, mais de um aspecto, ou seja, uma passagem com várias ramificações. Essa mais-valia de sentido também é desencadeada pelas relações interartísticas que os textos do nosso *corpus* exploram e potenciam. Muitas vezes os sentidos desenvolvidos por essas características entrelaçam-se, contudo eles serão analisados separadamente no decorrer do capítulo três, com a finalidade de tornar o raciocínio mais nítido e eficiente.

Nos discursos dos textos literários infantojuvenis escolhidos, a “paisagem estalou”, ou seja, há na linguagem a expressão literária que representa a paisagem, formada pelas palavras, mas nesta paisagem há uma fenda, pois “que por detrás dela / há ainda outra paisagem”. Assim, uma outra fissura subjaz por explorar, e essa fissura pode abrir caminho para a descoberta do ver imaginativo, a “outra paisagem” (que vive no imaginário, na imaginação), podendo assim ser um caminho válido para a promoção de uma literacia literária dos jovens através da imagem. Em outras palavras, esse intervalo que separa e liga traça um novo vínculo entre palavra e conhecimento: “Ver é pensar pela mediação da linguagem. Aqui olhos e palavras não são rivais.”(Chauí, 1988: 39)

De maneira idêntica (mas necessária) ao que foi dito anteriormente, a fissura não é entendida como algo que quebra, que parte, que desagrega, ao contrário, é um termo que age como um fio condutor, uma espécie de micronarrativa deixada pela imagem representada na linguagem – através de estratégias de análise adotadas por este estudo e presentes nos textos literários infantojuvenis escolhidos: como a éfrase, a dupla movimentação do olhar, a pluralidade do olhar, a presença das cores e seus significados, o desejo de representação, a exploração da sensibilidade e dos sentidos no léxico do conhecimento, a imaginação visual, a polissemia semântica e o diálogo entre imagens e ilustrações, desenhos, incorporados nos textos do *corpus*, uma narrativa que o próprio leitor deverá decifrar ao refletir sobre as fissuras deixadas no plano pictorial da linguagem. Estas estratégias serão alvo de análise sobretudo nos capítulos três e quatro, recorrendo a uma metodologia comparativa que tirará proveito do confronto das semelhanças e das diferenças entre as obras do *corpus*. Todavia, apesar do que é entendido como fissura neste texto, optou-se nesta dissertação pelo termo análogo “fenda”, a fenda imagética.

O estudo a realizar tem como um dos objetivos principais analisar e refletir sobre novas formas de ver a literatura no espaço infantojuvenil. O primeiro capítulo expõe as relações interartísticas, optando pelo processo de conciliação de algumas reflexões presentes nos estudos interartísticos, em especial no concernente à relação entre literatura e pintura. O segundo capítulo adota uma ponderação a respeito do universo infantojuvenil, em sala de aula, e suas mediações, passando por tópicos que ajudem na compreensão dos desafios do texto literário também em sala de aula e como a mediação da arte pode desembaraçar esse processo. O terceiro capítulo traz as estratégias de análise do diálogo entre texto e imagem, a que se aludiu anteriormente nesta introdução e que dizem respeito à maneira como texto e imagem atuam em

duas das obras do *corpus*. O quarto capítulo é construído através de uma visão comparatista de duas das obras do *corpus*, de Graça Moura e Eraldo Miranda.

Sendo assim, temas importantes acerca das relações existentes entre literatura e pintura, ao longo dos tempos, serão trazidos para a discussão como suporte teórico, para a fundamentação dos conceitos, assim como a maneira como os filósofos tratavam a obra de arte, sua ontologia, o desenvolvimento de uma filosofia da arte e questões relacionadas com a literatura, com o intuito de estabelecer um embasamento teórico produtivo para a análise a ser desenvolvida. O universo infantojuvenil e suas mediações, título do segundo capítulo, apresentará reflexões sobre temas relativos à leitura literária e questionamentos sobre a presença da arte na literatura e ainda o modo como ambos poderão ser aproveitados em contexto de sala de aula. Ao longo do desenvolvimento do texto, serão apresentadas menções aos enredos das obras pertencentes ao *corpus*, para que assim a linha de raciocínio possa se tornar mais fluida e acessível ao leitor. Tomando como referência a reflexão de Avelar que foi citada no início desta introdução, acreditamos nos benefícios que os estudos de intermedialidade podem promover, sobretudo no campo de análise deste trabalho. Portanto: intermedialidade sim! Outra vez! Sem cansaço — antes com curiosidade inabalável, sim!

1- ENTRE A PALAVRA E O PICTÓRICO: RELAÇÕES INTERARTÍSTICAS

1.1 - A Obra de Arte, a Filosofia e o Texto Literário

A arte são todas as artes.

(Etienne Souriau)

Certamente, o estudo das relações interartísticas é ainda uma área fluida, difícil de ser encaixado em gavetas prontas, mas que se torna, por essa mesma razão, desafiador. O terreno é fértil. Por esse motivo, o presente capítulo tentará conciliar algumas reflexões presentes nos estudos interartísticos, em especial no concernente à relação entre pintura e literatura – visto que é, especialmente, a partir dessa relação que o trabalho desta dissertação foi desenvolvido.

Ainda assim, é conveniente retomar um já longo questionamento sobre: o que é literatura? O que é a obra de arte? Essas indagações têm já uma longa história e foram feitas por muitos pensadores que mostraram a grande dificuldade de definir estes objetos de estudos. Todavia, mais do que essa grande dificuldade de definição, há uma alta complexidade deste âmbito de estudo. Assim, não se trata aqui de procurar definições, mas sim de considerar que esses são questionamentos assaz relevantes, sendo, por isso, necessário retomar alguns aspectos dessas indagações como ponto de partida.

Também é importante destacar que não se trata de julgar cada uma das obras de arte, seguindo a perspectiva kantiana de “belas-artes” (em sentido geral) – a *palavra*, o *gesto* e o *tom*: *arte elocutiva*, *arte figurativa* e *arte dos jogos das sensações*, respectivamente. Por isso falaremos de um modo geral do ser das obras de arte, sendo, dessa maneira, prudente passar pela filosofia. Depois, tentaremos buscar pontos que dialoguem com a pintura, uma vez que, conforme dito anteriormente, é a relação entre pintura e literatura o tema inicial que impulsiona os estudos presentes nesta dissertação. Dito de outro modo: apesar de não ser o objetivo deste capítulo avaliar a perspectiva kantiana referida no início deste parágrafo, há, de certa maneira, nesta dissertação, um pouco da visão ampliada de pintura de Immanuel Kant contida em sua visão de *arte figurativa*, pois para ele tudo aquilo que seja obra humana, desde que tenha o objetivo estético de entreter a faculdade da imaginação por meio da vista através de figuras, desenhos e cores, é considerado pintura:

(...) em sentido amplo, eu incluiria ainda a ornamentação dos aposentos com tapeçarias, adereços e todo belo mobiliário, que serve só para a vista; do mesmo modo, a arte da indumentária segundo o gosto (anéis, tabaqueiras etc.). Pois um canteiro com toda espécie de flores, um aposento com toda espécie de adornos (...), constituem uma festa suntuosa uma espécie de pintura que, como as propriamente assim chamadas (que por assim dizer não têm a intenção de ensinar história ou conhecimento da natureza), está aí simplesmente para ser vista, para entreter a faculdade da imaginação no jogo livre com as idéias e ocupar a faculdade de juízo estética sem um fim determinado. (Kant, 1995: 169)

Sendo assim, nem todas as obras do *corpus* desta dissertação possuem uma relação direta com a pintura que envolva quadros e telas, mas sim, de certa forma, com essa visão ampliada de Kant, que também é expressada através de desenhos, ilustrações, figuras, imagens de uma forma geral, por isso a relação desta dissertação com o olhar (de acordo com o que foi explicitado na introdução), uma vez que Kant relaciona a pintura com a visão.

Retornando à ideia de arte, de acordo com as ideias de Ernst Gombrich, esta não existe, só o que existe são os artistas, eles são os responsáveis pelo modo de fazer arte, assim como explícito no trecho:

Uma coisa que realmente não existe é aquilo que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam terra colorida e modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para os tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém chamar a todas essas atividades de arte, desde que conservemos em mente que tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte com A maiúsculo passou a ser algo de um bicho-papão e de um fetiche. Podemos esmagar um artista dizendo-lhe que o que ele acaba de fazer pode ser muito bom no seu gênero, só que não é “Arte”. E podemos desconcertar qualquer pessoa que esteja contemplando com prazer um quadro, declarando que aquilo de que ela gosta não é Arte, mas algo muito diferente. (Gombrich, 1978: 4)

Relativamente à insistência em tentar definir as obras de arte – assim como o esclarecimento do motivo pelo qual o autor opta pelo termo “arte” com letra minúscula –, Gérard Genette, em seu primeiro volume de *A Obra de Arte* (2001), elucida-nos:

A insistência na pluralidade das artes – e também dos gêneros – pode, portanto, ser causa, ao mesmo tempo, de bloqueios taxonômicos e embaraçosos conceituais, todos eles artificiais, e o tema croceano da unidade da arte é, neste sentido, mais liberador, pois deixa a um critério certamente “não visível”, mas relacional, como estranhamente exigia Wittgenstein – e que não será forçosamente, o de Croce –, a tarefa de definir, não as artes, mas o caráter artístico de determinada prática ou de determinado objeto. Foi este, sem dúvida, entre outros, o sentido da famosa fórmula de Jakobson: o objeto da poética “não é a literatura, mas a literariedade”. Parece-me que, nesse mesmo sentido, aponta a fórmula, não menos famosa, de

Nelson Goodman: não “o que é a arte?”, mas “quando existe arte?”. Portanto, menos as artes que a arte (sem maiúscula, no sentido, apesar de modesto, de que existe *arte* nisto ou naquilo), e menos a arte, sobretudo, que a artisticidade. (Genette, 2001: x)

Gérard Genette, no parágrafo seguinte dessa mesma obra, dá uma definição hipotética e provisória do que seria uma obra de arte, afirmando que: “*uma obra de arte é um objeto artístico intencional*, ou, o que dá na mesma: *uma obra de arte é um artefato (ou produto humano) com uma função estética*.” (Genette, 2001: x).

Um dos pontos significativos desta dissertação é considerar o fazer artístico nas obras escolhidas e não apenas delimitar técnicas de pintura ou conceitos estreitos de literatura e arte em geral. É o fazer artístico das duas artes, pintura e literatura, que pode levar discentes a um melhor aproveitamento dos conteúdos literários lecionados em sala de aula e, conseqüentemente, contribuem para uma melhor construção cidadã dos alunos.

A partir do estudo das ideias de Michel Haar, em seu livro *A Obra de Arte: ensaio sobre a ontologia das obras*, é interessante perceber a reflexão organizada do autor sobre como os filósofos tratavam o tema. Para Aristóteles, a arte tem uma forma de saber que orienta, é um fio condutor. Não obstante, Platão não valoriza a obra de arte dessa maneira, pois, para ele, a arte situava-se no mais baixo nível hierárquico das atividades e dos modos de produção.

Ao longo da História, no seguimento das diferenças de posicionamento entre Aristóteles e Platão, ainda sob a égide dos estudos de Michel Haar, os filósofos começaram a debater o modo de ser das obras: “O que é uma obra de arte? Teria a arte uma verdade e consistência próprias? A obra ‘imita’ as coisas, os sentimentos, as situações, ou ela as expressa à sua maneira? O que é elaborar uma obra e o que é que nesta operação é elaborado?” (Haar, 2007: 11). Haar esclarece que essas foram questões que durante muito tempo estiveram em segundo plano, ou seja, a reflexão sobre a ontologia das obras de arte foi retardada.

Em contrapartida, é pertinente observar como Gérard Genette, em seus estudos sobre a obra de arte, tenta ultrapassar esse caráter ontológico dos objetos artísticos, pois, para ele, o mais importante é compreender o modo de ser das obras diante de suas funcionalidades, como afirma no trecho:

Antes de mais nada, parece-me pouco desejável colocar sob o pavilhão da ontologia toda teoria da arte que faz do caráter artístico ou não artístico do objeto um traço “ontológico”. Parece-me que essa é a postura de Arthur Danto, que assim qualifica a diferença entre dois objetos fisicamente discerníveis, dos quais um é a obra de arte (por exemplo, o *Descanso de garrafa* de Duchamp) e o outro, não (uma

reprodução “idêntica” que se possa encontrar numa loja). (...) Desejo apenas indicar minha preocupação em definir, pelo menos de momento e da maneira mais estreita possível, o “modo de existência”, ou – o que dá na mesma – excluir o mais possível do “ontológico” (“O que é isto?”) o que considero funcional (“Para que serve isto?” ou “Como é que isto funciona?”) (Genette, 2001: xiii).

A respeito do termo “ontologia”, Genette diz ainda em seu primeiro volume de *A Obra de Arte*:

É essa variante extrafuncional que aqui se reduzirá “o modo de existência” das obras – ou antes, de sua existência – cujos *modos* constituem seu “*status ontológico*”, e, sempre que não puder evitar o adjetivo, vou escrever (*onto*)*lógico*, pois me parece que essas diferenças de modo são de ordem mais lógica que ontológica. (Genette, 2001: xiv)

Tanto o “lógico” como o “ontológico” são conceitos importantes para serem tratados neste estudo, uma vez que a funcionalidade da obra e a “constituição de uma verdadeira filosofia da arte independente” (Haar, 2007:11) contribuem para a fundamentação das ideias desta dissertação. Posto isto, passemos às razões pelas quais, segundo os estudos de Michel Haar, a reflexão sobre a ontologia das obras de arte foi adiada.

A primeira razão desse adiamento foi a condenação platônica citada anteriormente, de acordo com a qual a arte situava-se no mais baixo nível hierárquico das atividades e dos modos de produção; a arte era algo involuntariamente enganador e prejudicial e o artista era mais inocente do que mal intencionado. É daí que – apesar de muitos filósofos terem pensado a arte – nasce uma certa animosidade entre filosofia e arte. Segundo Michel Haar, essa questão será transformada mais ou menos com Hegel, pois, nessa altura, as obras de arte serão consideradas como portadoras de um verdadeiro saber, assim como podemos verificar no trecho:

A desconfiança introduzida por Platão, embora contradita por Aristóteles, vai criar (quando não serve a justificar uma censura vulgarmente “bem” pensante...) uma antipatia e uma inimidade duradouras entre filosofia e arte. Será preciso chegar a Hegel e, um pouco antes dele, ao romantismo e ao pré-romantismo (com Diderot), para que a reflexão filosófica considere as obras como portadoras não apenas de uma sabedoria inferior, infusa e implícita, mas também de um verdadeiro saber. (Haar, 2007: 11, 12)

Hegel quase se esquecerá do material, do que a obra é feita, e enfatizará o conteúdo de verdade da obra de arte.

A segunda razão pela qual a reflexão acerca da ontologia das obras de arte foi retardada foi a importância concedida às reflexões metafísicas da estética. Nas explanações de Haar, para

Kant, beleza artística é secundária à beleza natural, pois é necessário um dom da natureza para ser artista, conforme desenvolvido no trecho:

A descoberta de Kant (embora o inventor do conceito tenha sido o leibniziano Baumgarten, por volta de 1750) situa a reflexão sobre o belo e o sublime não no âmbito da arte, nem de algum outro objeto, e sim no do estado afetivo do sujeito (o belo é aquilo que agrada, o sublime é aquilo que emociona; e estes sentimentos estão em nós, e não nas coisas). (...) Kant demonstrará a preponderância – a “primazia”, diz ele – da beleza natural sobre a beleza artística. Mostrará, igualmente, que a arte só secundariamente é bela, pois para ser artista é necessário um dom da natureza: o gênio. (Haar, 2007: 12, 13)

Já para Nietzsche, ainda de acordo com os estudos de Haar, a ideia de condenação da arte ao modo de Platão é totalmente suprimida e o tema da arte começa a ser defendido, nomeadamente, a arte em função do artista, o que acabará por relegar a consideração das obras para segundo plano.

De acordo com Haar, o problema da autonomia da arte é acentuado a partir de Heidegger e de Merleau-Ponty,

A filosofia aprendeu a respeitar a autonomia das obras, a não reduzi-las, quer ao prazer que nos dão, quer a um conteúdo ideológico ou simplistamente ‘cultural’. Ela não trata mais a arte como objeto de especulação metafísica, mas nela vê uma imagem da verdade ambígua de nossa existência ou de nossa relação com o mundo; pois toda obra de arte é, tanto primeiramente como em última análise, unidade indissociável do sentido e do sensível (Haar, 2007: 13).

Hoje, torna-se imprescindível refletir sobre o quanto os meios de comunicação, a tecnologia, a velocidade de acesso às coisas tornaram a obra de arte mais acessível aos indivíduos, ainda que não tenha se tornado familiar. Em outras palavras, esclarecendo a questão da não familiaridade das obras de arte: é perceptível que hoje o acesso às obras é muito mais descomplicado; antes, era preciso procurá-las em museus, por exemplo. Agora, a internet traz a obra de arte para perto de nós, mesmo que não estejamos nos museus, nos concertos ou em qualquer outro meio em que elas podem ser encontradas, todavia elas não se tornaram familiares, habituais, para muitas pessoas, visto que, apesar de muitos indivíduos terem o costume de ir a concertos, museus, galerias, etc., muitos outros não têm o mesmo contato, a mesma relação com as obras de arte, muitos até mesmo não se interessam pelas obras de arte porque não estabeleceram um contato familiar, íntimo e costumeiro elas. Os jovens, por exemplo, em sua maioria (pelo menos no que diz respeito à realidade brasileira), não se interessam por conhecer as obras, mesmo com um acesso tão amplo e facilitador desse processo de aproximação. De outra maneira, a obra de arte, mesmo que não seja algo familiar para as

peessoas, mesmo que, apesar de tamanha aproximação proporcionada pelas tecnologias, muitos jovens (não todos) não tenham o convívio necessário com ela, se mantém viva e válida, pelo que é lícito levantar a seguinte questão: como explicar esta situação? Sendo assim, “De onde provêm esta singularidade da obra de arte e a inalterável estabilidade que tem por si mesma?” (Haar, 2007: 5).

De acordo com Michel Haar:

A obra de arte não é, em princípio, esta capacidade que todos lhe reconhecem de imediato, de remeter a outra coisa além de si mesma, a um outro mundo, real ou imaginário; ela é, antes de mais nada, um corpo, auto-referenciado, uma junção insubstituível e sutil, composta segundo a vocação de cada arte, de pedra ou de cores, de sonoridades musicais ou de sonoridades verbais. (Haar, 2007: 6)

Seguindo o raciocínio das ideias de Haar, podemos perceber que quando o contato das pessoas é estabelecido com a arte, é possível que os indivíduos reconheçam, em um primeiro momento, que a obra de arte pode estar fazendo referência a uma outra coisa qualquer existente no mundo, seja o mundo real ou imaginário. No entanto, antes de tudo, Haar adverte que é preciso lembrar que a arte é um corpo. Então, para que serve esse corpo? Essa é uma das indagações de Haar. Todavia, é possível que seja coerente acrescentar: o corpo da obra de arte é realmente o primeiro contato que o espectador tem com a obra? É o corpo que define o início de uma análise? É realmente preciso que o leitor saiba do que é feito o corpo, por exemplo, o material, para que comece a entrar em contato com a obra? Essas são perguntas que remetem a outro questionamento talvez ainda mais complexo: é necessário impor regras para que a familiaridade com a obra se dê?

O contato com a obra de arte, segundo Haar, se dá através do corpo da obra, numa percepção sensorial; depois passa-se a tentativa de expressar com palavras o que há na obra de arte, ou seja, as cores, as formas, dentre outros aspectos; depois a relação afetiva; além de, naturalmente, a tentativa de enquadrar a época em que a obra está inserida – o que é de fato muito importante para o espectador tentar entender aquilo que a obra expressa:

Seja qual for a obra de arte sobre a qual nos proponhamos a refletir, é preciso, obviamente, primeiro olhá-la e ouvi-la com toda a atenção de que formos capazes. Muitas vezes será necessário esperar que ela “nos fale” e para isto abandonar qualquer pretensão a um sentido preestabelecido, ou a uma compreensão imediata. A seguir tentaremos descrevê-la da maneira mais precisa e mais paciente que pudermos: esforçando-nos para registrar em palavras o que ela exprime, ou parece exprimir – e para isto seremos obrigados a recorrer a um mínimo de técnica, como, por exemplo, falar do jogo de cores e do traço, no caso de um quadro, da harmonia e do método no caso de uma peça musical. Tentaremos, também, definir

o clima que dela emana, a tonalidade peculiar que dela nos encanta, nos emociona ou nos fascina. Não nos esqueceremos de completar essa abordagem primeira, essencialmente afetiva, da obra (se esta relação afetiva não existisse, por que nos interessaríamos por ela?) com os conhecimentos reais trazidos pela história da arte. (Haar, 2017: 9)

Por outro lado, talvez o questionamento acerca da finalidade do corpo da obra de arte seja um alerta de Haar para os espectadores relativamente àquilo que deve também ser observado na obra de arte em um primeiro contato. Sendo assim, para que serve o corpo do objeto que está sendo percebido, ou seja, o corpo da obra de arte? Segundo o autor, serve para mostrar-se a si mesmo, revelar sua imanência e para suscitar um sentido transcendente. Outro questionamento do autor é saber o que de fato é expressão, uma vez que a obra de arte expressa, e ele dirá: “Que não é cópia, mas transposição em símbolos” (Haar, 2007: 9).

Em contrapartida, deve-se ter em evidência o tipo de corpo da obra de arte que estamos abordando neste momento. Desta forma, é relevante um debruçar sobre os estudos de Nelson Goodman e Gérard Genette acerca dos regimes de imanência⁵ das obras de arte. Para Gérard Genette, o campo das obras de arte se divide em dois tipos: “o das obras das quais aquilo que eu chamaria de *objeto de imanência* é um objeto físico (por exemplo, a pintura ou a escultura), e o das obras com um objeto de imanência ideal: entre outras, a literatura e a música.” (Genette, 2001: xix). As obras de imanência ideal, segundo o autor, são aquelas “que consistem em um tipo comum a diversas ocorrências corretas.” (Genette, 2001: xxiv).

Para que as obras de arte possam ser sustentadas, elas exigem mecanismos que as tornem imanentes e transcendentas, pois, para Genette, imanência e transcendência são os modos que constituem a existência das obras de arte. Apesar de sabermos que, para o autor, esses dois mecanismos sustentam a existência da obra de arte, falaremos, neste momento, apenas de imanência. Sendo assim, há dois regimes⁶ importantes e necessários destacar: o regime autográfico e o regime alográfico. Conforme Nelson Goodman afirma, a pintura – uma das artes que serve como mote desta dissertação – é o exemplo mais evidente de uma obra autográfica.

⁵ Teoria criada no final dos anos de 1960 por Nelson Goodman e ampliada pelo francês Gérard Genette nos anos de 1990.

⁶ A partir de certo momento de seu livro *A obra de arte*, Gérard Genette diz que passará a usar o termo *regime* em vez de *modos*, pois, para ele, a substituição dos termos tinha por objetivo fazer a distinção entre o *alográfico* e o *autográfico*, uma vez que esses dois funcionamentos são exclusivos e uma obra não pode ser ao mesmo tempo alográfica e autográfica. Entretanto, ele chama por *modos* a *imanência* e *transcendência*, porque são funcionamentos compatíveis e complementares para o autor.

O regime autográfico é caracterizado por ser um regime de imanência que abrange objetos ou eventos perceptíveis oriundos do próprio fazer, ocupando um lugar no espaço. Já o regime alográfico, é aquele conhecido por acolher as obras cuja identidade não é definida pelo material de produção, por isso não depende do corpo do artista, como acontece no regime autográfico, no qual as obras dependem do corpo do artista.

A definição de Gérard Genette relativa aos objetos considerados como pertencendo a um regime de imanência autográfico é bastante interessante, principalmente, para as análises das obras pertencentes ao *corpus* desta dissertação e que serão feitas nos capítulos três e quatro. Vejamos como o autor explica: “os objetos de imanência autográfica que consistem de objetos ou eventos físicos impressionam naturalmente os sentidos, prestando-se a uma percepção direta pela visão, o ouvido, o tato, o gosto, o olfato, ou qualquer colaboração entre dois ou vários desses sentidos.” (Genette, 2001: 3). Essa definição encontrará grande relevância nos capítulos mencionados, pois muito do aproveitamento da interpretação textual das obras pode ser feito através da percepção sensorial.

Apesar de a literatura ser considerada, por Genette, um regime alográfico, falaremos adiante que ele adverte que o ato de escrever é autográfico, e a literatura depende do ato de escrever; a pintura é considerada também, segundo o autor, como pertencendo a um regime autográfico, por isso, mais acima em parágrafo anterior, apresentou-se o conceito desse regime goodmaniano explicitado por Genette – visto que a união entre literatura e pintura é o que pode gerar a interpretação literária esperada neste estudo, e a percepção sensorial é um dos pontos que contribuem para que isso ocorra.

Gérard Genette afirma que a literatura pode ser uma arte alográfica, contudo advertiu: “se a música e a literatura são artes alográficas, o ato de escrever, imprimir ou executar um texto ou uma partitura depende de uma arte autográfica, cujos produtos, geralmente múltiplos, são objetos físicos, que podem dar lugar a imitações (...)” (Genette, 2001: xxv). Genette diz que simplesmente encaixar o conceito de arte na definição do sistema das “belas-artes”, inserido-as no par autográficas ou alográficas, é reduzir a teoria de Goodman, assim esclarece-nos:

Mas afirmar que tal “arte”, como é delimitada pela nomenclatura do sistema das belas-artes, é, sem quaisquer matizes, autográfica ou alográfica, constituiria, em grande medida, em uma simplificação abusiva da teoria de Goodman e da realidade que deseja descrever. (...) A arquitetura, segundo o próprio Goodman, pode se apresentar em regime autográfico, quando produz, de maneira artesanal, objetos únicos e não multiplicáveis, cujo exemplo goodmaniano é o Taj Mahal (eu lembraria outros), ou em regime alográfico, quando produz essas espécies de diagramas prescritivos que chamamos de plantas,

cuja execução pode ser tão múltipla (e de maneira semelhante) quanto a de uma partitura ou de um texto literário: múltipla, não no sentido das diversas provas do *Pensador*, tidas como idênticas e intercambiáveis, mas no sentido de que a diversidade reconhecida nesses exemplares ou nessas execuções é tida como algo que não atenta contra o essencial, que é *aquilo que prescreve* o texto, a partitura ou a planta. (...) A fronteira entre esses dois regimes passa, portanto, pelo meio de uma “arte” que ela divide em duas práticas (onto)logicamente distintas, e cujo princípio da unidade – se existir uma unidade – é de outra ordem. Com relação a este ponto bastante empírico e submetido a muitas flutuações conjunturais, a hipótese de Goodman é de tipo histórico: todas as artes teriam sido, em sua origem, autográficas, e teriam, progressiva e desigualmente, “se emancipado” ao adotarem, quando é possível, sistema de notação – sendo a pintura a mais aparentemente irreduzível (...). (Genette, 2001: xxvi)

No início deste capítulo, abordamos a questão do conceito de arte e, ao longo do texto, vimos que, pelo entendimento de autores como Michel Haar e Gérard Genette, o assunto do corpo da obra de arte é importante, para que seja possível compreendê-la melhor num primeiro momento – visto a dificuldade de conceituar arte, recorreremos neste ponto do capítulo desta dissertação ao corpo, numa tentativa de perceber mais satisfatoriamente a obra de arte. Por isso, para um melhor aproveitamento das ideias contidas nas análises do *corpus* desta dissertação, e que será explorado em capítulos posteriores, foi conveniente destacar o par goodmaniano autográfico e alográfico, que Genette explora em sua obra, principalmente porque o sistema autográfico tem uma ligação com a percepção sensorial (passando pelo aproveitamento independente dos sentidos ou pela colaboração entre dois ou vários sentidos) e as análises das obras do *corpus* tematizam, em vários momentos, o lado sensorial, auxiliando o processo de interpretação literária. Além disso, como forma de perspectivar melhor o tema da pintura que este trabalho desenvolve, é pertinente ressaltar o regime autográfico, pois Genette afirma o caráter autográfico da pintura, e nos enredos das obras que serão analisadas, há a presença do autográfico quando por exemplo o “fazer com as mãos” é destacado na obra de Eraldo Miranda, pois o fazer dependeu do corpo do artista, das mãos Portinari, por exemplo, e o ato de fazer com as mãos é muito enfatizado nessa obra e importante para a análise que será feita no capítulo quatro.

Todavia há também o lado filosófico. “Pode a arte dizer a verdade? O que é que ela quer dizer? É a obra de arte apenas um objeto capaz de dar-nos um certo prazer, ou será que ela nos dá tal prazer porque nos ensina uma verdade sobre nós mesmos ou sobre o mundo?” (Haar, 2007: 10). É esse lado filosófico que tentaremos explorar nos próximos pontos deste capítulo.

1.2 – *Ut Pictura Poesis*

(...) a ideia de artes irmãs está tão enraizada na mente humana desde a antiguidade remota que deve nela haver algo mais profundo que a mera especulação, algo que apaixona e que se recusa a ser levianamente negligenciado. Poder-se-ia mesmo dizer que, com sondar essa misteriosa relação, os homens julgam poder chegar mais perto de todo fenômeno da inspiração artística. (Mario Praz)

A aproximação entre literatura e pintura, mais especificamente entre poesia e pintura, não é de hoje. Além de pertencerem a modos imanentes e transcendentos que estão interligados, conforme os estudos de Genette nos mostram, a analogia entre as duas artes é objeto de estudo entre os tempos. Vítor Aguiar e Silva em seu livro *Teoria e Metodologia Literárias* elucida essa questão muito antiga ao retomar o aforismo do *ut pictura poesis*: “Segundo Plutarco (*De gloria Atheniensium*, III, Atheniensium, III, 346f-347c), Simónides de Céos, poeta que viveu entre os séculos VI e V a.C., é o autor do dito aforismático de acordo com o qual **a pintura é poesia muda e a poesia é pintura falante.**” (Silva, 1990: 163).

Aguiar e Silva expõe-nos, nessa obra, que essa correspondência entre poesia e pintura se dá desde a Idade Média,

(...) mas foi desde o Renascimento até cerca de meados do século XVIII que o símile horaciano e o aforismo de Simónides de Céos adquiriram uma importância de primeiro plano, tanto no domínio da teoria como no domínio da prática artística, tendo passado a ser abusivamente interpretados como significando a existência de semelhanças estruturais entre a poesia e a pintura. (Silva, 1990: 164)

No entanto, o que o autor também salienta é que a correspondência entre as duas artes é fundada na imitação da realidade. A *mimese*⁷ era a base comum dessas duas artes. Plutarco, segundo o autor, destaca que “a arte da poesia é uma arte imitativa e que é uma faculdade análoga à pintura, tornando assim claro que a analogia entre as duas artes se funda na imitação (*mimēsis*) da realidade” (Silva, 1990: 163). Sob essa perspectiva mimética, a pintura pode ser considerada, conforme mostram os estudos de Aguiar e Silva, como a melhor arte paradigmática que pode imitar o real.

⁷ No texto de Aguiar e Silva, a palavra está grafada como *mimese*, entretanto, no e-dicionário de termos literários de Carlos Ceia, o termo está grafado como *mimesis*, ambos possuindo o significado de imitação.

Retornando ao questionamento de Haar: “Pode a arte dizer a verdade?”, Aguiar e Silva em seu livro torna compreensível que na *República*, de Platão, este pensador acusa o poeta e o pintor de não se preocuparem com a verdade. Além disso, ao estabelecer a base comum entre poesia e pintura, Vítor Aguiar e Silva também recorre aos objetos de imitação característicos de cada arte e os meios utilizados para tal processo imitativo quando evoca a visão de Aristóteles acerca das duas artes:

Aristóteles, por mais de uma vez (cf. Poética, 1448 a 5, 1450 a 27, 1450 b 1), compara a arte do poeta e do pintor, afirmando, por exemplo, que as tragédias dos poetas modernos não possuem caracteres, à semelhança do que acontece na pintura de Zêuxis. Aristóteles chama a atenção para as afinidades existentes entre as duas artes no respeitante aos objectos da imitação, mas chama igualmente a atenção para as suas diferenças no respeitante aos meios de imitação utilizados: a pintura usa as cores e as formas; a poesia usa a linguagem, o ritmo e a harmonia. (Silva, 1990: 163).

Por conseguinte, se há pensadores que acentuam a aproximação entre poesia e pintura, também há aqueles que acentuam as diferenças. No texto de Aguiar e Silva, o autor explana as diferenças que Gotthold Efraim Lessing publicou em sua notável obra *Laocoonte: ou sobre os limites da pintura e da poesia* em 1776. Vítor Aguiar e Silva aponta que a obra de Lessing

advoga a existência de profundas diferenças entre as duas artes: os símbolos usados pela pintura são as figuras e as cores existentes no espaço, ao passo que os símbolos usados pela poesia são os sons articulados no tempo; os símbolos da pintura são naturais, enquanto que os símbolos usados pela poesia são arbitrários; a pintura pode representar objectos que existem simultaneamente no espaço, ao passo que a poesia pode representar objectos que se sucedem no tempo; a pintura, em contraste com a poesia, é incapaz de contar histórias e de articular e exprimir ideias universais. Em suma, para Lessing a pintura é uma arte do espaço, da acção imobilizada, da *stasis*; a poesia é uma arte do tempo, do movimento e da acção. (Silva, 1990: 167)

Um ponto importante a ser realçado aqui é o prestígio dado à pintura e à poesia. Para Edmund Burke e Lessing, por exemplo, poesia é uma arte superior à pintura. Aguiar e Silva acentua que Burke, em seu livro *Indagação filosófica sobre a origem das nossas ideias sobre o sublime e o belo*, de 1757, diz que “na realidade, a poesia e a retórica não fazem uma descrição exacta das coisas tão perfeita como a pintura” (*ibidem*). Contudo, no Renascimento, poesia e pintura se igualavam em valor e prestígio. O fato é que as relações entre essas duas artes são muito estreitas e explicam, para Aguiar e Silva, o motivo pelo qual os pintores, desde o Renascimento até o Neoclassicismo, “escolheram para tema dos seus quadros figuras e cenas extraídas de obras poéticas (...)” (Silva, 1990: 165), é um caso ecfrástico.

Segundo as ideias afirmadas por Aguiar e Silva, o Romantismo rejeitava a ideia de imitação, pois, para eles, a criação, a subjetividade era o princípio constitutivo da arte. O romantismo privilegiava a música como gêmea da poesia – *ut musica poesis* –, porque, para eles, a poesia era a expressão máxima da arte, superior as outras, assim como destacado no trecho: “a poesia é para os românticos, como Hegel afirmou, a arte mais elevada, mais rica e mais completa.” (Silva, 1990: 168)

Para o filósofo francês Victor Cousin, a poesia reúne todas as artes:

Se as artes devem respeitar a forma uma das outras, existe uma, todavia, que parece aproveitar dos recursos de todas — e essa é ainda a poesia. Com a palavra, a poesia consegue pintar e esculpir; constrói edifícios como a arquitectura; imita até certo ponto a melodia da música. Ela é, por assim dizer, o centro onde se reúnem todas as artes: é a arte por excelência; é a faculdade de tudo exprimir, com um símbolo universal⁸. (*apud* Silva, 1990: 168)

A relação entre pintura e poesia acentua-se no Realismo e Parnasianismo. Esses movimentos valorizavam a representação do mundo exterior, prestando atenção às formas, aos volumes e às cores e cultivando o gosto pelas descrições exatas, coloridas e pitorescas. Essa relação tornou-se mais profunda com o Modernismo e as vanguardas (futurismo, cubismo, surrealismo e expressionismo). O texto espacializou-se e passou a funcionar como se fosse uma pintura – o que pode ser associado à poesia concreta, embora só apareça de fato na segunda metade do século XX.

1.3 – A Relação da Arte com a Cultura de Massas

Nós queremos é a grande música, as maravilhas, nós queremos as delícias da humanidade, nós queremos a grande arte, nós queremos ouvir a bela música, nós queremos recriar em nossos ouvidos, na nossa sensibilidade, nos nossos olhos, na nossa fala, as coisas maiores que a humanidade fez. Não queremos migalhas. (José Américo Motta Pessanha)

Diante de todas as questões explicitadas anteriormente, é facilmente perceptível que os assuntos filosóficos em torno da arte sempre foram importantes temas presentes no pensamento dos filósofos. De semelhante importância, é relevante referir a ontologia da indústria cultural,

⁸ Cf. Victor Cousin, *Du Vrai, du Beau et du Bien*, Paris, 1836, p. 290.

com sua cultura de massa⁹, criada por Theodor W. Adorno e Horkheimer em 1947, pois, embora esse seja um tema muito discutido, de uma maneira global, pelas sociedades, é apropriado porque pode promover uma melhor reflexão dos levantamentos feitos acima sobre a obra de arte e porque a necessidade da arte na cultura é de suma importância, visto que elas (arte e cultura) abrangem a vida de modo crucial.

A maioria das obras de arte tem em si a possibilidade de causar um certo desconforto, pois o contato com elas faz com que os espectadores sejam levados à reflexão, isso é exatamente o que a cultura de massas não quer, o raciocínio, o pensamento, a meditação e a ponderação acerca dos conteúdos que nos rodeiam. A reflexão leva o espectador a um contato profundo consigo mesmo e, conseqüentemente, com o mundo, fazendo-o questionar a imposição de produtos e conceitos produzidos pela indústria cultural. Talvez por isso a obra de arte seja encarada por muitos alunos (não todos) como algo, se não inalcançável, difícil de ser entendido. O aluno se vê no impasse de ter de refletir muito para entender a obra ou simplesmente desistir dela, como algo descartável, que só uma parte da população consegue decifrar, a arte é para poucos. Da mesma forma, talvez muitos discentes vejam a arte como imutável, por isso nada tem a acrescentar, é só um objeto de museu. No entanto, a indústria cultural também se aproveita dessa dificuldade perante a arte para torná-la um produto, com ares de sofisticação, por isso transformam, por exemplo, a pintura *Abaporu* de Tarsila do Amaral em produtos, como bolsas e almofadas:

Numa sociedade em que todas as relações sociais são mediatizadas pela mercadoria, também a obra de arte, ideias, valores espirituais se transformam em mercadoria, relacionando entre si artistas, pensadores, moralistas através do valor de troca do produto. Este deixa de ter o caráter único, singular, deixa de ser a expressão da genialidade, do sofrimento, da angústia de um produtor (artista, poeta, escritor) para ser um bem de consumo coletivo, destinado, desde o início, à venda, sendo avaliado segundo sua lucratividade ou aceitação de mercado e não pelo seu valor estético, filosófico, literário intrínseco (Freitag, 2004: 72).

O que antes era desafiador para o espectador torna-se simples objeto agradável aos olhos, fazendo com que os alunos, por exemplo, reduzam a obra de arte a um simples objeto que integrará o jovem na sociedade, ou melhor, não o excluirá. Todavia, qual foi o valor, a reflexão, que aquele aluno teve acerca da obra de arte em si? A arte tem o poder de desmascarar a indústria cultural, fazendo com que os alunos percebam as mensagens passadas através delas e consigam pensar por si mesmos, para não caírem nas armadilhas da indústria cultural. A

⁹ Neste estudo, optou-se por usar “indústria cultural” e “cultura de massas” de forma análoga, uma vez que ambos sugerem a popularização de símbolos nos moldes industriais.

indústria cultural impede a emancipação dos alunos, mas há um caminho promissor para romper esse domínio, literatura e arte.

E é assim que entendemos o próprio fazer artístico. Consciente ou inconscientemente, há sempre um depoimento sobre o sentido de viver. A obra de arte não é mera mercadoria, assim como produzir mercadorias não é a meta da criação artística. Longe disto. Pode acontecer agora, porque no século XX existe o contexto da sociedade de consumo e, neste contexto, existe um mercado de arte, que obriga os artistas a se transformarem em produtores de uma mercadoria de luxo, absolutamente dispensável, para a qual, além de tudo, ainda precisam procurar uma clientela. Dito assim, parece um absurdo; infelizmente não deixa de ser a triste realidade social com que nos defrontamos. Mesmo assim, não há porque elevá-la à categoria de Lei da Natureza ou Meta de viver numa realidade mais digna e mais criativa, mais humana. De qualquer modo, a essência da arte diz respeito ao nosso ser espiritual. É área de outros valores. (Ostrower, 1988: 170)

Inevitavelmente, nos estudos interartísticos, principalmente aqueles que envolvem o visual, a imagem, como é o caso da pintura, as questões intertextuais são essenciais para auxiliar o rompimento da obra de arte com a ideia de mera mercadoria, pois a arte é uma área que suscita valores essenciais a construção do indivíduo e que não podem ser meros objetos da indústria cultural, pois, de acordo com Adorno, o efeito global da indústria da cultura “(...) impede a formação de indivíduos autônomos e independentes, capazes de avaliar com consciência e de tomar decisões.” (Adorno, 2003: 106) .

Não é de hoje que a realidade é representada na arte e na literatura, apesar de muitos artistas dizerem hoje em dia que a arte não representa a realidade. A necessidade de reproduzir a realidade, de representar aquilo que se vê externa e interiormente, de comunicar, sempre existiu na experiência humana, e a pintura, anterior à criação da escrita, foi a primeira representação do real produzida pelo homem.

A essência de uma realidade representada na pintura é questionada por Platão no *Sofista* (235d – 235e). Sendo assim, é preciso estar atento a outro conceito importante para pensar o modo como a arte pode ser lida como uma tentativa de apreensão do real, o conceito de *mímese*, que advém do conceito de real. Avelar, em seu livro *Poesia e Artes Visuais – Confessionalismo e Écfrase* (2018), explica a conceitualização de Platão acerca dos dois tipos existentes de *mímese*: “uma, baseada na semelhança, tendo como objetivo reproduzir algo com fidelidade, através de um respeito pelas proporções e pelas cores originais, e outra, <<fantástica>>, caracterizada pelo apelo à ilusão, nomeadamente através da distorção ótica.” (Avelar, 2018: 59)

Dito de outro modo, a prática da pintura, que ecoa na literatura, pode estar condicionada a uma distorção do real, o que pode ser perigoso, politicamente, para a sociedade. Para Platão, o pintor não captura a essência de uma realidade, mas sim uma aparência, uma faceta do real. Todavia, o pintor não se esgota nessa possibilidade, devido ao conceito de mímese, há obras que se fundamentam na selhança e outras que fantasiam o real, caracterizando assim a maneira como o filósofo encarava a pintura.

No entanto, no livro X de *A República*, Platão destaca uma característica muito importante da pintura – o seu caráter pedagógico. O que Platão entende como real é revelado através da pintura, ou seja, essa arte possui um sentido de elevação, de revelar a essência do real. O caráter pedagógico da pintura é “algo que persistirá noutros espaços e noutros tempos” (Avelar, 2018: 64). Essa característica é de suma importância neste estudo e será posta em prática no capítulo dois, quando forem abordados os instrumentos interartísticos (da relação entre literatura e pintura) com o objetivo de um aproveitamento dessa relação interartística na sala de aula, e nos capítulos três e quatro, destinados à análise dos quatro textos pertencentes ao *corpus* deste trabalho, pois essas análises pretendem percorrer um caminho que nos leve a uma vantajosa interpretação textual e que esta possa ser refletida em sala de aula no trabalho com o público infantojuvenil, uma vez que este trabalho foi desenvolvido pensando no avanço da interpretação literária deste público.

2- O UNIVERSO INFANTOJUVENIL E SUAS MEDIAÇÕES

2.1 - A leitura literária na sala de aula infantojuvenil

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Antonio Candido).

O processo de interpretação textual no espaço da sala de aula, seguramente, passa pela literatura, pois ela é um dos instrumentos pelo qual esse processo é viabilizado. Apesar disso, é um truísmo dizer que o ensino de literatura apresenta barreiras a serem vencidas tanto nas escolas portuguesas quanto nas brasileiras. A leitura de textos do cânone literário torna-se uma tarefa difícil de concretizar. Professores dos dois países sofrem com as dificuldades advindas do sistema educacional e também com a resistência dos alunos à leitura.

É sabido também que os problemas de compreensão de textos são muitos e vão além da questão literária. Como é óbvio, não se trata aqui de defender a literatura como única via competente para levar crianças e jovens a lerem melhor. Há outros tipos de texto que também promovem a leitura, como os textos argumentativos e de divulgação científica, por exemplo. Na verdade, onde a literatura ganha especial relevância é no desenvolvimento da compreensão de textos complexos. Como Jocelyne Giasson explica em sua obra, *A Compreensão na Leitura*, já desde o início dos anos oitenta, através de um inquérito sobre leitura realizado nos Estados Unidos, investigadores demonstraram como a leitura se constrói por etapas e de forma complexa, tendo concluído que:

(...) não se pode pensar que existe uma etapa simples e única que, uma vez transposta, permitiria imediatamente à criança saber ler. Tornar-se leitor é um percurso que inclui várias etapas. Também não podemos esperar que se descubra um dia uma estratégia particular do ensino da leitura que assegure um processo rápido a todos os alunos. Um ensino de qualidade deve integrar vários elementos. Melhorar um só elemento constituiria apenas um processo mitigado. Para um avanço considerável neste domínio, é indispensável que vários elementos sejam considerados. (*apud* Giasson, 2007: 14)

Compreendemos que a percepção da leitura não se dará apenas no campo literário e que não existem fórmulas mágicas capazes de transportar para a cabeça do aluno os conteúdos necessários para o entendimento textual, de modo a acabar com a dificuldade em ler em sala de aula, mas acreditamos que a literatura e, mais particularmente para este trabalho, a sua relação interartística, é instrumento indispensável para o avanço do campo da leitura literária em sala de aula.

As fases que abrangem o final da infância e o início adolescência são de grandiosa valia para o ensino de literatura, por isso a escolha dessa faixa etária neste estudo. É essencial que a literatura seja ensinada na escola de forma eficaz, pois sua importância na construção cidadã da criança e do adolescente se estende por toda a vida. Sendo assim, em concordância com as ideias de José Cardoso Bernardes e Rui Mateus no livro *Literatura e Ensino do Português*, isso significa que:

(...) se a literatura não for cultivada na escola de forma sensata e eficaz, a sua implantação na sociedade tenderá a desvanecer-se: em primeiro lugar, como atividade viva e, logo depois como base patrimonial e identitária. Este juízo encontra fundamento em dois motivos: é necessário, em primeiro lugar, não esquecer que a escola dignifica as práticas de leitura, conferindo-lhes importância social e cívica; em segundo lugar, importa reconhecer que os tempos de escola (que são tempos de infância e adolescência) correspondem à fixação de hábitos e de gostos, abrindo caminhos que perduram pela vida fora, em condições irrepetíveis. (Bernardes e Mateus, 2013: 23)

Não obstante, é substancial esclarecer que, neste capítulo (e neste estudo como um todo) o ponto central é o leitor, pois a concepção de leitura perfilhada é moldada a partir do olhar do espectador, em concordância com a ideia de dupla movimentação do olhar explicada na introdução, e não só da literatura, da leitura ou da arte – ressaltando, mais uma vez, que esta análise de estudo desenvolve-se a partir das relações interartísticas. Desta maneira, antes de tudo, é preciso acentuar que o efeito proposto pelas ideias deste trabalho parte de uma perspectiva em que o leitor é o elemento central e o olhar provocado pelo poder libertário da imagem é um olhar que pode conduzi-lo a uma melhor interpretação literária e, conseqüentemente, a uma melhor construção cidadã, pois sabemos que “(...) a literatura tem uma palavra importante a dizer na formação dos jovens e dos cidadãos em geral (...)” (Bernardes e Mateus, 2013: 26). Além disso, segundo Giasson, é concebido, nos tempos recentes, “(...) que o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.” (Giasson, 2007: 19)

Sendo assim, a participação ativa do leitor na leitura da obra literária é fator fulcral, pois: “Como bem salienta Vítor Aguiar e Silva, a condição de artefacto que se impõe à obra literária implica que a entendamos como ‘objeto produzido no espaço e tempo’, mas simultaneamente, como objeto estético que ‘exige a intervenção ativa de um leitor, isto é, de um peculiar sujeito cognoscente’ ” (Bernardes e Mateus, 2013: 76).

Para que a literatura possa ser colocada novamente como objeto de destaque essencial para a construção de uma sociedade, devolvendo seu prestígio, é necessário antes de tudo fomentar a cultura literária, caracterizada por Bernardes e Mateus como “(...) soma de conhecimentos, compromissos e afetos normalmente capitalizados a partir do convívio com os livros e do seu enquadramento histórico-cultural.” (Bernardes e Mateus, 2013: 31). Sendo assim, em consonância com as ideias desses autores, podemos destacar que:

(...) nenhuma reabilitação do ensino da literatura será possível sem antes se fazer algo para restaurar o prestígio da cultura literária na escola e na sociedade em geral. Sabemos todos que a literatura oferece uma forma específica de conhecimento, envolvendo a aliança entre a vertente intelectual e a vertente emocional (...) (Bernardes e Mateus, 2013: 29).

Quando falamos em leitura literária para jovens e crianças, pensamos logo no efeito que a leitura de um texto literário pode causar, ou seja, a sua recepção por parte desse público. Portanto, uma das maneiras de promover uma leitura fértil é adequá-la ao lado sensível dos alunos, conforme afirmam Bernardes e Mateus:

Tendo em conta os objetivos a alcançar – o fomento da leitura proveitosa, sob o ponto de vista intelectual e afetivo –, os textos devem, desde logo, ser adequados à sensibilidade dos alunos. Devem depois ser suficientemente interpelativos (mais do que apazíveis), de modo a suscitar as relações dos jovens leitores. (Bernardes e Mateus, 2013: 24)

A leitura literária, tanto para jovens quanto para crianças, na sala de aula levanta um conjunto complexo de questões. Nas escolas primárias e secundárias, há questões vitais a serem debatidas envolvendo essa temática. José Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus direcionam o olhar para os questionamentos existentes no ensino de língua e literatura, dentre os quais podemos destacar: Que papel a literatura tem no ensino da língua? Qual é o seu espaço? De que forma é ensinada? De que maneira é vista pelos alunos? Quais são as dificuldades que os alunos possuem ao lerem os textos literários?

Ao pensarmos em leitura literária, é muito significativo ponderar o fato de que essa prática em sala de aula não pode ser reduzida apenas ao ensino de literatura, é necessário “(...)

adaptar o ensino da literatura aos objetivos educacionais do nosso tempo.” (Bernardes e Mateus, 2013: 26). Por essa razão é que se defende neste estudo que o diálogo interartístico é essencial para promover uma leitura mais ampla dos textos literários. Em certa medida, esta forma de pensar também explica o fato de o *corpus* deste estudo não ter um grande clássico pertencente ao cânone literário dos leitores eruditos, pois aqui acredita-se que é possível promover a leitura literária através de outros tipos de texto, que dialoguem com a arte, por exemplo, como acontece com as obras do *corpus* escolhido.

Segundo Carlos Ceia, em seu artigo *O Poder da Leitura Literária (contra as formas de impoder)*, o cânone é uma necessidade da literatura, não dos leitores. Acredita-se neste estudo que o aprendizado não se dê apenas com os clássicos, por isso a escolha de outras obras. Conforme afirma Carlos Ceia, limitar a leitura literária apenas ao exercício do que é considerado ou não literatura é uma forma de impoder para com os discentes, pois: “A leitura literária é outra coisa muito diferente: é aquela experiência que nunca nos empobrece nem nos aprisiona no limite sintático de uma frase.” (Ceia, 2009: 7)

Notoriamente, não é possível pensar em ensinar literatura em sala de aula infantojuvenil sem levar em consideração métodos, planos, estratégias a serem traçadas e objetivos a serem conquistados. Urge ressaltar que lecionar literatura, em qualquer parte do mundo, não pode apenas restringir-se à prática de uma leitura superficial, vazia e sem objetivos específicos. Embora se note que haja um grande e louvável esforço para melhorar, por parte dos professores, ainda há outros docentes que retiram um trecho de uma obra literária e o usam sem qualquer objetivo pré-definido, passam tarefas de casa sem qualquer relevância didática (que, conseqüentemente, podem não ser feitas pelos alunos) ou incentivam leituras estereotipadas apenas com a finalidade de fazer exames, ou seja, a leitura não integral das obras e a memorização delas com o intuito de fazer provas para a obtenção de nota. De acordo com as ideias de Ceia, tipos de ensino como esses caracterizam uma das formas de impoder para com os jovens, conforme pode ser observado no trecho:

Existirão formas de impoder de natureza política (as que são determinadas no currículo nacional, por exemplo), de natureza educativa (todas as práticas verificadas na sala de aula onde se ensina literatura de acordo com prescrições, como no caso em que um dado medicamento – esquema único de leitura, manual do professor com soluções dogmáticas sobre interpretação textual, livro de auto-ajuda¹⁰ com perguntas e respostas estereotipadas, etc. – é receitado para a boa leitura de um texto), e de natureza literária (quando

¹⁰ Manteve-se no trecho a grafia original, anterior à reforma ortográfica.

são os próprios leitores, e eventualmente também os próprios escritores, que negam tanto o valor intrínseco como o valor multidisciplinar da leitura literária). (Ceia, 2009: 2)

Sabemos que o ensino de Literatura passa pelas aulas de Língua Portuguesa, por isso antes de tudo é necessário fazer questionamentos, como aqueles que Carlos Fiolhais, responsável pelo Programa de Educação da Fundação Francisco Manuel dos Santos, fez ao escrever o prefácio do livro *Literatura e Ensino do português* e abordar o assunto da importância da presença da literatura na aprendizagem de língua materna, eis-los: “Que Português ensinar? Como ensinar Português?”. O responsável pela programa, ainda no prefácio, completa o que os autores do livro defendem a respeito das Belas Artes na língua nacional:

Que não se pode ensinar Português sem se ensinar também, obviamente, na medida certa, Literatura: Camões, Gil Vicente, o Padre António Vieira, Almeida Garret, Camilo Castelo Branco, Eça de Queiroz, Fernando Pessoa e outros não podem deixar de estar nas nossas escolas. E também defendem que a medida actual está aquém da medida certa. Por medida não se deve entender apenas a quantidade mas também e sobretudo a qualidade. Neste domínio, segundo eles, interessa o “quanto” e interessa o “quê” e o “como”. (Bernardes e Mateus, 2013: 11)

A medida certa expressada por Carlos Fiolhais talvez possa ser um dos caminhos que contribuirá para o sucesso da leitura literária em sala de aula. Nesta dissertação, não é defendida a menorização da leitura das obras literárias pertencentes ao cânone, pelo contrário, reconhecemos, evidentemente, a extrema relevância dessas obras como patrimônio cultural, assim como afirma-nos o trecho: “(...) a literatura (e, desde logo, os livros centrais do cânone) constituem uma das mais elevadas realizações do espírito humano e devem ser considerados como património de todos.” (Bernardes e Mateus, 2013: 15). Deste modo, retirar as obras do convívio dos alunos não é uma forma de promover o ensino literário, logo:

A melhor maneira de evitar esse risco, porém, não é excluir essas obras do convívio dos alunos, mas antes apresentá-las de forma adequada, ou seja, tirando delas o melhor partido sem cancelar completamente (como por vezes sucede) a sensibilidade e o juízo do leitor enquanto ele frequenta a escola. O problema que pode levantar-se a propósito do ensino da literatura não reside, pois, nos livros que se escolhem, mas na maneira como se trabalha com eles. (Bernardes e Mateus, 2013: 125)

Acredita-se, neste trabalho, que o leitor necessita ser ensinado a ler, ou seja, ele carece de ser educado na leitura literária de maneira que, quando possuir melhores condições de leitura, irá apreciar o texto do cânone literário de forma mais proveitosa para o seu crescimento pessoal. Por esse motivo, é necessário investir na leitura dos clássicos literários na medida certa, assim a semente da leitura poderá ser plantada para germinar quando o leitor for um leitor autônomo.

Essa educação literária pode e deve ser feita desde cedo, com as crianças e os jovens, a fim de que possam se tornar leitores autônomos, não apenas usuários de livros, pois: “O mundo dos leitores académicos de literatura, isto é, o mundo dos estudantes e dos seus professores, é hoje cada vez mais um mundo de usuários de livros e não de verdadeiros leitores.” (Ceia, 2009: 4).

Para José Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus, a literatura sofreu um descrédito justamente pela “dificuldade” na leitura dos textos. Os alunos não se interessam em ler os textos literários porque possuem uma linguagem difícil, o que faz com que os discentes abandonem esse tipo de texto. Talvez essa dificuldade venha do fato de a leitura dos textos literários ser vista como uma imposição e não ser ensinada de modo cativante. No passado, foram feitas diversas simplificações nos textos literários para que os discentes pudessem ler, porém isso ocasionou um erro fatal que se reflete até os dias de hoje. É necessário, em primeiro lugar, ensinar a leitura literária, isso pode ser feito, por exemplo, com obras que estimulem o *pathos*¹¹, assim como Carlos Ceia evidencia:

O que interessa mesmo no acto de ler literariamente um livro não é a sua classificação técnica, ou o maior ou menor conhecimento para o podermos fazer, mas o pathos que cada um experimenta e a forma como o conhecimento que temos do mundo se altera. O livro que mais conseguir mudar a nossa visão do mundo será sempre o melhor livro que lemos e que devemos aconselhar a ler. (Ceia, 2009: 4)

Italo Calvino, em seu *Por que ler os Clássicos*, levanta uma questão importante sobre a leitura dos clássicos na fase da juventude:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. De facto, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa a sua semente. A definição que dela podemos dar então será: os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente colectivo ou individual. (Calvino, 1981: 10)

¹¹ Neste contexto, o vocábulo *pathos* está sendo usado com o significado de “um modo de recepção que pode conduzir à catarse.” (E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia)

Concordamos com Italo Calvino, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas, pois, muitas vezes, envolvem a impaciência e intolerância dos discentes. Quando os alunos se deparam com os textos literários de linguagem diferente daquela que estão habituados no dia a dia, logo os rejeitam, como se tudo aquilo que não pertencesse ao mundo deles fosse descartável, sem utilidade. Por isso, é preciso ensinar também a tolerância à leitura dos textos canônicos, e isso pode ser feito através do ensino de leitura literária, não apenas com a imposição da leitura canônica além da medida certa. Ensinando a leitura literária – que pode ser feita através do diálogo com outros tipos de obras –, os alunos podem desenvolver uma maior chance de aceitação dos textos canônicos, sem que seja preciso recorrer a tantas simplificações e modificações que fazem, por exemplo, com que o aluno leia apenas a versão adaptada a jovens de narrativas literárias. Isso também é uma lição sobre aceitação, pois aceitar o mundo de outrem é possibilitar aos alunos a descoberta de novos espaços, novos caminhos e realidades. Todavia, ler os textos originais do canône literário, sem que seja preciso recorrer aos textos adaptados¹², ainda não é prática de muitos jovens, mas simplificar os textos, adaptando-os à linguagem atual, talvez seja condenar os discentes a legitimar a intolerância, deixando de dar voz ao outro. Além disso, quando se trata de língua, os textos literários legitimam seu uso em diversos níveis, fazendo com que os alunos percebam que a língua pode ser usada como instrumento de comunicação social. Sobre essa questão, Bernardes e Mateus elucidam:

Os textos literários distinguem-se uns dos outros por motivos vários, entre os quais se encontra o de serem mais difíceis de ler. Se um texto literário do século XVI, ou mesmo do século XIX, custar tanto a entender como um texto de opinião publicado num jornal de hoje, não vale a pena perder tempo com ele na escola. É necessário ensinar mais a partir dos textos literários. Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades. Através da literatura, os alunos (passiva e ativamente) aprendem, enfim, a usar a língua nos seus diferentes matizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional. (Bernardes e Mateus, 2013: 17)

Em *Literatura e Ensino do português*, os autores deixam claro que muitos países europeus chegaram, no passado, a abolir a leitura dos textos literários, o que causou profundo atraso educacional. No entanto, logo perceberam que a secundarização do ensino literário ou a

¹² A título de exemplo, em várias salas de aula no Brasil, os alunos só leem o texto narrativo longo adaptado, pois a escola considera os textos originais inadequados aos jovens.

abolição dele era demasiado ilusória e fizeram com que o ensino de textos literários fosse colocado em lugares de antes. Segundo os autores, Portugal é o país europeu que mais vem atrasando a questão de retomada da literatura. Em consonância com o ponto de vista dos autores, acreditamos que o ensino de literatura na escola não pode ser como era no passado, uma vez que se no passado ele não se consolidou, é porque havia pontos que precisavam de ser ajustados para torná-lo duradouro e legítimo. Em outras palavras, é necessária uma reconfiguração. Deste modo, sob a luz das palavras dos autores:

Manter obstinadamente os mesmos métodos e os mesmos objetivos que nortearam o ensino da literatura ao longo dos últimos anos é dar argumentos àqueles que desconfiam das suas potencialidades educativas. É necessário evitar demagogias utilitaristas; mas é também muito conveniente que o ensino de literatura deixe de ser encarado como um ritual decorativo e seja colocado ao serviço dos desígnios concretos, cuja importância possa ser percebida mesmo por quem não é profissional da educação.” (Bernardes e Mateus, 2013: 16)

De fato, José Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus levantam questões cruciais acerca do ensino de Literatura. Embora se situem num contexto de território português, essas questões também são pertinentes na realidade brasileira. No Brasil, o tempo destinado ao ensino de Literatura está, a cada dia que passa, reduzido pelas escolas. Antes, o que era tido em, por exemplo, dois encontros semanais de cinquenta minutos cada, hoje é reduzido a um encontro semanal de mesmo tempo (cinquenta minutos). Nas aulas de língua no Brasil, os textos canônicos (e os textos de forma geral) foram praticamente abolidos, pois o campo relativo às normas gramaticais parecem mais importantes. Entretanto, os exames são compostos em sua totalidade por textos, fato que configura uma incongruência muito grande. Não se ensina texto, mas o texto está presente nos exames como fator de avaliação. Como o aluno pode aplicar conhecimentos da língua em um texto se nunca lhe foi ensinada tal coisa? Por que os textos literários são contemplados nos exames, mas não são contemplados nas aulas de língua? Não são questões fáceis de serem resolvidas, mas de discussão extremamente premente e relevante.

A língua é um suporte crucial para a interpretação dos textos literários, assim como a estética literária potencializa o entendimento da língua, conforme Bernardo e Mateus: “(...) não é fácil entender a realização literária sem o concurso da língua, é também com dificuldade que pode conceber-se a plena realização da língua sem a dimensão estética que só a vertente literária lhe faculta.” (Bernardes e Mateus, 2013: 34). Logo, língua e literatura precisam e podem ser ensinadas juntas, como práticas sociais que são. Sobre essa questão os autores esclarecem-nos:

Língua e Literatura ganham, portanto, em ser ensinadas e aprendidas à imagem do modo como se aglutinam enquanto práticas sociais e culturais das comunidades humanas. Realizada em regime de mútuo esclarecimento, a aprendizagem da língua e da literatura apresenta vantagens pedagógicas inestimáveis, visto que potencia o entendimento do poder comunicativo atingível numa língua, ao mesmo tempo que permite o reconhecimento da especificidade estética do fenômeno literário, que reside, em grande parte, na matéria linguística que o suporta, projeta e reproduz. (Bernardes e Mateus, 2013: 34)

Nas aulas de língua e literatura no Brasil, por exemplo, é comum muitos docentes, ao elaborarem suas atividades de leitura, prepararem uma série de perguntas, ou seja, uma espécie de guião. Vários livros de literatura voltados para o ensino básico e secundário já vêm com questionários de leitura prontos, porém muitas perguntas contidas nesses materiais não refletem qualquer objetivo particular, elas só contribuem para a simples memorização, não para o crescimento pessoal do aluno. Diversos discentes respondem a essas perguntas e estudam apenas por elas, reduzindo drasticamente o papel de um texto literário: o desenvolvimento pessoal. Não podemos esperar que o leitor se torne autônomo apenas fazendo com que eles mecanizem respostas, pois o leitor não se tornará autônomo só pela repetição de uma atividade, é preciso que os professores promovam essa autonomia através de condições favoráveis à compreensão do aluno.

Para tornar mais claro alguns aspetos que aqui se consideram essenciais serão apresentadas, resumidamente, as ideias de Jocelyne Giasson acerca da compreensão da leitura em sua obra, *A Compreensão na Leitura*, assunto edificante para o processo de leitura literária na sala de aula. A autora torna acessível o conhecimento das três variáveis indissociáveis no processo de leitura: leitor, texto e contexto. De acordo com as palavras de Jocelyne Giasson: “O leitor constitui certamente a variável mais complexa do modelo de compreensão. O leitor aborda a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias. Além disso recorre a diferentes processos que lhe permitem compreender o texto.” (Giasson, 2007: 25). Para a autora, a variável leitor deve ser considerada tendo em atenção dois campos: as estruturas e os processos. “As estruturas são as características que o leitor possui, independentemente das situações de leitura. Distinguem-se habitualmente as estruturas cognitivas e as estruturas afectivas.” (Giasson, 2007: 25). Já os processos de leitura “(...) dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das actividades cognitivas durante a leitura.” (Giasson, 2007: 32)

Retornando ao assunto das perguntas desenvolvido em momento anterior, podemos refletir que se em materiais pedagógicos, por vezes as perguntas não são bem orientadas, não podemos ser ingênuos e defender que as perguntas não são precisas, pois elas desempenham

um importante papel. O que na verdade é preciso é saber como, quando e onde devemos perguntar. Relativamente a esse tema, Jocelyne Giasson traz valorosas ideias, uma vez que é extremamente necessário conhecer as estruturas e os processos que envolvem o componente “leitor” na relação texto, leitor e contexto, para que seja possível saber a forma mais adequada de perguntar em sala de aula. Sendo assim, é necessário conhecer as sub-habilidades que envolvem o elemento “leitor”, como, por exemplo, as estruturas cognitivas e afetivas ou os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração, os processos metacognitivos, expostos na obra da autora e que auxiliam os docentes a fazer um melhor trabalho em sala de aula. Não cabe aqui analisarmos com profundidade os processos de leitura explanados por Giasson, mas é fundamental que o docente tenha conhecimento desses processos para que sua aula seja profícua, de forma a ajudar o desenvolvimento pessoal do aluno.

Jocelyne Giasson classifica os processos em: microprocessos, são processos que permitem compreender uma informação contida numa frase; processos de integração, aqueles aplicados a efetuarem ligações entre as proposições ou as frases; macroprocessos, aqueles que permitem a compreensão global do texto; processos de elaboração, os que permitem ir além do texto através das inferências não efetuadas pelo autor; processos metacognitivos, destinados a gerarem a compreensão do texto, permitindo ao leitor adaptar-se ao texto e à situação. (cf. Giasson, 2007:33)

Logo, a partir da apresentação das ideias de Giasson é possível perceber que o trabalho em sala de aula não pode ser apenas “ (...) a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção de sentido que ele próprio faz.” (Giasson, 2007: 35). A compreensão de sentido de um texto pelo leitor não é uma atividade que se retira do texto, pois a compreensão do texto é o leitor quem faz. Por isso, é necessário que os docentes tomem cada vez mais consciência do processo de perguntar, pois não se pode perguntar sem que a variável leitor, por exemplo, seja compreendida. Segundo Giasson, as principais críticas dirigidas às perguntas em aula são:

- A. Criticou-se primeiro o facto das perguntas serem demasiado literais e incidirem apenas sobre informações do texto de menor importância.
- B. Também criticou-se que as perguntas servissem muito mais para fins de avaliação do que de ensino. Com efeito, raramente é objectivo das perguntas feitas na aula levar os alunos a darem um passo em frente no seu percurso; muito mais vezes ele consiste em tentar avaliar os conhecimentos deles. Mais concretamente: o professor faz uma pergunta na aula para a qual tem uma resposta na cabeça. (...) É aquilo a que Pearson (1985) chama o jogo do “Advinha em que é que estou a pensar” (...)

C. Finalmente, lamenta-se que as perguntas só sirvam, por vezes, para verificar se os alunos leram o texto. Infelizmente, este modo de utilizar as perguntas dá a entender aos alunos que o objectivo da leitura consiste em responder a perguntas e não em prosseguir um objectivo pessoal. (Giasson, 2007: 285)

Por todos os motivos expostos, é preciso, conforme já referido neste capítulo, saber como, quando e onde devemos perguntar. Banir as perguntas não é a solução, mas conhecer as habilidades e processos que envolvem o leitor é primordial para o saber perguntar em sala de aula de forma a ajudar, conforme também já dito, o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Portanto, a partir do exposto, acreditamos que a leitura literária na fase de escola (infância e adolescência) é preciosa, uma vez que ela

detém um potencial inigualável de memória linguística e cultural; sabemos que a partir do seu estudo, desde a primeira infância, se podem desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais do ser humano; sabemos que o estudo dos textos (dos “grandes” textos, sobretudo) proporciona benefícios indispensáveis à civilidade democrática. (Bernardes e Mateus, 2013: 27)

O ato de ler deve assumir nas escolas uma de suas características mais relevantes: a prática democrática. Para isso, é essencial perceber que ler de maneira literária é atividade vasta, indo de um texto maior a um texto menor, ou ao contrário. Não podemos esquecer que a leitura literária não está vinculada ao poder da pretensão do leitor erudito (cf. Ceia, 2009: 3).

O indivíduo é formado através daquilo que ele lê – ou não lê –, por isso é muito importante proporcionar às crianças, por exemplo, a leitura desde cedo, pois, assim como Carlos Ceia, confiamos que

Ler às crianças durante os seus primeiros anos de vida, ajuda-as a crescer não só intelectualmente como do ponto de vista da compreensão do mundo. A medida da imaginação de cada um na vida adulta, a meta que cada um de nós consegue atingir no exercício da mais espantosa e complexa das nossas capacidades — o ser capaz de pensar — é determinada pela forma como nos moldaram a nossa imaginação durante os primeiros anos de vida. Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar. Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor.” (Ceia, 2009: 7, 8)

Diante disso, a literatura torna-se elemento demasiado valoroso e ensiná-la é ter em consideração questões essenciais como a da cultura literária, a retórica, os contextos, as ideias, a estética e a língua. Esta é uma importante componente para a cultura a que estamos referindo, pois na literatura e na sua particularidade ficcional e artística a língua evidencia a sua eficiência

de produzir mundos onde estão representados os valores, os comportamentos sociais e as mais variadas realidades humanas (cf. Bernardes e Mateus, 2013: 83).

Por todos os motivos expostos, cremos que o ensino de literatura dentro de um ensino de leitura (e cultura) literária constrói um conjunto de memórias que serão orientadores e formadores de cidadãos livres e autônomos, assim como Bernardes e Mateus, autores tão importantes para as ideias deste capítulo, afirmam:

A formação de cidadãos de hoje não poderá nunca prescindir dessa memória, dessa coleção de exemplos orientadores da vida e do pensamento das novas gerações. E, no tratamento didático desse patrimônio de experiência humana, a atenção de professores e alunos ao contexto de produção e recepção das obras garantirá uma visão mais sólida da relação existente entre cada texto e a realidade do seu tempo, para que, na descoberta das grandes alterações que a vida em sociedade tem conhecido, o aluno sinta a literatura como lente de aumento de tudo o que é especificamente humano e possa, através dela, formular os seus juízos sobre a História e rodear-se de instrumentos orientadores para um exercício livre e autónomo de sua cidadania. (Bernardes e Mateus, 2013: 83)

É também a favor dessa liberdade de construção do indivíduo que, assim como Cristina Mello em seu texto *O leitor na cena da leitura*, entendemos que:

Se o processo de construção do conhecimento for dominado desde a escolaridade básica e secundária, quando os jovens estão em fase de formação da sua personalidade, dos seus quadros mentais, construindo sua identidade psíquica e cultural, se o processo de conhecimento dos discursos for aprendido por meio de um ensino em que haja oportunidades para situações de interlocução e compreensão, tal conhecimento estratégico potenciará a libertação de muitos silêncios interiores. (Mello, 2005: 159)

Portanto, na tentativa de ajudar a libertar silêncios interiores, é que a seguir, no próximo ponto deste capítulo, abordaremos a contribuição da arte nesse valioso processo de libertação interior de jovens e crianças.

2.2 - A presença da arte no ensino infantojuvenil

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para agradar nossos sentidos. (Herbert Read)

Muito se diz, hoje em dia, sobre a importância da presença da arte no ensino de jovens e crianças. Decerto que inserir a arte no ensino é uma ação valorosa, uma vez que a educação carece de agentes que possam auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, muitos defendem a arte como condição básica e essencial para o desenvolvimento de um indivíduo, como diz o artista, pedagogo e curador Luiz Camnitzer na introdução do livro *Educação para Arte / Arte para Educação*: “Não há verdadeira educação sem arte, nem verdadeira arte sem educação”, posicionamento compartilhado neste trabalho.

Na investigação aqui desenvolvida, analisa-se o modo como a arte, através de ilustrações, de pinturas, de imagens e de outros diálogos interartísticos, atua como agente vital do processo de aprendizagem do aluno e também se objetiva o modo como a arte ajuda a formar indivíduos capazes de interagir com os objetos artísticos, concorrendo para que eles possam construir uma consciência cidadã. Apesar de sabermos que a consciência cidadã não é construída apenas através da literatura e da arte, mas também da ciência, da filosofia, da sociologia, etc., acreditamos que a proposta de investigação exposta aqui pode cooperar com esse processo. Essa questão do auxílio à consciência cidadã aproxima-se da ideia de educação do grande educador brasileiro reconhecido internacionalmente, Paulo Freire, cuja concepção educacional baseava-se numa ideia de educação dialética e libertadora. A partir dessa visão, Paulo Freire apresentou-nos a Pedagogia do Oprimido, cujo objetivo central é o processo de conscientização, definido por ele como um processo de transição entre uma consciência ingênua (senso comum) e uma fase em que há uma consciência crítica, condição crucial para a transformação do mundo. Almejamos nas análises do *corpus* deste estudo investigar o modo como as relações entre texto e imagem podem libertar os alunos das teias opressoras presentes em muitos contextos na sociedade (e, até mesmo, no sistema educacional), que os impedem de reconhecer criticamente o mundo em que vivem e assim assumirem um papel ativo. Desse modo, neste trabalho, entre outras questões, considera-se como ponto de partida fundamental a seguinte: Como é que a arte pode ajudar a leitura literária rumo a uma pedagogia de ensino libertadora? É o que, de certa maneira, pretendemos responder ao longo deste ponto (e, de certo modo, ao longo de todo o texto), promovendo mais reflexões a respeito desta temática, pois acredita-se aqui que mais importante que desvendar respostas prontas é buscar mais questionamentos que possam suscitar novas ideias benéficas para o ensino. A partir das reflexões que os discentes possam fazer dentro do texto literário, com a ajuda da arte, é provável que os alunos consigam trilhar um caminho de leitura profícua que os leve a uma aprendizagem libertadora.

O teatrólogo brasileiro Augusto Boal afirma que para que os indivíduos possam intervir no mundo como sujeitos ativos é preciso que consigam notar o mundo em que vivem: seu contexto, sua identidade e qual o seu papel na sociedade de forma crítica. Infelizmente, o que se percebe na maioria dos alunos é a dificuldade de notar o mundo externo, assim como uma grande dificuldade de interagir com o mundo interno também. A percepção é elemento muito importante para o processo de construção da criança e do jovem; porém os alunos, por vezes, segundo as ideias de Boal acerca da percepção nos indivíduos, olham mas não vejam, tocam mas não sentem, ouvem mas não escutam. Sabemos que a vida moderna acaba por contribuir para uma mecanização da percepção devido ao excesso de tarefas, porém é possível contribuir para a mudança desse cenário através do poder da arte, com suas diferentes linguagens, no ensino, pois é inegável que a arte é capaz de desencadear muitos sentidos.

Apesar de os alunos conviverem com a sobrevalorização da racionalidade no mundo em que vivemos, sabemos que a apresentação desse mundo, principalmente para as crianças, é feita através dos sentidos e, dessa maneira, torna-se fundamental a exploração das linguagens que a arte possui. Merleau-Ponty afirma que tudo o que o corpo capta através das sensações, do sensível, já é uma organização de sentidos. De acordo com esta forma de pensar, se queremos apurar os sentidos e as percepções das realidades vividas pelos alunos, e incentivá-los a construir a sua significação, para que possam sentir e entender mais e melhor ou, para usar os termos deste estudo, ver e descobrir, é extremamente significativa a exploração das artes no texto literário. Certamente, não podemos deixar de considerar que todo conhecimento que temos passou pela percepção. O filósofo francês Merleau-Ponty dizia que: “Nós nunca deixamos de viver no mundo da percepção, mas o ultrapassamos pelo pensamento crítico, a ponto de esquecer a contribuição que a percepção dá a nossa concepção de verdade.” (Ponty, 1962)¹⁴

No entanto, como diz Freire, é preciso superar uma visão ingênua e avançar para uma visão crítica, por isso é necessário entender a arte na educação não como apenas um repassar de conhecimentos, mas como um texto semiótico, capaz de despertar a curiosidade, a reflexão, ampliando a forma de ver o mundo – no caso deste estudo, tanto o mundo interior como o exterior.

¹⁴ Citação de edição francesa da obra de Merleau-Ponty: Un inédit a Martinal Gueroult. *Revue de Métaphysique et de Morale*, n.4, 1962, *apud* Carmo, 2004.

No ponto 2.1 deste capítulo, foram explicitadas, mesmo que resumidamente, algumas ideias de Jocelyne Giasson. A autora, na obra citada, aborda também a temática da imagem mental. Dessa forma, é significativo esclarecer que a arte se manifesta neste estudo através das imagens mentais produzidas pelo encontro entre texto literário, ilustrações, pinturas e imagens pictóricas que aparecem no corpo dos textos que serão analisados nos capítulos três e quatro, por isso é fundamental salientar que essas imagens mentais vivem na imaginação do leitor – a imaginação é um tema que será abordado tanto no ponto 3.6 do capítulo três como no capítulo quatro, pois ela é elemento indispensável para a construção da tese aqui defendida. Esse papel importantíssimo da imaginação também é reconhecido pela ciência, como podemos observar na afirmação do neurocientista Alexandre Castro Caldas e da Psicóloga da Educação Joana Rato no livro *Quando o cérebro do seu filho vai à escola*: “De particular importância são as áreas cerebrais que suportam as imagens mentais, ajudando a criança a <<ver a história>> para além da imagens, afirmando o papel inestimável da imaginação” (Caldas e Rato, 2017: 93).

Giasson, antes de iniciar sua explanação, deixa claro que as imagens mentais cobrem diversas modalidades: a visual, a auditiva, a gustativa, a olfativa, a tátil e a cinestésica. As imagens mentais interferem na leitura e a experiência das sensações pode promover uma leitura mais proveitosa, pois ela é uma experiência corporal, feita de sensações. Cristina Mello em seu texto *O leitor na cena da leitura* afirma que: “No íntimo encontro com um texto, o sujeito experimenta uma gama de percepções, mais ou menos intelectualizadas, num vaivém em que a inteligência das ideias frutifica com a experiência das sensações.” (Mello, 2005: 157). Em momento posterior, este estudo abordará a contribuição dessas modalidades, as quais chamaremos sentidos sensoriais, no texto literário infantojuvenil. Como elucida Giasson, só a vertente visual foi estudada em relação à leitura, sendo importante considerar também as outras modalidades. Apoiando-se em estudos¹⁵ anteriores, Giasson salienta como as imagens mentais podem intervir na “capacidade da memória de trabalho durante a leitura, agrupando pormenores em grandes conjuntos”, na facilitação da “criação de analogias ou comparações”, também “serviriam como instrumento para estruturar e conservar em memória a informação tirada da leitura” e “aumentariam o grau de envolvimento com o texto assim como o interesse e o prazer de ler” (cf. Giasson, 2007: 187).

¹⁵ Jocelyne Giasson refere, entre outros, o artigo de Shirley A. Long, P. Winograd e C. Bridge, intitulado “The Effects of Reader and Text Characteristics on Reports of Imagery During and After Reading”.

Ao considerar esses aspectos, é possível verificar a importância e os benefícios que as imagens mentais, na leitura literária em sala de aula, podem promover; ora um instrumento que pode estimular os alunos a criar essas imagens mentais é a pintura, por exemplo. Essa interação entre literatura e pintura (e o diálogo entre as respectivas imagens mentais) leva-nos diretamente a um melhor trabalho com os textos literários em sala de aula, pois as imagens também estão ligadas diretamente aos processos de elaboração de Giasson, explicitados anteriormente. Dessa maneira a autora revela: “Quanto mais espontânea é a imagem mental, mais está ligada aos processos de elaboração; quanto mais consciente e dirigida for, mais estará ligada aos processos metacognitivos.” (Giasson, 2007: 188). A pintura é um dos instrumentos que possibilita o estímulo das imagens mentais nos alunos e, assim como este estudo, ela está muito ligada à modalidade visual. Acerca desse assunto, Marilena Chaui, em seu artigo *Janela da Alma, Espelho do Mundo*, afirma que:

A pintura é “ruminação do olhar” e “inspiração, expiração, respiração no Ser”. Essas expressões merleau-pontianas não são metáforas e sim descrições rigorosas da pintura como filosofia figurada da visão. Longe dessa filosofia voltar a palmilhar o caminho que, de Platão, passando por Descartes, a Husserl, conduzia ao intelecto espectador de ideias, a pintura nos faz ver que, para ver, não podemos sair do recinto do visível: ruminação, inspiração, expiração, respiração no ser significam que olhar é ato de um vidente vendo o visível no interior do próprio visível (do mesmo modo que, para falar, não podemos sair para fora da linguagem). A pintura é transsubstanciação do sensível, passagem da carne do mundo na carne do pintor para que dela se faça presente um novo visível, o quadro, visível do visível, feito por um vidente que participa da visibilidade. Entrelaçamento de visibilidade, mobilidade e tacto, o corpo operante do pintor é emblema do nosso quando este desperta para suas próprias operações no sensível. Se a pintura é filosofia figurada da visão é porque nos ensina algo que compartilhamos com o pintor, o simples olhar quando nossos olhos veem (Chaui, 1988: 60).

Apesar disso, é importante ressaltar que, tanto no Brasil como em Portugal, não são todos os alunos que têm acesso a objetos estéticos fora do ambiente escolar que ajudem na promoção de imagens mentais, o que aumenta a dificuldade de associação entre texto e pintura. Por isso, de acordo com as afirmações de José Bernardes e Rui Mateus, autores inseridos em contexto português (informação que corrobora que essa não é uma condição característica só dos alunos brasileiros, mas portugueses também), devemos ter em conta que apenas uma pequena parte dos alunos tem acesso regular a “objetos estéticos fora do ambiente escolar e, portanto, poucos serão capazes de associar um texto a uma pintura, por exemplo, sem recurso a uma qualquer orientação explícita presente no seu instrumento diário de trabalho ou apresentada pelo professor.” (Bernardes e Mateus, 2013: 104).

Sendo assim, é extremamente necessário relacionar a literatura com outras artes, pois muitas vezes a sala de aula é um dos únicos ambientes que o aluno terá contato com a pintura, por exemplo. Sobre esse assunto, Bernardes e Mateus explicam os benefícios da aproximação da literatura com as demais artes em sala de aula, pois, para eles, essa relação interartística pode ser um instrumento de motivação, fruição e experiência, uma vez que permite, dentre outras características: cativar, através da mobilização da imagem, para a leitura literária, pois a imagem é “um objeto à partida mais acessível, mas que, nas suas formas mais elaboradas de representação, encerra símbolos, pormenores formais e particularidades técnicas cuja discussão é suscetível de gerar e de criar focos de memória afetiva nos alunos”, além de “interagir diretamente com o texto na sua qualidade de móbil e veículo da formação da sensibilidade e da educação artística dos jovens (...)” e “realizar abordagens do texto que iluminem os múltiplos e complexos cruzamentos que se podem estabelecer entre diferentes objetos estéticos (...)”. (cf Bernardes e Mateus, 2013: 102)

Nesta dissertação, conforme já vem sendo defendido, considera-se que a dimensão artística e o diálogo artístico são fatores cruciais para a compreensão do trabalho literário. Na relação interartística que é abordada e estudada neste texto, acreditamos ver um potencial heurístico capaz de promover, através do poder libertário da imagem, leitores autônomos e cidadãos competentes e conscientes de seu papel na sociedade em que vivem. Por conseguinte, no capítulo a seguir será exposto o modo como a arte pode ajudar a construir, no processo de leitura do texto literário caminhos que ajudem o aluno numa melhor interpretação textual e, por consequência, um melhor conhecimento de si mesmo, desenvolvendo o olhar exterior mas também o interior.

3. A CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS FICTÍCIA E PICTÓRICA EM *O PINTOR DEBAIXO DO LAVA-LOIÇAS E O MEU AMIGO PINTOR*

3.1 - O retroceder do olhar e a fenda imagética

This anxiety, this need to defend “our speech” against “the visual” is, I want to suggest, a sure sign that a pictorial turn is taking place.

(William Jhon Mitchell)

O olhar é a janela do mundo, diz-se popularmente. Decerto, o olhar é um recorte, através dos tempos, do mundo social em que cada indivíduo está inserido. Conforme mencionado na introdução, o estudo desta dissertação envolve a questão do olhar, por esta razão será relevante e necessário, para melhor entender a maneira como olhar se diz, recuar historicamente e explorar algumas questões abordadas pela filosofia da linguagem.

Sem dúvida, a filosofia da linguagem ganhou um impulso avassalador no século XX, arrastando-se para o século XXI. Por essa razão, inicialmente, este trabalho não pode deixar de abordar a *viragem linguística (linguistic turn)*¹⁶ antes da *viragem pictórica (pictorial turn)*¹⁷, para que, desta maneira, possa ser tecida uma contextualização acerca das questões aqui contidas.

Johann Georg Hamann dizia que toda cultura é um produto da linguagem. Entretanto, de acordo com seus estudos e os de Wilhelm Von Humboldt, a linguagem não é um fio transparente do ato de pensar. Neste sentido, a cultura está condicionada pelo modo de olhar, aos modos de representação de uma realidade através da linguagem. Esses teóricos apontam para uma quase impossibilidade de a ciência, sozinha, traduzir todo o conhecimento, tal como o fato de a razão talvez não ser suficientemente eficaz para decifrar a linguagem. Por isso,

¹⁶ Termo em inglês dado para o desenvolvimento de certas correntes da filosofia no ocidente durante o século XX e cuja característica é a relação entre a filosofia e a linguagem.

¹⁷ Adotar-se-á, a partir desde ponto do trabalho, uma tradução literal dos termos: *viragem linguística*, para o “linguistic turn”; *viragem pictórica*, para o “pictorial turn”.

recorrer a outros fatores, como a imaginação, a sensibilidade e os sentidos, a fantasia, entre outros, coloca-se como uma ação indispensável. É necessário começar a identificar (principalmente em sala de aula, que é um lugar de aplicação considerado neste estudo) os caminhos que levam o sujeito¹⁹ ao conhecimento (e reconhecimento) do mundo e da cultura em que está inserido, e um deles certamente é a arte.

Já em 1813, Schleiermacher chamava atenção, em *Sobre os diferentes métodos de tradução*, para a dualidade que existe entre falante e linguagem, entre língua e linguagem:

Em certo sentido toda pessoa está limitada pela linguagem; as coisas do lado de fora da esfera da linguagem não podem ser concebidas claramente. A formação das ideias e a extensão de suas ligações são todas controladas pela linguagem que o falante aprendeu desde a infância, que também controla a inteligência e imaginação do falante. Apesar disso, entretanto, todos os pensadores independentes e de mente aberta são capazes de criar linguagem; de outra maneira a ciência e a arte nunca estariam aptas para desenvolverem-se de seu estado original para o seu atual estado de perfeição. (Schleiermacher, 1813)²⁰

O fato é que há um problema com a linguagem, já que esta, em parte, não supre a tradução da realidade como um todo. Hamann também afirmava que a ciência não é totalmente capaz de compreender a ontologia da realidade porque ela escapa e se mistura com concepções abstratas.

Também Ludwig Wittgenstein aborda esse problema de compreensão na lógica da linguagem. Para este filósofo, no seu *Tractatus Logico-Philosophicus*, há um problema entre linguagem e realidade: “Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo” (Wittgenstein, 1922: 110, §5.6).

O filósofo austríaco, Ludwig Wittgenstein, foi um dos principais autores responsáveis pela viragem linguística. Embora suas obras, inicialmente, se apoiassem nos estudos da imagem, o seu interesse orienta-se para os estudos da linguagem. Na chamada segunda fase de

¹⁹ O jovem, no caso das obras abordadas neste capítulo, porque são consideradas obras voltadas mais para o público juvenil, diferentemente daquelas que estão em análise no capítulo quatro, que são mais infantis.

²⁰ O referido texto de Schleiermacher tem como título original “On the Different Methods of Translation (cf. Willson & Leslie, 1982). Citação original: "In one sense every person is restricted by language; things outside the realm of language cannot be conceived clearly. The formation of ideas, and the nature and extent of their linkage are all controlled by the language the speaker has learned since childhood, which also controls the speaker's intelligence and imagination. Despite this, however, all open-minded independent thinkers are capable of creating language; otherwise science and art would never have been able to develop from their original state to their current state of perfection." Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Virada_lingu%C3%ADstica

Wittgenstein, o filósofo lança as famosas noções de “jogos de linguagem” e de “semelhança de família”, no âmbito das quais é possível observar um descrédito da ideia de imagem mental, mas sobretudo um desacreditar na capacidade da linguagem dizer de forma equivalente essa imagem mental.

Em seu livro *Investigações Filosóficas*, é possível observar essa descrença na seguinte afirmação: “Uma imagem nos mantinha presos. E não podíamos sair, pois ela estava na nossa linguagem, e esta parecia somente repeti-la inexoravelmente.” (Wittgenstein, 1979: 84, §115).

Diferentemente deste último posicionamento do filósofo, este estudo parte de um entendimento da imagem enquanto elemento libertador e portador de sentidos com uma gramática própria que é necessário conhecer. Será a proficiência na leitura e na compreensão desta gramática e das suas funcionalidades que impedirá a possibilidade da imagem nos manter cativos.

Retornando o olhar para a contemporaneidade, sob a égide das teorias de William Jhon Mitchell²¹, é possível observar a prevalência, na sociedade atual, da “cultura visual” (Mitchell, 1994: 16) que carece de uma crítica específica e adequada, não mais baseada num modelo de textualidade, mas sim baseada no que Panofsky denominou por “iconologia”, ou seja, um conhecimento específico da representação icônica. Neste sentido, a história da arte ganha uma renovada importância na medida em que ela é capaz de concorrer para uma “literacia visual”, como afirma W. J Mitchell: “art history could very well find its theoretical marginality transformed into a position of intellectual centrality, in the form of a challenge to offer an account of its principal theoretical object – visual representation – that will be used by other disciplines in the human sciences” (Mitchell, 1994: 15)

W. J. T. Mitchell defende que devemos considerar as imagens como coisas vivas. O autor chama atenção para o fato de, hoje em dia, ser possível inferir que a sociedade é um texto, assim como as representações da natureza são discursos. Mitchell assinala que há um duplo movimento instaurado na organização social contemporânea: linguístico e pictorial. Esse movimento, segundo o autor, pode recentralizar a marginalidade da história da arte, colocando a representação visual como objeto de destaque que pode ser usado nas ciências humanas.

²¹ Professor universitário estadunidense de Inglês e História da Arte na Universidade de Chicago.

Indubitavelmente, uma viragem pictórica se afirmou na sociedade atual. É inegável que a tecnologia nos colocou muito mais próximos da imagem, a qual se tornou muito mais acessível e até impositiva. Entretanto, sendo acessível, não é mera ingenuidade, uma vez que não devemos descuidar as chamadas de atenção presentes nas reflexões acerca das artimanhas da “indústria cultural” e “cultura de massas” realizadas por Adorno e Horkheimer, conceitos mencionados no capítulo um deste estudo.

Nessa intermediação entre artes, mídia e formas culturais, Mitchell (1994: 193; *passim*) cria um conceito importante, o de “texto imagem”²² (*imagetext*). O autor diz que o primeiro a apontar a necessidade de criação de um conceito para o *imagetext*²³ foi Robert Nelson, em um seminário ministrado em equipe sobre imagem e texto em 1989; porém, foi Mitchell o responsável pelo desenvolvimento do conceito. O crítico explica que este conceito implica a ideia de sutura, “ (...) whether understood as a composite, synthetic form or as a gap or fissure in representation (...)” e completa em nota: “The term ‘imagetext’ designates composite, synthetic works (or concepts) that combine image and text.” (*ibidem*). O professor da Universidade de Chicago também aponta que ao grafar “image-text” há uma diferença, pois o termo designa as relações do visual e do verbal. Já a convenção gráfica da barra “image/text”, representa a ruptura, um problema de representação dessa relação imagem e texto.

Por essas questões apontadas por Mitchell e pela ideia de que no texto há uma fissura possibilitada pela imagem, é que nesta dissertação optou-se por “texto imagem”. Quando relacionado com o hipertexto²⁴ ou com a poesia concreta, por exemplo, pode ser encarado como o texto que espacializa-se e assim consegue estar bem próximo de um texto pictórico. O termo é relevante para este trabalho, não tanto por causa da espacialização – uma vez que nas obras escolhidas para este estudo apenas pontualmente há um aproveitamento estilístico da espacialidade gráfica —, mas porque o texto imagem vai além de um novo significado para as imagens. Na verdade, ele contribui – assim como a écfrase, que será mencionada um pouco mais à frente, e a viragem pictórica como um todo – para o destino da leitura, da literatura e da literacia: “the scope of imagetext (...) is not confined to visual representation, but extends to

²² Por não haver uma tradução específica para o termo, adota-se, neste estudo, uma tradução própria (de acordo com as ideias difundidas nesta dissertação) para o termo “imagetext” criado por Mitchell: “texto imagem”, sem hífen ou barra, para assim estar mais próximo da designação que Mitchell estabeleceu para o termo.

²³ Opta-se apenas neste momento pelo termo em inglês para ser fiel ao conceito atribuído pelo autor.

²⁴ Assim como fez Diana Pimentel, em seu ensaio *No “Labirinto”, Liberdade: estudo sobre a revelação entre Ekphrasis e Hipertexto em Vasco Graça Moura*.

language as well. The pictorial turn is not just about the new significance of visual culture; it has implications for the fate of reading, literature and literacy” (*ibidem*).

Dentro deste quadro, o estudo a realizar aqui tem como um dos objetivos principais analisar e refletir sobre novas formas procuradas pelo autores para construir ficções atraentes para um público infantojuvenil. Ao comentar sobre o processo de leitura e sobre como o olhar do leitor se move dentro do texto, Vítor Aguiar e Silva, em seu livro *Teoria e Metodologia Literárias*, elucida que “o olhar do espectador move-se com uma liberdade muito grande e quase de tipo idiossincrático” (Silva, 1990: 172), assim é o olhar do jovem, livre e idiossincrático. Por isso, identificar como a leitura de um texto literário em uma sala de aula pode abranger muitos caminhos, livres como o olhar do aluno, é aspecto relevante para encontrar vias de acesso ao olhar do jovem. Isto é, uma reformulação no conceito de leitura literária na sala de aula faz-se relevante hoje em dia, principalmente por essa liberdade do olhar juvenil, que também é promovida pelo avanço tecnológico.

Não se trata aqui também de diagnosticar o correto caminho – a pintura que inspira um texto ou um texto que inspira a pintura –, mas sim de tentar, de algum modo, contribuir para ressignificar a leitura no âmbito escolar. Também aqui não é pretensão descobrir uma fórmula definitiva para realizar um trabalho eficaz de interpretação dos textos literários entre os jovens em sala de aula, mas trata-se de descobrir um caminho, uma fenda na paisagem que o discurso delinea, para atingir a almejada interpretação textual, e, sem dúvida, a éfrase contribui para esses possíveis novos caminhos da leitura escolar infantojuvenil.

Por essa razão, outro conceito primordial para este estudo é o de éfrase, o processo retórico descritivo estimulado por obras de artes visuais, explorado também por Mitchell, na contemporaneidade, e tantos outros autores ao longo do tempo. Dito de outro modo, a éfrase é uma descrição verbal vívida, podendo ser dramática em vários momentos, de uma obra de arte visual, seja ela real ou imaginada; é um exercício retórico e poético.

A éfrase pode se manifestar tanto na narrativa quanto na poesia, e até mesmo, segundo George Saintsbury, em *The Sisters Arts*, pode ser expandida para “set description intended to bring person, place, picture, etc. before the mind’s eye.” (*apud* Mitchell, 1994: 153). Vítor Aguiar e Silva conceitua a poesia efrástica como: “um género de poesia que se caracteriza por descrever uma obra de arte (pintura, escultura, etc.)” (Silva, 1990: 163). Já para Mitchell, a poesia efrástica: “speaks to, for, or about works of visual art in the way that texts in general speak about anything else” (Mitchell, 1994: 159). Para além disso, Mitchell é bem crítico

relativamente ao modo de adotar o procedimento da éfrase apenas como um exercício descritivo. Em seu livro, *Picture Theory*, ele evoca uma visão bem interessante a respeito do assunto, pois para o autor há um problema no fascinante exercício efrástico: a representação verbal da representação visual. Mitchell dividirá a análise desse problema em três momentos, sendo o primeiro intitulado pelo autor como “indiferença efrástica”²⁵ (*ekphrastic indifference*). Nesse primeiro momento de realização da éfrase, o autor diz que essa ideia nasce da percepção do senso comum de que a éfrase é algo impossível de ser concretizado, pois:

No amount of description, as Nelson Goodman might put it, add up to a depiction. A verbal representation cannot represent – that is, make present – its object in the same way a visual representation can. It may refer to an object, describe it, invoke it, but it can never bring its visual presence before us in the way pictures do. Words can “cite”, but never “sight” their objects. (Mitchell, 1994: 152)

Nesse sentido, a éfrase seria, nas explicações de Mitchell, uma curiosidade, apenas um gênero literário menor e um tanto obscuro (poemas que descrevem a obra de arte) e de um assunto geral, ou seja, apenas uma representação verbal da representação visual. Contudo, conforme as ideias do autor, esse problema não impediu que fosse formada uma enorme literatura sobre o assunto que remonta ao lendário “Escudo de Aquiles” da *Ilíada*. Esse tema localiza seu reconhecimento teórico na antiga poética e retórica, e encontra exemplos disso em tudo, desde a narrativa oral até a poesia pós-modernista, o que reflete uma segunda fase de fascínio pelo tema, à qual Mitchell chamou “esperança efrástica” (*ekphrastic hope*), classificada pelo autor como: “(...) the phase when the impossibility of ekphrasis is overcome in imagination or metaphor, when we discover a ‘sense’ in which language can do what so many writers have wanted it to do: ‘to make us see’.” (*ibidem*). A esperança efrástica é vista pelo autor como o momento em que a éfrase deixa de ser um momento peculiar, especial ou excepcional na representação verbal e começa a parecer paradigmática de uma tendência fundamental em toda expressão linguística, é o momento em que a linguagem é colocada a serviço da visão. Todavia, esse momento logo é superado para um terceiro: o “medo efrástico” (*ekphrastic fear*), que Mitchell define como: “the moment of resistance or countersire that occurs when we sense that the difference between the verbal and visual representation might collapse and the figurative, imaginary desire of ekphrasis might be realized literally and actually.” (*ibidem*). Mitchell diz que a interação desses três momentos de fascínio da éfrase produz um efeito penetrante.

²⁵ Adotou-se uma tradução literal.

Irene de Angelis, em seu texto *Derek Mahon's Experiments in Ekphrasis*, sobre o conceito de écfrase afirma: “Although in rhetoric it is often simply associated with a description in prose or poetry, in more recent time its use has been limited to the description of a work of visual art – either real or imagined.” (Angelis, 2017: 105)

Ainda assim, na visão deste trabalho, a écfrase é entendida, por natureza, como diálogo, uma vez que institui uma possibilidade de libertação do visual²⁶ (Bolter, 2001: 47-76). Para além disso, o processo ecfástico que está sendo analisado nos textos das obras desta dissertação aplica-se a um conceito mais amplo (que vai além da mera descrição), como um conjunto de procedimentos, a fenda imagética.

Vasco Graça Moura, em seu ensaio *O que farei com esta écfrase?*, questiona-se:

Onde quero chegar com a écfrase? Antes de mais incorporar sinais de outros ‘fazeres’ no meu fazer poético. Coisas que me marcaram, processos e resultados que mexeram comigo e ficaram a ‘remoer-me’ por dentro e que eu tenho necessidade de retomar com a minha utensilagem específica. É também uma forma de ‘tradução’ que não me surge só na poesia (Moura, 2002: 12).

Essa incorporação de outros fazeres de que fala Graça Moura, esse diálogo interartístico que possibilita a libertação do aluno também está presente nas análises das obras deste capítulo bem como do nas do próximo capítulo.

Diana Pimentel, em seu ensaio “No ‘Labirinto’, Liberdade: estudo sobre a revelação entre Ekphrasis e Hipertexto em Vasco Graça Moura”, evoca os diferentes conceitos de texto-imagem (*imagetext*), écfrase, hipertexto, etc., mas, principalmente, analisa o modo como a poesia de Vasco Graça Moura – caso do estudo da autora – se constrói como écfrase hipertextual. Como se explicou anteriormente a respeito da ideia de intervalo imagético nesta dissertação, gerada a partir do poema de Graça Moura (cf. supra, p. 4, 5 e 6), esse entendimento de fissura constitui o mote para a construção de um aspecto primordial desta tese: o intervalo imagético que contribui para a interpretação de textos literários infantojuvenis. A fórmula sintética e poética criada por Vasco Graça Moura no poema “As Luvas”, evidenciado na introdução deste estudo, serviu como ponto de partida para a ideia-base desta dissertação.

²⁶ Termo já defendido por Jay David Bolter ao escrever sobre o hipertexto e écfrase no mundo informático.

A todo momento, os narradores de *O Pintor debaixo do lava-loiças* e *O Meu Amigo Pintor* delineiam imagens, instauram o pictórico no intervalo do discurso, através do conjunto de procedimentos, conforme evidenciado na página anterior. A fenda imagética é o intervalo que há no discurso, composta por um conjunto de procedimentos que possibilitam o caminho para o pictórico. Ao observar esse intervalo no corpo do discurso, é possível olhar para dentro, ou melhor, para dentro do produto verbal e para dentro de cada indivíduo. Entre o ver e o descobrir, revela-se então esta fissura que pode levar aos sentidos veiculados pelo pictórico e pela sua linguagem, isso ajudará o duplo movimento do olhar: para fora e para dentro. Para fora, o olhar foca na planície do discurso. Para dentro, o olhar revela a profundidade das imagens construídas dentro de cada um pois, juntamente com Marilena Chaui: “... cremos que o olhar expõe no e ao visível nosso íntimo e o de outrem. [...] olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si.” (Chaui, 1988: 33).

Platão, no Livro VI, subscreve a função pedagógica da pintura enquanto instrumento para formar melhores cidadãos (conforme também se falará mais adiante, no capítulo quatro, de maneira um pouco mais ampla). Portanto, essas imagens ajudam na construção cidadã do jovem.

Em *O Pintor debaixo do lava-loiças*, a personagem principal Sors – um pintor judeu, nascido no final do século XIX, perseguido pelo nazismo, que se refugiou em Portugal e que foi escondido debaixo de um lava-louças para escapar às rusgas – diz que “A arte serve para ver o interior das coisas (...) Atravessar as paredes e mostrar aquilo que não se vê, o que está escondido.”(Cruz, 2019: 88). Evidentemente, um discurso vai além de um quadro mental de palavras, contudo podemos nele encontrar o visível – o “*phantós* (o visível e o que pode ser dito ou manifestado pelas palavras), a linguagem sendo uma forma de visibilidade” (Chaui, 1988: 34) – e o não visível. Muito daquilo que queremos dizer é o que está oculto, muitas vezes as palavras não são eficazes em traduzir aquilo que está por dentro de cada indivíduo. No entanto, a arte – a pintura e a imagem mais especificamente no caso deste estudo – possui a qualidade de estimular a conexão com o mundo interior, fazendo com que o intervalo na imagem, uma espécie de “rasgo” na paisagem do quadro pintado pelo artista, se revele e desvende um pouco do que o ser humano carrega dentro de si:

Muito da eficiência daquilo que fazemos, daquilo que mastigamos, depende sobretudo do que não se vê. Das raízes. É por isso que estou a contar esta história. Porque são as coisas que estão dentro de nós e em que ninguém repara quando nos olha. Temos uma paisagem muito grande que não se vê, a menos que

nos debrucemos para dentro e mostremos aquilo de que nos lembramos. Nada é tão forte como as coisas que não se veem, como as raízes do dente do Behemot (Cruz, 2019: 9, 10)

Presente no Plano Nacional de Leitura de Portugal, *O Pintor debaixo do lava-loiças*, por exemplo, é uma obra capaz de fomentar, na educação dos jovens, a interpretação das potencialidades sógnicas oriundas da *viragem pictórica* instaurada na sociedade quando deixa um caminho na linguagem.

Por conseguinte, exploraremos, a partir das ideias expostas anteriormente, alguns possíveis elementos do conjunto de procedimentos, de entre os quais destacam-se os ecfásticos, que podem abrir caminho para o pictórico, contribuindo, consequentemente, para uma melhor interpretação textual, ou seja, exploraremos a fenda imagética: o intervalo presente no discurso literário das obras de Afonso Cruz e Lygia Bojunga, *O Pintor Debaixo do lava-loiças* e *O Meu Amigo Pintor*, respectivamente.

3.2 – A Pluralidade do Olhar

Ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. (Marilena Chaui)

A pluralidade do olhar é reconhecida neste estudo como um artifício ecfástico facilitador de interpretações textuais em ambiente escolar. Posto isto, analisaremos a partir de agora como essa pluralidade se manifesta nas obras de Cruz e Bojunga, a fim de que essa diversidade do ato de ver possa ser refletida como um mecanismo simplificador do trabalho com textos literários em uma sala de aula de público infantojuvenil.

No início da obra *O Pintor debaixo do lava-loiças*, e servindo como um preâmbulo, só que aqui inteiramente visual, há uma sequência de desenhos de olhares feitos pelo próprio autor: as imagens apresentam olhos oblíquos, outros mais abertos, outros que olham através de uma moldura, de um quadrado, etc., sugerindo assim uma multiplicidade de formas de ver o mundo (conforme se pode ver no anexo I). Esta sequência de olhares tem depois continuidade ao longo dos capítulos que estão semeados de desenhos de olhos carregando sugestões sógnicas diversas, devido às diferentes formas e/ou posições nas páginas, e sobretudo de olhos que espreitam, como por exemplo o olho que está na figura abaixo exposta:



Essa variedade de olhares e suas diferentes formas de ver o mundo são explicitadas na obra de Cruz também através dos desenhos de olhos feitos por ele. A começar pelo narrador, todas as personagens que tecem a trama de Cruz possuem olhares, modos de ver o mundo, completamente diversos e suas ações são consequências da forma como moldam o olhar em suas vidas. O ver de cada personagem pode mostrar o portal, a abertura que pode levar ao mundo interior. “Não há visão mais terrível que a do interior do homem, seja anatomicamente seja moralmente.” (Cruz, 2019: 17).

O “debruçar para dentro de si” decerto não será tarefa fácil para os alunos, pois nem sempre paisagens estonteantes são reveladas no interior do quadro humano. A viagem ao interior de si mesmo, proporcionada pelo enxergar, pelo ver e descobrir, pode ser dura, como a moldura de uma pintura, um mergulho no escuro, no entanto faz-se necessária, uma vez que o ato de descortinar o eu e o mundo pode ser promovido pelo olhar, assim como elucida Chauí: “... olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior ... “ (Chauí, 1988: 33)

A forma como o livro de Cruz está construído convida e facilita o mergulho interior dos jovens, pois o jogo entre os diversos olhos e outros desenhos presentes no livro (o livro é também ilustrado por desenhos de pessoas, apesar de não serem muitos) e o texto convida sempre o leitor a debruçar-se sobre si, a refletir sobre o que há dentro de cada indivíduo, numa viagem de introspecção reflexiva; é um convite ao duplo movimento do olhar explicitado ao longo do texto deste trabalho.

Outro procedimento importante e que contribui para o desenvolvimento da pluralidade do olhar nos enredos das obras de Cruz e Bojunga é a já mencionada estratégia estilístico-compositiva da éfrase. Mário Avelar em seu livro *Poesia e Artes Visuais – Confessionalismo e Éfrase* revela uma questão do olhar muito importante: a construção da narrativa a partir, unicamente, do olhar do narrador. Em *O Pintor debaixo do lava-loiças* e em *O Meu Amigo*

Pintor a condução da narrativa se faz a partir do olhar do narrador, o modo de ver dele é o responsável por alicerçar a narrativa, e isso é possível porque toda a obra é presidida por um sentido ecfrástico:

Porque de uma écfrese se trata, a nossa percepção dos signos é visualmente condicionada (conduzida) pela do narrador: vemos aquilo que ele vê, obedecendo à sequência que ele (nos) impõe. Recorde-se que esta capacidade de condicionar (formar) o nosso olhar deverá ser endógena a esta estratégia de enunciação. (Avelar, 2018: 45)

A *enargeia* (vividez pictórica) e a *sephaneia* (clareza) das obras fazem com que o leitor se transforme num espectador de imagens, mas não em um sentido apenas de passividade, e sim alguém que deseja, anseia, espera e sente necessidade das imagens. A título de exemplo, em *O Pintor debaixo do lava-loiças* a todo momento o leitor parece esperar pelos desenhos dos olhos – sejam eles desenhos, imagens mentais construídas através das descrições verbais presentes no texto ou imagens incrustadas no texto – das pessoas que a personagem Sors apresenta ao decorrer de toda a obra. É possível que o leitor não possa confirmar suas inferências iniciais perante o texto até que haja uma imagem dos olhos, seja ela feita através das ilustrações no texto ou das palavras. Um texto nunca é esgotado totalmente, ou seja, novas inferências podem surgir a todo momento, mesmo com os desenhos dos olhos e o que é explicitado pelo narrador e pelas personagens, porém a questão que aqui está sendo levantada é que, numa primeira leitura, o leitor ambiciona pelas ilustrações ou palavras que “confirmem” ou não suas inferências e hipóteses.

Além disso, é interessante como os já mencionados desenhos dos diferentes olhos feitos por Cruz são colocados quase em todos os capítulos. Um olhar diferente em cada capítulo, como se fosse uma maneira de ajudar o leitor a compreender a mensagem a ser passada a partir de um certo ponto de vista (conforme se pode ver no anexo II). Esse panorama do olhar permite que haja indícios de como aquela pessoa encara o mundo.

Ainda quando Josef Sors é criança, o narrador já nos apresenta o modo como aquela personagem encara o mundo:

Desde que aprendera a pegar num lápis, Jozef não fazia outra coisa senão desenhar. Passava horas em frente de papel pardo, papel de embrulho que a mãe lhe dava, a rabiscar casas, flores e céus. Mas também desenhava noutros suportes, nas paredes, na terra, e, pode afirmar-se, os pensamentos dele eram desenhos. Era a sua maneira de estar na vida, a sua maneira de crescer. (Cruz, 2019: 21)

O leitor começa a perceber a maneira como Sors se coloca no mundo, primeiramente, pela visão singular do narrador. As imagens projetadas estruturam o ambiente social em que se move a personagem a transmitir ao leitor. A *écfrase* contribui muito para a forma como cada um desses seres fictícios percebe o mundo. O coronel Möller e o mordomo – personagens do enredo de Afonso Cruz – possuem formas de ver o mundo completamente diferentes. Toda a ideia que o leitor constrói é, inicialmente, estruturada pelo narrador. Todas as conexões que o leitor fará serão realizadas posteriormente a uma primeira visão, “desenhada” pelo narrador, o que quer dizer que todo olhar é projetado a partir de outros olhares.

É interessante observar como se deleneiam os modos de ser do coronel e de seu mordomo. A palavra coronel imprime, na sociedade, um significado de certa dureza, com alguma austeridade, entretanto o coronel Möller é o avesso da imagem dura que a palavra, no seu âmbito social, acabou por adquirir, pois a personagem tem a capacidade de ser sensível: “era um homem sensível, capaz de admirar flores, e não raras vezes colhia algumas e punha-as no cabelo, ou atrás da orelha” (Cruz, 2019: 16). Talvez o coronel seja um exemplo do belo e do sublime na visão estética (na esfera do estado afetivo do sujeito), o belo como aquilo que agrada (as flores agradam o coronel, por exemplo) e o sublime como aquilo que emociona (o coronel muitas vezes é afetado emocionalmente). Por seu turno, o mordomo²⁷ era alguém que não entendia o sensível, não havia sublime, o mundo era objetivo, tão objetivo que a personagem era incapaz de entender metáforas:

O mordomo Sors não era capaz de compreender metáforas. Era provavelmente por isso que Wilhelm, desde criança, se agitava quando o via. Quando, por exemplo, dizia que as estrelas são as flores do céu, o mordomo abanava a cabeça dizendo que aquilo era mentira. A princípio, o coronel tentava explicar-lhe que se tratava de uma metáfora, mas o mordomo Sors teimava em não compreender. Uma vez, Wilhelm Möller disse que, quando somos velhos e olhamos para um espelho, o que vemos é um livro imenso com apenas uma página. O mordomo, a partir desse dia, passou a arrumar os espelhos do coronel na biblioteca. (Cruz, 2019: 25)

A dificuldade do mordomo em tornar subjetivas as palavras que ouvia era tão grande que o fez cometer assassinato, após ouvir uma conversa entre o coronel e um amigo, na qual era dito pelo coronel que o coração no peito do amigo era a arma mais mortífera de todas. O mordomo, incomodado por causa dessa “arma mortífera”, matou o amigo do coronel, a personagem de nome Dove Rosenkrantz, à procura do tal objeto mortal. Depois disso, o senhor

²⁷ Pai do protagonista.

Sors foi preso e sua esposa, muito abalada, começou a agir de maneira peculiar. A senhora Sors não gostava de mudanças, a forma que ela tinha de encarar o mundo era a partir do já estabelecido, do já vivido, pois, para ela, felicidade era manter as coisas como sempre foram. As mudanças fatalmente vieram, depois da prisão de seu marido, porém não eram aceitas pela esposa do mordomo, por isso ela passou a manter os mesmos hábitos, fingindo que o marido ainda estava no ambiente familiar, fato que deslocou a mãe de Josef Sors da realidade exterior. A incapacidade que o mordomo possuía de perceber o belo e o sublime, geradores de emoções, decidiu seu próprio destino e, conseqüentemente, de sua esposa. O mordomo repousava seu olhar apenas nas coisas exteriores, sem notar que o olhar é um duplo: ora vê dentro, ora vê fora.

A personagem principal Josef Sors, de Afonso Cruz, tinha dois cadernos nos quais ele desenhava o mundo e cujos nomes eram curiosos, além de revelar como a pluralidade de olhares é característica de acentuada importância na obra: “Livro dos Olhos Abertos” e “Livro dos Olhos Fechados”.

Podemos aqui iniciar uma série de reflexões acerca do significado envolvido na escolha desses nomes, mas é interessante, antes disso, destacar que, na obra, o fechar dos olhos é visto como uma forma de enxergar o interior, é uma reflexão para dentro de si: “Porque é que o homem anda em círculos quando fecha os olhos? É um mistério: mas o homem de olhos fechados caminha para dentro.” (Cruz, 2019: 21). Talvez seja possível associar os dois livros desenhados pela personagem Joseph Sors com o duplo movimento do olhar que este estudo enfatiza: o olhar exterior (O Livro dos Olhos Abertos), que observa as coisas de fora, e o olhar interior (O Livro dos Olhos Fechados), que destaca a reflexão. O olhar fechado não é uma porta impossibilitada de se abrir, pelo contrário, é uma porta à espera de ser aberta, principalmente pelo leitor. É um possível aspecto desse possível intervalo deixado na linguagem. Por que desenhar olhos fechados? É um convite para uma reflexão.

Josef Sors é uma personagem que encara a arte como uma questão de perspectiva, de ponto de vista:

Tinha um bloco especial para desenhar as árvores que caminhavam em Bratislava, junto das margens do Danúbio: era o Livro das Árvores. As árvores não caminham na horizontal como os homens, mas na vertical, em direção ao céu. As suas folhas são olhos verdes que pegam na luz do sol e a transformam em altura. Para Sors, uma árvore era um tronco com ramos cobertos de olhos abertos. Os olhos fechados estavam nas raízes, olhavam a terra e o escuro enquanto os outros olhavam o céu e a luz. Para Sors todo o universo podia ser compreendido quando se desenha uma árvore. Por exemplo, no outono, a parte de cima é como a parte de baixo, os ramos são como as raízes, e uma pessoa pode inverter o desenho sem

perceber diferenças fundamentais. Um tronco no meio que unifica tudo e as dispersões, que são as raízes e os ramos. É como se uma árvore desaguasse no céu. Nascesse na terra e desaguasse no céu. Ou se quisermos, ao fazer o pino (e Jozef Sors fazia muitas vezes o pino), a árvore tivesse as suas raízes no céu e desaguasse na terra. Era tudo uma questão de ginástica. Era assim que Sors falava da arte. Ou estamos a olhar as coisas de uma maneira ou de outra. (Cruz, 2019: 30)

Talvez a “ginástica” – em sentido metafórico, notoriamente – de que fala o narrador sobre a forma de Sors ver a arte, por implicar uma inversão perspectivística, possa ser praticada em sala de aula com os alunos, fazendo-os perceber que ao mudar a perspectiva, o ponto de vista, o olhar, outros mundos se ampliam, inclusive o mundo interior.

Josef Sors sabia profundamente como a arte possuía a habilidade de mostrar o interior, tanto que sua primeira exposição era de pinturas com buracos, os quais se apresentavam comocaminhos para mostrar uma cena cotidiana, ou melhor. Em cada quadro havia um espaço, um buraco que levava o leitor (porque também se lê uma pintura) para uma cena cotidiana, mas que nem sempre poderia ser agradável:

Foi precisamente nessa altura que Sors fez a sua primeira exposição. Pintou cerca de duas dezenas de quadros que pendurou pelas ruas do bairro judeu de Praga. As pinturas representavam um buraco na parede e através desse buraco via-se uma cena quotidiana. Sors pendurou os seus buracos pintados o mais alto possível para evitar que fossem roubados (algo que aconteceu nas duas primeiras noites). Para o espectador, parecia que havia um buraco na parede de um edifício e dava para ver o que se passava lá dentro. Sors tinha pintado, dentro dos «buracos», cenas da vida quotidiana, coisas banais (mas por vezes terríveis, pois as cenas banais que existem dentro das paredes são, muitas vezes, crimes). A arte serve para ver o interior das coisas, disse Sors. Atravessar as paredes e mostrar aquilo que não se vê, o que está escondido. (Cruz, 2019: 88)

Em contraste, após a exposição dos buracos, que levavam a um interior da paisagem pictórica, Josef Sors começou a enxergar cada vez menos a luz, via apenas gradações de sombras, o que fez com que ele começasse a olhar muito mais o seu interior, uma viagem para dentro de si. Desta maneira, presenciando mais amplamente o mundo interior, o “Livro dos Olhos Fechados”, elaborado pela personagem principal, cada vez mais se enchia de desenhos.

É porque a pluralidade do olhar existe que é possível explorar e ampliar muitos campos do saber; é ensinando aos alunos a olhar que a expansão do saber se dá, porque quem sabe olhar o mundo e olhar a si mesmo reflete melhor, exercendo assim, de forma mais consciente e responsável, o papel de cidadão.

É interessante notar também como Wilhem e Josef Sors, ambos personagens da obra de Cruz, apresentam perspectivas de mundo muito diferentes. Se, por um lado, Wilhem está sempre procurando o não dito, o que não se pode ver, pois está apenas nas entrelinhas, por outro lado, Sors procura aquilo que vê e tenta redescobrir através de imagens. Palavra e imagem. Os dois tentam redescobrir o mundo, mas um através da palavra e o outro através da imagem.

Outro ponto interessante é reparar como a personagens Sors, de Afonso Cruz, entende o olhar. Para ele, o olhar ilumina, por isso há dia, e há noite porque os homens estão dormindo, olhando para dentro. O exterior só é visto porque também há um interior. Quando os olhos estão abertos o mundo se ilumina, fazendo-se perceptível, e quando os olhos se fecham, não há luz, por isso há noite. Em outras palavras, o olhar é iluminação, a diferença é que ora ele está direcionado para o interior, ora para o exterior. Quiçá seja possível inferir que, para esta personagem (apesar de haver algumas variações no seu pensamento de acordo com as suas diferentes fases de vida), o olhar interior ilumina o mundo, ideia que também pode ser aproveitada em sala de aula. Quando os jovens exercitam o saber de forma a aproveitá-lo para uma forma de conhecimento que os ajudará na sua construção sobre o seu próprio papel no mundo, os saberes que se refletem exteriormente, em um mundo prático, fazem mais sentido. O saber adquirido de forma mecânica não facilita a construção de um eu que faz parte de um todo. “ Quando fechamos os olhos, tudo à nossa volta fica escuro, acreditam as crianças. Os olhos, quando se apagam, apagam tudo à volta. Isto deve-se à luz que temos dentro do nosso escuro.” (Cruz, 2019: 136)

Os olhos atentos ao mundo, as diferentes formas de ver o mundo, são colocados do interior para o exterior: não é apenas ver o mundo, mas sim descobri-lo, redescobri-lo, ressignificá-lo. Muitas vezes o aluno olha, mas não vê; vê, mas não descobre. É preciso ensiná-lo a colocar a sua percepção de mundo no mundo e fazê-lo descobrir como as coisas exteriores são tocadas através do mundo interior. Essa ideia de iluminação do mundo exterior através do mundo interior está colocada no texto através da fala da personagem principal Sors:

Quando se olha para uma mesa, podemos ver, por exemplo, que ela é boa. Mas a parte «boa» não se vê realmente. São os nossos olhos que colocam essa parte na mesa, são os olhos acesos. O mobiliário é desprovido de adjetivos morais e de opiniões. Mas de dentro de nós emanam todas essas coisas, tornando o mundo muito mais rico. É preciso ver que a mesma mesa pode ser boa para uma pessoa e má para outra. Mas a parte «mesa» é igual, apesar de o resto poder ser oposto. Ou seja, uma mesa pode conter as maiores contradições sem deixar de ser a mesma mesa que ambas as pessoas veem. Por outro lado, se dissermos que a mesa é alta, acrescentamos ainda mais alguma coisa. E ainda poderíamos dizer que é elegante. E

frouxa. E alegre. Sim, porque uma mesa pode ser alegre ou triste. (...) Enfim, é infundável o que cabe numa mesa. O que vemos é uma peça de mobiliário, é certo, mas pode conter coisas muito maiores do que ela própria. Isso é dado pelos nossos olhos. Pelos outros sentidos também, mas como símbolo os olhos ganham protagonismo. (...) Fica demonstrado que as coisas que vemos e que são comuns a todos, as coisas que são iluminadas pela luz exterior, são muito menores do que as coisas que vemos com a luz dos nossos olhos. (...) Uma mesa não é, para ninguém, somente uma mesa. (Cruz, 2019: 149, 150)

A pluralidade do olhar presente em *O meu Amigo Pintor*, de Lygia Bojunga, é um pouco diferente da de Cruz. Em Bojunga, há um narrador-personagem, que conta a história em forma de diário. Nesse tipo de texto, o que ganha destaque é o ponto de vista do enunciador, porém é perceptível, na obra, que o narrador tenta buscar o ponto de vista do leitor, para formar uma espécie de aliança que talvez o ajude na formulação de seu pensamento e o faça chegar numa conclusão sobre o que aconteceu ao Amigo Pintor²⁸. Ou melhor, o olhar do narrador, que é também protagonista, parece estar tão conturbado que se faz necessária uma busca por outros olhares que o ajudem na descoberta da verdade.

No artigo, “Lygia Bojunga: Perspectivas de Leitura”, Regina Michelli (2010) aborda um aspecto interessante quanto aos pontos de vista da obra de Bojunga, afirmando: “Inicialmente, há o registro de outras vozes – e pontos de vista – que lhe chegam, compondo o mosaico de dados sobre o amigo, como a garota do andar térreo, cujo nome – Rosalia – só é citado quase ao final da narrativa; o síndico, pai da menina, e Clarice, a amada do pintor.” (Michelli, 2010: 120). Essa ideia de mosaico assemelha-se à pluralidade do olhar a qual este trabalho se refere, pois, para que haja um mosaico, é necessário que outras formas de ver o mundo sejam inseridas. Com efeito, só tendo em conta essa multiplicidade é que o menino Cláudio, narrador-protagonista da obra, consegue reunir dados que o ajudem em sua reflexão. Aqui pode dizer-se que o movimento foi do exterior para o interior, porque foi preciso buscar outros olhares, outros pontos de vista, outras formas de ver o mundo para que um processo interno fosse nutrido.

²⁸ Em certo momento da obra, passa-se a usar a grafia de “Amigo Pintor”, com as iniciais maiúsculas, o que significa particularizar a figura do pintor, tornando-o especial, único, para o menino Cláudio. Por isso, a partir deste ponto da dissertação, toda referência feita à personagem do pintor será grafada com letra maiúscula, evitando a confusão de sentidos com outras personagens que possam aparecer nas análises das obras do *corpus*, como, por exemplo o pintor de *O Pintor debaixo do lava-loiças*.

O menino Cláudio encara o mundo através das cores. As cores e seus significados serão tratados no próximo ponto deste mesmo capítulo, apesar disso é significativo atentar na formação do olhar do menino para as cores:

Um dia o meu amigo me disse que eu era um garoto com alma de artista, e me deu um álbum com uns trabalhos que ele tinha feito em aquarela, tinta a óleo e pastel. Disse que tinha arrumado os trabalhos no álbum para eu entender melhor esse negócio de cor. Nas primeiras páginas só tinha cor. Quer dizer, no princípio nem cor tinha, era só branco e preto; depois começavam as cores [...] (Bojunga, 2004: 8)

É muito pertinente associar a criação do mundo do menino com a criação bíblica do mundo: “No princípio era o Verbo”. O início do mundo do menino é marcado pela ausência de cores, só depois é que seu mundo foi sendo desenvolvido, com as cores misturando-se e formando imagens, desenhos, representações, ou seja, múltiplas formas de ver o mundo.

Sendo assim, partiremos agora para o próximo elemento do conjunto de procedimentos da fenda imagética relativo a presença das cores e seu significados, na esperança de que seja um elemento proveitoso no processo da leitura literária em sala de aula.

3.3 – A presença das cores e seus significados

O que pedem as coisas ao olhar e, particularmente, ao olhar do pintor? Que desvele os meios visíveis pelos quais elas são visíveis aos nossos olhos. Que mostre como luz, iluminação, cor, sombra e reflexo só têm existência visual e, dirigindo-se ao pintor, que mostre como “elas se arranjam para fazer com que”, de luzes, reflexos, cores e sombras, “haja subitamente alguma coisa”. O olhar inspirado do pintor interroga o visível para “compor o talismã do mundo, para nos fazer ver o visível”, ensinando-os porque, afinal, há visível.
(Marilena Chauí)

O que pede o olhar das personagens de *O meu Amigo Pintor* e de *O Pintor debaixo do lava-loiças* quando se trata de cores? É notório que as cores têm forte significado nas obras aqui em estudo e toda referência à cor é relevante para esta análise porque parte do olhar, da forma de ver o mundo das personagens; o olhar das personagens principais das duas obras deseja a cor, e, mais ainda, é envolvido, é movido pela cor, ou pela sua ausência em momentos difíceis.

A pluralidade do olhar, elemento pertencente ao conjunto da ideia de intervalo imagético desenvolvido no ponto anterior, também é formada pela cor. Em outras palavras, os dois procedimentos (a pluralidade do olhar e a presença das cores e seus significados) pertencentes à fenda estão entrelaçados, mas isso não significa que são a mesma coisa. Ora as duas ramificações atuam sozinhas, ora elas complementam-se para tornar o quadro imagético mais claro, vivo e cheio de significados que podem contribuir para a reflexão do eu.

Começemos pela obra *O meu Amigo Pintor*, da premiada autora brasileira, Lygia Bojunga, adotando, como ponto de partida, as coisas que estão visíveis no mundo exterior. Na trama de Bojunga, para o narrador-personagem Cláudio, o mundo é revelado, construído e reconstruído através das cores, ensinadas a partir do olhar de um pintor, o Amigo Pintor, assim designado pelo narrador-protagonista. Esse Pintor mostra ao menino como as cores atuam, contribuindo para a construção de sentidos daquilo que é visível, exposto aos olhos de todos, mas, através desse mesmo sentido do visível que o Pintor expõe ao menino, as cores também revelam a existência e a construção de um mundo interior da criança; para que a mistura das cores faça sentido, acentuar e ressignificar o visível, é preciso que elas ecoem no interior da criança, fazendo o menino pensar, refletir, vasculhar por significados que desvendem (ou tentem desvendar) o mosaico da vida.

A trama de Bojunga percorre temas complexos, entre os quais se salientam a crise de identidade, a fragmentação do eu do menino, e o suicídio do Amigo (cf. Michelli, 2010: 119). Aqui, as cores atuam como adjuvantes, porque contribuem para a construção da identidade do eu. A partir do mundo visível exposto a todos, o menino procura construir o invisível, aquilo que não se vê, que está dentro de cada indivíduo, para só a partir de então conseguir se colocar no mundo.

A autora cria um caminho em sua obra quando coloca em ação a presença das cores e seus significados, atribuindo sentidos que não são restritos, são amplos e mutáveis a cada olhar das personagens, assim como acontece também em Afonso Cruz: os diversos olhares formam uma paisagem e em toda a paisagem construída nas obras há uma estrada de sentidos a explorar.

Para a personagem principal do enredo de Bojunga, as cores são representações do mundo, ou seja, a forma como o menino vê o mundo é, em primeiro lugar, cor: “Eu não sei se já nasci desse jeito ou se fui ficando assim por causa do meu amigo pintor, mas quando eu olho pra uma coisa eu me ligo logo na cor” (Bojunga, 2004: 8). Deste modo, as cores são associadas às emoções do narrador, até mesmo quando ele vai amadurecendo suas ideias: de fato, não só

a mudança de cor é nítida quando está em jogo uma emoção, como também as cores vão mudando de acordo com a transformação das emoções do menino. Trata-se de uma aprendizagem: é como se o pintor o levasse pela mão para apreciar a vida através das cores. Mário Avelar em *Literatura e Artes-Percurso de um Diálogo* diz que a cor desempenha uma função emocional, isso mesmo se verifica em *O meu Amigo Pintor*: obra na qual “o significado de cada cor, passível de ser entendido como metáfora de um sentimento ou associado a uma vivência subjetiva e psicológica, marca de experiência e aprendizagem de vida.” (Michelli, 2010: 119).

A trama de Lygia Bojunga é escrita sob a forma de um diário, mas não apresenta uma ordem cronológica, ou seja, os registros não vão ocorrendo conforme o desdobramento dos acontecimentos. Esses registros, mesmo que não ocorram em todos os dias da semana, são diários, isso pode ser confirmado no texto quando há a presença de palavras como “hoje” e “ontem”. Há muitas analepses, uma vez que a narrativa é construída a partir de lembranças dos dias que antecederam a morte do Amigo Pintor – uma estratégia do menino para tentar entender o que aconteceu ao Amigo – mas também há registros no presente e até mesmo prolepses (mesmo que não sejam tão frequentes quanto as analepses), formando uma teia que necessita ser desembaraçada pelo leitor. Logo no início, Cláudio adverte-nos para a morte de seu Amigo e revela uma ausência de cores que o invadiu quando viu o Pintor morto; para Cláudio, foi como se o tempo tivesse parado e as emoções tivessem ficado em suspenso, uma espécie de descrença naquilo que estava acontecendo, talvez por isso a ausência de cores: “De repente comecei a me sentir todo escuro por dentro. Tão escuro, que não dava pra enxergar mais nada dentro de mim” (Bojunga, 2004: 11).

No entanto, as cores retornam ao menino quando ele volta a ter esperança, nomeadamente quando o relógio do Pintor continuou a tocar. Com efeito, o relógio do Amigo tocava de meia em meia hora e o menino gostava de ouvir porque o barulho sinalizava a presença do Pintor na casa, por isso a criança achou que ele não tinha morrido, que ele estava lá e, conseqüentemente, a cor, que o Pintor associava a estar contente, voltou: “Mas nessa hora o relógio começou a bater. À beça. Porque era meio-dia. E se alguém perguntar que cor tinha a batida eu respondo correndo, amarela!! É que eu fiquei igualzinho ao meu amigo pintor: dei pra achar que amarelo é uma cor contente.” (Bojunga, 2004: 11, 12)

A partir da morte do Amigo o amarelo foi perdendo a cor porque não havia mais o Pintor para dar corda no relógio e alertar o menino de que ali havia vida, a vida de seu Amigo. No dia

seguinte à morte do Amigo, o menino narra que o dia ficou branco, ou seja, o dia perdeu os tons intensos das cores garridas, isso é um significado muito forte para a criança. Quando não há cor, talvez as emoções estejam em suspenso, é um mundo sem construções, como se o menino estivesse perdido sem as instruções do Amigo a conduzi-lo nas cores e, conseqüentemente, nas emoções, e, desta forma, a dar significado ao mundo do menino.

Contudo, quando o Pintor morre, o menino se vê obrigado a iniciar a aquarela da sua vida com as suas próprias tintas, no sentido de percorrer os significados que moram dentro de si, para assim conseguir pintar o mundo: “De noite, quando fui dormir, fiquei esperando, esperando. Nada. Só aquele branco todo. Eu nunca pensei que silêncio fosse assim tão branco. E aí, sim, eu vi mesmo que o amigo tinha morrido e que branco doía mais que preto [...]” (Bojunga, 2004: 13)

Através da metamorfose de pensamentos, o menino foi adquirindo suas próprias definições de cor e aplicando-as no mundo:

Aí eu inventei que era cor-de-saudade e pronto.

Na página ao lado, pra mostrar como é que as cores mudam, o meu Amigo desenhou outra aquarela: depois de afundar no mar cor-de-saudade o barco aparece de novo, mas aí, com aquele banho, o amarelo dele ficou diferente, esquisito, com uma cara que eu não gosto nada e que vou até chamar de amarelo-síndico.

Quanto mais eu olhava pr´aquele barco, mais eu achava que a Dona Clarice tinha mentido pra mim. E quanto mais eu achava, mais o meu amarelo ia ficando com cara de síndico, e mais eu ia me sentindo feito o barco: todo rodeado de cor-de-saudade. (Bojunga, 2004: 31, 32)

O processo de assimilação da paisagem exterior e interior (e subsequente consciencialização) não era fácil, gerando angústia explicitada pelo menino: “Uma cor-de-saudade que até ia se avermelhando de tanto que eu estava achando tudo difícil de entender.” (Bojunga, 2004: 32). O menino relacionava sua dificuldade de entendimento acerca dos processos da vida à cor vermelha, devido às associações que fez quando apaixonou-se por uma menina que estava vestida de vermelho, porém notou que se “desapaixonou” quando ela não vestia mais vermelho, e direcionou essa cor para a morte do Pintor, pois não entendia porque o Amigo haveria de ter cometido suicídio:

Acho que é por isso que eu olho tanto pro vermelho que ele pintou aqui no álbum. Pra ver se eu entendo. Pra ver se eu entendo.

Pra ver se eu entendo por que tem gente que se mata. (Bojunga, 2004:13)

Ao contrário de Cláudio (protagonista de *Bojunga*), Josef Sors (personagem de Afonso Cruz) parecia não conseguir implementar as cores muito bem em seu mundo, devido ao seu estado de espírito, talvez por isso, na maioria das vezes esboçava suas figuras em preto e branco. Mário Avelar alerta-nos para o uso das cores, afirmando: “... se alguém aplicasse confusamente as mais belas cores, a sua obra não nos comprazeria tanto, como se apenas nos houvesse esboçado uma figura em branco.” (Avelar, 2018: 63)

No entanto, a questão da cor também é relevante para Josef Sors. Na parte “Os Médicos Sabem Muito Pouco”, Josef decide pintar outra personagem, D. Rosa, personagem que o abrigou em sua casa e ela logo o questiona: “Vai ter cores?” (Cruz, 2019: 160). A pergunta de D. Rosa confirma como Sors encarava o mundo, pois praticamente toda a sua criação anterior era em preto e branco, já que ele enxergava apenas gradações de sombra; o olhar dele melhora ao saber que a mãe – que ele julgava morta porque o hospício onde ele a colocou pegou fogo – estava viva e tinha ido para os Estados Unidos, a partir deste fato ele passa a enxergar as cores.

Josef tinha uma teoria que evitava dispersões – o que ele chamava “problema da dispersão e a lei de Andronikos relativa à árvore de Dioscórides”. A sua teoria dizia basicamente que era preciso evitar as dispersões da vida, a fim de alcançar um crescimento pessoal maior, assim como fez o pintor Gauguin, que abandonou a família e foi para Paris para tornar-se pintor. Enquanto tem de se esconder e tem de viver com medo, ele enxerga o mundo em gradações de sombra, mas quando volta a ter esperança e permite que a árvore de sua vida floresça e dê frutos, ele começa a colocar cores em seu trabalho, como acontece no retrato que fez de D. Rosa.

Um tema que parece comum a Josef Sors e a Cláudio é a questão da visão turva, do nevoeiro, ou melhor, da dificuldade de enxergar uma situação com clareza. Na obra de *Bojunga*, essa característica se torna evidente quando o menino tem um sonho com o Pintor. O sonho utilizava os recursos do teatro para narrar uma possível explicação do que teria acontecido com o Pintor: num primeiro episódio de sonho, o amigo aparecia branco, como um fantasma, e com ele mais duas imagens azuis, que seriam o coro. A tentativa de explicação do que haveria acontecido parece confortar o menino, que justificou a morte do pintor como a incapacidade de ver com clareza:

E então, um dia desses, fez um nevoeiro forte toda a vida. O Pintor espiava pela janela do apartamento dele, só via aquele nevoeiro tapando tudo que é cor, e falava feito costumava falar: hoje tá fazendo um pouco de vontade de morrer.

Nevoeiro assim forte quase sempre passa logo. Mas dessa vez não passou: era um nevoeiro comprido, que durou a tarde toda e a noite inteirinha também. A toda a hora o Pintor espiava pela janela. E nada da

vontade de morrer acabar. Foi por isso que ele se enganou: achou que a vontade nunca mais ia passar e então resolveu matar a vontade.

Tipo do engano sem jeito: no dia seguinte amanheceu um céu azul bonito mesmo.

Mas aí o Pintor já tinha virado fantasma. (Bojunga, 2004: 44)

Em Sors, o nevoeiro, a gradação de sombra que ele enxergava apareceu em diversos momentos, principalmente durante a guerra, mas as cores sempre apareciam quando Sors conseguia ter um olhar diferente, uma emoção, um fio de esperança:

Quando Matej Soucek acabou de falar, uma borboleta pousou no cano da sua arma. Sors seguiu-a com o olhar: que estranho, uma borboleta, pensou.

É o oposto disto tudo. Tudo é tão pesado, tiros para cima e tiros para dentro, tiros para fora e tiros para trás, botas enlameadas e frio. E de repente aparece uma borboleta. Sors estava paralisado a olhar para as asas coloridas. No meio daquele mundo cinzento, a única coisa com cores era uma lagarta com asas. Aquilo representava uma grande riqueza formal. Tudo o que era cor se concentrava naquele espaço alado. (Cruz, 2019: 70)

Em outras palavras, há uma existência de um mundo colorido, mais cedo ou mais tarde ele retornará. Sors em muitos momentos conseguiu ver o mundo das cores retornar; contrariamente, o Pintor não conseguiu ver além do nevoeiro. Apesar da capacidade de Sors para enxergar as cores em certos momentos, os significados não eram muito bem compreendidos por ele. O Pintor conseguia enxergar significados, embora não os compreendesse, mas não teve coragem de esperar o nevoeiro passar. Sors não conseguia trazer significado para aquilo que via:

A viagem ao céu foi plenamente infrutífera. Pior: serviu como uma queda, mais um movimento a descer. Sors, à medida que subia pelos ares, descia. Quando subiu para o avião, disse-lhe o capitão:

— Se começar a ver tudo cinzento puxe esta alavanca, se começar a ver tudo vermelho, puxe esta.

Sors explicou que via tudo muito sombrio. Distinguia as cores, mas o significado delas era sempre o mesmo: era escuro. (Cruz, 2019: 144)

Nos desfechos das narrativas, podemos dizer que as cores e seus significados se tornam mais eficazes e cumpridoras de seu papel de auxiliares no processo reflexivo, interno, quando acendem a esperança nas personagens. Sors passa a enxergar as cores, até mesmo pintando um retrato de D. Rosa, quando, como já dito, sabe que sua mãe está viva. Cláudio permite o processo de autorreflexão quando assimila que o Amigo viverá e continuará inteiro em sua memória e que a morte faz parte dos processos da vida:

Mas hoje, quando eu acordei, tinha um azul incrível entrando na minha janela. E tinha um sol que era uma coisa linda de tão amarelo, um amarelo que quando eu experimentei olhar pra ele na cara ele foi se alaranjando.

Lembrei da pintura que meu amigo tinha feito no álbum: era também um céu assim de verão.

Abri o álbum para comparar o azul que ele tinha pintado com o azul que eu estava vendo.

[...]

Agora quando penso no meu Amigo (e eu continuo pensando tanto!), eu penso nele inteiro [...] (Bojunga, 2004: 82, 83)

O caminho aqui em questão é tentar provocar no discente a reflexão, neste momento, das cores, colocando-as em movimento, fazendo com que o aluno possa começar a ressignificar, por si mesmo, através da leitura, cada visível que há em seu mundo individual. Olhar o texto como instrumento pictórico capaz de colorir o mundo do jovem.

3.4 - O desejo de representação

Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] É janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo, que, sem esse poder, seria um tormento [...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? [...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si. (Leonardo da Vinci)

Em *Filosofia e o Espelho da Natureza*, Richard Rorty afirma que a “atividade de representação” torna o conhecimento possível. Esse conhecimento pode ser constatado através de uma outra ramificação interpretativa no discurso, o desejo de representação, que é muito forte nas duas obras em questão neste capítulo: *O Pintor debaixo do lava-loiças* e *O meu Amigo Pintor*. A tentativa de readaptar o olhar, de redesenhar o mundo é muito forte. Segundo Rorty, “conhecer é representar acuradamente o que está fora da mente; assim, compreender a possibilidade e natureza do conhecimento é compreender o modo pelo qual a mente é capaz de construir tais representações” (Rorty, 1995: 19). O duplo olhar que este trabalho salienta é uma

maneira de construção de tais representações. Ao olharmos as coisas exteriores, possibilitamos a construção de representações internas, que podem levar à reflexão e, conseqüentemente, ao conhecimento.

É como se o que nos cerca, ou seja, aquilo que nos é apresentado como realidade, seja refletido, como num espelho – apesar de muitos filósofos se oporem à ideia da representação como mera reflexão especular. Entre o leitor e o mundo há uma espécie de película, que é o olhar de cada um e que reflete o mundo, é como se fosse o Espelho de Rorty. No entanto, a visão enquanto sentido sensorial é aliada à representação de mundo, ao desejo de representar o que vem de fora através da impressão que o externo nos causa interiormente. Uma conversa literária é totalmente diferente de uma confrontação literária, que é o que se faz nos dias de hoje nas salas de aula, tanto brasileiras como portuguesas. Essa conversa pode se dar através do desejo de representação de mundo, causada pela linguagem, pelo discurso literário.

À luz de Rorty:

compreender como conhecer melhor é compreender como melhorar a atividade de uma faculdade quase-visual, o Espelho da Natureza, e assim pensar no conhecimento como uma montagem de representações exatas. Então vem a ideia de que o modo de ter representações exatas é encontrar, dentro do Espelho, uma classe privilegiada especial de representações tão compulsivas que sua exatidão não possa ser posta em dúvida. Esses fundamentos privilegiados serão os fundamentos do conhecimento e a disciplina que nos dirige para elas – a teoria do conhecimento – será o fundamento da cultura. A teoria do conhecimento será a busca por aquilo que compele a mente a crer tão logo algo é desvelado. Filosofia – enquanto – epistemologia – será a busca pelas estruturas imutáveis dentro das quais conhecimento, vida e cultura devem ser contidos – estruturas colocadas pelas representações privilegiadas que estuda. O consenso neokantiano aparece assim como o produto final de um desejo original de substituir *confrontação* por *conversa* como determinante de nossa crença. (Rorty, 1995: 169)

Em Cruz, o narrador mostra como cada vez que a personagem Sors desenha o mundo, na verdade, ele está redesenhando, porque é uma representação de uma parte do real, é um novo olhar, e a personagem necessita redesenhar o mundo para compreendê-lo melhor, é uma necessidade interior. O desejo da representação pictórica é tão forte que mesmo mentalmente a personagem redesenha tudo que o visível pode revelar, no entanto, o redesenhar expõe o não visível, o mundo interior. Assim, o caminho interpretativo na paisagem também é engendrado através da sinestesia – tema pertencente ao intervalo que abre possibilidades interpretativas

ressaltada neste trabalho e abordada na parte 3.5 deste capítulo – uma vez que a mistura dos sentidos faz com que a paisagem se mostre, sendo possível assim descobrir esse caminho.

Cláudio, o narrador-personagem de *O meu Amigo Pintor* também necessita de representar o mundo, porém através dos olhos de outra pessoa, o Pintor. É como se o artista estivesse ensinando a arte de olhar que o menino ainda não possui.

A ideia do espelho não é de aprisionamento do pensar ou de ver o mundo, nem mera reflexão de luzes. O mundo, e sua representação, não é apenas um mero espelhar de luzes, elas atuam como coajudantes do ato de aclarar o raciocínio. Em tudo há uma luz, não é apenas um efeito físico, ou seja, sempre há algo que pode dilucidar aquilo que ainda não tornamos visível dentro de nós, e a arte, sem dúvida, é um exemplo de luz que reflete com a finalidade de ajudar a esclarecer um interior.

A este propósito, Marilena Chaui coloca questões muito relevantes:

Essa luz total está mais presente, clara e exposta para nossa inteligência do que a luz do sol exposta aos olhos exteriores, pois a luz do dia sai e se põe e nem sempre que a ela nos dirigimos está presente, enquanto a outra está tão presente para nós quanto nós a nós mesmos, tão presente à nossa mente que é nossa própria mente. Queres, então, que te diga por que são tão poucos os que apreendem? Por que julgamos que a luz está distante, quando tão presente para nós num céu imenso? Porque o olho vê todas as coisas, mas não vê a si mesmo. Porém, qual é o olho que além de ver todas as coisas ainda vê a si mesmo? Aquele que vê todas as coisas e é todas as coisas. (...) Porém, assim como nosso olho pode ver-se a si mesmo num espelho, assim também a mente, não podendo ver a si mesma, vê-se na semelhança com os signos, simulacros e imagens exteriores, pois só especulamos com imagens (...) Não divaguemos fora do espelho, não saiamos do espelho (...) A Natureza dá a si mesma um espelho: as artes. (Chaui, 1988: 51)²⁹

Sendo assim, “A reflexão do olhar é o espelho; a da alma, a Natureza; e a da Natureza, as artes.” (Chaui, 1988: 51).

²⁹ apud Giodorno Bruno, “De Imaginum Compositione”, op, cit., t. II, p. 117

3.5 – A sensibilidade e os sentidos no léxico do conhecimento

Por natureza, todos os homens desejam conhecer. Prova disso é o prazer causado pelas sensações, pois mesmo fora de toda utilidade, nos agradam por si mesmas e, acima de todas, as sensações visuais. Com efeito, não só para agir, mas ainda quando não nos propomos a nenhuma ação, preferimos a vista a todo o resto. A causa disto é que a vista é, de todos os nossos sentidos, aquele que nos faz adquirir mais conhecimentos e o que nos faz descobrir mais diferenças. (Aristóteles)

Neste trabalho, de entre os cinco sentidos, o olhar é o sentido mais importante para a captação do conhecimento literário desejado. Entretanto, os demais sentidos apoiam o olhar, para que, numa sinestesia, seja possível ter um maior aproveitamento dos significados contidos nos textos literários. Por se tratar de palavras, é evidente que essa sinestesia acontecerá no plano das metáforas, para apoiar o sentido principal, que é o olhar. Quando, mesmo que por metáforas, esses sentidos se misturam (sinestesia) no texto literário, eles auxiliam o olhar que, por sua vez, contribui para a imaginação e reflexão (exterior e interior).

De acordo com Marilena Chaui:

Dos cinco sentidos, somente a audição (referida à linguagem) rivaliza com a visão no léxico do conhecimento. Os demais, ou estão ausentes ou operam como metáforas da visão. Falamos em captar uma ideia ou agarrá-la. Dizemos que um conceito contém ou envolve certas determinações e que as compreendemos (as seguramos juntas) ou as explicamos (as desdobramos uma a uma). Falamos em beber ideias ou opiniões nesta ou naquela fonte, em tocar neste ou naquele ponto. Em português, dizemos que algo “tem (ou não tem) cheiro de verdade” e, para manifestar suspeita, que uma ideia “não cheira bem”. Falamos na posição de conceitos (não é isto a palavra “tese”?), em movimento de uma ideia ou das ideias, passos de raciocínio, choque de opiniões e no sabor amargo da derrota. Entretanto, essas expressões tácteis, olfativas, gustativas e cinestésicas cumprem um papel preciso, qual seja, trazer o invisível – pensamentos – ao visível. (Chaui, 1988: 37-38)

O olhar atua mais fortemente, mas não atua sozinho, os outros sentidos amparam, metaforicamente, o olhar na linguagem para que ele possa ser um condutor, uma espécie de guia, para a característica sinestésica deixada no léxico da linguagem.

As duas obras em análise recorrem a todo instante a essa questão sensorial. Um exemplo de como a análise do mundo parece começar no olhar pode encontrar-se no segundo parágrafo da obra de Lygia Bojunga: “Gente, casa, livro, é sempre igual: primeiro eu fico olhando pra cor do olho, da porta, da capa; só depois eu começo a ver o jeito que o resto tem.” (Bojunga, 2004: 8). O uso dos dois verbos ligados ao ato de olhar é muito interessante. Primeiro, o menino “olha” a cor, depois “vê” o jeito que as outras coisas têm. Ou seja, a análise começa com o ato de olhar, observar, é o ponto de partida para qualquer conclusão que se possa chegar a respeito das coisas do mundo. No caso do menino, ele olha para as cores, ou seja, a análise é direcionada para a cor, característica já abordada no ponto anterior deste capítulo, mas é a partir do sentido sensorial da visão que parece se originar toda a percepção de mundo.

Por se tratar de obras que falem de pintura, notoriamente, as mãos são objetos de destaque, o tato é muito importante porque é um instrumento para a expressão da visão; porém, é o olhar que abre portas, assim como esclarece Chauí:

Se o tacto (...) por estar espalhado por todo o corpo, tem maior aptidão para adquirir conhecimentos, entretanto, a vista é o instrumento mais apto para a investigação e por isso é o sentido que maior prazer nos causa, pois, por natureza, desejamos conhecer. A aptidão da vista para o discernimento – é o que nos faz descobrir mais diferenças – a coloca como primeiro sentido de que nos valemos para o conhecimento e como mais poderoso porque alcança as coisas celestes e terrestres, distingue movimentos, ações e figuras das coisas, e o faz com maior rapidez do que qualquer dos outros sentidos. É ela que imprime mais fortemente na imaginação e na memória as coisas percebidas, permitindo evocá-las com maior fidelidade e facilidade. (Chauí, 1988: 38)

Baseando-nos ainda na ideia de Chauí acerca da audição como “rival” a altura da visão no léxico do conhecimento, é possível observar como a audição também é elemento muito significativo na composição da narrativa de Bojunga, por exemplo. No momento em que o menino ouve o relógio do Amigo tocar, ele entende que há vida:

Pra mim, ouvir o relógio batendo era que nem ouvir meu amigo andando. Ou falando. Ou rindo. Será que dá pra entender o que eu quero dizer? Porque ele era um cara quieto demais, tinha mania de só fazer coisa que não faz barulho: fumar cachimbo, pensar, pintar; se não fosse o relógio batendo, puxa vida! ia até parecer que ele nem vivia lá. (Bojunga, 2004: 10, 11)

Os sons ajudam no processo de reflexão do menino sobre a morte de seu Amigo, inclusive quando num certo momento ele tem a esperança de que todos se enganaram e que o Pintor está vivo: “E era tão bom ouvir aquele meio-dia! Cada batida que o relógio ia batendo

dava a impressão de que todo mundo tinha se enganado e que o meu amigo continuava vivo lá em cima.” (Bojunga, 2004: 12).

Esse elemento constitutivo da fenda imagética é de suma importância nas análises das obras no capítulo quatro, no qual a relação sinestésica entre visão, tato e audição se faz muito presente, estimulando a imaginação visual, próximo ponto a ser explorado neste capítulo e reaproveitado na metodologia comparatista do capítulo quatro.

3.6 – Imaginação Visual

Pensar parece nascer do olhar, será como um olhar ou um modo peculiar de olhar (com o olho do espírito). (Marilena Chaui)

É um cativo olhar, e não ver. Assim são os jovens de hoje no ambiente escolar, olham, mas não veem, não descobrem. O processo de imaginação está limitado e enfraquecido através dos olhares dispersivos, que, conseqüentemente, impedem a atenção aos inúmeros processos de leitura de um texto. Alfredo Bosi esclarece-nos: “Sem a luz da atenção a vontade se esvai em veleidade. Sem a força da atenção a práxis submerge em um mar de ilusões excitadas por um ego só preenchido de si mesmo. Olhar atento nos resgataria desse cativo.” (Bosi, 1988: 83).

Tanto no Brasil como em Portugal, a tarefa da compreensão literária em sala de aula parece ser exaustiva para os alunos. É preciso dar liberdade para que o olhar do aluno flua a partir do texto literário, assim como afirma Bosi:

Este, quando livre, permite ao espírito desenvolver sua aptidão de pensar tanto as regularidades quanto os acidentes da matéria. Mas quando a tarefa é brutal, mecânica e acelerada até a exaustão, ela impede o operário de compreender as leis da Necessidade, inscritas na máquina, que passa então a esmagá-lo. (Bosi, 1988: 85)

A imaginação é uma característica muito relevante no processo de interpretação literária, uma vez que estimula um olhar atento, encarregado de descobrir significados que contribuam para o desenvolvimento humano. A potencialidade sígnica da imagem estimulada pelo pensamento dos autores das obras em destaque neste capítulo ajudam o libertar do pensamento restrito que muitos alunos possuem quando se trata de textos literários. Acerca

desse assunto Chaui esclarece-nos: “É o que, no pensamento de outrem, porque pensado por ele, nos dá a pensar o que ele nos deixou para pensar o que ele pensou. O olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si, é a definição mesma do espírito.” (Chaui, 1988: 61)

Quando esse pensamento é estimulado, o olhar passa a ser atento a tudo, a todas as pistas deixadas nos textos literários, sendo assim: “A percepção é purificada ao extremo para pôr-se a serviço das operações intelectuais e o olho se torna operário obediente do pensamento.” (Chaui, 1988: 56)

A imaginação visual é assunto desenvolvido em toda a dissertação, todavia está sendo apresentada separadamente neste ponto do capítulo três por ser um dos elementos do processo de construção da fenda imagética. Conforme já dito, a imaginação visual será explorada também no método comparatista das análises de outras obras do *corpus* no capítulo quatro. Dessa forma, de maneira a não sobrecarregar o leitor, pelo fato de a potencialidade visual estar sendo desenvolvida em todo o trabalho, passaremos ao próximo ponto, a “autoridade semântica”.

3.7 - Autoridade Semântica

“Saindo de nós, [o livro] transforma-nos, modifica a marcha de nossa vida” (André Gide)

É um truísmo dizer que os jovens estão inseridos na era da imagem—veículo comunicativo por excelência dos tempos atuais—, dado o uso crescente das redes sociais, sobretudo àquelas que estimulam mais o uso de imagens do que de textos. Todavia, os jovens não são habituados a extrair seus próprios significados acerca de imagens, como, por exemplo, uma pintura referida num texto literário. Desse modo, se faz necessário um estímulo para que os jovens recorram a uma espécie de “autoridade semântica” quanto à leitura literária, ou seja, uma habilidade que pode emancipá-los dentro do texto literário, tornando-os perspicazes e ativos na relação que estabelecem com o mundo.

As obras em estudo nesta dissertação podem contribuir para essa espécie de “literacia visual” a que se referia Mitchell em seu *Picture Theory*. O autor defende que há uma complexidade na interação visual e texto. A percepção visual do espectador é tão complexa

quanto a decodificação, interpretação, de textos. Além disso, o autor diz que a experiência visual não pode ser totalmente explicada no modelo de textualidade. Por isso, é necessário explorar o visual de maneira a descobrir e aproveitar mais todas as potencialidades que ele pode oferecer. (cf. Mitchell, 1995: *passim*)

Mitchell também ressalta uma característica muito interessante, sublinhando que a cultura visual carece de especulações mais refinadas, pois, para o autor, o pictórico não é mimese ingênua. Segundo o teórico:

Whatever the pictorial turn is, then, it should be clear that it is not a return to naive mimesis, copy or correspondence theories of representation, or a renewed metaphysics of pictorial ‘presence’: it is rather a postlinguistic, postsemiotic rediscovery of the Picture as a complex interplay between visibility, apparatus, institutions, discourse, bodies, and figurality. It is the realization that *spectatorship* (the look, the gaze, the glance, the practices of observation, surveillance, and visual pleasure) may be as deep a problem as various forms of *reading* (decipherment, decoding, interpretation, etc.) and that visual experience or ‘visual literacy’ might not be fully explicable on the model of textuality. Most important, it is the realization that while the problem of pictorial representation has always been with us, it presses inescapably now, and with unprecedented force, on every level of culture, from the most refined philosophical speculations to the most vulgar Productions of the mass media. Traditional strategies of containment no longer seem adequate, and the need for a global critique of visual culture seems inescapable. (Mitchell, 1995: 16).

Carlos Reis, ao definir mimese em seu *Dicionário de Estudos Narrativos*, aborda este conceito pela perspectiva da representação, não como imitação, e sobre representação diz que esta, na narrativa, é legitimada através de um sentido restrito, pois trata-se de uma perspectiva narrativa: “das várias opções de *focalização* (v.) decorrem imagens particulares da história, condicionadas em termos sensoriais, mas também afetivos e ideológicos, pelo ponto de vista que modeliza a diegese (...)” (Reis, 2018: 428). Reis define o conceito de *focalização* como “procedimento de mediação dos elementos de uma *história* (v.) a partir de um determinado campo de consciência, quer seja o de uma *personagem* (...), quer seja o do narrador (...)” (cf. Reis, 2018: 170). É possível que esse conceito de focalização de que trata Carlos Reis possa ser relacionado com a autoridade semântica de que fala este ponto do capítulo, pois se o discente começar a perceber melhor o campo de mediação dos elementos de uma história, é provável que ele tire um proveito melhor e, quem sabe, mais particularizado das potencialidades de sentido de um texto literário, e essa potencialização do texto literário pode ser estimulada através do jogo interartístico com a imagem. A *focalização* também está presente na

“pluralidade do olhar” e estará, em certa medida, similarmente presente na análise das obras em destaque no capítulo quatro, uma vez que a mediação é elemento importante nas perspectivas das narrativas.

É possível dizer que a autoridade semântica nasce do entrecruzar dos demais elementos da fenda, pois o cruzamento desses processos que compõe a ideia de conjunto do espaço imagético possibilita aos discentes uma apropriação mais eficaz do texto literário. Dessa forma, a partir de todo o exposto no capítulo três, passaremos às análises do próximo capítulo, em que a potencialidade da fenda imagética também se mostra enquanto ferramenta didática benéfica.

4 - AS BOTAS DO SARGENTO E GUERRA E PAZ: UMA PERSPECTIVA DE LIBERTAÇÃO SÍGNICA ATRAVÉS DA IMAGEM.

Positivamente, contar histórias é uma das mais belas ocupações humanas: e a Grécia assim o compreendeu, divinizando Homero que não era mais que um sublime contador de contos da carochinha. Todas as outras ocupações humanas tendem mais ou menos a explorar o homem; só essa de contar histórias se dedica amoravelmente a entretê-lo, o que tantas vezes equivale a consolá-lo. (Eça de Queirós, Carta aos condes de Arnos e de Sabugosa)

Neste estudo, defende-se que uma imagem liberta, abrindo caminhos em direção a uma eficiente interpretação de textos literários em ambiente escolar. As obras de ficção podem ser geradas a partir dessa liberdade que o visual proporciona, revelando o jogo interartístico entre ficção e imagem. Essa via de interpretação de significados provocada pela imagem também está presente em outras duas notáveis obras (infantis): *As Botas do Sargento*, conto do escritor português Vasco Graça Moura, inspirado nas pinturas da célebre artista portuguesa Paula Rego, e *Guerra e Paz*, livro do escritor brasileiro Eraldo Miranda, inspirado em dois painéis³¹ – painel *Guerra*³², datado de 1952 a 1956, e o painel *Paz*³³, de mesma data – do ilustre pintor brasileiro conhecido internacionalmente Candido Portinari.

Antes de encetar uma análise mais pormenorizada do jogo interartístico presente nas obras mencionadas previamente e com a finalidade de conduzir uma linha de raciocínio estruturada, colocando em evidência uma assimilação mais nítida das ideias defendidas nesta dissertação, este capítulo começará por expor, sinteticamente, o enredo das duas obras.

As Botas do Sargento, de Graça Moura, é um conto imaginado a partir dos quadros de Paula Rego. A narrativa tem como ponto de partida o quadro *A Presa*, do ano de 1986. Na história, duas meninas estão conversando e uma delas, a Catarina, revela a existência de botas

³¹ Os gigantescos painéis foram feitos por Candido Portinari para a sede das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque. Apesar de os quadros terem estado no Brasil, por empréstimo da ONU devido às obras no edifício da organização, de 2010 a 2013, eles, atualmente, estão localizados novamente na sede da ONU.

³² Painel a óleo/madeira compensada de tamanho 1400 x 1058 cm (aproximadas) (irregular). Rio de Janeiro/ RJ

³³ Painel a óleo/madeira compensada de tamanho 1400 x 953 cm (aproximadas) (irregular). Rio de Janeiro/ RJ

mágicas guardadas no sótão da casa em que elas vivem. Adélia, personagem inspirada na pintura *A Filha do Soldado*, de 1987, é umas das empregadas da casa onde as meninas residem e é a responsável por contar à Catarina sobre as botas que tinham pertencido ao pai da empregada, um sargento e excelente dançarino que levou as botas que usava no serviço militar para a residência das crianças. O sargento só as calçava em noites de Santo Antônio, São João e São Pedro, elas serviam para que a pessoa que as calçasse soubesse dançar todas as danças, sendo, contudo, necessário limpá-las muito bem, como no quadro *A Filha do Polícia*, de 1987, no qual uma jovem aparece limpando muito cuidadosamente uma bota. Catarina levou as botas escondidas em seu casaco de lã e foi ao baile, um evento provavelmente inspirado no quadro *A Dança*, de 1988. A menina estava muito feliz no baile e dançava sem parar... Porém, tamanha era a dança que ela não sabia como interromper o bailado. Todas as pessoas foram embora, mas a menina continuava dançando, dançando... Então, ela entrou em desespero e gritou por socorro, foi aí que Francisca, a outra menina, ao ouvir a voz de Catarina, acordou assustada e, ao beber um copo de água que tinha à cabeceira de sua cama, percebeu que eram três horas da manhã e que tudo tinha se passado dentro de seu próprio sonho.

Guerra e Paz, do escritor Eraldo Miranda, expõe uma narrativa imaginada a partir dos já mencionados painéis de Portinari, uma obra grandiosa (não só em tamanho, mas também em importância)³⁴, belíssima, invulgar, com um poder simbólico e alegórico universais. Antes, porém, do início do texto ficcional, o leitor depara-se com um texto prefacial muito interessante, da responsabilidade do cantor e compositor brasileiro Milton Nascimento, com o título *Conversas, Pinturas e Desenhos* (idêntico ao título de uma canção que Milton fez especialmente para Portinari, inspirada nos painéis *Guerra e Paz*). Esse prefácio contém uma série de reflexões que permitem ao leitor ficar logo com uma ideia das relações interartísticas exploradas neste livro – neste caso, mais especificamente a relação entre pintura e música – que a obra de Candido Portinari consegue provocar, conforme se atentará adiante.

Na narração do livro de Miranda, há uma mão, o narrador-personagem Mão Contadora de Histórias, conhecido por contar histórias “coloridas e especiais” (Miranda, 2012: 7). A Mão começa a expor uma história de guerra, em que “... as Mãos Gélidas da Guerra, sem olhos e sem coração, cobertas por luvas da solidão, da fome, da tristeza e da intolerância, decidiram sair pelos caminhos do mundo para pintar o terror na vida dos homens.” (Miranda, 2012: 9). A

³⁴ Segundo matéria on-line da Agência FAPESP, a área total pintada nos painéis é de 280 metros quadrados, maior do que a do *Juízo Final*, de Michelangelo, na Capela Sistina.

destruição foi grande, as Mãos de Guerra instauraram a dor, o ódio e a desesperança, até que elas se depararam com um menino de olhos azuis que as coloriu. Desta forma, conseqüentemente, elas se tornaram Mãos da Paz e saíram pelo mundo colorindo as pessoas, trazendo de volta a esperança.

Com base nos enredos das obras explicitados precedentemente, debutaremos a análise das evidências apresentadas no texto de Graça Moura e Miranda, numa tentativa de percorrer um caminho que nos leve a uma vantajosa interpretação textual e que esta possa ser refletida em sala de aula no trabalho com o público infantojuvenil.

A parte sensorial, a que trata dos cinco sentidos, presente em *Guerra e Paz* é ponto de destaque. Os sentidos são muito explorados no texto, sobretudo o tato, já que as mãos são as personagens principais da narrativa. É através de uma mão, a Mão Contadora de Histórias, que a narrativa vai sendo apresentada às outras mãos e ao leitor. Contudo, inicialmente, a mão é apenas um elemento condutor da narrativa porque tudo parece ter origem nos olhos, como é possível observar num trecho da primeira página do livro: “Quando abríamos os olhos para o passado, num tempo em que as lembranças contavam histórias, existiu certa Mão Contadora de Histórias. (Miranda, 2012: 6). No trecho, o despertar de alguém começa quando os olhos se abrem, ou seja, quando deixamos apenas de ver superficialmente e passamos a ter interesse pelo descobrir.

Notoriamente, fazer das mãos personagens de destaque é sobrelevar o ato de pintar. O verbo pintar acaba por agir na narrativa como sinônimo para contar, narrar uma história, como se a pintura fosse elemento essencial para narrar o mundo. Algo semelhante acontece também nas telas de Paula Rego: com elas a pintora vai contando histórias³⁵. Como a própria artista portuguesa afirma, as suas pinturas contam histórias: “Ando sempre à procura de novas histórias para o meu trabalho. Podem vir da literatura, ou do Walt Disney ou de outro sítio qualquer. Têm de ser, de certa forma, sobre qualquer coisa que conheça. Não directamente, mas através do sentimento que me lembram e que eu reconheço no processo de desenhar...” (Rego, 2016: 40). E ainda completa em outro momento:

³⁵ No final da 5ª edição do livro *As Botas do Sargento*, há um texto intitulado *O Mundo de Paula Rego*, é uma espécie de entrevista (que mescla frases da própria autora com frases de um narrador) que conta sobre a vida pessoal da pintora e sua obra. No texto, a pintora diz que seus quadros são feitos para contar histórias: alguns deles são feitos propositalmente por ela, outros acabam por contar histórias que nem ela mesma conhecia antes de os começar a pintar.

Começo sempre com uma ideia, uma história qualquer. Sempre foi assim no meu trabalho, mas perco sempre essa ideia original, porque o trabalho acaba sempre por ser outra coisa, sugerir outra história – a história vai mudando. Vai-se à procura da história através do quadro. Vamos contando a nós próprias o que se está a passar no quadro e o que vai acontecer. (Rego, 2016: 40)

Para além deste aspecto, é de salientar o modo como o ato de pintar também está associado, nas duas obras, à atitude de colorir a vida, ou melhor, trazer significados otimistas, esperançosos e alegres para a vida das pessoas.

No entanto, parece que a origem da pintura está nos olhos, quer dizer, é necessário ver o mundo, observar, contemplar, para que seja possível representá-lo em tintas, mesmo que essas tintas estejam presentes só na imaginação de quem escuta as histórias. Inicialmente, o destaque, na ficção de Miranda, é dado para a parte tátil, a “Mão Contadora de Histórias”, destacando assim a relação metonímica (ou sinedóquica) da mão e revelando uma potencialidade interartística muito interessante, uma vez que é também com a mão que um escritor escreve histórias; porém, antes de a Mão Contadora – na sua função de narradora – começar as suas reflexões acerca do mundo, ela parte do ato de ver, do olhar (o que também revela o procedimento estilístico da metonímia ou da sinédoque), mostrando como o contemplar é muito importante para o desenvolvimento da narrativa. A questão do olhar é tão significativa que, quando essa ação falha, ou seja, quando as pessoas deixam de ser capazes de notar o mundo em que vivem, também falham as emoções positivas, como se tudo perdesse o sentido, o que é possível ser percebido no trecho: “E, no lugar da música e do sorriso, ouviam-se gritos de desolação, para a alegria das perversas Mãos da Guerra. Alegria, não, já que as Mãos da Guerra não sorriam e não sabiam expressar tal sentimento, pois não tinham coração e muito menos olhos para ver o milagre da vida.” (Miranda, 2012: 11). A expressão “... e muito menos olhos...” revela que tudo se origina a partir do olhar, pois nele há uma grande sensibilidade, representada pelo coração, que permite enxergar e não apenas ver distraidamente. Pelo contrário, sem a capacidade de observar, perde-se a esperança, não há sensibilidade, ou seja, o olhar é a força motriz de construção de um mundo interno positivo.

No enredo de Miranda, há uma condição para que a história contada pela narradora-personagem Mão Contadora de Histórias possa ser verdadeiramente percebida, conforme se explicita no texto: “... ter dois corações despertos nos olhos...” (Miranda, 2012: 6). Essa condição corrobora a ideia de que a sensibilidade é condição fértil para descortinar aquilo que se vê externamente, sendo assim possível construir um mundo próprio e mais edificante, como pode ser percebido na continuação do trecho citado neste parágrafo: “... e todas as imagens

ganham vida em cores...” (Miranda, 2012: 6). Em outras palavras, ter olhos que contemplem o mundo é descobrir a vida ganhando cores, ou seja, adquirindo significados maiores.

A partir do que foi explicitado anteriormente acerca da importância do ato de olhar em *Guerra e Paz*, e o subsequente movimento de obter significados maiores daquilo que podemos ver ao nosso redor, é perceptível a ideia apresentada na obra acerca da representação do mundo através da pintura. Essa característica presente nas ideias do texto é explicitada no trecho: “Esta mão, ao toque de cores, contava o céu e a terra, o dia e a noite, a criança e o homem, não com palavras escritas ou faladas, mas com tintas que ganhavam uma infinidade de formas em palavras declamadas pela poesia, cantadas pela música, pois a vida e o movimento estavam nela” (Miranda, 2012: 6). A partir dos olhos sensíveis, atentos, perceptíveis, é possível representar o mundo na pintura.

Em certo momento do texto de Miranda, encontramos a seguinte passagem: “E, onde havia um parque de esperança, passou a existir, a partir daquele instante, um vale de crianças sentadas e chorosas a buscarem seus sorrisos perdidos num brinquedo, numa música, num carinho e num olhar.” (Miranda, 2012: 13). É indispensável ter em conta a referência à ideia do vale de crianças, pois nas passagens subsequentes há o surgimento de um menino de olhos azuis – uma referência ao pintor Candido Portinari – que será o responsável por colorir as Mãos da Guerra, que se tornarão Mãos de Paz e salvarão as outras crianças, ou melhor, o responsável por salvar muitas crianças foi o olhar muito sensível e especial acerca do mundo de uma outra criança. Talvez seja possível a partir dessa ideia presente no texto constatar a importância da arte na construção de um olhar sensível perante o mundo. Esse olhar irá contribuir para o desenvolvimento de um mundo interno muito mais próspero, assim como era o olhar do menino de olhos azuis manifestado no trecho: “O menino de olhos azuis nem percebeu as tristes Mãos da Guerra se aproximarem, pois brincava de reinventar e contar o mundo com tintas e imaginação.” (Miranda, 2012: 16)

A importância da memória e da oralidade são aspectos elementares na narrativa de Eraldo Miranda. Apesar de a narrativa estar disposta em um espaço gráfico e a percepção da história acabe sendo mediada pelo olhar, é nítido como o autor de *Guerra e Paz* insere a importância que a oralidade tem no aprendizado da criança, utilizando assim a estratégia da criação de um narrador-personagem contador de histórias. George Jean, em *Les voies de l’imaginaire enfantin*, afirma que “a vida imaginária é muito mais do que uma precisão vital, é uma necessidade.” (Jean, 1979: 150). Todo ser humano necessita imaginar e a oralidade é

forte aliada nesse processo, principalmente para o público infantil, pois estimula a imaginação. Contar histórias é uma atividade muito antiga, mas continua muito presente na atualidade, visto que é uma forma de propagar a cultura. A oralidade é usada como meio de transmissão de conceitos que também dependem muito da memória e imaginação de quem conta a história.

A narratividade plástica das obras de Portinari é realmente muito impressionante e específica. Ela contribui imensamente para o imaginário, assunto que começamos a desenvolver em parágrafo anterior. João Candido Portinari—filho do pintor, fundador e diretor do projeto *Guerra e Paz*, que tinha como objetivo expor novamente os gigantescos³⁶ painéis de Portinari no Brasil – disse, na inauguração da exposição em São Paulo que os murais de seu pai eram a síntese de uma vida inteira comprometida com o ser humano. A fala de João Candido é bastante pertinente porque os painéis aqui em evidência explicitam os sentimentos das pessoas de forma muito expressiva e única, o que comprova esse grande comprometimento com o ser humano de que fala João Portinari. Além disso, nessa mesma inauguração, o fundador do projeto completou sua fala ao dizer que a obra de seu pai era pontuada pelo contraponto entre drama e poesia, a fúria e a ternura, a guerra e a paz, o que é muito evidente nas obras do pintor. O painel *Guerra*, por exemplo, possui tons sóbrios e frios, fazendo uso de pouca cor, o que dá a sensação de desconsolo, de desespero das pessoas; o painel *Paz* usa tons mais amenos, que transmitem a sensação de calma e tranquilidade, além de expressões faciais e corporais mais alegres. Sendo assim, é possível notar o contraponto da obra de Portinari afirmada por João Candido.

Na narrativa de Miranda também vão aparecendo recortes de imagens de outras obras pintadas por Portinari, mas que também estão presentes nos painéis *Guerra e Paz*, e que suscitam a contribuição para a imaginação (conforme pode ser visto no anexo III). Uma vez que o imaginário parece ser um campo universal em que se pode encontrar tudo aquilo que se deseje, a narrativa de Miranda acaba por contribuir para o jogo entre a imaginação, o espaço em que o indivíduo vive e o conhecimento. O imaginário infantil ajuda na relação da criança com o espaço em que ela vive, o que faz com que ela tenha uma liberdade de criação e um conhecimento do que a cerca. No imaginário, a imagem é posta em ação. Assim é no enredo de Miranda, a imagem mental provocada pelo poder da oralidade do narrador-personagem é posta em ação, fazendo com que a criança experimente a liberdade de criação e compreenda melhor o espaço em que está inserida na sociedade.

³⁶ Para se ter um pouco mais de noção do tamanho dos painéis: ver o anexo IV, que representa a escala real da obra.

Na tradição oral, as verdades e os valores são apresentados de maneira simbólica e alegórica, o que irá se refletir na vivência e conhecimento da realidade em que a criança está inserida. Por isso, o mundo imaginário é tão importante: é a partir dele que a criança poderá iniciar as reflexões que o contato com o texto literário pode proporcionar.

Portanto, o uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor (...) já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos, oferecendo-lhe com isso a possibilidade de entendê-lo melhor e de a ele adaptar-se (Aguilar, 2001: 83).

Um outro ponto também muito importante é a grafia da palavra “Mão”, com letra maiúscula. Trata-se de uma estratégia estilística que é muito parecida com a grafia da palavra “Amigo” em *O meu Amigo pintor*, de Bojunga. Com efeito, ao particularizar a mão, dá-se a entender que não é qualquer mão – assim como no texto de Bojunga se mostra que não é qualquer amigo.

O objetivo deste capítulo não é esgotar as possibilidades interpretativas que aparecem nos livros aqui em análise, mas sim fomentá-las, revisitando e investigando, desde logo, os próprios processos criativos dos ficcionistas que exploram o visual em suas narrativas e fazem uma leitura criativa daquilo que veem. Dito de outro modo, os ficcionistas imaginam a partir do que veem, mas essa imaginação dá azo a uma nova experiência criativa, suscitando um jogo que pode ser infinito.

No caso de Vasco Graça Moura, é visível o aproveitamento do visual que faz em seu conto *As Botas do Sargento*, uma vez que, conforme já elucidado, a obra é totalmente apoiada nos quadros da artista Paula Rego. Sendo assim, é possível observar nas obras a imagem sendo colocada em ação.

É conhecida a dificuldade que muitos alunos possuem de apreciar uma obra de arte, pois, para muitos deles, é difícil captar aquilo que o autor pretende dizer. Todavia, as imagens de Paula Rego auxiliam os discentes na responsabilidade de “saber aquilo que o artista quer dizer”, muitas vezes pedida nas escolas, pois as telas da pintora foram elaboradas para contar histórias, sejam elas quais forem, e, quando Graça Moura apresenta uma história, que pode não ser a imaginada pela pintora, ele liberta o aluno de achar o “certo” ou o “errado”, estimulando sua imaginação. Em seu texto, Graça Moura contribui para a libertação de sentidos salientada no início deste capítulo, apresentando uma espécie de base interpretativa da qual os alunos podem partir. Para além disso, o aluno é incentivado a tornar-se um detetive da própria história

de Vasco Graça, quando vasculha nas pinturas as informações apresentadas por Graça Moura em sua narrativa, impulsionando o aparecimento de novas interpretações – este é, aliás, um belo exemplo de como o visual pode libertar a imaginação na tentativa de adquirir novos significados.

Os frutos que a narrativa de Graça Moura pode dar a partir da libertação de sentidos através da imagem são muitos. No quadro *A Presa*, de 1986, por exemplo, há duas meninas que aparentemente estão conversando. Talvez, para um aluno, isso seja pouco, mas se tem como ponto de partida a história de Vasco Graça, outras ramificações de sentidos podem surgir no caminho interpretativo, como, por exemplo, as novas imaginações de diálogos, os novos desenrolares para a história que podem aparecer através do ponto de partida afirmado anteriormente, ou até mesmo podem surgir dos alunos novas histórias com argumentos que confirmem ou contrariem a versão de Vasco Graça Moura.

Outro ponto interessante a reter no jogo interartístico engendrado por Graça Moura é a atenção aos detalhes que fazem com que a todo momento o leitor retorne aos quadros à procura daquilo que não viu, estabelecendo novas ligações na cabeça do leitor, como se pode ver no seguinte trecho: “ – O segredo vem a seguir – respondeu a Catarina, enquanto ambas se curvavam para a casinha das bonecas de madeira pintada de cor-de-rosa que estava pousada no chão.” (Moura, 2016: 7). Se um leitor não viu a casinha cor-de-rosa, ele acaba por ir procurá-la e, assim, vai seguindo as pistas deixadas nos quadros, assim ele começa a reparar nos detalhes dos próximos quadros e até mesmo pode começar a imaginar o que os outros detalhes diriam sobre a história, já que é um conto curto.

Os dois livros vivem deste jogo de vaivém entre texto e imagem, deste jogo interartístico. Dessa forma, é possível notar alguns pormenores dessa relação interartes. Em Miranda, por exemplo, as pistas são dadas através dos recortes das imagens, mencionados em momento anterior deste capítulo. Um exemplo desse recorte está logo no início da história de Miranda, num momento em que o texto diz que a Mão Contadora de Histórias está contemplando o céu, em uma narração bem alegre e feliz, e o recorte que aparece no lado esquerdo da página é a imagem de um menino no balanço³⁷: mesmo que o leitor ainda não tenha lido a informação no texto, o recorte da imagem (e também os sorrisos nas imagens de mãos) já revela pistas de que haverá um momento alegre e o leitor vai à procura disso. Por seu turno, Graça Moura, além do exemplo citado no parágrafo anterior, encontra-se um caso idêntico no

³⁷ Ver anexo III.

instante em que aparece o quadro *A Filha do Polícia*, explicado no início deste capítulo. No texto de Graça Moura, o autor diz que Catarina não hesitou e pegou a caixa de limpar os sapatos, foi ao sótão e sentou-se numa cadeira grande de couro preto a que faltava uma perna. Se o leitor não tinha visto essa informação no quadro, ele vai atrás dela na pintura, verificando os detalhes dos quadros. Assim, o jogo de vaivém entre texto e imagem vai se engendrando nos dois livros.

Conforme se depreende a partir de todo o exposto neste capítulo, a exploração do visual no texto literário infantojuvenil é condição muito benéfica para o caminho interpretativo explicitado nesta dissertação. Além disso, a literatura, na medida em que se mostra como verdadeira experiência de autoconhecimento, contribui para a formação da identidade de crianças e jovens, tornando-os humanos, pois “a literatura se apresenta como um sistema de linguagens, aberto a todas as formas de contacto e de interacções”. (Jorge, 2009: 1)

CONCLUSÃO

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda. (Paulo Freire)

Simônides de Céos e Horácio realizaram, cada um a seu modo, as analogias entre literatura e pintura. Desde então, muitas abordagens já foram feitas sobre a correspondência entre essas duas artes. Ao lançarmos um olhar atento sobre as questões filosóficas que envolvem literatura e arte feitas neste estudo e, de um modo geral, a História da Arte, pudemos observar as várias formas de abordagens comparativas dessas duas artes e perceber que era uma atitude muito comum estabelecer uma hierarquia, tomando uma arte como modelo a ser imitado pelas demais. A literatura, a poesia mais especificamente, durante muito tempo ocupou o topo da hierarquia. A partir do Renascimento, a relação entre as artes adquiriu uma nova importância e a pintura deixa de ser considerada um fazer mecânico e manual e passa a concorrer com a poesia pelo lugar superior na hierarquia artística. A partir dessa altura, os ecos dessa relação interartística deixados na contemporaneidade são muitos, dando origem a diferentes perspectivas analíticas.

Os estudos interartes foram adotados pelas universidades – ou, como referência a Mário Avelar, a intermedialidade fica em voga, conforme se aludiu na introdução – e as reflexões acerca dos elos entre as artes literária e pictórica continuaram sendo objeto de estudo, tornando os questionamentos sobre esse diálogo interartístico cada vez mais diversos. Muito nesta dissertação se referiu a W. J. T. Mitchell, porque, de fato, suas ideias são muito pertinentes e abrem caminho para muitas reflexões. Em seu *Picture Theory* o teórico indaga o fato de a aproximação entre literatura e pintura ter tido tantas abordagens desde tempos mais remotos e, mesmo assim, ainda haver tanto a ser dito; para além disso, ele questiona não só como isso acontece, mas também a que se deve esse processo. De acordo com este autor, parece que a resposta está nas possibilidades aparentemente infinitas relativas ao tema, pois a rede de associações ideológicas embutidas nas oposições semióticas, sensoriais, metafísicas e outras são imensas. Dessa relação interartística, a éfrase foi um dos procedimentos que se apresentou como objeto de especulação e esse processo aparenta ganhar cada vez mais novas roupagens.

Iniciou-se o percurso desta dissertação à procura dos espaços e dos intervalos, caminhando por aspectos literários, estéticos, filosóficos e interartísticos presentes “entre o ver e o descobrir” e que poderiam levar crianças e jovens a um desenvolvimento literário mais estimulante e criativo em sala de aula. A procura parecia não ter fim (e talvez, de fato, não tenha), pois palavra e imagem constituem um duo com uma relação dialética infinita, visto que está em constante transformação. Nesse caminho, por vezes tortuoso, não encontramos fórmulas mágicas, chaves que abram portais, capazes de solucionar toda a grandeza de ideias que envolve o jogo palavra e imagem, mas, certamente, há uma relação entre artes que carece de ser indagada, ainda que se transforme e se desafie a todo momento.

O trabalho sobre as relações interartísticas feito ao longo desta dissertação não se constitui uma abordagem fixa, nem um modelo passível de reprodução, pois acreditamos que cada interpretação requer o seu caminho, visto que cada indivíduo possui uma forma particular de aprender, conforme relatam o neurocientista Alexandre Castro Caldas e a Psicóloga da Educação Joana Rato no livro *Quando o cérebro do seu filho vai à escola* (citado no capítulo dois). Ao oporem-se à ideia de que a aprendizagem é mais eficaz por um ensino apenas com uma abordagem, estes autores defendem a diversidade nos estilos de aprendizagem, pois, se, nesta época da prevalência da imagem, uma grande percentagem de alunos integra bem a utilização pedagógica das imagens, outros alunos “são identificados como tendo um estilo de escuta e, portanto, devem ser ensinados com narração e discussão de histórias em vez de exercícios escritos ou outras modalidades com recurso a imagens” (Caldas e Rato, 2017: 137). Portanto, sem nos iludirmos quanto à imensa diversidade de recursos e métodos passíveis de serem utilizados em ambiente escolar, acreditamos, contudo, que o trabalho desta dissertação pode ser mais um recurso benéfico na aprendizagem, capaz de incentivar os alunos a percorrerem seus próprios caminhos de leitura.

Num primeiro momento, o capítulo intitulado “**Entre a palavra e o pictórico: relações interartísticas**” propôs-se rever algumas reflexões no âmbito dos estudos interartísticos, em especial aquelas concernentes à relação entre pintura e literatura. Este capítulo também explicita que um dos pontos significativos desta dissertação foi o de considerar o *fazer* artístico nas obras escolhidas e não apenas delimitar técnicas de pintura ou conceitos estreitos de literatura e arte em geral. Além disso, tentou-se perceber também como os filósofos encaravam o tema da obra de arte e como viam a questão ontológica da arte. Todavia, sob a égide dos estudos de Michel Haar, foi possível perceber que, ao longo da História, a partir das diferenças de posicionamento entre Aristóteles e Platão, os filósofos começaram a debater o modo de ser das obras,

questionando o que seria uma obra de arte e se as obras de arte teriam verdade e consistências próprias, e se a obra era apenas imitativa ou se era uma expressão singular, para além de indagarem o que significava elaborar uma obra e o que era elaborado nessa operação. Foram abordadas ainda as possíveis formas de contato das pessoas com a arte (estabelecidas através da presença ou não presença da tecnologia, por exemplo), sem deixar de ter em conta também a pertinente questão da imanência e transcendência da obra de arte, colocada por Gérard Genette. A máxima *ut pictura poesis* originou muitas reflexões assim como a relação da arte com a cultura de massas tiveram similar importância no desenvolvimento dos conteúdos dessa primeira parte. Entretanto, todo esse embasamento teórico fez-se relevante para destacar o fazer artístico que explora o diálogo *entre* as artes, pois é a partir desse fazer *entre* as duas artes, literatura e pintura, que é possível estimular os discentes a percorrerem um melhor caminho de aproveitamento dos conteúdos literários lecionados em sala de aula e, conseqüentemente, concorrerem a uma melhor construção cidadã.

Posteriormente, no capítulo dois, de título “**O universo infantojuvenil e suas mediações**”, direcionamos o olhar para a sala de aula, investindo na compreensão do universo da leitura literária infantojuvenil e no entendimento do modo como as relações intermediais da literatura com a arte podem coadjuvar essa compreensão. A leitura literária foi posta em evidência num primeiro momento desse capítulo e depois – mas não de menor importância – foi abordada a presença da arte na sala de aula, acentuando a importância dessas duas temáticas no ensino de crianças e jovens. Nesse capítulo, colocamos como necessidade o ensino da leitura literária, pois o leitor jovem carece de ser educado, literariamente, de maneira libertadora, de forma a abrir espaço para ele poder libertar-se dos silêncios interiores, de acordo com a ideia expressa por Cristina Mello (cf. supra, p. 34). Acreditamos que essa libertação do silêncio interior é de suma importância, principalmente nas fases que abrangem a final da infância e a início da adolescência. Sendo assim, ainda relativamente a esse aspecto de libertação, o fato de se inserir a arte no ensino é ação de aplicabilidade valorosa, uma vez que a educação carece de agentes que possam auxiliar no processo ensino-aprendizagem. No estudo que foi desenvolvido, a arte, através de ilustrações, pinturas e imagens, atua como agente vital do processo de aprendizagem do aluno, assim como a literatura. Ao longo de todo o capítulo, o desejo era que as relações entre imagem e texto pudessem auxiliar os alunos a se libertarem das teias opressoras presentes em muitos contextos na sociedade, até mesmo no sistema educacional, que os impedem de reconhecer criticamente o mundo em que vivem e de assumirem um papel ativo nele.

Num terceiro momento, o capítulo três, **“A construção das imagens fictícia e pictórica em *O Pintor debaixo do lava-loiças* e *O Meu Amigo Pintor*”**, debruçou-se, inicialmente, sobre as questões do olhar. Para entender melhor o que o olhar é e como ele “se diz”, foi preciso recuar historicamente e abordar as diferentes interpretações dos filósofos acerca de temas como a viragem linguística e posteriormente a viragem pictórica, a dualidade e a distância entre falante e linguagem, bem como os problemas de compreensão da lógica na linguagem, além de outros temas relacionados com a filosofia da linguagem. Este capítulo apoiou-se sobre as ideias aprofundadas por W. J. T. Mitchell, que considera as imagens como coisas vivas, colocando em evidência a cultura visual. Nesta parte do capítulo, explicou-se o entendimento da imagem enquanto elemento libertador e portador de sentidos com uma gramática própria a necessitar de ser conhecida. Ainda relativamente a esse tema, destacou-se também que a proficiência na leitura e na compreensão dessa gramática visual e das suas funcionalidades impede a possibilidade da imagem nos manter cativos. No decorrer dos demais pontos do capítulo, realizaram-se as análises sobre duas obras do *corpus*, incidindo sobretudo na estratégia estilística da éfrase e dos procedimentos compositivos do intervalo imagético, ideia-base da dissertação, além da dupla movimentação do olhar, outra ideia nuclear deste estudo lançada logo na introdução. O potencial sógnico da visualidade foi muito avivado neste capítulo, pois acreditamos no poder libertário da imagem.

Por fim, o capítulo quatro, **“As *Botas do Sargento* e *Guerra e Paz*: uma perspectiva de libertação sógnica através da imagem”**, mantendo a convicção sobre a possibilidade de libertação através do poder da imagem, explorou a multiplicidade de sentidos existentes em mais duas obras do *corpus*, exaltando a relação interartística entre as duas artes em questão neste trabalho. A exploração do visual no texto literário infantojuvenil nesta última parte do trabalho foi condição muito benéfica para o caminho interpretativo defendido e aprofundado neste trabalho de dissertação, uma vez que permitiu demonstrar como a literatura, o diálogo entre as artes e a exploração desses espaços imagéticos desencadeadoras de sentido desse “entre” das expressões artísticas se mostram como verdadeiras experiências de autoconhecimento, que contribuem para a formação da identidade de crianças e jovens, tornando-os mais humanos e mais sensíveis.

Por todo o percurso percorrido e delineado acima, acreditamos que literatura e arte são condições mais do que essenciais para auxiliar o jovem e a criança a movimentarem e aprofundarem seus próprios olhares “porque o olhar não é apenas, como se diz vulgarmente, uma “janela do mundo”, mas é também um “espelho da alma” (Bolter, 1994: 10).

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

ADORNO, Theodor W (2003). *Sobre a indústria da cultura*, in. RIBEIRO, António Sousa (org). Coimbra: Angelus Novus, Lda.

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) (2001). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANGELIS, Irene (2017). “Derek Mahon’s Experiments in Ekphrasis”, in *Word and Image in Literature and The Visual Arts*. Mimesis International (pp. 105-122).

ARISTÓTELES, *Metafísica*, A 980, 21 – 5.

AVELAR, Mário (coordenação) (2010). *Literatura e artes. Percursos de um diálogo*. Cândida Grijó Santos, Fernanda Luísa Feneja, Mário Avelar, Teresa Costa, Valentina Almeida. Edições Cosmos

AVELAR, Mário (2018). *Poesia e artes visuais. Confessionalismo e écfrase*. 1ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.

BERNARDES, J. & MATEUS, R. (2013). *A literatura e o ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

BOJUNGA, Lygia (2004). *O meu amigo pintor*. Ilustrações de Vilma Pasqualini. 22.ª ed. – 1ª reimpr. - Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga.

BOLTER, Jay David (2001), *Writing Space: Computers, Hipertext and the Remediation of Print*, 2ª edição, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

BOSI, Alfredo (1988). *Fenomenologia do olhar*, in NOVAES, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 65-87.

CALDAS, Alexandre Castro e RATO, Joana (2017). *Quando o cérebro do seu filho vai à escola. Boas práticas para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Verso de Kapa.

CEIA, Carlos (2009). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Casa da Leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 8 pp. Publicado em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf (consultado em 10.10.2019)

CHAUI, Marilena (1988). *Janela da alma, espelho do mundo*. In: NOVAES, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 31-64.

CHAPPLE, Freda (2008). “On Intermediality”, in *Cultura, Lenguaje y Representación/ Culture, Language and Representation*. Vol. VI (pp. 7-14).

CRUZ, Afonso (2019). *O Pintor debaixo do lava-loiças*. 7ª ed. Alfragide: Editorial Caminho, AS, 1ª ed.: 2011.

FREITAG, Bárbara (2004). *A teoria crítica: ontem e hoje*. S P: Brasiliense.

FREIRE, P. (1998). *Pedagogia do oprimido*. 25ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GENETTE, Gérard (2001). *A obra de arte. Imanência e transcendência*, vol.1. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Littera Mundi.

GIASSON, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Pratiques pédagogiques. 3ª ed. Bruxelas: De Boeck.

GOMBRICH, E. H. (1978). *História da arte*. Rio de Janeiro: Zahar.

HARR, Michel (2007). *A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das obras*; tradução Maria Helena Kühner. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 126p. – (Coleção Enfoques. Filosofia)

JEAN, George (1979). *Les voies de l'imaginaire enfantin*. Scarabée Cemea.

JORGE, Carlos Jorge Figueiredo (2009). *Estudos interartes e intersemióticos na Literatura Comparada*.

KANT, Immanuel (1995). *Crítica da faculdade do juízo*. 2. ed. Tradução de Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

-
- MELLO, Cristina (2005). “O Leitor na Cena da Leitura”, in RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; RETTENMAIER, Miguel; WESCHENFELDER, Eládio V. (org.). *Vozes no Terceiro Milênio: A arte da Inclusão*. Passo Fundo: UPF Editora (pp. 157-179)
- MICHELLI, Regina (2010). “Lygia Bojunga: perspectivas de leitura”, in AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (org.). *Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 111-127.
- MITCHELL, W. J. T. (1986). *Iconology. Image, text, ideology*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1986
- MITCHELL, W. J. T. (1994), *Picture Theory*, Chicago: The University of Chicago Press.
- MIRANDA, Eraldo (2012). *Guerra e Paz*. Inspirado nos painéis de Candido Portinari. Minas Gerais: Cria Mineira Editora.
- MOURA, Vasco Graça (2016). *As Botas do Sargento*. 5ª ed. Inspirado na obra de Paula Rego. Lisboa: Olhar num conto.
- MOURA, Vasco Graça (2002 a). *Imitação das Artes: antologia ecfástica*; com uma pintura de Jorge Pinheiro, Porto: Asa Editores.
- MOURA, Vasco Graça (2002) , "O que farei com esta ecfrase?", in *Os Meus Livros*, 2 (pp. 86-87)
- OSTROWER, Fagya (1988). “A Construção do Olhar”, in: Novaes, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras (p. 167-182).
- PIMENTEL, Diana (2012). “No <<Labirinto>>, Liberdade: Estudo Sobre a Relação entre Ekphrasis e Hipertexto em Vasco Graça Moura”, in *Revista de Estudos Literários*, vol. 2, pp. 379-408.
- PLATÃO (1949). *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- READ, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- REIS, Carlos (1995). *O conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.

REIS, Carlos (2018). *Dicionário de estudos narrativos*. Coimbra: Almedina.

RORTY, Richard (1995). *A filosofia e o espelho da natureza*. Trad. Antonio Trânsito; revisão César Ribeiro de Almeida. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

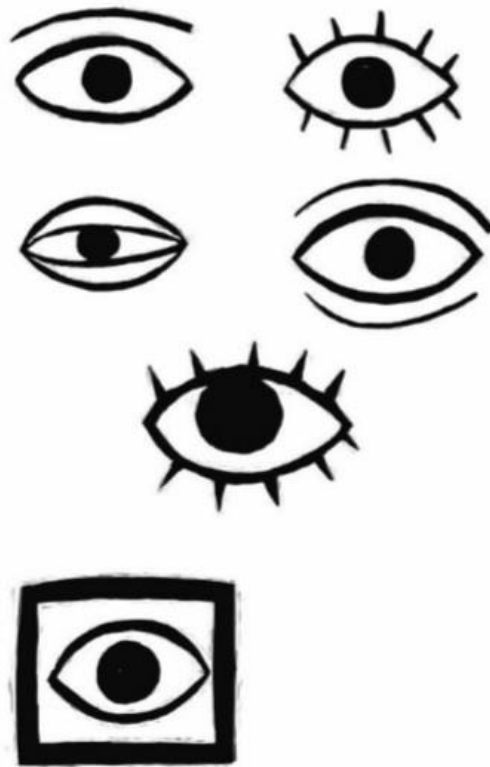
Schleiermacher, F. (2011). “Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens / Sobre os diferentes métodos de tradução / Sobre os diferentes métodos de traduzir / Dos diferentes métodos de traduzir”. Tradução de Margarete von Mühlen Poll, Celso R. Braidá, Mauri Furlan, in *Scientia translationis*, nº 9. Florianópolis: UFSC.

Wittgenstein, L. (1979). *Investigações filosóficas*. Trad. João José R. L. de Almeida. São Paulo: Editora UNICAMP.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional; USP, 1968.

ANEXOS

Anexo I:



Anexo II: exemplos da relação entre ilustração e texto em *O Pintor debaixo do lava-loiças.*



AS PAREDES SERVEM PARA PENDURAR A CULTURA

*

Quando Havel Kopecky entrava na casa do coronel Möller, o mordomo costumava exclamar ao abrir a porta: Que cheiro a chucrute!

Era precisamente devido a esta peculiaridade do seu caráter, a esta falta de convenções sociais, que o coronel Möller apreciava o mordomo. Tinha a seu lado algo que todos os reis, imperadores, faraós e czares cobiçam: um homem perfeitamente sincero que diz exatamente o que pensa, sem qualquer consideração pelas normas sociais, sem a mais pequena parcela de diplomacia.

O mordomo possuía uma outra característica assinalável, uma inclinação do seu caráter que o coronel também sabia apreciar: abominava armas e sempre que via uma tinha vontade de a destruir. Quando Havel Kopecky mostrou ao coronel a sua bengala com um espigão (para se defender dos cães, dizia ele), o mordomo arrancou-lha das mãos e partiu-a em dois com a ajuda do joelho. O próprio coronel, embora tivesse lidado com armas a vida toda, tinha o mesmo sentimento de repulsa que

APESAR DE NÃO HAVER SOM ENVOLVIDO

*

A relação entre Wilhelm Möller e Jozef Sors era meramente diplomática. Tinham apenas meses de diferença, mas nunca brincavam juntos. Encontravam-se nos corredores onde Wilhelm lia livros de astronomia e divinizava todas as incertezas e todas as relatividades. Jozef Sors passava por ele com os seus cadernos e os seus lápis e trocavam umas palavras de cortesia (mera educação). A relação entre os dois era como o mar e as nuvens: só se tocavam por evaporação. Era uma coisa subtil, sem emotividade. Cumprimentavam-se, desejavam o melhor um ao outro, apertavam as mãos com parcimónia. E era tudo. O coronel tentava muitas vezes promover o convívio elaborando complicados jogos que nem ele seria capaz de jogar. Essas tentativas eram tão frustrantes que realmente acabavam por ser um ponto de contacto entre Wilhelm e Jozef Sors: ambos sentiam o ridículo da situação e riam — não para fora, mas para dentro — do coronel Möller. Riam em uníssono (apesar de não haver som envolvido).

Nas tardes de domingo, aparecia lá em casa Dovev Rozenkrantz. Sempre que ele chegava o mordomo comentava o tamanho do nariz do amigo do coronel. Que grande nariz, dizia ele enquanto lhe pegava no casaco para o pendurar no bengaleiro. Que grande nariz, repetia ele.

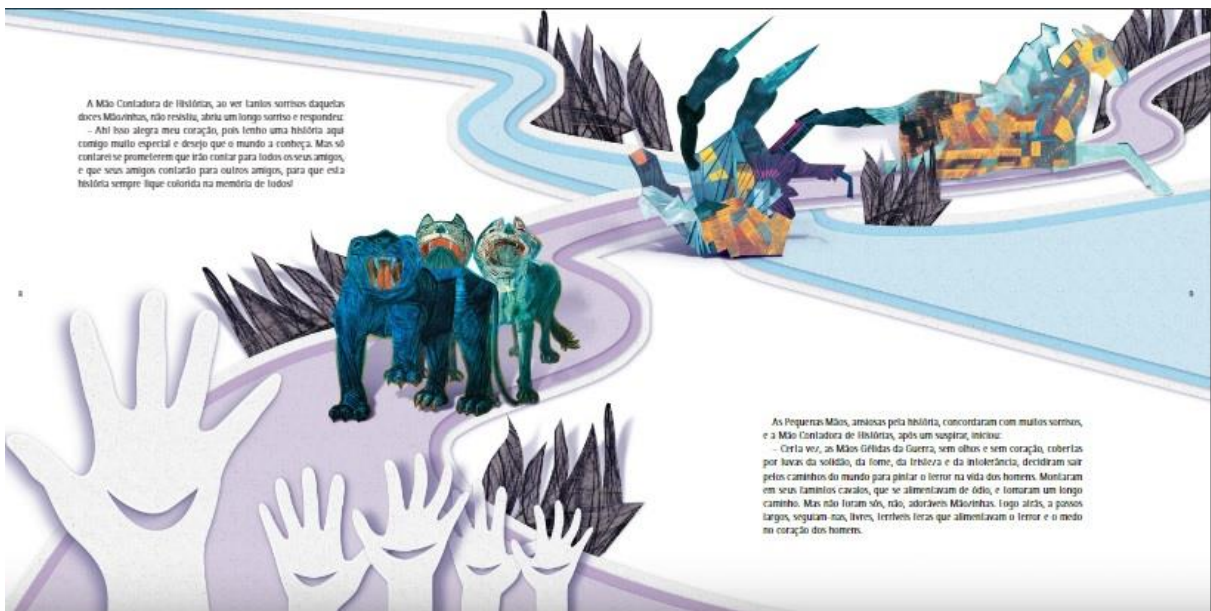
O coronel Möller e o amigo Rosenkrantz bebiam chá aromatizado com salva e falavam durante horas. O mordomo só intervinha para despejar mais chá nas chávenas. As conversas deles deixavam-no tonto. Para o mordomo Sors, eles eram completamente loucos. Quando ouvia dizer, por exemplo, que mesmo a cabeça do homem mais baixo era capaz de chegar ao céu mais longínquo, o mordomo levava as mãos à cabeça, exasperado.

— Que palermice! — dizia o mordomo, enquanto despejava o chá. E o coronel ria-se, apesar de Dovev Rosenkrantz achar que o mordomo era demasiado esquisito. Naquele tempo, uma pessoa como o mordomo era apenas inconveniente, talvez um excêntrico, mas hoje seria um caso clínico, alguém com síndrome de Asperger ou outra coisa qualquer.

— Que grande nariz! Quer mais chá, senhor Rosenkrantz?



Anexo III: exemplos de como são feitos os recortes de imagens de outras obras. Na primeira imagem, a criança no balanço pertence à obra intitulada *Meninos no Balanço* de 1955 – é uma obra de desenho a grafite e lápis de cor/papel, de tamanho 25 x 24.5 cm (aproximadas), Rio de Janeiro/RJ. Na segunda imagem, os animais em azul pertencem à obra *Feras* de 1955 – é uma pintura feita a óleo/madeira compensada, de tamanho 150 x 220 cm, Rio de Janeiro/RJ.



Anexo IV: exemplo de boneco em escala real.

Credito dos direitos autorais:
Reprodução autorizada
por João Candido Portinari



28

F21

1953-1954
Painel a óleo/madeira compensada
1400 x 80,0cm (aproximada) (horizontal)
Rua de Janeiro, 81
Assenda e datada no canto inferior
esquerdo "PORTINARI 1953-1954".

1 metro real

