

LEITURA DE POEMAS NO ENSINO BÁSICO

READING POEMS IN ELEMENTARY SCHOOL

Daniel Sousa Morais¹

Jeová Rocha de Mendonça²

RESUMO: O artigo revisa a utilização de poemas na escola fundamental, desaprovando a leitura utilitário-pedagógica, comumente empregada por alguns livros e/ou professores desta etapa da educação brasileira, para destacar, por outro lado, a importância de uma abordagem deste gênero textual a partir da perspectiva de sua linguagem e organização estética. Para tanto, apresenta como ferramenta metodológica o conceito de “Significância” elaborado por Michael Riffaterre e, com ele, faz a leitura de dois poemas de Vinicius de Moraes.

Palavras-chave: Poesia. Ensino básico. Michael Riffaterre.

ABSTRACT: The article reviews the use of poems in elementary school, disapproving a utilitarian and pedagogical approach, commonly employed by some teaching manuals and/or teachers in Brazilian formal education, and highlights instead the importance of a reading of this textual genre from the perspective of its language and aesthetic organization. To this end, it introduces as methodological tool the concept of “Significance” elaborated by Michael Riffaterre and, by this means, analyses two poems by Vinicius de Moraes.

Keywords: Poetry. Elementary School. Michael Riffaterre.

1 LITERATURA INFANTOJUVENIL: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A necessidade intrínseca da literatura à vida do ser humano³ deve ser apresentada e motivada desde cedo na vida de um cidadão. No entanto, em alguns países, como o Brasil, a realidade ainda não é bem essa. A literatura destinada ao público infantojuvenil, por exemplo, se bem que mais profusa nos dias atuais, ainda não parece corresponder ao gosto e ao hábito de leitura na formação do nosso público infantil e, por conseguinte, adulto.

¹ Graduado em Letras - Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB).

² Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Associado da UFPB.

³ Bem como outras diferentes formas de expressão artística presentes na sociedade, a exemplo do cinema, da música, da pintura, etc.

Um agravante dessa situação é o fato de a escola, destacadamente a pública, motivada a utilizar os livros de literatura que nos dias de hoje preenchem as prateleiras de suas pequenas “bibliotecas” (outrora muito vazias), ainda fazem da literatura infantojuvenil, objeto de conveniência apenas utilitário-pedagógico, em vez de estimularem seus leitores-estudantes ao hábito da leitura através de atividades que possam promover a percepção do valor da literatura em sua configuração estética. A propósito deste fato, Palo & Oliveira (1986, p. 7) nos dizem que:

O literário reduz-se a simples meio para atingir uma finalidade educativa extrínseca ao texto propriamente dito, reafirmando um conceito, já do século XVIII, de A. C. Baumgartner de que “literatura infantil é primeiramente um problema pedagógico, e não literário”.

As palavras de Nelly Novaes Coelho (1984) soam consonantes à citação acima quando ela afirma que o aspecto pedagógico relacionado ao uso da literatura em sala de aula do ensino básico é apêndice ao caráter eminentemente artístico da arte literária.

O caráter utilitário-pedagógico, atribuído com destaque à literatura destinada à criança e ao adolescente, é claramente perceptível quando consideramos o exercício da leitura de tais textos realizado nas escolas, intermediado pela presença e participação do professor. Esta interferência direta do professor na relação autor-leitor se estabelece em uma linha tênue: ora negativa, bloqueando as possíveis descobertas do aluno-leitor, ora positiva, ampliando as diversas vias a serem trilhadas. Nessa perspectiva se insere a poesia.

Em se tratando das peculiaridades da linguagem da poesia, engana-se aquele que pensa ser o trato linguístico do poema um obstáculo na leitura de poesia por parte de jovens leitores. O universo de fecunda imaginação próprio da criança e do adolescente é permeável à arquitetura expressiva do tecido artístico. Desse modo, o papel do educador como motivador e cooperador da leitura do texto literário deverá ser crucial na compreensão da arte (literária ou outra) como um bem imprescindível ao bem-estar espiritual e intelectual do ser humano.

Embora o acesso e manuseio⁴ de textos poéticos seja relativamente fácil, deparamo-nos com os problemas de escolha e viabilidade metodológica de alguns professores em lidar com este gênero literário. Outro caráter empático atribuído à poesia é a importância dada a outros tipos e gêneros textuais, como por exemplo, contos, romances, crônicas, tiras, etc., em detrimento ao texto poético. Soma-se a este particular dado estatístico o fato de que muitos professores, ao escolherem um poema para atividade de leitura, dão a ele um tratamento muito mais referencial que poético, objetivando atingir uma finalidade produtiva imediata; quando deveriam, primeiramente, estimular uma leitura destinada ao prazer (estético) das descobertas. Isso é percebido facilmente ao examinarmos alguns livros didáticos que abordam poesia; comumente eles vêm regidos com exercícios que tendem a desencorajar a capacidade criativa da criança.

Diante desta problemática, a autora Ana Elvira Luciano Gebara (2011) no livro *A poesia na Escola – Leitura e análise de poesia para crianças* trabalha as propostas de leitura “eferente” e leitura “estética” proposta por Louise Rosenblatt (1994 *apud* GEBARA, 2011, p. 25). A diferença entre os dois tipos de leitura está em como o leitor se posiciona em relação ao texto.

A autora define leitura eferente como aquela que busca no texto informações, soluções de problemas, orientações etc., como uma busca de conteúdo. Exemplo desse tipo de leitura são as atividades direcionadas a despertar no aluno-leitor “a moral de um texto”. Na leitura estética, o foco está nas experiências apreendidas durante a leitura. No tocante ao processo de leitura estética, Gebara (2011, p. 26) diz:

Um primeiro passo para todos nós leitores é enfrentarmos os textos literários, visto que eles se revelam como objetos privilegiados para a leitura estética, pois o leitor tem de voltar sua atenção para uma série de elementos, tais como a sequência das palavras, o som e o ritmo que elas trazem para o leitor, os contextos de uso dessas palavras, as sugestões conscientes ou não que elas promovem nele, os usos das estruturas tanto no âmbito comum quanto no literário, chegando até aos implícitos relacionados às sensações, às ideias, ao sentido e aos sentimentos.

⁴ Temos em mente aqui o fato de que um poema pode ser escrito na lousa, onde todos poderão visualizá-lo e com ele trabalhar. Diferentemente de um romance, por exemplo, do qual são necessários vários exemplares, leituras prévias etc.

Pode-se afirmar que as crianças possuem as habilidades necessárias para se aventurarem no mundo poético, sendo capazes de apreciar esse tipo de texto nas suas peculiaridades estéticas e de usufruir a poesia como uma forma de comunicação com o mundo. No tocante à capacidade de interação da criança com poesia, Palo & Oliveira afirmam:

[...] o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios agente de seu próprio aprendizado (1986, p. 8).

A despeito destas palavras, o monopólio do adulto manifesto na produção literária destinada ao público infantojuvenil vale-se da criança/adolescente como um ser dependente que ainda não está apto à compreensão das superposições de elementos poético-literários. Desse ponto de vista, o código literário estaria longe da compreensão da criança/receptor, porque empregaria a arte literária de forma complexa, o que não condiria com o universo infantil. A partir deste pensamento, considera-se o emprego da literatura infantojuvenil mais viável quanto mais pedagógica e menos literária.

Consoante ao poder de comunicação que a poesia tem e que é comum a todo ser humano, independentemente de sua idade, destacamos mais uma vez as palavras de Palo & Oliveira:

É por isso que, ao se falar dos textos de literatura infantil sob a dominante estética, põe-se em risco a própria categorização de infantil e, mais ainda, do possível gênero literatura infantil, já que não se trata mais de falar a esta ou àquela faixa etária de público, mas assim de operar com determinadas estruturas de pensamentos – as associações por semelhança – comuns a todo ser humano (1986, p. 12).

Com relação ao pensamento infantil apto ao contato com a literatura em seu terreno estético, entendemos que a função utilitário-pedagógica é não somente limitativa, mas inibidora da disposição intelectual humana. Nesse sentido, um “modelo” de leitura da arte literária que não atende apenas a ação educativa do material pedagógico sobre a criança, mas contemple principalmente o uso poético da informação, instigando-a “... a uma nova forma de pedagogia que mais aprende

do que ensina” (PALO & OLIVEIRA, 1986, p. 14), deve ser urgentemente posto em prática.

A poesia encontra-se em uma posição desprivilegiada na formação do ser humano, sendo muitas vezes ignorada por alguns livros didáticos e, infelizmente, por alguns professores. Os fatores para tal má utilização da poesia infantojuvenil são muitos, como destacamos até este momento neste artigo. Dentre esses fatores estão: a dificuldade dos professores em trabalharem com o texto poético, a má produção da poesia/poema para este público e o pensamento de que a criança/adolescente não tem a maturidade cognitiva satisfatória para responder ao código poético-literário.

Em contrapartida, Gebara diz:

As crianças, de forma mais imediata que os adultos, percebem no texto poético a simultaneidade que ele produz. Porque a cada leitura, como quando assistem a um filme dezenas de vezes ou cantam uma música repetidamente, elas podem experimentar, sem os métodos analíticos do crítico, as dezenas de elementos que o poema traz e trata (2011, p. 39).

A autora ainda nos chama atenção para a característica lúdica que a poesia tem e, que por meio dos jogos, a criança pode transpor elementos do real para o imaginário e vice-versa. Nesse sentido, concorre o uso de figuras de linguagem, como metáforas e metonímias. No campo fonético-fonológico e também cinético a criança prova também sua aptidão ao contato com a poesia, “[...] visto que a criança estabelece por meio do corpo e com ele o contato com o mundo” (GEBARA, 2011, p. 26). No tocante à forma de expressão da criança – que muito se assemelha com a expressão poética – Shelley (2008, p. 78) afirma:

Uma criança brincando consigo mesma expressará seu prazer com sua voz e sentimentos; e cada inflexão de tom e cada gesto terão relação exata a um correspondente antítipo nas prazerosas impressões que a despertaram.

As palavras de Gebara abaixo somam-se àquelas de Shelley. Vejamos:

Se alguém lê um poema para a criança, a melodia, o tom, a forma como se alternam tônicas e átonas, a presença maciça ou quase imperceptível da pontuação, são percebidas como forma de

expressão corporal, pois envolvem a voz e os gestos que a acompanha (2011, p. 37).

Esses aspectos sonoros (rimas, ritmo, aliterações etc.), quando percebidos pelo leitor, não causam estranhamento, pois remetem à tradição oral; além de agir como possível elemento instigador da leitura. Outro aspecto importante da poesia que deve ser explorado em uma atividade para o público em questão é o aspecto visual: o espaço da folha, bem como a forma como o texto está aí disposto sempre tem algo para oferecer em uma atividade de apreciação estética.

Apresentadas as afinidades entre o texto poético e o universo da criança e do adolescente, partiremos agora para a apresentação de um aporte teórico que julgamos propício para, não apenas abordarmos poemas destinados a esta faixa etária, mas também, a partir dessas análises, propormos “caminhos” de leitura e apreciação de textos poéticos. Em última instância, o aporte teórico a seguir sugere-se como uma referência aos professores da escola básica em sua constante e necessária atualização teórico-didática.

2 O CONCEITO DE “SIGNIFICÂNCIA” E A APRECIÇÃO DE POEMAS

Segundo Michael Riffaterre, em *The poem's significance* (1978), a linguagem da poesia tem características bem peculiares, que incide na forma estética através da qual o poético se apresenta ao leitor. Para Riffaterre, a maneira como um poema veicula significado faz diferenciar a poesia de um texto não poemático. Nesse sentido, ele afirma que, de forma exclusiva, “[...] poetry expresses concepts and things by indirection. Ou seja, “[...] a poem says one thing and means another” (1978, p. 1).⁵

Para Riffaterre, o fenômeno literário se estabelece através de uma dialética entre o texto e o leitor, corroborando a noção de “leitor cooperante” apresentada por Sara Leite⁶. Segundo Leite, uma leitura adequada de um texto pressupõe a cooperação efetiva do leitor. Esta cooperação está relacionada com o “respeito” que

⁵ “[...] a poesia expressa conceitos e coisas de forma indireta. [...] um poema diz uma coisa e significa outra.” (Tradução nossa).

⁶ LEITE, Sara. “Leitor cooperante”. In: E-dicionário de termos literários. (Carlos Ceia, Org.) Disponível em: http://www.edtl.com.pt/idex.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=897&Itemid=2. Acesso em 02 de maio de 2012.

o leitor deve ter pelo texto, ainda que sua leitura tenha como intuito “desconstruir” esse mesmo texto. A personalidade, a sensibilidade e, sobretudo, a imaginação desse leitor cooperante interferem de forma particular na prática crítica de leitura, alimentada pelas influências da comunidade a que esse leitor pertence. Assim, a contribuição de um leitor em relação a um texto sempre carregará em si a voz (social, política, cultural etc.) da comunidade a que esse leitor pertence. Em suma, a consciência do leitor e a da sua comunidade é condição *sine qua non* para que uma leitura cooperante ocorra, e isto explica as diversas leituras possíveis a partir de um mesmo texto.

Na leitura do texto poético, a dialética leitor/texto, a participação ativa de um leitor cooperante na construção de significados, por outro lado, parece ser mais imperativa diante deste “dizer indiretamente” sobre o qual se arquiteta a linguagem da poesia.

Atentando-se ao fato de que o texto poético representa um contexto especial finito (*closed entity*), organizando-se através de *semantic indirection*, Riffaterre acrescenta que há três formas possíveis de este processo se realizar no texto poético: ① por deslocamento de significado, ② por distorção de significado, ou ③ através da criação de significado.

Quando acontece o deslocamento, o signo muda de um significado para outro, uma palavra substitui outra, como no caso das metáforas e metonímias. Na distorção, o que se percebe são as ocorrências de ambiguidades, contradições ou *nonsense*. Por fim, na criação de significado, o espaço textual atua como princípio de organização, sugerindo signos, conjuntamente com os itens linguísticos. A simetria, a rima ou as equivalências semânticas por posição homóloga nas estrofes são exemplos de *semantic indirection* que ocorrem por este prisma (Cf. RIFFATERRE, 1978, p. 2).

Essas três formas de *indirections* ameaçam a mimese, ora se afastando da verossimilhança do contexto, ora ocorrendo por desvios das regras gramaticais. Tais desvios gramaticais são chamados pelo autor de *ungrammaticalities*. Ele conclui dizendo que “*Mimesis is thus variation and multiplicity*”⁷ (1978, p. 2).

⁷ “Mimese é, assim, variação e multiplicidade.” (Tradução nossa).

O poema, segundo este autor, tem uma característica de unidade formal e semântica que inclui todas as formas de *indirections*. Para ser mais preciso, ele chama esta unidade de *significance*. Em português traduziremos este termo inglês como “significância”, visto que Riffaterre reserva a palavra *meaning*, ou seja, “significado” como informação transmitida no nível mimético, como pode-se constatar em suas próprias palavras: “*From the standpoint of meaning the text is a string of successive information units. From the standpoint of significance the text is one semantic unit*”⁸ (1978, p. 3). Então, segundo o autor, qualquer signo terá uma importância para a qualidade poética, visto que, o signo reflete e modifica a mimese. Ao falar dos desvios gramaticais (*ungrammaticalities*) no nível mimético, Riffaterre afirma que estes se integram a outro sistema, ou seja, o leitor percebe o que eles têm em comum e, reconhece que esses traços semelhantes formam um paradigma. Este paradigma, por sua vez, altera o significado do poema. Nesse sentido, ele diz que as transferências e transformações que um signo sofre de um nível do discurso para outro está no domínio da semiótica. Para o autor, o processo semiótico é resultado de uma segunda leitura e ocorre na mente do leitor. Para isso, o leitor precisa, primeiramente, vencer o obstáculo da mimese. É aí onde se instaura também o arrojo dialético de um leitor cooperante

Dando continuidade à explicação do processo de leitura entre o leitor e a poesia, Riffaterre esclarece que a decodificação do poema começa com uma primeira leitura completa do texto, momento no qual o leitor enfrenta o desdobramento sintagmático do texto. Nesta fase da leitura acontece a primeira interpretação, onde o significado é apreendido. Nomeia-se esta primeira fase de “leitura heurística”, i.e., uma leitura inicial e progressiva de descobertas. Nela é testada, por exemplo, a competência linguística do leitor. Este, por sua vez, deve estar vigilante quanto à presença/ausência de, por exemplo, figuras de linguagem, se existe um tom cômico e/ou irônico no poema, entre outros procedimentos preliminares. Ainda nesse primeiro nível de leitura, pressupõe-se que o leitor ative seu conhecimento de mundo (a consciência do leitor e de sua comunidade, segundo palavras de Leite). Quanto mais amplo for este conhecimento, mais favorável será

⁸ “Do ponto de vista do significado, o texto é uma sequência de unidades de informações sucessivas. Do ponto de vista de significância, o texto é uma unidade semântica.” (Tradução nossa).

sua leitura e diálogo com o texto. Aqui, a consciência do leitor e de sua comunidade se fará ouvir e ela será confrontada com as propostas de leitura de um dado texto poético.

Quanto ao segundo nível de leitura, Riffaterre diz que este é o momento para uma segunda interpretação, uma leitura hermenêutica. Ou seja, à medida que o leitor avança na leitura do texto, ele o decodifica por meio de análises, de revisões e de comparações; reconhecendo, assim, as variantes de uma mesma matriz. Para este autor, o texto é, na verdade, uma variação de uma estrutura (temático, simbólico etc) e essa, por sua vez, constitui uma primeira significância. Portanto, o ponto máximo da segunda fase de leitura, apresentada pelo autor como geradora de significância, acontece no final do poema. Assim é que “[...] *whereas units of meaning may be words of phrases or sentences, the unit of significance is the text.*”⁹ (Riffaterre, 1978, p. 6). Superar o obstáculo da mimese é essencial para que o leitor possa rever sua primeira leitura, ou seja, mudar sua apreciação anterior de um dado texto e, assim, chegar à compreensão da significância. Por isso, é fundamental que o leitor perceba desde o início que esta significância faz parte de uma rede textual complexa que se camufla artisticamente por seus fios poéticos.

Sobre o poema, Riffaterre ainda diz:

At this point the poem is a construct that does nothing more than experiment, as it were, with the grammar of the text, or, perhaps a better image, a construct that is nothing more than a calisthenics of words, a verbal setting-up exercise¹⁰ (1978, p. 13).

O discurso poético é a equivalência estabelecida entre uma palavra e um texto, ou um texto e um outro texto, isto é, uma operação intra- e intertextual. Segundo Riffaterre, o poema é o resultado da transformação da matriz de uma sentença curta, simples e literal, em uma perífrase longa, complexa e não literal. A matriz é hipotética e é, também, a atualização gramatical e lexical de uma estrutura. Sua atualização acontece através de sucessivas variantes, sendo que a primeira

⁹ “[...] enquanto que unidades de significado podem ser palavras, sintagmas ou frases, a unidade de significância é o texto”. (Tradução nossa)

¹⁰ “Neste ponto, o poema é um construto que não faz mais que experimentar com a gramática do texto, ou talvez uma melhor imagem, um construto que não é nada mais que um calistênico de palavras, um exercício de construção verbal”. (Tradução nossa)

atualização da variante é chamada de modelo. Portanto, a matriz, o modelo e o texto são variantes da mesma estrutura.

O autor encerra suas considerações afirmando que o conceito de poeticidade é inseparável do conceito de texto.

3 LEITURA DE POEMAS À LUZ DO CONCEITO DE “SIGNIFICÂNCIA”

Para exemplificar os conceitos abordados no segmento anterior, trataremos de analisar dois poemas de Vinicius de Moraes (1991). Leiamos primeiramente o poema *O Relógio*¹¹.

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...

Ao lermos os quatro primeiros versos iniciais, podemos notar a presença do esquema rimático ABAB. Para Riffaterre (1978), o esquema de rimas já se enquadra no conceito de *semantic indirection*. Neste caso, a rima é um signo sugerido pelo espaço textual que, conjuntamente com os itens linguísticos presentes neste poema, expressariam o ritmo alternado do relógio. Isso fica claro considerando-se a forma como a onomatopeia *tic-tac* é disposta no texto, ou seja, alternadamente entre os quatro primeiros versos. A onomatopeia “tic-tac” (representação gráfica do som da

¹¹ MORAES, Vinicius de, *O relógio* In: A arca de Noé: poemas infantis. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991, p. 17.

marcação do tempo feita pelo relógio) é a marca rítmica inicial do poema e, configurando-se uma rima alternada (interna e externamente), entres os dois primeiros versos ímpares e os dois primeiros versos pares, respectivamente, sugere o movimento oscilante do pêndulo de um relógio. Vejamos outra vez essa quadra, com destaque à posição das rimas/onomatopeias:

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
 Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora

Outro exemplo de *semantic indirection* no poema pode ser observado na sua metrificação ou versificação. Esta, assim como a configuração espacial da rima apresentada anteriormente, enquadra-se na ideia de criação de significado citada por Riffaterre. Ao definir a criação de significado, este autor nos apresenta como exemplos (entre outros) a simetria e as equivalências semânticas entre posições homólogas em uma estrofe. Portanto, tomando o poema supracitado, podemos notar nele a ausência de uma simetria quanto à metrificação dos seus versos: o poema se inicia com verso hexassílabos; o segundo verso é pentassílabo; na metade do poema temos uma variação entre versos tetra- e trissílabos, e os versos que encerram o poema são dissílabos. Esta redução métrica gradual do texto coincide com um ritmo descendente e nos remete à ideia das batidas do coração do eu-lírico, já fragilizado pelo tempo, confrontando a ideia concebida *a priori* de que o foco estaria nas batidas do (objeto) relógio. Esta ideia será melhor desenvolvida a seguir no presente texto. Por instante, apresentaremos a escansão no primeiro, no segundo, no décimo, no décimo primeiro e no último verso do poema, atestando, assim, a afirmação de uma métrica descendente, ou seja, a percepção do encurtamento das sílabas poéticas em cada verso e que interfere diretamente na leitura do poema e, por conseguinte, em seu sentido.

1º. Pa / ssa / tem / po / tic / TAC (verso hexassílabo)
 2º. Tic / tac / pa / ssa / HOra (verso pentassílabo)
 10º. Mui / to / can / SAdo(verso tetrassílabo)
 11º. Já / per / DI(verso trissílabo)
 19º. Tic / tac(verso dissílabo)

Valendo-se ainda da afirmação de Riffaterre de que as *indirections* ameaçam a mimese através de desvios gramaticais e do afastamento da verossimilhança do contexto referencial primeiro do poema, podemos dizer que ambas as “ameaças” ocorrem no poema “O Relógio”. Em uma leitura hermenêutica do texto, percebe-se que o relógio — objeto do mundo real, assinalado logo no título do poema — e suas típicas onomatopeias recorrentes ao longo do texto, não parecem significar, de forma restrita e exclusiva, o aparelho relógio com seu típico batimento sonoro (tic-tac). De outro ponto de vista, ambos, contrariamente a uma primeira expectativa de significação, ameaçam a verossimilhança do contexto textual. Confirmamos esta linha de apreciação analítica do poema ao destacarmos os seguintes versos: “Que já estou/ Muito cansado/ Já perdi/ Toda a alegria/ De fazer/ Meu tic-tac/ Dia e noite/ Noite e dia.” Estes versos sugerem um eu-lírico fragilizado pelo tempo. Nesse sentido, a onomatopeia tic-tac estaria para as batidas fragilizadas do coração desse eu-lírico, contrariando, assim, uma leitura inicial deste poema ao nível apenas da mimese, ou seja, referente apenas ao objeto relógio.

Ao relacionarmos a batida do relógio ao coração do eu-lírico vencemos, assim, a barreira da mimese, o que para Riffaterre deve ser o primeiro passo na busca pela significância de um poema. O coração (órgão humano) é um relógio biológico interno e tem uma batida própria. E este “relógio interno”, diferentemente do objeto relógio, não mantém um batimento constante, pelo contrário, ao passar dos anos, o coração tende a diminuir sua cadência. Embora não haja nenhuma referência “direta” ou explícita que confronte textualmente o tic-tac e as batidas do coração do eu-lírico, o leitor, de forma indireta, é conduzido a transferir o sentido referencial para um sentido figurado em torno das palavras até então dispostas no poema. Isto fica claro ao notarmos que o compasso sonoro do “relógio” passa de complexo (versos hexassílabos) para binário (versos dissílabos), como ilustramos anteriormente ao falarmos da versificação.

A leitura desse relógio relacionado ao lado humano do eu-lírico pode ser visto na ilustração de Laura Beatriz do poema O Relógio no livro *A arca de Noé* (1991) da seguinte maneira:



Figura 1 – Ilustração referente ao poema O relógio

Embora nesta ilustração não haja uma relação entre o relógio e o coração humano, podemos detectar traços de uma leitura que nos remete ao relógio ligado ao lado humano do eu-lírico. Além dos traços humanos como: braços, pernas e rosto, notamos que o relógio desenhado parece estar se quebrando, pois de dentro dele saem números etc, como a sugerir um colapso de alguém que labuta com o tempo. É nesse ponto que nossas leituras se assemelham.

Quanto aos desvios gramaticais, podemos destacar dois aspectos: o primeiro diz respeito à onomatopeia tic-tac que, embora seja lexicalizada, não tem uma função sintática, sendo apenas, uma representação gráfica de um determinado som, cuja recorrência incide de forma marcante na sonoridade poética do texto, indiciando de forma significativa a impaciência do eu-lírico ao tempo cronológico que não se cansa de marcar sua firme cadência, em oposição ao tempo de compasso já frágil do eu-lírico, ansioso pelo descanso ao fim de sua jornada.

Um segundo desvio gramatical, nos termos apresentados por Riffaterre, pode ser observado com o sinal de pontuação neste poema, ou melhor, a ausência deste ali: à exceção das vírgulas presentes no primeiro, segundo e quinto versos, e das reticências no último verso, o poema não dispõe do ponto nos momentos/lugares onde deveria constar. Aprendemos que o mau emprego dos sinais de pontuação pode alterar todo o sentido de uma oração, incorrendo em erro de comunicação entre o autor de um texto e seu leitor. Do ponto de vista do texto literário e da poesia

particularmente, a ausência do ponto ou de outros elementos gráficos não confere necessariamente erro gramatical, tampouco de esquecimento ou ignorância da parte do escritor. De fato, a omissão proposital deste particular sinal gráfico no poema de Vinicius de Moraes compromete-se com sugestões de sentido que não poderiam ser propostos ou alcançados de outra maneira. Assim é que, da mesma forma como a presença das vírgulas nos primeiros versos auxiliam a marcar o compasso do tempo de leitura deste poema, e, simultaneamente, nos remetem à marcação do tempo pelos ponteiros do relógio; a ausência do ponto também contribui para definir um ritmo de leitura mais acelerado do poema, o que, funcionalmente, se coaduna com o anseio do eu-lírico para que o seu tempo passe mais depressa. Firma-se aí o conflito entre o eu-lírico e o relógio/tempo, ou seja, entre aquilo que ele aspira (que o tempo passe mais depressa) e o tempo do relógio, em seu ritmo igual, “incansável”.

Aproveitaremos a noção de matriz e de modelo apresentada por Riffaterre para ampliarmos nossa leitura deste poema. Segundo este autor, a matriz, o modelo e o texto são variantes de uma mesma estrutura e a matriz pode ser resumida hipoteticamente em apenas uma palavra, enquanto a mimese ocupa mais espaço. Sugerimos, portanto, que a matriz no poema *O Relógio* seja “nostalgia”. Isto fica atestado ao percebermos como o poema é entremeado de elementos nostálgicos, como por exemplo, o relógio e, diga-se de passagem, um relógio antigo, pois o mesmo emite um “tic-tac” que não é comum nos aparelhos digitais atualmente; o próprio tempo – trabalhado ao longo do poema – elemento causador da nostalgia.

Segundo Riffaterre, a matriz é atualizada por sucessivas variantes e, a primeira atualização da variante é chamada de modelo. Portanto, se a matriz é “nostalgia”, o modelo será “tempo”, todavia as atualizações das variantes não ocorrem no nível lexical e, sim, no nível semântico. Isto fica exemplificado pela quantidade expressiva de advérbios, verbos e substantivos relacionados ao campo semântico de ‘tempo’, como: hora, logo, depressa, atrasa, demora, relógio, tic-tac, passa, dia, noite etc.

Para o autor, a *significância* do poema, tanto como princípio de unidade como agente de *semantic indirection* é produzida pelos desvios gramaticais e pelo rompimento dos obstáculos da mimese, com o objetivo de esgotar todas as

possíveis variantes de uma determinada matriz. Em suma, os elementos presentes no poema nos leva a um significado oculto ou implícito.

Assim como procedemos em relação ao poema *O relógio*, também podemos aplicar o conceito de *significância* a outro poema de Vinicius de Moraes, *O Pato*¹².

Eis a transcrição do poema:

Lá vem o pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há.

O pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou do poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo
Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela.

Como vimos anteriormente, orientados por Riffaterre, para chegar à significância do texto poético, faz-se necessário lograr dois níveis de leitura. A primeira leitura, como já dissemos, denomina-se “leitura heurística”; é o momento das interpretações iniciais. Assim, ao fazermos uma primeira leitura do poema, fica clara a sua divisão em duas partes distintas: a primeira, caracterizada formalmente por uma estrofe composta de quatro versos (uma quadra), e a segunda parte composta por dezesseis versos. Os versos da primeira estrofe são tetrassílabos e heptassílabos, enquanto que na segunda estrofe os versos seguem de trissílabos a pentassílabos. Algo que diferencia estas estrofes (além de suas estrofes assimetricamente dispostas) pode ser percebido pelo conteúdo ali desenvolvido.

¹² MORAES, Vinicius de, *O pato* In: *A arca de Noé: poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991, p. 24.

Este conteúdo instaura dois momentos e espaços igualmente distintos: na primeira estrofe, em sua função introdutória, o eu-lírico refere-se à aproximação do pato (“Lá vem o pato”), ao seu andar desengonçado (“pata aqui, pata acolá”) e às suas intenções, aparentemente, nada boas (“para ver o que é que há”). Aqui, define-se a posição do pato em relação ao eu-lírico — o pato que sai de “lá” e que vem para cá, onde se encontram não apenas o eu-lírico, mas todos aqueles que enfrentarão os desmandos do pato. É sobre estes desmandos do pato no espaço de “cá”, os fatos cometidos por ele, que segue narrando a segunda estrofe do poema, caracterizada pela voz narrativa, visto que as sequências de ações são contadas/narradas a medida que os versos são lidos. Confirmando o caráter narrativo do poema, os verbos são utilizados no tempo pretérito (“*pintou*”, “*surrou*”, “*bateu*” “*pulou*”, etc), tempo este que é uma marca recorrente no discurso narrativo.

Outro dado que se pode perceber em uma primeira leitura deste poema diz respeito a seu substrato fônico. Não podemos deixar de ouvir a recorrência do fonema /p/ ao longo dos seus versos. Essa aliteração, juntamente com um ritmo binário que se constrói na maioria de versos através dos elementos sintáticos caracterizados por ‘**ação verbal + objeto direto**’, contribuem diretamente para o ritmo acentuadamente musical apresentado na leitura do texto e, indiretamente, para a narração/descrição dos feitos do pato.

Em síntese, do ponto de vista de uma leitura interpretativa heurística, o fato narrado é: um pato que apronta poucas e boas contra outros bichos do sítio (?) e que, por conseguinte, tem um fim “trágico”: “Tantas fez o moço / que foi pra panela”. No entanto esta leitura não é completamente satisfatória, posto que referencial. Nos termos de Riffaterre, ela seria limitada, como sugerem as palavras deste crítico a seguir: “*The reader’s input is his linguistic competence, which includes an assumption that language is referential — and at this stage words do indeed seem to relate first of all to things*” (RIFFATERRE, 1978, p. 5)¹³. Adiante, ele afirma, porém, que é exatamente a competência linguística do leitor que o habilita a perceber as

¹³ “O *input* do leitor corresponde à sua competência linguística, que inclui a hipótese de que a língua é referencial – e neste estágio as palavras parecem de fato estarem se referindo, em primeiro lugar, às coisas”. Tradução nossa.

ungrammaticalities no texto, levando-o a uma releitura e revisão de suas conclusões iniciais.

E assim, somos levados à segunda leitura – denominada por Riffaterre de “leitura hermenêutica” – é o momento para se avaliar a decodificação do poema por seus signos. Neste segundo nível de leitura, faz-se necessário observar como o poema desenvolve as *semantic indirections*, e como elas se contrapõem à mimese de uma leitura apenas aparente do texto.

Segundo Riffaterre, um passo fundamental para se chegar à significância de um poema é vencer o obstáculo da mimese. No poema “O Pato” isto só é possível quando detectamos outra forma de *semantic indirection*, desta vez, por deslocamento. De acordo com o autor, quando acontece o deslocamento, o signo muda de um significado para outro, uma palavra substitui outra, como quando ocorrem as metáforas e metonímias. Essas figuras de linguagem são fundamentais, pois através delas podemos entender e pôr em prática o que o teórico quis dizer quando afirma que: “*We must therefore see the code of the poem as symbolic.*”¹⁴(RIFFATERRE, 1978, p.10).

Em vista disso, faz-se necessário revisarmos um pouco o que são metáforas e metonímias. De acordo com Antonio Candido (2006), em *O estudo analítico do poema*, metáfora é “alteração de sentido pela comparação, explícita ou implícita, de dois termos.” (CANDIDO, 2006, p. 135). Ou seja, quando o sentido de uma palavra é transferido para outra palavra de sentido original diferente, isso ocorre em uma relação subjetiva e a apreensão do(s) sentido(s) ocorre através do contexto. Candido divide metáfora em quatro espécies: ① “Metáforas em que se muda animado por animado”; ② “Metáforas em que se muda inanimado por inanimado”; ③ “Metáforas em que se muda inanimado por animado”; ④ “Metáforas em que se muda animado por inanimado”.

Segundo Salvatore D’Onofrio (1995, p. 39) “A Metáfora, no sentido estrito, não é a de “uso”, mas a de “invenção”: é uma figura de estilo específica da linguagem poética”. Posto isto, podemos afirmar que a presença de uma metáfora em um texto poético não representa apenas uma figura de linguagem, mas representa também um elemento estilístico.

¹⁴ “É necessário, portanto, perceber o código do poema como simbólico” (Tradução nossa).

Na metonímia, assim como na metáfora, há uma transferência de sentido de uma palavra para outra, mas neste caso, em uma relação objetiva, ou seja, uma relação lógica ou de aproximação. Segundo Candido (2006, p. 137), “No caso da metonímia, a relação entre a causa e o efeito é objetiva, e não imaginada”. Para uma melhor compreensão desse tropo, recorreremos às palavras de Antonio Candido (2006, p. 131):

METONÍMIA: é o emprego do nome de um objeto por outro (relação de ordem): causa pelo efeito, sinal pela coisa significada, possuidor pela coisa possuída, continente pelo conteúdo, inventor pela invenção ou vice-versa: vivo do meu trabalho (não do produto do...); as togas contra as espadas; as armas de Holanda; a vontade do Céu; li Platão.

Para Salvatore D’Onofrio (1995, p. 47) “A metonímia, diferentemente, é um tropo construído não por similaridade, mas por contiguidade semântica”. Ou seja, ao se utilizar desse tropo, considera-se mais características semânticas comuns entre o objeto/palavra substituto e o objeto/palavra substituído do que, até mesmo, semelhanças físicas desses objetos. O exemplo dado por D’Onofrio nos ajuda a entender essa construção metonímica: “chamar a choupana de palha significa apenas denominá-la pelo material de que é construída” (1995, p. 47). Para Coutinho, entre outras figuras de linguagem, as metáforas e metonímias são “[...] o meio pelo qual o poeta logra a maior concentração, intensidade e originalidade de ideias e sentimentos na expressão, e assim se tornam o mais poderoso instrumento poético. É a qualidade essencial da poesia, que, sem ela, não pode ser escrita” (2008, p. 88).

Tendo essas breves considerações em mente, voltemos ao poema “O Pato”. Ali o animal (pato) parece se relacionar a uma metáfora de menino, ou seja, o poema parece, assim, narrar o comportamento de um menino traquino (e não de um pato) em relação aos seus pares. Nesse sentido, os outros bichos – galinha, marreco, cavalo – também deixam seu sentido referencial/mimético, e passa igualmente a assumir uma dimensão metafórica. Tal argumento pode ser respaldado ao observarmos como os verbos são utilizados de forma a sugerir uma intencionalidade de ações que não são próprias de animal, mas do humano: “*Pintou o caneco / Surrou a galinha / Bateu no marreco*”. Considerando a divisão de metáfora de Candido, podemos enquadrar a metáfora presente no poema em

questão como sendo o tipo de metáfora em que se transmuda animado (pato) por animado (menino).

Para reforçar nossa leitura e análise, chamamos atenção para o penúltimo verso do poema, onde o eu-lírico refere-se ao “pato” como “moço”. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss, a palavra moço significa: ① que está na adolescência ou na primeira fase da idade adulta; jovem; ② que apresenta características próprias da mocidade; jovem, juvenil; ③ [Figurado] falta de experiência; bisonho, inexperiente. Nesse sentido, as ações cometidas pelo pato no poema parecem muito mais comuns aos humanos; um humano jovem e inexperiente, como sugerido pela definição da palavra atribuída ao protagonista do poema.

Todavia, ao sugerirmos que o pato é metáfora para menino, devemos, também, chamar a atenção para outra palavra neste poema e, por conseguinte, outra *semantic indirection* por deslocamento de significado. Esta ocorre no último verso: a palavra “panela” deixa de atuar na sua função literal e passa a equivaler a uma punição dada ao menino levado, por conta de suas travessuras. Nesse caso também ocorre uma metáfora, pois panela deixa de ser o objeto funcional para cocção de alimentos para assumir o sentido de castigo.

Simultaneamente, porém, para confirmar uma relação de causa e efeito patente neste poema, “panela” no último verso reflete uma relação metonímica diante das travessuras do pato. De fato, todos os versos da segunda estrofe enumeram as causas que justificam a punição (efeito) do jovem traquino. “Tantas fez o moço”, penúltimo verso deste poema, retoma e, ao mesmo tempo, sugere por implicação outras travessuras, não elencadas ali, que se somam ao comportamento e ações travessas do jovem (pato), abonando seu castigo/efeito (panela).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações apresentadas no decorrer deste artigo, objetivamos desconstruir a ideia de que a criança e o adolescente não estão aptos a um contato crítico-interpretativo eficaz com a linguagem poética. Tirar da criança ou do adolescente o gozo da linguagem poética em sua configuração artística é privá-los de desvendar a leitura pelo prazer da descoberta, assim como privá-los do

processo de humanização e de formação da personalidade. O pensamento infantil está sintonizado com as vias do imaginário, o que é fundamental para mergulhar no mundo literário-poético. Nesse sentido, o conceito de Significância, aplicado à leitura de poemas, apresentado por Riffaterre (1978) pode ser uma ferramenta muniadora para que o professor, ao ensinar à criança e ao adolescente, desperte neles o prazer de ler descobrindo.

No tocante ao aporte teórico supracitado, julgamo-lo eficaz, pois propicia uma leitura que rompe com os padrões da prática utilitário-pedagógica, pois apela para o que chamamos no presente trabalho de “leitura cooperante”. Para o autor, o fenômeno literário se estabelece através de uma dialética entre o texto e o leitor. Nessa dialética, o leitor cooperante participa ativamente da construção de significados no momento de leitura de um texto poético. Reconhecemos que o conceito de Significância pode nortear metodologicamente o professor no sentido de desenvolver estratégias de leitura de poemas junto aos seus alunos, permitindo uma aventura literária de descobertas estéticas do poema.

Ainda, ao longo dessa aventura, que é a leitura crítico-interpretativa, o lúdico surge como ferramenta na construção de significados. A rima, o ritmo, o jogo de palavras, as onomatopeias e tudo mais que compõe os elementos constitutivos da poesia, tornam-se aliados importantes para alcançar-se o objetivo pressuposto nesse tipo de leitura, que é provocar nos leitores infanto-juvenis o desejo pelo prazer na leitura.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. (2006). O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo & Rio de Janeiro: Duas Cidades. 274 p. ISBN: 8588777428

CANDIDO, Antonio. (2004). *O estudo analítico do poema*. 6. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas. 161 p. ISBN: 8598292958.

COELHO, Nelly Novaes. (1984). *A literatura infantil: histórias, teoria, análise*. 3. ed. São Paulo: Edições Quiron Ltda. 287 p. ISBN: 8516026310.

COUTINHO, Afrânio. (2008). “Gênero lírico”. In: *Notas de teoria literária*. Petrópolis: Vozes. 128 p. ISBN: 8532637477.

D'ONOFRIO, Salvatore. (1995). *Teoria do texto 2: teoria da lírica e do drama*. São Paulo: Editora Ática. 240 p. ISBN 8508054548

GEBARA, Ana Elvira Luciano. (2011). *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 192 p. ISBN: 8524919094.

PALO, Maria José; OLIVEIRA Maria Rosa D. (1986). *Literatura Infantil*. São Paulo: Ática. 80 p. ISBN: 8508103050.

RIFFATERRE, Michael. (1978). The poem's significance. In.: *Semiotics of poetry*. Indiana (USA): Methuen. p.1 – 22. 213p. ISBN: 0416732003

ROSENBLATT, Louise M. (1974). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Illinois: Southern Illinois University Press. 211 p. ISBN: 0809318059.

SARA, Leite. *Leitor cooperante*. E-dicionário de termos literários. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/idex.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=897&Itemid=2>. Acesso em: 02 de maio de 2012.

SHELLEY, Percy Bysshe. (2008). *Uma defesa da poesia e outros ensaios*. Trad. Fabio Cyrino e Marcella Furtado. São Paulo: Editora Landmark. 144 p. ISBN: 85887.