

Significação e intertextualidade: uma possível contribuição à formação do leitor

Rita de Cássia Maia e Silva
(Letras-UFES)

"Bem que a gente podia passar o dia todo só lendo e escrevendo texto..."

(Inês - 9 anos - 3ª Série)

A experiência de leitura e de escrita vivida por essa criança de 3ª série de escola pública dentro de um projeto inovador de alfabetização revela uma sensível percepção do significado da leitura e da escrita em nossa vida e da importância do prazer e da descoberta para a construção do conhecimento.

Sabe-se, no entanto, que o tratamento artificial dado à linguagem nos programas escolares e o uso inadequado da metalinguagem como forma de apreensão da língua têm sido responsáveis por sérios equívocos na educação lingüística. Essa relação equivocada da escola com a linguagem legítima a discriminação lingüística que, por sua vez, revela uma discriminação social e política. Essa legitimação é feita pela escrita.

Ao analisar o poder da escrita, conquistado através de sua legitimação histórica e ao relacionar a linguagem com a cultura e o contexto social, Gnerre (1985) denuncia a padronização e, conseqüentemente, a descontextualização da escrita tal como aparece nos dicionários e gramáticas, como uma forma de dominação em que a linguagem se torna uma abstração, cada vez mais distanciada do uso concreto. Afirma ele (1985:13-4):

"... as palavras não têm realidade fora da produção lingüística: as palavras existem nas situações nas quais são usadas. (...) Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas construir o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece".

Adotando um ponto de vista não-convencional sobre a linguagem, Gnerre critica os privilégios e a ênfase que se dá à escrita nas sociedades modernas e contemporâneas em detrimento da riqueza da oralidade. Para ele, uma alternativa viável de recuperação do caráter libertador da ação pedagógica seria o equilíbrio entre a oralidade e a escrita, a escola oferecendo espaço à espontaneidade e à riqueza da oralidade que, por sua vez, se reverteria em textos escritos mais informativos, mais expressivos e mais pessoais.

No entanto, a escola, além de privilegiar a escrita em detrimento da oralidade, desconsidera, em sua prática pedagógica, as diferentes formas de linguagem com as quais o aluno convive em seu cotidiano, excluindo, portanto, de seu interior as possibilidades de interação

humana e social, cujos significados reflitam coerentemente a realidade lingüística do aluno.

Adotando uma postura irreverente face à prática sistemática do ensino de língua materna em nossas escolas, Paulo Leminski joga com a ambigüidade da linguagem para denunciar a falta de sentido no trabalho que é feito **sobre** a linguagem — e não **com** a linguagem — a pretexto de se ensinar a gramática da língua. A ênfase na metalinguagem exclui da sala de aula a própria interação pela linguagem e, portanto, a leitura e a escrita.

*"Meu professor de análise sintática era o tipo
do sujeito inexistente.*

*Um pleonasma, o principal predicado da sua vida,
regular como um paradigma da 1ª conjugação.*

*Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito
assindético de nos torturar com um aposto.*

Casou com uma regência.

Foi infeliz.

Era possessivo como um pronome.

E ela era bitransitiva.

Tentou ir para o E.U.A.

Não deu.

Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.

*A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,
conetivos e agentes da passiva, o tempo todo.*

Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça".

*Paulo Leminski, "O assassino era o escriba". In: **Caprichos & Relaxos**.
(São Paulo: Brasiliense, 1983, p.144)*

Cabe, então, questionar o enfoque que é dado ao ensino da língua materna na escola, pois, pelos resultados já tão conhecidos da sociedade, a escola não tem cumprido sua função de produzir conhecimento e de garantir a todos o acesso ao acervo científico-cultural da humanidade por meio da linguagem escrita. Ao contrário, a escrita é utilizada apenas em atividades puramente repetidoras, mecânicas, vazias de sentido para o educando, na medida que perde seu caráter de funcionalidade e de pessoalidade. Em consequência disso, o aluno aprende que não se escreve para dizer algo, para construir significados, mas apenas para atender à expectativa do professor e, por extensão, às exigências da escola. Caracteriza-se, então, uma relação de ensino unilateral e, portanto, autoritária.

As atividades desenvolvidas em torno dos textos com o pretense objetivo de realizar sua leitura revelam, quase sempre, uma superficialidade na discussão das idéias. As questões

de interpretação com frequência solicitam o sentido literal dos textos. As perguntas requerem respostas óbvias, explícitas nos textos, sem que para isso a criança precise pensar, refletir, para tirar as suas próprias conclusões. Não há análise dos fatos ou considerações presentes nos textos, de modo que as respostas se restringem à reprodução do que está literalmente dito. Sendo assim, não há interlocução, não há interação do aluno/leitor com o autor de cada texto, dos alunos entre si e dos alunos com o professor.

As atividades demonstram que o propósito da leitura e da escrita se reduz à simples paráfrase, visto que se repete o que já havia sido explicitamente dito e que não se constrói nenhum sentido novo ou análogo em relação às proposições do texto.

A interpretação superficial dos textos, a ênfase no sentido literal, a preocupação com as convenções ortográficas reduzem as possibilidades da leitura do texto ao mero exercício da paráfrase em detrimento da polissemia. As características textuais não são reconhecidas e as representações sociais expressas no texto e no contexto não são, via de regra, aproveitadas para se refletir sobre a realidade circundante.

A falta de adentramento no texto e, por isso, de uma visão legítima do processo comunicativo que ele representa, obstrui a leitura e geralmente limita o encontro com o texto, como unidade de significação que é, a uma tentativa de correção frustrada e equivocada. A correção é frustrada porque os erros persistem e é equivocada porque se dirige a aspectos gráficos ou morfossintáticos mas nunca textuais. Quando muito, corrige-se a frase, mas deixa-se intacto o texto, por mais que lhe faltem qualidades textuais.

Esta é, evidentemente, uma prática imensamente bloqueadora da interação autor/leitor, e, portanto, da constituição de sujeitos, autores e leitores.

Há uma preocupação, aparentemente geral no âmbito da instituição escolar, com a correção da forma lingüística em detrimento do significado.

Geraldi (1984) propõe uma revisão da prática pedagógica, calcando-a numa concepção de linguagem que precisa ser resgatada pela escola: a da linguagem como forma de interação humana, em que os falantes são sujeitos na interlocução, na produção de sentidos. Propõe ainda que a artificialidade do uso da linguagem instituída na sala de aula seja superada, e que a aprendizagem da metalinguagem seja substituída pela prática da leitura, pela prática da produção de textos e pela análise lingüística.

Para exemplificar essa concepção interacionista da linguagem, em que o processo ensino/aprendizagem se realiza em práticas sociais concretas, citei uma situação particular em que interagi com uma criança leitora. Essa criança estava lendo "FLICTS" ao meu lado e, ao perceber o elemento poético na ilustração, fez sua leitura, interagindo com o autor e enriquecendo o próprio texto, ao comentar:

*"— Tia, olha! A cor está sumindo!
— Por que ele (FLICTS) está sumindo?
— Porque ele está sozinho. Ninguém quer ele. Ele não encontra um amigo.
(Pensativa) — Parece uma poesia, não é, tia?!
Ô tia...! - Essa história é legal!...*

É possível perceber, através desta interlocução, o processo de significação realizando-se

na interação da criança/leitora com o autor do texto. A criança conseguiu identificar-se com o texto, o que lhe permitiu sentir e pensar, recriando a realidade por meio da emoção e do pensamento. Os sentidos foram produzidos na intersubjetividade característica dessa atividade dialógica, o que evidencia o caráter dinâmico e complexo da leitura vista como produção social.

Trata-se, portanto, da necessidade de pensar o ensino de língua portuguesa à luz das ciências da linguagem. Só assim é possível compreender a sua constitutividade, o seu dinamismo, o seu funcionamento, uma vez que a língua está permanentemente, quer queiramos quer não, em processo de (re)construção.

Por ser a linguagem verbal trabalho produzido socialmente cujo conjunto de signos constitui e é constituído da e na experiência humana, o que se busca, em última instância, é "pensar a língua e seu ensino como algo colocado no interior de processos constituidores de sentidos e que nascem no cruzamento das tensões históricas, das discussões ideológicas" (Citelli, in Martins, 1991:14), dos encontros fortuitos da vida cotidiana e das infundáveis relações intertextuais e interdiscursivas.

Por isso, o fascínio desse trabalho instigador do ensino de língua reside na possibilidade de flagrar a riqueza desse movimento, procurando compreender sua força e seus limites na constituição de sujeitos e de significações.

Reconhecer esse caráter de singularidade do acontecimento lingüístico nos remete, segundo Geraldi (1991), a três eixos norteadores do ensino de língua materna:

- a) a historicidade da linguagem;
- b) o sujeito e suas atividades lingüísticas, e
- c) o contexto social das interações verbais.

Reconhecendo o entrecruzamento desses diferentes níveis, privilegiemos, para fins práticos, a perspectiva das ações praticadas com a linguagem e materializadas pelos recursos expressivos utilizados pelos sujeitos. Compreendendo que a aprendizagem da linguagem é um exercício em que "a linguagem se dobra sobre si mesma num jogo de espelhos" (Sant'Anna, 1988:7), é fácil concluir, com Geraldi (1991:16-7) que:

"Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema..."

Por isso, é necessário fundar o ensino da língua na atividade lingüística propriamente dita, cuja existência implica necessariamente o uso de recursos expressivos no contexto real das

interações verbais e a *reflexão* sobre eles na medida da necessidade de sua reelaboração, incorporação e apropriação como sistema de signos.

Trata-se de garantir, simultaneamente, as ações *com* a linguagem (atividades lingüísticas), as ações *sobre* a linguagem (atividades epilingüísticas), e, em última instância, as ações *da* linguagem (atividades metalingüísticas).

Sendo a língua objeto de conhecimento e se o professor busca significância no processo de apreensão desse objeto, é preciso que as atividades lingüísticas e epilingüísticas, cujo objetivo maior é o *uso* e a *reflexão sobre o uso* dos recursos expressivos, precedam as atividades metalingüísticas, as quais levam tão-somente à construção de *noções* e categorizações desses recursos.

Entendemos que os objetivos primordiais do ensino de língua materna sejam a compreensão e a produção de textos, orais e escritos, na instância mesma de produção da linguagem, ou seja, no funcionamento discursivo. A análise dos problemas de ordem estrutural e sintática principalmente, além dos de ordem morfológica e fonológica, permite refletir sobre a atividade lingüística como forma de produção de sentidos, os quais se realizam no texto e, mais especificamente, no discurso. Em outras palavras, a análise lingüística possibilita a comparação dos recursos expressivos usados pelos alunos com os recursos expressivos mais próprios da variedade padrão da língua.

Vista sob esse prisma, a análise lingüística se oferece como possibilidade de ação e reflexão sobre a língua, viabilizando o seu uso eficaz e ampliando o campo da significação.

Em decorrência desta reflexão surge uma outra. Valendo-me da pluralidade de sentidos característica da linguagem, da infindável teia de relações que ela nos permite produzir, proponho o tema da tessitura como metáfora deste trabalho tão desafiador quanto fascinante: o trabalho do professor. Se tomarmos o desafio da vida cotidiana em que somos lançados a entrelaçar os fios de nossos saberes, sempre relativos, com outros tantos saberes, a entrecruzar caminhos, a tecer as relações que engendrarão a teia de nossa formação, científica e/ou cultural, poderemos configurar o professor como um artesão da palavra, que constrói essa rede de interações a partir do conjunto de informações, de crenças, de valores e concepções de que dispõe, organizando sistemas, perfazendo caminhos, recriando conhecimento.

Esse trabalho artesanal requer, ao mesmo tempo, competência, humildade, paciência e a percepção sensível de que a formação do leitor e do autor passa pelo crivo do universo discursivo construído pelo professor. Como diz Bakhtin (1988: 41), "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios".

Tomando, pois, o professor como um tecelão, cuja arte abre espaço ao transbordamento e ao prazer do texto, convido o leitor a lançar um novo olhar -- ou diferentes olhares -- sobre o problema da leitura e da escrita. Cada olhar, pela sua singularidade, pode instaurar o múltiplo, o diferente, como elemento provocador da dúvida, do debate e da descoberta.

Refletindo sobre a arte de tecer a palavra na literatura infantil e juvenil

Buscando sentir, na prática, esse trabalho de tessitura e analisando os possíveis cruzamentos de alguns textos literários, tentaremos caracterizar a intertextualidade inscrita tanto no tema como na forma, propondo, aqui, uma possível leitura das imagens criadas pelo diálogo com: **Minerações**, de Bartolomeu Campos Queirós (livro); "O Vestido de Laura" de Cecília Meireles (poema); "Tecendo a Manhã", de João Cabral de Melo Neto (poema *) e "A moça Tecelã", de Marina Colasanti (Conto).

Para delimitar o campo de análise, trabalharemos apenas o texto verbal, embora reconheçamos o valor, a significação e a noção de complementaridade impressos no texto não verbal, ou seja, na ilustração, principalmente em se tratando de literatura para crianças e jovens.

Neste estudo, pretendemos compreender as relações semânticas e analógicas instauradas no texto a partir do tema da tessitura da vida, o qual permeia todos os textos referidos.

A abordagem de alguns aspectos estéticos, intertextuais e contextuais dos textos analisados visa ao entrelaçamento de diversos significados e de diferentes formas de aproximação na constituição de uma rede simbólica de representações da realidade.

Seguem-se os estudos dos textos mencionados acima:

1. Minerações

Bartolomeu Campos Queirós

A partir do próprio título, pode-se estabelecer uma cadeia sucessiva de múltiplos significados, os quais se renovam e se redimensionam a cada leitura e a cada encontro com um novo leitor. Por exemplo, num estudo recente desenvolvido numa oficina de leitura e produção de textos com professores de 1º e 2º graus e alunos universitários, esse título provocou discussões que desencadearam uma produção individual e coletiva de uma rede de significados que transparece no campo semântico exemplificado pelas seguintes palavras: escavação, incursão, profundidade, investigação, produção, riqueza, trabalho, perigos, suor, trem, frio, poeira, umidade, cristais, ambição, solidão, terra, montanha, busca, movimento, vida, conhecimento, harmonia, essência, ritmo, sintonia, equilíbrio, libertação, germinação, tempo, criação, consciência, energia, luz...

Texto extremamente rico em metáforas, significa muito mais pelo que não diz, pelo que sugere, pelo que permite pensar e sentir, envolvendo o leitor em encantamento e sedução.

Aguçam-se sensações e percepções pelo movimento rítmico de elementos da natureza ("poesia suspensa em rotação e translação, "estações e colheitas"), pela manifestação dos sentidos: ("nutrir-se de limo e lodo...") e pela representação poética e mágica da

* Este poema não se insere no quadro da literatura infantil juvenil.

realidade ("Baixar as pálpebras - asas que acordam sonhos.", "Regar raízes e outros mistérios sigilosos do nascimento, silenciosamente.").

O texto é, todo ele, um testamento de vida, um legado de sabedoria que se adquire com a experiência e a sensibilidade dos que compreendem a razão de ser e de estar no mundo. O texto é um elogio à vida, cuja concepção encerra a beleza e a grandeza do que é único, essencial, efêmero e eterno ao mesmo tempo.

Percebe-se um elo vital na relação homem/natureza no uso do paralelismo sintático ao início de cada página. ("Há que se afinar o corpo até o último sempre.", "Há que se apreender do rio o ritmo.").

A cada página o escritor redimensiona o mundo poético da sua escritura, fazendo da simplicidade e da substância da vida, revelação e criação.

A vida e o ser podem ser reconhecidos e valorizados se se "*ler no vento notícias de aroma e sumo*", se se "*decifrar o alfabeto rabiscado nas linhas do vento...*" O alfabeto, simbolizando no texto a origem, a história, nos permite ler a vida se fazendo. Permite-nos compreender que os homens, assim "*como os pássaros*", precisam escrever a vida "*enquanto é dia e para todos*."

Captar as imagens e fazer emergir os efeitos de sentidos produzidos pela leitura desse texto requer a compreensão das múltiplas representações simbólicas contidas nas relações intertextuais e contextuais que fazem a trama de **Minerações**.

De concepção nitidamente poética, o texto se insere num tempo e espaço míticos, que conferem à obra uma identidade muito maior com a poesia do que com a narração. Numa linguagem específica, peculiar, esse mundo mítico vai sendo evocado pela sugestividade:

Provisoriedade:

pelo uso repetido de advérbios

"Movimentos moderados... provisoriamente".

a inelutabilidade da vida:

"...ignorar o até quando".

"Ser sem volta".

Transmutação:

o sofrimento como seiva, como possibilidade de transmutação:

"Nutrir-se de limo e lodo umedecidos pelo próprio pranto".

"Nadar em mágoas..."

a purificação representada pelo fogo, que por sua vez aponta para o renascer:

"Há que se queimar em calor e luz como faz o fogo".

a transformação:

"Ao buscar o sal, seu curso não desfaz paisagem, mas se refaz em paisagem."

desapego/disponibilidade:

"Desprender-se pautando o nada".

"Estar assim, sem perdas e heranças".

Sensibilidade:

"Vagar sem pressa, polindo com prata e alma o percurso."

Humildade:

"Há que ser frágil o suficiente e reconhecer-se inábil para inferir emendas na lei que equilibra as águas (...) Inábil para escolher as cores dos crepúsculos."

Simplicidade/Liberdade:

"Há que se escrever a vida em flauta e vôo como cantam os pássaros."

"Como os pássaros, há que se escrever enquanto é dia e para todos."

A metáfora dos pássaros, signos da vida, além de liberdade e harmonia, simbolizadas pelo vôo e canto, sugere migração, trajetória natural e inevitável que constitui o próprio processo da vida. Trajetória que se faz coletivamente.

Temporalidade:

"...minutos e milênios."

"Ser, a um tempo, presença e ausência."

"Há que se morrer como morrem as sempre-vivas."

Percurso:

"Buscar na memória a lembrança e a direção."

Tomando a metáfora do caramujo, cujo percurso é feito de "fio e luz", pode-se tecer uma rede de significações cujos fios se entrecruzam, formando um tecido humano e natural que integra o homem à natureza e aos outros homens de forma sensível.

Os elementos básicos da natureza - ar, água, fogo e terra - condensam-se em metáforas que aparecem contendo-se umas nas outras. Feitos de magia e mistério, esses elementos contêm segredos que devem ser desvendados pelo leitor. O estado natural, original, misterioso e ilimitado desses elementos confere realidade às percepções subjetivas do homem, integrando-o ao mundo, real e imaginado, de forma poética e emocionada.

Sutil e simbolicamente abordando o tema da ecologia, o autor sintoniza seu livro-poema no espaço-tempo de um mundo real, possível e passível de ser recriado, com "prata e alma", com sonho e poesia. Pura poesia em prosa, "para que versificar?", indaga-nos Ângela Vaz Leão. "Precisa disso quem é capaz de penetrar no âmago das coisas e de lá extrair a realidade mais profunda? Precisa disso quem, em ato de mágica, da matéria do inefável faz Poesia?"

O transbordamento do texto de Bartolomeu Campos Queirós emerge dessa capacidade de reflexão e criação simultâneas, através das quais se realiza a tessitura do real, de forma invertida e mágica. Através da fantasia do texto, o leitor é lançado num espaço novo que o transforma.

Como afirma Resende (1988:74-5), "*distanciando-se de uma tradução lógica e da transparência de uma discursividade conceitual, a sua linguagem ora cria uma ambiência que não se capta com a razão, ora guarda críticas implícitas e mascaradas pela fantasia.*" Ainda segundo a autora (idem: 75), "*a sua linguagem sensível, sem extensão discursiva, é fértil de significações metafóricas e de construções que se apóiam na exploração sonora e gráfico-visual. (...) A comunicação se faz de forma concisa, plástica, ampla, através de significações contidas na forma, na cor, na disposição da palavra no espaço em branco.*"

Ultrapassando o limite da expressão comum e da dimensão objetiva da realidade, o poeta confere ao texto uma carga semântica inusitada, que produz no leitor a consciência da

essencialidade da vida. Valendo-se da matriz semiótica de todas as linguagens que é a linguagem verbal, dando-lhe consistência e concretude, o autor-poeta vai tecendo, com musicalidade e poesia, o sentido da vida.

2. O vestido de Laura

Cecília Meireles

Este poema de Cecília Meireles, que aparece na edição do livro *Ou Isto ou Aquilo*, da Melhoramentos (1987), apresenta-se ao leitor como um vestido, cujos babados e bordados podem -- e devem -- ser percebidos pelos sentidos e pela imaginação.

O poema é o vestido, trabalho artesanal, e com ele se confunde. Trata-se de um convite à visualização do que é etéreo, diáfano, através de imagens construídas no plano simbólico e lendário das sensações e lembranças.

A descrição do vestido, de modo impessoal nas quatro primeiras estrofes, convoca o leitor à tessitura dos significados profundos que se entrecruzam para formar o tecido da vida. Esse tecido é tecido com a delicadeza e a riqueza dos fios que, harmoniosamente, vão bordando "flores" — cor, vibração, vida — "borboletas" — vôo, liberdade, vida — e "estrelas de renda" — o imponderável, o inatingível, o entrelaçamento, o fascínio; todos bordados com arte e sabedoria.

Nessa descrição, a identificação do poema com o vestido é feita através das semelhanças formais entre eles: três babados, três versos. A construção do texto configura a *visão* do vestido, cuja existência se concretiza pelo sonho, pela imaginação. Para ver o vestido, o leitor deve apenas ler o poema. Segundo Lajolo (1984:22), "*se o vestido é efêmero, a palavra que o representa confere eternidade a ele.*"

"O Vestido de Laura" tem sete estrofes compostas de três versos cada uma. O movimento progressivo pode ser delineado pelo ritmo do poema e pela escolha dos metros curtos, com rimas constantes nos dois últimos versos de cada estrofe. No entanto, segundo Lajolo (idem, 23), apesar de toda essa descrição detalhada do vestido, o poema guarda "*toda a imprecisão, mobilidade e esfumaçamento impressionista que, segundo a crítica, constituem um dos traços dominantes na poesia de Cecília Meireles.*"

De caráter simbolista e, portanto, sugestivo, o poema é rico em sonoridade e musicalidade. Essa musicalidade aparece nas rimas, na reiteração léxica da 2ª estrofe e na nasalidade da 3ª. Tem-se a impressão ainda de que a leveza de cada bordado e o ritmo fugaz dos movimentos do vestido se constrói pela própria organização sintática, pela elipse do verbo nas 2ª, 3ª e 4ª estrofes. Tudo isso confere ao poema um clima de imprecisão e magia.

Subtraindo, porém, o caráter sensorial e o tom sugestivo do poema, aparece na 5ª estrofe uma forma imperativa clara e precisa, que rompe com o encantamento dos versos anteriores em que estava imerso o leitor para fazer-lhe um apelo. A mudança da estruturação sintática e a substituição do sonho pelo comando parecem ter a função de "*acordar*" o leitor para o reconhecimento do real e para a tomada de consciência da importância da vida.

"O Vestido de Laura" é uma metáfora da efemeridade da vida. A urgência do apelo — "*Vamos agora, vamos depressa*" — aponta para a necessidade de se compreender que à

idéia de tempo e de vida está inexoravelmente associado o contínuo processo de perda e de morte.

Daí a necessidade urgente de se instaurar na produção da leitura a disponibilidade de experienciar, de forma lúdica, mágica e/ou poética, as virtualidades estéticas desse e de outros poemas de Cecília Meireles.

3. Tecendo a manhã

João Cabral

Signo dos signos, este poema lembra artesanato e construção. O título já enuncia e anuncia esse trabalho virtualmente desencadeador do novo, ao propor a "tessitura da manhã" como representação simbólica da claridade, da luz, do dia.

O poema é, todo ele, um trabalho de metalinguagem. O tema é, ao mesmo tempo, ele mesmo — o surgimento da manhã, a aurora — e uma metáfora da vida, para a qual convergem todos os homens. Ao falar da produção, individual e coletiva ao mesmo tempo, o poeta produz linguagem e cria um tecido de signos que conformam uma nova realidade, um possível renascer.

Assim, o poema deve ser lido em sua complementaridade formal e temática. Os cruzamentos entre a forma e as idéias configuram uma teia de significações que conferem ao texto simultaneamente uma unidade e uma multiplicidade de sentidos.

Tratando-se, do ponto de vista da forma, de um trabalho da linguagem e com a linguagem, o poema reveste-se de significância pelo uso deliberado da aliteração e da metáfora.

A aliteração aparece mais enfaticamente nos versos 9 e 10 da 1ª estrofe e nos versos 1, 2 e 3 da 2ª estrofe, e organiza a "tenda onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo".

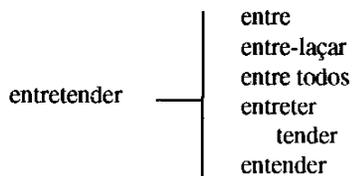
Pela aliteração e pela metáfora, constitutivas do tecido textual, o poeta vai tecendo com a linguagem a trama que engendrará um novo dia, uma nova realidade: tecendo, tece, teia, tênué, entre, todos, tela, tenda, toldo, entretendendo, tecido(substantivo), tecido(verbo).

Além do cruzamento dos signos, observa-se a sonoridade que impregna o texto de ritmo e melodia. O canto dos galos, lançado em cadeia sucessiva e rítmica de todos os "gritos" que, como "fios de sol", se entrelaçam, tece poeticamente a manhã. O poema, então, se torna música.

A desorganização da sintaxe (versos 3, 4, 5, 6, 7, 8) e a irregularidade métrica sinalizam a irregularidade dos gritos de galo que, formando elos, flagram a riqueza e a harmonia do movimento da tessitura da manhã que, em última instância, é a tessitura da própria vida. Destacam-se os nexos lógicos dessa construção que se quer coletiva, dinâmica, veloz. Há, não obstante a ruptura sintática, uma coesão lexical tão significativa — gritos, fios de sol, cruzar, tecer, apanhar, lançar —, que assegura uma coerência interna absolutamente indispensável ao processo de significação.

O neologismo "entretendendo", por exemplo, é o próprio entrelaçamento de vários

significados:



Na subversão do signo, a transgressão que logra a versão do ser.

Da mesma forma, os substantivos **teia**, **tela**, **tenda**, **todo**, **tecido** sugerem artesanato, proteção, solidariedade, construção coletiva a abrigar todos os seres.

Observa-se, pois, que as características textuais fazem emergir idéias implícitas no subtexto e no contexto das lembranças, guardadas na memória, de um tempo e um lugar qualquer, e das projeções utópicas de um mundo mais solidário.

Essas lembranças e projeções se materializam na polifonia e na multivocidade latentes no texto, o qual se realiza na tangência de outros textos e de outras significações. Sendo assim, esse é um texto plural, que nos remete simultaneamente à singularidade desse acontecimento, único e transformador, e à reflexão sobre o homem e sobre o seu estar no mundo.

4. A moça tecelã

Marina Colasanti

O realismo mágico característico da obra de Marina Colasanti aparece neste conto de forma extremamente *hábil* e poética.

Compondo, de forma artesanal, este tecido textual com os fios e as cores de um corpus lexical rico e variado, neste belíssimo trabalho de metalinguagem a autora constrói sua narrativa acerca do trabalho minucioso e fascinante da arte de tecer a vida a partir da metáfora da tessitura e do próprio domínio da arte da palavra. A metáfora da tecelã e de seu tear é constitutiva do tecido discursivo, uma vez que ela é o próprio enredo e é ao mesmo tempo o espelho da própria vida, objeto do desejo:

"Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer."

O objeto do desejo da personagem e de quantos que com ela se identifiquem adquire maior significação quando, há tensão com o objeto do desejo do outro, é "descoberto o *poder* do tear."

A vida como objeto do desejo aparece metaforicamente:

na escolha cuidadosa dos "fios" (a palavra):

Substantivos: tear, claridade, fios, lãs, tapete, linha, lançadeira, tecido, pentes (do tear), cores, arremates, ritmo, tecido.

Verbos: tecer, arrematar, destecer.

na escolha das cores e dos tons:

Adjetivos e locuções adjetivas: clara, delicado, (cor) da luz, cinzentos, (fio) de prata, (cor) de leite, (fio) de escuridão (cor) de tijolo, verdes, prata, dourados.

no traço, ora leve e sutil, ora ágil e veloz:

"delicado traço de luz":

".. jogando-a veloz de um lado para o outro..."

no ritmo e na harmonia

"Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza."

Observa-se, pois, no uso simbólico dos fios e das cores uma linguagem plástica que redimensiona o texto e enreda o leitor sensível numa rede de imagens e de sensações.

Esse trabalho, porque artesanal, não existe de *per se*. Ele se faz a si mesmo na sucessão de *"dias e dias, semanas e meses..."* em que a personagem, "tecendo e tecendo", faz e refaz a sua existência, dela tomando consciência e comando. E conferir sentido à própria existência implica refletir sobre ela, olhar para si e para a linha do tempo. Essa reflexão é marcada pelo contraste e pela descontinuidade no fluxo da vida:

"A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia."

Percebe-se ainda nessa contraposição entre *noite e dia* a expressão, no plano imaginário, das lutas entre o inconsciente e o consciente. A noite representa o caos, a desorganização. O dia, o mundo organizado. Assim, a noite aparece — "só esperou anoitecer" — significando gestação, na qual as formas se criam para que apareçam plenas à luz do dia. Trata-se daquilo que é e do que poderá vir a ser.

O entrecruzamento de signos — *"Tecia e entristecia"* (triste + tecer = entristecer = entremear de tristeza) confere ao texto, além da ampla rede de significações, capacidade de sugestão, melodia e ritmo.

Esse ritmo pode ser claramente percebido num dos últimos parágrafos quando, contrapondo-se à calma inicial e ao tempo urdido na tessitura, que é a trajetória da própria vida, percebe-se a rapidez do movimento com que se *"começou a desfazer seu tecido."*

Há, portanto, em toda a organização textual, movimentos de construção/desconstrução representados respectivamente pelos símbolos dia/calma/cor clara e noite/velocidade/cor escura. Fechando o ciclo da desconstrução, antes de reiniciar a construção, a perda de importância do que não tinha sentido se revela definitiva e inexorável: "Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo."

E, a partir daí, "como se ouvisse a chegada do sol", o leitor é convidado a entrelaçar suas próprias linhas e a reconstruir o seu próprio percurso.

Conclusão

A leitura dos textos escolhidos para análise permite-nos depreender as infindáveis relações dialógicas que constituem e redimensionam a sua escritura. Trata-se dos cruzamentos inter e intradiscursivos, que fazem confluír para cada texto as várias vozes e as várias consciências, o que o torna plural.

A relação intertextual se revela no interior de cada discurso pelo cruzamento das duas linguagens: a inventiva e a crítica. Ambas conferem duplicidade ao discurso literário. Linguagem e metalinguagem se interpõem no decorrer do processo da criação e da leitura do texto.

A linguagem volta-se para um referente exterior, para a objetivação de fatos, idéias ou sensações. "Ela olha para fora e vê o 'real' do mundo." (Resende, 1988:79). A metalinguagem, ao refletir sobre a atividade literária e sobre a sua concepção e valor, expõe, através da crítica que a caracteriza, os caminhos da construção do texto.

Da mesma forma, múltiplos sentidos convergem, se modificam, se entrecruzam, se corroboram ou se contestam nas formas da literatura e da própria linguagem.

O tema e a forma conferem a esses textos singularidade e abertura. A obra, quanto mais aberta, mais oferece possibilidades de prosseguimento e recriação.

O que aflora inconscientemente pela leitura desses textos é recolhido e transformado em novas experiências, vivências e visões de mundo.

A visão crítica e criadora do mundo e da vida é materializada por um discurso que faz de si seu próprio tema.

Resta ao leitor o encantamento de desvendar os mistérios dessa teia que, como uma armadilha, capta sutilmente os mais recônditos segredos guardados no coração do homem.

Textos analisados

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985. p.12-6.

MEIRELES, Cecília. O vestido de Laura. In: **Ou isto ou aquilo**. São Paulo, Giroflê, 1964.

MELO NETO, João Cabral. Tecendo a manhã. In: **A Educação pela pedra**. Rio de Janeiro, Ed. do Autor, 1966.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos & VAZ, Paulo Bernardo (ilust.) **Minerações**. Belo Horizonte, RHJ, 1991.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa, Edições 70, s/d.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, números**. 5. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1991.
- COSTA, Rita de Cássia Maia e Silva. **Leitura como prática discursiva**. Dissertação de mestrado, Vitória, PPGE/UFES, jun. 1989.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto-na sala de aula; leitura e produção**. 2. ed. Cascavel, Assoeste, 1984.
- . **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima de manuais escolares. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas, Mercado Aberto, 3(4):19-25, dez./1984.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo, Cortez, 1988.
- RESENDE, Vânia Maria. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo, Perspectiva, 1988. (Detalhes)
- SANTANA, Afonso Romano de. **Paródia, Paráfrase e companhia**. São Paulo, Atica, 1985.