

Exercícios do Olhar: Visualidade, Música e Intertextualidade

Rodrigo da Costa Araújo^(*)

... escutar, olhar, ler equivale finalmente a constituir-se. Na abertura ao esforço de significações que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. Confiamos às vezes alguns fragmentos de texto aos povos de signos que nos nomadizam dentro de nós. Essas insígnias, essas relíquias, esses fetiches ou esses oráculos nada têm a ver com as intenções do autor nem com a unidade semântica viva do texto, mas contribuem para criar, recriar, reatualizar o mundo de significações que somos.

(LEVY, Pierre. *O que é o Virtual?* Ed. 34. p. 37).

Texto e educação no contexto contemporâneo

Dada a constante circulação entre linguagens nas aulas de Literatura e a possibilidade de se estabelecerem entre elas laços às vezes aparentemente inusitados, propiciamos aqui um entrelaçamento de linguagens em aulas de Literatura, eclipsando as representações do país na música *Brasil*, de Cazuza. Se a construção do olhar presente reinterpreta os “Brasis” que vivemos, criando vários olhares precursores para textos atuais, parece pertinente olhar para as práticas de aulas de Literatura de forma intertextual, criativa e relacional. Por isso a ideia desse texto surgiu da necessidade de registrar e divulgar a experiência vivida no CIEP 393 Aroeira (Centro Integrado de Educação Pública) em Macaé-RJ, em turmas de Literatura do Ensino Médio.

Trabalhar com a leitura das linguagens estéticas significa poder atuar diretamente no desenvolvimento da percepção e da imaginação criadora dos alunos ampliando tanto suas possibilidades de contato como o universo da imagem, de maneira mais específica, quanto as possibilidades de contato com o mundo que o cerca, em termos gerais.

Todas as linguagens (visual, sonora e verbal) serão relacionadas uma à outra as passagens discursivas que se correspondem ou aos gestos sensíveis e textuais que permitem uma leitura imbricada. Nesse conjunto, a topologia textual identificada por Lévy, as dobras

^(*) Professor da Secretaria de Estado de Educação – Seeduc/RJ, professor de Literatura na FAFIMA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, mestre em Ciências da Arte pela UFF e doutorando em Literatura Comparada, também pela UFF. E-mail: rodricoara@uol.com.br

impostas pela leitura, os saltos e esquecimentos provenientes dessa mesma leitura são decorrentes da pluralidade que o texto (ou textos) apresenta para o leitor/observador. Esse conceito de texto também poderá ser relacionado ao texto *escrevível* de que fala Barthes, o texto que faz do leitor não mero consumidor, mas um produtor de texto(s). O texto *escrevível*, manifestado na elaboração/produção (não representativo), segundo o semiólogo, suprime toda crítica, que, produzida, confundir-se-ia com ele: o re-escrever só poderia consistir em disseminar o texto, dispersá-lo no campo da diferença infinita.

O texto *escrevível* para Barthes é um presente perpétuo, no qual não se vem inscrevendo nenhuma palavra conseqüente (que, fatalmente o transformaria em passado); o texto *escrevível* é a mão escrevendo (e por que não o olhar), antes que o jogo infinito o mundo (o mundo como um jogo) seja cruzado, cortado, interrompido, plastificado por algum sistema singular (Ideologia, Gênero, Crítica) que venha impedir, na pluralidade dos acessos, a abertura das redes, o infinito das linguagens. O *escrevível* é o romanesco sem o romance, a poesia sem o poema, o ensaio sem a dissertação, a escritura sem o estilo, a produção sem o produto, a estruturação sem a estrutura.

A música *Brasil*, de Cazuzza foi o mote para esse diálogo *escrevível* - ao qual foram convidadas outras vozes - as textualidades do Brasil representadas através de imagens e metáforas do mapa enquanto forma. Portanto, palavra, música e imagem são três recursos importantes na comunicação e mais que isso, na constituição de sujeitos.

Afinal uma educação que se limita à alfabetização unicamente da palavra escrita esquece - a educação para a leitura da imagem, e assim, dará conta apenas de uma parte de sua tarefa-desafio, na sociedade pós-moderna, caracterizada pela multiplicidade de linguagens e pela influência dos meios de comunicação.

Música, discurso e intertextualidade

Não tenho bens de acontecimentos.
O que sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:
Imagens são palavras que nos faltaram.
Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
(Manoel de Barros. *O Guardador de águas*. 2006, p. 57).

A música de Cazuzza associa imagens narrativas de uma voz excluída remetendo o nosso olhar em direção ao mundo em que vivemos. Com esta música demos asas à imaginação e transpusemos as barreiras dos conteúdos clássicos de Literatura e muitas vezes estáticos, que tanto nos têm vetado o poder de criação, principalmente no espaço escolar.

O desafio e a audácia da música de Cazuza trouxeram como resposta o envolvimento e a participação dos alunos da 2ª série do Ensino Médio no trabalho pedagógico com a Literatura (e por que não leitura?). Mas só isso não bastava para completar a leitura de alunos que exigem mais, apesar de uma intenção em introduzir o Realismo no Brasil a partir da letra citada.

Tudo isso fez repercutir uma pluralidade de leituras após as discussões da letra que relata a situação de vida de um adolescente à margem da sociedade. O texto, então, ressignificado, passou a ser visto numa perspectiva básica e na esteira dos conceitos bakhtinianos de gêneros discursivos, em diálogo com outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino de literatura que privilegiam o texto, sua constituição e materialidade.

Nesse caso os termos - texto e discurso que a letra de música sugeriu – podem ser entendidos como sinônimos e empregados indiferentemente para designar o eixo sintagmático das semióticas não-linguísticas: um ritual, um quadro, uma imagem, um balé podem ser considerados como textos ou como discursos. (GREMIAS, 1989, p. 460)

O texto visto por este ângulo da semiótica e dirigido ao ensino de linguagem, vamos dizer assim, aparece também nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, explorando a questão dos gêneros que pode ser surpreendida em vários momentos na prática com textos. Essa concepção de linguagem e língua assumida pelos organizadores contribui para o enfoque dessa prática relatada.

O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo. No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra-verbal e vice-versa. [...] O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano (PCNEM 1999, p. 126).

É a partir daí que aparecem os conceitos de gêneros discursivos nos PCNEM, calcados diretamente em Bakhtin, embora não haja referência no corpo do texto. Esse conceito aparece na obra *Estética da Criação Verbal* (2003) que entende o signo como um material semiótico-ideológico e que tem na literatura um exemplo significativo. Na prática aqui relatada, entende-se o ensino de Literatura, como os conceitos bakhtinianos que privilegia a linguagem e que, por isso, recorre-se a ela sempre que necessário, principalmente em situação de ensino.

Esse trabalho com o texto, aqui utilizado como ilustração, tangencia uma proposição fundamental para a semiótica: “compreender o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” – clássica formulação da profª. Diana Luz Pessoa de Barros (BARROS, 1990, p.7). A

música de Cazuza ressurgem então, com mais força do ponto de vista dialético e dialógico de Bakhtin quando a palavra “cara” metaforiza a verdadeira identidade do país. Como num mosaico, os alunos a partir da música de Cazuza, foram remontando outras músicas que ficaram no imaginário brasileiro e, que de alguma forma, foram representativas em determinados contextos. Em pesquisas intertextuais sobre o tema Brasil surgiram *O Hino Nacional* e *Aquarela do Brasil*, de Ari Barroso como numa espécie de tentativa de conquista do espaço almejado através das múltiplas leituras de forma prazerosa que o texto poético permite.

Enquanto o *Hino Nacional* reforça imagens do país com um texto carregado de adjetivos – primeira parte: “plácidas”, “retumbante”, “heroico”, “fúlgidos”, “forte”, “idolatrada”, “formoso”, “risonho”, “límpido”, “intenso”, “vívido”, “belo”, “impávido”, “Gigante” e outros. Na segunda parte: “esplêndido”, “profundo”, “iluminado”, “risonhos”, “garrida”, “estrelado”, “verde-louro”, “eterno”, o poema de Ari Barroso faz saudações ao país, fala das origens do povo, dos hábitos, dos costumes, exalta-se o negro, retrata-se a mulata como pessoa vistosa, manhosa. Ressalta a fertilidade e a beleza de nossa terra.

O Brasil, representado no *Hino Nacional*, reforça a ideia de grandeza e exaltação à pátria. Tudo isso transfigurado desde o título a constantes e fortes presenças da adjetivação. Exaltando a pátria, o poema esmera-se em buscar a perfeição na forma. Para tanto, estrutura-se em sete pares de estrofes ora travando duplas, ora articulando quantidade de versos e de sílabas poéticas.

No poema, não surpreende a modalidade da linguagem culta, utilizando um registro destacadamente formal, o que se manifesta, sobretudo, na escolha de um léxico sofisticado. As figuras, apesar da oscilação possível dos seus significados, estão articuladas no interior e na estrutura do texto formando uma rede de sentidos que montam imagens do país, seja da fauna, flora ou da História.

Os recursos linguísticos empregados nas duas letras possuem a capacidade de emocionar e sugerir a história de um povo marcado pela afetividade e pelo samba, através de um discurso poético e referencial. Pelo dialogismo, segundo Bakhtin, em *Aquarela do Brasil* ainda pode ser percebido uma alusão ao famoso poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias e por trás das “cortinas do passado”, a história do negro no país é lembrada como desconstrução, como forte polifonia textual e discursiva.

O ritmo de Ari Barroso apresenta uma sucessão de movimentos que estruturam o jogo textual em tensão e distensão com o objetivo de caracterizar a afetividade e o sentimento do povo brasileiro. A tensão é a frase do relaxamento, da distensão. Só existe ritmo quando

sentimos a distensão como descarga de um complexo emocional. Isso pode ser percebido na capacidade expressiva do texto que faz uso do registro coloquial e que se tonifica nas sílabas tônicas dos vocábulos: “inzoneiro”, “bamboleiro” e “merencória” formando no interior da palavra um jogo de tensão e distensão, alongando-se assim, a primeira sílaba com o intuito de enfatizar o conteúdo lexical.

Os recursos do assíndeto (“... Abre a cortina...”, “Tira a mãe...”, “... bota o rei...”) na construção de *Aquarela do Brasil* reforçam a impressão de velocidade que toma as palavras, retratando efeitos estilísticos em pinceladas rápidas de cenários do Brasil. Talvez seja por isso que a visão alegre ou otimista de uma época que a letra de Ari Barroso retratou e tornou popular a música brasileira não erudita fora do país. Os recursos fonoestilísticos empregados pelo autor enaltecem o país através de sufixos que relembram o vocábulo brasileiro (-eiro), como: “coqueiro”, “pandeiro”, “bomboleiro”, “trigueiro” e “izoneiro”. As vogais nasais estão presentes em várias palavras da música com o objetivo de acentuar o ritmo do samba, o som do batuque: “tam, tam tam...”, “cantar”, “gingar”, “congo”, “congado”, “merencória”, “canção”, “salões”, “arrastando”, “bomboleiro”, “murmurantes”, “pandeiro” etc.

Por outro lado, a música-base que instigou essa aula, traz a ironia como figura de linguagem preferida para caracterizar a corrupção e o poder econômico de um país que esconde sua identidade. Essa era uma época que se chamada de “desbunde” e os jovens adeptos da contracultura no final da década de sessenta fizeram parte. Exportada para boa parte do mundo, a contracultura virou moda no Brasil do início dos anos setenta, época em que os autores desse tipo de canção estavam começando sua carreira.

É assim que saltando da esfera restrita da verbosidade pessoal, estilo depoimento exaltado, que os versos de “Brasil” acabam se dirigindo a uma geração ameaçada pelo imobilismo e pelo sintoma de uma época desesperançada.

Cazuza, através do eu-lírico, denuncia um país desigual, a voz de um sujeito faz-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; ela ecoa a partir das margens da cultura e, com destemor, perturba o centro, ou seja, as imagens do Brasil propostas pelo *Hino Nacional* e pela música de Ari Barroso. Uma outra política passa a acontecer, uma política que se faz no plural, já que era – e é – protagonizada por vários grupos que se reconhecem e se organizam, coletivamente, em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia.

O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado através de representações e do discurso do excluído na música de Cazuza. Portanto, muito mais do que um sujeito, o

que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita.

Este ambiente de transformações aceleradas e plurais, que hoje vivemos, parece ter se intensificado desde a década de 1960, possibilitado por um conjunto de condições e levado a efeito por uma série de grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados.

Os apontamentos dessa aula estabelecem uma estreita articulação entre os movimentos sociais dos anos 60 e o pós-modernismo enquanto movimento estético-cultural que surgia com força na época como afirmou Linda Hutcheon: “[...] subitamente, as diferenças de gênero e raciais estavam sobre a mesa de discussão” e, “uma vez que isso aconteceu, a ‘diferença’ tornou-se foco do pensamento - desde novas questões de escolhas sexuais e história pós-colonial até questões mais familiares tais como religião e classe” (HUTCHEON, 1988, p. 90).

A anáfora e a repetição do vocábulo “não” na letra da música reforçam a revolta e a ironia em relação aos dirigentes do país, anunciando uma visão crítica do contexto social:

“Não me convidaram”
“Não me ofereceram”
“Não me elegeram”
“Não me sortearam a garota do fantástico”
“Não me subornaram”

A música-matriz reverbera, através dessas repetições, um Brasil que exclui, que enfatiza um discurso vazio (fala-se muito e nada se faz) ou um sentimento de revolta no sentido de formatar as pessoas a sempre dizerem “sim”. Assim, acreditamos que com essas reflexões entre Literatura e música seja possível instigar leituras prazerosas e menos opressivas, uma aula em que o texto nos remete à linguagem e que estrutura o mundo em nosso interior. Uma reflexão que entende a leitura como trabalho de linguagem, porque: “ler é encontrar sentidos, e encontrar sentidos é nomeá-los; mas, esses sentidos nomeados são levados em direção a outros nomes; os nomes mutuamente se atraem, unem-se, e seu agrupamento quer também ser nomeado: nomeio, re-nomeio: assim passa o texto: é uma nomeação em *devenir*, uma aproximação incansável, um trabalho metonímico” (BARTHES, 1992, p. 44-5)

Nessa prática intersemiótica em aulas de Literatura/ leitura é possível pensar em algo que ultrapassa o verbal do texto, indica que este pode ser flexível o bastante para, mediante os nexos nele implícitos, transformar-se em novo texto, que por sua vez será absorvido e transformado em novíssimo texto, como num caleidoscópio textual.

Essa intersemiotividade dos meios de massa nos faz pensar que as aulas de linguagens podem envolver música, texto e imagem resultando em experiências sensório-perceptivas ricas para o receptor. É nesse sentido que Santaella afirma que: há vários modos de ler, há vários tipos de leitores que são plasmados de acordo com as reações e habilidades que desenvolvem diante dos estímulos semióticos que recebem. Ler livros configura um tipo de leitor bastante diferente daquele que lê linguagens híbridas, tecidas no pacto entre imagens e textos. (2004, p.174)

Por considerar a leitura como prática semiótica, foi proposto aos alunos, após discussão das músicas apresentadas aqui, uma proposta de representação do Brasil não-verbal de cada um, uma espécie de reforço intersemiótico articulado aos princípios de polifonia textual bakhtinianos. Essa seria uma proposta de aula com saber e sabor que nos propõe Barthes em seu livro *Leçon*:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (1978, p 45-46).

Considerações finais

O olhar é um signo inquieto.
(Roland Barthes. In: *L'obvie et l'obtus*. 1982, p. 279)

Nessa interação entre discursos que se constrói uma consciência semiótica com habilidades de leitura em diferentes linguagens (visual, auditiva, escrita, plástica), como também se estimula a criatividade linguística. Nesse jogo a poesia está na descoberta da realidade, nos diversos modos de expressar e ler esse contexto. Nesse âmbito, não importa a qualidade da forma, mas o processo da imaginação e os deslimites da figura em apresentar ou representar o suficiente das ideias do mundo que vão sendo aprendidas.

Reconcebidas nessa experiência estética, as representações do país emergem da figuratividade em que ecoam a constituição semiótica de uma cultura que reconhece discursos diversos imbricados nesse processo. Nessas recriações ou (re)leituras do Brasil, um tratamento particular surge dessas novas imagens, sempre reconstituídas em diversas citações

visuais, ou seja, reatualizadas, em olhares “escrevíveis” ou em momentos significativos da semiótica visual.

Imagens apresentadas como intertextualidades

Et ce “langage de l’art” lui-même est une hiérarchie complexe de langages mutuellement corrélés, mais non possibles d’un texte artistique. A cela aussi, on le voit, est reliée la charge signifiante de l’art, inaccessible à tout autre langage non artistique.

(LOTMAN, Iouri. *La Estructure du texte artistique*, 1973, p. 55)¹.



Folha em branco apenas com o contorno do Brasil

¹ “A linguagem da arte é, ela mesma, uma hierarquia complexa de linguagens inter-relacionadas, mas não semelhantes. A isto está relacionado a pluralidade de princípios de leituras possíveis de um texto artístico. A isto também, nota-se, está ligada a carga significativa da arte, inacessível a qualquer outra linguagem não-artística”. (tradução nossa).



Imagem proposta por Ziraldo, sugerindo uma gota de sangue espalhada

IMAGENS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

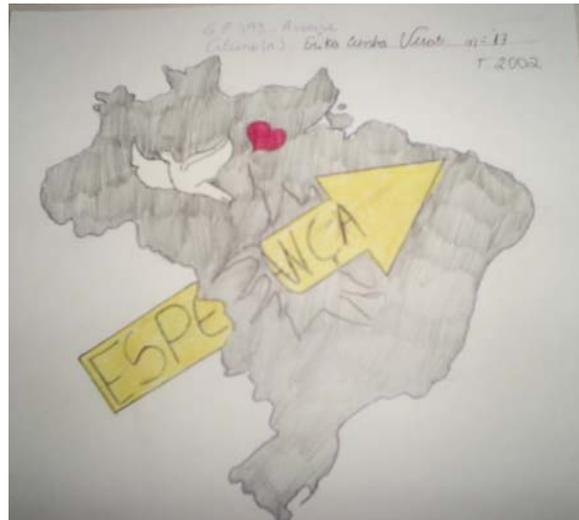


Imagens criadas pelos alunos do CIEP 393 Aroeira (Centro Integrado de Educação Pública) em Macaé-RJ, em turmas de Literatura do Ensino Médio.



Imagens criadas pelos alunos do CIEP 393 Aroeira (Centro Integrado de Educação Pública) em Macaé-RJ, em turmas de Literatura do Ensino Médio.





Imagens criadas pelos alunos do CIEP 393 Aroeira (Centro Integrado de Educação Pública) em Macaé-RJ, em turmas de Literatura do Ensino Médio.



Referências

- ARANHA, S.G. Carmem. *Exercícios do olhar. Conhecimento e visualidade*. São Paulo. UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- ARAÚJO, Rodrigo da Costa. *O texto não-verbal nas aulas de Língua Portuguesa*. Apostila para capacitação de Professores. Mimeo, FAFIMA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____ e FIORIN, J.L. [org.] *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da USP, 2003.
- BARROS, Manoel de. *O Guardador de águas*. Rio de Janeiro. Record. 2006.
- BARTHES, R. *Leçon*. Paris. Seuil.1978.
- _____. *L'obvie et l'obtus*. Paris.Seuil.1982..
- _____. *S/Z*. Tradução de Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BUORO, Anamélia Bueno. *A imagem fixa na sala de aula*. In: OLIVEIRA, Ana Claudia M. A. de (org.) *Semiótica da Arte: teorizações, análises e ensino*. São Paulo. Hacker Editores. Centro de Pesquisas Sociossemióticas. Puc. SP. 1998, pp. 247-256.
- BRAIT, Beth. [org.] *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- GREMIAS. A.J. e J. COURTÊS. *Dicionário de Semiótica*. Editora Cultrix. São Paulo. s.d.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Trad: Ricardo Cruz. RJ: Imago, 1991.
- LEBEL, Estelle. Contribution à l'étude du plagiat visuel. In: OLIVEIRA, Ana Claudia M. A. de (org.) *Semiótica da Arte: teorizações, análises e ensino*. São Paulo. Hacker Editores. Centro de Pesquisas Sociossemióticas. Puc. SP. 1998. [pp. 60-73].
- LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- LOTMAN, Youri. *La Structure du texte artistique*. Paris: Gallimard. 1973.
- ROJO, Roxane (org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC: Campinas, SP. Mercado das Letras, 2000.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no espaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulos, 2004.
- Tributo A Cazuza*. 1999. Som Livre. MPB.

Resumo: As aproximações entre as artes sempre fascinaram os estudiosos do fenômeno estético e também alguns professores que concebem o estudo da Literatura como linguagem múltipla e instigante no cotidiano das pessoas. Não se contentando com aproximações intuitivas, os comparatistas atuais buscaram fundamentação teórica para a prática das leituras intersemióticas. Neste trabalho, após uma breve menção aos conceitos de Bakhtin, discute-se a necessidade de aulas que contemplam a música, a literatura e a imagem, isto é, criações mistas que incluem simultaneamente o elemento musical, verbal e visual em aulas para o Ensino Médio.

Palavras-chave: Literatura; música; representações do Brasil.

Abstract: The nearing among arts always fascinated those who studied the stetic fenomenum and also some professors that consider the study of Literature as a multiple and curious language in people's daily lives. Once they are not satisfied with the intuitive approach, contemporary comparatists searched theoretic grounding for the practice of intersemiotic practices. It is discussed in this work, after a quick mention on Bakhtin concepts, the need of classes that consider music, literature and images, that means, mixed criations that include simultaneously the musical, verbal and visual elemnts in High School (Ensino Médio) lessons.

Keywords: Literature; music; Brazilian Representations.