



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

***A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós: experiência afetiva e
multissensorial para quaisquer leitores**

Rio de Janeiro

2023

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

***A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós: experiência afetiva e multissensorial para
quaisquer leitores**



Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

R696 Rodrigues, Ana Paula Oliveira Macri.
A árvore, de Bartolomeu Campos de Queirós: experiência afetiva e
multissensorial para quaisquer leitores / Ana Paula Oliveira Macri
Rodrigues. – 2023.
127 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Queirós, Bartolomeu Campos, 1944-2012 – Crítica e interpretação -
Teses. 2. Queirós, Bartolomeu Campos, 1944-2012. A árvore - Teses. 3.
Leitura – Estudo e ensino – Teses. 4. Leitores - Reação crítica – Teses. 5.
Língua portuguesa – Estilo – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania
Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90:82.01

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

***A árvore, de Bartolomeu Campos de Queirós: experiência afetiva e multissensorial para
quaisquer leitores***

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Beatriz dos Santos Feres
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Às minhas avós, Laura (*in memoriam*) e Nair (*in memoriam*).

Aos meus filhos, Vinícius, Joaquim e Carolina.

Para todas as minhas *árvores*.

AGRADECIMENTOS

Agradecer implica cometer injustiças, sempre. Não agradecer, no entanto, configura equívoco ainda maior. Pela cumplicidade instantânea, pelo incentivo generoso, pela atenção constante e por ser presença em um tempo remoto, agradeço à querida orientadora Profa. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara. O olhar atento com meu texto, as gentis sugestões e as afetuosas respostas sempre que a elas recorri são alguns dos meus motivos de gratidão à Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres e à Profa. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira.

“Pelo muito que minha árvore me faz pensar, tenho por ela um respeito desmedido”¹, a dedicatória que eu gostaria de ofertar a todos os mestres que encontrei na UERJ, em especial à Profa. Dra. Regina Michelli, guardiã da Literatura Infantojuvenil, e ao Prof. Dr. André Nemi Conforte, compositor e instrumentista da Estilística, além de tantos outros igualmente importantes, que cuido agora para não falhar.

Da especialização em Língua Portuguesa, cursada no Liceu Literário Português, trago a afeição pela Profa. Dra. Edila Vianna da Silva, orientadora da monografia e doadora da fagulha necessária à continuidade da jornada acadêmica.

Por me abrir *Janelas da escrita* de Bartolomeu Campos de Queirós em um período de confinamento, sou indescritivelmente grata a Ninfa Parreiras, biógrafa do escritor mineiro, além de autora de obras infantojuvenis.

Se a caminhada tem sido leve, aos colegas preciso retribuir: os caros Pablo Barbosa, Patrícia Cêscas, Tania Regina; Sol de Mendonça e Karen Schuler, que estiveram na defesa; as queridas Renata Anná e Eneide Mesquita, que também pesquisam Bartolomeu Campos de Queirós. Foi uma honra integrar o grupo de pesquisa CNPq Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil, o Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ e o corpo editorial da Palimpsesto, revista dos alunos do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ.

À minha família, meu mais profundo afeto, que não cabe nestas poucas linhas, mas que inclui marido, pai e mãe, irmão, filhos, sobrinhos, familiares e amigos. Serei sempre devedora ao meu esposo, Marcus, pelo suporte e encorajamento, por ser um bom ouvinte e por compartilhar comigo a experiência de um percurso já trilhado. Dedico também aos meus

¹ QUEIRÓS, 2018, p. 34.

pais esta dissertação, por tudo o que sempre fizeram em meu benefício. A Deus, o meu íntimo obrigado.

RESUMO

RODRIGUES, Ana Paula Oliveira Macri. *A árvore, de Bartolomeu Campos de Queirós: experiência afetiva e multissensorial para quaisquer leitores*. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A leitura da composição poética *A árvore*, escrita por Bartolomeu Campos de Queirós e ilustrada por Mario Cafiero, conduz leitores de diferentes faixas etárias a uma experiência afetiva e multissensorial. Nela, sobressai a qualidade estética do texto, em suas parcelas verbal e imagética. A presente pesquisa pretende evidenciar a afetividade sob diferentes aspectos, como a inerente à língua, a que está envolvida na relação do leitor com o texto literário e a implicada na relação professor-aluno, conforme se deduz de uma das leituras possíveis dessa obra. De igual modo, por meio do estudo dos recursos estilísticos recorrentes no texto, investigam-se os mecanismos pelos quais os sentidos do leitor são aguçados, a exemplo do aproveitamento sonoro e do processamento das metáforas, incluindo as sinestésicas. Finalmente, propõem-se três níveis de leitura para a composição literária. Para a consecução dos objetivos propostos, recorre-se à teoria da leitura, principalmente a partir de Vincent Jouve (2002) e Daniel Pennac (1993), aos princípios fundamentais da Estilística, eleita para análise da obra, a partir dos conceitos de José Lemos Monteiro (2009) e Nilce Sant’Anna Martins (2012), além de outros autores, e, como apoio na observação das ilustrações, à Vera Maria Tietzmann Silva (2021). Conclui-se que há três níveis de leitura possíveis para *A árvore*: o primeiro deles engloba a fruição além de ser provável tanto à criança como ao leitor adulto; o segundo permite interpretá-la como uma metáfora da relação professor-aluno; e, por fim, a leitura empreendida pelo leitor crítico — nível pleno de leitura —, busca, por exemplo, analisar os recursos estilísticos presentes no texto, propor uma compreensão metalinguística, identificar intertextualidades e comentar as ilustrações. Os dois últimos níveis mencionados mais prováveis ao leitor experiente, portanto, evidenciando que a obra eleita emociona e instiga adultos e crianças.

Palavras-chave: leitura; formação de leitores; análise estilística; Bartolomeu Campos de Queirós; *A árvore*.

ABSTRACT

RODRIGUES, Ana Paula Oliveira Macri. *A árvore, by Bartolomeu Campos de Queirós: an affective and multisensory experience for different readers*. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Reading the poetic composition, *A árvore*, written by Bartolomeu Campos de Queirós and illustrated by Mario Cafiero, leads readers of different ages to an affective and multisensory experience. In this experience, the aesthetic quality of the text, in its verbal and visual portions, stands out. The present research intends to evidence affectivity under different aspects, such as that inherent to language, that involved in the relationship of reader with the literary text, and that implied in the teacher-student relationship, as deduced from one of the possible readings of this literary piece. Similarly, through the study of recurrent stylistic resources in the text, we investigate the mechanisms by which the senses of reader are sharpened, such as the use of the sounds of language and the processing of metaphors, including synesthesia. Finally, three reading levels are proposed for literary composition. To achieve the proposed objectives, we resort to the theory of reading, mainly from Vincent Jouve (2002) and Daniel Pennac (1993) to the fundamental principles of Stylistics, the method chosen to analyze it, based on the concepts of José Lemos Monteiro (2009) and Nilce Sant'Anna Martins (2012), among other authors, and, as support in the reading of the illustrations, to Vera Maria Tietzmann Silva (2021). It is concluded that there are three possible reading levels for *A árvore*: the first of them encompasses fruition besides being more likely to child or to adult reader; the second allows interpreting it as a metaphor of teacher-student relationship; and, finally, reading undertaken by critical reader — full reading level —, seeks, for example, to analyze stylistic resources in it, propose a metalinguistic understanding, identify intertextualities, and comment on illustrations. The last two levels mentioned are more likely to experienced reader, therefore, evidencing that the chosen book emotes and instigates adults and children.

Keywords: reading; training readers; stylistic analysis; Bartolomeu Campos de Queirós; *A árvore*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Texto 1 –	Comentário miniconto de terror.....	13
Quadro 1 –	Processamento metafórico via até.....	75
Quadro 2 –	Representação do processo metafórico.....	85
Quadro 3 –	Metonímia em Bechara (2001) e em Garcia (2010).....	89
Quadro 4 –	Sinédoque em Garcia (2010).....	91
Texto 2 –	Postagem miniconto de terror.....	96
Texto 3 –	Comentário miniconto de terror.....	97
Quadro 5 –	Árvore = texto/livro.....	107
Quadro 6 –	Árvore = literatura/escrita.....	108
Imagem 1 –	Capa e quarta capa <i>Bisa Bia Bisa Bel</i>	115
Imagem 2 –	Capa e quarta capa <i>A árvore</i>	115
Imagem 3 –	Capas <i>Bisa Bia Bisa Bel</i> e <i>A árvore</i>	116
Imagem 4 –	Ilustração páginas 20 e 21.....	117
Imagem 5 –	Ilustração páginas 24 e 25.....	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	18
1.1 A leitura, por Vincent Jouve	18
1.2 Leitura e letramento, segundo Daniel Pennac	24
1.3 A leitura na BNCC	27
1.4 Questões essenciais sobre leitura e sobre a Literatura Infantojuvenil.....	30
2 ESTILÍSTICA: PERCURSO HISTÓRICO, OBJETO DE ESTUDO E MÉTODO DE ANÁLISE	33
2.1 Percurso histórico.....	33
2.2 O surgimento da Estilística	39
2.3 Objeto de estudo e definições de estilo	42
2.4 Contribuição de Joaquim Matoso Câmara Jr.....	47
2.5 Gramáticos brasileiros e a linguagem expressiva	49
2.5.1 A Moderna Gramática Portuguesa e a linguagem emotiva.....	49
2.5.2 “A língua é a soma de todas as suas possibilidades de expressão”.....	52
2.6 “A estilística vem complementar a gramática”	55
3 BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS, TRAJETÓRIA E ESTILO	58
4 EXPERIÊNCIA AFETIVA.....	65
4.1 Afetividade na formação de leitores e sua relação com o texto.....	65
4.2 Afetividade da língua	66
4.3 Afetividade em <i>A árvore</i>	67
5 EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL.....	78
5.1 “Ouvir também é tátil”	79
5.2 Um mar de sensações	80
5.2.1 <u>Linguagem figurada e imagem</u>	81
5.2.2 <u>Processo metafórico</u>	83
5.2.3 <u>Expressão multissensorial em A árvore</u>	85
5.2.4 <u>Transferências semânticas e evocações sensório-afetivas</u>	88
5.2.5 <u>Metonímia e sinédoque</u>	89
5.2.6 <u>Recursos estilísticos e impressões estético-afetivas</u>	91

6	UM MERGULHO PARA CADA LEITOR	95
6.1	“Eu tenho uma árvore” : nível primário de leitura	100
6.2	“Passo horas do meu relógio decorando as lições que minha árvore me ensina” : nível secundário de leitura	101
6.3	“Minha árvore tem mistérios que não consigo decifrar” : nível pleno de leitura ..	104
6.3.1	<u>“Pelo muito que minha árvore me faz pensar, tenho por ela um respeito desmedido”</u> : <u>metalinguagem</u>	105
6.3.2	<u>“Com minha professora verde, eu aprendo que a liberdade me permite até viver num mesmo lugar, a vida inteira, contemplando uma árvore crescendo para o céu”</u> : <u>intertextualidade e outras possibilidades de leitura</u>	111
	CONCLUSÃO	120
	REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

Lembro-me do dia em que *A árvore* chegou em casa. De imediato, constatei uma bela capa. Reservei a leitura para o final do dia, como sempre fazíamos. Antes de dormir, folheamos aquele belo texto, poético, sonoro, um pouco mais longo do que aqueles com os quais estávamos acostumados, mas agradável, tanto para mim como para meus filhos, que adormeceram enternecidos.

A poeticidade do texto me mobilizou. Cheguei a uma — precipitada — conclusão: “Este livro não é para crianças!”. Na sequência, cedi a algumas reflexões: “...mas, leio para os meus filhos e eles gostam...”, “o que seria uma obra para crianças?”, “por que considereei que esta obra não fosse para crianças?”, “quais recursos estilísticos a tornam tão bela?”, “como se nomeiam ou se processam esses recursos?”, “somente adultos são capazes de apreciar a qualidade estética de um texto?”. Todas essas questões me inquietaram por vários dias.

Ainda, questioneei-me acerca do motivo de esse ter sido o meu primeiro contato com Bartolomeu Campos de Queirós. Li o resumo da sua biografia e me senti instigada a saber mais. Ao mesmo tempo, uma lamentação: por que nem as escolas que frequentei ao longo da minha vida — particulares e públicas — nem as instituições de ensino em que meus filhos estudam — tanto da educação infantil como do ensino fundamental — adotaram ou recomendaram a produção de Bartolomeu Campos de Queirós?

Um outro grupo de indagações me ocorreu: “como me tornar apta a selecionar mais obras semelhantes a essa?”, “de que forma influenciar educadores a adotarem esse livro?”, “como todas essas questões — além de outras com as quais eu me depararia adiante, durante a redação do projeto para ingresso no Mestrado, por exemplo — vinham sendo discutidas no ambiente acadêmico?”. A mera escolha do termo mais adequado me causava profunda angústia: “literatura infantil?”, “infantojuvenil?”, “com maiúsculas”, “sem especificação?”...

Em 2019, durante a arguição do projeto supracitado, ouvi de um dos membros da Banca Examinadora questionamento semelhante ao que reproduzirei: “Essa obra é densa o suficiente para dois anos de investigação?”. A seiva da insegurança me percorreu naquele instante. Dirigi, então, o olhar para outro avaliador — também admiradora de Bartolomeu e hoje minha orientadora, a quem aproveito para expressar gratidão, embora este não tenha sido o único gesto de incentivo generoso da sua parte — e observei seu discreto meneio de cabeça assentindo. Havia se enraizado a cumplicidade necessária para me fazer responder um

confiante sim. Posteriormente, a partir das aulas das disciplinas cursadas e das leituras realizadas, foi possível constatar que a Literatura (infantil ou infantojuvenil) ainda enfrenta muito preconceitos. Possivelmente decorre disso toda sorte de discussões sobre a adjetivação que acompanha o termo, bem como sobre sua destinação. Um pouco desse debate será registrado aqui, mesmo sem pretender dar conta de todo ele.

Enquanto criança, precisei lidar com temas difíceis que permeavam a realidade ou o imaginário da minha família de origem. Alguns deles desvelam, na minha percepção atual, uma condição socioeconômica específica. A literatura, então, se não pode evitar que o leite se derrame, pode ao menos derramar as lágrimas que trazem cura. Em face disso, nesta dissertação também se pretende refletir acerca da importância do letramento literário bem como acerca dos temas que devem ou não ser abordados na infância.

O problema que aqui se coloca: se a criança é capaz de suportar o drama, por que não o belo? Questão nada inovadora. Ieda de Oliveira, em sua obra *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*, empreende análise semiolinguística de duas obras representativas da literatura infantil em língua portuguesa, propondo semelhante reflexão, sob a nuance da previsibilidade requerida pelas crianças e do obstáculo enfrentado pelos autores que as elegem como público. “Se a criança precisa de um discurso previsível, como oferecer-lhe o artístico? Esse é o desafio dos criadores de literatura infantil” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Lembro-me do meu pai, desde sempre, valorizando a leitura. Na ausência de livros ditos infantis em casa, *Alibabá e os quarenta ladrões* e outras narrativas de *As mil e uma noites* embalavam meu sono. “Abre-te, Sésamo”, as palavras mágicas que abriam portas para tantos sonhos, muitos deles concretizados. Da mais tenra idade, trago da minha mãe a lembrança das cantigas de roda entoadas e das histórias oralmente contadas: *Cachinhos dourados*, *Dona baratinha* e tantas outras tão conhecidas. Tais excertos biográficos são evocados com intuito de enaltecer o caráter afetivo — além de transformador — da leitura, uma vez que a afetividade, incluindo a expressa através da língua, será objeto de estudo. Para tecer comentários a esse respeito, os teóricos Vincent Jouve (2002), Daniel Pennac (1993), além de outros, foram selecionados para compor este trabalho.

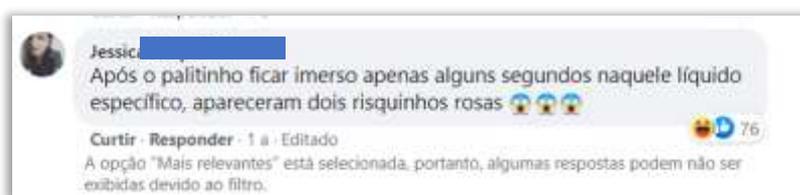
Fazer referência a afetividade difere de exaltar a pieguice, de valorizar o sentimentalismo excessivo. Busca-se demonstrar a dimensão afetiva da língua e a afetividade implicada na leitura e na formação de leitores. Monteiro (2009, p. 49) define que “nem tudo o que brota do sentimento atinge o plano da arte: uma emoção, por mais intensa que seja, pode

não ser traduzida ou comunicada de modo a sensibilizar outras pessoas”, por isso, interessam, sobretudo, os conteúdos emotivos objeto de estudo da Estilística.

Proponho uma imagem: menino — pés ao chão —; linda pipa colorida e esvoaçante no céu. Fixo o olhar na linha. Se muito curta, a pipa não voa. Se muito frouxa, a pipa vai longe e não mais remete ao menino. Sendo o nome desse menino *texto* e pipa a sua compreensão, a linha eleita, então, para examinar a obra literária *A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós, foi a Estilística.

Antes de justificar a escolha da análise estilística, recorro ao relato a seguir. Em um concurso de minicontos de terror proposto por uma página literária no Facebook, em alusão ao Dia das Bruxas ou *Halloween*, um internauta contribuiu com a seguinte micronarrativa:

Texto 1 – Comentário miniconto de terror



Fonte: Disponível em: www.facebook.com/taglivros/posts/2851182621774875

Por certo, muitos daqueles que em algum momento temeram gestação indesejada ou que, ao menos, reconheceram a requintada comunhão entre horror e humor no comentário, interagiram com a postagem. Caso fosse possível retornar no tempo e apresentar o mesmo texto a leitores de séculos anteriores, qual sua reação? Considerando a inexistência de testes rápidos para identificação de gravidez, essa produção continuaria entendida como humor/horror?

No capítulo 6, será retomado o fragmento, sob a perspectiva da Teoria Semiollingüística da Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau. Por enquanto, convém admitir, então, limitações da abordagem estilística em determinados momentos históricos:

[...] a Análise Estilística, de certa forma, levou às últimas consequências a técnica do *close reading*, no seu empreendimento de privilegiar os aspectos formais do texto literário, em especial do poético. Era, de fato, uma abordagem que pretendia confirmar na própria estrutura lingüística do texto literário sua semântica global, constituindo-se, em última análise, numa busca de iconicidade, de motivação máxima do signo verbal, de uma relação forma-conteúdo quase que biunívoca, e que encontraria ambiente mais propício para tal manifestação, como não poderia deixar de ser, na chamada função poética da linguagem. (CONFORTE, 2019, p. 273).

Se, por um lado, o apego desmedido à relação forma-conteúdo na leitura de textos, em especial dos poéticos, mostra-se facilmente contestável, por outro, a análise estilística

permanece a linha — resistente — cujo manejo conduz artisticamente a pipa até o céu. Ao delimitar o território da Estilística, Monteiro (2009, p. 39, grifo do autor) posiciona-se afirmando que “seu objeto deve continuar sendo aquele que Bally (1951) estabeleceu desde o início: *a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade*”.

Sabendo ser inútil o fio invisível sem a pipa e, principalmente, sem o menino, intenciona-se nesta dissertação investigar o processo da leitura. Em outras palavras, laminar, no sentido estrito da observação científica, o menino, a linha e a pipa. Estão interconectados. Para isso, pretende-se também retomar o percurso histórico da Estilística visando compreender quando e por quais motivos essa teoria raia e esmaece — se é que esmaece.

Certa vez, inadvertidamente, escrevi a alguns docentes a máxima de Confúcio: “O mestre disse a um dos seus alunos: queres saber em que consiste o conhecimento? Consiste em ter consciência tanto de conhecer uma coisa quanto de não a conhecer. Esse é o conhecimento”. Minha intenção era felicitá-los pela passagem do Dia do Mestre. Incorri no erro de não refletir sobre as possibilidades de leitura que a sentença abarca. Acredito que receberam de bom grado as minhas palavras, inclusive em virtude da admiração que costumo expressar em relação aos meus professores.

Educador por formação, Bartolomeu Campos de Queirós costumava comentar, em entrevistas concedidas, a afetividade naturalmente implicada na relação professor-aluno. Em *A árvore*, o vínculo afetivo entre o sujeito enunciador² e a árvore objeto da sua observação fica evidente em determinados trechos, permitindo compreendê-la como uma metáfora desse relacionamento. Uma outra leitura, mais cuidadosa, talvez conduza a uma abordagem metalinguística sem descartar, no entanto, a anterior. Logo, pretende-se aqui sugerir três níveis de leitura para a obra em pauta. Uma típica, mas não obrigatoriamente dele, do leitor criança e outras duas, em função da sua complexidade, mais prováveis ao leitor adulto e ao leitor crítico. Desde já, mencione-se que não se estabelece hierarquia entre elas, por isso, poderiam também ser denominadas dimensões de leitura.

O objetivo geral deste trabalho contempla, então, evidenciar os mecanismos pelos quais a leitura da obra literária *A árvore* (2018), escrita por Bartolomeu Campos de Queirós e ilustrada por Mario Cafiero, proporciona a diferentes leitores uma experiência afetiva e multissensorial. Prioriza-se a abordagem estilística, com acréscimo de conceitos que fundamentam a criação de sentido para além do sistema linguístico e do texto. Ainda,

² No capítulo 4, será comentada a opção pelo termo sujeito enunciador no lugar de narrador, narrador-personagem ou eu-lírico.

propõem-se ao menos três níveis de leitura para essa produção. Desde o primeiro contato com a composição poética em pauta, chamou atenção a afetividade entre sujeito enunciador e seu objeto de admiração — evidenciada por determinadas palavras e construções — bem como a capacidade de o texto aguçar os sentidos — por meio das metáforas e do aproveitamento sonoro, dentre outros recursos. Além disso, como anteriormente mencionado, o texto foi capaz de emocionar e de instigar adultos e crianças, resultando na escolha do título, *A árvore, de Bartolomeu Campos de Queirós: experiência afetiva e multissensorial para quaisquer leitores*.

Para além da motivação pessoal, é inegável a qualidade artística da composição poética que se pretende analisar e nisso incluem-se as ilustrações. A versão atual de *A árvore* compõe o catálogo infantil da Editora Global e está em sua quarta edição. Em 2011, recebeu o selo *Altamente Recomendável, categoria criança*, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), merecendo, também por conta desse fato, um olhar mais cuidadoso em sua leitura, na medida em que, apesar de sua riqueza poética, há poucos estudos elaborados até o momento. Publicada pela primeira vez em 2010, pela editora Paulinas, essa é uma das últimas produções de Bartolomeu Campos de Queirós, que faleceu em 2012. Nela, o seu apuro técnico vem à tona, evidenciando seu estilo. Em todas as edições, as ilustrações são de Mário Cafiero, artista cuja sensibilidade e destreza corroboram a qualidade estética da obra sob análise.

Nas quarenta páginas, flui um texto produtivo em recursos estilísticos. A partir da observação de uma árvore, que serve de morada para passarinhos, insetos e outros seres vivos, são realizadas diversas reflexões. Segundo Neide Medeiros Santos, crítica literária e membro votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil na Paraíba (FNLIJ-PB) em seu blogue *Nas Trilhas da Literatura*³:

Bartolomeu percorre as mesmas águas de Cecília Meireles, são irmãos das coisas fugidias. O poeta vê sempre, com um novo olhar, um rio de águas mansas que passa pelas pequenas cidades mineiras, fica enternecido diante de um passarinho que pousa na varanda de sua casa e agora é dono de uma árvore que está plantada na sua rua. Reinventa os fatos e escreve textos poéticos como “A Árvore”. (SANTOS, 2010, n. p.).

Para empreender o exame do *corpus*, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- a) Discorrer sobre leitura e letramento literário, perpassando algumas questões essenciais sobre a literatura infantojuvenil;

³ A última publicação do blogue é datada de 1º de setembro de 2018, no entanto, o material, desde 09 de agosto de 2008, continua disponível em: <http://nastrilhasdaliteratura.blogspot.com>. Acesso em 19 set. 2020.

- b) Delimitar Estilística enquanto ciência e como método de análise, traçando um panorama histórico desse campo de estudo;
- c) Comentar dados biográficos de Bartolomeu Campos de Queirós, sobretudo aqueles que permitam evidenciar seu estilo e seu engajamento na formação de leitores;
- d) Examinar a afetividade em *A árvore*, tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista da relação do sujeito enunciador com seu objeto de desejo e inspiração ou sob o prisma da relação do leitor com o texto literário;
- e) Demonstrar a multissensorialidade da obra em estudo, mencionando alguns dos recursos estilísticos nela empregados e como eles se processam, captando o leitor por meio das sensações durante a fruição do texto;
- f) Propor três níveis de leituras dessa obra literária, comentando a metalinguagem, a intertextualidade, bem como as ilustrações.

A metodologia da pesquisa envolve a revisão bibliográfica e a análise do *corpus* selecionado, priorizando a abordagem estilística visando dar conta dos seguintes aspectos: a) definição de estilo, objeto de estudo da Estilística, situando historicamente esta ciência e retomando algumas discussões em torno da análise estilística; b) teorização sobre o processo de leitura; c) abordagens sobre letramento literário; d) debate envolvendo a Literatura Infantojuvenil. Examinam-se os conceitos relativos a recursos estilísticos trazidos por Pierre Guiraud (1970), Joaquim Mattoso Câmara Junior (1978), Marcel Cressot (1980), Nilce Sant'Anna Martins (2012), José Lemos Monteiro (2009), Othon Moacyr Garcia (2010), dentre outros. Juntam-se a esse material diversas entrevistas concedidas por Bartolomeu Campos de Queirós e outros textos informativos, selecionados com o intuito de obter dados biográficos, bem como de apreender o posicionamento do autor sobre os temas aqui tratados, especialmente no tocante à formação de leitores e sua concepção de Literatura. Para a abordagem literária, recorre-se a Daniel Pennac (1993) e a Vincent Jouve (2002). Compara-se, ainda, a visão de Bartolomeu Campos de Queirós sobre literatura infantil, termo evitado pelo autor, com os estudos de Regina Zilberman (2003), Teresa Colomer (2003), Regina Michelli (2007) e Maria Teresa Andruetto (2010), entre outros. Por fim, para discorrer sobre metalinguagem, consideram-se as autoras Annete Baldi (2019) e Maria Teresa Gonçalves Pereira (2020). Camara. Vera Maria Tietzmann Silva (2021) constitui apoio importante na leitura das ilustrações.

Esta Dissertação divide-se em seis capítulos, delimitados como a seguir. No primeiro capítulo, examinam-se o processo de leitura, os princípios do letramento literário,

perpassando algumas questões envolvendo a Literatura Infantojuvenil. No segundo, discorre-se sobre a Estilística, situando historicamente essa ciência e retomando algumas discussões em torno da análise estilística, adotada para avaliar a obra literária em pauta. No terceiro, pretende-se informar dados biográficos do aludido escritor, ressaltando aqueles que contribuam para apreender seu estilo. No quarto, comenta-se que os estudos linguístico-descritivos permitem evidenciar a afetividade na composição literária *A árvore*, porém, com destaque para outros aspectos, como a relação afetiva inevitavelmente implicada na formação de leitores e a identificação do leitor com o texto literário. O quinto capítulo é dedicado ao exame pormenorizado dos recursos estilísticos observados em *A árvore*, sob diferentes enfoques teóricos, especialmente a estilística do som e a estilística da palavra. Finalmente, no sexto e último capítulo, propõem-se três níveis de leituras para a obra literária em pauta, contemplando a metalinguagem, a intertextualidade e as ilustrações.

Espera-se que a conjugação da abordagem linguística aplicada ao texto literário, principalmente àquele potencialmente destinado à infância, seja um diferencial desta Dissertação. Almeja-se, ainda, que esta pesquisa floresça entre os que compartilham pelo menos parte das inquietações anteriormente descritas: pais ou cuidadores; profissionais envolvidos na educação, em especial na educação básica; docentes e discentes do ensino superior; pesquisadores em geral e o público afeito à Literatura, incluindo a Literatura potencialmente destinada às crianças.

1 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura é, antes de mais nada, uma desforra da infância.

Vincent Jouve

Este capítulo apresenta-se como uma breve revisão bibliográfica sobre os temas Leitura e Letramento Literário, a partir das obras *A leitura* (2002), de Vincent Jouve, *Como um romance* (1993), de Daniel Pennac. Alguns excertos foram extraídos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o intuito de evidenciar de que forma a presente pesquisa insere-se e pode vir a contribuir com o Eixo Leitura. Ao final, retoma-se a — necessária — discussão sobre Literatura Infantojuvenil, sobretudo a partir das seguintes obras, *A formação do leitor literário* (2003), de Teresa Colomer e *A literatura infantil na escola* (2003), de Regina Zilberman, além das contribuições de Bartolomeu Campos de Queirós, segundo seu posicionamento expresso nas entrevistas concedidas ou nos textos de cunho teórico por ele publicados. Regina Michelli (2007) e Maria Teresa Andruetto (2010) também integram a discussão sobre a pertinência ou o risco de recorrer à adjetivação para se referir à literatura que tem as crianças como público prioritário. Por se tratar de uma ampla discussão, não há pretensão de esgotá-la, uma vez que se prioriza a abordagem linguística da obra *A árvore*.

1.1 A leitura, por Vincent Jouve

Na introdução da obra *A leitura* (2002), Vincent Jouve comenta que o interesse por esse processo pelos profissionais de análise de texto despontou a partir da década de 1970. Ultrapassando a investigação sobre a essência da literatura ou sobre que métodos empreender para a análise de textos, o leitor foi colocado em evidência, demandando dos teóricos, portanto, novas reflexões. Jouve (2002) menciona, ainda, a relação entre o declínio das teorias estruturalistas e o surgimento de novas abordagens do texto literário, a partir de 1980.

Em relação aos avanços dos estudos linguísticos, Jouve (2002) retoma a década de 1960 ao discorrer sobre o acréscimo da pragmática, que se atém à relação dos signos com seus

usuários, aos dois ramos tradicionais, a sintaxe e a semântica. Menciona Charles Morris como um de seus precursores ao lado de John Langshaw Austin e Oswald Ducrot, teóricos que se destacaram nessa vertente de estudos, segundo sua visão. A importância da interação no discurso é mencionada para evidenciar “a influência da pragmática sobre o estudo dos textos” (JOUVE, 2002, p. 13). Mais do que destacar a estrutura de uma determinada obra ou relacioná-la com seu autor, buscar-se-ia, a partir de então, a conexão entre escritor e leitor.

Para exemplificar os avanços na investigação da leitura, sob o viés literário, especialmente a partir do universo narrativo, Jouve (2002), em primeiro lugar, esclarece que há duas formas de enfrentar a questão. Uma das possibilidades consiste na investigação sobre o modo de ler um texto e a outra prioriza o exame sobre o que pode ser lido a partir dele. Na sequência, estabelece uma retrospectiva que demonstra terem os pesquisadores oscilado entre as duas abordagens no decorrer dos anos, que podem ser resumidas nas seguintes “grandes perspectivas” (JOUVE, 2002, p. 14): a) a Escola de Constância desloca a análise para a relação texto-leitor; b) a análise semiótica considera o texto estruturalmente capaz de pré-determinar sua recepção por um leitor modelo, segundo estabelecido por Umberto Eco; c) os estudos semiológicos apreendem a atividade de leitura a partir de três prismas: “o texto para ler, o texto do leitor, a relação do texto com o leitor” (JOUVE, 2002, p. 15); d) as teorias do leitor real, como o nome indica, centram-se na leitura concreta do leitor real, que “apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente” (JOUVE, 2002, p. 15).

Delimitando, então, sua visão particular sobre a essência da leitura, Jouve (2002) ampara-se em Gilles Thérien. Ambos a consideram um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativo e simbólica. Ler, antes de tudo, consiste em um ato concreto relativo às faculdades humanas. Após decifrar os signos, o leitor precisa compreendê-los, processo que marca a passagem da dimensão neurofisiológica para a cognitiva. Enquanto processo afetivo, a leitura interessa especialmente a este trabalho porque as emoções revelam-se fundamentais para a continuidade da leitura e para a identificação do leitor com o texto, principalmente se consideradas as obras ficcionais. Sobre o processo argumentativo, “Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida.” (JOUVE, 2002, p. 22). Por fim, como processo simbólico, a leitura vincula-se à cultura e ao imaginário coletivo, mesmo quando os pretende recusar.

Enquanto ato comunicativo, a leitura diferencia-se da comunicação oral pelo fato de leitor e autor estarem, na maioria dos casos, distanciados pelo tempo e fisicamente, tornando assimétrica a relação entre emissor e receptor. Diante disso, a estrutura textual ou suas relações internas são responsáveis por conduzir o leitor ao contexto necessário para a compreensão da obra. “A mensagem literária, cortada de seu contexto, é recebida como um sistema fechado, cujos diferentes componentes só adquirem um sentido em relações mútuas” (JOUVE, 2002, p. 23).

Muito embora Jouve (2002) explicita em sua obra que as discussões empreendidas se baseiam, na maior parte das vezes, em textos literários, cumpre trazer para a pesquisa a visão de Oliveira (2003, p. 38), que amplia a dicotomia oral e escrito, amparada na análise semiolinguística do discurso. Ao discorrer sobre as características do contrato de comunicação, definido por meio dos papéis exercidos nesse ato pelo “Eu-comunicante” e pelo “Tu-interpretante”, em função da natureza monolocutiva ou interlocutiva, bem como pelos rituais de abordagem, retomando o pensamento de Patrick Charaudeau, a autora acrescenta a necessidade de especificação quanto à comunicação presencial ou não presencial. Agrega, ainda, sua perspectiva que inclui mais uma camada para delimitar a natureza ágil ou lenta. Exemplifica com a comunicação epistolar que é escrita, não presencial, interlocutiva e lenta. Em um *chat*, por outro lado, opera a comunicação escrita, não presencial, interlocutiva, porém ágil. Esse exemplo é empregado para informar que a comunicação escrita também pode ser interlocutiva, se o contrato comunicativo assim determinar.

Sobre as possibilidades de leitura de um texto literário, elas são infinitas, uma vez que cada leitor traz consigo experiência, cultura e valores próprios de sua época, ocasionando pluralidade de interpretações, amplificada também em virtude do alcance do texto escrito, na visão de Jouve (2002). Essa última hipótese é passível de rediscussão na atualidade no que diz respeito ao alcance dos textos produzidos sob outros contratos comunicativos e sua diversidade de leituras. Por exemplo, textos sonoros ou que conjuguem som e imagem podem ser gravados, armazenados, reproduzidos, disseminados, inclusive em larga escala e em temporalidade distinta do momento da sua produção. Mais do que isso, com possibilidade de recortes descontextualizados. A *internet* é um ambiente propício para esse fenômeno de propagação de textos descontextualizados, a exemplo das *fakenews*.

A diversidade de leituras possíveis, no entanto, não implica atestar como válida qualquer leitura realizada. Para legitimar uma leitura empreendida, Jouve (2002) recorre aos preceitos de Barthes (1966 *apud* Jouve, 2002), que estabelece como critério fundamental a

coerência interna, validada a partir de três grandes regras: “a grade de interpretação deve ser generalizável ao conjunto da obra, deve respeitar a lógica simbólica (tal qual é despreendida pela psicanálise), e ir sempre no mesmo sentido” (JOUVE, 2002, p. 26). Acrescenta, ainda, a proposta de Ricoeur (1986 *apud* JOUVE, 2002) de manutenção da coerência externa, vinculada a dados biográficos, históricos entre outros. Por fim, Jouve (2002) defende a abordagem semiótica, segundo a qual a recepção é programada pelo texto.

O tema conduz aos tipos de leitura. Uma delas, chamada de “primeira leitura”, consiste em “destacar a leitura dominante na época em que o texto foi escrito” (JOUVE, 2002, p. 27). A leitura linear, por sua vez, equipara-se à leitura inocente, a que se faz da obra ao fruí-la, evocando, inclusive, sua dimensão lúdica. A releitura, ou leitura experiente, consiste no reexame do texto após a primeira leitura empreendida — a de fruição.

A reflexão sobre o processo de leitura não haveria de desconsiderar o papel do leitor. Jouve (2002) comenta que o termo “narratário” foi o primeiro empregado para se referir à figura do leitor circunscrita ao texto. Em resumo, o autor levanta a hipótese da existência de um leitor abstrato, inscrito no “mundo do texto”, e um leitor real, existente no “mundo do fora do texto”. O leitor abstrato, na verdade, condiz com um papel atribuído ao leitor real.

Simetricamente, o receptor é ao mesmo tempo o leitor real, cujos traços psicológicos, sociológicos e culturais podem variar infinitamente, e uma figura abstrata postulada pelo narrador pelo simples fato de que todo texto dirige-se necessariamente a alguém. Mediante o que diz e do modo como diz, um texto supõe sempre um tipo de leitor – um “narratário” – relativamente definido. [...] Pode-se deduzir de cada texto que seus respectivos narratários (os leitores que eles supõem) não têm nem o mesmo saber, nem a mesma idade, nem os mesmos centros de interesse. Pelos temas que aborda e pela linguagem que usa, cada texto desenha no vazio um leitor específico. Assim, o narratário, da mesma forma que o narrador, só existe dentro da narrativa: é apenas a soma dos signos que o constroem. (JOUVE, 2002, p. 36).

Outra categorização possível ao leitor contrapõe o indivíduo concreto da sua instância coletiva e histórica, correlacionando-os ao discurso e ao gênero.

[...] o leitor, antes de ter uma realidade histórica (individual ou coletiva), é [...] uma figura virtual: o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige. Essa imagem do leitor definida pelo texto não somente é instituída pelo gênero ao qual a obra pertence (um romance policial pressupõe um leitor-detetive, um conto filosófico um leitor crítico), mas também pela enunciação particular de cada obra. (JOUVE, 2002, p. 37).

Considerando o modo como se lê e a interação leitor-texto, “A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário” (JOUVE, 2002, p. 61). Qualquer texto, entretanto, encerra alguns limites, como o de não ser capaz de propor um

universo totalmente diferente da experiência humana e, por outro lado, o de não conseguir representar integralmente a realidade.

Ainda, para Jouve (2002, p. 63), “Esquemáticamente, pode-se dizer que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra”.

Os níveis de leitura são outro aspecto destacado, comentando ser essa uma noção herdada da Antiguidade:

[...] consciente das dificuldades colocadas pela interpretação dos textos, afirma a necessidade de se fundamentar num método de leitura. Suas bases lhe são dadas, em primeiro lugar, pelos sofistas, depois, e sobretudo, pelas obras de Aristóteles, *Retórica e Poética*. Efeitos de ritmo, estilo, figuras, convenções genéricas: todos elementos objetivos que permitem construir uma análise do texto e, conseqüentemente, entender um sentido essencialmente fugaz. (JOUVE, 2002, p. 89).

Mais tarde, a filologia alexandrina, ao promover a organização do patrimônio literário da Grécia em bibliotecas, empreenderia um trabalho crítico relevante que compreenderia a análise, a interpretação e a avaliação dos textos. Mirando a exatidão, a abordagem alexandrina contrapõe-se ao alegorismo estoicista, que visava a obter o sentido escondido da obra por meio da busca da intenção do autor. Em comum, os dois métodos apresentam a possibilidade de uma grade que permite a leitura de obras literárias (JOUVE, 2002).

Durante a Idade Média, a exegese bíblica, que posteriormente se estenderia aos textos profanos, colaborou para o desenvolvimento de um sistema interpretativo pautado em quatro níveis de sentido, o literal, o alegórico — prenúncio do Novo Testamento —, o tropológico — conteúdo ético da narrativa — e o anagógico, que diz respeito à aplicação da mensagem bíblica para o ser humano.

Jouve (2002) destaca ser inegável a realidade dos vários níveis de leitura de um texto literário, explicitado, em primeiro lugar, pela sua estrutura interna. Retomando Jakobson, no que tange à relação fundo e forma e à ambiguidade inerente ao discurso estético, o autor francês expõe que a pluralidade de leitura, então, é inerente à obra literária. Os níveis de sentido variam, em sua visão, em função do tipo de texto já que nem todas as obras seriam dotadas da mesma dosagem de polissemia.

Enquanto experiência, a leitura proporciona, simultaneamente, liberdade e preenchimento. A liberdade relaciona-se à possibilidade de fuga de si próprio por meio da experiência do outro. O preenchimento advém do retorno ao mundo real ressignificado pela ficção. Contemplação e participação são conceitos empregados por Jouve (2002) para se referir ao distanciamento, no primeiro caso, ou à proximidade cultural do contexto de escrita

da obra lida. Ainda, a consciência de se perceber lendo assegura ao indivíduo a leitura como um “acontecimento vivido” (JOUVE, 2002, p. 114). Regrediência se refere à possibilidade de viajar metaforicamente no texto por meio da leitura. Esses são exemplos de experiências resultantes da atividade da leitura.

Uma outra observação mostra-se relevante para esta pesquisa: a possibilidade de reativar vivências infantis por intermédio da leitura. Acostumadas às narrativas, as crianças se formam em meio a lendas e personagens ou acontecimentos fantásticos. “Ler, de certa forma, é reencontrar as crenças e, portanto, as sensações da infância” (JOUVE, 2002, p. 117). Pode-se acrescentar, na esteira do que se infere a partir de Pennac (1992), que, ao experimentar narrativas escritas — além de outras —, o ser humano vincula-se à sua ancestralidade. Jouve (2002, p. 118) menciona o retorno ao passado afetivo no transcurso da leitura.

Diante de uma descrição, por exemplo, o leitor imediatamente cria uma imagem individual e íntima, também chamada de “lembrança-telas”, reminiscência de um passado inconsciente. Neste ponto, convém contrapor com o expresso por Oliveira (2003, p. 49, grifo do autor) a respeito do que denomina “universais discursivos”:

Arriscaríamos, inclusive, a hipótese (fundindo Chomsky, Charaudeau e Jung!) de que existem *universais discursivos*: às vezes crianças em idade pré-escolar, portanto com a competência linguística (chomskiana) ainda em formação, ouvem prazerosamente contos de fadas, seduzidas pelo que há nestes de *arquetípico*. Trata-se, portanto – poderíamos dizer – do estabelecimento de relações intertextuais com o *inconsciente coletivo*, de onde se poderia talvez concluir pela existência de *universais discursivos*.

Ao tratar do impacto da leitura sobre o leitor, Jouve (2002) reforça o caráter argumentativo dessa atividade e cita como exemplo as fábulas de La Fontaine. Mesmo que o objetivo primário fosse divertir ou distrair, explorando todos os recursos do gênero, em seu cerne inseria-se a intenção de dissuadir o leitor, trazendo à tona uma crítica social relativa à época, especialmente aos desvios do sistema monárquico. Sobre a possibilidade de influência não apenas sobre o indivíduo, mas sobre o coletivo, “Segundo Jauss, o impacto cultural da leitura pode assumir três formas distintas: transmissão da norma, criação da norma e ruptura da norma” (JOUVE, 2002, p. 125). Assim, as obras literárias influenciam sobremaneira as mentalidades.

A implicação da leitura sobre o sujeito desdobra-se em duas dimensões: uma comum a todo leitor e outra exclusivamente pessoal. Para Jouve (2002, p. 127), “a relação do leitor com o texto é sempre receptiva e ativa ao mesmo tempo”, na medida em que o efeito produzido por uma obra se articula com a recepção que dela se faz. O impacto da leitura na vida do

sujeito é real e longe de ser um evento passivo, ao mesmo tempo confirmação e redescoberta de si.

Conclui Jouve (2002) que a teoria da leitura, assim como a crítica literária — também a Estilística, como se verá no segundo capítulo — enfrentam o problema da delimitação do campo de estudos, sob o risco de serem ou muito vastas ou muito restritas. Por um lado, há a repercussão do subjetivismo, do historicismo e do estruturalismo, por outro, uma ciência meramente a despontar.

1.2 Leitura e letramento, segundo Daniel Pennac

Publicado originalmente na França, em 1992, traduzido para o português por Leny Werneck, *Como um romance*, 167 páginas, é um ensaio de autoria de Daniel Pennac (1944). Nessa obra o autor discorre sobre a leitura, levantando questões cujas respostas fogem ao senso comum. Como o próprio título sugere, sua escrita simula um texto ficcional: dividido em capítulos curtos e não lineares, reúne anedotas, metáforas, alegorias etc.; tem um tom bem-humorado e irônico; recorre à intertextualidade e faz referência à cultura na qual o experiente professor está inserido⁴, dentre outras características.

A separação em quatro seções assim se organiza: *Nascimento do alquimista*, em que Pennac aborda, principalmente, o desenvolvimento do gosto pela leitura e o despertar individual do prazer de ler; *É preciso ler (o dogma)*, em que contrapõe o que considera uma íntima necessidade de ler ao dogma de que ler é necessário; *Dar a ler*, em que, a partir de sua própria experiência, embora ficcionalizada, sugere aos educadores influenciarem o jovem no caminho da leitura; *O que lemos, quando lemos (ou os direitos imprescritíveis do leitor)*, uma espécie de manifesto que lista dez direitos do leitor e prevê, inclusive, o direito de não ler.

A palavra “nascimento”, em *Nascimento do alquimista*, indica que o autor direciona sua análise para a infância nesta seção. Sua conclusão é a de que, muito mais relevante que a influência midiática, é a influência dos pais — ou dos responsáveis pela criança —, até certa idade. Assim, o afeto entre pais, cuidadores, pedagogos e seus filhos ou alunos converte-se na relação afetiva entre leitor e livro.

⁴ Em nota, a tradutora observa que “Daniel Pennac [...] engatilha citações literárias, referências populares, gíria escolar [...]” (PENNAC, 1993, N.T., n.p.).

Ao mencionar o processo de letramento e alfabetização, faz analogia entre o afastamento da mãe e a aproximação de uma mãe metafórica, que pode ser entendida como a própria aquisição da leitura. Avançando nesse processo cognitivo, emerge a pressão pela compreensão do que é lido, ignorando-se o ritmo individual. Pressão motivada, em parte, pela insegurança dos pais e dos professores, que, duvidando da sua própria competência, necessitam se certificar de agirem adequadamente. Na visão de Pennac, bastaria prolongar por mais anos a leitura compartilhada, dado o seu caráter afetivo, ao invés de abandoná-la tão logo a criança aprenda a ler.

A importância dada aos mitos, aos contos de fadas, às narrativas da tradição revela uma metáfora em que a perda do afeto na passagem da infância para a adolescência descama a própria história da Literatura cuja origem remonta à oralidade, mas que, com o passar dos anos, se impõe como uma obrigação escrita, não só escolar como social. Discorre o autor, em diversas passagens, sempre de forma figurada, sobre a essência da Literatura a partir de seus primórdios — quer históricos, quer humanos —, em que o ritual de contar histórias vincula-se com o sagrado, com o rotineiro, com a comunhão entre os seres, com a catarse; enfim, com o encontro com o próprio “eu”. O papel da literatura vai-se modificando tanto ao longo dos séculos como na transição da infância para a adolescência. Se antes era um prazer, agora é uma obrigação que concorre com inúmeras outras atividades da vida moderna.

Ao tentar responder ao questionamento sobre o que distanciaria o jovem da leitura, sugerem-se alguns fatores. O governo, a escola e o professor costumam ser os clássicos culpados. O governo falha ao não estabelecer políticas que proporcionem investimento em bibliotecas e programas que fomentem a leitura, por exemplo. A escola erra ao estabelecer um método de aprendizagem ultrapassado e ineficaz. Ao professor é atribuída a incompetência em realizar sua função. Contrariando todas essas justificativas, Pennac (1993) registra que ler escapa à razão. Ler é uma necessidade. Talvez seja este o ponto que o autor procure examinar ao longo do seu texto. O ser humano é naturalmente inclinado às narrativas: eis o que justificaria a lacuna ocupada pela televisão.

É preciso ler (o dogma) contrapõe a expectativa dos pais, dos professores e da escola em relação à leitura. Do ponto de vista da fonte de preocupação parental, a competência da leitura garantirá que os filhos passem de ano. Enquanto isso, os professores concentram seus esforços em obter evidências de que o texto lido foi bem compreendido. A escola, por sua vez, segue a lógica do mercado de trabalho em que o prazer, a leitura por fruição não estão naturalmente inseridos. Assim, a leitura de fruição torna-se um ato de resistência à pressão

social pela competência da leitura e, ao mesmo tempo, de permanência: “Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmo. E, acima de tudo, lemos contra a morte” (PENNAC, 1993, p. 81).

Apesar de a leitura ser um ato íntimo, exclusivo do próprio indivíduo, ela não deixa de ser influenciada pelos gostos de pessoas queridas. Nesse ponto, o papel do professor é de vital importância. Por isso, o autor sugere que o docente desenvolva o costume de ler em voz alta para seus alunos, mesmo para aqueles que estão nas séries mais avançadas. Espera-se que o mestre seja, antes de tudo, um leitor apaixonado e capaz de encantar os educandos também pelo relato das próprias leituras.

Em relação às possibilidades de o aluno colocar-se perante a leitura, mencionam-se: aqueles que leem porque adquiriram esse hábito e com ele obtêm prazer; os que leem porque foram levados a isso; os que não leem, mas são eficientes em entregar o que a sociedade deles espera (travar uma conversa superficial sobre livros, interpretar a questão de uma prova, ir bem em uma entrevista de emprego, por exemplo); aqueles a quem o direito de ler é furtado, a hipótese mais perigosa.

Comenta-se que a leitura de fruição deve ser livre de regras, admitindo, inclusive, o sono. O pensamento crítico, tão almejado pelos pais e pelos professores, será sua consequência natural, não uma exigência.

Com ironia, Pennac desmitifica a imagem idealizada do leitor e do livro. Do ponto de vista da propriedade individual, o livro é um mero objeto ao qual não se atribui muito valor. Do ponto de vista das cadeias de consumo, trata-se de um produto como muitos outros e até relativamente valorizado. O autor apenas menciona, mas se furta a opinar sobre o significado do livro no meio acadêmico.

Em *O que lemos, quando lemos (ou os direitos imprescindíveis do leitor)*, Pennac lista dez direitos do leitor: o de não ler, o de pular páginas, o de não terminar um livro, o de reler, o de ler qualquer coisa, o direito ao bovarismo, “doença textualmente transmissível”, o de ler em qualquer lugar, o de ler uma frase aqui e outra ali, o de ler em voz alta e o direito de calar. A escrita empregada em “O direito de não ler” traz em si certa ironia. Muitas palavras são de difícil compreensão, exigindo consulta ao dicionário. Ao que parece, o autor tenta demonstrar que não ler equipara-se a não conhecer.

Acima de tudo, *Como um romance* impõe ao seu leitor um exercício de decodificação: extrair do não dito literário o conceito teórico. Tal qual um romance, convida a uma espiada

(antes da leitura) em seu trecho final, além de ser escrito de um modo que faz rir, faz pensar, pode até mesmo enfastiar, mas deixa boas lembranças de uma experiência vivenciada.

1.3 A leitura na BNCC

Considerando que a presente dissertação pretender trazer contribuições para o ensino, esta seção tem por objetivo discorrer sobre a definição de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a ressalva de que o documento apresenta leitura de uma forma ampla, enquanto nesta pesquisa o enfoque recai sobre a leitura literária.

A BNCC informa que a curiosidade em relação à cultura escrita manifesta-se na infância, quando a criança ouve e acompanha a leitura de textos. Não passam despercebidos os textos que circulam no ambiente familiar, comunitário e escolar. Registra o documento que

[...] ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (p. 42).

Com relação ao campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”⁵, que compreende “Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.” (p. 55), a leitura pode ser destacada ou inferida dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, segundo exposto a seguir.

a) Bebês de zero a um ano e seis meses:

⁵ BNCC, p. 49, 50.

- “(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão”;
- “(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas”;
- “(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)”;
- “(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor”;
- “(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar”.

b) Crianças entre um ano e sete meses e três anos e onze meses:

- (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos;
- “(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos”;
- “(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)”;
- “(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos”;
- “(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.”.

c) Crianças entre quatro anos e cinco anos e onze meses:

- (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa”;
- “(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura”;

- “(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)”;
- “(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, por conseguinte, a BNCC (p. 59) recomenda que a “ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”.

Com relação ao componente Língua Portuguesa, o documento ressalta a centralidade do texto enquanto unidade de trabalho, sugerindo as abordagens enunciativo-discursivas. Dessa forma, visa-se a relacioná-los a seu contexto de produção e desenvolver as habilidades de leitura, escuta e produção textual nas diversificadas mídias e semioses.

Na BNCC (p. 71), a leitura insere-se em uma dimensão ampla que contempla as imagens estáticas ou em movimento e o som inerente a determinados gêneros digitais:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Sobre o uso e a reflexão sobre as práticas leitoras, optou-se por destacar as que mais coincidem com os objetivos deste trabalho como: a) fazer apreciações e valorações estéticas na leitura de textos verbais; b) identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos; c) estabelecer relações de intertextualidade; d) identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e da escolha de determinadas palavras ou expressões; e) identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição etc.); f) selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto; g) estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; h) estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiadas em conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos,

imagens, dados da própria obra, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos; i) apreender os sentidos globais do texto; j) articular o verbal com outras linguagens — como a ilustração — reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens; k) despertar o interesse e o envolvimento pela leitura de livros de literatura; l) provocar a receptividade em relação a textos que rompam com o universo de expectativa do aluno e que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e às suas experiências anteriores de leitura, por meio da identificação das marcas linguísticas, do conhecimento prévio sobre os gêneros e sobre a temática e também a partir das orientações dadas pelo professor. (BNCC, p. 72-74).

1.4 Questões essenciais sobre leitura e sobre a Literatura Infantojuvenil

Para tratar especificamente da Literatura Infantojuvenil, faz-se necessário resgatar as críticas de Bartolomeu Campos de Queirós ao rótulo literatura infantil, comparando sua opinião com a de alguns teóricos que se ativeram ao tema. Esta breve reunião não intenciona esgotar o assunto, que vem sendo largamente discutido ao longo dos anos.

Embora não se mostrasse contrário à adaptação da estrutura textual com intuito de favorecer a leitura por cada faixa etária, Queirós rejeitava o termo Literatura Infantil, em que estaria implícita a sugestão de uma categoria inferior. Sobre esse assunto, convém recorrer a Pereira (2020, p. 136):

Apesar daqueles que, por gosto ou necessidade, lidam diretamente com essa literatura, muitos ainda não se deram conta do alto grau de qualidade alcançado de 1970 [...] até os nossos dias. Não perceberam, por preconceito ou ignorância, que tal Literatura não é um gênero menor, vazio de conteúdo e de expressão, destinada ao passatempo fútil de crianças e de jovens. Apenas simples historinhas. Trata-se de uma literatura com objetivos, funções e temáticas próprias no panorama cultural brasileiro contemporâneo com identidade estabelecida, que forma indivíduos críticos e participativos, enfim, cidadãos.

Colomer (2003, p. 43), em *A formação do leitor literário*, registro de uma pesquisa realizada na Espanha, na região da Catalunha, traz considerações históricas sobre o desenvolvimento da literatura infantojuvenil em todo o mundo, informando que a definição do objeto de estudo foi a primeira questão enfrentada. O debate evoluiu para a possibilidade de os livros infantis serem considerados Literatura e sobre quais obras seriam assim classificadas, as de reconhecida qualidade estética ou as dotadas de popularidade junto aos

leitores crianças. Por fim, “pela definição desta literatura como um campo literário específico no interior do sistema de comunicação literária”.

Zilberman (2003, p. 176) afirma que a definição de literatura infantil está atrelada ao seu caráter estético e ao vínculo com a Literatura, precisando integrar-se ao projeto desafiador que caracteriza um fenômeno artístico. “Debatendo entre ser arte e ou ser veículo de doutrinação, a literatura infantil revela sua natureza; e sua evolução e seu progresso decorrem de sua inclinação à arte, absorvendo, ainda que lentamente, as contribuições da vanguarda, como se pode constatar no exame da produção brasileira mais recente”. Em sua visão, os estudos sobre livros infantis tenderam a se definir por oposição às características da literatura para adultos. Ilustra com as palavras de Benedetto Croce, partidário da inexistência da literatura infantil:

A arte pura [...] requer, para ser saboreada, maturidade da mente, exercício de atenção e experiência psicológica. O sol esplêndido da arte não pode ser suportado pelos olhos ainda débeis da criança e do adolescente [...] para eles são adequados certos tipos de livros que têm algo de artístico, mas contêm elementos extraestéticos, curiosidades, aventuras, ações audazes e guerreira [...] De qualquer modo, se as crianças podem desfrutar de uma obra de arte pura, esta não terá sido criada para elas, mas para todo o mundo, e por isso não pertencerá à literatura “para crianças”. O mesmo se passa com a arte popular, que ou não é arte, ou não é popular (CROCE, 1974 *apud* COLOMER, 2003, p. 79).

Michelli (2007) ilumina diversas questões envolvendo a Literatura Infantojuvenil, como, por exemplo, sua origem remontar às narrativas orais em um período histórico em que não havia demarcação da infância e da adolescência, diferentemente do que ocorreria posteriormente com a ascensão da burguesia. A autora também questiona se o valor estético de uma obra é aferido em função da faixa etária do seu destinatário, uma vez que a própria destinação de uma determinada obra literária é passível de contestação. Exemplifica com peças originalmente escritas para adultos, mas que passaram a ser lidas por crianças ou por jovens e vice-versa. Faz o alerta para o fato de a discussão em torno da adjetivação ser mais prejudicial do que benéfica face à desvalorização dessa disciplina no meio acadêmico, ou melhor, na área de Letras:

Cabe agora uma última questão: há uma Literatura Infanto-Juvenil ou o adjetivo transforma-a em uma literatura à parte? De um lado, o risco de uma distinção que a segrega; de outro, o risco de se diluir e perder uma possível identidade ainda se configurando. Talvez o tempo, que já trouxe novas luzes aos estudos sobre a Literatura Infanto-Juvenil, atenuar riscos e possibilite novas tramas. (MICHELLI, 2007, p. 15).

Da citação de Michelli (2007) a Ramos (2005) e a Cunha (1991), depreende-se que, quando uma obra literária tem qualidade estética, qualquer pessoa pode lê-la e se encantar. Nesse sentido, a Literatura Infantojuvenil é mais abrangente, visto que pode ser lida tanto por

adultos como por crianças. A produção de Bartolomeu Campos de Queirós, por exemplo, é passível de ser desfrutada por todas as idades; trata-se de uma “obra de arte pura”, logo, sem destinatários preestabelecidos.

Pereira (2020, p.144) expõe que

O universo linguístico no qual se embasa o texto da Literatura Infantojuvenil deve ser exuberante e original, propiciando sempre uma tonalidade afetiva inesperada no que se refere ao tratamento que dispensa à palavra, sua sonoridade e sua plasticidade, às construções, aos seus mecanismos, à maleabilidade e às imagens encantatórias e inusitadas.

A respeito da abrangência da literatura e da discussão que dela decorre, envolvendo a necessidade de sustentar ou não a adjetivação para delimitar seus destinatários prioritários, Andruetto (2010) considera ressaltar a qualidade estética de um texto, de qualquer gênero ou temática, mais importante que a manutenção do adjetivo *infantil*. Adota esse posicionamento após argumentar que, adjetivada, a literatura costuma ser associada ao funcional, ao utilitário. A especificação também criaria um gueto de autores que, mesmo reconhecidos ou consagrados, dificilmente terão valor suficiente para serem lidos pelos demais leitores. Então, o perigo do adjetivo seria justamente restringir o público: crianças e jovens, apenas.

Ressaltar a qualidade estética de um texto, de qualquer gênero ou temática, é mais importante do que empregar adjetivo. Para evitar o risco de que a Literatura (infantil/juvenil) deixe de ser uma manifestação cultural e passe a ser regida por demandas mercadológicas, propões tiragens menores, maior diversificação dos títulos, subsídios governamentais, defesa da literatura como construção social (ANDRUETTO, 2010).

Concluindo, espera-se que, conforme preconiza a BNCC relativamente ao Eixo Leitura, este trabalho contribua para a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, para a observação da dialogia e relação entre textos, para a compreensão dos efeitos de sentido favorecidas pelos recursos linguísticos e multissemióticos, para o estabelecimento de estratégias e procedimentos de leitura bem como à adesão às práticas leitoras, dentre outros, e para a difusão da Literatura Infantojuvenil, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

2 ESTILÍSTICA: PERCURSO HISTÓRICO, OBJETO DE ESTUDO E MÉTODO DE ANÁLISE

O presente capítulo tem por objetivo discorrer sobre a Estilística, retomando o percurso histórico, o momento em que essa disciplina se estabelece como ciência, diferentes visões sobre seu objeto de estudo e distintas definições de estilo assim como sobre seu método de análise. Além disso, destacam-se as contribuições de Câmara Jr., por ter sido o primeiro autor brasileiro com publicação acerca desse campo de estudos. Registra-se, ainda, a visão de dois gramáticos brasileiros sobre a linguagem expressiva, Evanildo Bechara e José Carlos de Azeredo.

Trata-se de uma revisão bibliográfica empreendida principalmente a partir dos estilólogos José Lemos Monteiro (2009) e Nilce Sant'Anna Martins (2012); dos linguistas, Pierre Guiraud (1970), Marcel Cressot (1980) e Joaquim Mattoso Câmara (1978); dos gramáticos Evanildo Bechara (2001) e José Carlos Azeredo (2018); além de outros autores com importantes contribuições para o tema, como Cláudio Cezar Henriques (2011) e André Nemi Conforte (2013, 2019).

2.1 Percurso histórico

Ao discorrer sobre a trajetória da Estilística, Monteiro (2009) menciona que, apesar do interesse pelos problemas da linguagem não ser exclusivo dos gregos e romanos, existem poucos registros orientais relevantes a ponto de se nominar os pensadores do oriente como precursores dos estudos estilísticos. Tendo em vista a influência grega sobre a cultura ocidental e a afluência de textos que expõem sua teoria da linguagem, é inevitável, então, estabelecer um percurso histórico da Estilística a partir do pensamento helênico, sinalizando para a existência de uma “consciência literária, definida pela pretensão de estabelecer métodos ou fórmulas de uso expressivo da linguagem” (MONTEIRO, 2009, p. 9) existente na Grécia antes mesmo de Aristóteles e de Homero.

Em acréscimo a essa “consciência literária”, Monteiro (2009, p. 9) destaca a “leitura interpretativa” dos poemas homéricos, citando o que classifica como os primeiros críticos,

entre eles Anaximandro, responsável pelo estabelecimento da Hermenêutica ou da Exegese, além da “tipificação dos gêneros literários”, especialmente por Xenófantes, que definiu a comédia e estabeleceu diferenças entre prosa e poesia.

Somando-se a esses,

Outros pensadores poderiam ser lembrados: Parmênides, em que se percebe uma acentuada predileção pelos efeitos simbólicos das palavras; Empédocles, a quem já se atribuiu a invenção da Retórica; Demócrito, a quem cabe um lugar de relevo pela importância dada à expressividade. E assim por diante. (MONTEIRO, 2009, p. 10).

A dicotomia fundo e forma, adotada pela crítica tradicional, compõe o legado de Platão ao lado de suas especulações sobre a essência da linguagem, que repercutiram em várias áreas da Estilística, inclusive no que se refere ao que Monteiro (2009, p. 10) chama de “aspectos referentes à delicada questão do simbolismo sonoro”. Os princípios para o uso expressivo da linguagem foram firmados por Aristóteles, especialmente em sua *Retórica*, influenciando inúmeras teorias tanto da antiguidade clássica quanto posteriores sobre o uso da linguagem ou sobre a natureza e as funções do texto literário.

Quanto à influência romana, a caracterização do discurso poético, a normatização do uso da língua e a valorização do estilo elegante estariam presentes em Cícero, segundo Monteiro (2009), que destaca, ainda, Horácio, inspirador de manuais e tratados publicados depois do Renascimento. Os estudos relativos ao estilo e às figuras, ao ritmo da prosa, dentre outros, tiveram participação de Quintiliano, que defendeu, amparado nas obras literárias de Virgílio, três níveis expressivos da língua, relacionados a camadas sociais: o simples, o médio ou temperado e o sublime.

Considerando o período compreendido entre a Idade Média e o início do século XX, Monteiro (2009) destaca Santo Agostinho, com sua *Retórica a serviço da dialética cristã*, além dos aforismos sobre assuntos linguísticos e da discussão sobre aspectos referentes à *Crítica Literária*; Dante, com suas observações sobre o caráter evocatório das palavras — evocando os objetos que designam ou os ambientes em que são empregadas —, princípio que nortearia a corrente descritiva de Bally, além do fato de as palavras pertencerem a faixas etárias, gêneros, grupos sociais específicos e de expressarem gentileza ou rispidez; Boileau, com sua concepção de arte baseada em uma beleza eterna e absoluta; Buffon, com seus preceitos de conversão de bons pensamentos em boas palavras; Condillac, entendendo a linguagem enquanto criadora de imagens sugestivas, com valores psíquicos, portanto, fenômeno de índole pessoal e particular.

Apesar das ideias de Condillac encaminharem para a definição da Estilística como disciplina autônoma, no início do século XX, foi a partir de Baumgarten, na Alemanha, o

surgimento de uma teoria crítico-literária inovadora. Sua obra publicada em 1750 romperia com a Retórica clássica, indicando novos rumos para os estudos do estilo. O crescente interesse pelos aspectos singulares e individuais da obra literária culminariam com a construção de uma vasta teoria, da qual Croce é responsável pela sua sedimentação. Assim teria nascido a Estilística moderna, considerando a escola idealista de Vossler e Spitzer (MONTEIRO, 2009).

A Estilística enquanto disciplina independente, com seu objeto distintivo, se ramificou em inúmeras correntes e tendências, transitando entre a Crítica Literária e a Linguística. As vertentes que se estabeleceram no decorrer dos estudos estilísticos podem ser classificadas em duas: a) descritiva; b) genética ou idealista. Na primeira, o enfoque recai sobre os componentes do discurso, priorizando-se a relação forma e conteúdo sem ultrapassar o fato linguístico. A segunda inclui em sua análise as causas do fenômeno da expressividade, abrangendo o universo psicológico do autor de uma obra literária (MONTEIRO, 2009).

Além das mencionadas Estilística descritiva e Estilística idealista, Monteiro (2009) relaciona a Estilística estrutural, a Estilística gerativa, a Estilística retórica, a Estilística poética, a Estilística semiótica, a Estilística estatística, ao passo que sinaliza a dificuldade de delimitar o território da Estilística. Na sequência, convém discorrer sobre cada uma delas.

A respeito da vertente descritiva, destaca-se o fato de que “Bally foi, sem dúvida, o verdadeiro criador e sistematizador da Estilística. Antes dele, as observações que se faziam sobre o estilo tinham a intenção de complementar o domínio da Gramática” (MONTEIRO, 2009, p. 13). A partir de suas propostas, o fenômeno da expressividade passou a ser entendido como decorrente de motivações afetivas, aplicando-se à linguagem em geral — os universais estilísticos — à uma língua específica — Estilística de *langue* —, ao sistema expressivo de um determinado indivíduo — Estilística da *parole*.

O posicionamento de Bally consiste em uma reação à filosofia positivista do século XIX, além de influenciado pelas ideias de Croce, no que tange, principalmente, à valorização da emoção, dos efeitos da intuição e do poder da imaginação ou fantasia que as palavras são capazes de sugerir, segundo defende Monteiro (2009), acrescentando que as ideias desse e dos demais idealistas seriam ainda mais assimiladas por Vossler e Spitzer, teóricos responsáveis por verter a Estilística para a análise das manifestações estéticas e informando que Saussure desconsiderou “toda a gama de componentes afetivos que viriam a ser posteriormente eleitos como o objeto próprio da Estilística.” (MONTEIRO, 2009, p. 15).

Quanto ao argumento de Bally de que a Estilística não deveria se ater ao texto literário, mas ao uso espontâneo do falante comum, esse foi rapidamente refutado mesmo pelos adeptos da corrente descritiva. Segundo o exame de “Cressot (1963) [...] a obra literária constitui por excelência o domínio da Estilística, precisamente porque a escolha aí é até mais *voluntária e consciente*” (MONTEIRO, 2009, p. 15, grifos do autor).

Como importantes trabalhos produzidos em língua portuguesa alinhados à vertente descritivista, Monteiro (2009) menciona Lapa (1970) e Câmara Jr. (1977).

Segundo Monteiro (2009, p. 15), “Croce foi o criador do idealismo estético moderno”, embora tanto Humboldt quanto Bergson tenham sido igualmente determinantes. Nessa vertente são mencionados, ainda, Vossler e Spitzer. Em relação ao método spitzeriano, Monteiro (2009) expressa sua crítica pautada no relevo ao aspecto intuitivo, embora destaque a influência dessa corrente sobre pesquisadores como Dámaso Alonso, Castagnino, Hatzfeld, Amado Alonso, dentre outros.

Nome relevante em torno do qual organizou-se uma escola estilística foi Dámaso Alonso, para quem a intuição consistia no mecanismo de acesso à essência do texto literário, refutando, muitas vezes, a eficácia do método estilístico. Monteiro (2009, p. 19) classifica esse posicionamento como “uma concepção neorromântica”. Concebendo “como objeto da Estilística o sistema expressivo de um discurso literário, isto é, sua organização estrutural e o poder sugestivo das palavras”, o teórico Amado Alonso prenunciava outra vertente dos estudos estilísticos. Em sua visão, a Estilística tanto teria a finalidade de considerar os aspectos de construção do texto como a de analisar o prazer estético por ele veiculado (MONTEIRO, 2009). O último ponto é particularmente importante para esta pesquisa uma vez que aqui entende-se a análise estilística como um recurso capaz de prolongar ou de tornar possível, em certa medida, reviver as sensações despertadas pelo texto.

A respeito,

Vários estudiosos observaram que tais ideias são percussoras de algumas modernas teorias do fenômeno poético. Gago (1993), por exemplo, comenta que, ao fixar o objeto central da Estilística na investigação do sistema expressivo do poema, com a finalidade de desvendar o deleite que experimentam tanto o poeta no momento da criação quanto o receptor no correspondente ato da leitura, Amado Alonso se adianta às propostas da atual Pragmática da Literatura. (MONTEIRO, 2009, p. 20).

Retornando a um dos pontos sinalizados na introdução deste trabalho, convém tecer comentários sobre fundo e forma, com base em Monteiro (2009), que classifica essa dicotomia como um problema metodológico central enfrentado pela Crítica Literária. Em 1935, John Crowe Ramson juntamente com um grupo de críticos reagiu a essa dualidade, iniciando o movimento *New Criticism*. Partindo de uma leitura minuciosa, desenvolveu-se a

técnica de análise denominada *close reading*, que “tentava desvendar os traços peculiares no estilo do autor, as associações entre os significados plurivalentes das palavras e a atitude do leitor face aos diferentes níveis de significação. A tentativa de abolir a distinção entre fundo e forma não teve grande êxito, talvez por deficiências de natureza terminológica” (MONTEIRO, 2009, p. 21; 23).

A mudança na trajetória da Estilística só acontece com a intersecção das correntes linguísticas. Quando se percebeu que os métodos científicos aplicados ao estudo da língua estavam produzindo excelentes resultados, surgiu a hipótese de que os fatos do discurso poderiam, de modo análogo, submeter-se a observações mais precisas e rigorosas, desvinculadas tanto quanto possível do caráter de subjetividade ou puro impressionismo.

A estilística estrutural, priorizando o caráter científico, teria surgido como uma resposta ao impressionismo. Riffaterre, um de seus representantes, defendeu que a análise estilística deveria pautar-se em critérios objetivos, centrando-se nos fatos estilísticos. Embora a “chave” do texto encontre-se nele mesmo, a interpretação não prescinde da sensibilidade do analista. A importância dada à decodificação, segundo o processo de comunicação descrito por Jakobson, aproxima essa corrente da Estética da recepção, na visão de Monteiro (2009).

A tentativa de compreender o texto poético a partir do modelo estabelecido por Chomsky deu origem à Estilística gerativa, sendo Ohmann o seu pioneiro. O estilo passa a ser descrito por meio de um conjunto de regras aplicadas à estrutura profunda com vistas a se obter uma determinada estrutura superficial. O objeto da Estilística gerativa consistia em definir as regras de uma gramática da literatura.

A partir do esforço de alguns pesquisadores da segunda metade do século XX, entre eles Dubois, de ressignificar os preceitos da herança greco-latina, surge a Estilística retórica cujos principais objetivos consistiam em utilizar os métodos linguísticos na análise do texto literário e em aplicar o conceito de função poética, de Jakobson, ao texto literário. Se, por um lado, revisitavam os conceitos da antiguidade clássica, como figuras de dicção — metaplasmos —, figuras de construção — metataxes —, figuras de palavras ou tropos — metassemas —, figuras de pensamento — metalogismos —, por outro, inovaram ao estender o esquema retórico a outras linguagens, como a da publicidade ou a do cinema. Ponto desfavorável dessa aproximação com a Semiótica consiste na — já difícil — delimitação do campo da Estilística.

A respeito da Estilística poética, Monteiro (2009, p. 27, 28; 30) informa que

Vários grupos de pesquisadores, entre os quais os formalistas russos, são os responsáveis pelas novas concepções de Poética. A preocupação maior agora não é o autor, mas o modo de ser da própria obra. Por essa razão, um dos conceitos mais divulgados é o de literariedade, que dispensa a velha dicotomia fundo e forma em

proveito de uma noção mais ampla dos procedimentos formais que organizam o discurso literário, tornando-o específico diante dos demais.

[...] os teóricos da Poética contemporânea têm desenvolvido um trabalho de penetração metódica, desvendando e explicitando os mecanismos de estruturação do poético, a busca de sua essência, mediante o rigorismo das técnicas linguísticas sem, contudo, desprezar a sensibilidade necessária à apreensão da beleza artística.

Mencionando os teóricos Dellas e Filliolet como expoentes dessa corrente, ao lado de Barthes, Monteiro (2009, p. 31) contrapõe suas ideias informando que, para esse último, a obra literária constitui “um sistema autônomo de estruturas construído na linguagem”. O legado dos formalistas franceses consiste na mudança do foco da relação autor-obra para leitor-obra ou escrita-leitura.

Tendo em vista o objetivo de extravasar o domínio da frase, ampliando o exame ao nível do discurso, incide a Estilística semiótica. “A Estilística reformulada semioticamente é concebida como uma disciplina cujo escopo englobaria todos os temas relacionados às linguagens enquanto sistemas de signos” (MONTEIRO, 2009, p. 32).

Em sua obra, Monteiro (2009) dá sinais de apreciação à Estilística estatística, alegando sua potencialidade para aproximar a Estilística do *status* de ciência. Recorrendo ao argumento de Guiraud que assinala terem em comum a estatística e a Estilística o fato de ambas se ocuparem dos desvios, o teórico reafirma a utilidade dos cálculos matemáticos para a pesquisa ou comprovação de hipóteses sobre aspectos relacionados ao estilo. Novamente retomando Guiraud, Monteiro (2009) registra a inovação dos conceitos “palavras-tema”, as mais empregadas no *corpus*, e “palavras-chave”, cuja ocorrência caracteriza um desvio.

Finalmente, o percurso da Estilística pode ser inferido como em permanente tensão também com a Linguística no que diz respeito à delimitação do seu objeto. Monteiro (2009, p. 36), especulando seus novos rumos, resume contrapondo a Linguística, cujo escopo mostrou-se desde o princípio bem definido, à Estilística, cujo objeto inicialmente eram “os fatos da linguagem que não puderam ser objeto de estudo rigorosamente científico”. Na sequência descreve que, circunscrita à linguagem espontânea, segundo os preceitos de Bally, em momento posterior a Estilística passou a deter-se sobre o texto literário. O inicial antagonismo entre os dois campos foi substituído pela assimilação dos métodos linguísticos pela Estilística. O campo da Linguística também se alargou, contemplando os estudos semânticos e do discurso, por exemplo, antes priorizados pela outra área. Em sua visão, um mesmo objeto é passível de investigação por diferentes prismas e disciplinas, reafirmando que

[...] a pesquisa do estilo se concentra primordialmente nos discursos de feição estética, o objetivo da Linguística é mais abrangente nesse aspecto, uma vez que se orienta no sentido de caracterizar as propriedades inerentes aos textos em geral. Weinrich (1981) estabeleceu outra distinção: a Estilística investiga os usos

expressivos de determinados elementos num texto específico, ao passo que a Linguística descreve o funcionamento deles em qualquer discurso, real ou possível. (MONTEIRO, 2009, p. 38).

[...] Há quem, como Dantas (2003), chegue mesmo a propor que se trata de um processo de transformação histórica: a Retórica clássica seria o estágio inicial da Estilística, que estaria cedendo vez à Análise do Discurso. Há também quem afirme, como Gago (1993), que a trajetória da Estilística se circunscreve historicamente entre a primeira e a última décadas do século XX e constituiria hoje um anacronismo propor uma técnica para perpetuar a aplicação do método estilístico à interpretação da obra literária. Há por fim estudiosos, entre os quais Sandig e Selting (2000), que redimensionam o campo de investigação à luz das novas concepções linguísticas, instituindo-se uma vertente denominada Estilística pragmática. Além de se considerar o estilo no contexto da sua produção e recepção, bem como na situação social do seu uso, insiste-se também que é preciso focalizar as funções às quais ele serve. O pressuposto de que a forma de um texto é capaz de veicular significados determina essa concepção do estilo, não mais visto como uma realização individual, mas como portador de significado social. (MONTEIRO, 2009, p. 39).

Assim como Monteiro (2009, p. 39), “Cremos que, apesar das constantes interferências, a Estilística não foi alijada de seu território”.

2.2 O surgimento da Estilística

Martins (2012) considera que o surgimento da Estilística se deu nas primeiras décadas do século XX, tendo Charles Bally e Leo Spitzer como expoentes da estilística da língua e da estilística literária, respectivamente. A autora diferencia a Estilística da Língua da Estilística Literária, com breve adendo sobre Estilística como Sociolinguística; estabelece correlações entre a Estilística funcional e Estilística estrutural e, por fim, tece comentários sobre a influência da Retórica sobre os estudos estilísticos, mesmo que, em sua visão, a Estilística como disciplina científica tenha como marco o início do século XX.

Mencionando Bally como o primeiro a distinguir conteúdo linguístico de conteúdo estilístico e enfatizando o fato de as pesquisas desse teórico não se voltarem para o discurso individual ou *parole* mas para a *langue*, o sistema expressivo da língua coletiva, Martins (2012) reitera ter sido o discípulo de Ferdinand de Saussure quem inaugurou a *Estilística da Língua ou da Expressão Linguística*. “Charles Bally volta-se para os aspectos afetivos da língua falada, da língua a serviço da vida humana, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada, e possuidora de um sistema expressivo cuja descrição deve ser a tarefa da estilística” (MARTINS, 2012, p. 20).

Seus precursores, Marouzeau e Cressot, discordavam do posicionamento de Bally, por considerarem a língua literária “o domínio por excelência da estilística” (MARTINS, 2012, p.

21). Em suas análises, investigavam os procedimentos expressivos literários, sem contemplar o estudo de obras ou de autores. Segundo Martins (2012), vinculam-se mais à linguística do que à literatura.

Escritas em língua portuguesa, a autora menciona as seguintes obras de referência: *Estilística da Língua Portuguesa* (1945), de Manuel Rodrigues Lapa; *Contribuição à Estilística Portuguesa* (1952), de Mattoso Câmara Jr.; *Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa*, de Gladstone Chaves de Melo.

Como representantes da Estilística como Sociolinguística, Martins (2012) destaca os linguistas ingleses David Crystal e Derek Davy, segundo quem, mesmo sem se filiarem à corrente de Bally, a estilística integra os estudos científicos da linguagem. Conforme Martins (2012, p. 23), para os linguistas ingleses, “Cabe à estilística estudar as variedades quer da língua falada, quer da língua escrita, adequadas às diferentes situações e próprias de diferentes classes sociais. Para esses autores estilística é sociolinguística”.

Sobre a análise estilística, a apreensão dos traços estilísticos, em um primeiro momento, estaria vinculada à intuição do analista, cabendo ao estilólogo discorrer objetivamente sobre eles, segundo a concepção de Crystal e Davy que defendem, então, o treinamento do analista: “Procuram fornecer um método de análise que possa ser utilizado pelos interessados na investigação do comportamento linguístico” (MARTINS, 2012, p. 23).

Passando a discorrer sobre a Estilística Literária, Martins (2012, p. 23) informa ter sido essa corrente “iniciada por Leo Spitzer, também chamada *idealista* (por se prender à filosofia idealista de Benedetto Croce e Karl Vossler), *psicológica* (por lhe interessar a psicologia do escritor) e *genética* (por pretender chegar à gênese, ou origem da obra literária)”. Partindo da motivação pessoal de Spitzer de “estabelecer uma ponte entre a filologia e a literatura, que seria a estilística” (MARTINS, 2012, p. 24), uma marca de seu trabalho teria sido o princípio de que a intenção do autor é definida e passível de distinguida.

Outro teórico relevado por Martins (2012) na corrente literária da estilística é Erich Auerbach, em virtude da sua profícua e densa obra que combina abordagem sincrônica e diacrônica, contendo considerações apoiadas em base linguística, apesar de ser um historiador da cultura; além de possuir inegável erudição.

A sua obra *Mimese – A Representação da Realidade na Literatura Ocidental* (1946) contém vinte ensaios separados sobre textos que cobrem um espaço de três mil anos, do Velho Testamento e da Odisseia até os irmãos Goncourt e Virginia Woolf. O objetivo da obra é nada menos que apreender os vários modos por que a experiência dos homens, histórica, social, moral e religiosa, tem sido representada em forma literária nas várias fases da cultura ocidental. (MARTINS, 2012, p. 25).

O ponto de vista de Dámaso Alonso em defesa da estilística literária é mencionado por Martins (2012) que expõe, ainda, o fato do poeta, filólogo e linguista espanhol propor três meios de compreensão da obra literária, em crescente grau de precisão. No primeiro deles o leitor comum não se interessa pela análise nem por externalizar suas impressões, seu objetivo seria apenas a fruição. No âmbito de compreensão do crítico, o segundo grau, são transmitidas impressões sobre a obra, sem discorrer, no entanto, sobre os mecanismos para ascender a determinadas conclusões. No terceiro, atinente à estilística como abordagem científica, está em pauta a intenção de explicar cientificamente os fatos estilísticos. “Como a de Spitzer, a estilística de Dámaso Alonso é psicologista, atribuindo papel preeminente à intuição” (MARTINS, 2012, p. 27). Amado Alonso, Alicia Yllera e Helmut Hatzfeld também são mencionados por Martins (2012) como importantes representantes da estilística literária.

Contrapondo a Estilística funcional da Estilística estrutural, Martins (2012) informa que a primeira se relaciona às funções da linguagem tal qual descritas por Roman Jakobson, em meados do século XX, que rejeitou os termos *estilística* e *estilo*, em virtude da sua imprecisão, substituindo-os por *poética* e *função poética*.

Aproximando a teoria de Jakobson da de Bally, podemos dizer que, enquanto para este a estilística se concentra na função emotiva da linguagem em relação com a função intelectual (referencial), para Jakobson a estilística, ou poética, se concentra na relação da função poética com as demais funções. Podemos também aproximar Jakobson de Damaso Alonso, interessado, como vimos, sobretudo no valor poético do texto literário. (MARTINS, 2012, p. 30).

Enfatiza, ainda, o fato de Jakobson valorizar o papel da gramática no texto poético, contrapondo-se ao pensamento vigente à sua época.

A Estilística estrutural, por sua vez, caracteriza-se por priorizar as relações dos elementos do texto. “A especificidade estilística depende, pois, de uma relação das formas no interior da mensagem [...]. A estilística estrutural salienta que o valor estilístico de um signo depende de sua posição no seio de um sistema” (MARTINS, 2012, p. 31).

Martins (2012) finaliza seu percurso histórico retomando a retórica clássica, comentando o declínio desse campo no século XVIII, com o Romantismo, em virtude da obsessão pela nomenclatura e da classificação excessiva, ressaltando, entretanto, que muitos dos termos continuam empregados até hoje. Como noções fundamentais da Estilística oriundas da Retórica a autora relaciona desvio e escolha, variedades da linguagem conforme o estado emotivo do falante, expressividade e efeito suscitado no leitor ou ouvinte.

Por um lado, Martins (2012) não deixa de mencionar Córax e Tísias (séc. V) como os primeiros mestres da arte do discurso, tal qual registrado por Cícero; por outro, exemplifica os autores modernos que tratam da retórica com profundidade, inovação e de forma mais

abrangente, como Heinrich Lausberg, Henri Morier, Roland Barthes, Gerard Genette, Jean Cohen, Chaim Perelman e Lucie Olbrecht-Tyteca, além de outros. Concluindo, para a pesquisadora não resta dúvida da maior abrangência da Estilística em relação à sua antecedente.

2.3 Objeto de estudo e definições de estilo

O linguista francês Pierre Guiraud discutiu a diversidade do conceito de estilo e a dificuldade de delimitação do campo da Estilística. Para Guiraud (1970, p. 9), estilo tanto designa um modo de escrever como se refere ao um modo de escrever próprio de um escritor, de um gênero ou de uma época. Na antiguidade, a Retórica buscou dar conta desse “modo de escrever” de forma ambivalente, por um lado, com caráter normativo e, por outro, como “instrumento crítico” dos “estilos individuais e da arte dos grandes escritores”.

A Retórica, transmitida através da Idade Média e dos séculos clássicos, não acompanhando as mudanças ocorridas a partir do século XVIII, que trariam uma nova concepção da arte e da linguagem, entrou em declínio. A Estilística, em sua visão, uma versão moderna da Retórica, de semelhante modo, funcionaria como “ciência da expressão” e como “crítica dos estilos individuais” (GUIRAUD, 1970, p. 9, 10), mas seu objeto, seus objetivos e seus métodos demorariam a se consolidar.

Sobre o termo estilística, Guiraud (1970) indica que Novais teria sido o primeiro a adotá-lo. O termo estilo, por sua vez, carrega consigo uma amplitude de significados, o que dificulta sua definição e, conseqüentemente, a delimitação do campo da Estilística. Defende que recorrer aos dicionários pouco ajuda na definição de estilo e que desistir, no entanto, da sua conceituação mostra-se ainda menos útil. Guiraud (1970, p. 11) apresenta sua acepção de estilística e de estilo: “A estilística, tal como é geralmente concebida e como é descrita nesta obra, não é mais que o estudo da expressão linguística; e a palavra estilo, reduzida à sua definição básica, nada mais que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem”.

Prossigue com a ressalva de serem também imprecisos os termos “palavra” e “pensamento”. Apresenta, assim, o seguinte problema: “trata-se de exprimir *o* pensamento, o *seu* pensamento ou *um* pensamento?”. Acrescenta: “No sentido mais estrito, a expressão do

pensamento é a utilização do léxico e das estruturas gramaticais. Mas também pode ser entendida como colaboração, desenvolvimento e exposição do pensamento e, finalmente, como a obra inteira, na totalidade das circunstâncias que a motivam e a informam” (GUIRAUD, 1970, p. 12, grifo do autor).

Decorreria disso a divisão da estilística em duas vertentes, uma que se prende ao nível linguístico da expressão e outra que se manifesta como ciência da literatura. Distingue, ainda, linguistas e filósofos no modo de se colocarem perante a expressão do pensamento: “[os linguistas] partem da forma para o seu conteúdo e seu rendimento em termos de sentido, enquanto os filósofos estudam a língua a partir do pensamento” (GUIRAUD, 1970, p. 12).

Outras ambiguidades contidas na definição de estilo abarcam: a priorização do aspecto estético da expressão literária ou a valorização da oralidade; escolha consciente em oposição a ocorrências subjetivas decorrentes da psiquê; em relação aos métodos de análise, tanto podem ser estatísticos como podem ser baseados em julgamentos abstratos e subjetivos.

Tal multiplicidade de pontos de vistas que, na verdade, se contaminam, esvaindo-se dos seus limites, percorre todo o campo da expressão, por conseguinte, “não existe fenômeno linguístico ou literário que não possa invocar a estilística para justificar algumas das suas definições” (GUIRAUD, 1970, p. 13). A imprecisão na delimitação da Estilística a conduz para o terreno do esvaziamento enquanto ciência.

Conclui o autor que a conceituação de estilo precisa ser encarada sob perspectiva histórica e que, desde a metade do século passado, a estilística ainda tateia seu território. Sintetizando diversas definições, Giraud (1970) identifica cinco elementos nelas presentes: a expressão, seu aspecto, o sujeito falante, sua natureza e suas intenções.

Considerando os limites da expressão, as definições de estilo levam em conta a arte ou a técnica do escritor; a natureza do escritor, expressão da sua individualidade por meio de escolhas mais ou menos conscientes; a totalidade da obra. Como meio de expressão, o estilo pode se ater às estruturas gramaticais, como sons, formas, palavras e construções; aos processos de composição, por exemplo, as formas dos versos, os gêneros, a descrição, a narração; o pensamento global, com os temas, as visões de mundo expressas, as atitudes filosóficas.

Em relação à natureza da expressão, Guiraud (1970, p. 164, 165), admite:

A comunicação linguística comporta diferentes valores que se superpõem e traduzem, seja a atitude espontânea do sujeito, seja o efeito que este quer traduzir sobre seu interlocutor:

- a) Valores nocionais — o estilo pode ser claro, lógico, correto;
- b) Valores expressivos — o estilo pode ser impulsivo, pueril, provincial;

- c) Valores impressivos — o estilo pode ser imperioso, irônico, cômico. (p. 164, 165, adaptado).

Na perspectiva das fontes de expressão, classificam-se segundo o caráter psicofisiológico: gênero, idade, personalidade; segundo critérios sociológicos: estilo próprio das diferentes classes, profissões ou habitante de determinadas regiões; e, ainda, segundo a função: literária, administrativa, legal; oratória. Finalmente, relaciona segundo o aspecto da expressão: considerando a forma — metafórica, elíptica; a substância ou o pensamento: triste, enérgico; o sujeito e a situação — estilo poético.

Para Guiraud (1970), “A tarefa da estilística consiste em reconhecer, definir e classificar, de um lado os diferentes meios de expressão e de outro, os diferentes tipos de enunciados; ou seja, estabelecer uma *tipologia dos estilos*” (p. 166, grifo do autor). Abarcando a tipologia dos enunciados ou estados do idioma, define que “a tarefa da estilística consiste em organizar o inventário dos meios de expressão nos diferentes estados do idioma e a estabelecer a *especificidade* de cada um deles, em relação tanto a um arquétipo comum como quanto a cada um dos outros” (p. 169, grifo do autor). Por fim, entende que “A estilística [...] é a *ciência do estilo*, sendo, portanto, necessariamente abstrata, analítica, objetiva e racional” (p. 174, grifo do autor).

Visando a dar conta do fato estilístico, Cressot (1980) discorre sobre os objetos da estilística, além de definir seu método de análise. Considerando a intenção do utente e sua capacidade de escolha, é possível resumir seus preceitos da seguinte forma: o fato linguístico é tanto de ordem linguística como de ordem psicológica e social; o princípio fundamental da estilística é interpretar a escolha feita pelo utente, cujo objetivo é assegurar o máximo de eficácia ao seu ato de comunicação; a expressividade é resultado de dados completos e variáveis; a estilística não é a arte da escrita, não podendo ser prescritiva, portanto.

Opondo-se ao posicionamento de Bally de excluir da estilística a expressão literária, Cressot (1980, p. 15) considera que, ao passo que a obra literária é uma comunicação, ela “constitui, por excelência, o domínio da estilística, precisamente por implicar uma escolha mais ‘voluntária’ e ‘consciente’”. Por outro lado, para esse autor, a estilística não tem por finalidade o estudo dos estilos literários, apenas, e não se limita ao estudo de “brilhantes exceções” ou de “fantásticas excentricidades”. Cressot posiciona-se ao lado de Marouzeau com a seguinte definição de estilo: “atitude tomada pelo utente, escritor ou falante, perante o material fornecido pela língua.” (MAROUZEAU *apud* CRESSOT, 1990, p. 15). Reconhece, ainda, que não raro a Estilística sintetiza preceitos de outras disciplinas e nisso não há demérito.

Cláudio Cezar Henriques (2011), em seu livro *Literatura como objeto do desejo: quando as visões linguístico-gramatical e teórico-literária se encontram*, chama atenção para as variações na definição de estilística inerentes a cada recorte teórico. Segundo o autor, o texto é a unidade estilística essencial. Acrescenta: “A tarefa da estilística será examinar atentamente o funcionamento da linguagem dentro de seu regime particular como arte literária numa obra, ou seja, analisar os elementos que caracterizam a linguagem literária, enquanto literária” (HENRIQUES, 2011, p. 36).

A dificuldade de conceituar Estilística também é registrada por Martins (2012, p. 17), que propõe como ponto de partida se tratar de “uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo”. Está permanentemente em discussão o fato dessa ser ou não uma ciência:

O caráter científico da estilística – ou a sua pretensão de atingir o estatuto de ciência – advém do seu objetivo de explicar os usos da linguagem que ultrapassam a função puramente denotativa, com maior exatidão e sem o propósito normativo que caracterizou a retórica. Contudo, não se logrou ainda um método rigoroso que assegure sua condição de ciência e o seu objeto não está satisfatoriamente delimitado. (MARTINS, 2012, p. 41).

De acordo com Martins (2012, p. 18), o estilo é o objeto de estudo da Estilística. Recorrendo à etimologia (em latim, *stilus*), a autora menciona que originalmente essa palavra designava um instrumento pontiagudo necessário para a escrita dos antigos em “tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria escrita e o modo de escrever”.

Em *Comunicação em prosa moderna* (2010), Othon Moacyr Garcia dedica dois parágrafos a discorrer sobre estilo, na seção que inicia suas observações sobre a feição estilística da frase. Parte de uma concepção mais abrangente: “Estilo é tudo aquilo que individualiza a obra *criada pelo homem*, como resultado de um esforço mental, de uma elaboração do espírito, traduzido em ideias, imagens ou formas concretas” (GARCIA, 2010, p. 123, grifo do autor); para uma definição que considera o indivíduo e o caráter afetivo de suas escolhas: “Estilo é, assim, a forma pessoal de expressão em que os elementos afetivos manipulam e catalisam os elementos lógicos presentes em toda atividade do espírito” (GARCIA, 2010, p. 123), sintetizando que se trata, então, da expressão particular de um autor em determinada obra produzida em uma época específica.

Para Azeredo (2018), “O que avulta como comum às várias concepções é o esforço do homem para imprimir ao produto do seu trabalho uma marca individualizante ou particular. Nesse sentido, o estilo está em tudo que o ser humano cria” (AZEREDO, 2018, p. 516). O conceito de estilo é, portanto, muito amplo e compreende o conjunto de traços linguísticos capazes de promover o reconhecimento de um gênero ou período literário em que

determinado texto foi produzido. Na sua proposta de definição, estilo é o “conjunto dos recursos idiomáticos que estruturam expressivamente a mensagem em função de seu maior rendimento semântico.” (AZEREDO, 2018, p. 517). Conceituação que implica as noções de “ato individual de expressão”, da “busca de um efeito de sentido” e da “opção por um recurso entre outros plausíveis”.

Monteiro (2009, p. 42) discorre sobre os obstáculos na delimitação do campo de estudo da Estilística motivada pela diversidade de concepções do termo estilo. Após comentar a raridade dos valores exclusivamente individuais, isto é, a indissociabilidade da ingerência dos fatores histórico-culturais sobre o indivíduo, propõe que “a extensão do conceito de estilo deve ficar muito além do indivíduo enquanto personalidade única”. Sobre o objeto da investigação estilística o autor destaca o discurso com finalidade estética.

Os recursos expressivos caracterizariam a fisionomia de cada língua, embora não seja plausível juízo de valor ou comparação resultante da diversidade constatada.

Não se invalida com essa ideia o fato evidente de que os sistemas linguísticos divergem quanto aos seus mecanismos de escolha. É precisamente aí onde reside o campo de aplicação da Estilística da língua, contraposto e complementar ao da Estilística da fala ou do discurso que, segundo Coseriu (1987), estudaria o valor particular que determinado recurso pode adquirir num texto específico produzido por um indivíduo. (MONTEIRO, 2009, p. 44).

Logo, o estilo consistiria em uma forma peculiar de investigar a linguagem com uma finalidade expressiva (MONTEIRO, 2009, p. 44). Sob as rédeas do suporte linguístico, o estilo configuraria tanto um conjunto de escolha como um desvio da norma. Em última análise, a investigação estilística teria por objetivo a identificação e o exame justamente do que os desencadeia.

O desvio intencional em relação à norma se insere no objeto de estudo da estilística, em que pese as ambiguidades atinentes aos dois termos — desvio e norma. A respeito do desvio literário, apoiado em Lefebve, Monteiro (2009, p. 48) distingue serem de duas naturezas: um que desestrutura ou viola as normas e outro que estabelece novas formas de expressão não conflitantes com as regras vigentes. Registre-se as objeções do autor:

Em síntese, a antinomia norma e desvio nem sempre estabelece uma correspondência biunívoca com gramática e estilo. Além de haver desvios negativos, de nula expressividade, há os que só o são assim percebidos em relação a determinado tipo de norma. E, por outro lado, existem elementos estilísticos que não se caracterizam como desvios, mas apenas como possibilidade de escolha dentro da própria norma.

Comentando que nem tudo que passa pelo sentimento atinge o plano da arte, argumenta a imprecisão de se estabelecer a fonte dos conteúdos emotivos que interessariam à

estilística — a intenção do autor ou os aspectos percebidos pelo leitor, desencadeadoras de abordagens subjetivas ou impressionistas, afastadas do viés científico.

De semelhante modo, Monteiro (2009) refuta que o estudo das formas expressivas ou os aspectos conotativos da linguagem sejam suficientes para fincar o escopo da Estilística. Em primeiro lugar, devido à proximidade dos termos emotivo e expressivo. Além disso, segundo sua visão, o maior ou menor grau de determinadas palavras ou construções seria sempre subjetivo, partindo das vivências do referente. A linguagem conotativa, por sua vez, vincula-se ao contexto, assim, o seu efeito estilístico não seria inerente a ela, mas proveniente da intenção discursiva.

Conclui Monteiro (2009, p. 57) que

convém centralizar o estudo estilístico na linguagem que se desvia da norma, na que utiliza os procedimentos de escolha com a finalidade de gerar conotações ou múltiplos significados, como resultado de um trabalho de recriação exercido na própria linguagem. Vista por esse ângulo, a função poética não se acha confinada aos textos literários, mas a todo discurso que se afasta da linguagem denotativa para obter efeitos expressivos.

2.4 Contribuição de Joaquim Matoso Câmara Jr.

Publicado pela primeira vez em 1953 pela *Organização Simões*, fruto de tese pela qual o autor obteve, no ano anterior, o título de livre-docente em língua portuguesa na então *Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil*, a terceira edição de *Contribuição à estilística portuguesa* foi produzida pela editora *Ao Livro Técnico*, em 1978, em versão revista e ampliada.

A obra é dividida em duas partes, sendo a primeira delas uma síntese das principais correntes estilísticas na primeira metade do século XX. Na segunda parte, o autor aplica os conceitos da estilística, relacionando-os aos aspectos fônicos, lexicais e sintáticos da língua portuguesa, assemelhando-se muitos às observações, posteriores, de Nilce Sant'Anna Martins. Ambos se alinham aos estudos de Bally, linguista suíço discípulo de Saussure, dedicando-se a investigarem os aspectos expressivo-afetivos da língua.

Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1904-1970) escreveu quase uma centena de estudos científicos, dezenas de traduções, mais de quarenta resenhas, diversas obras didáticas e inúmeros artigos na imprensa, com ênfase no ensino da linguística ou na análise da língua portuguesa, incluindo ensaios sobre estilística teórica e aplicada a textos de autores

brasileiros, especialmente Machado de Assis, no entanto, seus trabalhos no campo da estilística parecem ser os menos conhecidos pelos estudantes de Letras.

Em *Contribuição à estilística portuguesa* (1978) o autor se propõe a definir, na primeira parte da obra, o conceito da estilística, em doze subdivisões curtas que vão desde a complexidade da linguagem ao método estilístico. A seguir breve descrição de cada uma dessas seções. Em 1. *Complexidade da linguagem* é mencionada a dificuldade de delimitar os estudos linguísticos devido, dentre outros fatores, a interferências interdisciplinares nesse processo. Em 2. *A gramática comparativa* aponta-se que os esforços realizados no início do século XIX por filólogos ou gramáticos comparatistas, como eram chamados, foram decisivos “para se chegar a uma ciência de princípios gerais para o fenômeno linguístico, como é a física para os fenômenos da natureza.” (p. 5). Em 3. *A linguagem como fenômeno psíquico* discute-se aspectos físicos (p. ex.: existência de um aparelho fonador) e psíquicos da linguagem, concluindo-se que os estudos sobre a linguagem estão situados no campo das ciências humanas e não no das naturais.

Apesar de ocupar o espaço de pouco mais de duas páginas, a seção 4. *Complexidade dos aspectos psíquicos* traz uma densa e histórica argumentação visando a demonstrar que a gramática humana é intrínseca e primitiva, sendo a gramática enquanto disciplina uma mera descrição desta gramática interna. Para isso, o autor retoma os estudos de Charles Morris, de Leo Jordan, de Franz Boas, de Bloomfield, de Humboldt, dentre outros, em uma eficiente, porém complexa, síntese.

Em 5. *A língua no conceito saussuriano* aponta-se as similaridades e diferenças existentes entre o conceito de língua no sentido saussuriano e o conceito de estilo. Em 6. *As funções da linguagem*, desenvolve-se esse argumento, a partir da informação de que a visão de Saussure não abarca as três funções primordiais da linguagem: a manifestação anímica, a atuação social e a representação mental. Em 7. *O estudo da língua como parte da linguística*, evidencia-se o contraste entre língua individual e a língua propriamente dita, geral ou coletiva. Em 8. *O conceito de estilo* destaca-se o caráter afetivo da linguagem. Na conclusão do autor, “a estilística vem complementar a gramática” (p. 14).

Passando a tratar da estilística, na seção 9. *Estilo e estilística*, delimita-se que a estilística não se confunde com a análise do discurso. O conceito de estilo é importante e relaciona-se à expressividade: “O sujeito falante rege-se por um sistema linguístico de representações intelectivas que estabelece a comunicação pela linguagem, e simultaneamente o utiliza para satisfazer seus desejos de expressão.” (p. 15). Na análise histórica de Mattoso

Câmara, a estilística tem, ou teve, três objetivos: “caracterizar, de maneira ampla, uma personalidade, partindo do estudo da linguagem”, tarefa associada pelo autor à crítica literária; isolar traços individuais dentro do sistema linguístico coletivo, conceito de estilística e sua aplicação; captar e interpretar a expressividade da linguagem, segundo a proposta de Bally. Assim, o estilo seria muito mais a representação da expressividade de uma época ou de uma língua do que propriamente uma expressão individual do sujeito.

Em *10. Consequências teóricas*, contrasta-se a arbitrariedade dos signos linguísticos em oposição ao caráter representativo de fonemas, de vocábulos ou de expressões, por exemplo. Exemplifica-se com as onomatopeias, que visam a reproduzir os sons observados na natureza e certos fonemas atribuídos à intensidade dos sons que representam ou mesmo à cartela cromática. Fala-se em tonalidade afetiva e em representatividade sonora. Em *11. A estilística e a evolução linguística* apregoa-se a abordagem diacrônica passível aos estudos estilísticos. Finalmente, em *12. O método estilístico*, sem detalhar ostensivamente o que seria o método estilístico, visto que na seção seguinte o colocaria em prática, o autor se restringe a levantar algumas questões teóricas e a confrontar marcas de individualidade *versus* uso geral.

Na segunda parte da obra, *Aspectos da estilística portuguesa*, menciona-se a estilística fônica, a estilística léxica e a estilística sintática, portanto, explorando as funções de apelo e expressividade, integradas à de representação, Mattoso Câmara caminha pela estilística fônica, pela estilística léxica e pela estilística sintática, analisando os recursos afetivo-expressivos da língua portuguesa em diversos exemplos, majoritariamente literários.

Nessa obra de Câmara Jr., e em muitas do autor, vencida a dificuldade com a linguagem de uma época anterior, destrinchado o rigor metodológico, desvelada a riqueza conceitual expressa em sínteses eficientes, aspectos que usualmente afastam os estudantes, ficam valiosas lições sobre a estilística e seu método, imprescindíveis a qualquer aluno de Letras, especialmente àqueles com afinidade com os estudos estilísticos.

2.5 Gramáticos brasileiros e a linguagem expressiva

2.5.1 A Moderna Gramática Portuguesa e a linguagem emotiva

Para Evanildo Bechara, “A gramática pode estudar tanto o aspecto da pura comunicação (chamada linguagem enunciativa ou intelectiva) quanto o aspecto afetivo, de exteriorização psíquica e apelo (linguagem emotiva)” (BECHARA, 2001, p. 54). Em sua visão, a gramática propriamente dita circunda aspectos da linguagem intelectiva enquanto a estilística coloca-se como disciplina que se atém à linguagem emotiva. A estilística, então, procede

o estudo dos aspectos afetivos que envolvem e caracterizam a linguagem emotiva que perpassa todos os fatos da língua. Pode tanto aplicar-se àqueles usos da esfera afetiva e emotiva generalizados na língua, por exemplo, os diminutivos, os aumentativos, as hipérbolés [...] ou as criações estéticas originais e inéditas de um autor ou de uma obra [...]. (BECHARA, 2001, p. 55).

Henriques (2011) registra que a versão de 1961 da *Moderna gramática portuguesa*, publicada pela Companhia Editora Nacional, explicitava em seu prefácio como inovação importante dessa obra a existência de um capítulo dedicado à Estilística, com intuito de viabilizar a formação estética do aluno. Em 1999, já na trigésima sétima edição, a obra passou por uma reformulação significativa. Foi ampliada de 374 páginas para 699 páginas, houve revisão dos conteúdos da versão original.

Na *Moderna Gramática Portuguesa* (2001), o capítulo IV, intitulado “Noções elementares de Estilística” sintetiza que essa é “a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o *estilo*” (BECHARA, 2002, p. 615, grifo do autor). Por estilo entende-se “o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo” (BECHARA, 2002, p. 615).

Sobre a dificuldade de delimitação do escopo, alerta para o risco de gramática e estilística entremear-se a ponto de confundirem seu objeto de estudo, reconhecendo ambas complementares no objetivo de investigar o “material de que o gênero humano se utiliza na exteriorização das ideias e sentimentos ou do conteúdo do pensamento designado” (BECHARA, 2002, p. 615). Além disso, distingue a estilística da retórica e da crítica tradicional. Inclusive, a análise literária e a análise estilística diferem entre si em “preocupações” e em “ferramentas”. Logo, a estilística abarca não apenas os textos literários, mas os textos orais ou escritos, do falante comum ou do erudito.

Nesse mesmo capítulo, conceitua-se traço estilístico, menciona-se o desmembramento da Estilística em determinados campos — o fônico, o mórfico, o sintático e o semântico — e, por fim, registram-se duas análises estilísticas realizadas, respectivamente, por Jacinto do Prado Coelho e Joaquim Mattoso Câmara Jr., a título de exemplo.

A metáfora, a metonímia, a catacrese, a braquiologia ou abreviação, o eufemismo são brevemente analisados a partir das *unidades do enunciado*, mais especificamente na secção destinada à *estrutura das unidades: análise mórfica*. Ao lado da estrutura das palavras, da formação de palavras, do estudo do léxico, está uma subsecção relativa às *alterações semânticas* e nela se insere a definição das figuras mencionadas, embora Bechara (2001, p. 397) não empregue esse termo, mas discorra sobre a “mudança de significação das palavras”, sob o viés da semântica estrutural diacrônica. Reconhecendo se tratar de uma abordagem mais recente, informa não ser objetivo de sua obra se ater a esse tema.

Assim como Bally, Bechara (2001, p. 397) lista todo o processo associativo como imagem: “Todas as associações deste gênero dão origem ao que se chama, em literatura, *imagem*; as imagens da linguagem corrente não diferem muito, pela sua natureza, das que brotam da imaginação dos poetas e dos escritores em geral”.

O gramático brasileiro passa, então, a discorrer sobre: a) metáfora, “translação de significado motivada pelo emprego em solidariedade, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes mas pela combinação se percebem também como assimilados” (BECHARA, 2001, p. 397). Por *solidariedade* considera-se a “relação entre dois lexemas pertencentes a campos diferentes dos quais um está compreendido, em parte ou totalmente, no outro, como traço distintivo (sema), que limita sua combinação.” (BECHARA, 2001, p. 389); b) metonímia, elencando oito possibilidades de translação de significado pela proximidade de ideias, a saber, causa pelo efeito ou vice-versa ou produtor pelo objeto produzido (ex.: *pálidas* doenças, ler *Machado de Assis*); o tempo ou o lugar pelos seres que se acham no tempo ou no lugar (ex.: *a posteridade*); o continente pelo conteúdo ou vice-versa (ex.: *comi dois pratos*); a matéria pelo objeto (ex.: um *níquel*); o lugar pelo produto ou características ou vice-versa (ex.: *jersei*); o abstrato pelo concreto (ex.: praticar a *caridade*); o sinal pela coisa significada ou vice-versa (ex.: o *trono*); c) catacrese, “translação de significado por esquecimento do significado original” (BECHARA, 2001, p. 399); d) braquiologia ou abreviação, “as diversas acepções de uma palavra devidas à elipse do determinante ou vice-versa” (BECHARA, 2001, p. 399) (ex.: dou-lhe minha *palavra* (de honra)); e) eufemismo “translação de sentido pela suavização da ideia” (ex.: *bater as botas*); e, ainda, sobre f) *alterações semânticas por influência de um fato de civilização* e g) *etimologia popular ou associativa*.

Em seguida, disserta sobre *espécies de alteração semântica*, categorizando-as entre aquelas com extensão de significado, com enobrecimento de significado e com enfraquecimento de significado. Bechara (2001) também reserva um espaço para tratar da

fonética expressiva em sua gramática. Considerando os fonemas com aspecto simbólico, afirma que “muitas vezes utilizamos os fonemas para melhor evocar certas representações” (BECHARA, 2001, p. 72). Em suas considerações sobre o assunto, o gramático pronuncia-se sobre as aliterações (para ele repetição de fonemas vocálicos ou consonantais), as onomatopeias e os vocábulos expressivos, que são aqueles que sugerem a ideia que se quer designar (ex.: *zirigidum*). Suas observações sobre fonética expressiva ou fonoestilística encerram-se com um apêndice que relaciona “encontros de fonemas que produzem efeitos desagradável ao ouvido” — colisão, eco, hiato e cacofonia ou cacófato — dotado de tom prescritivo (BECHARA, 2001, p. 74).

2.5.2 “A língua é a soma de todas as suas possibilidades de expressão”⁶

Na apresentação da *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, José Carlos de Azeredo (2018) delimita seu objeto de estudo como a variedade padrão escrita do português em uso no Brasil. O autor informa extrair seus exemplos de textos desde a segunda metade do século XIX até a contemporaneidade. Tal escolha é justificada pelo fato de, no período do Romantismo, terem iniciado os debates sobre a identidade da expressão literária brasileira. Reconhecendo se tratar de uma das variedades da língua, Azeredo (2018) destaca seu caráter paradigmático, ao ser adotada nacionalmente e ensinada pelas escolas.

A proposta de Azeredo (2018) não se restringe à identificação do uso e sua descrição, mas, considerando o cunho distintivo da palavra para a espécie humana, inclui a reflexão sobre o funcionamento da linguagem verbal. Tal linguagem sustenta-se no seguinte tripé: a) forma de organização do conhecimento; b) expressão ou meio de codificação do conhecimento em enunciados/textos; c) comunicação ou forma de atuação interpessoal. A gramática da língua estaria fortemente implicada nos dois primeiros.

A *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* levanta, portanto, um conjunto de problemas: a) a tradição descritiva do português escrito no Brasil necessita de uma revisão; b) muito do que tem sido considerado um desvio, na verdade, são construções recorrentes em textos formais de circulação pública, considerando o contexto brasileiro; c) embora textos jornalísticos e obras não literárias figurem corriqueiramente nos materiais didáticos de Língua

⁶ AZEREDO (2015, p. 27).

Portuguesa, eles ainda não são norteadores da renovação conceitual e descritiva; d) é premente a necessidade de acompanhar as vertentes da linguística contemporânea que “colocam a atividade discursiva — e o texto em que ela se materializa — no centro das preocupações dos pesquisadores.” (AZEREDO, 2018, p. 26); e) a importância de direcionar o olhar para o contexto mais amplo, em oposição a uma abordagem centrada exclusivamente na oração.

Sem pretender ruptura, mas figurar como um ponto de equilíbrio “entre a tradição e a renovação”, o seu enfoque é essencialmente descritivo, embora não descarte eventuais “considerações de ordem normativa”. Azeredo (2018, p. 27) posiciona-se ao registrar que “a atividade comunicativa por meio da palavra é sempre um acontecimento sociocultural”. Os fundamentos da sua abordagem, que leva em conta a natureza simbólica da linguagem, decorrem da filologia da linguagem e da psicologia cognitiva, por exemplo. Reiterando que seu método não se restringe à “aferição de um uso e sua descrição”, informa que, para alcançar seu objetivo, recorre à “explicitação do percurso do raciocínio”, à metalinguagem, às inovações descritivas, certamente com endosso incontestável conferido por seus mais de cinquenta anos de magistério superior e comprovado por todos que têm a feliz oportunidade de ainda serem seus alunos.

Para Azeredo (2018, p. 28), o sistema gramatical da língua é um meio de organizar os sentidos, por isso, as unidades, as regras e as construções são analisadas em suas funções textuais.

A aptidão para a leitura de textos variados, com finalidade estritamente informativa ou com objetivos profissionais, morais, estéticos ou de lazer, assim como a capacidade para conceber um texto adequado a seus fins – e portanto no gênero apropriado e pensadamente urdido nos aspectos gramaticais e lexicais – fazem parte da formação plena de qualquer cidadão pertencente a sociedades complexas e são uma condição para o desenvolvimento contínuo do potencial intelectual e cultural de qualquer pessoa.

Sua definição de gramática compreende o estudo dos mecanismos e procedimentos implicados na produção de sinais gráficos e sonoros que constituem o discurso e a apreensão do seu sentido. O termo gramática, portanto, pode por um lado designar o mecanismo interno inerente aos seres humanos, que revelam o caráter intuitivo e prático da língua bem como, por outro lado, fazer referência à descrição formal desses processos, mediante terminologia especializada.

Adiante, o autor faz distinção entre as concepções de gramática: universal, latente, explícita, teórica, descritiva, normativa. Gramática geral ou gramática universal refere-se ao “conjunto de princípios organizacionais próprios da linguagem humana” (AZEREDO, 2018,

p.137). A gramática geral é latente, ou seja, implícita. A gramática teórica diz respeito ao conjunto de investigações hipotéticas sobre seu funcionamento. “A explicitação da gramática teórica é o objetivo maior da ciência da linguagem” (AZEREDO, 2018, p. 138). A gramática teórica é, portanto, a versão explícita da gramática geral. Cada língua também possui sua gramática particular, de igual modo desdobrada em uma versão latente, conhecimento de cada usuário sobre sua língua materna, e outra explícita, a gramática descritiva. Quando essa gramática explícita extrapola sua função descritiva e assume a função normatizadora, ela é denominada gramática prescritiva ou normativa.

Então, o estudo de uma língua com intuito de desvelar a sua gramática, ou seja, a “descrição formal do conhecimento socialmente adquirido” (AZEREDO, 2018, p. 29), consiste em um modelo teórico que levanta hipóteses “sobre como essa língua se organiza estruturalmente para tornar possíveis a expressão e a compreensão do sentido” (AZEREDO, 2018, p. 29). Daí, por exemplo, a ideia de classes de palavras, as noções funcionais, as nuances temporais, os conceitos de tonicidade das palavras, a distinção entre os tipos de frase etc. Cabe considerar, ainda, a dinamicidade da língua em oposição à rigidez do seu método de análise. Decorre disso a impossibilidade de classificação com a máxima assertividade. Haverá sempre espaço para exceções e para imprecisão na denominação desses itens.

Considerando que a língua é “ao mesmo tempo um meio de expressão de todos os conteúdos que a mente humana pode conceber e um meio de comunicação desses conteúdos nas mais diversas situações a para os mais variados fins” (AZEREDO, 2018, p. 30), o autor chama atenção para a característica da criatividade. Essa característica não é explorada exclusivamente pelos que manejam esteticamente a língua, mas é uma potencialidade acessível a todos os seus usuários.

Finalmente,

As línguas são formas altamente organizadas de elaboração, expressão e comunicação de um elenco infinito de conteúdos mediante o emprego de unidades de som e de significado que se articulam segundo regras e procedimentos combinatórios de estabilidade relativa, mas necessariamente finitos. (AZEREDO, 2018, p. 31).

O grande desafio dos estudiosos da língua é justamente esclarecer a correspondência entre sequências sonoras e sentidos. Historicamente, a análise do funcionamento da língua tem-se valido de conceitos empregados em diferentes abordagens teóricas e é um corpo de afirmações sempre sujeito a reformulações.

O ser humano se relaciona com o mundo que ele carrega dentro de si, concebendo, expressando e armazenando conhecimentos por meio sinais, transmitidos de uma geração a

outra, na visão de Azeredo (2018, p. 513), para quem “a palavra não é mero veículo de conteúdos mentados pela pessoa que fala ou escreve. [...] O processo comunicativo só se completa e se justifica na compreensão realizada pelo interlocutor”.

Destaca, ainda, a importância do significado transmitido pelo texto, vinculando-o ao discurso. Para o autor, “os significados” estão dentro do homem, movem as interações humanas e são transmitidos pelo convívio em sociedade, materializados nas formas simbólicas estabelecidas pelo grupo para compartilhar ideias, lembranças, informações, sentimentos, sonhos, desejos etc.

[...] o significado não se confunde com a intenção da pessoa que fala ou escreve; nem mesmo é uma faceta abstrata do texto, guardada em seu interior. O significado é parte do evento discursivo que envolve o produtor do texto e seu destinatário, ouvinte ou leitor. Cada palavra escolhida, a entonação manifesta na fala ou intuída na leitura, cada construção empregada realizam – mais que transportam – a significação. (AZEREDO, 2018, p. 514).

Azeredo (2018) considera a estilística uma teoria da construção do sentido e reconhece, assim como outros autores⁷, a variedade na sua concepção. O gramático avalia, no entanto, haver uma estilística, em sentido amplo, vinculada à Análise do Discurso, e outra, em sentido restrito, empregada ao fazer referência aos campos de estudo, por exemplo, estilística da palavra, estilística da enunciação etc., mencionando se tratar de uma disciplina e de um método de análise de texto. Tal posicionamento, conforme alegado pelo gramático, fundamenta-se nos autores David Crystal e Derek Davy a partir da proposta funcionalista de Halliday. Em síntese, ela é “uma teoria do modo pelo qual o sentido é expressivamente construído nos textos” (AZEREDO, 2018, p. 518).

Para Azeredo (2018, p. 518), a estilística posiciona-se entre os estudos linguísticos e os literários e frequentemente há necessidade de delimitar seu escopo. Conclui: “a estilística é imprescindível para a captação dos efeitos de sentido que emanam do movimento e da interrelação de estruturas e processos significantes na atividade discursiva”. Embora sirva-se da teoria linguística e da descrição, o enfoque estilístico recai sobre “os recursos verbais que conferem singularidade estética ao enunciado e constroem expressivamente a significação” (AZEREDO, 2018, p. 519).

2.6 “A estilística vem complementar a gramática”⁸

⁷ P. ex.: Martins (2012), Monteiro (2009) e Henriques (2011).

⁸ CÂMARA JR. (1978, p. 14).

Sobre as possibilidades de análise estilística, Cressot (1980) considera, em primeiro lugar, o estudo dos meios de expressão de um indivíduo, de um grupo ou de uma época (ex.: Romantismo). A tentativa de destacar a sensibilidade a partir da escolha do vocabulário, do material gramatical, da ordem das palavras, do movimento e da música da frase não constitui um fim em si mesmo, pelo contrário, requer ou conduz, em sua visão, a uma síntese futura. Em segundo lugar, a busca pela intenção ou a justificativa pela escolha do fato linguístico. Posicionamento declarado pelo teórico, sem descartar a possibilidade anterior. Ambas são complementares. O estudo dos casos “normais” se justificaria tanto ou mais do que o estudo dos casos excepcionais.

Além dessas, a Estilística histórica ou diacrônica visa a dar conta das variações ocorridas no conteúdo afetivo de uma determinada construção linguística. A Estilística comparada, por sua vez, compreende o estudo das analogias ou diferenças entre línguas irmãs ou de outra família. Chamando de erro, Cressot (1980) rejeita a análise a partir de um fato afetivo com o intuito de posteriormente identificar os meios associados à expressão desse sentimento uma vez que seria difícil ascender ao que o autor sentiu, emoção que pode ser diferente da provocada no receptor.

No artigo *Othon Moacyr Garcia e a análise estilística no Brasil*, André Nemi Conforte (2013), além de apontar para o vanguardismo de Othon Moacyr Garcia no método estilístico, apresenta um importante resumo das vertentes analíticas no Brasil, discorrendo sobre a visão de alguns teóricos nesse campo de estudo.

Conforte (2013, p. 126) comunica, por exemplo, que Eduardo Portella fazia diferenciação entre “nova crítica” e “crítica estilística”. Ambas surgiram no Brasil a partir da década de 1950. A crítica estilística teria por característica, segundo Portella, não emitir juízo de valor sobre a obra analisada. Para Conforte, uma de suas peculiaridades é “investigar detidamente aspectos parciais (procedimento que, de certa forma, também distingue a análise da crítica)”, exemplificando com a experiência de Othon Moacyr Garcia, que se deteve durante 23 anos sobre a obra poética de autores brasileiros e foi considerado, inclusive por Portella, um praticante da análise dita estilística.

Na seção destinada à contextualização histórica, o articulista apresenta o seguinte panorama, considerando o ano de 1955:

[...] ocorria um acalorado debate entre os principais críticos literários brasileiros, representados, de um lado, pelo que se chamava pejorativamente de crítica impressionista, ou crítica de rodapé, e que tinha na figura do intelectual Álvaro Lins seu expoente máximo, e, de outro, pela Nova Crítica, suposta influência do *new*

criticism americano. Afrânio Coutinho (que negava veementemente essa dita influência dos americanos) foi o responsável pela introdução no Brasil dessa nova tendência, caracterizada por um novo olhar sobre o texto (o chamado *close reading*), em que se deixam de lado os dados biográficos do autor e se privilegiam basicamente os aspectos linguísticos da obra literária. E será com essa nova proposta que os novos críticos buscarão enterrar de vez a crítica impressionista até então dominante nos suplementos literários dos jornais brasileiros. (CONFORTE, 2013, p. 127).

Caminhando “antagonizados” a partir da década de 50, no dizer de Henriques (2011, p. 19), o recorte linguístico-gramatical teria se sobreposto ao recorte teórico-literário, o que significa, na síntese de Conforte (2019, p. 273), um avanço da Nova Crítica, com sua técnica *closing reading*, sobre a chamada crítica impressionista ou crítica de rodapé.

Sendo uma das vertentes da chamada Nova Crítica no Brasil, corrente cuja implantação se deveu ao empenho de Afrânio Coutinho em sua luta com a assim chamada crítica de rodapé, a Análise Estilística, de certa forma, levou às últimas consequências a técnica do *close reading*, no seu empreendimento de privilegiar os aspectos formais do texto literário, em especial do poético. Era, de fato, uma abordagem que pretendia confirmar na própria estrutura linguística do texto literário sua semântica global, constituindo-se, em última análise, numa busca de iconicidade, de motivação máxima do signo verbal, de uma relação forma-conteúdo quase que biunívoca, e que encontraria ambiente mais propício para tal manifestação, como não poderia deixar de ser, na chamada função poética da linguagem.

Face ao exposto, este capítulo pretendeu retomar o percurso histórico da estilística, enfatizando o momento em que, de fato, essa disciplina se estabelece enquanto ciência. Nesse ponto — e em muitos outros — as visões de Monteiro (2009) e de Martins (2012) são distintas. Monteiro (2009), por exemplo, opta por considerar o embrião da Estilística na Antiguidade Clássica. Martins (2012), por seu turno, defende que só se pode falar em Estilística se considerado período a partir do início do século XX. Contrapor diferentes definições de estilo é igualmente importante, embora evidencie a dificuldade em limitar o escopo do campo de estudo. Mesmo que limítrofe a outras disciplinas e, algumas vezes, sintetizando seu conteúdo, a Estilística mantém sua relevância e seu caráter científico, daí a importância de discorrer sobre seu método próprio de análise.

Por fim, as contribuições de Mattoso Câmara à Estilística foram colocadas em relevo por integrarem uma obra de referência, conforme atestado por Martins (2012); trata-se do primeiro livro brasileiro sobre estilística. Houve, ainda, especial atenção às considerações dos gramáticos Evanildo Bechara e José Carlos de Azeredo sobre a linguagem expressiva, dois pesquisadores brasileiros com consolidada pesquisa no campo dos estudos linguísticos, na atualidade. Finalmente, nos capítulos seguintes, serão detalhados aspectos mais específicos atinentes aos fatos estilísticos, empreendendo-se a análise da obra literária em pauta, *A árvore* (2018), de autoria de Bartolomeu Campos de Queirós.

3 BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS, TRAJETÓRIA E ESTILO

Entre os questionamentos apresentados na introdução deste trabalho, inclui-se a curiosidade pessoal a respeito da vida e da obra de Bartolomeu Campos de Queirós. A partir dela, espera-se contribuir para a difusão da sua produção, especialmente da composição literária *A árvore*, principalmente entre as instituições de ensino da educação básica. Esta seção tem por objetivo congregiar dados coletados durante a pesquisa, almejando que eles operem como fonte de consulta para futuros pesquisadores. Por óbvio, não há intenção de suplantar o material já produzido, cuja qualidade e profundidade são incontestáveis. Ao contrário, ao citá-lo aqui, pretende-se instigar os interessados a também acessá-lo.

O recorte das informações biográficas prioriza evidenciar o estilo de Bartolomeu Campos de Queirós assim como a relevância da sua atuação para a formação de leitores. Foram fontes essenciais de consultas *O fio da palavra: a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós*, artigo de Tania Maria Nunes de Lima Camara; *A língua e o discurso da memória em Bartolomeu Campos de Queirós*, publicação da dissertação defendida por de Maria Lilia Simões de Oliveira; *Janelas da escrita: memória de Bartolomeu Campos de Queirós*, de autoria de Ninfa Parreiras; *Bartolomeu Campos de Queirós: uma inquietude encantadora*, texto de apresentação da exposição sobre o autor organizada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); *Bartolomeu Campos de Queirós*, entrevista com o autor veiculada pelo jornal de literatura, *Rascunho*; *Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós*, divulgado pela revista *Palavra*, além de outros textos midiáticos e trabalhos publicados mencionados no decorrer deste e dos demais capítulos.

Ao delimitar o escopo da Estilística, Monteiro (2009, p. 53) afirma que

[...] o método estilístico tem que recorrer constantemente à noção de contexto. As informações de ordem biográfica (aspectos da vida do escritor que esclareçam a preferência por certos vocábulos) ou de cunho sociológico só terão alguma utilidade se comprovarem as inferências obtidas pelo estudo das associações permitidas num dado contexto.

A reunião das informações sobre Bartolomeu Campos de Queirós será relevante para a análise da obra literária que compõe o *corpus* desta dissertação. Prioriza-se comentar aquelas que contribuam para a observação do seu estilo, reconhecido pela qualidade estética, “que se manifesta com a beleza de suas palavras e a seriedade que ele dispensa à literatura brasileira.” (SANTOS, 2010, n. p.).

Educador por formação, escritor por ofício, filósofo e humanista em essência, papagaiense por escolha⁹, Bartolomeu Campos de Queirós costuma ser lembrado por atuar como fomentador de importantes movimentos a favor da leitura como o *Movimento por um Brasil Literário*¹⁰, do qual foi idealizador (CAMARA, 2014; FUNDAÇÃO; RASCUNHO, 2011; DOSSIÊ, 2012). Em seus textos há um trabalho cuidadoso com cada palavra e um tom lírico — algumas vezes onírico —, mobilizando o afeto, a imaginação e o pensamento dos seus leitores.

Sua vida foi marcada pelo ativismo na formação de leitores. Para Bartolomeu Campos de Queirós, o posicionamento a favor da literatura era um ato político. Atuante na esfera pública, presidiu, por exemplo, a Fundação Clóvis Salgado, vinculada à Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais. Na década de 1990, participou do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, difundindo-o, durante quatro anos, para mais de 600 municípios em todas as regiões do país. Conforme professado por ele mesmo (QUEIRÓS, 2019), por muito tempo atuou em uma escola experimental, ligada ao Ministério da Educação, com o objetivo de pesquisar novas técnicas educacionais.

Segundo Parreiras (2018), também fora diretor da Biblioteca Pública de Belo Horizonte. Sabedor das dificuldades na obtenção de recursos para essa instituição, Queirós manteve, ao longo de sua vida, o hábito de lhe fazer doações de livros, defendendo que deveriam circular e não ficar guardados. Essas ofertas, no entanto, costumavam ser anônimas, no sentido de não levarem carimbo identificando a posse pelo escritor. Em relação às leituras que Bartolomeu Campos de Queirós cultivava, Parreiras (2018) informa que integravam seu acervo pessoal tanto os dicionários e as enciclopédias, pelos quais o autor tinha predileção, como as Bíblias, os livros de literatura, além das obras teóricas sobre psicanálise, filosofia, poesia e arte. Em suas viagens, seguia sempre acompanhado de algum livro.

Queirós concebia que o fomento à leitura também deveria ser atribuição da sociedade civil. Infere-se que as ações do PROLER foram embrionárias do *Movimento por um Brasil Literário* (CÂMARA, 2012; CAMARA, 2014). Lançado como manifesto em 2009, na sétima edição da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), esse movimento teve por objetivo

⁹ Bartolomeu Campos de Queirós nasceu em Pará de Minas, mas preferia que considerassem Papagaios, também em Minas Gerais, sua cidade natal. (FUNDAÇÃO).

¹⁰ Disponível em: www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/sesc/site/palavra/dossie/artigo/manifesto+pelo+direito+a+um+pais+literario. Acesso em 10 dez. 2020.

desenvolver a leitura entre os brasileiros, por meio de ações voltadas para a população e através da influência de personalidades e de organizações importantes. Uma grande articulação resultou em adesão ostensiva e em realizações diversas (CÂMARA, 2012). O texto integral desse documento está registrado no dossiê sobre Bartolomeu Campos de Queirós, realizado pela revista *Palavra* em 2012.

Seu acervo é composto por mais de sessenta publicações. Alguns artigos e entrevistas disponíveis na internet mencionam que Bartolomeu teria escrito algo em torno de quarenta livros, no entanto, o texto da exposição *Bartolomeu Campos de Queirós: uma inquietude encantadora*, realizada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no ano de sua morte, apresenta uma lista com sessenta títulos. A apresentação da entrevista concedida pelo autor em 7 de junho de 2011 ao projeto Paiol Literário, promovido pelo jornal *Rascunho*, faz menção a sessenta e seis livros publicados. Parreiras (2018), biógrafa do autor, registra sessenta e nove obras, algumas póstumas, além dos trabalhos publicados em Antologias.

Traduções para outros idiomas, favorecidas pela universalidade dos temas abordados, lhe renderam inúmeros prêmios internacionais como *Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres* (França), *Medalha Rosa Branca* (Cuba). Em 2000, o autor entrou na Lista de Honra do *The International Board on Books for Young People* (IBBY). Em 2008, recebeu o *Prêmio Ibero-Americano de Literatura Infantil*, da Fundação SM, no México, pelo conjunto de sua obra. No Brasil, foi vencedor do *Jabuti*, uma das maiores condecorações literárias do país, recebeu a *Grande Medalha da Inconfidência Mineira* e a *Medalha Santos Dumont*, entre outras premiações (FUNDAÇÃO; PAIOL LITERÁRIO, 2011; DOSSIÊ, 2012).

Suas criações estão inseridas no contexto da literatura brasileira contemporânea que promoveu uma mudança na linguagem dos textos para o público infantil e juvenil. Seus livros foram lançados a partir da década de 1970, mesmo período em que despontavam as autoras brasileiras vencedoras do *Prêmio Hans Christian Andersen*, Lygia Bojunga e Ana Maria Machado, além de outros escritores, igualmente importantes. As características comuns a esse grupo são a linguagem coloquial, a ausência de fronteiras quanto aos temas, o ludismo verbal e o uso de metáforas (FUNDAÇÃO; DOSSI, 2012).

Queirós foi um “dos primeiros autores da literatura infantil e juvenil brasileira a fazer uso de uma prosa poética, que se aproxima muito do poema narrativo” (FUNDAÇÃO). Destaca-se pelo trabalho cuidadoso com cada palavra e pelo tom lírico — algumas vezes oníricos — de seus textos, que mobilizam o afeto, a imaginação e o pensamento dos seus leitores, recorrendo a jogos de palavras em versos (OLIVEIRA, 2001; FUNDAÇÃO;

DOSSIÊ, 2012). Em relato pessoal, Queirós (2019, p. 56) afirma que Marisa Lajolo e Regina Zilberman, dentre outros críticos, classificaram a escrita dele como prosa poética, desde a primeira vez em que fora publicado.

Em *Janelas da escrita*, Parreiras (2018, p. 13) apresenta Bartolomeu Campos de Queirós, além de escritor, como um pensador da cultura e da educação. “Ele nos deixou ainda obras em forma de ensaios e artigos. São trabalhos que falam de educação, literatura, poesia, infância, teatro, leitura, amor, artes plásticas, dentre outros importantes temas para o pensamento contemporâneo” (PARREIRAS, 2018, p. 13). Retomando um ponto mencionado na introdução desta dissertação, sobre o caráter transformados da leitura, Queirós (2005, p. 171) expressou: “Há livro que ‘ensina’, ou melhor, determina a sina do sujeito. Há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino”. Enquanto autor, em sua literatura sobressai o “caráter poético, metalinguístico e filosófico [...] seu comprometimento com a subjetividade do leitor e com a estética do texto” (PARREIRAS, 2018, p. 13).

Não escapa ao olhar de Parreiras (2018, p. 13) o relacionamento do leitor com o produto literário, “são textos que dialogam com quem lê, de sonoridade semelhante às rezas [...]”. Tanto a afetividade do leitor com o texto literário como o aproveitamento das sonoridades da língua serão objetos desta pesquisa. A autora ressalta, ainda, o fato da produção de Queirós continuar aclamada pela crítica nacional e internacional, além de proficuaemente investigada em diferentes publicações acadêmicas.

Em seus livros, sentimos a infância povoada de fantasias, ressentimentos, brincadeiras. É como se ele conceituasse a infância sem uso de teorias, nem de pieguices – o tempo da constituição dos afetos. Caracteriza as relações familiares, o olhar do adulto sobre as crianças e das crianças sobre os adultos, sem moralismos, mas com verossimilhança. Outras questões também trazidas recebem um tratamento de imenso cuidado com o outro: a velhice, a morte, as doenças, as partidas, o amor, a educação escolar, a memória, a paixão, as brincadeiras, as relações familiares, a solidão, o esquecimento, o aprendizado das primeiras letras. (PARREIRAS, 2018, p. 14).

Como justificativa para a escrita de textos breves e com apuro estético, Parreiras (2018) informa o receio da morte que o arte-educador demonstrava, devido à forte presença desta em sua infância, já que, quando criança, Bartolomeu Campos de Queirós perdera a mãe e outras referências familiares importantes. Considerando-a algo feio e iminente, buscava concluir rapidamente sua escrita, valorizando o belo: “Feia é a morte! Ele não gostava do feio, tinha dificuldade com o que não é bonito. A literatura pode transformar o feio em belo” (PARREIRAS, 2018, p. 23).

Ele mesmo declarou sua recusa em escrever sobre determinados temas: “Nego-me, no meu texto, a falar de sexo, droga, violência, intolerância. Deixo tais temas para os estudos

sociais, a ética, a história. Eu me certifico do real para poder respondê-lo com a perspicácia da fantasia” (QUEIRÓS, 2019, p. 52). A biógrafa comenta o posicionamento do escritor a respeito das temáticas que não deveriam ser evitadas bem como sua sutileza ao tocar temas sensíveis.

Havia um ponto que ele costumava discutir: sobre a literatura infantil, o escrever para a infância. Se ele passou por aqueles sofrimentos e sobreviveu, por que a criança não podia passar pela leitura de experiências ruins? (PARREIRAS, 2018, p. 27).

O autor se refugiava na beleza das palavras. Criava para se sentir bem, se curar. Para ele, havia duas formas de alguém te ouvir: falar com o analista ou escrever. Ele escrevia. Com palavras lapidadas, esculpidas. Mesmo ao falar de coisas tristes, como a morte, a separação, falava com leveza e lirismo. (PARREIRAS, 2018, p. 23).

O fato de a poesia marcar a sua produção é relevado por Parreiras (2018, p. 31), que destaca a “força de expressão metafórica presente nos textos, além das sonoridades, de uma cadência na linguagem”, assim como as ambiguidades, a metalinguagem, os jogos de palavras, a ludicidade e as repetições. A relação entre sentidos e memória, conforme defendido por Bartolomeu Campos de Queirós, também interessa a este trabalho, especialmente no capítulo dedicado à multissensorialidade: “A memória guarda o que passa pelos sentidos, cheiros, gostos, sons, toques, silêncios, imagens. [...] Bartolomeu costumava dizer isso em palestras e apresentações ao público” (PARREIRAS, 2018, p. 60).

O aspecto da memória, individual e social, é investigado por Oliveira (2003). A partir da análise de quatro obras consideradas de cunho memorialístico, a autora visa a apreender o discurso do autor mineiro, informando que o sujeito enunciador assume postura memorialista e autobiográfica. Assim como pode ser constatado em *A árvore*, posterior ao trabalho publicado, o sujeito enunciador “assume seu lugar”, o que fica evidenciado nas marcas pessoais, nas escolhas estilísticas, “no papel do **eu**, recuperando pela palavra suas vivências, permitindo, num processo de espelhamento, que outras experiências — a de seus leitores — dialoguem com as suas” (OLIVEIRA, 2003, p. 35, grifo do autor).

Sobre discurso e elaboração de metáforas, Oliveira (1998; 2001; 2003) entende serem elas o suporte a partir dos quais o ser humano apreende o mundo. O escritor estabelece propósitos emotivos estilísticos que refletem o mundo dos sonhos e do sensível. Reconhecendo a dificuldade de conceituar metáfora, admite serem produzidas por economia linguística. No discurso de Bartolomeu Campos de Queirós, o mundo é materializado através de metáfora, no papel do sujeito enunciador adulto acessando literariamente suas memórias da infância. Ressalta, ainda, que a potência da metáfora depende do grau de incerteza gerada no

interlocutor em relação aos seus significados. No item 6.3.2 desta dissertação serão compartilhadas algumas incertezas sobre as metáforas de *A árvore*.

Segundo a autora, historicamente, a metáfora teria passado de adorno do texto à investigação sobre o processo metafórico. Metáfora e metonímia, constando na base dos processos polissêmicos, atualizam uns sentidos em detrimento de outros. Em sua escrita, Bartolomeu Campos de Queirós recorre a diversas classes gramaticais ao elaborar metáforas. Oliveira (1998; 2001; 2003) destaca os verbos criando imagens, as sinestésias unindo seres inanimados a sensações humanas, a analogia gerada pela aproximação de campos semânticos distanciados, intensificando seu efeito expressivo — conforme será examinado a respeito da comparação entre árvore e mar (campo x praia), nos capítulos 5 e 6.

Os implícitos vêm à cena por meio de metáforas no discurso de Bartolomeu Campos de Queirós. Por outro lado, o leitor é surpreendido com comparações e predicções inesperadas, em um jogo lúdico que remete à infância (OLIVEIRA, 1998; 2001; 2003).

Tal qual defendido nesta dissertação, Oliveira (2003, p. 30; p. 82) considera que o texto de Queirós dialoga de forma sutil com o leitor, resultando em que ele seja “percebido por qualquer segmento de leitores; mesmo aqueles não iniciados na crítica literária percebem a existência de um trabalho artesanal com a palavra”. Ainda, que

[...] os processos metafóricos – presença constante na obra – muitas vezes são percebidos apenas por leitores proficientes, visto que somente numa idade mais avançada é que as crianças atingem sofisticacões culturais que constituem as bases da metáforas. É verdade, também, que não podemos demarcar os limites, tomando por referência a idade cronológica [...]

Com relação às metas do poeta e do leitor, indica que as do primeiro constituem a elaboração do discurso como metáfora da memória vivida, enquanto as do segundo compreende a criação de sentidos a partir dessas imagens, cujos implícitos podem ser desvelados ou não.

A respeito do estilo do autor mineiro, sintetiza:

Através de um trabalho primoroso e consciente com o léxico, com imagens tão expressivas e uma sintaxe simples, a obra revela um discurso bastante singular, que marca na memória do leitor o estilo individual de Bartolomeu – inconfundível pela profunda simplicidade de forma e pela arquitetura de sentido. (OLIVEIRA, 2003, p. 84).

Enfatiza que jamais se encontrará nos textos literários de Bartolomeu Campos de Queirós linguagem descuidada, discurso ausente da força da palavra poética.

Bartolomeu se inscreve na literatura brasileira como escritor de livros infanto-juvenis. Observando, porém, os jogos linguísticos em suas narrativas, flagramos uma língua portuguesa em seu uso formal, com alguns pontos de interseção com o coloquialismo, sem que esse artifício reduza o potencial discursivo-literário dos textos. A língua usada pelo autor de *Minerações* não faz concessões fáceis, nem há

simplificação – quer do léxico, quer das estruturas sintático-semânticas – para alcançar a faixa infantil de leitores. (OLIVEIRA, 2003, p. 140).

Sobre a obra que integra o *corpus* desta dissertação, uma curiosidade. A primeira edição, de 2010 (Editora Paulinas), trazia o substantivo grafado em minúscula, *A árvore*. A versão que está sendo considerada aqui (quarta edição, publicada pela Editora Global, em 2018), tem o título com artigo e substantivo grafados em maiúsculas, *A Árvore*¹¹, na capa. Aparentemente, essa alteração não foi demandada pelo autor. Sobre a escolha do título, Parreiras (2018, p. 161) conclui que “quando se trata de um título comum, como *A árvore*, descobrimos, ao ler, a magia da palavra, o que ela representa”. Isso é o mais importante.

Considerando as ilustrações, acrescenta,

Em *A árvore*, ilustrações de Mário Cafiero, notamos sua admiração por uma árvore, que abre um texto poético, com reflexões sobre a vida, o tempo, a natureza, o amadurecimento, o olhar, as mudanças. Quem é o poeta? De que é feito um sonho? Perguntas sem respostas. Brinca com o silêncio, o inexplicável. [...] A janela era o porto do narrador que abria para sonhar com o desconhecido. (PARREIRAS, 2018, p. 86, grifo do autor).

[as] ilustrações trazem detalhes da árvore e da sua relação com os animais, os humanos, o ambiente, a cidade, a poesia. A árvore nos mostra como a generosidade faz parte da vida. (PARREIRAS, 2018, p. 86).

Sobre o fascínio do escritor mineiro pelo mar, registra que “O mar retorna em outras obras, como *Mário, Ah! Mar...e A árvore*. Presente ora nos títulos, ora nos encantamentos do narrador. Em outras [...], admirado e sonhado” (PARREIRAS, 2018, p. 102). Relatando uma experiência pessoal fruto da convivência com Bartolomeu Campos de Queirós, faz menção a conchas, que estariam hoje no Museu¹² em homenagem ao arte-educador:

Encontrei em uma caminhada na mata da Fazenda Pindorama [...] caramujos da região. Peguei dois vazios, de tamanho médio, cada um cabia na mão. Lavei, passei a escova e os coloquei no ouvido para chegar ao mar. Levei-os de presente ao amigo. [...] Ele os colocou na estante da sala. E me disse: O que ficou do mar em Minas. Hoje, os dois estão no acervo do Museu BCQ. (PARREIRAS, 2018, p. 101).

Metaforizadas, as conchas aparecem algumas vezes em *A árvore*. Não apenas nessa obra, mas no conjunto de seus escritos (CAMARA, 2014), Bartolomeu Campos de Queirós discorre sobre a passagem do tempo, sobre as relações familiares, sobre a vida e a morte, sobre a memória, sobre a infância, sobre a brincadeira, sobre a existência etc. Sua obra não pode ser classificada em gêneros tampouco em faixa etária.

¹¹ Na ficha catalográfica da quarta edição a obra vem intitulada como “A árvore”, emprego adotado na presente dissertação.

¹² Museu Bartolomeu Campos de Queirós: www.facebook.com/museubartolomeucamposqueiros

4 EXPERIÊNCIA AFETIVA

No dicionário¹³, no campo da psicologia, afetividade concerne ao conjunto de fenômenos psíquicos traduzidos em emoções ou sentimentos. Para esta pesquisa interessa, sobretudo, a afetividade que perpassa a formação de leitores, a afetividade inerente à relação leitor-texto, a afetividade da língua. Ao final do capítulo, evidencia-se a afetividade entre sujeito enunciador e seu objeto de admiração, na obra literária *A árvore*, de autoria de Bartolomeu Campos de Queirós.

4.1 Afetividade na formação de leitores e sua relação com o texto

Bartolomeu Campos de Queirós costumava chamar atenção para a afetividade implicada na formação de leitores. Em entrevista concedida ao projeto Paiol Literário, promovido pelo jornal *Rascunho* em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, o Serviço Social da Indústria do Paraná (SESI-PR) e a Federação das Indústrias do Paraná (FIEP), exemplifica com sua própria experiência:

Quando terminei o curso primário, fui estudar como interno em Divinópolis. Lá, com onze ou doze anos, encontro o professor de literatura José Dias Lara. Ele me introduz na literatura. Com ele, começo a ler Machado de Assis, José Lins do Rego, José de Alencar. Com uma orientação maravilhosa, devo a esse professor o meu gosto pela literatura. Sempre fui um bom leitor. Tive uma professora muito interessante. Quando entrei na escola, já sabia ler e escrever — o meu avô já havia me ensinado. Mas tinha tanta vontade que a dona Maria Campos — minha primeira professora — gostasse de mim, que resolvi esquecer tudo. E aprendi tudo outra vez. Ela ficava tão feliz comigo aprendendo tudo o tempo inteiro, rápido. E tudo o que queria na vida era que ela gostasse de mim, mais nada. (RASCUNHO, 2011, n. p.).

A visão particular do arte-educador sobre a formação de leitores admite que a afetividade está necessariamente implicada, desde a primeira infância à adolescência, seja por influência de um familiar querido ou por meio do acolhimento e orientação de um professor inspirador.

Conforme destacado no primeiro capítulo deste trabalho, Jouve (2002), amparado na proposta de Gilles Thérien — “Por uma semiótica da leitura” — (THÉRIEN, 1990 *apud*

¹³ AULETE (2011).

JOUVE, 2002, p. 17), reconhece na leitura um processo de cinco dimensões, uma delas a afetiva.

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. (JOUVE, 2002, p. 19).

Retoma Tomachevski (1965 *apud* Jouve, 2002) para indicar a presença da emoção no jogo textual, principalmente com relação à capacidade do autor de direcionar emocionalmente o leitor, persuadindo-o. Freud (1985 *apud* Jouve 2002) também teria discorrido sobre a vulnerabilidade afetiva do leitor diante do texto.

Comenta ainda que “o papel das emoções no ato de leitura é fácil de se entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena” (JOUVE, 2002, p. 20). Segundo o autor, é inviável eliminar a identificação e o componente emocional da experiência estética, uma vez que o engajamento afetivo consiste em um aspecto essencial da leitura em geral.

Recorrendo a Proust (1954 *apud* Jouve, 2002) sintetiza atestando a realidade das emoções vivenciadas durante a leitura, a força das representações imaginárias que remetem à história do sujeito e a relação íntima que une leitor às personagens. Além de tudo, a leitura aciona um retorno ao passado afetivo, “uma única palavra às vezes pode fazer surgir um passado: por meio da leitura, o texto remete cada um à sua história íntima” (JOUVE, 2002, p. 119).

4.2 Afetividade da língua

De acordo com Martins (2012, p. 41), a Estilística é a ciência da expressividade da língua, ou seja, estuda os meios pelos quais seus usuários manifestam, através da fala ou da escrita, seus estados emotivos e julgamentos de valor, “de modo a despertarem em quem ouve ou lê uma reação também de ordem afetiva”. Pontua a autora que Bally foi o primeiro a distinguir com precisão o conteúdo linguístico do conteúdo estilístico, concebendo a linguagem em duas faces, uma intelectual ou lógica e outra emotiva.

Ampliando o campo de estudo de seu mestre Ferdinand de Saussure, iniciador da linguística moderna, Charles Bally volta-se para os aspectos afetivos da língua falada, da língua a serviço da vida humana, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada e possuidora de um sistema expressivo cuja descrição deve ser a tarefa da estilística. (MARTINS, 2012, p. 21).

Logo, a expressão dos sentimentos e emoções humanos por meio da língua e ação da língua sobre a sensibilidade humana resumem o sentido de afetividade da língua. Monteiro (2009) ressalta serem múltiplos os valores afetivos, sujeitando-se a variações temporais, sociais, individuais e situacionais.

Referindo-se aos conteúdos emotivos, Monteiro (2009) observa que Mattoso Câmara (1962 *apud* Monteiro, 2009) condiciona a consubstanciação de um fato estilístico à finalidade de exteriorização psíquica. Bally, inicialmente atendo-se aos conteúdos emocionais, percebe ser restrita essa delimitação. Por esse motivo, o linguista ampliaria sua visão de forma a contemplar os fatores expressivos da linguagem. Monteiro (2009, p. 49) manifesta sua opinião sobre o tema: “o universo psíquico caracterizado pelos sentimentos e emoções é tão vasto e múltiplo que dificilmente estaria sujeito a uma demarcação específica [...]”. Alertando para o risco de se incorrer em impressionismo ou subjetivismo, prefere, então, singularizar o caráter expressivo inerente ao sistema linguístico, tal qual evidenciado por Bally em suas pesquisas.

A dificuldade de distinção entre emotivo e expressivo também é assinalada por Monteiro (2009, p. 50), que propõe, para sanar essa sinonímia, que “a característica fundamental da expressividade reside na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações”. O autor questiona a possibilidade de determinados vocábulos ou expressões serem classificados como mais expressivos que outros. Para ele, essa percepção não seria inerente aos signos, mas motivada pelo contexto ou pela “capacidade evocatória do referente” (MONTEIRO, 2009, p. 51).

Por fim, convém considerar que “certos elementos geradores de associações conotativas se instauram numa atmosfera afetiva que não pode simplesmente ser ignorada”, segundo Monteiro (2009, p. 7; p. 53), reconhecendo o fato de a linguagem ter interpretação pessoal e vincular-se às vivências individuais, além da existência de lexemas “portadores de evocações relacionadas à própria cultura”.

4.3 Afetividade em *A árvore*

Os estudos linguístico-descritivos permitem evidenciar a afetividade na composição literária *A árvore*. No âmbito da obra estudada, a afetividade está presente no relacionamento do personagem narrador com sua árvore, incluindo o sentimento de posse que expressa em relação a ela, “Eu tenho uma árvore.” (QUEIRÓS, 2018, p. 6), a objeto de desejo e inspiração, “Pelo muito que minha árvore me faz pensar, tenho por ela um respeito desmedido.” (QUEIRÓS, 2018, p. 34).

Pelo menos em sua percepção inicial, esse relacionamento é bilateral já que a árvore o conhece, “Minha árvore me sabe.” (QUEIRÓS, 2018, p. 26), e acolhe não só a ele como aos outros seres vivos, “Em minha árvore moram também outros bichos.” (QUEIRÓS, 2018, p. 9). Em outro momento é revelado que sua “professora verde” ignora que a partir dela são realizadas tantas deduções, “Ela não sabe que é minha professora. Aliás, desconfio que minha árvore viva gratuitamente.” (QUEIRÓS, 2018, p. 34).

Uma vez que os componentes emotivos que constituem os sentidos das palavras interessam à estilística, convém observar que

A tonalidade afetiva de uma palavra pode ser inerente ao próprio significado ou pode resultar de um emprego particular, sendo perceptível no enunciado em razão do contexto, ou pela entonação (enunciado oral), ou por algum recurso gráfico, como aspas, grifo, maiúsculas/minúsculas, tipos de impressão e outros (enunciado escrito). (MARTINS, 2012, p. 106).

A autora classifica como palavras de significado afetivo aquelas cujos lexemas exprimem emoção, sentimento ou um estado psíquico, podendo ser atualizados como substantivo, adjetivos, verbos ou advérbio, como nos exemplos a seguir:

- a) Eu **gosto** de minha árvore inteira. (p. 23)
- b) Minha árvore é verde e **suporta** um mar de folhas. (p. 6)
- c) Quando cai a chuva, lavando até o vazio, minha árvore **suporta** muitas gotas de cristais nas folhas. (p. 19).
- d) Minha árvore **acolhe** cigarras. (p. 12)
- e) Os grilos são poucos, mas também **moram** no mundo da minha árvore. (p. 12)

Os itens lexicais destacados são verbos. Dificilmente se poderia negar o caráter afetivo do primeiro exemplo — “gostar”. Nos exemplos *b* e *c*, foram destacados por exprimirem um estado psíquico bem como para ressaltar o sentido que pode ser depreendido deles. Em *b* admite-se tanto “sustentar” como “aguentar”, mas em *c* tudo indica que “aguentar” é a mais provável acepção. Sem desejar abstrair além do que o texto consente, em *b* há uma leitura possível que sinaliza um movimento para cima, levantando as folhas, uma vez que suporte é algo sobre o que determinado objeto é colocado. Em *c*, por outro lado, é possível visualizar uma imagem das folhas pendendo para baixo, por não resistirem ao peso dos cristais. No capítulo 6, comentários sobre as ilustrações da capa e da quarta capa reforçam esse ponto de

vista. Por fim, ao contrastar *d* e *e*, fica evidenciado o que Martins (2012) concebe como tonalidade afetiva inerente aos significados; ainda que favorecidos pelo contexto frasal em que se inserem, como defende Monteiro (2009). “Acolher” se mostra mais afetivo que “morar”. Adiante, quando abordada a estilística da enunciação, será possível comentar que para se referir à árvore as escolhas lexicais são mais afetivas do que para se referir a seres externos a ela, quase intrusos, no caso, os grilos.

Em entrevista recente publicada na *Palimpsesto*, revista dos alunos do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, Azeredo *et al.* (2023, p. 10) comenta a produtividade dos estudos centrados na língua em que foram escritas importantes obras da Literatura Brasileira. Ressalvando o fato de a fortuna crítica revelar preferência por “minuciosa exegese interpretativa”, defende que se privilegie também a pesquisa de vocabulário, com foco nas formas lexicais, os verbos, os adjetivos e os substantivos, como caminho para ascender à análise interpretativa. Exemplificando com sua experiência a partir de *Vidas Secas* (1928), de Graciliano Ramos, informa que o exame dos verbos — abraçar, acariciar, afagar, acolher, beijar, enternecer — e da sua contextualização sintático-semântica o levou a concluir que nessa narrativa o único objeto de afeto é a cadelinha Baleia. Sob esse enfoque, os exemplos *b*, *c*, *d* e *e* serão retomados no capítulo 6.

Convém aludir, ainda, ao emprego do pronome pessoal “minha”, recorrentemente presente ao lado do substantivo “árvore”, além de outros, na obra em análise. Segundo a definição de Azeredo (2018, p. 188), os pronomes possessivos “expressam um vínculo qualquer constante ou eventual, entre o objeto ou o assunto de que se fala e cada uma das pessoas do discurso”.

Minha árvore é vaidosa em sua elegância. Troca de sobretudo todos os anos. Penso **minha** árvore com desejo de mudar para dentro de **minha** casa. Ela estende os galhos e se debruça na **minha** janela, esperando o sofá. (QUEIRÓS, 2018, p. 21, grifo nosso).

O emprego do pronome possessivo e o uso de determinados verbos que contribuem para a “visualização do abstrato” (MONTEIRO, 2009, p. 126), evidenciado nos exemplos *a*, *b*, *c* e *d*, corroboram com o animismo, conceituado por Garcia (2010) como um tipo de metáfora resultante da atribuição de ações, atitudes ou sentimentos humanos a outros seres. Em *A árvore*, também se processa o animismo em construções como “Sei que minha árvore tem uma família.” (QUEIRÓS, 2018, p. 24), em que se atribui “família”, um substantivo de significado afetivo, à árvore. Conforme leitura pessoal empreendida no capítulo 6, o sujeito enunciador personifica a árvore — sua professora — e, ao menos em sua percepção, se relaciona com ela.

Segundo Martins (2012, p. 107), o falante pode caracterizar emocionalmente o ser de que fala através de adjetivos e costuma destacar o sentimento, a qualidade, o estado, por meio de substantivos abstratos. A alternância no emprego dessas duas formas constitui “um recurso estilístico de forte efeito”, como se observa a seguir:

A **esperança**, por certo, saltou da árvore e veio me visitar na penumbra. Não sei se outras **esperanças** se escondem no mar da minha árvore. Suponho que minha árvore guarde muitas **esperanças** escondidas. (QUEIRÓS, 2018, p. 33).

Na passagem acima, o desejo de informar que sua árvore é esperançosa manifesta-se por meio do substantivo abstrato “esperança(s)”, criando uma polissemia com o inseto¹⁴ homônimo. Monteiro (2009, p. 103-104), ao discorrer sobre as diferenças nas formas iguais, estrutura seu raciocínio da seguinte forma: a) alega que quase toda palavra possui mais de uma acepção, sendo rara a existência de sinônimos exatos; b) informa ser impreciso diferenciar homonímia (dois vocábulos com uma única forma) de polissemia (um vocábulo com diversas acepções); c) alude à Martinet: na polissemia os significados são próximos, tem algo em comum ou são extensões de determinada acepção; d) ressalta que o critério etimológico (vocábulos homônimos foram diferentes entre si) é ineficiente, por exemplo, porque algumas palavras têm origem desconhecida; e) destaca que o critério sincrônico recomenda avaliação a partir da classe gramatical (classes diferentes: homonímia; mesma função ou mesma classe gramatical: polissemia); f) ressalva que critérios morfossintáticos apenas não contemplam o aspecto semântico.

Conclui o autor que “enquanto o problema persiste, os escritores se valem da confluência ou identidade das formas, às vezes com mudança de função, para elaboração de trocadilhos que enriquecem o texto [...]” (MONTEIRO, 2009, p. 103, 104). Sem dúvida é o que se observa em *A árvore*.

Há um jogo entre concreto e abstrato no emprego do substantivo “esperança(s)”, no último exemplo destacado. Monteiro (2009, p. 126) menciona que “o uso do plural em nomes abstratos tende a concretizá-los”, forçando uma visualização do sentimento. O contrário também pode ocorrer pois, “de modo oposto, a metaforização de nomes concretos tem o poder de torná-los abstratos” (MONTEIRO, 2009, p. 127).

Retomando a escolha do substantivo abstrato “esperança”, constrói-se uma metáfora, a partir do emprego da forma verbal “saltou”, para o sentimento que invade o sujeito enunciador. Na penumbra onde estava, é visitado por um anseio otimista. Essa expectativa confiante proporcionada por sua árvore constitui uma das muitas que ela talvez seja capaz de

¹⁴ Esperança: “inseto [...] de antenas ger. mais longas que o corpo, pernas espinhosas e cor verde” (AULETE, 2011, p. 597).

lhe trazer: “Suponho que minha árvore guarde muitas esperanças escondidas.” (QUERÓS, 2018, p. 33). Conjectura que, aliás, guarda um quê de esperançosa.

Há duas outras nuances que merecem destaque no trecho em análise, por contribuírem para a afetividade expressa através da língua que se pretende evidenciar neste trabalho. Do ponto de vista das escolhas lexicais, os verbos “saltar” e “visitar” insinuam um movimento na direção do outro, enquanto “esconder” e “guardar” aludem a um direcionamento para o interior. Do ponto de vista da Estilística da Enunciação (MARTINS, 2012), chama atenção a alternância entre objetividade e subjetividade. Ora o foco discursivo está sobre a esperança ou sobre a árvore, ora o foco discursivo está sobre o sujeito enunciador e seus pensamentos, que incluem a suposição do que sua árvore pensa ou sente. Dessa forma, constrói-se um fluxo entre identidade e alteridade, próprio das relações afetivas.

Se, no transcurso do ato comunicativo, os participantes representam papéis, segundo o conceito de *mise-en-scène*, de Charaudeau, apresentado por Oliveira (2003), há que se considerar quem seriam os sujeitos dessa comunicação ou os referentes dos pronomes “eu” e “tu”, explícitos ou implícitos no texto. Para tanto, instaura-se a possibilidade de quatro sujeitos: o “Eu-comunicante” ou sujeito comunicante, o “Eu-enunciador” ou sujeito enunciador, o “Tu-destinatário” ou sujeito destinatário e o “Tu-interpretante” ou sujeito interpretante. “O Eu-comunicante e o Tu-interpretante são pessoas reais, com identidade psicossocial, ao passo que o Eu-enunciador e o Tu-destinatário são entidades do discurso, só tendo existência teórica” (OLIVEIRA, 2003, p. 28). Dessa forma, no lugar de se empregar narrador, narrador-personagem ou eu lírico, na análise aqui empreendida adota-se a expressão sujeito enunciador.

Segundo discorre Oliveira (2003, p.32),

Esse questionamento do *eu, sujeito da comunicação*, ao longo do século XX, instaurou-se em várias áreas de conhecimento (linguística, análise do discurso, psicanálise, filosofia, etc.) e vem sendo analisado através de diferentes óticas.

No âmbito da língua, destacamos a proposta de Charaudeau, principalmente por sua abrangência e generalização, já que pode ser aplicada tanto à prosa quanto à poesia e tanto ao texto literário quanto ao não literário.

Jouve (2002) postula existir na comunicação literária desdobramentos do emissor e receptor reais daqueles deduzidos do texto escrito. Do mesmo modo como se distingue autor e narrador, há que se fazer distinção entre receptor enquanto leitor real ou como figura abstrata idealizada pelo narrador, outrora denominada narratário — aquele que apenas existe no interior na narrativa. O leitor, então, assume diferentes máscaras, por exemplo: indivíduo real; público a que a obra pretende comunicar; figura virtual construída pelo texto. Por outro

prisma, o narratário pode ser classificado como intradiegético, interno ao mundo da história, e extradiegético, externo ao mundo da história (cf. JOUVE, 2002, p. 39). O narratário pode assumir papéis distintos também em relação ao plano da narrativa ou ao plano da história ou dos acontecimentos narrados. Seguindo essa perspectiva, pode-se falar em narratário-personagem, o que desempenha papel na história; o narratário interpelado, a quem o narrador se dirige de forma generalista, por exemplo, “querido leitor”; narratário oculto, não é descrito nem nomeado. Equivale, na visão de Jouve (2002), ao narratário extradiegético.

Com relação à estilística da enunciação, Martins (2012, p. 342) informa que seu interesse recai sobre o nível de subjetividade do discurso e que seu objetivo é pesquisar no enunciado “as marcas dos vários elementos relacionados com a enunciação: situação, contexto sócio-histórico, locutor, receptor, referente”, embora alguns linguistas tenham privilegiado o enfoque sobre o locutor, segundo sua visão. Há diferentes níveis de subjetividade na linguagem. Como exemplo, o enunciado objetivo, próprio da maioria dos textos científicos. O tipo fundamental da subjetividade comumente manifesta-se pelo emprego dos pronomes de primeira pessoa, pelas formas verbais de primeira pessoa ou por determinados indicadores de tempo e lugar como “aqui” e “agora”, além dos demonstrativos “este”, “neste”. A subjetividade pode ser explícita ou implícita. No último caso, a primeira pessoa expressa indiretamente seu pensamento ou opinião.

Sobre os tipos de avaliação decorrentes da subjetividade, Martins (2012) relaciona a quantitativa, a modalizadora e a apreciativa ou axiológica. Interessa aqui comentar a avaliação modalizadora segundo a qual o locutor deixa transparecer se considera o fato a que se refere como verdadeiro ou falso, certo ou incerto, possível ou desejável, conforme exposto anteriormente a respeito do trecho “Suponho que minha árvore guarde muitas esperanças escondidas.” (QUEIRÓS, 2018, p. 33).

Retomando Martins (2012, p. 236),

A subjetividade afetiva se prende ao fato de o falante mostrar-se emocionalmente envolvido no conteúdo do enunciado. O falante pode declarar explicitamente os seus sentimentos, falando diretamente de si mesmo, como ocorre nas composições líricas, ou pode deixar transparecer sua emoção através do léxico ou de determinadas construções ou figuras. Essa subjetividade afetiva, presente em toda poesia, que é a linguagem da emoção, também se insinua em textos de natureza vária [...].

Como exemplos, os trechos a seguir evidenciam, por um lado, desejo e hipótese — “penso” — e por outro, probabilidade incerta uma vez que sua aspiração sujeita-se ao “desejo” da árvore de mudar. De igual modo, a forma verbal “suspeito” denuncia a avaliação modalizadora do sujeito enunciador.

Penso minha árvore com **desejo** de mudar para dentro de minha casa. (p. 21)

Suspeito que minha árvore decifre pensamento. (p. 24)

Deixando, por um momento, a estilística da enunciação (MARTINS, 2012) e mantendo o enfoque sobre a afetividade da língua, pretende-se comentar a afetividade expressa por meio das preposições. Lapa (1998) desconstrói a noção de que as preposições sirvam primordialmente para unir partes do enunciado ou que sejam indispensáveis para a inteligibilidade do discurso, exclusivamente propiciadoras do encadeamento lógico.

Busca demonstrar o caráter afetivo e o efeito estético decorrente das preposições. Recorre à preposição *sobre* para mencionar três possibilidades de ocorrência: uma que favorece à lógica textual, outra dotada de forte sugestão poética, contribuindo para a criação de uma imagem e uma terceira que substitui a noção de lugar pelo julgamento moral acrescido de intensidade. Lapa (1998, p. 184), então, comenta “os valores sentimentais que oferecem as preposições”.

De semelhante modo, lista três usos da preposição *por*, que vão da noção de lugar ao efeito moral (pesar) até a possibilidade de um “tom inteiramente afetivo” (LAPA, 1998, p. 185), fenômeno comprovável tanto na linguagem falada como na escrita. A partir de versos camonianos, evidencia que “O grande poeta sobrecarregou as duas preposições de valores sentimentais e intensivos” (LAPA, 1998, p. 185).

Para tratar da preposição *a*, recorre à etimologia, destacando “seu étimo latino – *ad*. Dessa noção de movimento visando um objetivo derivou naturalmente uma ideia de intensidade e um interesse afetivo, que ainda hoje subsistem em alguns casos. [...] O que parece indubitável é o seu caráter intenso, a sua veemência sentimental” (LAPA, 1998, p. 185, 186).

Contrapõe a preposição *com* à preposição *de*, concluindo: “No ponto de vista estilístico, o *de* traduz uma ideia de referência um pouco complicada, o *com* exprime uma sensação visual direta” (LAPA, 1998, p. 187). Comparando-a com a preposição *em* e exemplificando com Eça de Queirós, sentencia: “o artista poderia ter escrito ‘*numa serenidade*’; mas o efeito não era o mesmo: a preposição *em* suscitaria uma impressão decorativa, de cenário, e por toda frase correria uma indefinida e enervante languidez. Escrevendo *com*, o escritor evitou essa moleza apagadora das imagens, separando mais nitidamente as representações” (LAPA, 1998, p. 187). Registra, ainda, o sentido concessivo da preposição *com* como o mais dotado de expressividade.

Dos comentários do teórico a respeito da preposição *de*, interessa registrar que “O poder sugestivo da preposição está em acrescentar à designação de propriedade um alto poder

evocativo de força e de beleza” (LAPA, 1998, p. 191; 192) e o “caso em que a preposição é um instrumento de comparação, serve um processo metafórico”.

Finalmente, discorre sobre o emprego sentimental-causal da preposição *em*, que “adquiriu na literatura moderna um valor afetivo, uma intensidade emotiva que estava longe de possuir em antigos tempos” (LAPA, 1998, p. 193). A refundição sentimental, a tendência para a interiorização e o dinamismo sentimental podem ser percebidos com o apoio de outros elementos do discurso, na visão do autor.

No trecho “Meu coração assusta quando penso em borboleta **com** saudade.” (QUEIRÓS, 2018, p. 10, grifo nosso), a preposição *com* assegura a ambiguidade da sentença: quem tem saudade é a borboleta ou esse sentimento é evocado no sujeito enunciador quando dirige seu pensamento ao inseto? Fenômeno semelhante ocorre no exemplo “Penso minha árvore **com** desejo de mudar para dentro de minha casa.” (QUEIRÓS, 2018, p. 21, grifo nosso), reforçando o anteriormente mencionado no âmbito da estilística da enunciação. Certos trechos da obra *A árvore* geram um fluxo entre subjetividade e alteridade, entre mundo interior e mundo exterior do sujeito enunciador. Ainda, em “Se as borboletas não chegam, eu também fico **em** estado de saudade.” (QUEIRÓS, 2018, p. 10, grifo nosso), a preposição *em* integrando a expressão “ficar em estado de” finca a estaticidade do sujeito enunciador, o que talvez não seria possível com o emprego de “fico com saudade”.

Segue mais um exemplo para observação e análise.

Quando a chuva cai, lavando **até** o vazio [...]. (QUEIRÓS, 2018, p. 19, grifo nosso).

Embora enfatize **a**, **com**, **de** e **em**, em seções específicas, mencionando também **sobre** e **por**, o estudo de Lapa (1998) sobre efeito estilístico das palavras invariáveis não se detém sobre **até**, no capítulo dedicado às preposições. Incluindo em sua abordagem a avaliação sobre as propriedades semânticas, Azeredo (2018, p. 213) informa serem as preposições geralmente classificadas em essenciais e em acidentais. Essenciais, as que interessam aqui, por sua vez, se subdividem em quatro grupos, segundo o gramático: a) “preposições mais frequentes e versáteis” em virtude da sua ocorrência ou dos sentidos que exprimem, **de**, **em**, **a**, **para**, **com**, e **por**; b) “apresentam pouca variação de significado e nunca sofrem esvaziamento semântico total”, **contra**, **entre** e **sobre**; c) “as menos versáteis do ponto de vista de vista semântico e não introduzem termos com função argumental, uma vez que jamais são selecionadas pela base; a construção que as encabeçam desempenham invariavelmente função sintática acessória”, **ante**, **após**, **até**, **desde**, **perante**, **sem** e **sob**; d) “um prolongamento da anterior, e

só foi formada à parte por reunir duas unidades de criação recente no papel de preposição”, **via e tipo**.

Distinta da opinião de Azeredo (2018), que admite **até**, além de preposição, como advérbio de intensidade, Cunha e Cintra (2017) a classifica ou no rol tradicional de preposições proposto pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) ou como palavra denotativa/denotadora de inclusão, também previsto pela NGB. Admitem, ainda, que algumas preposições podem exprimir movimento de aproximação de um ponto a outro, como ocorre com **até**. Mais que concluir sobre o tema, que requer aprofundamento posterior, sugere-se testar algumas hipóteses:

Quadro 1 – Processamento metafórico via **até**

	Azeredo (2018)	Cunha e Cintra (2017)
lavando até o vazio	limite final de um percurso no tempo (cf. p. 217)	***
	limite final de um percurso no espaço (cf. p. 217)	movimento aproximação de um ponto a outro (cf. p. 571)
	***	palavra denotadora de inclusão (cf. p. 566, 567)
	advérbio de intensidade (cf. p. 207)	***
lavando o vazio		

Fonte: A autora, 2023.

Infer-se que em “lavando até o vazio”, **até** integra de forma relevante o processo metafórico, resultando em um efeito polissêmico que não seria obtido com *lavando o vazio*.

Por fim, o título da obra, um sintagma nominal, chama atenção para o artigo definido. A partir de breve revisão teórica, busca-se colocar em relevo os atributos que evidenciem seu emprego estilístico em *A árvore*.

Azeredo (2018, p. 266) menciona que “O artigo definido é um típico recurso de vinculação da informação nova a alguma informação já disponível para o interlocutor [...], seja na sua memória [...], seja em um ponto anterior do texto”. Citando como exemplos “os bombeiros”, o gramático informa que nesse caso o artigo tem função caracterizadora, remetendo a “uma instituição socialmente conhecida (disponível na memória de longo prazo)”. O autor comenta outras nuances, como a relação de posse entre termo referente e termo referenciado; artigo reativando uma informação já fornecida no texto, disponível na memória de curto prazo; e integrando uma locução de sentido modal, como em “a golpes de barra de ferro”.

Ao abordar aspectos discursivo-textuais dos determinantes, analisa-se o artigo na sua função de determinação identificadora e remissiva. Essa classe de palavra “representa qualquer unidade conceitual — coisa, ideia, ser — como parte do conhecimento prévio do interlocutor” (AZEREDO, 2018, p. 272), com base no princípio da hierarquização:

A hierarquização é responsável pela *distribuição dos conteúdos no interior dos enunciados, segundo a relevância informacional atribuída a cada um*. O enunciador pode conferir às entidades referenciadas e às predicções diferentes *status*, que discriminaremos como informação dada/conhecida, informação nova, informação recuperável, informação inferível, informação implícita, informação pressuposta, tópico e foco. (AZEREDO, 2018, p. 99, grifo do autor).

O conhecimento prévio a que se faz referência pode ser amplamente conhecido pela comunidade ou pode ser restrito a uma situação particular, ou seja, conhecida nos limites de situações particulares de interlocução. Por conseguinte, “a pertinência do artigo definido pode depender, portanto, de que ele ative no conhecimento do interlocutor um dado previsível no contexto da comunicação” (AZEREDO, 2018, p. 273).

Cunha e Cintra (2017) dedicam quase quarenta páginas da *Nova gramática do português contemporâneo* a discorrer sobre o artigo, comentando sua definição, os valores que ele pode assumir e o emprego do artigo definido e indefinido — incluindo sua omissão — tanto no Brasil como em Portugal.

Da citação a Llorach (1967, p. 19 *apud* CUNHA & CINTRA, 2017, p. 220), depreende-se que o artigo é um signo que necessariamente requer a presença de outro para compor o sintagma nominal, trata-se de um “sigma dependente”. Como signos morfológicos que são, os artigos integram o sistema gramatical e se opõem aos signos lexicais, ilimitados. Seus paradigmas são, então, limitados.

Para os casos em que o artigo integre títulos de obras de diversas naturezas, na visão de Cunha e Cintra (2017), deve-se, no Brasil, evitar a contração (ex.: em *O Globo*).

Em relação aos valores que essa classe de palavra representa, é estabelecida uma gradação em que a determinação do substantivo é menos acentuada com o emprego do artigo indefinido, pouco mais acentuada com o emprego do artigo definido e ainda mais acentuada quando se opta pelo pronome demonstrativo *este*. Dessa forma, passa-se de uma delimitação da espécie, à individualização e a delimitação espaço-temporal.

Por outras palavras: o **artigo definido** é, essencialmente, um sinal de notoriedade, de conhecimento prévio, por parte dos interlocutores, do ser ou do objeto mencionado: o **artigo indefinido**, ao contrário, é por excelência um sinal da falta de notoriedade, de desconhecimento individualizado, por parte de um dos interlocutores (o ouvinte), do ser ou do objeto em causa. (CUNHA & CINTRA, 2017, p. 225, grifo do autor).

Relevante é a abordagem sobre a repetição do artigo, por contribuir ao que hoje se entende como coerência textual: “Quando empregado antes do primeiro substantivo de uma série, o artigo deve anteceder os substantivos seguintes, ainda que sejam todos do mesmo gênero e do mesmo número: ‘Cantava para os anjos, para os presos, para os vivos e para os mortos.’ (J. Lins do Rego, MVA, 347.)” (CUNHA & CINTRA, 2017, p. 247). Construção contrária a esta é reconhecida com finalidade estilística, entretanto, não se repete o artigo “quando o segundo substantivo designa o mesmo ser ou a mesma coisa que o primeiro: ‘Presenteou-me este livro o compadre e amigo Carlos.’” (CUNHA & CINTRA, 2017, p. 247) ou “quando no pensamento, os substantivos se representam como um todo estreitamente unido: ‘O estudo [do folclore] era necessitado pela existência das histórias, contos de fadas, fábulas, apólogos, superstições, provérbios, poesia e mitos recolhidos da tradição oral. (J. Ribeiro, Fl, 6.)” (CUNHA & CINTRA, 2017, p. 247).

A omissão do artigo, por sua vez, contribui para tornar mais ou menos preciso determinado fato, por exemplo, *Foi acusado do crime* [acusação precisa]; *Foi acusado de um crime* [acusação vaga]; *Foi acusado de crime* [acusação mais vaga ainda] (CUNHA & CINTRA, 2017, p. 249), além dos efeitos — estilísticos — de acumulação ou de dispersão.

O artigo pode ser dispensado quando o valor atualizador já vem expresso por outro identificador adnominal: demonstrativo, possessivo, ou por termo equivalente a esse valor, nome próprio. Bechara (2001) considera redundante e desnecessária a presença do artigo antes de pronome possessivo, no entanto, este emprego é bastante comum, como se observa em:

As lagartas que transitam na minha árvore são lentas e lerdas por necessidade. (QUEIROS, 2018, p. 14, grifo nosso).

As formigas da minha árvore são passageiras. (QUEIROS, 2018, p. 17, grifo nosso).

Bechara (2001, p. 153) também informa que “qualquer unidade linguística, do texto ao morfema, pode substantivar-se” perante o artigo.

Assim, uma síntese do que tais teóricos expressam ressalta que o artigo, ao ser empregado no título da obra sob análise, opera como um recurso estilístico que: auxilia no resgate de uma informação na memória; estabelece relação de posse entre referente e referenciado; remete a um conhecimento prévio, amplamente conhecido ou restrito aos limites da interlocução; integra um sintagma dependente, que requer a presença de outro; torna a determinação do substantivo mais acentuada. Não é qualquer árvore. É *A árvore*.

5 EXPERIÊNCIA MULTISSENSÓRIA

Nada nos chega ao espírito sem ter sido antes apreendido pelos sentidos.

Locke

Para discorrer sobre o que está sendo chamado de experiência multissensorial, será fundamental analisar os aproveitamentos sonoros da língua e as imagens contidas em *A árvore* a partir preferencialmente das estilísticas do som e da palavra, sobretudo considerando, em relação a essa última, o estudo das figuras ou *tropos*. Bartolomeu Campos de Queirós entendia serem integradas as impressões sensoriais, pensamento que influencia seu modo de escrever, reflete em seu estilo. Ao tecer comentários sobre a relação professor-aluno, alude a Merleau-Ponty e seu estudo da percepção:

[...] Merleau Ponty descobriu uma coisa fundamental. Um dia, ele olha muito tempo para o sol e descobre que olhar dói. Ele começa, então, a fazer uma análise dessas coisas. Começa a perceber que ouvir uma música tão bonita às vezes pode arrepiar o meu corpo. Então, ouvir também é tátil. No gosto, posso acordar a memória. Então, o homem é uma coisa inteira, não é dividida em apenas cinco sentidos. (RASCUNHO, 2011, n. p.).

Othon Moacyr Garcia cita a conhecida sentença de Locke *Nihil in intellectu quod prius non fuerit in sensu*, que quer dizer “Nada nos chega ao espírito sem ter sido antes apreendido pelos sentidos” (LOCKE *apud* GARCIA, 2010, p. 106) no trecho que antecede a conceituação de metáfora ou, em melhores palavras, a descrição do processo metafórico.

Para Beatriz Feres (2020, p.170), as

[...] estratégias textuais fazem emergir implícitos que trazem à cena enunciativa sensações, emoções, imagens mentais e memórias visuais, olfativas, gustativas, táteis, auditivas, que nem sempre são dizíveis, mas podem ser mostradas e evocadas por jogos de palavras, pela relação entre texto e contexto, pela intertextualidade e por tudo que o leitor pode trazer de si para a construção de sentido.

Em *A árvore*, as construções semelhantes a “meu coração coça” (QUEIRÓS, 2018, p. 17) e “As flores são miúdas, amarelas e falam perfume.” (p. 20) revelam a insuficiência dos verbos usualmente empregados, sendo necessário recorrer a outros verbos de combinação inusitada com o sujeito ou com o complemento. Para Garcia (2010), tal deficiência lexical para exprimir com exatidão o pensamento humano seria uma das motivações para o surgimento das metáforas. Na obra literária mencionada, tais recursos aguçam os sentidos do leitor, criando maior conexão com o texto.

Monteiro (2009) afirma ser pouco útil a comprovação de estar diante de metáforas. Melhor efeito surte avaliar a conexão entre diferentes metáforas em um texto, identificando para onde ele conduz o leitor. Por esse motivo, no capítulo 6, ao propor níveis de leitura para *A árvore*, busca-se (re)estabelecer essas correlações. A seguir, serão feitas considerações sobre o aproveitamento das sonoridades da língua e, na sequência, o estudo sobre linguagem figurada, segundo a perspectiva de diferentes autores.

5.1 “Ouvir também é tátil”¹⁵

A estilística do som, também designada de estilística fônica ou fonoestilística, segundo Martins (2012, p. 44), “trata dos valores expressivos de natureza sonora”:

Os sons da língua – como outros sons dos seres – podem provocar-nos uma sensação de agrado ou desagradado e ainda sugerir ideias, impressões. [...] Evidentemente, essas impressões e sugestões oferecidas pela matéria fônica são recebidas de maneira diversa conforme as pessoas. São os artistas que trabalham com a palavra, poetas e atores, os que melhor apreendem o potencial da expressividade dos sons e que deles extraem um uso mais refinado. (MARTINS, 2012, p. 44).

Martins (2012) assim como Monteiro (2009) ressaltam o grau de subjetividade inerente a certos preceitos sobre o tema, a dificuldade de comprovação de determinadas hipóteses, bem como a dicotomia entre arbitrariedade e motivação do signo linguístico. Em sua abordagem sobre os sons, Monteiro (2009) sintetiza o pensamento de diversos teóricos, desde a antiguidade clássica até a atualidade, discorrendo também sobre fenômenos como imitação, ilustração e simbolismo sonoro. Martins (2012), ainda que não se furte à breve retomada histórica da estilística fônica, prioriza a descrição e a exemplificação do uso expressivo dos fonemas. Conquanto reconheçam que a questão não se restringe ao campo linguístico, adentrando o terreno da psicologia e da filosofia, ambos os autores concordam que poetas e escritores, mesmo que intuitivamente, com muita propriedade, exploram o potencial expressivo dos sons da língua.

Em seu trabalho *Poesia em sala de aula: por que não*, Camara (2020, p. 124) destaca a importância da sonoridade, tendo em vista “a capacidade que o texto literário tem de fazer com que o ouvinte/leitor se deixe prazerosamente encantar pelo texto que ouve ou lê”, mencionando “aspectos relacionados ao ritmo e à sonoridade” como fatores de apreensão de

¹⁵ Trecho de fala de Bartolomeu Campos de Queirós em entrevista registrada pelo jornal Rascunho (2011, n. p.).

atenção. Martins (2012, p. 45) indica que os valores expressivos de natureza sonora captados nas palavras e no enunciado, os “Fonemas e prosodemas (acento, entoação, altura e ritmo) constituem um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva e poética”.

São inegáveis a extensão desse campo de estudos e a diversidade do aproveitamento fonológico observado em *A árvore*. Esta dissertação se restringe a poucos exemplos. A seguir, a repetição de determinados fonemas simula o som característico das copas das árvores ao vento, descrito como “água correndo entre cascalho” e o ruído estridente do violino e da estridulação do grilo, respectivamente:

Minha árvore tem uma copa redonda e crespa copiando o mundo. A brisa sopra nas folhas e faz ondas na superfície. O barulho das folhas parece água correndo entre cascalho. (QUEIRÓS, 2018, p. 06).

Acho que grilo não canta, grilo grita. E grita tão alto que até violino guarda inveja. (QUEIRÓS, 2018, p. 13).

No capítulo 6, será apresentada outra inferência para o barulho das folhas. Seguem dois outros exemplos de aproveitamento sonoro em *A árvore*, que contribuem também para a iconicidade¹⁶ — a rima interna reproduz o ato de cortar pela metade em *a* e, em *b*, o /o/ cria uma imagem circular, representando a ação de voar em volta:

a) Só se vê seu canto cortando a tarde pela metade. (QUEIRÓS, 2018, p. 12).

b) [...] voando redondo em volta do amarelo [...] (QUEIRÓS, 2018, p. 23).

5.2 Um mar de sensações

As impressões sensoriais podem ser percebidas não apenas por meio dos recursos fônicos como também por intermédio daqueles abarcados pela estilística da palavra, além de outras. Pretende-se analisar a ocorrência de determinados processos e, para evidenciar o que está sendo chamado de experiência multissensorial, será fundamental analisar as imagens contidas no *corpus*.

Entre os autores que discorrem sobre o tema, não há consenso na abordagem da linguagem figurada. Há quem entenda como sinônimos imagem e metáfora e outros que, em

¹⁶ Sobre iconicidade, Feres (2014, p. 151) afirma “a significação, como “resultado interpretante” na mente de quem opera a significação, pode se dar não só pelo acionamento de uma relação entre significante e significado, estabelecida arbitrariamente e convencionada por um grupo social, mas também por uma relação estabelecida motivadamente, por uma relação de semelhança entre o que se apresenta e o que isso representa, ou, ainda, por uma relação parte-todo, ou causa-efeito, de aproximação de pontos de contato entre os componentes da significação, em se tratando de signo verbal ou não verbal”.

relação ao processo metafórico, declaram a insuficiência da estilística da palavra para abordá-lo, em virtude da importância do enunciado para a apreensão das metáforas. Para melhor organização da pesquisa, visto não haver correspondência na terminologia adotada por eles, as seções a seguir buscam apresentar as percepções de cada teórico. Vez por outra, opiniões serão colocadas em diálogo.

Espelhando o capítulo 2, que tratou da Estilística, as perspectivas de dois gramáticos brasileiros, Bechara (2001) e Azeredo (2018), integram esta seção, em subseção específica ou em diálogo com outros autores. Além desses, o exame das figuras — *tropos* ou metassemas — convoca Nilce Sant’Anna Martins (2012), importante teórica no campo da estilística que tece considerações a partir das lições de Bally; José Lemos Monteiro (2009), dedica-se, de igual modo, aos estudos estilísticos, evidenciando não só a vertente estruturalista como a idealista; Othon Moacyr Garcia (2010), sua trajetória engloba importantes análises estilísticas, incluindo em relação à obra do poeta Carlos Drummond de Andrade; Maria Lilia Simões Oliveira (2001), discorre sobre metáforas a partir da análise do discurso de Bartolomeu Campos de Queirós (cf. capítulo 3).

5.2.1 Linguagem figurada e imagem

Para Martins (2012, p. 122) a linguagem figurada constitui o mais importante fator de afetividade, segundo quem “as imagens concretas são apreendidas pela imaginação, as afetivas pelo sentimento ou pelos sentidos e as mortas por uma operação intelectual”. De acordo com seu ponto de vista, a linguagem figurada é expressa por meio da metáfora ou da metonímia e das figuras de pensamento. Sinaliza, ainda, para a relação sintático-semântica demandada na sua apreensão, inviabilizando delimitar o valor expressivo das figuras apenas à palavra. Informa também vigorar a discussão sobre metáfora constituir figura de palavra ou do enunciado.

Embora não dedique em sua obra um capítulo específico para tratar de linguagem figurada, Martins (2012, p. 119) reserva expressiva quantidade de páginas ao tema, informando que para Bally os termos *imagem* e *metáfora* possuem o mesmo sentido e ressaltando que outros autores não compartilham desse pensamento, conforme se verá em

seguida. Registra que o poder expressivo da linguagem figurada explica o destaque que lhe foi conferido pela Retórica no decorrer dos anos.

Bally (1951 *apud* Martins 2012) agrupa em três tipos as expressões figuradas: a) **imagens concretas**, sensíveis, imaginativas, em que a imaginação individual se encarrega de completar o quadro. Por exemplo, *o vento engrossa sua grande voz* querendo dizer *o vento sopra forte*; b) **imagens afetivas**, em que há o vago sentimento de uma imagem, uma impressão, ainda que não seja possível imaginar um quadro, resíduo afetivo que impede que a imagem se desfaça na abstração. Pode ocorrer variação de indivíduo para indivíduo em função do elemento afetivo. O exemplo original de Bally é *o doente declina dia a dia* ao que Martins (2012) acrescenta *ver estrelas, cair das nuvens, sorriso amarelo, quebrar um galho*, entre outros; c) **imagens mortas**, abstração pura, resquício de imagem percebida por uma operação intelectual. *Correr um grande perigo* é o exemplo de Bally para metáfora morta. Martins (2012) comenta que, em muitos casos, empregam-se determinadas palavras em sentido metafórico de forma corrente, como em *quebrar o silêncio, matar o tempo, morrer o assunto, ramos da ciência* etc.

Discorre Martins (2012, p. 124) sobre não haver consenso entre os linguistas a respeito da correspondência entre os termos *imagem* e *metáfora*. Como exemplo, cita: a) Carlos Bousoño opõe imagem tradicional, em que há base objetiva, semelhança física ou moral, a metáfora contemporânea, em que há semelhança emocional; b) Stephen Ullmann entende que imagem consiste em termo mais geral para figura de linguagem que exprime semelhança ou analogia, abrangendo a metáfora, a símile e, em casos mais raros, a metonímia. As características da imagem descritas pelo autor são um dos termos ser concreto e relação aparentemente díspar entre os termos e inovação; c) Pierre Caminade compreende que a imagem, na concepção dos surrealistas, traz algo de inusitado, de ininteligível. Na metáfora, há associação por semelhança. Em sua opinião, há prevalência da metáfora sobre as demais figuras; d) Irène Tamba Meez manifesta que, dada a dificuldade de diferenciação entre os termos *tropos*, metáfora, comparação e imagem, opta por usar simplesmente *figura* ou *sentido figurado* pelo viés semântico-sintático na avaliação da relação entre os termos.

Martins (2012, p. 121) tipifica o que seriam os *tropos*, as figuras por excelência: a metáfora, a metonímia, a sinédoque e a antonomásia. Assim como outros estudiosos, preconiza a supremacia da metáfora sobre as demais figuras e faz distinção entre metáforas de uso, comuns na linguagem cotidiana, e metáforas de invenção, elaboradas, intuitivamente ou não, por poetas e demais artistas. Informa que Bally compreende a metáfora como como uma

comparação que associa duas representações, fundindo-as. “Estas associações são fundadas sobre vagas analogias, por vezes muito ilógicas, mas elas revelam que o sujeito pensante extrai das suas observações da natureza exterior imagens para representar aquilo que seu cérebro não consegue apresentar sob a forma de abstração pura”.

Discorrendo sobre a conceituação de Bally, Martins (2012, p. 120) indica a motivação para o surgimento das figuras de linguagem a partir da necessidade humana de expressão concorrendo com a dificuldade do espírito de abstração, de apreender conceitos, de conceber uma ideia externa ao mundo real: “Assimilamos as noções abstratas aos objetos de nossa percepção sensível, porque é o único meio de que dispomos para delas tomar conhecimento e torná-las inteligíveis aos outros”.

5.2.2 Processo metafórico

Garcia (2010, p. 111) é outro autor que declara a dificuldade de estabelecer diferenças entre metáfora ou símile e imagem, em diferentes teóricos, mas considera que há resquício de impressões visuais em figuras dessa natureza. Acrescenta que o termo *imagem* pode ser empregado “para designar qualquer recurso de expressão metafórica, comparativa, associativa, analógica, através do qual se apresenta a realidade de maneira transfigurada”.

Em *Comunicação em prosa moderna*, aborda no primeiro capítulo — dedicado à frase — tópicos referentes às figuras como antítese, metáfora, metonímia, dentre outras, com a justificativa de que a ideia de oposição presente nas orações concessivas está para a antítese do mesmo modo que a ideia de comparação e de orações comparativas está para a metáfora que, por sua vez, se desenrola em outros *tropos* e figuras. A justificativa apresentada na introdução dessa obra é a de que a análise sintática pode ser útil se funcionar como uma auxiliar no aprendizado da estilística, ou seja, permitindo o conhecimento profundo dos recursos da linguagem e contribuindo para familiaridade com todas as suas variedades. Garcia (2010) orienta seu trabalho para a produção textual, valendo-se do método simultaneamente associativo e estrutural.

Para Garcia (2010, p.106), a comparação metafórica surge de duas necessidades: a) a de tornar-se inteligível para o interlocutor; b) a de exprimir-se com precisão, considerando que para os seres humanos talvez seja mais fácil basear-se na realidade concreta do que na

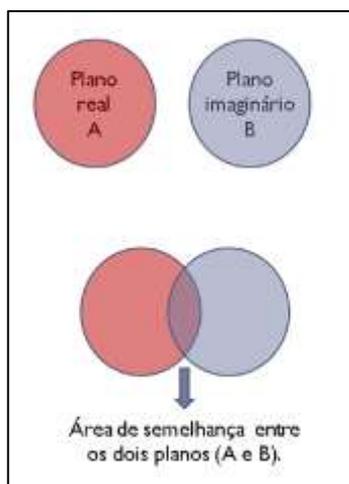
abstração. Além das semelhanças existentes no mundo físico, da incapacidade humana de abstração, da relativa pobreza vocabular face às possibilidades e desejos de expressão humanos, a metáfora se materializa simplesmente por gosto ou “prazer estético de caracterização pitoresca”.

Ao descrever o processo metafórico, Garcia (2010, p. 107) informa que quanto maior a área de semelhança, mais expressiva a metáfora:

Em síntese – didática –, pode-se definir a metáfora como figura de significação (tropo) que consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B), em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito entre um traço característico de A e o atributo *predominante*, atributo por *excelência*, de B, feita a exclusão de outros secundários por não convenientes à caracterização do termo próprio A. [...] Se os dois termos – o comparado (a coisa A) e o comparante (a coisa B) – estão expressos, como nos exemplos precedentes, diz-se que a metáfora é *in praesentia*; se apenas o termo comparante está explícito, trata-se de metáfora *in absentia* (ou pura, como também se diz): *duas esmeraldas* cintilhavam-lhe na face; seus lábios entremeavam um *colar de pérolas*.

Assim, a percepção de semelhança entre objetos, seres vivos, ideias conduz naturalmente a analogias ou comparações. Essas comparações podem se dar entre qualidades isoladas, entre fatos, fenômenos, acontecimentos, ações ou envolvendo situações mais complexas. A comparação estritamente gramatical ocorre entre seres do mesmo nível de referência: “Ele é forte como o pai” (GARCIA, 2010, p. 105). Na comparação metafórica, ou símile, os objetos comparados pertencem a níveis de referência diferentes, sendo o segundo deles o atributo do primeiro como em “Ele é forte como um touro” (GARCIA, 2010, p. 105). O símile, mais que uma comparação, é um exagero, uma hipérbole. Do ponto de vista estritamente gramatical, a diferença entre metáfora e comparação ou símile se deve ao fato de a primeira não apresentar partículas conectivas comparativas (como, tal qual, tal como) ou não integrar orações com os verbos *parecer*, *semelhar*, *assemelhar-se*, *sugerir*, *dar a impressão de* ou equivalente.

Quadro 2 – Representação do processo metafórico



Fonte: adaptado de Garcia, 2010, p. 108.

Oliveira (2001) classifica a linguagem metafórica como uma das principais estratégias expressivas disponíveis na língua. Prioriza a perspectiva discursiva ao descrever o processo de elaboração de uma linguagem metafórica, elencando as seguintes possibilidades, em especial a partir da obra de Bartolomeu Campos de Queiros: a) criar situações de analogia/similaridade entre vocábulos, para que produzam efeitos no interlocutor, b) (re)criar, a partir de metáforas “gastas”, novos efeitos, novos sentidos (opinião endossadas Bally: “as imagens gastas podem ser rejuvenescidas pelos artistas” (BALLY *apud* MARTINS 2012, p. 123); c) simplesmente desmontar o esquema metafórico, conseguindo com isso um novo efeito, produzido pelo retorno aos seus significados primários, que permanecem ativos nas palavras.

5.2.3 Expressão multissensorial em *A árvore*

Em *A árvore*, observa-se a recorrência de uma metáfora resultante da comparação entre árvore e mar, a partir da semelhança da cor verde e dos sons emitidos por uma (barulho da copa) e por outra (barulho das ondas).

Minha árvore é casa para tantos passarinhos. Eles pousam, repousam nos galhos e cantam, ou ficam calados, para bem escutar o **mar**. Costuram ninhos, com as agulhas dos bicos, nas ondas do **mar** verde e escondem seus ovos em espumas. (QUEIRÓS, 2018, p. 6, grifo nosso).

As cigarras se camuflam entre as cores do **mar** de folhas e soltam a voz. Só se vê seu canto cortando a tarde pela metade. Elas cantam a mesma canção todo dia, mas nossas conchas estão cheias do **mar**, e não escutam. É preciso esquecer o **mar** para escutar as cigarras. (QUEIRÓS, 2018, p. 12, grifo nosso).

Meus olhos passeiam pelas **marés** das folhas [...] (QUEIRÓS, 2018, p. 19, grifo nosso).

Quando estou em tristeza – vontade de me deitar em meu colo –, sinto o **mar** de suas folhas ficar da cor verde-escura do abacateiro. (QUEIRÓS, 2018, p. 21, grifo nosso).

Tento sonhar azul, mas o **mar** das folhas me impede. A sombra da árvore é também verde. Não existe um verde, mas muitas nuances de **mar**. Não sei qual verde eu sou. (QUEIRÓS, 2018, p. 26, grifo nosso).

As metáforas são predominantemente constituídas por substantivos e, também segundo Garcia (2010, p. 108), “À luz da semântica estruturalista, o processo metafórico diz respeito à organização sêmica da mensagem”. No exemplo em análise, o termo comparado *árvore* guarda com o termo comparante *mar* semelhanças que vão além do espectro sensorial — cor verde, barulhos das copas ou das ondas —, há um sema comum que diz respeito à infinitude característica a ambos os sememas:

Acredito que minha árvore compreenda que minha casa é pequena para comportar seu **mar**. (QUEIRÓS, 2018, p. 21, grifo nosso).

Na terra, minha árvore busca sua vida, com profundos e longos braços. A terra escuta e responde às necessidades do meu **mar**. (QUEIRÓS, p. 28, grifo nosso).

Impingindo ainda mais expressividade a essa metáfora, a partir da união de campos lexicais antitéticos, segundo o senso comum brasileiro (campo x praia), exsurge um novo campo semântico, como se observa na sequência:

Minha árvore é **verde** e suporta um **mar** de folhas. Minha árvore tem uma copa redonda e **cresta** copiando o mundo. A **brisa** sopra nas folhas e faz **ondas** na superfície. O barulho das folhas parece **água correndo entre cascalho**. Para escutar, é necessário afinar as **conchas** dos ouvidos. Só as conchas gravam o barulho do mar. A sombra de minha árvore se estica pela sala da minha casa. A sala fica na penumbra. Na penumbra eu penso com mais preguiça. (QUEIRÓS, 2018, p. 6, grifo nosso).

Muitos e miúdos insetos se hospedam nas nervuras das **ondas** e **areias** de minha árvore. (QUEIRÓS, 2018, p. 27, grifo nosso).

Outras vezes, minha janela é meu **porto**. Navego árvore adentro num frágil **barco**, sem **bússola** ou **vela**. Minha árvore dispensa **vento** para **viajar**-se. Eu me faço **marinheiro** e, sem **carta de navegar**, **naufraço** entre folhas e vislumbro **caramujos** camuflados **sob** folhas. Se é **preamar**, aproveito as **altas ondas** e **mergulho** em sua seiva – **veia** que alimenta meu mar. Vejo suas raízes abraçadas a **seixos antigos**, dormindo desde quando eu não sei. (QUEIRÓS, 2018, p. 31, grifo nosso).

Ao abrir as **conchas**, vi um louva-a-deus rezando sobre a sombra da árvore, nas **praias** da minha sala. (QUEIRÓS, 2018, p. 32, grifo nosso).

Não sei se outras esperanças se escondem no **mar** da minha árvore. Suponho que minha árvore guarde muitas esperanças escondidas. Mas é preciso ter olhos descansados para descobri-las **verdes**, entre **ondas** verdes, **marés** verdes, **espumas** verdes e **areias** verdes. (QUEIRÓS, 2018, p. 33, grifo nosso).

Os exemplos a seguir têm o objetivo de evidenciar a afluência sensorial em *A árvore* ao lado dos casos de animismo ou personificação:

Lagarta é uma linha cautelosa. Anda devagarzinho, **olhando com todas as pernas**. (QUEIRÓS, 2018, p. 14, grifo nosso).

Formiga nasce com o coração cheio de vontade de comer açúcar. Quando vejo as formigas correndo sobre o tronco da minha árvore, meu **coração coça**. (QUEIRÓS, 2018, p. 17, grifo nosso).

As flores são miúdas, amarelas e **falam perfume**. (QUEIRÓS, 2018, p. 21, grifo nosso).

Sempre que viajo e o carro **engole a estrada**, suas irmãs correm espalhadas [...] (QUEIRÓS, 2018, p. 24, grifo nosso).

Registre-se que as metáforas típicas para caracterizar animismo ou personificação ocorrem quando palavras que denotem ações, atitudes ou sentimentos humanos são atribuídas a seres inanimados, para Garcia (2010, p. 113), segundo quem a sinestesia é uma variedade de metáfora que atribui a uma *coisa* qualidade que ela só pode ter figuradamente “pois o sentido por que é percebida pertence há outra área. [...] há sinestesia, portanto, quando se cruzam sensações” (p. 114).

A partir dos exemplos *doce esperança* e *amarga decepção*, Garcia (2010, p. 114) defende a ocorrência de sinestesia por meio do cruzamento entre sensações do paladar e sentimentos. De semelhante modo, lista como sinestesia *rubras clarinadas* (sensação visual x sensação auditiva), *voz fina* e *voz áspera* (sensação auditiva x sensação tátil), *cor berrante* (sensação visual x sensação auditiva). Informa, ainda, o fato de o poeta Carlos Drummond de Andrade realizar uma série de sinestésias “singularíssimas”, reproduzidas aqui com o intuito de suscitar a ocorrência de sinestésias em determinados trechos da obra *A árvore*. São elas: “as cores do meu desejo” (ANDRADE, 1955, p. 95 *apud* GARCIA, 2010, p. 114), “séculos cheiram a mofo” (ANDRADE, 1955, p. 20 *apud* GARCIA, 2010, p. 114), “balanço doce e mole das suas tetas” (ANDRADE, 1955, p. 63 *apud* GARCIA, 2010, p. 114), “sonata cariciosa da água” (ANDRADE, 1955, p. 44 *apud* GARCIA, 2010, p. 114), “sombra macia” (ANDRADE, 1955, p. 63, p. 118 *apud* GARCIA, 2010, p. 114), “cheiro de sono” (ANDRADE, 1955, p. 134 *apud* GARCIA, 2010, p. 114), “olhos escutam” (ANDRADE, 1955, p. 149 *apud* GARCIA, 2010, p. 114).

Sendo assim, defende-se na presente dissertação que, além de animismo ou personificação, há ocorrência concomitante de sinestesia em “olhando com todas as pernas” (QUEIRÓS, 2018, p. 14), por meio do cruzamento de sensação visual com tátil e em “falam perfume” (QUEIRÓS, 2018, p. 21), por meio do cruzamento de sensação de auditiva com olfativa, por exemplo.

5.2.4 Transferências semânticas e evocações sensório-afetivas

Monteiro (2009, p. 82) aborda as figuras de linguagem, chamadas por ele de metassemas, pelo viés da transferência semântica. “Constitui um metassema a figura que substitui um semema por outro, produzindo alterações no plano das unidades do significado (forma do conteúdo), ao modificar os conjuntos de semas da norma. É o que acontece com a metonímia, a metáfora, a sinestesia etc.”.

Ressalta que a transposição de significado é um fértil recurso de enriquecimento do texto por meio do acúmulo de conotações e que “o método mais produtivo para a análise dessas conotações é o estabelecimento de correlações entre as diversas figuras” (MONTEIRO, 2009, p. 83). Defende, portanto, que o estudo dos metassemas ampare-se no texto, buscando a conexão da ação conjunta de diferentes metáforas, e que quanto maior for a possibilidade de correlacionamentos, “mais fecunda será sua interpretação” (MONTEIRO, 2009, p. 85).

Monteiro (2009, p. 86) estabelece o símile como gênese do processo metafórico: “o símile representa o passo inicial de uma série de esquemas associativos que produzem a metáfora propriamente dita. [...] Quanto mais afastados forem os objetos da associação, maior será a riqueza conotativa da metáfora”. Comenta que algumas vezes os processos metafórico e metonímico aparecem “imbricados”, aumentando a riqueza semântico-estilística e o caráter ambíguo do enunciado.

Considera, ainda, que metonímia e metáfora resumem todos os desvios semânticos, aludindo à relação sintagmática e à paradigmática, inclusive no plano do significado. A metonímia seria uma modalidade de expressão em que há substituição de um lexema por outro, com relação de dependência semântica que pode expressar contiguidade, implicação e causalidade. No segundo tipo, ocorre a livre associação, em virtude de que um lexema tem a propriedade de sugerir outros em razão de semelhanças formais” (MONTEIRO, 2009, p. 83). Como exemplos da relação sintagmática cita *mãos e dedos* e, da relação paradigmática, cita a associação entre *cabelos loiros e ouro*.

Apesar de restringir a essas três, informa que os “manuais” listam diversas outras relações: o autor pela obra, o todo pela parte e vice-versa, a matéria pelo artefato, a causa pelo efeito e vice-versa, o continente pelo conteúdo, o gênero pela espécie. Adiante será apresentado um quadro comparativo entre Bechara (2001) e Garcia (2010). Destaca, por fim,

que há autores que fazem diferenciação entre metonímia e sinédoque. Esta última envolveria “As relações que dizem respeito ao aspecto de compreensão do significado (o todo pela parte, o plural pelo singular, o gênero pela espécie etc.)” (MONTEIRO, 2009, p. 82), no entanto, rejeita tal diferenciação alegando se tratar de reminiscências da Retórica Clássica.

5.2.5 Metonímia e sinédoque

Garcia (2010) discorre sobre metonímia e sinédoque, também consideradas pelo autor figuras de significação ou de pensamento. Ressalta ser sutil a diferença entre as duas e que, por esse motivo, não há consenso entre os autores na distinção entre uma e outra. Ambas se diferenciam da metáfora por se basearem em uma relação real (e não comparativa). Na metonímia, essa relação seria qualitativa enquanto, na sinédoque, seria quantitativa. De todo modo, Garcia (2010) deixa clara sua preferência por não fazer distinção entre ambas, a não ser para fins didáticos. Considera, ainda, a antonomásia — apelido, na linguagem coloquial — uma variedade da metonímia que consiste em substituir um nome comum por um nome próprio e vice-versa, como ocorre em “o poeta dos escravos (Castro Alves)” (GARCIA, 2010, p. 121).

Sintetizando sua definição, metonímia consiste na figura de significação baseada em relações de ordem qualitativa levando ao emprego de uma palavra por outra. Assim como Bechara (2001), Garcia (2010) elenca oito possibilidades de ocorrência, mas não se constata correspondência entre as conceituações dos dois autores, uma vez que Garcia (2010) classifica a antonomásia e o símbolo como uma relação metonímica, além de mencionar metonímia mitológica e metonímia hiperbólica. A seguir um quadro comparativo, mantendo os exemplos originais de cada autor.

Quadro 3 – Metonímia em Bechara (2001) e em Garcia (2010)

Bechara (2001)	Garcia (2010)
Causa pelo efeito (vice-versa) <i>pálidas doenças</i>	Da causa (ou meios e instrumentos) pelo efeito (ou consequência, resultado, fruto ou produto) e vice-versa <i>Ganhar a vida.</i> <i>Viver do seu trabalho.</i>

Produtor pelo objeto produzido <i>Ler Machado de Assis.</i>	Do nome do autor pela obra <i>Ler Machado de Assis.</i>
***	Do nome de divindade pela esfera de suas funções, atribuições ou atributos (metonímia mitológica) <i>Marte = guerra; Cupido = amor</i>
***	Do atributo notório ou qualidade ou característica de uma pessoa por ela mesma <i>Tiradentes</i> O mesmo que Antonomásia .
O tempo ou lugar pelos seres que se acham no tempo ou no lugar <i>a posteridade, a nação</i>	Do continente pelo conteúdo, o que inclui o lugar ou o tempo por coisas, fatos ou pessoas. <i>Tomar um cálice de vinho.</i> <i>A cidade dormia.</i> <i>Foi um ano triste.</i> <i>Todo mundo sabe. (metonímia hiperbólica)</i>
O continente pelo conteúdo (vice-versa) <i>Comer dois pratos.</i>	
O todo pela parte (vice-versa) <i>Diz a escritura.</i>	***
A matéria pelo objeto <i>um níquel</i>	***
O lugar pelo produto ou características (vice-versa) <i>Fumar um havana.</i>	Do nome do lugar pela coisa aí produzida <i>uma garrafa de porto</i> <i>terno de casimira</i> O autor observa que a palavra é grafada em minúscula por se tratar de uma metonímia.
O abstrato pelo concreto <i>a virtude, o crime</i>	Do abstrato pelo concreto <i>Burlar a vigilância.</i>
***	Do concreto pelo abstrato <i>Cérebro, coração</i> Obs.: “É nesta relação real (o concreto pelo abstrato) que se inclui o símbolo , o qual, entretanto, pode também ser metafórico” (Garcia, 2010, p.116)
O sinal pela coisa significada (vice-versa) <i>o trono, o rei</i>	***

Fonte: elaborado pela autora a partir de Bechara (2001) e Garcia (2010)

Garcia (2010) esclarece que na sinédoque se estabeleceriam relações reais quantitativas, embora existam teóricos que afirmem existir relação de contiguidade na metonímia e de causalidade na sinédoque, enquanto outros veem em ambas apenas a relação de contiguidade. Alega, ainda, que as relações reais de ordem quantitativa consistem nos seguintes empregos:

Quadro 4 – Sinédoque em Garcia (2010)

Da parte pelo todo	<i>Mil cabeças de gado</i>
Do todo pela parte	<i>Morar em uma cidade</i>
Do gênero pela espécie	<i>Os mortais</i>
Da espécie pelo gênero	
Do indivíduo pela classe (considerada por muitos autores uma metonímia)	<i>um Demóstenes</i> Conforme o grau de habitualização, o nome pode vir grafado em minúscula, tornando-se, assim, um substantivo comum, ou pode vir a tornar-se um símbolo .
Da matéria pelo artefato	<i>Um níquel</i> Bechara (2001) fornece esse mesmo exemplo para metonímia.
Do singular pelo plural e vice-versa	<i>o brasileiro</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir de Garcia (2010)

Para Azeredo (2018), a sinédoque ocorre quando um dos componentes ou parte de determinado elemento é empregado em alusão ao todo ou vice-versa.

5.2.6 Recursos estilísticos e impressões estético-afetivas

Na *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (2018), a definição de recursos estilísticos, ou traços estilísticos, diz respeito a procedimentos de organização da matéria verbal para realçar os valores afetivos e estéticos da linguagem e se materializam fonicamente, sintaticamente, morfologicamente, graficamente, nas escolhas lexicais, na cadência rítmica etc. Para chegar a essa definição, Azeredo (2018) retoma algumas das funções da linguagem. Interessante notar a diferenciação proposta entre linguagem afetiva, relacionada à expressão dos sentimentos durante o ato da fala, e linguagem estética, manipulação da enunciação verbal com finalidade artística. Tal diferenciação não ocorre em Martins (2012), por exemplo.

No tocante às figuras de linguagem, Azeredo (2018, p. 521) as define como “formas simbólicas ou elaboradas de exprimir ideias, significados, pensamentos etc., de maneira a conferir-lhes maior expressividade, emoção, simbolismo etc., no âmbito da afetividade ou da

estética da linguagem”. Destaca, ainda, a importância de se analisar a funcionalidade das figuras de linguagem no discurso e de se perceber o processo de construção de sentido na mensagem. “Como elas estão inseridas na macrossemântica do texto, sua capacidade de expressar uma significação não depende só delas, o que torna inócuo seu inventário” (AZEREDO, 2018, p. 522).

Azeredo (2018, p. 522) apresenta, no entanto, um rol de figuras de linguagem, classificadas em figuras de palavras, de construção (ou de sintaxe), figuras de pensamento e figuras fônicas, sob a justificativa de serem “um instrumental para o reconhecimento técnico do fato estilístico, e não o objetivo da análise”. A partir de agora, a ênfase recairá sobre as figuras de palavras, à exceção da antonomásia, tal qual descrição desse autor.

Para Azeredo (2018, p. 523), a **metáfora** resulta de uma operação substitutiva; a associação semântica se articula no eixo paradigmático. Trata-se de um processo que envolve termos de domínios conceptuais distintos, entre os quais promove uma assimilação mental. A eficiência do seu efeito de sentido está atrelada à intensidade dessa assimilação. Se a expressão linguística que caracteriza a metáfora for interpretada em sua literalidade, torna-se incompreensível pela impertinência semântica. Em seu socorro, a metáfora atua como elemento redutor do desvio.

Ao conjunto de metáforas, Azeredo (2018, p. 523) designa **alegoria**. Por meio delas, “ideias ou realidades abstratas ganham representação concreta”. Como exemplo de construção alegórica, selecionou-se um trecho da composição literária *A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós:

Minha árvore é casa para tantos passarinhos. Eles pousam, repousam nos galhos e cantam, ou ficam calados para bem escutar o mar. Costuram ninhos, com as agulhas dos bicos, nas ondas do mar verde e escondem seus ovos em espumas. Se tomam banhos, os passarinhos fazem de conta que os galhos são seus varais, e se secam arpepiando as penas. Passarinho gosta muito de banhar as penas. (QUEIRÓS, 2018, p. 9).

Logo, alegoria é uma sucessão de metáforas, como no exemplo acima, em que o ir e vir dos passarinhos na árvore — mar — é descrito poeticamente.

A seguir, a definição de **metonímia** da *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*:

Consiste na transcendência de um termo para o âmbito de um significado que não é o seu, processado por uma relação cuja lógica se dá, não na semelhança, mas na contiguidade de ideias. Diferentemente da metáfora, na metonímia a associação semântica se realiza pelo supressão de termos sintáticos; logo sua articulação se dá no eixo sintagmático. Sua atuação ocorre em apenas um domínio conceptual, pois os termos que se relacionam pertencem ao mesmo campo semântico, de maneira que um substitui o outro. A relação metonímica pode indicar interdependência, inclusão, implicação etc. [...] (AZEREDO, 2018, p. 524).

Azeredo (2018) diferencia metáfora de metonímia, informando que a primeira se articula no eixo paradigmático, enquanto esta última, no eixo sintagmático. Além disso, a metonímia se realiza pela contiguidade de ideias e sua associação semântica ocorre pela supressão de termos sintáticos. Os termos que se relacionam pertencem ao mesmo campo semântico. Interdependência, inclusão, implicação são algumas das nuances indicadas pela relação metonímica. No exemplo extraído do texto literário em análise, “É preciso esquecer o mar para escutar as cigarras.” (QUEIRÓS, 2018, p. 12), “mar” guarda uma relação metonímica com “árvore”, mais especificamente com a copa da árvore ao vento, nessa obra.

Segundo Azeredo (2018, p. 525), a **catacrese** resulta de um processo de lexicalização de uma metáfora já incorporada à língua, costuma ser registrada pelos dicionários como “expressões idiomáticas”. Ressalta seu vínculo com a cultura do falante. Bechara (2001, p. 399) menciona “translação de significado por esquecimento do significado original”.

Etimologicamente, catacrese significa abuso, segundo Garcia (2010, p. 11), que considera haver em comum com a metáfora a relação de similaridade, apesar de se diferenciarem pelo fato de a catacrese transpor o sentido habitual de uma palavra para além de seu “âmbito estrito e habitual” e também pelo seu uso recorrente, o que faz com que perca seu valor estilístico, tornando-se uma espécie de metáfora morta. São mencionados os seguintes exemplos: *pé da mesa*, *enterrar uma agulha*, *embarcar no trem*, *espalhar dinheiro*, *azulejo branco*, *sacar dinheiro*, *encaixar uma ideia*, *amolar a paciência*, *bico da pena*, *folha de zinco*, *braço da cadeira* etc.

Em *A árvore*, no trecho “De repente ela se enche de mais botões que roupa de rainha. Depois, os botões — sem casa para morar — se abrem em flores.” (QUEIRÓS, 2018, p. 20) há uma interessante construção, de caráter metafórico e polissêmico, a partir do vocábulo “botões” — que tanto alude ao estado inicial de uma flor quanto ao item de vestuário utilizado para unir duas partes de uma peça — evocando a catacrese inerente à “casa”, que, em nossa cultura, denomina o orifício em que se acomodam os itens de vestuários que permitem o fechamento de uma roupa. Vale mencionar que posteriormente nessa narrativa será empregado vocábulo “sobretudo” em “Minha árvore é vaidosa em sua elegância. Troca de sobretudo todos os anos.” (QUEIRÓS, 2018, p. 21).

Em relação a esse trecho, mas fora do âmbito da estilística da palavra, destaque-se o importante papel da pontuação para a composição da iconicidade¹⁷. Os travessões, “—”, isolam a sentença “sem casa para morar”, representando o orifício em que se inserem

¹⁷ Feres (2014), apoiada na proposta de Pierce (2003), discorre sobre iconicidade. A relação entre signo e objeto pode ser mais ou menos motivada. O signo se torna um ícone quando se assemelha ao objeto.

normalmente os botões de uma roupa, também denominados *casa*. Acrescente-se a isso uma observação integrante do senso comum, o fato de não raro os botões de uma vestimenta se soltarem. O contrário, por outro lado, é praticamente impossível ocorrer: um botão ficar sem casa.

Azeredo (2018, p. 526) registra que a “espécie de trocadilho, que consiste em empregar a mesma palavra — no sentido de ‘mesma forma fônica ou gráfica’ — com sentidos diferentes, a fim de tirar efeito da sua ambiguidade” constitui uma figura de palavra denominada **diáfora** ou **antanáclase**. Assim, no exemplo anterior, ao fazer alusão ao caráter metafórico e polissêmico de “botões”, poderia ter sido empregado um desses termos. Esse é um recurso recorrente em *A árvore*.

6 UM MERGULHO PARA CADA LEITOR

O corpo vivo vive em permanente e vários níveis de leitura.

Bartolomeu Campos de Queirós

Antes de avançar nos níveis de leitura, é preciso reconhecer que leitura remete a texto, “*um conjunto de signos organizados de determinada maneira com a finalidade de comunicar algo e agir sobre aquele que o recebe, de acordo com os saberes partilhados entre produtor e interpretador*” (FERES, 2021, p. 82, grifo do autor).

Em seu trabalho *Da interpretação à compreensão de textos*, Feres (2021, p. 77) apresenta uma concepção de leitura relacionada à liberdade de pensamento, à habilidade de obter conclusões sobre determinado assunto, à “ação do leitor sobre o texto” e à formação do indivíduo, afirmando que os que leem com autonomia, pensam por si só; mostram-se aptos a refletir acerca da sua própria existência a partir do texto lido, estabelecem relações, questionam.

Sob a perspectiva da Teoria Semiolinguística da Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau, que relaciona texto, contexto e circunstâncias comunicativas, a autora problematiza “a *leitura* a partir da observação das *estratégias de interpretação de textos*”, capazes de transformar o estudante em “um leitor mais competente ou, em outras palavras, um excelente ‘interpretador’” (FERES, 2021, p. 80, grifo do autor).

Destaca que abordar *interpretação de textos* implica definir *texto*, elemento muito mais abrangente que o conteúdo escrito. Em primeiro lugar, é imprescindível ser dotado de sentido. Dessa forma, textos podem ser orais; visuais; verbo-visuais; verbo-sonoros, como as canções; verbo-voco-visuais, como os vídeos; entre outros. Independentemente de como se apresentem, os textos remetem a imagens mentais, oriundas da imaginação e se impregnam de outros códigos de linguagem como os gestos, os comportamentos institucionalizados, as vestimentas. “Nenhuma informação deve ser desprezada durante a leitura, seja ela de um texto verbal escrito ou oral, seja de um texto misto, em que atuam semioses diversas” (FERES, 2021, p. 82). Tal conclusão é particularmente relevante como justificativa da análise das imagens e do projeto gráfico da obra *A árvore* nesta dissertação.

Supondo um texto escrito que poderia constar em placa ou aviso, alerta para a importância de se considerar tanto a organização das palavras em uma frase como o ambiente

em que foi exposta. Mais que decodificar letras, palavras e frases, recomenda-se observar as circunstâncias de suas ocorrências e que efeitos provocam sobre o interlocutor. Os conhecimentos, não explícitos, evocados pelos textos mostram-se igualmente relevantes.

Na introdução deste estudo, fez-se alusão a um entretenimento proposto por página literária, que consistia em desafiar os internautas a redigirem microcontos de terror. Surpreendeu os seguidores uma colaboração que conjugava humor e, a depender do ponto de vista, horror (texto 3). Tal fragmento serviu, neste trabalho, como exemplo das limitações da abordagem estilística em determinados momentos históricos. Agora, pretende-se examiná-lo por outra perspectiva. Para que seja possível a compreensão desse texto — comentário em postagem na rede social Facebook — as circunstâncias de sua produção e veiculação e os efeitos provocados em quem a ele tem acesso precisam ser avaliados (texto 2).

Texto 2 – Postagem miniconto de terror

TAG - Experiências Literárias 31 de outubro de 2019 · 🌐

"Ela perguntou por quê eu estava respirando tão forte. Eu não estava". (Autoria desconhecida)

"Sempre que alguém da minha família morre, penduramos seu retrato em cima da lareira. Hoje, quando cheguei em casa, me deparei com o meu." (Adele Lazarin)

"Depois do banho, ela viu que alguém a observava na janela do banheiro. Lembrou que morava no décimo andar." (Cesar Gaglioni)

"Comprei um porco. Não como carne, mas eles comem. Agora não há evidências." (Leonardo Santhos)

O microconto é um tipo de conto muito pequeno e que apresenta uma história com o mínimo de palavras possível! No Dia do Halloween, que tal escrever um microconto de terror? 🎃 Quanto menos palavras você usar e mais susto conseguir causar, melhor! 🤩👻👽

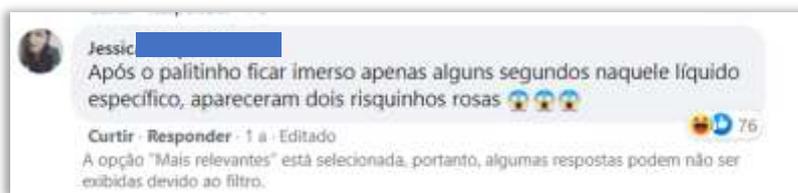
***TAG**

**Escreva um
microconto
de terror nos
comentários.**

Escreva um comentário...

Fonte: Disponível em: www.facebook.com/taglivros/posts/2851182621774875

Texto 3 – Comentário miniconto de terror



Fonte: Disponível em: www.facebook.com/taglivros/posts/2851182621774875

Convém considerar, então, o autor da postagem, perfil em rede social dedicado a compartilhamento de temas literários; a ocasião, 31 de outubro, data em que se celebra o dia das bruxas ou *Halloween*; o conhecimento de mundo compartilhado, manifestação cultural cada vez mais difundida no Brasil; o gênero textual esperado, miniconto de terror. O texto produzido obteve grande número de interações em relação aos demais comentários da postagem provavelmente devido à quebra da expectativa do interpretador — os exemplos de minicontos fornecidos pela página contribuem para modular essa expectativa — e por apresentar-se matizado de humor. Na perspectiva do produtor, constatar uma gravidez é motivo de pânico, aspecto reforçado pelos *emojis*, compondo um texto verbo-visual.

Transferido para outra situação, o mesmo texto (texto 3) poderia ser compreendido como surpresa agradável, por exemplo, se em página ou perfil de apoio a mulheres com dificuldade de engravidar. Os *emojis*, nesse caso, perderiam o aspecto negativo de espanto e passariam a expressão de algo que, de tão bom, é inacreditável. Logo, as conclusões de Feres (2021, p. 81, 82) sobre os exemplos que constam em seu trabalho — extraídos de texto humorístico que retrata a dificuldade de estar isolado em casa e a preocupação vivenciada por muitas pessoas durante a pandemia de Covid-19 — também se aplicam aos excertos aqui mencionados.

A incongruência das expressões [...], percebida por causa do nosso conhecimento linguístico, leva-nos a buscar outro sentido, não usual, para combinações tão estranhas. [...] Sem o conhecimento da circunstância social em que o texto foi publicado, o sentido do texto não teria sido alcançado em sua plenitude. Em outras palavras, para além da decodificação das palavras e frases, foi preciso relacionar o que foi dito às circunstâncias em que o fato ocorreu e ao que conhecemos a respeito do mundo e de como ele funciona.

[...] O sentido é construído na relação entre texto e contexto, com base em vários tipos de conhecimento: de língua, de gênero textual, da situação de comunicação, de mundo, incluindo o conhecimento sobre os comportamentos sociais.

A interação consiste em aspecto essencial na interpretação do sentido, isto é, a ação mútua do texto sobre o interpretador e do interpretador sobre o texto, em sua visão. Bartolomeu Campos de Queirós, teórico da leitura e da formação de leitores, parece

compartilhar de semelhante opinião: “Acredito que ler é configurar uma terceira história, construída parceiramente a partir do impulso movedor contido na fragilidade humana, quando dela se toma posse. A fragilidade que funda o homem é a mesma que o inaugura, mas só a palavra anuncia” (QUEIRÓS, 2019, p. 62). Em outro trecho, instiga à reflexão:

[...] praticamos a leitura laboriosamente. E desde o dia do nascimento estamos aptos a lidar com as interpretações. Cada olhar, cada movimento, cada ruído nos remete ao mundo e aos seus significantes. E vislumbramos além das palavras. Pela sua entonação, pelo seu timbre, projetamos outras intenções. Nosso empenho maior é o de reconhecer o inscrito em nós pelo mundo” (QUEIRÓS, 2019, p. 86).

Para Feres (2021, p. 83), “perceber as maneiras de dizer inscritas em um texto é processo essencial para a compreensão de seu sentido global”. As inferências requeridas do interpretador são deduções realizadas a partir das relações entre: a) a parte explícita e outra constante na superfície do texto; b) uma parte do texto e uma informação localizável no contexto, processo esse repetido diversas vezes até que se alcance a compreensão. Retornando ao texto 3, é preciso dele inferir, pelo menos, que palitinho imerso em líquido específico remete a teste de gravidez e que dois risquinhos rosa indicam gestação confirmada. Além disso, é necessário perceber a intenção do produtor do texto de causar espanto e riso. Apesar de, em certa medida, romper com a sugestão original, o texto não foge ao gênero proposto, visto que, para quem não planeja uma gravidez e teme que ela ocorra de forma inesperada, tal fato pode ser mesmo terrível e assustador.

Segundo Charaudeau (2018, p. 10 *apud* FERES, 2021, p. 83), “a compreensão é um momento de apreensão global do sentido que resulta de diferentes atividades de interpretação”. Feres (2021) registra, ainda, o fato de o linguista francês classificar em dois os níveis de compreensão: a compreensão literal do sentido e a compreensão específica do sentido. No primeiro, vinculado ao sentido de língua, “o sentido construído pode ser chamado de *literal e objetivo*. Ele é da ordem do *provável*” (CHARAUDEAU, 2018, p. 13 *apud* FERES, 2021, p. 84, grifo do autor). No segundo, relativo à compreensão específica do sentido, ocorre a compreensão global. Portanto, vincula-se ao sentido de discurso, é da ordem do *plausível* (CHARAUDEAU, 2018).

Finalmente,

A passagem de um nível de compreensão a outro é, quase sempre, automática e imperceptível. [...] Muitas são as atividades interpretativas acionadas durante o processo de leitura, essencialmente calcadas na intersubjetividade, ou seja, na relação entre os sujeitos envolvidos da troca comunicativa. Enquanto o enunciador trabalha de acordo com um sentido intencional, o interpretador age na direção de um sentido reconstruído [...]. A reconstrução do sentido por parte do leitor/interpretador depende enormemente de sua capacidade inferencial. (FERES, 2021, p. 86).

Nas seções seguintes, serão comparadas as visões de dois teóricos que propõem modos de ler um texto. O propósito é a tentativa de demonstrar o que, nesta dissertação, se atribui aos níveis de leitura (resgatando-se o relato pessoal da introdução): a) compreensão dos filhos ou de crianças de qualquer idade e compreensão da mãe ou de um adulto sobre texto que afetou suas emoções e invadiu seus sentidos, cada um de acordo com seu “marco de referência” (PEREIRA, 2020, p. 138); b) leitura mais provável à criança ou jovem escolarizados e à mãe ou ao adulto, cada um de acordo com seu “marco de referência” (PEREIRA, 2020, p. 138), buscando identificar elementos que resultam na expressividade do texto no plano linguístico, compreender a importância da obra e do seu autor bem como reviver a experiência afetiva e multissensorial; c) sucessivas leituras mais prováveis à mãe ou ao adulto com vistas a acessar as entranhas do texto, conhecer outras leituras empreendidas ou outras possibilidades de leitura, tudo isso para, em última análise, prolongar a sensação de prazer oriunda do texto e construir também um objeto artístico — sua leitura particular.

Ao se debruçar sobre a essência da leitura, Maria Helena Martins (2006) sugere modos de aproximação do objeto lido, a partir de três níveis básicos: o sensorial, o emocional e o racional. Sua aceção considera tanto os textos verbais como os não verbais. Rildo Cosson (2009, p. 36), em *A seleção de textos literários em três modos de ler*, indica como seu objetivo “discutir como as escolhas do leitor se apresentam no campo literário” e propõe três modos de leitura:

O primeiro é a leitura como distração ou entretenimento [...]. O segundo se fixa na investigação das estratégias de elaboração e recepção do texto em perspectiva estética histórica ou cultural. O terceiro é a ação do leitor como produtor de sentidos capaz de estabelecer relações contextuais e intertextuais com seu material de leitura.

Modo de leitura, para Cosson (2009), se refere tanto ao procedimento como à função da leitura. As perspectivas e conclusões de ambos os autores diferem entre si, mas não constitui o objetivo desta dissertação realizar tal distinção. Em comum, defendem cada qual serem os três modos inter-relacionados, livres de hierarquia, portanto, pensamento do qual compartilhamos. Embora a concepção de texto em Martins (2006) se apresente bastante abrangente, aqui se considera o texto literário verbo-visual, isto é, incluindo suas ilustrações e projeto gráfico.

6.1 “Eu tenho uma árvore”¹⁸: nível primário de leitura

Segundo discorre Martins, (2006, p. 40), “a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler”. Trata-se de uma resposta imediata e não elaborada em relação às ofertas e exigências do mundo real, embora extremamente marcante, capazes de afetar o indivíduo por toda a sua vida, em uma experiência que se inicia muito cedo, na infância, e, na verdade, sempre o acompanhará.

Embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros, dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos. E através dessa leitura vamo-nos revelando também para nós mesmos. (MARTINS, 2006, p. 40, 41).

A leitura sensorial permite ao leitor a descoberta, ainda que inconscientemente, de suas preferências, sem precisar racionalizá-las, apenas porque foi impressionado através dos sentidos. O livro, enquanto objeto, pode ser visto, tocado; podem ser ouvidos os sons das suas folhas, sentido o seu cheiro característico.

Na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa). O livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais, uma história de encantamento [...]. (MARTINS, 2006, p. 42, 43).

Para Cosson (2009), o modo de leitura de entretenimento é, geralmente, motivado pela curiosidade do leitor e tem por objetivo distrair e entreter. Nesse modo, o processo de leitura é progressivo à medida que vão se descortinando as informações do texto. A observação da linguagem empregada não costuma ser priorizada, assim como a autoria do texto mostra-se, muitas vezes, irrelevante. “Não se trata de superficialidade [...], mas sim de um compromisso primeiro e prioritário com a identificação desse mundo encenado” (COSSON, 2009, p. 38) que requer engajamento do leitor.

Como critérios de seleção nesse modo de leitura, frequentemente aspectos externos como capa, título e tema costumam ser relevantes. Aspectos internos influenciadores da seleção são a trama, o ritmo da narrativa, a identificação com o eu-lírico, no caso dos poemas, a legibilidade do texto, o distanciamento da realidade imediata do leitor.

Embora, em sua visão, o modo de leitura de entretenimento costume ser recusado pela escola e pela sociedade por estar associado à literatura popular e ao consumo de massa, ele

¹⁸ QUEIRÓS, 2018, p. 6.

apresenta benefícios relevantes. Por exemplo, os leitores assumem o protagonismo ao construírem para si repertório de referências culturais, o leitor se coloca como agente e aprende a ler por prazer, segundo Cosson (2009).

Segue um resumo da obra *A árvore*, elaborado por Santos (2010, n. p.) para que seja possível desenvolver a argumentação:

Ser dono de uma árvore que serve também de morada para os passarinhos e pequenos insetos é a temática do livro de Bartolomeu Campos de Queirós [...] cada animalzinho é examinado e descrito com muita poeticidade por esse escritor que busca na infância — que vive em sua memória — os assuntos para os seus livros.

Neste primeiro nível, que pode ocorrer simultaneamente aos demais, presume-se que a criança — e o adulto — dirija seu olhar para a capa e para as ilustrações. Ao ouvir o título, *A árvore*, provavelmente fará associação com um elemento da natureza que integra seu conhecimento de mundo e, muitas vezes, compõe a cena dos seus próprios desenhos. A sonoridade das palavras e a cadência com que são proferidas certamente não passarão despercebidas. No decorrer da leitura, embora algumas palavras e construções lhe pareçam estranhas, sua memória fará com que reconheça o que lhe é familiar, concreto ou abstrato: a sala de uma casa, janela, pássaros e insetos, estações do ano, flores, cores, sentimentos como tristeza e saudade, perfume... o mar. Ocorre, ainda, a satisfação de se colocar no papel do sujeito enunciativo ao compartilhar do sentimento de posse do que está ao seu redor, como é próprio da criança (e também do adulto):

Eu tenho uma árvore. (QUEIRÓS, 2018, p. 6).

Oração que inaugura o texto. Tão simples quanto as primeiras frases elaboradas na infância. *Árvore* — um símbolo universal, uma herança.

6.2 “Passo horas do meu relógio decorando as lições que minha árvore me ensina”¹⁹: nível secundário de leitura

A leitura emocional defendida por Martins (2006, p. 52) é carregada de subjetivismo, perpassa os sentimentos, ainda que, em alguns casos, manifeste-se como uma experiência ruim com a leitura — ler obrigado um livro para realização de atividade escolar, por exemplo. A identificação, a empatia e a memória são inerentes a esse modo de ler. “Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica

¹⁹ QUEIRÓS, 2018, p. 34.

necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo”.

O modo de leitura de investigação definido por Cosson (2009, p. 41) está associado a leitores ativos e autônomos. Processa-se a leitura voltada para a linguagem do texto e sua elaboração como um objeto estético e cultural cujo objetivo consiste em conhecer e avaliar autores, obras, bem como dados culturais. Os procedimentos nele implicados “envolvem [...] teorias ou pressupostos que orientam o tratamento analítico do texto dentro de determinadas perspectivas críticas” e, como requisitos, a aprendizagem de certas estratégias de leitura, além da avaliação do contexto histórico e do estilo.

Os critérios de seleção nesse modo de leitura não passam pelo leitor enquanto indivíduo. São determinados por valores culturais, pela herança literária representativa de um país. O *corpus* abrange, na maior parte das vezes, um conjunto de obras tidas como canônicas e mais complexas. Como motivação para empreender esse modo de leitura, Cosson (2009, p. 41) destaca: “A complexidade do texto é seu motor”.

Sobre a formação do cânone, Cosson (2009) registra sua crítica, alertando sobre a possibilidade de se restringir a escolha tanto quanto a massificação. Há outro risco envolvido, uma vez que a formação do cânone leva em conta fatores políticos, deixando de considerar a diversidade de gênero, de etnia, de classe social e de identidade cultural, por exemplo.

Os benefícios do modo de leitura de investigação incluem o fato de a leitura não ser positiva apenas para o indivíduo, mas para a comunidade. Além disso, o leitor torna-se consciente do objeto e dos mecanismos de leitura. Por fim, afinando-se a uma das hipóteses deste trabalho, desperta a curiosidade e também proporciona prazer:

Na verdade, o modo de leitura de investigação leva a curiosidade e o prazer da descoberta presente na leitura de entretenimento a um nível de explicitação, logo de racionalização do objeto e da prática da leitura. Esse procedimento não destrói em absoluto o prazer de ler [...]. (COSSON, 2009, p. 42).

Em *Á árvore*, o sujeito enunciativo afirma se deter longo tempo sobre as lições que sua professora verde o ensina.

Pelo muito que minha árvore me faz **pensar**, tenho por ela um **respeito desmedido**. Passo **horas** do meu **relógio decorando** as **lições** que minha árvore me ensina. Ela não sabe que é minha **professora**. Aliás, desconfio que minha árvore viva gratuitamente. Eu é que necessito dar sentido à sua existência. Com minha **professora verde**, eu aprendo que a liberdade me permite até viver num mesmo lugar, a vida inteira, contemplando uma árvore crescendo para o céu. (QUEIRÓS, 2018, p. 34, grifo nosso).

O campo semântico do cotidiano escolar fica evidenciado nesse trecho. Ao avaliar o título da composição literária, a criança em idade escolar mais avançada ou o adulto

escolarizado perceberão se tratar de um sintagma nominal composto por artigo definido e substantivo *concreto, comum*²⁰, *feminino, singular*. A árvore representando a professora. Seria, então, a professora primária do imaginário popular ou das memórias do autor ou mesmo o educador-modelo sobre quem o Bartolomeu Campos de Queirós falava em suas palestras e entrevistas?

Mas me lembro com firmeza de Maria Campos, minha primeira professora. Aquela que preservou a minha infância e permitia primeiro que a minha fantasia inventasse as respostas para os meus não entendimentos. Ela reformulava meus conceitos só depois de ouvi-los. Ela sabia que, ao entrar para a escola, eu já sabia falar e que só se fala ao se possuir o que dizer. Ela derramava clareza depois de escutar minhas incoerências. Assim, eu jamais esqueci do real nem do imaginado. Estudar era também cultivar a esperança e torná-la concreta. E da conversa entre o real e minha fantasia, nascia um terceiro tempo que, mais tarde, me disseram se chamar aprendizagem. Eu aprendia sem negar o que já possuía. (QUEIRÓS, 2019, p. 51).

Seria a observação da natureza que, como defendia o escritor, ensina mais que qualquer escola?

Foi na horta da escola, cavando os canteiros, que dona Maria me exemplificou a mais importante das lições: havia nascimento e morte. Ela me ensinava a proteger e bem cuidar das sementes para que os tomates fossem belos e fortes. E, para tanto, era preciso bem adubar, podar os excessos de galhos para nutrir os frutos e dar firmeza aos caules. E se existia tempo de nascer e tempo de morrer, havia o momento de replantar as sementes. Assim, a horta estava sempre viva. Nunca precisei me esquecer dessas suas lições. Elas são definitivas ainda agora, quando me afirmam que os tempos mudaram. (QUEIRÓS, 2019, p. 51).

Será possível compreender essa obra como uma alegoria da relação professor-aluno? Também, mas, se for assim, que sentido atribuir ao trecho “Ela não sabe que é minha professora. Aliás, desconfio que minha árvore viva gratuitamente. Eu é que necessito dar sentido à sua existência.” (QUEIRÓS, 2018, p. 34)? Uma professora que não tem consciência de ensinar?

Segundo descreve Parreiras (2018, p. 31) a respeito do estilo de Bartolomeu Campos de Queirós, “Sua obra literária pode ser, por um lado, de caráter confessional, por outro, é a poesia que marca sua produção. Há uma força de expressão metafórica presente nos textos, além das sonoridades, de uma cadência na linguagem. Há ambiguidades, o uso preciso da metalinguagem”.

²⁰ Considerando o miolo do livro, em que árvore é sempre grafada em minúscula, como substantivo comum e, não, próprio.

6.3 “Minha árvore tem mistérios que não consigo decifrar”²¹: nível pleno de leitura

A leitura racional de Martins (2006), segundo a síntese de Andrade (2019, p. 73, grifo nosso),

[...] é proveniente do pensar e se reveste, principalmente, de uma capacidade leitora para compreender os sentidos das formas de expressão através das representações por elas produzidas. [...] a leitura racional não pode ser confundida com a leitura intelectual, que trata o texto como única fonte de saber, impermeável a qualquer envolvimento **sensorial** e **emocional** do leitor.

Martins (2006) contrapõe a leitura racional à leitura intelectual. Esta última endossaria um modo de ler consolidado, reforçando o texto como única fonte de saber, impermeável ao envolvimento sensorial e emocional e ligado à rigidez condicionante das ideologias. A leitura racional, por sua vez, embora contenha um viés intelectual,

tem caráter eminentemente reflexivo, dialético. Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado. (MARTINS, 2006, p. 66).

Para Cosson (2009, p. 43), o modo de leitura de entendimento situa-se entre os dois modos anteriores por ele apresentados, sendo as fronteiras entre os três flexíveis, “longe de se opor, elas podem ser produtivamente integradas numa terceira via: a leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra e dela se obtém a experiência literária” (COSSON, 2009, p. 43).

Objetivando construção de sentidos e formação do repertório — herança cultural — o leitor posiciona-se ativamente, incorpora o texto, interage com ele por meio de questionamentos, incluindo a investigação sobre o contexto (o quê, quem, quando, como, para quê, para quem) e propõe diálogos; “a leitura como construção de sentidos só se inicia quando o leitor encontra no texto a possibilidade de interação” (COSSON, 2009, p. 43).

Os critérios de seleção desse modo de leitura não se baseiam em um *corpus* literário ou teórico pré-definido, mas abrem espaço para a história individual do leitor, embora também figurem como uma responsabilidade compartilhada com a comunidade da qual faz parte, que fixa e organiza a posição das obras, seu valor cultural e as formas legitimadas de ler. Além do vínculo com a comunidade leitora, o modo de leitura de entendimento oportuniza ressignificar o presente a partir do passado e projetar o futuro, permite incorporar, modificar ou recusar os modos anteriores de ler um texto.

²¹ QUEIRÓS, 2018, p. 20.

Em *O conceito de Literatura*, ao sugerir como os leitores especializados, por exemplo, teóricos e professores ou estudantes, devem se portar diante de um texto, Bernardo (1999, p. 160) indica que

A tarefa crítica, propriamente, deve se exercer no momento da segunda leitura que, aí sim, se desdobra em duas perspectivas: pela primeira perspectiva, deve-se reler o texto para melhor entendê-lo e para melhor relacioná-lo com os outros textos que conhecemos; pela segunda perspectiva, deve-se procurar ler exatamente a nossa primeira leitura, isto é, como lemos da primeira vez, como o texto nos afetou, nos mobilizou, por que veredas nos interessou. Este é o segredo [...] que junta as pontas da razão com as pontas da emoção, tornando honesto e significativo o nosso trabalho.

6.3.1 “Pelo muito que minha árvore me faz pensar, tenho por ela um respeito desmedido”: metalinguagem

A abordagem metalinguística costuma ser alcançável por leitores mais experientes, em geral adultos. Esta seção tem por objetivo comentar a metalinguagem e sua abrangência, propondo que *A árvore* pode ser lida como uma experiência afetiva e multissensorial satisfatória tanto por adultos como por crianças. Aludindo à concepção de Literatura de Bartolomeu Campos de Queirós, sugere-se uma outra compreensão da obra: metalinguística.

De acordo com Pereira (2020, p. 142), o texto literário infantil ou juvenil “Pode até incluir a metalinguagem, que consiste na atitude narcísica, de autocontemplação, que o texto faz sobre o próprio texto”. “Entende-se que a linguagem cria o texto, mas a metalinguagem o examina e o recria” (PEREIRA, 2020, p. 142).

Propõe-se aqui que a metalinguagem também esmaece os limites etários. Para Baldi (2019), em *Metalinguagem e Literatura Infantil*:

Pode-se afirmar, portanto, que o narrador adulto que escreve histórias para crianças e faz uso de metalinguagem de forma tão abundante, para com isso trazer para dentro do texto seus questionamentos, suas relativizações e suas contradições, está, de forma alguma, permitindo-se ser visto como alguém que tem suas fragilidades, alguém que não sabe de tudo, que deixa perguntas no ar porque talvez não tenha todas as respostas e, por isso, aceita partilhar com o leitor essas dúvidas, convocando-o para pensar sobre essas questões. (BALDI, 2019, p. 101).

A produção de Bartolomeu Campos de Queirós é passível de ser desfrutada por leitores de todas as idades. Esse escritor defendia que a qualidade literária de uma obra destinada a crianças deveria ser tão refinada quanto a de uma obra para adultos:

Não tenho preocupação com o público. Vocês já assistiram ao filme *A festa de Babete*? É isso, ela foi para a cozinha e fez o melhor que ela podia. Só isso. Vou

para o escritório e faço o melhor que posso. Àquela hora não tem destinatário. Se tiver destinatário, não é mais literário. Se entrar no escritório e pensar: vou escrever um texto para criança, já me distancio dela. Já me coloco no lugar de adulto, me distancio da infância. (RASCUNHO, 2011, n.p.).

Bartolomeu Campos de Queirós evitava o termo Literatura Infantil, em que estaria implícita a sugestão de uma literatura inferior. Para ele, quem premedita “escrever para crianças” (RASCUNHO, 2011, n.p.) pode incorrer no erro de se colocar em posição de superioridade:

Quando escrevi *O peixe e o pássaro*, a Henriqueta Lisboa disse que a natureza é muito sábia. [...] A natureza, com essa sabedoria dela, nunca fez um rio para adulto e outro para criança. E que não era inteligente fazer uma literatura para adulto e outra para criança. Ou é literatura ou não é literatura. [...] Quando se põe o carimbo “para crianças”, quando tem destinatário, a gratuidade da literatura se perde. (RASCUNHO, 2011, n.p.).

Sobre a adaptação da estrutura textual com intuito de favorecer a leitura por cada faixa etária, o comentário de Bartolomeu Campos de Queirós:

Quando escrevo e quero que a criança seja leitora, faço uma frase mais curta, uma ordem mais direta, um parágrafo menor, porque o fôlego da criança é pequeno. Quando escrevo, preciso ler o texto em voz alta para saber se ele cabe na minha respiração. Às vezes, ao ler o texto em voz alta, percebo que é preciso transformar uma frase em duas, colocar um ponto final, dar um jeito porque está muito longa. (RASCUNHO, 2011, n.p.).

Assim como Queirós não se mostrava contrário à adaptação da estrutura textual com intuito de favorecer a leitura por cada faixa etária, Pereira (2020) indica que a manipulação linguística adequada deve conciliar tema e linguagem. Dentro da sequência linguística envolvendo emissor e receptor, a criança “aplicará, de acordo com seu marco de referência, um sistema de decodificação de sinais linguísticos, baseados no significado de sua experiência pessoal” (PEREIRA, 2020, p. 138, 139).

No desfecho de *A árvore*, é inegável a admiração de um espectador pelo seu objeto de estudo:

Pelo muito que minha árvore me faz pensar, tenho por ela um respeito desmedido. Passo horas do meu relógio decorando as lições que minha árvore me ensina. Ela não sabe que é minha professora. Aliás, desconfio que minha árvore viva gratuitamente. Eu é que necessito dar sentido à sua existência. Com minha professora verde, eu aprendo que a liberdade me permite até viver num mesmo lugar, a vida inteira, contemplando uma árvore crescendo para o céu. (QUEIRÓS, 2018, p. 34).

No trecho acima, a criança provavelmente fará a leitura a partir do seu mundo: observar a natureza — “árvore”, “céu” —, frequentar a escola — “professora”, “lições” —, perceber a passagem do tempo — “horas”, “relógio”. Um leitor adulto poderá interpretar o mesmo trecho como representativo da estima natural de um aprendiz por seu tutor, no entanto, uma outra leitura — metalinguística — permitirá associar árvore ao texto literário sobre o

qual analistas, críticos e demais teóricos se detêm inesgotavelmente. Tal hipótese se comprova substituindo o vocábulo “árvore” pelo vocábulo “texto”, não só nessa como em outras passagens. Inclusive, cabe a substituição pelo vocábulo “livro”, em alguns momentos até mais assertiva, considerando, por exemplo, a relação metonímica existente entre árvore e o papel que compõe as versões impressas, cuja matéria prima das folhas é, usualmente, a celulose, extraída das árvores.

Quadro 5 – Árvore = texto/livro

<p>1) Posse declarada pelo sujeito enunciador: “Eu tenho uma árvore um texto/livro. Minha árvore Meu texto/livro é verde e suporta um mar de folhas.” (Queirós, 2018, p. 06).</p> <p>2) Objeto de desejo e inspiração do sujeito enunciador: “Minha árvore Meu texto/livro tem mistérios que não consigo decifrar.” (p.20) “Pelo muito que minha árvore meu texto/livro me faz pensar, tenho por ela ele um respeito desmedido.” (Queirós, 2018, p. 34).</p>
--

Fonte: A autora, 2023.

Retomando o que foi sinalizado no capítulo 5, em “O barulho das folhas parece água correndo entre cascalho.” (QUEIRÓS, 2018, p. 06), é possível inferir o som das páginas de um livro sendo agilmente folheadas.

Pelo exposto, “Marco de referência” (PEREIRA, 2020, p. 138) se torna, novamente, uma expressão importante no sentido que se intenciona construir nesta dissertação. Se em um “mar” é possível mergulhar muitas vezes, e será sempre o mesmo mar e ao mesmo tempo outro, o texto literário, de igual modo, admite reiteradas imersões.

Por um lado, *A árvore* possibilita a identificação do leitor com as experiências relatadas na história: vivenciar um dia preguiçoso e contemplativo em casas, observar paisagens naturais durante uma viagem de carro, macerar inquietações profundas e questionamento a respeito da existência. Por outro, o leitor crítico também se relaciona afetivamente com o texto literário.

Bernardo (2005) defende que a leitura do mundo pela perspectiva do personagem modifica o leitor, processo que pode até ser doloroso, embora seja sempre enriquecedor.

Segundo seu posicionamento, o leitor crítico nutre relacionamento afetivo com o texto. Retomando Pereira (2020, p. 140),

A língua só cumpre realmente sua função se se atinge o maior número de pessoas que apreendam sem ambiguidades as mensagens por ela concatenadas [...]. Evidentemente, torna-se também expressiva, proporcionando as mais agradáveis sensações àqueles que a escutam ou a leem.

[...]

Os autores que se encaixem nesse perfil são verdadeiros artesãos da palavra, trabalhando-as em detalhes, garimpando na infinita gama de peculiaridades linguísticas, aquelas que vão instaurar o toque mágico que abrirá corações e mentes.

Assim, propõe-se novo exame do texto selecionado, desta vez, substituindo “árvore” por literatura ou por escrita.

Quadro 6 – Árvore = literatura/escrita

1) Apropriação pelo sujeito enunciador:

“Eu tenho uma ~~árvore~~ **literatura/escrita**. Minha ~~árvore~~ **literatura/escrita** é verde e suporta um mar de folhas.” (Queirós, 2018, p.06)

2) Objeto de desejo e inspiração do sujeito enunciador:

“Minha ~~árvore~~ **literatura/escrita** tem mistérios que não consigo decifrar.” (p.20)

“Pelo muito que minha ~~árvore~~ **literatura/escrita** me faz pensar, tenho por ela um respeito desmedido.” (p.34)

Fonte: A autora, 2023

Retomando o caráter confessional e a metalinguagem que singularizam a escrita de Bartolomeu Campos de Queirós (PARREIRAS, 2018) e considerando ser *A árvore* uma das suas últimas publicações — o autor faleceu em 2012 e a obra em pauta foi publicada pela primeira vez em 2010 —, propõe-se, agora, uma compreensão global da composição poética por duas perspectivas diferentes. A primeira representando a literatura, símbolo universal e herança humana. Mesmo que o sujeito enunciador dela se aproprie, “Eu tenho uma árvore” (QUEIRÓS, 2018, p. 34), e com ela busque se relacionar, o fato é que a Literatura existe por si mesma e, ao mesmo tempo, por meio da humanidade, não depende de um indivíduo, em particular: “Ela não sabe que é minha professora. Aliás, desconfio que minha árvore viva gratuitamente. Eu é que necessito dar sentido à sua existência” (QUEIRÓS, 2018, p. 34). É

rica em detalhes e seus mistérios jamais podem ser totalmente compreendidos, levando a intermináveis reflexões a seu respeito, incluindo as não sistematizadas.

Outra forma de encarar a obra é reconhecer nela uma tentativa de encapsular *o modo de fazer* de Bartolomeu Campos de Queirós, segundo professado por ele mesmo, em determinada ocasião:

Isso me marcou muito e eu comecei a pensar que a literatura para criança era uma literatura apenas que permitisse também às crianças um outro nível de interpretação, mas que o adulto pudesse se aninhar naquele texto, da sua maneira também, e que **a literatura infantil seria para mim apenas uma questão de criar níveis de leitura.** (QUEIRÓS, 2019, p. 57, grifo nosso).

Em outras palavras, entende-se *A árvore* como uma síntese ou representação da escrita de Bartolomeu Campos de Queirós. Tal visão é particularmente interessante nesta dissertação que se propõe à análise estilística, cujo objeto é o estilo. O estilo de Queirós remete à esperança, tal como sua árvore, que é verde²², e o inseto homônimo, que dela se aproxima:

Meus olhos entraram em férias por um quarto de horas. Ao abrir as conchas, vi um louva-a-deus rezando sobre a sombra da árvore, nas praias da minha sala. Verde-clarinho, ele mantinha as mãos postas como anjo da guarda. Muitos chamam o louva-a-deus de esperança. Para mim tanto faz. Toda esperança é um louvor a Deus. (QUEIRÓS, 2018, p. 32).

A esperança, por certo, saltou da árvore e veio me visitar na penumbra. Não sei se outras esperanças se escondem no mar da minha árvore. Suponho que minha árvore guarde muitas esperanças escondidas. Mas é preciso ter olhos descansados para descobri-las verdes, entre ondas verdes, marés verdes, espumas verdes e areias verdes. (QUEIRÓS, 2018, p. 33).

Para além do exame das escolhas lexicais, dos aproveitamentos sonoros, das construções, da enunciação, segundo a proposta de investigação do estilo a partir do plano linguístico, nada impede que se discorra sobre as inferências que levam à compreensão da obra *A árvore* como metáfora da escrita ou do estilo, em seu sentido genérico. Sem esquecer, contudo, que assim como o mar-árvore é infinito, cada qual fará dela a leitura que melhor lhe apraz. Nunca se esgota.

Seriam as cigarras os aproveitamentos sonoros?

Minha árvore acolhe cigarra. Nunca vejo as dissimuladas solistas. [...] As cigarras se camuflam entre as cores do mar de folhas e soltam a voz. Só se vê seu canto cortando a tarde pela metade. [...] É preciso esquecer o mar para escutar as cigarras. (QUEIRÓS, 2018, p. 12).

Seriam os grilos os vícios sonoros do texto?

Os grilos são poucos, mas também moram no mundo da minha árvore. Dizem que grilo gosta mais de escutar do que de cantar. [...]

Acho que grilo não canta, grilo grita. E grita tão alto que até violinha guarda inveja. (QUEIRÓS, 2018, p. 13).

²² Em referência ao comentário de Garcia (2010) sobre o simbolismo das cores: verde representa esperança.

Seriam as lagartas os advérbios que tornam prolongado o texto ou aqueles morfemas que aumentam a extensão de um vocábulo?

As lagartas que transitam na minha árvore são lentas e lerdas por necessidade. [...] Como beijo de passarinho é descontrolado, muitas vezes eles engolem as lagartas mais vagarosas. (QUEIRÓS, 2018, p. 14).

No trecho em que as lagartas são descritas, as palavras eleitas são mais extensas em seu número de sílabas, apresentam afixos, retratando a busca pela iconicidade. Por exemplo: “descontrolado”, “vagarosas”, “cautelosas”, “devagarzinho”, “buraquinhos e mais buraquinhos”. A iconicidade também pode ser comentada, apesar do grau de subjetividade da afirmação, no emprego da forma verbal “engolem” e a imagem que ela remete de algo escorrendo lentamente pela garganta. Para Feres (2014, p. 154),

Há relações icônicas mais intimamente ligadas ao nível situacional de construção de sentido. Nesse caso, as circunstâncias de enunciação determinam a finalização dos sentidos, seja pelo peso do papel social assumido pelo sujeito enunciador, ou projetado para o sujeito-destinatário, seja pela influência da historicidade constitutiva do texto sobre o cálculo interpretativo.

As vírgulas ou toda pontuação mal-empregada estariam representadas na imagem das formigas percorrendo a árvore, a ponto de causar aflição no sujeito enunciador?

Quando vejo as formigas correndo sobre o tronco da minha árvore, meu coração coça. [...] Por isso, toda formiga é aflita. Elas correm de um lado para o outro, laboriosamente. Meus olhos ficam cansados só de ver formiga trabalhar. (QUEIRÓS, 2018, p. 17).

O que dizer das metáforas e do processo metafórico, a partir do trecho a seguir?

Muitos e miúdos insetos se hospedam nas nervuras das ondas e areias da minha árvore. Alguns, só com os olhos bem abertos da fantasia posso imaginá-los. [...] Com lupa gigante ou com muitos outros olhos, é possível pressentir o universo que circula em minha árvore, dia e noite. (QUEIRÓS, 2018, p. 27).

O estilo de Bartolomeu Campos de Queirós é elegante e diz muito sobre ele?

Minha árvore é vaidosa em sua elegância. (QUEIRÓS, 2018, p. 21).

Minha árvore me sabe. (QUEIRÓS, 2018, p. 26).

A língua — terra —, em sua abundância, quem nutre o estilo?

Na terra, minha árvore busca sua vida, com profundos e longos braços. A terra escuta e responde às necessidades do meu mar. (QUEIRÓS, 2018, p. 28).

Enfim, só se pode afirmar que

Minha árvore tem mistérios que não consigo decifrar. (QUEIRÓS, 2018, p. 20).

A terra é exageradamente criativa – eu contemplo. (QUEIRÓS, 2018, p. 28).

Retomando Pereira (2020, p. 141), a autora menciona que uma leitura, mesmo superficial, talvez já indique algum diferencial de determinado texto, no entanto, a leitura acurada, “outro nível de leitura”, desvelará “a verdadeira (re)criação artística”. O público em

geral obtém divertimento e os que prezam por um exame mais cuidadoso encontram variadas possibilidades linguísticas. Nesse sentido, *A árvore é para todos*.

6.3.2 “Com minha professora verde, eu aprendo que a liberdade me permite até viver num mesmo lugar, a vida inteira, contemplando uma árvore crescendo para o céu”²³: intertextualidade e outras possibilidades de leitura

A intertextualidade é um componente da textualidade, segundo Costa Val (1991). De acordo com Paulino, Walty e Curry (1995, p. 21), “No universo da crítica, a intertextualidade tornou-se, hoje, um conceito operatório indispensável para a compreensão da literatura”, tendo sido estudada, primeiramente, por Mikhail Bakhtin. Tanto a vinculação a determinado gênero como a recuperação explícita de um texto específico constituem intertextualidade.

O estudo da intertextualidade, essencial portanto, deve levar em conta um sentido amplo, envolvendo todos os objetos e processos culturais, e um sentido mais restrito, cujo objeto são apenas as produções verbais orais ou escritas. Considerando que o processo cultural jamais se interrompe, Paulino; Walty; Curry (1995, p. 15) ratificam que “o movimento de produção e recepção de um texto faz parte desse processo que pode ser chamado de semiose cultural [...] que se constitui como um processo constante”. As autoras também consideram que “falar em autonomia de um texto é, a rigor, improcedente” (PAULINO; WALTY; CURRY, 1995, p. 15).

A paráfrase e a paródia são exemplos de práticas intertextuais tanto quanto a epígrafe, a citação, a referência e a alusão. As matrizes de intertextualidade do primeiro grupo costumam fazer referência globalmente aos textos. As variedades do segundo grupo diferenciam-se das do primeiro devido ao seu caráter explicitante e, segundo Paulino, Walty e Curry (1995), seriam formas fracas, por compreenderem apenas trechos dos textos.

Resumidamente, a paráfrase consiste em recuperação “dócil” de um texto, “retomando seu processo de construção em seus efeitos de sentido” (PAULINO, WALTY; CURRY, 1995, p. 30). Por outro lado, a paródia seria uma forma de apropriação de um texto que rompe, sutil ou abertamente, com seu modelo, embora podendo conter certos traços homenagísticos.

²³ QUEIRÓS, 2018, p. 34.

Defende-se aqui que, tanto do ponto de vista de quem escreve como sob a ótica de quem faz a leitura, a intertextualidade implica pertença: há uma apropriação de texto alheio, fenômeno passível de realizar-se a partir de obras previamente conhecidas ou daquelas que, mesmo inconscientemente, integrem seu repertório cultural. Pelo enfoque apenas de quem escreve, a intertextualidade também pode ser ruptura, por exemplo, quando está implícita a intenção de ressignificação — no dizer de Paulino, Walty e Curry (1995, p. 40), “degradação” — do texto a que faz alusão. Pela perspectiva do leitor, há sempre a possibilidade de atribuir-se intertextualidade a textos sequer pretendidos ou mesmo conhecidos do seu autor.

Toda leitura é necessariamente intertextual, pois, ao ler, estabelecemos associações desse texto do momento com outros já lidos. Essa associação é livre e independente do comando de consciência do leitor, assim como pode ser independente da intenção do autor. Os textos, por isso, são lidos de diversas maneiras, num processo de produção de sentido que depende do repertório textual de cada leitor, em seu momento de leitura.

Qualquer assunto pode, em princípio, propiciar um processo de relações entre textos lidos. (PAULINO; WALTY; CURRY, 1995, p. 54).

A intertextualidade intergêneros ocorre quando um determinado gênero assume a função de outro, subvertendo seu modelo global e não se confunde com a heterogeneidade tipológica, que significa a possibilidade de um gênero ter a presença dos vários tipos textuais (narração, descrição, injunção, exposição, argumentação).

Conforme a concepção de Marcuschi (2002, p. 36),

os gêneros [textuais] não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e continuar sendo aquele gênero. [...] Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e que estimule a compra [...]

Exemplificando com textos publicitários, Marcuschi (2002) informa que alguns gêneros seriam mais propensos à intertextualidade intergênero do que outros.

Na obra *A árvore*, foram identificados poucos casos de intertextualidade²⁴, no sentido estrito, mas um deles é bastante significativo, pois remete à letra de canção *As rosas não falam*, de Cartola:

As flores são miúdas, amarelas e **falam perfume**. (QUEIRÓS, 2018, p. 20).

Queixo-me às rosas
Que bobagem as rosas não falam
Simplesmente as rosas exalam
O perfume que roubam de ti, ai
(*As rosas não falam*. Cartola)

²⁴ Conforme identificado, durante apresentação em evento acadêmico, no ano de 2021, pela Profa. Dra. Tania Camara, orientadora desta dissertação.

As ilustrações de *A árvore*, além de belas, fazem intertextualidade e integram algumas das metáforas expressas pela parcela verbal, sobretudo a que compara árvore a mar. Aqui, entende-se texto como a conjugação da parcela verbal e da parcela imagética, segundo a proposta de Feres (2020, p. 171):

[...] prefere-se pensar o conceito de texto de modo mais abrangente, como uma unidade composicional, organizada em torno de um tema e de uma intenção comunicativa, em função dos sujeitos que interagem por meio dele. Essa unidade composicional pode ser constituída, em sua superfície, apenas por palavras, ou por uma mistura de tipos sígnicos: palavra e imagem; palavra e som; palavra e música; palavra, imagem cinética e som etc. No caso dos livros com ilustração e dos livros ilustrados, prefere-se aqui pensar no texto como o conjunto formado por palavra e imagem estática, em uma tal convergência de sentidos, em uma tal coesão composicional e em um tal conjunto coerente que seria impossível considerar como texto apenas a parcela verbal.

Ao refletir sobre o papel da imagem na literatura para crianças, Vera Maria Tietzmann Silva (2020, p. 44) destaca o poder da imagem em geral, de mobilizar a atenção, de perturbar, em alguns casos, por meio de informações excessivas. Na literatura infantil, cumpre o papel de chamariz, levando o jovem leitor a ultrapassar a capa do livro e a verificar seu conteúdo. “É, pois, pela imagem que a literatura infantil seduz o leitor”.

A força da comunicação e da representação inerentes à imagem são conhecidas desde os tempos remotos, por meio das pinturas rupestres. Até hoje, as funções de comunicar e de representar permanecem. “Uma imagem, qualquer que seja, descreve e narra. A descrição está presente no objeto retratado, nas linhas, formas, e cores que apresenta — ela está, pois, explícita, ao alcance de todo espectador. Já a narração demanda uma parceria com quem a contempla” (SILVA, 2020, p. 45).

Na atualidade, o projeto gráfico de um livro une capa, ilustração, diagramação, disposição das imagens e dos textos escritos nas páginas, o tipo de papel e de fonte, a cor da impressão e até mesmo o formato. Segundo Silva (2020, p. 56), “o aspecto visual do livro deve refletir o texto e seus subentendidos. Para tanto, a técnica, assim como as cores das ilustrações devem harmonizar-se com o teor da narrativa, e o projeto deve pôr em realce essa relação de complementaridade”.

Comentando que, em espanhol, capa significa porta de entrada, Silva (2020, p. 57) informa que a parte de um livro atua como um convite para acessar outra dimensão. “É através desse portal de acesso para o domínio da fantasia, do faz-de-conta, que os leitores cumprem um pacto estabelecido tacitamente com o autor, o de que, durante o tempo de leitura, o pensamento não vigora”. Relata que Monteiro Lobato, autor de obras para crianças e editor, não costumava valorizar as ilustrações internas, mas, as da capa, sim. Nos livros para

adultos publicados pela sua editora, contratava artistas para ilustrá-la, uma inovação para a época. Seus livros infantis continham na capa ilustrações de momentos cruciais da narrativa. No miolo, as ilustrações eram em preto e branco.

É importante que a capa seja avaliada em comparação com a quarta capa, para verificar se há interdependência entre elas ou não. Quando formam uma unidade, essa pode ser de duas naturezas, segundo as observações de Silva (2020): a) contiguidade, prolongamento da imagem da capa até a quarta capa; b) complementaridade, quarta capa acrescentando novas informações que podem, inclusive, influenciar a leitura do texto. A quarta capa pode, ainda, trazer informações novas, complementares ou opostas à capa.

O clássico da literatura infantojuvenil *Bisa Bia Bisa Bel* (1981), escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Regina Yolanda, é citado como exemplo de projeto gráfico, assinado também por Regina Yolanda, mencionada como pioneira nesse setor. O simbolismo da narrativa, que retrata a trajetória de uma menina em busca da sua individualidade, está presente também nas ilustrações. Segundo Silva (2020, p. 64), “O leque é um objeto de teor simbólico. [...] Mesmo fechado, supõe movimento”. Esse movimento se dá tanto rumo ao passado, com a conversa da menina com sua bisavó, como em relação ao futuro.

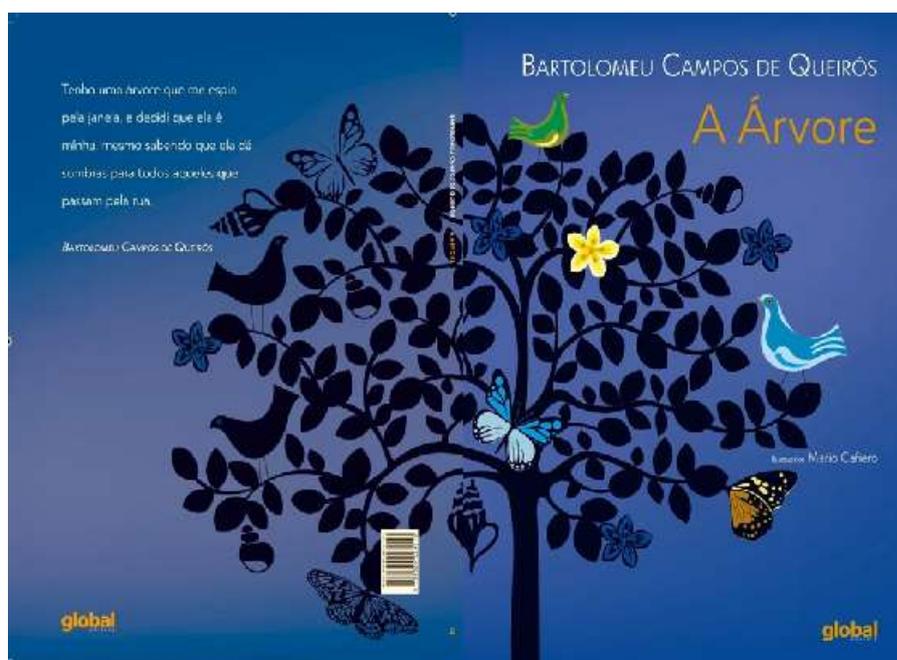
Retomando o aspecto da intericonicidade, as ilustrações da capa e da quarta capa de *A árvore* podem ser entendidas como processo intertextual ou releitura do mencionado clássico da literatura para crianças.

Imagem 1 – Capa e quarta capa *Bisa Bia Bisa Bel*



Fonte: Machado, 1981. Ilustração e projeto gráfico: Regina Yolanda

Imagem 2 – Capa e quarta capa *A árvore*



Fonte: Queirós, 2010. Ilustração: Mário Cafiero

Imagem 3 – Capas *Bisa Bia Bisa Bel* e *A árvore*

Fonte: Silva, 2020. Site da Editora Global²⁵.

O caráter simbólico do leque, que, conforme o livro é aberto ou fechado remete ao leque também aberto ou fechado, assemelha-se ao da árvore, representando a passagem do tempo cronológico, das estações do ano, do dia para a noite, do amadurecimento, inclusive do estilo. Na capa, passarinhos, borboletas e flores ganham destaque por meio de cores vibrantes; na quarta capa, estão esmaecidos. Na quarta capa — tempo decorrido —, há mais do mar na árvore: quatro conchas. Na capa, há apenas uma concha, aparentando ser ainda um “botão”. Retomando um comentário do capítulo 4, em que foi abordada a afetividade em *A árvore*, foram sugeridas duas acepções para o verbo suportar — “suporta”. Uma que sinaliza um movimento para cima, levantando as folhas, e outra que permite visualizar as folhas pendendo para baixo, em virtude do peso depositado sobre elas. Ilustrações da capa e da quarta capa endossam essa possibilidade. Na primeira, os galhos são representados, em sua maioria, em direção ao que seria o céu. Na segunda, há galhos pendendo para baixo.

Outro aspecto a ser comentado consiste na quebra da expectativa do interpretador. Considerando árvore como símbolo, como elemento que integra o conhecimento de mundo da maioria das pessoas e as reminiscências infantis, natural seria esperar sua representação nas usuais cores verde e marrom ou, ao menos, em verde, matiz tão destacado na composição poética em pauta. Capa e contracapa apresentam-se em tons de azul escuro arroxeadado, levando o texto para a possibilidade onírica. A experiência contemplativa do texto não passa

²⁵ Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=3958>. Acesso em 05 jan. 2023.

de um sonho, de um cochilo? Resulta de/em um adormecer involuntário de quem se sente satisfeito ou exausto? “Na penumbra eu penso com mais preguiça.” (p. 6), “Meus olhos entraram em férias por um quarto de hora.” (p. 32), “Às vezes meus olhos pedem para entrar em férias... Passar um tempo sem ver nada.” (p. 17) atestariam essas possibilidades.

Ainda com relação à passagem do tempo, outra ilustração chama atenção.

Imagem 4 – Ilustração páginas 20 e 21



Fonte: Blog Dobras da Leitura²⁶

No capítulo intitulado “Uma gramática da ilustração”, Silva (2020) discorre sobre o mecanismo de representação do tempo, do movimento e da profundidade. Alega ser o tempo uma noção abstrata e de difícil compreensão por crianças mais novas. Para superar o desafio, muitos ilustradores recorrem a alguns recursos como a sucessão das estações da natureza. Na imagem 4, as estações são representadas em uma ordem não usual: da estação mais seca para a mais exuberante. O movimento, no fluxo contrário à ordem natural da vida, reforça a hipótese de sonho, anteriormente apresentada. Em acréscimo, seria um *flashback*, resgate de memórias vividas, uma reflexão a respeito da própria existência/estilo? Ainda com relação à imagem 4, o tom amarelo-dourado do fundo reforça a elegância a que o sujeito enunciador faz referência em relação à árvore, expressa por vocábulos do campo semântico do vestuário eleitos para o trecho:

²⁶ Disponível em: <http://dobrasdaleitura.blogspot.com/2014/09/bartolomeu-e-arvore.html>. Acesso em 05 jan. 2023.

Minha árvore é **vaidosa** em sua **elegância**. Troca de **sobretudo todos os anos**. (QUEIRÓS, 2018, p. 21, grifo nosso).

De repente, ela se enche de mais **botões** que **roupas de rainha**. Depois, os **botões** – sem casa para morar – se abrem em **flores**. (QUEIRÓS, 2018, p. 20, grifo nosso).

Trocar de roupa, avançar no tempo, transformar ganha tom positivo. Ainda, aberturas em formato de arcos podem representar janelas ou templo, santuário. Dessa forma, a parcela imagética constrói uma polissemia: o ente reverenciado está em que plano? A árvore está na parte externa desse templo construído e, em seu interior, o sujeito enunciador ou o contrário? Tal ambiguidade é atestada pela parcela verbal, conforme abordado no capítulo 4, sob o viés da estilística da enunciação, a respeito do modo do sujeito enunciador se colocar em relação à *sua* árvore.

A metáfora que aproxima árvore e mar, recurso bastante explorado na parcela verbal, é recorrente também na parcela imagética.

Imagem 5 – Ilustração páginas 24 e 25



Fonte: Blog Dobras da Leitura²⁷

Conforme abordado no capítulo 5, segundo o senso comum brasileiro, campo se opõe a praia. Tanto autor como ilustrador transgridem esse clichê aproximando árvore e mar. Na ilustração (imagem 5) o campo converge para o mar. Ao fundo, montanhas se mesclam ao movimento de ondas. A perspectiva se constrói de forma a simular aproximação/distância e

²⁷ Disponível em: <http://dobrasdaleitura.blogspot.com/2014/09/bartolomeu-e-arvore.html>. Acesso em 05 jan. 2023.

profundidade. Aproximação/distância e profundidade que podem ser entendidas também em relação à árvore e o sujeito enunciador.

A parcela imagética também recorre à intertextualidade, em seu sentido mais amplo, e à metalinguagem. Se, na parcela verbal, o texto mostra-se universal, pois não permite inferir quem é o sujeito enunciador ou sua localização espaço-temporal, na parcela imagética (imagem 5), as paisagens mineiras estão retratadas. Há montanhas, araucárias, casas coloniais e igrejas. Bartolomeu Campos de Queirós é um autor mineiro, embora em *A árvore* a parcela verbal não mencione Minas Gerais e seus costumes — a não ser pelo anseio pelo mar.

Se o que está proposto é uma compreensão da obra como metáfora do estilo, objeto de estudo da estilística, e, ao mesmo tempo, como metáfora do estilo de Bartolomeu Campos de Queirós, natural que as ilustrações — e a sensibilidade do ilustrador — endossem esse sentido. No trecho que segue, uma poética descrição do que pode ser o processo de escrita com efeito estético. A tristeza, quando depositada nas folhas, se transforma em algo cristalizado, valioso, por uma *escolha secreta*:

Meus olhos passeiam pelas marés das folhas, entre ruelas, travessas e ruas tortas de galhos. Às vezes, a brisa varre mais forte, e as ruas ficam dignas. Quando cai a chuva, lavando até o vazio, minha árvore suporta muitas gotas de cristais nas folhas. Nunca descobri quem faz a chuva virar cristais. Eles pousam e dormem em cima das folhas. Cada gota de cristal recolhe dentro de si o céu inteiro. Sei que as folhas não prendem os cristais nem eles pedem para ficar. É um amor dividido. Os cristais pousam sobre as folhas por uma escolha secreta. (QUEIRÓS, 2018, p. 19).

Sobre as folhas de guarda e de rosto dos livros, Silva (2020, p. 67) alerta para o fato de serem importantes espaços de espera, pouco exploradas, em geral, pelos ilustradores. A autora classifica como “espaço desperdiçado”. Ressalva, “Há ilustradores, porém, que aproveitam esses espaços vestibulares para adiantar alguma coisa do enredo”. O desperdício constatado, longe está de se reproduzir em *A árvore*. Desde a capa até a quarta capa são belas e significativas as ilustrações. Um belo texto, enfim.

CONCLUSÃO

Após discorrer sobre leitura a partir de Jouve (2002) e de Pennac (1993), de examinar como o tema é tratado na BNCC e de retomar, ainda que brevemente, algumas questões essenciais sobre literatura infantil, empreendeu-se revisão bibliográfica sobre a Estilística, visando a recuperar seu percurso histórico, o momento em que esse campo de estudo se estabelece como ciência, a concepção de estilo como seu objeto de estudo bem como as diferentes acepções a respeito dele e, enfim, a análise estilística, na seção intitulada “A estilística vem complementar a gramática”, uma citação a Mattoso Câmara (1978, p. 14). As contribuições do linguista foram destacadas por ter sido quem, no Brasil, primeiro contribuiu com esse campo de estudo. Além dos princípios postulados pelos estilólogos Monteiro (2009) e Martins (2012), a visão dos gramáticos Evanildo Bechara e José Carlos de Azeredo sobre a linguagem expressiva integraram o capítulo, assim como as de outros autores igualmente importantes.

O capítulo 3, *Bartolomeu Campos de Queirós, obra e estilo*, teve por objetivo reunir fatos biográficos que contribuíssem para evidenciar o estilo do escritor mineiro, bem como sua atuação pública na formação de leitores. Intencionou-se que os dados reunidos servissem de fonte de consulta para futuros pesquisadores, instigando-os a acessar o material de onde foram extraídos.

No quarto capítulo, a afetividade foi investigada sob três aspectos: a que se processa na relação leitor-texto, a afetividade inerente à língua, arregimentada pela estilística como fenômeno a ser investigado, e a afetividade percebida, sobretudo por meio da língua, na obra *A árvore*. Nesse último ponto, demonstrou-se a tonalidade afetiva de determinadas palavras e construções, o emprego do pronome possessivo “minha”, as escolhas lexicais, o efeito estilístico da enunciação, a expressividade das preposições e, em relação ao título, o artigo definido enquanto recurso estilístico.

Na sequência, o capítulo 5 manteve o enfoque sobre o que aqui se denomina multissensorialidade, cujo objetivo consiste em evidenciar de que modo a sonoridade da língua e as imagens contidas em *A árvore* aguçam os sentidos do leitor. Percorreu-se a estilística do som e da palavra, incluindo o exame do processo metafórico e a exemplificação a partir do *corpus*. Brevemente, fez-se alusão à iconicidade expressa no emprego da

pontuação no que se refere ao uso dos travessões em: “Depois, os botões — sem casa para morar — se abrem em flores.” (QUEIRÓS, 2018, p. 20).

No sexto e último capítulo, apresentou-se definição de texto, de interpretação e de compreensão, o produto desse processo, sob a ótica da Teoria Semiológica da Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau. Constatou-se que a interação consiste em aspecto essencial na interpretação do sentido, que requer do interpretador inferências diversas. Após isso, na tentativa de construir definição de níveis de leitura, foram apresentadas visões de Martins (2006) e de Cosson (2009) sobre modo de leitura, sem estabelecer distinção entre as abordagens e conclusões de ambos. Martins (2006) sugere três modos de aproximação do objeto lido — muito mais abrangente que texto verbal — a partir de três níveis básicos: o sensorial, o emocional e o racional. Cosson, por sua vez (2009), discute as escolhas do leitor no campo literário, instituindo o modo de leitura de distração ou entretenimento, o modo de leitura de investigação e o modo de leitura de entendimento. Em comum compartilham, assim como nesta dissertação, que os níveis de leitura são inter-relacionados e livres de hierarquia.

Para deixar mais preciso o sentido de níveis pretendido nesta dissertação, há necessidade de resgatar o relato pessoal da introdução e considerar que, nos níveis apresentados na sequência, os agentes podem ser os seguintes: no nível *a*, filhos ou crianças de qualquer idade além da mãe ou do adulto; no nível *b*, filhos ou crianças de qualquer idade, com maior probabilidade quando escolarizados; além da mãe ou do adulto. A experiência ou o produto da leitura serão diferentes a partir do “marco de referência” (PEREIRA, 2020, p. 138) de cada um. Com relação ao nível *c*, devido ao grau de ações requeridas e da complexidade a ele inerente, é mais provável que se processe por meio da mãe ou do leitor adulto. Assim, sugere-se como níveis de leitura: a) experiência obtida a partir de texto que afeta emoções e sentidos; b) conjunto de ações buscando identificar elementos que resultam na expressividade do texto no plano linguístico e compreender a importância da obra e do seu autor bem como reviver a experiência afetiva e multissensorial; c) sucessivas revisitas ao texto com intuito de acessá-lo em profundidade, de conhecer outras leituras empreendidas ou outras possibilidades de leitura e, mais importante, de prolongar a sensação de prazer que flui do texto além de ofertar a outros a materialização da leitura individual, um objeto artístico.

Na Introdução, foi apresentada uma imagem para o processo de leitura a partir de um menino/texto, uma pipa/compreensão do leitor e a linha que os une. A leitura abrange os três. A estilística é uma das formas de ligar um e outro. Compartilho, agora, um relato pessoal. Certa vez, me reuni com um grupo de artesãos. Um deles tinha por prática recolher distintos

objetos e lhes dar novos usos. Assim, angariava fios, ventiladores, vasos quebrados, cadeiras antigas, miúdos e gigantes, itens projetados originalmente para as mais diversas finalidades. Primeiro, espalhava todos. Depois, dispunha de outro modo, estruturava-os — nem sempre muito aprumados —, fundia-os e os erigia como uma escultura. Levava o artefato, então, para a feira do Lavradio, no Rio de Janeiro. Apresentava às pessoas algo que não era novo nem necessariamente belo ou útil, mas artigo remodelado por suas mãos. Perguntei-lhe por que fazia isso. Ele respondeu-me que o rearranjo lhe dava prazer. Lembrei-me das palavras de Gustavo Bernardo (1999, p. 164): “a interpretação, antes de se afigurar completamente ciência, é uma arte”.

O objetivo geral expresso consistiu em buscar evidências dos mecanismos pelos quais a leitura da obra literária *A árvore* (2018), escrita por Bartolomeu Campos de Queirós e ilustrada por Mario Cafiero, proporciona a diferentes leitores uma experiência afetiva e multissensorial. Depois de discorrer sobre metalinguagem e sobre intertextualidade e de arriscar — contemplando também esses aspectos, além de outros — a leitura da parcela imagética, formando um só texto com a parcela verbal, propõe-se, enfim, a compreensão da obra *A árvore* como metáfora do estilo, objeto de estudo da estilística, e, ao mesmo tempo, como metáfora do estilo de Bartolomeu Campos de Queirós. Essa é uma das leituras possíveis, não a única. Admitir a obra como metáfora da relação professor-aluno é também bastante atraente. O fato é, os leitores que se deparam com *A árvore* mergulham no mar de um belo texto, que emociona e instiga adultos e crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ivana Quintão de. *A multissensorialização como estratégia de mediação na pré-leitura de textos verbais*. Orientadora: Beatriz dos Santos Feres. 2019. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

AZEREDO, José Carlos de; MONTEIRO, Alexandre Henrique; RODRIGUES, Ana Paula Oliveira Macri; RAMOS, Paula Pope. “o homem é um ser ao mesmo tempo adaptativo e transformador”: entrevista com o professor e pesquisador José Carlos de Azeredo. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 40, p. 4-21, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/71285>. Acesso em; 15 jan. 2023.

BALDI, Annete. *Metalinguagem e literatura infantil: livros sobre livros para crianças*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2019.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade de invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p.9-24.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de Literatura. In: JOBIM, José Luís (org.). *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p.135-169.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 22.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CÂMARA, André. Manifesto pelo direito a um país literário. *Revista Palavra*, [S.l.], ano 4, n 3, mar. 2012. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/834fc6e8-ed34->

4bca-a1c4-27c3d6de1134/Revista+-+Palavra_2012_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=834fc6e8-ed34-4bca-a1c4-27c3d6de1134. Acesso em: 04 jun.2020

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Poesia na sala de aula: por que não? In: MICHELLI *et al.* (org.). *A literatura infantil/juvenil entre textos e leitores: reflexões, críticas e práticas leitoras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2002, p.122-133.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. O fio da palavra: a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós. In: AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* (org.). *Literatura infantil e juvenil: leituras plurais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 201-213.

CARTOLA. As rosas não falam. Um mundo melhor. Intérprete: Beth Carvalho. RCA Victor, 1976. LP.CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, Editora UNESP, 1997.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

CONFORTE, André Nemi. Othon Moacyr Garcia e a Análise Estilística no Brasil. *Matraga*, v. 20, n. 32. Rio de Janeiro. 2013.p. 125-154.

CONFORTE, André Nemi. Aplicando a técnica do palavra puxa palavra em gêneros diversos. In: SANTOS, Elisângela Santana dos.; ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SIMÕES NETO, Natival Almeida. (org.). *Dez leituras sobre o léxico*. 1. ed. Salvador: Eduneb, 2019. v. 1, p. 243-296.

COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO *et al.* (org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 35-47.

COSTA VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1980.

CUNHA, L.F.; CINTRA,. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

DOSSIÊ Bartolomeu Campos de Queirós: expoente da literatura infantojuvenil. *Palavra*, [S.l.], ano 4, n. 3, jul. 2012. Disponível em: www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/834fc6e8-ed34-4bca-a1c4-27c3d6de1134/Revista+-+Palavra_2012_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=834fc6e8-ed34-4bca-a1c4-27c3d6de1134. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERES, Beatriz dos Santos. A percepção de efeitos de sentido no desenvolvimento da competência linguageira. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 37, p. 145-164, 2014. DOI:

10.18309/anp.v1i37.777. Disponível em:
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/777>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FERES, Beatriz dos Santos. O que pode a imagem na literatura infantil? Aspectos semiodiscursivos da relação verbo-visual em livros destinados à infância. In: MICHELLI *et al.* (org.). *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões, críticas e práticas leitoras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p.167-192.

FERES, Beatriz dos Santos. Da interpretação à compreensão de textos. In: XAVIER, Gayci; REBELLO, Ilana; MONNERAT, Rosane. (org.). *Semiolinguística aplicada ao ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL (Brasil). *Bartolomeu Campos de Queirós: uma inquietude encantadora*. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em:
http://www.fnlij.org.br/site/publicacoes-em-pdf/item/download/123_0a3996eee81ef84390d4f632796d9579.html. Acesso em: 17 maio 2020.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Literatura como objeto do desejo: quando as visões linguístico-gramatical e teórico-literárias se encontram*. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Ilustr. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. v. 20.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2012.

MICHELLI, Regina S. A Literatura Infanto-Juvenil nas tramas do tempo. *CaSePEL Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários*, v. 3, p. 6 - 16, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. 2. ed. Petrópolis: [s.n.], 2009.

O'SAGE, Peter. *Bartolomeu e a árvore*. 21 set. 2014. Disponível em: <http://dobrasdaleitura.blogspot.com/2014/09/bartolomeu-e-arvore.html>. Acesso em: 26 ago. 22.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. *A língua e o discurso da memória: a semântica da infância revisitada em Bartolomeu Campos Queirós*. Orientadora: Eliana Yunes. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

OLIVEIRA, Maria Lília Simões. A metáfora como leitura na obra de Bartolomeu Campos Queirós. *Revista Solettras*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 80-88, 2001.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. *A língua e o discurso da memória: a semântica revisitada em Bartolomeu Campos Queirós*. Belo Horizonte: Minguilim, 2003.

PARREIRAS, Ninfa. *Janelas da escrita: memórias de Bartolomeu Campos de Queirós*. Papagaios, MG: Associação Cultural Bartolomeu Campos de Queirós, 2018.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURRY, Maria Zilda. *Intertextualidades*. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A linguagem da literatura Infantojuvenil brasileira. In: MICHELLI *et al.* (org.). *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões, críticas e práticas leitoras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p.136-146.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de (2005). Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 167-174.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *A Árvore*. Ilustr. Mario Cafiero. 4. ed. São Paulo: Global, 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. A criação poética e a criança. In: ABREU, Julio (org.). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Balanço. In: ABREU, Julio (org.). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.

RASCUNHO. Bartolomeu Campos de Queirós. *Jornal Rascunho*, Curitiba, n 135, jul. 2011. Disponível em: <http://rascunho.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>. Acesso em: 17 maio 2020.

SANTOS, Neide Medeiros. *Era uma vez uma árvore: Bartolomeu Campos de Queirós. Nas trilhas da literatura*, [S.l.], 18 dez. 2010. Disponível em: http://nastrilhasdaliteratura.blogspot.com/2010/12/era-uma-vez-uma-arvore-bartolomeu_18.html. Acesso em: 17 maio 2020.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Ler imagens, um aprendizado*. [S.l.]: Ed. Canone Editorial, 2020.

TAG Experiências Literárias. *Escreva um microconto de terror nos comentários*. 31 out. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/taglivros/posts/2851182621774875>. Acesso em 05 jan. 2023.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.