

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
E LITERATURA

VALÉRIA HERNANDORENA MONTEAGUDO DE CAMPOS

**A LITERATURA EM DIÁLOGO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O  
VELHO DO RESTELO, O PROFESSOR E O ALUNO DO ENSINO  
MÉDIO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2020

VALÉRIA HERNANDORENA MONTEAGUDO DE CAMPOS

**A LITERATURA EM DIÁLOGO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O  
VELHO DO RESTELO, O PROFESSOR E O ALUNO DO ENSINO  
MÉDIO**

Monografia de Especialização apresentada ao  
Departamento Acadêmico de Linguagem e  
Comunicação, da Universidade Tecnológica  
Federal do Paraná como requisito parcial para  
obtenção do título de “Especialista em Ensino de  
Língua Portuguesa e Literatura”  
Orientador: Prof. Dr. Márcio Matiassi Cantarin

CURITIBA - PR

2020



# TERMO DE APROVAÇÃO



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



## **A LITERATURA EM DIÁLOGO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O VELHO DO RESTELO, O PROFESSOR E O ALUNO DO ENSINO MÉDIO**

por

**VALERIA HERNANDORENA**

Esta monografia foi apresentada às 16:00 do 11 de setembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** – Polo de Osasco - SP, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**

Alice Atsuko Matsuda

marcio matiassi cantarin

Maurini de Souza

a autenticidade deste documento pode ser verificada através da URL:  
<http://certificados.utfpr.edu.br/validar/B8281D09>

## DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, que me fazem ver, todos os dias.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos colegas e aos professores do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura da UTFPR, principalmente ao professor Dr. Márcio Matiassi Cantarin, pela inspiração e orientação desde as ideias iniciais deste trabalho. Sempre agradecerei à professora Dra. Sylvia Maria Corrêa da Rocha Homem de Bittencourt, pelos estudos introdutórios à literatura portuguesa, que reorganizaram todo o meu percurso de vida. Agradeço também à amiga e colega professora Me. Emanuele de Souza Pacheco, por me mostrar, por exemplo e conhecimento compartilhado, o que significa ser um professor na educação básica. Por fim, agradeço a todos que contribuíram, mesmo que indiretamente, para que eu pudesse me dedicar a este trabalho, principalmente Eduardo Monteagudo de Campos.

## RESUMO

CAMPOS, Valéria Hernandorena Monteagudo de. **A LITERATURA EM DIÁLOGO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O VELHO DO RESTELO, O PROFESSOR E O ALUNO DO ENSINO MÉDIO.** 2020. 75 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de projeto para o estudo de literatura no ensino médio, com base no episódio do Velho do Restelo, presente no Canto IV da epopeia *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Para tal, primeiramente, realiza-se uma investigação sobre a importância da intertextualidade para a concretização da leitura qualificada de textos literários, assim como a relevância dos demais aspectos dialógicos presentes nos textos verbais, conforme delimitados por Bakhtin (1995), Kristeva (1969), entre outros. Em seguida, sintetiza-se uma discussão sobre o ensino da leitura no ensino médio e a importância da mediação do professor, como ponte entre autor e leitor. A fim de proporcionar um exemplo prático, realiza-se uma revisão crítica sobre o episódio camoniano, a partir da visão de diferentes estudiosos, como Massaud Moisés (1993), Salvatore D’Onofrio (1970) e Gladstone Chaves de Melo (1988), a fim de se consubstanciar um projeto que envolve a análise cruzada do discurso do Velho do Restelo com os poemas “Fala do Velho do Restelo ao Astronauta”, de José Saramago, e “O Homem, As Viagens”, de Carlos Drummond de Andrade. Por fim, a parte prática do projeto consistirá em produções realizadas pelos estudantes com base nas estâncias originais de Camões.

**Palavras-chave:** Projeto; Ensino; Literatura

## ABSTRACT

CAMPOS, Valéria Hernandorena Monteagudo de. **LITERATURE IN DIALOGUE: A RELATIONSHIP BETWEEN THE OLD MAN OF RESTELO, THE TEACHER AND THE HIGH SCHOOL STUDENT.** 2020. 75 p. Monograph (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

This work aims to present a proposal for a project for studying literature in high school based on the episode of the old man of Restelo, present in Canto IV of the epic *Os Lusíadas*, written by Luís Vaz de Camões. Firstly, an investigation is carried out on the importance of taking intertextuality into account while reading literary texts, as well as other dialogical aspects present in verbal texts, as defined by Bakhtin (1995), Kristeva (1969), among others. Then, a discussion about teaching reading in high school and the importance of the teacher's mediation, as a bridge between author and reader, is synthesized. In order to provide a practical example, a critical review of the mentioned episode is carried out from the perspective of different scholars, such as Massaud Moisés (1993), Salvatore D'Onofrio (1970) and Gladstone Chaves de Melo (1988), in order to support a project that involves the crossed analysis of the discourse of the old man of Restelo with the poems "Fala do Velho do Restelo ao Astronauta", by José Saramago, and "O Homem, As Viagens", by Carlos Drummond de Andrade. Finally, the practical part of the project consists of productions made by students based on the original strophes written by Camões.

Keywords: Project; Teaching; Literature

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	5
RESUMO .....	6
ABSTRACT .....	7
SUMÁRIO.....	8
1. INTRODUÇÃO.....	9
2. INTERTEXTUALIDADE E O CARÁTER DIALÓGICO DA COMUNICAÇÃO VERBAL .....	12
2.1 O diálogo com o autor.....	13
2.1.2 Para além do autor, o tempo.....	14
2.1.3 Mais que um diálogo: a polifonia.....	15
2.2 O diálogo entre obras.....	16
2.2.1 Condições para a intertextualidade.....	17
2.2.2 Tipos de intertextualidade .....	18
2.3 O diálogo com o leitor.....	19
3. O JOVEM LEITOR E A ESCOLA: UM CONVITE A UM INTRINCADO DIÁLOGO ..	23
3.1 Por que ler é uma experiência única e necessária?.....	23
3.2 Por que a leitura literária deve ser ensinada na escola?.....	25
3.3 O que deve ser priorizado no ensino da literatura no Ensino Médio? .....	28
3.4 A intertextualidade e a importância dos clássicos .....	32
4. UMA PROPOSTA DE ESTUDO PARA O EPISÓDIO “O VELHO DO RESTELO” .....	36
4.1 Conhecimentos prévios necessários aos alunos .....	37
4.1.1 O Renascimento português.....	37
4.1.2 Camões: uma vida entre o desterro e a lira.....	39
4.1.3 Os Lusíadas: uma viagem portuguesa conduzida por linhas clássicas .....	40
4.1.3.1 Estrutura narrativa e principais episódios.....	41
4.2 Análise das estâncias de “O Velho do Restelo” .....	43
4.3 Revisão crítica: um guia para o entendimento contextualizado do episódio.....	49
4.3.1. As motivações para a condenação da viagem à Índia .....	50
4.3.2 As muitas vozes na voz do Velho do Restelo.....	52
4.3.3 A quem se dirige essa voz .....	56
4.3.4 A concessão do direito à voz em Os Lusíadas .....	58
4.4 A pedagogia de projetos como estímulo à leitura no ensino médio .....	59
4.4.1 O Velho do Restelo enquanto linha condutora do projeto .....	61
5. CONCLUSÃO.....	72

## 1. INTRODUÇÃO

Ao ser indagado se o Prêmio Nobel lhe daria alguma responsabilidade particular, José Saramago respondeu:

Vou tornar-me ainda mais visível e mais audível. E como tenho o hábito de dizer o que penso, vou continuar, de maneira responsável. Sinto um dever moral, mas não de sermonear. Este mundo é uma catástrofe. Milhões de pessoas a morrerem de fome e outros a enviarem *robots* para Marte. É terrível porque acabamos por dizer que é mais fácil ir a outro planeta que em direção a nosso semelhante. Isso não tem sentido. Estamos prestes a celebrar o cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas isso são *fait difers*. Frequentemente sinto o mundo da literatura como um mundo à parte, enquanto que ao lado reina a crueldade, a miséria e a violência. Aceitamos tudo, sem revolta. Por que deixamos nós, como únicos mestres do mundo, os políticos e os especuladores? Onde ficou a palavra de ordem de 68, mudar a vida? (1998, pp. 43 – 44)

Nesse parágrafo sintetizam-se muitas das motivações e justificativas para a realização deste trabalho. Em sua fala, o escritor assume o costume de dizer o que pensa, porém de forma responsável. Esse “pensamento”, quando não é simples constatação baseada nos quereres individuais, surge do olhar aguçado não só para si e seu tempo, mas para fora, para o outro. O olhar contemplativo que mira tanto de cima quanto ao detalhe que a tantos passa despercebido. É na tentativa de descrever esse olhar que nasce a literatura. O escritor vê e não pode deixar de pedir que outros também vejam.

Entre leitor e autor, em algum momento, surge a figura do educador. Cabe a este selecionar algumas das primeiras lentes com as quais os estudantes verão o mundo. Dessa forma, o professor de literatura carrega também consigo a responsabilidade expandida dos romancistas, cronistas, poetas, artistas. Intermediar tal caminho é tarefa difícil, especialmente em circunstâncias em que se lê muito pouco e convencer os jovens de que há algo especial na leitura parece-se muito com a agonia presente na alegoria da caverna de Platão: eles não podem acreditar em algo que nunca experimentaram, especialmente se também não veem, entre os seus, quem o testemunhe, além daquele considerado louco e visionário.

De todo jeito, ser professor de língua portuguesa é tomar sobre si esse “dever moral”, como dito por Saramago. Tal empreitada requer objetivo e técnica. É preciso saber quais propósitos seriam mais benéficos aos nossos alunos. Nesse sentido, ao professor que tem a literatura como companhia, tais finalidades estão muito claras, pois ele sabe que a linguagem escrita leva ao conhecimento do eu e do mundo. Assim, a leitura de um texto não pode ter o fim em si mesmo, mas deve ser ligação entre seres, espaços, tempos. Já, quanto à técnica, é necessário saber construir um processo favorável à aprendizagem. Neste trabalho, quando se fala na preparação do aluno-leitor, a ênfase ao estudo atento, que instiga tanto à pesquisa

quanto ao autoconhecimento, anda ao lado da construção de repertórios e da percepção da importância da intertextualidade para a leitura qualificada dos textos.

Assim, a fim de sistematizar as visões de diferentes críticos e pesquisadores sobre esses importantes temas, justificou-se a criação dos dois capítulos iniciais, o primeiro, “Intertextualidade e o caráter dialógico da comunicação verbal”, e o segundo, “O jovem leitor e a escola: um convite a um intrincado diálogo”.

Ademais, foi identificada a necessidade de buscar uma obra a partir da qual esses conceitos fossem exemplificados, servindo como uma possibilidade para as aulas de literatura no ensino médio. Ao se buscar um texto no qual os estudantes verificassem o diálogo com obras passadas e futuras, assim como com o seu próprio tempo, chegou-se ao episódio sobre o Velho do Restelo, no canto quarto da epopeia *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Nesse trecho, identifica-se uma voz de protesto diante do que se considera em desacerto com as condições sociais ideais, pois a ganância e a vaidade dos poderosos daquele tempo, que enganavam o povo ignorante com promessas grandiosas, levavam os portugueses a procurar conquistas longínquas, enquanto aqueles que permaneciam em terra firme sofriam com a miséria e o abandono. Foi examinada, então, a recepção crítica a esses versos, com o propósito de delinear as fontes de onde Camões bebeu a fim de criar tal episódio, assim como as diferentes interpretações do discurso do velho nas últimas décadas.

Retomando-se a citação inicial, José Saramago percebe o mundo como uma catástrofe em termos de desigualdades. Certamente, em outros tempos, outros autores já constataram as dessemelhanças deste planeta. Dessa forma, a sua fala dialoga não só com quem lê e acolhe ou rechaça essa percepção, mas com todos os que em algum momento dedicaram seus escritos literários, pinturas, esculturas, músicas e películas a esse tema, como o próprio Camões. A percepção do leitor, então, amplia-se cada vez que sua visão é exposta ao mesmo tema, conforme tratado por diferentes autores em variados formatos. Logo, se o objetivo é tornar os alunos leitores autônomos, essa convergência deve ser ensinada e estimulada na escola.

Ainda, para o Nobel português, por vezes a literatura encontra-se em um mundo à parte da realidade de crueldade, miséria e violência abundantes no cotidiano humano. Neste trabalho, privilegia-se uma visão em que o texto literário tem papel de denúncia e reflexão, não de alienação. A ficção que não está preocupada com a sua função social tem espaço limitado no rol das obras que ultrapassam séculos e geram intertextos, formando gerações de leitores. Se a escola está imbuída da missão de tornar seus educandos seres autônomos, capazes de intervir na sociedade em prol do bem comum, “aceitar tudo, sem revolta” não pode fazer parte da cartilha literária a que os submetemos.



Assim, no capítulo 3, “Uma proposta de estudo para o episódio O Velho do Restelo”, apresenta-se a revisão crítica referida, a qual alude ao discurso do velho de aspecto venerando como voz de denúncia, seja pela crítica à modernidade, seja pela invocação contra a cobiça. Em seguida, propõem-se atividades que visam a enriquecer a leitura do autor clássico português com poemas de outros dois célebres escritores: “Fala do Velho do Restelo ao astronauta”, de José Saramago, e “Os homens: As viagens”, de Carlos Drummond de Andrade. O estudo dos três poemas tem como objetivo instigar nos alunos uma reflexão próxima à que o autor contemporâneo português sinalizou acima: “Milhões de pessoas a morrerem de fome e outros a enviarem *robots* para Marte. É terrível porque acabamos por dizer que é mais fácil ir a outro planeta que em direção a nosso semelhante.”

Nesse sentido, os estudantes são convidados a repensar as injustiças e as motivações humanas. Certamente os avanços científicos são importantes, porém talvez seja urgente canalizar os esforços da humanidade para que todos os homens tenham condições básicas de sobrevivência, em vez de buscarmos aquilo que está além de nós. Talvez seja necessário voltar os olhos para a irmandade humana, no momento, e, em vez de priorizar o desconhecido, contemplar o conhecido que, sabidamente, está à míngua e morre. Se os nossos progressos nos levam para longe, mas nos distanciam um dos outros em oportunidades e direitos, talvez não sejam, de fato, evolução, porém apenas mais um tipo de segregação.

A fim de gerar identificação e engajamento, de forma que os estudantes sintam-se, também, portadores de uma voz de manifesto, que pode e deve ser ouvida, sugere-se a criação de um projeto, no qual os alunos poderiam escolher, entre as estâncias do episódio, aquela que mais se aproxima de temas que lhes são caros. A escolha por um projeto mais longo e menos limitado do que uma sequência de algumas aulas deu-se pela relevância do tema e pela consciência de que, em lugar da preocupação com a transferência de extensos conteúdos, obtém-se maior efeito quando se privilegia a leitura competente de trechos, por meio da qual os leitores tomam posse do seu aprendizado, fazendo conexões com outras obras e transformando saberes em conhecimento e repertório próprio.

Isso posto, busca-se, com a consciência de que não se trata de tarefa simples, esboçar um projeto possível de ser realizado em salas de ensino médio no Brasil, que convide a uma leitura embasada, crítica, atenta e reflexiva de textos literários que dialogam com o que deveria haver de mais sensível e humano nos homens de todos os tempos.

## 2. INTERTEXTUALIDADE E O CARÁTER DIALÓGICO DA COMUNICAÇÃO VERBAL

Neste capítulo, pretende-se analisar a intertextualidade enquanto extensão da expressão dialógica da comunicação verbal. Naturalmente, o dialogismo é característica inerente à linguagem. Contudo, é revelador pensar nos sujeitos e nos objetos que emitem e recebem essa comunicação, participando da criação e da significação dos enunciados. Para Bakhtin, nunca se trata de apenas duas pessoas. Ao sintetizar a obra do crítico russo, Robert Stam comenta: “Bakhtin vê a linguagem não só como um sistema, mas também como uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o ‘eu’ e o outro, entre muitos ‘eus’ e muitos outros.” (1992, p. 12). Assim, as palavras ressignificam-se e ampliam-se com o uso que é feito delas através do tempo e espaço.

Ao pensar nos atos de leitura e escrita, é interessante remontar à origem da palavra texto, do latim *texere*<sup>1</sup>, a qual se refere ao ato de construir, tecer. “Textus”, usado como substantivo, alude à “maneira de tecer”, ou “coisa tecida”, logo, o entremeio, a combinação de fios que formam uma estrutura complexa. Com a evolução semântica, o vocábulo atingiu o sentido de “tecelagem ou estruturação de palavras”, ou “composição literária”. Na superfície, sabe-se que o que compõe essa peça são os fios lexicais, isto é, os vocábulos selecionados pelo enunciador e justapostos de maneira a produzir significados e efeitos de sentido. Essa representação avoluma-se, no entanto, como em uma proporção exponencial, pois cada palavra aponta a infinitas outras e, assim, os significados tomam corpo, tanto cultural e coletivamente, como em um nível individual de repertórios, vivências e sentimentos. Percebe-se, então, que o caráter dialógico da oralidade é irradiado para o processo de escrita e leitura, pois se, na sua unidade mínima, já é possível interligar diversas possibilidades, no seu todo, o texto situa-se em um meio, no qual, para trás, estão todos os outros textos que o antecederam e influenciaram a composição do escritor; para os lados, tudo aquilo que os virtuais leitores trazem a esse diálogo e a ele conectam e, para adiante, tudo o que será produzido e ainda formulará diálogos futuros com esse texto.

Quanto aos diálogos entre textos, Julia Kristeva foi responsável por cunhar o termo “intertextualidade”, que, para ela, advém da descoberta que Bakhtin introduz na teoria literária: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e

1

transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade* e a linguagem poética lê-se pelo menos como *dupla*.” (KRISTEVA, 1969, p. 64)

Ainda, ao sistematizar os estudos do teórico russo sobre dialogismo, a crítica observa:

[...] Bakhtin é um dos primeiros a substituir a *découpage* estatística dos textos por um modelo, no qual a estrutura literária não é, mas onde ela *se elabora* em relação a uma *outra* estrutura. Esta dinamização do estruturalismo só é possível a partir de uma concepção, segundo a qual a “palavra literária” não é um *ponto* (sentido fixo), mas um *cruzamento de superfícies* textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior. (p. 62)

Dessa forma, e como descrito por Bakhtin, “o eu se constrói em colaboração” (STAM, 1992, p. 17), uma vez que todo o entrecruzamento de palavras mencionado não é feito apenas no nível individual, mas situa-se em um momento sócio-histórico, em meio a diversas vozes, e poderá ainda vir a ser lido em outro tempo, lugar e circunstância. Assim, em associação a essas variáveis, o autor literário não é uma “entidade estática”, mas, “antes, uma energia disponível, que existe em interação com outros eus e personagens.” (p. 18). Por conseguinte, em meio às diversas circunstâncias, tais como elementos sociais e temporais, que constituem os diversos *eus*, é importante ressaltar que, de forma invariável, os *eus* elementares participativos desse diálogo são o sujeito da escritura, o destinatário e os textos exteriores. Cada um desses membros será analisado a seguir.

## 2.1 O diálogo com o autor

O diálogo com o autor estabelece-se no bojo da criação literária. É necessário lembrar que é o escritor quem, minuciosamente, compõe a obra palavra a palavra, e é na circunstância espaço-temporal na qual ele está inscrito que o texto é forjado.

Para Leyla Perrone-Moisés, a linguagem é um “campo de trocas incontáveis e imprevisíveis”. (1978, p. 59). Isso ocorre já na origem da comunicação, pois o falante ou o escritor “nunca encontra palavras neutras, puras, mas somente ‘palavras ocupadas’, ‘palavras habitadas por outras vozes’” (p. 60). Ou seja, a acepção de um termo vem carregada histórica e culturalmente de todo o uso que já se fez dela coletivamente. No entanto, a fim de fazer determinadas escolhas propositais e conscientes, o texto sujeita-se também ao repertório original do autor, como leitor. Na produção literária, o escritor tem a autonomia de invocar

seus contemporâneos e seus predecessores, em especial, aqueles com quem já travou, anteriormente, um diálogo memorável.

Esse chamamento não é cópia, é transcendência. É o que engrandece a palavra e faz com que muitos textos permaneçam relevantes e necessários. Tal visão relaciona-se com o que Perrone-Moisés menciona ao explicar o caráter mutante das palavras: “nada está completamente dito, estamos sempre no amanhecer da linguagem e no despontar do sentido” (p. 63):

O estatuto da palavra define-se, então, a) *horizontalmente*: a palavra no texto pertence simultaneamente ao sujeito da escritura e ao destinatário, e b) *verticalmente*: a palavra no texto está orientada para o *corpus* literário anterior ou sincrônico. [...] a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto). (KRISTEVA, 1969, p. 64)

Entende-se, portanto, que o escritor é o garimpador que amanhece o léxico por meio do fazer artístico, encontrando novos contornos às palavras já desgastadas da língua, descobrindo nelas beleza e possibilidades, e, a seguir, generosamente convidando o leitor a também vislumbrá-las. Assim, a palavra é herdada pelo autor, porém não pertence apenas a ele, mas também ao leitor.

### 2.1.2 Para além do autor, o tempo

O diálogo com o autor é também uma aproximação com o recorte histórico do qual emana o texto. O escritor não pode se desvencilhar do contexto social em que se insere, pois mesmo o alheamento já aponta determinado parecer ideológico. Assim, para Bakhtin, não há fazer ou significado literário externos à comunicação social geral, conforme explica Stam:

A literatura reflete, ou melhor, refrata o conjunto do horizonte ideológico do qual ela própria faz parte. Refrata os “discursos” circundantes de outras esferas ideológicas, e por sua vez incide sobre esses outros discursos. O fenômeno literário, como qualquer outro fenômeno ideológico, determina-se simultaneamente de fora (extrinsecamente) e de dentro (intrinsecamente). De dentro, é condicionado pela linguagem e pela própria literatura [...], e de fora, pelas outras esferas da vida social. (1992, p. 23)

As escolhas relacionadas aos discursos das personagens são análogas aos processos discursivos cotidianos, revelando o “*ethos* de uma cultura e de uma sociedade” (p. 34). Isso explica por que a literatura é modelada a partir do conjunto de comportamentos que plasmam

o caráter ou a identidade de um corpo social e, ao mesmo tempo, passa a reverberá-lo. A própria gênese das ideias teria caráter dialógico, visto que essas surgem no encontro entre os sujeitos coletivizados por meio da cultura e da construção histórica.

Assim, se todo discurso se coaduna de diversos discursos e toda voz ecoa antigos e novos coros, é possível perceber que muitos dos questionamentos e das motivações humanas e atemporais já estiveram presentes em outros tempos. A leitura convida a explorar como esses pensamentos foram outrora percebidos, rechaçados ou acolhidos.

### **2.1.3 Mais que um diálogo: a polifonia**

Mesmo que se parta do princípio da existência de diálogo com o autor, seria ingênuo pensar que as ideias manifestas em uma obra artística sejam seguramente atribuídas a ele, pessoalmente, enquanto sujeito da escrita. Muitas podem ser as intencionalidades do escritor ao elaborar a tessitura ficcional, inclusive o embate ideológico e a conjugação de vozes discrepantes.

Bakhtin identificou tal coexistência em Dostoiévski, o que o levou a ser o primeiro a teorizar sobre o fenômeno da intertextualidade, ainda que não tenha cunhado o termo. Para ele, o autor russo criou um novo tipo de narrativa, “o romance polifônico”, caracterizado pela pluralidade de vozes, nesse sentido, de ideias. Estava criado um “novo diálogo”, com a defrontação de visões de mundo inconciliáveis, por meio de personagens que se comunicam no espaço de um mesmo livro (STAM, 1992, p. 33).

Ainda, ao falar sobre a obra de Dostoiévski, Stam pontua:

essa noção de polifonia discursiva é mais sugestiva do que a noção de polifonia dos personagens, pois implica, ao mesmo tempo, um confronto entre discursos sociais mais amplos, e é através desse confronto que o autor exprime as contradições da época. (p. 41)

Novamente, percebe-se como a literatura cita o contexto e é fruto de um cenário. Convém ressaltar, no entanto, que, em todo o tempo, há diferentes maneiras de se enxergar tais circunstâncias, assim, o texto está tão mais próximo de seu entorno quanto mais demonstrar êxito em transparecer essa multiplicidade de posições ideológicas. Dessa noção, nasce a admiração de Bakhtin, Stam e Kristeva pela obra do grande escritor russo: “nenhum autor reuniu em si tantos conceitos, juízos e apreciações contraditórios e mutuamente excludentes quanto Dostoiévski.” (KRISTEVA, 1969, p. 19)

## 2.2 O diálogo entre obras

Além do diálogo com o autor, expresso principalmente pelo reconhecimento do contexto sócio-histórico e das ideias que originam e guiam o texto, a palavra escrita comunica-se direta ou indiretamente com os textos que lhe antecedem:

Nenhum artista é independente de predecessores e modelos. Na realidade, a história, mais de que simples sucessão de estados reais, é parte integrante da realidade humana. A ocupação com o passado é também um ocupar-se com o presente. O passado não é apenas lembrança, mas sobrevivência como a realidade inscrita no presente. As realizações artísticas dos antepassados traçam caminhos da arte de hoje e seus descaminhos. (KOCH et al., 2007, p. 2)

Desse modo, é possível compreender que a arte sempre se reelabora, de alguma maneira, a partir do que já foi feito, seja como continuidade, seja como ruptura. Ora os antigos modelos servem como inspiração ou simulacro, ora como motivo para quebra e negação. Assim, a própria estrutura textual já é um testamento artístico, o qual opera para a absorção ou transformação em diferentes gêneros.

O entendimento da literatura como arte em constante diálogo é importante tanto para a crítica quanto para o ato pessoal da leitura, pois, de acordo com Leyla Perrone-Moisés, a leitura da obra literária solicita a leitura múltipla, visto que a arte se retroalimenta dela mesma, ao inter-relacionar discursos de diferentes épocas ou de diferentes áreas linguísticas. Para a crítica, esse é um dos elementos que caracteriza a atividade poética desde sempre:

Em todos os tempos, o texto literário surgiu relacionado com outros textos anteriores ou contemporâneos, a literatura sempre nasceu da e na literatura. Basta lembrar as relações temáticas e formais de inúmeras grandes obras literárias imediatamente anteriores, que lhes serviam de modelo estrutural e de fonte de citações, personagens e situações (*A Divina Comédia, Os Lusíadas, Dom Quixote etc.*). (1978, p. 59)

Dessa forma, a literatura lança-se adiante pelo correr do tempo, em um ciclo constante de um texto perante outros, em perene e intenso diálogo, no qual cada obra “surge como uma nova voz (ou um novo conjunto de vozes) que fará soar diferentemente as vozes anteriores, arrancando-lhes novas entonações.” (p. 63)

Ao reforçar essa ideia de transmutação como essência do fazer literário, Schneider recorre à imagem do papiro ou pergaminho, cujo texto original foi raspado a fim de conceder suporte a um novo:

O texto literário é um palimpsesto. O autor antigo escreveu uma “primeira” vez, depois sua escritura foi apagada por algum copista que recobriu a página com um novo texto, e assim por diante. Textos primeiros inexistem tanto quanto as puras cópias; o apagar não é nunca tão acabado que não deixe vestígios, a invenção, nunca tão nova que não se apoie sobre o já-escrito. (SCHNEIDER, 1990, p. 71)

Dessa forma, o autor reforça o caráter dialógico do fazer literário e a forma como as diferentes leituras, épocas, contextos e leituras pessoais ampliam as possibilidades textuais.

### **2.2.1 Condições para a intertextualidade**

Diante das ricas possibilidades advindas do caráter dialógico da literatura, é interessante questionar por que algumas obras permanecem nesse decurso e outras, não. Certamente devem existir diversos fatores alheios à maior parte dos leitores e à vontade do escritor, como censura, questões mercadológicas, prevalência de determinados discursos eugênicos ao longo da história e tentativas de abafamento de minorias. Tendo isso em conta, é preciso pensar que, mesmo se as condições fossem ideais, ainda haveria obras que se destacariam e venceriam impedimentos espaço-temporais, e outras que não teriam fôlego para irradiar-se além de um contexto limitado de circunstâncias e ideias.

Assim, é possível cogitar que um dos fatores que tornem uma obra perdurável no acervo da humanidade seja justamente a sua capacidade de dialogar com outras épocas, lugares, ideias, enfim, com o seu interlocutor, o futuro leitor, o qual o autor consegue apenas vislumbrar, sem que com isso o desvele completamente. Com esse enevoamento diante de si, o escritor prodigioso consegue, em meio ao labirinto de sentimentos e motivações humanas, alcançar o que há de inextinguível no homem, e esse ponto indelével torna-se então o mote da conversa. Uma obra apenas viabiliza tal diálogo quando merece e exige uma continuação, isto é, ela cria um mundo interpretativo e simbólico dilatável e então, naturalmente, passa a se extrapolar.

Dessa maneira, para a geração de intertextos, constitui-se como fator essencial o êxito do autor em deixar aberta a obra para o desdobramento desse diálogo:

A primeira condição para a intertextualidade é que as obras se deem como inacabadas, isto é, que elas permitam e solicitem um prosseguimento. Para Bakhtin, “inacabamento de princípio” e “abertura dialógica” são sinônimos. Com efeito só pode haver diálogo se a primeira palavra se abrir e deixar ligar para uma outra palavra. (PERRONE-MOISÉS, 1978, p. 72)



Por isso, é possível dizer que as leituras de uma obra a tornam o que ela é, e os textos subsequentes que a referenciam também criam uma nova lente para a sua leitura. Logo, um texto datado é muito menos relevante do que a obra que continua a suscitar questionamentos, interpretações e versões:

A obra “acabada” é a obra historicamente liquidada, aquela que não diz nada ao homem (ao escritor) de hoje, que não lhe permite dizer mais nada. A obra inacabada, pelo contrário, é a obra prospectiva que avança pelo presente e impele para o futuro. (p. 73)

Dessa forma, para os estudos literários, as obras “inacabadas”, certamente, merecem a atenção dos leitores e críticos, pois com eles dialogam.

### **2.2.2 Tipos de intertextualidade**

Há diversas maneiras de tal obra “inacabada” ser impelida ao futuro. Ao dialogar com antigos ou novos textos, tradicionais ou modernos, os escritores podem optar por reiterá-los, ironizá-los ou até mesmo negá-los, por meio de referências, alusões, paráfrases, paródias, entre outros.

Koch, Bentes e Cavalcante buscaram sistematizar os estudos de Gérard Genette sobre o que este chamava de “transtextualidades”, que, nesse sentido, representam toda a transcendência textual da escrita ficcional, ou seja, tudo aquilo que relaciona um texto a outros. Para o crítico, esse fenômeno está dividido em cinco tipos: intertextualidade restrita, paratextualidade, metatextualidade, arquitextualidade e hipertextualidade (KOCH et al., 2007, pp. 121-136).

A intertextualidade restrita trata-se da “presença efetiva de um texto em outro” (p. 121). Quando tal intertextualidade é explícita, há a assinalação por meio de elementos como dois-pontos, aspas, por exemplo, no caso de citações, as quais podem reforçar o efeito de verdade de um discurso, autenticando-o.

Essa primeira divisão pode também incluir casos de implicação de referência, em que se alude a vozes outras. Assim, é possível subdividi-la em *intertexto alheio* (inserção no texto da voz de um outro locutor, nomeado ou não), *intertexto próprio* (retomada de texto do próprio autor, “autotextualidade”) e *enunciador genérico* (não se atribui especificamente a um enunciador, mas faz parte do repertório de uma comunidade, como provérbios, ditos populares e clichês) (p. 121-131). Dessa forma, nesse tipo de intertextualidade, pode haver a citação ou a referência, que se fazem de forma explícita, e o plágio e a alusão, por sua vez,



mais próximos da implicitude. Cabe também ressaltar que as marcas intertextuais podem ser de diversos graus.

O segundo tipo descrito por Genette é a “paratextualidade” (p. 131), definida como o “conjunto das relações que ‘o texto propriamente dito’ estabelece com os segmentos de texto que compõem uma obra [...]” (KOCH et al., 2007, p. 131). Assim, o paratexto compõe-se do título, prefácio, notas, entre outros elementos que circundam o texto, porém é discutível se algumas dessas partes não seriam integrantes do próprio texto.

Outra classificação que pode se distanciar da intertextualidade em si, porém é sistematizada por Genette, é a “arquitextualidade”. Tal denominação aponta para a relação entre textos pertencentes às mesmas estruturas, como tipo de discurso, modo de enunciação e gênero literário. Na maioria das vezes, isso é algo implícito, como uma “relação muda” (p. 132).

Há, ainda, a *metatextualidade*, a qual corresponde a uma relação de “comentário”, unindo um texto-fonte a outro que dele trata, ou seja, trata-se de uma citação que desempenha função crítica. Para Genette, os tipos de intertexto não se excluem, por exemplo, é possível utilizar-se da paratextualidade a fim de realizar uma crítica, a qual se encaixaria no conceito metatextual (p. 133).

O último tipo de *transtextualidade* apresentado pelo autor e sistematizado pelas teóricas é a *hipertextualidade*, a qual teria uma relação de derivação, ou seja, um texto (hipertexto) é derivado de outro que lhe é anterior (hipotexto) (KOCH et al., 2007, p. 135). Entre os tipos de derivação caracterizados pelos autores estão a paródia, o pastiche e o travestimento burlesco. Acrescentam-se a esses tipos de derivação a paráfrase e a apropriação, sendo que a primeira pode ser entendida como a reiteração da ideia fonte, isto é, um esclarecimento desta.

### **2.3 O diálogo com o leitor**

Se a natureza do texto está relacionada ao dialogismo e podem existir tantos tipos quanto os mencionados, ora de forma óbvia, ora de modo implícito, na maioria das vezes é tarefa do leitor descobrir as pistas desse intertexto:

Qualquer texto literário, enquanto desempenho verbal impresso, constitui uma forma de ação verbal, calculada para leitura ativa e respostas internas, e para reação impressa por parte de críticos, e pastiche ou paródia por outros escritores. Essa concepção ampla de dialogismo, considerada como o modo característico de um universo marcado pela heteroglossia, oferece inúmeras

implicações para os estudos sobre cultura. A concepção de “intertextualidade” (versão de “dialogismo”, segundo Julia Kristeva) permite-nos ver todo texto artístico como estando em diálogo não apenas com outros textos artísticos, mas também com seu público. (STAM, 1992, p. 34)

Ao relacionar os estudos de Bakhtin e Kristeva, Stam relembra algo importante: o texto literário é uma forma de “ação verbal”, isto é, não se trata de atividade passiva, visto que demanda a atuação do interlocutor, a qual ele define como: a) “leitura ativa” e b) obtenção de “respostas internas”. Ou seja, o texto já nasce pronto para o diálogo, seja com o leitor comum, seja com os críticos. Assim, percebe-se que o vínculo não se faz apenas com outras obras, mas também com o público.

Quanto à “leitura ativa”, ler é estar pronto para o diálogo. Pronto no sentido de ter o desejo e a disponibilidade, e também quanto a estar preparado. Se o texto literário é uma construção tão complexa e dialógica quanto até aqui se descreveu, o leitor não pode chegar a ele desprovido da devida cautela, como se buscasse ser entretido a todo custo e o autor tivesse a obrigação de “prendê-lo”, desprovidamente de qualquer esforço da outra parte. É, portanto, por um lado, uma atividade de entrega intelectual, pela necessidade de buscar a percepção das relações entre textos, contextos, ideias e sentidos. Por outro lado, obter “respostas internas” estabelece a ida ao texto com uma disposição atuante, de busca pelo desvendamento dos labirintos lexicais.

Se a obra maior, como já descrito, é aquela que deixa perguntas em aberto, é provável que o leitor ideal não seja aquele que busque na obra literária respostas definitivas, mas, sim material qualificado para engajamento reflexivo. Assim, o leitor precisa trazer algo de seu a esse processo, porém com vistas a um diálogo em equilíbrio e cuidado com a extrapolação interpretativa.

Nesse sentido, Umberto Eco alerta para o perigo da "superinterpretação", que ocorre quando a leitura desconsidera o sentido tencionado pelo autor. Se o leitor escapar completamente ao significado primeiro proposto pelo escritor, então a troca dará lugar ao monólogo, ou pior, a um tipo de diálogo em que ninguém se entende ou para escutar devidamente o seu interlocutor. Para Eco, o texto consubstancia-se em algo concreto, elaborado pelo autor, a partir do qual se construirá uma interpretação, não “apesar do qual”: “as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho” (1993, p. 28).

Assim, Almeida explica o sentido de “equilíbrio” buscado na relação entre autor, leitor e obra:

Esta posição entende que a construção de sentidos se dá através de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor no espaço compartilhado do texto: uma interação complexa e simultânea de estratégias cognitivas ascendentes e descendentes (do texto para o leitor e do leitor para o texto), em que o leitor, para construir os sentidos, mobiliza seu conhecimento prévio, socialmente adquirido e armazenado em esquemas mentais, confrontando-o com as pistas linguísticas impressas pelo autor no texto lido. (1999, p. 63)

Dessa forma, é possível compreender por que a proporcionalidade correta nessa relação é importante e como é trabalho do leitor buscar estar à altura do debate. O autor lançou suas pistas há anos, por vezes séculos. Esses sinais já foram seguidos por muitos outros exploradores. Se o leitor se mantiver em posição passiva, sem o ímpeto de desbravamento, a voz do escritor não lhe dirá nada, mesmo que já tenha dito tanto a tantos outros leitores. Todavia, se o leitor se lançar à revelia, obedecendo às suas próprias regras, ignorando e passando por cima do que o autor planejou como mapa, em vez de apurar, desde a superfície até a profundidade ficcional, os significados primeiros, ele irá criar um percurso ilógico e errado.

Segundo Bakhtin, a palavra deve ser o território comum entre as duas partes, isto é, para apreender o que o autor criou e, então, acrescentar-lhe uma visão pessoal, antes o leitor deve fazer o possível para chegar a esse local:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 1995, p. 113).

O leitor, portanto, torna-se o coautor da sua leitura. É ele quem precisa ser crítico e qualificado o suficiente para oferecer ao texto literário a sua “contrapalavra”, consoante Bakhtin: "compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra, [...] uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão". (p. 132)

Logo, a leitura é crítica se o leitor é crítico, enfim, se está apto a “escutar” o enunciado de forma atenta, inteligente e responsiva, posteriormente trazendo a ele o seu próprio contexto de leituras e vivências. Assim, o ato primordial e inerente ao entendimento do texto literário,

que é a decodificação, é apenas a primeira alocação de um incessante diálogo entre autor hábil e leitor contumaz.

### **3. O JOVEM LEITOR E A ESCOLA: UM CONVITE A UM INTRINCADO DIÁLOGO**

Neste capítulo, busca-se explicitar a relação do jovem leitor com a leitura, enquanto intermediada pela escola e pelo professor. Na esteira do que já se conceituou sobre intertextualidade, cabe refletir sobre o difícil processo com o qual os educadores se deparam ao buscar a condução ao diálogo proposto pelos autores literários, assim como a importância do estudo da literatura e o que nela deve ser priorizado.

#### **3.1 Por que ler é uma experiência única e necessária?**

Antoine Compagnon (2010) sintetizou quatro explicações sobre o poder da leitura. A primeira delas é que a literatura, além de deleitar, instrui. O texto literário detém um poder moral, cuja capacidade de tocar o homem se manteve durante séculos, resignificando-se junto com a sociedade.

Já a segunda explicação liga a literatura à cura ou a uma lente que ajuda a ver o mundo:

[...] um remédio. Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo. (COMPAGNON, 2010, p. 34)

Por diversas vezes, a censura a livros ficcionais foi buscada por governos ditatoriais e autoritários. Percebe-se, por esse motivo, que, frequentemente, a ficção está mais ligada à realidade do que a sua definição sugere. Ainda, para Compagnon, “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda a extensão do seu poder quando é perseguida.” (p. 34)

Como terceiro motivo, o teórico explica a correlação mais frequente com a leitura: ela corrige os defeitos da linguagem, compensando a sua insuficiência. É na escrita literária que a língua atinge seu ápice, pois ali, o emissor tem tempo de lapidá-la e despoluí-la dos clichês e das inconstâncias da fala.

Por último, o quarto motivo aponta para a conexão com o outro:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2010, p. 47)

Com o tempo, adicionaram-se diferentes suportes ao texto literário, como o papel e o leitor digital, porém, em meio a mudanças, a escrita permanece sendo o meio de comunicação mais permanente. É ela que nos liga àqueles de tempos passados e será ela a levar o nosso testemunho dos nossos dias. Culturalmente, é na literatura que se busca compreender mundos distantes: “em favor da leitura cria-se uma personalidade independente capaz de ir em direção ao outro” (p. 49). Culturas estereotipadas ou totalmente negligenciadas na mídia massificada podem encontrar uma voz e um ouvinte por meio da literatura.

Por isso, é possível dizer que “a literatura nos ensina a melhor sentir” (p. 51), pois nos tira do nosso lugar e tempo, que parecem tão indissociáveis de nós. Por meio da literatura, dois corpos podem, ao menos, buscar ocupar um mesmo espaço, visto que ler é um compromisso assumido com o olhar do mundo a partir do outro: “é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis” (p. 52).

Certamente, a literatura não é a única arte que evoca outros cenários e personagens, porém, é a que mais busca o diálogo com o seu observador e a qual mais se adapta a ele, uma vez que se caracteriza por:

mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. Sem dúvida posso suspender o desenrolar do filme, pará-lo em uma imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela suscita em mim. Eis porque a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem. [...] A literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: ela é *A Vida: modo de usar*, segundo o título impecável de Georges Perec. (COMPAGNON, 2010, p. 55)

É interessante refletir sobre o grande diferencial entre literatura e conteúdos audiovisuais, segundo explanado por Compagnon. Não só o texto escrito possibilita, como demanda ritmo próprio e pessoal de análise. O leitor que emprega o tempo a favor da sua leitura, sem rapidez, mas encontrando um andamento adequado ao seu próprio entendimento, é aquele que poderá absorver, com calma, o texto literário, refletir sobre ele e transformar-se

com ele: “o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir.” (p. 57)

Como última palavra sobre a função e a importância da literatura, Antonio Candido a define como um direito intransferível do ser humano:

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o seu papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. [...] Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (1995, p. 235)

Dessa maneira, ao se destacar essas três faces básicas, ou seja, as possibilidades do texto literário enquanto formas de construção de objetos autônomos, de expressão e de conhecimento, evidencia-se o lugar inalienável da literatura em uma sociedade, de fato, justa.

### **3.2 Por que a leitura literária deve ser ensinada na escola?**

Para Roland Barthes, a literatura é conteúdo indissociável do fazer escolar e seu estudo contempla diversos saberes: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (1997, p. 18).

É verdade que a literatura abarca diferentes habilidades cognitivas, no entanto, é difícil afirmar que o ensino da arte literária na escola surta os resultados esperados por Barthes. Visto que empreender esse diálogo, como mencionado no capítulo anterior, é tarefa complexa, um dos maiores obstáculos para o ensino da literatura é justamente fazer com que o jovem leitor se situe nessa relação, percebendo-se como parte ativa de tal comunicação. Os motivos são diversos e denotam a realidade de um país em que metade dos cidadãos não lê e os que leem, em sua maioria, fazem-no por obrigações escolares ou devoção religiosa<sup>2</sup>.

Assim, sem que haja uma cultura de leitura e com parte da população presa a um entretenimento hiperfacilitado, que não busca preparar o olhar sensível e crítico, a maneira eficiente de se realizar a tarefa da escola torna-se um imenso enigma. Marisa Lajolo descreve o difícil relacionamento entre os professores de literatura e os estudantes:

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós — professores — também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário (1983, p. 13).

Transferir o prazer de ler é desafio emaranhado, porque o alumbramento é também algo profundamente pessoal. Mesmo que se pense em demonstrar o sentido que a ficção escrita pode trazer aos alunos, é preciso lembrar que cada estudante tem seu entorno e suas vivências, cujos significados possivelmente escapem ao educador. A leitura que toca o professor, não necessariamente toca o aluno. Ainda, por vezes, esse toque é subjetivo ou construção de diversas memórias, vivências e repertório. Como transmitir as emoções que transcendem um poema, por exemplo?

Não se espera, no entanto, que desistamos do ensino da leitura, mas que cheguemos a uma conclusão possível e necessária: o que se pode fazer é buscar ajudar o aluno a olhar. Sem a ingenuidade de pensar que todos irão tornar-se leitores ávidos ou bastará um poema bem selecionado para que os estudantes sintam todo o poder da literatura, da mesma forma como o sentiram Calvino (2007), Compagnon (2010) e Candido (1995). Primeiramente, pois presume-se que o autor de um texto de fôlego empregou diligência e cuidado ao escrevê-lo, logo, quem quiser dialogar com ele, precisará estar à altura e demonstrar disposição e paciência. Para José Saramago, a leitura não é para todos: “Ler sempre foi e sempre será algo para uma minoria. Não vamos exigir de todo mundo uma paixão pela leitura” (2020). Talvez existam aqueles que não desejem o trabalho de investigar a beleza das palavras, que é algo acima da superficialidade e desdobra-se muito além do que se sabe no enredo, na trama. Possivelmente, a maior parte dos alunos não demonstre disposição, nem nunca tenha a paciência para ler e encontrar nessa leitura um sentido pessoal.



Entregar-se a um texto literário é, acima da vontade de qualquer professor, um ato pessoal, e, ademais, diante de todas as complexidades educacionais no Brasil, os desafios mostram-se desalentadores para a classe docente. Não obstante, os educandos têm o direito de travar ao menos os primeiros contatos com esse universo, assim como o professor continua tendo como papel primeiro o de manifestar o encantamento pelo conhecimento: “[...] você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico.” (FREIRE, 1982, p. 8).

Testemunhar é uma palavra considerável, pois presume que o próprio professor é leitor e pode mostrar o caminho da leitura, antes trilhado por ele mesmo, aos estudantes. Como mencionado acima por Antonio Candido (1995), o acesso à literatura é um direito do ser humano, porém, de modo inerente, este implica também o direito a ser instruído sobre o que se deve ou se pode fazer diante de uma obra. Em um país com tão poucos leitores, é provável que, se não for no contexto escolar, muitos jovens brasileiros nunca terão contato com alguém que, de fato, lê.

Logo, é preciso pensar que, a despeito de todos os desafios, é possível e preciso priorizar a leitura. De alguma maneira deve ser possível treinar a vista, “ajudar a olhar”. (GALEANO, 2009, p.15). Dessa noção, advém o papel essencial da escola em desfazer os nós do texto, em mostrar a leitura como instrumento de prazer, mas não o prazer fácil, que nunca é o mais saboroso, mas justamente o trabalho que a leitura demanda, de desfazer o emaranhado, de criar conexões, desvendar o código. Ainda, é da escola o encargo de mostrar, como diz o professor Moran, que talvez estejamos confusos, em um mar de superfície, sem vontade de mergulhar em um mundo mais profundo e rico, talvez prontos a “navegar muito e conhecer pouco” (2000, p. 70). Vivemos em um momento da história em que o conhecimento parece estar ao alcance dos dedos, mas será isso verdade? Tétis, ao mostrar a Máquina do Mundo a Vasco da Gama, ensina-lhe que o caminho para o conhecimento é “árduo”. Teria isso mudado com as descobertas dos últimos séculos?

A proposta deste trabalho aborda um pensar o ensino da leitura como uma aprendizagem do olhar. Um olhar que não contempla apenas o diante da vista da leitura, a página, dado que ler é compreender o que fez um texto chegar até ali. E nisso entram tramas, histórias, vidas, contextos, pessoas diversas. Ler também é olhar para os lados. Pensar as relações com o presente, com outras obras, experiências, vivências. Outrossim, pode ser um acatamento à denúncia, intermediado pela premonição do futuro, e a vontade de construí-lo de

maneira mais humana. Todas essas são noções que dificilmente o jovem inexperiente inferiria por si só.

É, portanto, necessário haver um facilitador entre autor e leitor. Alguém que já tenha intimidade com o primeiro e fale ao segundo sobre como vale a pena essa amizade com uma pessoa tão diferente, à primeira vista, mas também tão similar. Alguém que lhe diga que um texto não sobrevive séculos se não tiver o que dialogar conosco agora. Alguém que mostre que, talvez, os acessórios, as ferramentas, as superficialidades mudem, mas o homem tem algo de muito permanente na sua essência e mesmo as diferenças devem ser contempladas com um olhar curioso e iluminador, em prol de algo maior que o indivíduo.

Assim, percebe-se como a leitura contém em si um princípio de cidadania, como explica Lajolo:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.” (1983, p. 76).

Dessa forma, na medida em que também é “libertária” (FREIRE, 1982, p. 9) e, ainda que um ato pessoal, a leitura literária alveja um sentido de coletividade.

### **3.3 O que deve ser priorizado no ensino da literatura no Ensino Médio?**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento que define os direitos à aprendizagem dos alunos no Brasil, delimita as diversas competências que os alunos precisam dominar ao longo da Educação Básica.

Quanto à leitura, no Ensino Médio, alguns dos itens mencionados são a) “relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação” (EM13LP01); b) “analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas [...]” (EM13LP03); c) “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários [...]” (EM13LP46); d) “identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória,

por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa” (EM13LP48) e e):

Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (EM13LP48)

Vê-se que estão descritos os aspectos fundamentais da leitura em seu caráter dialógico, como já explanados. Diante da complexidade de tais competências, identificar os percalços no processo de aprendizado, em vez de negá-los ou simplesmente lamentá-los, é essencial. É preciso analisar o que falta aos alunos, pois pode haver desde problemas estruturais, na leitura da superfície, a questões de alteridade e análise mais profunda e crítica de discursos. Todo êxito na proposição de atividades e avaliações dependerá da adequação do tipo de atividades ao público-alvo. Não é tarefa fácil, e essa idealização demandaria condições de trabalho mais coerentes e dignas aos professores. No entanto, ao buscar progresso na leitura literária, é necessário preparar aulas que vão além de os alunos decorarem trechos, atropelarem as palavras desconhecidas e realizarem provas ou atividades avaliativas que em nada liguem a literatura às suas vidas:

O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. (LAJOLO, 1983, p. 37)

Essa noção é essencial, pois pode ser desanimador ao professor bem-intencionado selecionar textos significativos e especiais para ele, pessoalmente, e não obter o sucesso esperado com os estudantes:

Por isso, a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise de leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura. (p. 33)

Essa visão não é particular do mundo letrado. Para Paulo Freire, “a leitura de mundo precede a leitura das palavras” (2003, p. 9). As duas leituras são complementares: a vida pessoal, o contato humano e o conhecimento da história e da sociedade, quando amalgamados à fruição literária, criam sentidos, despertam significados, preenchem os espaços entre as palavras, renovam a sintaxe e dão peso aos símbolos, como quem estofa o contorno das formas. Dessa maneira, uma pessoa que enxerga o seu entorno, como os detalhes e as pessoas esquecidas no cotidiano frio das cidades, estará muito mais pronta para enxergar o que há de humano na leitura. Em razão disso, antes de ensinar os alunos a ler as palavras, é preciso buscar meios para ensiná-los a ler o mundo. Assim, deve-se priorizar, na escola, atividades que primem pelo despertar da sensibilidade nos estudantes, por meio dos mais diferentes olhares, dos científicos aos artísticos. A leitura se enriquece das suas adjacências, sejam ficcionais, sejam reais. O ponto almejado atual precisa de repertório anterior, que, por sua vez amplia-se quando alimenta leituras transversais.

Com a certeza de que a sensibilidade é anterior ao ato de ler e precisa ser ensinada, é imprescindível também o cuidado com a leitura das palavras. O texto por si só, como criado pelo autor, pode ser um emaranhado de nada, principalmente ao leitor inexperiente. Existe um repertório inicial de vocabulário e construção sintática que, por si só, já desafiam o jovem leitor. É aí que se confundem o “não gosto” e o “não entendo”. Sem as ferramentas da língua para entender mesmo que a superfície do texto, o ato da leitura parece um sofrimento árduo que o leitor não tem o menor desejo de sobrepujar, mesmo porque não conhece motivos para fazê-lo.

É preciso cuidar que os alunos tenham o entendimento do vocabulário, das construções estruturais do texto e dos efeitos de sentido planejados pelo autor. Possivelmente essa seja uma parte menos interessante aos alunos, mas é crucial no caminho para se obter êxito adiante. Assim como no diálogo da oralidade, é preciso ter a noção de que se uma das partes não entende sequer as palavras utilizadas, a troca se inviabiliza. Para o professor, é essencial ter em mente que toda arte é estruturada pela técnica, não mera inspiração para o autor, tampouco plena fruição a quaisquer observadores inexperientes, como apontado por Lajolo, ao criticar a “noção de supervalorização do leitor”, no sentido de privilegiar qualquer interpretação por ele criada, a qual pode ser equivocada, afinal, o aluno é um leitor em formação e não deve ser submetido “[...] a um ‘espontaneísmo’ pedagógico, que, via de regra, culmina na aceitação de toda e qualquer leitura, tornando dispensável o seu ensino.” (p. 61). Para Paulo Freire, “ler é reescrever” (1982, p. 9), isto é, é preciso traduzir o texto lido para a sua linguagem, a fim de apropriar-se dos seus sentidos.

É importante ressaltar que existe um percurso para elevar um estudante ao estágio de leitor autônomo, que possa seguir sozinho, buscando referências e prevendo ligações com outros textos. Assim, muitos dos resultados do que os professores plantam pode não ser visto imediatamente: tal êxito não aparece ao fim de uma ou duas leituras, na verdade, são necessárias as leituras de uma vida inteira para a sedimentação desses aprendizados.

Não necessariamente, no entanto, isso aluda à quantidade de livros, mas, sim, a uma leitura hábil, mediada pelo trabalho sério, penoso às vezes, de humildade perante o texto literário, como ensinou Paulo Freire: “[...] eu diria que eu me aproximo de um texto carinhosamente, eu me aproximo de um texto com seriedade e respeito ao texto e ao autor do texto e quando eu não entendo, eu não tenho raiva do autor, entende? Eu procuro me capacitar melhor para entender melhor.” (p. 8)

Para “entender melhor”, então, é preciso vir a essa leitura com um olhar sensível, estar preparado para decodificar a superfície textual, e então ir além: “[...] tanto os estudantes quanto nós, os professores, temos de ler mesmo; temos de ler seriamente, mas LER, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o *nosso* contexto.” (FREIRE, 1982, p. 4). Assim, buscar tanto as questões sócio-históricas quanto os textos formadores que permeiam a ficção é importante, porém, também é essencial situar-nos como leitores do nosso tempo e lugar, diante de outras épocas e espaços: “[...] o que é preciso é ter clara essa relação entre o contexto do autor e o contexto do leitor. É preciso colocar o texto nessa encruzilhada ou nessa mediação”. (p. 5)

Dessa forma, entende-se que a obra literária pode ser plena de significados, em sua origem, mas não é o sentido isoladamente que move o prazer de ler. Ela precisa dizer algo que dialogue com o eu do leitor: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 1983, p. 12). Passados os desafios do entendimento da superfície do texto e do que levou à construção dele, com o diálogo entre obras que o antecedem, é necessário que o leitor traga a sua visão como a lente fundamental dessa troca. O texto precisa dizer algo pessoalmente a ele e é possível que um texto escrito há quinhentos anos ainda tenha algo a dizer ao jovem do século XXI, no entanto, o estudo, principalmente no Ensino Médio, da Linha do Tempo Literária não privilegia esse diálogo.

É necessário, portanto, encontrar maneiras de relacionar os textos com seus contextos, sem mecanizar esse estudo. Faz sentido que os estilos literários estejam relacionados, seja por continuidade, seja por ruptura. Além disso, ler um texto fora do seu contexto de produção conduz a um entendimento equivocado de suas motivações. No entanto, é preciso cuidado para que todas essas relações se entremeeiem também com o contexto do

estudante e que as atividades propostas proporcionem um repertório de leituras que se engrandecem e adicionem sentidos umas às outras:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros. (LAJOLO, 1983., p. 76)

Assim, tencionando-se uma aprendizagem significativa, o estudo da intertextualidade é essencial, pois revela tanto as vozes que ajudaram a formar o texto, quanto as que dão sentido a ele, pessoalmente, para o leitor. É provável que, no Ensino Médio, os estudantes ainda não tenham repertório suficiente para “ouvir” todas essas vozes. Por isso, é essencial que o professor as sinalize aos alunos e os prepare para encontrar tais falas e discursos em próximas leituras. Além disso, quando um estudante consegue relacionar um texto lido na escola a algo que vem de seu repertório, quer seja imagético, artístico, sócio-histórico ou pessoal, aí está uma prova de que o caminho para a construção da leitura autônoma está sendo pavimentado corretamente. E então, percebe-se que, de fato, quando se termina a leitura de uma obra literária, engrandecem-se tanto as próximas leituras ficcionais, quanto a leitura crítica de mundo, devido às relações dialógicas palavra – leitor – sociedade.

### **3.4 A intertextualidade e a importância dos clássicos**

Como já mencionado por Paulo Freire, a leitura não se valida por quantidade, mas pela possibilidade de relações. Ler muitos livros equivale a conhecer muitos olhares, no entanto, o que enriquece o repertório do leitor é a capacidade de misturar todos esses ingredientes em uma receita de qualidade. A leitura dos clássicos nos ajuda a fazer relações, pois os autores, apaixonados pelas palavras, que são, leram muito até chegarem à escrita de determinada obra. E as suas palavras estão imbuídas desses passados diversos, de maneira mais ou menos explícita. Algumas são pegadas discretas, outras são a própria superfície onde se constrói o texto. Entender essas referências é um passo para compreender a origem do autor. Ler um livro significa presenciar uma conversa da qual se ouve apenas um lado. Sem saber com quem o autor pretendia dialogar, quais seriam as respostas esperadas, seria muito

difícil tornar-se mais um integrante dessa comunicação. Assim, para entender a literatura de qualquer época, e, ainda mais, a contemporânea, recheada de referências, os alunos precisarão de um guia de significados e retomadas: eles devem ter a consciência de que o texto tem em sua medula diversas outras vozes, por isso a intertextualidade é componente indissociável das aulas de literatura.

Ainda, para além do diálogo entre obras, existe a intensa troca entre autor e leitor. Na compilação de poemas de Luís Vaz de Camões feita por Nelly Novaes Coelho, a autora indaga o jovem leitor: “Por que ler os clássicos?”. Teriam mudado as motivações que encaminham o homem ao texto literário? Esses textos produzidos há séculos ainda encontram possibilidade de diálogo, ainda ressoam de alguma forma com o leitor do século XXI? Deveria a escola insistir nessa leitura, especificamente?

Como primeira resposta, a professora cita os versos de um dos mais conhecidos sonetos camonianos: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,/ muda-se o ser, muda-se a confiança, /todo o mundo é composto de mudança.” Ao dirigir-se ao jovem leitor, a autora infere que ele jamais tenha pensado sobre o fenômeno da “contínua mudança”. Por um lado, o jovem precisaria de mais tempo para perceber as transformações constantes do ser e do mundo. Por outro, o espaço e tempo que nos cabem são “mudança pura” (COELHO, 2006, p. 5). Assim, por estarmos dentro dela, não a vemos, a não ser que preparemos nosso olhar para enxergar além da superfície. Mas por que é preciso vislumbrar a mudança? Por que treinar o olhar?

Nos tempos de mutação em que vivemos, é necessário que os seres “mutantes” das novas gerações se preparem para “manobrar” a “máquina do mundo”, metáfora de Camões para a vida e a ferramenta para entendimento desta. Citando-se Ítalo Calvino:

Os clássicos devem ser lidos, porque “servem” para entendermos *quem somos e aonde chegamos*. /.../ Mas para podermos ler os clássicos, temos de definir “de onde” eles estão sendo lidos, caso contrário, tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal (que oculta o verdadeiro sentido da leitura). O dia de hoje pode ser banal... mas é sempre um *ponto* em que nos situamos para olhar para a frente ou para trás. (2007, p. 160)

Tendo em mente a mudança como constante para o ser humano e o espaço real/virtual em que vivemos, esse é o ponto a partir do qual se leem os clássicos. Assim, para a autora, o jovem leitor dá-se conta de que



os tempos, costumes, ideais, modas... vão mudando constantemente, mas há algo que não muda, que permanece: *a natureza humana*, as paixões que movem os seres. As necessidades da alma: amor, ódio, inveja, ciúme, solidariedade, orgulho, luxúria, bondade, maldade, vontade de poder... E mais, que o Amor (não só nas relações homem-mulher, mas também na comunhão Homem-Deus-Natureza) é a grande via pela qual o mundo, hoje em *caos*, poderá ser reordenado em novo *cosmos*. Vivemos uma época de *desumanização*. É preciso *reumanizar* o mundo. (COELHO, 2006, p. 8)

Assim, confrontadas entre si, as grandes obras literárias clássicas ou contemporâneas demonstram que o sopro que move o homem é, invariavelmente, o mesmo: suas paixões. De época para época, de pessoa para pessoa, muda-se a forma de vivenciá-las ou expô-las. Essa “forma” é imposta pela concepção de mundo dominante em cada povo, sociedade e época e também se transmuta de acordo com as novas formas criadas pela inteligência do ser humano, que transforma o mundo e os valores, garantindo a evolução humana. (p. 9)

Reitera-se a questão: os versos de Camões conseguirão dialogar com o cotidiano atual, tão diferente do que o poeta vivenciou? A resposta poderá variar de leitor para leitor, e, nessa leitura individual, cada um poderá perceber diferentes relações entre os tempos antigos e atuais, assim como as ligações entre poesia, arte e história. Por meio da leitura, o homem se percebe um ser histórico, resultado de diversos eventos e fenômenos em contínua transição. Por isso, é preciso, a partir dessa percepção, “engajar-se na vida para dar continuidade à história” (p. 9).

No momento em que o jovem torna-se habitante do “mundo pensante” (da poesia, literatura, artes, filosofia), descobre-se que nada no universo existe por si, mas sim ligado a uma rede de relações, a qual “vem se tecendo desde a origem dos tempos históricos [...] e chega ao nosso tempo, em mutação”, esta, acelerada pela “expansão da máquina (uma das maravilhas do mundo), criada pela inteligência humana”, que, no entanto, “ameaça desumanizar o homem e torná-lo um autômato alienado em relação a si mesmo e à verdadeira significação das coisas e dos acontecimentos.” (p. 10). Assim,

para entendermos “quem somos” e “aonde chegamos”, Camões nos leva a descobrir que tudo começou na Antiguidade Clássica milênios antes de Cristo, quando a sabedoria dos gregos e dos romanos construiu a concepção de homem e de mundo que, embora transformada pelo suceder dos tempos, permanece nos alicerces da nossa civilização ocidental cristã (hoje em crise aberta). (COELHO, 2006, p. 10)

Como se vê, a redescoberta dos clássicos pelos jovens do nosso tempo não visa o *conhecimento erudito* (estilístico, temático, linguístico...), mas sim ao *conhecimento do*



*humano* (quem somos? De onde viemos? Para onde estaremos indo?). (COELHO, 2006, p. 11)

É evidente que cada época ou cada indivíduo lê os clássicos a partir da visão de mundo que lhe é própria. (p. 11). Esse é um direito adquirido pelo ser humano e que não pode ser subestimado, como dito por Ana Maria Machado:

Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício. (2002, p. 16)

Para a autora, o ato de limitar a leitura a poucos, historicamente, é prova de que ela é elemento de poder e, quem a controla, domina também o conhecimento e a informação.

Esses ideais de alfabetização para todos e acesso amplo aos livros são muito recentes na História. Mas como estão aí, e não há mais jeito para conseguir manter a massa na ignorância total, até parece que surgiu outra tática de propósito: distrair a maioria da população com outras coisas, para que ela nem perceba que tem uma arca cheia de um rico tesouro bem à sua disposição, pertinho, ali no canto da sala. Muito melhor fazer todo mundo correr atrás de coisa para comprar, mais, mais, sempre mais, num consumo incessante e sempre estimulado a continuar — em vez de nos dar tempo para ler, refletir e pensar em possibilidades diferentes de vida, por meio da experiência de viver simbolicamente uma infinidade de vidas alternativas junto com os personagens de ficção e, dessa forma, ter elementos de comparação mais variados. (COELHO, 2006, p. 24)

Destarte, por meio da relação entre as reflexões dos autores mencionados, tencionou-se mostrar como a leitura dos clássicos pode relacionar-se com o jovem do século XXI, ser histórico e social, enquanto parte e consequência do itinerário humano. Tal possibilidade substancializa-se quando intermediada pela busca da aprendizagem significativa e contextualizada. Ainda, para além disso, a leitura dos textos predecessores que não apenas resistiram, mas tornaram-se indispensáveis à cultura letrada, seja pela continuidade ou ruptura que provocaram, engrandece pessoalmente o leitor, à medida que lhe revela universos diferentes do seu e fornece repertório que consubstanciará sua rede de leituras, ampliando seus significados.

#### **4. UMA PROPOSTA DE ESTUDO PARA O EPISÓDIO “O VELHO DO RESTELO”**

Tendo-se já delineado a importância do ensino da leitura na escola e do papel do professor como facilitador do processo dialógico entre obra, intertextos e jovem leitor, escolheu-se um trecho de obra poética para a formulação de uma possibilidade de projeto a ser realizado com os alunos do Ensino Médio: o episódio do Velho do Restelo, localizado no Canto IV, em *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões.

A opção por esse trecho específico se deu pela viabilidade de se expor aos alunos tanto a ampla carga intertextual latente na composição dos versos, quanto as obras nele inspiradas e os diálogos possíveis com o presente. Em época de vozes antagônicas, o episódio traz grande carga de identificação com os conhecidos debates políticos e sociais. Como “anticlímax da narrativa” (BARBOSA et al., 2001, p. 69), vê-se a representação de um contraponto à glorificação das navegações portuguesas realizada por Camões no restante do poema épico. O poeta levanta uma voz contrária à aventura contada, justamente quando o sonho da viagem começa a se delinear. Assim, há questionamentos relevantes sobre as divergências que devem ser trazidas à tona em meio à exaltação das conquistas humanas: avanços ao desconhecido trazem apenas ganhos ou também perdas? O homem sabe lidar com tais experimentos? Quem ganha e quem perde em meio a essas buscas? Devem existir limites para a avidez do ser humano?

Para o velho de “aspeito venerando”, o que se perderia não fazia valer a empreitada. Para ele, a busca do homem pelo domínio e a cobiça fútil da fama são ilusórias, passageiras e, pior do que isso, danosas. Por tudo o que se vê nos versos desse episódio, o posicionamento do velho aponta para o fato de que a satisfação falsa e enganadora dos homens de coração tolo e ambicioso acaba por transformar-se em crueldade. Para que essa leitura tenha lugar tantos séculos depois de sua composição, é preciso perceber que tais argumentos assertivos e ferozes talvez não se limitem àquela obra ou àquele momento histórico: são questionamentos atemporais e um momento de denúncia. Agora, é preciso buscar as perguntas e as respostas do nosso tempo, tendo a consciência de que diversos poetas já alertaram sobre os perigos da ambição muito antes de Camões, e a as demandas e a lucidez da voz de um velho gerado pela ficção percebem-se ecoar em vários outros artistas, escritores e músicos de todos os tempos que pensam o mundo com criticidade, assim como nos jovens que desejamos formar.

## **4.1 Conhecimentos prévios necessários aos alunos**

Antes de proceder à leitura do texto, é importante que os estudantes conheçam os entornos da obra camoniana. Isso porque sem a noção do que foi o Renascimento, da relevância das Grandes Navegações para Portugal e até mesmo de aspectos geográficos e sociais portugueses, o significado do poema apequena-se. Esse trabalho pode ser feito de maneira interdisciplinar, principalmente com as disciplinas de história e artes, e em modelos como o da sala de aula invertida, com divisões de temas por grupos. A despeito do modo escolhido pelo professor, é importante destacar alguns conceitos essenciais para o repertório dos alunos.

### **4.1.1 O Renascimento português**

Como primeiro aspecto a ser estudado, tem-se o ápice do Renascimento literário em Portugal com o Classicismo. Esse movimento inicia-se com o retorno de Sá de Miranda da Itália, em 1527. O poeta trouxe consigo e disseminou os versos decassílabos e os sonetos, entre outras estruturas clássicas. Seu fim se dá com a morte de Camões e a passagem do país ao domínio espanhol, em 1580. Em suma, o Classicismo português buscou reviver os ideais greco-romanos, conforme explicado por Massaud Moisés:

Antecedeu-o e preparou-o um movimento de cultura que agitou as últimas décadas da Idade Média: o Humanismo, caracterizado pela descoberta dos monumentos culturais do mundo greco-latino, de modo particular as obras escritas, em todos os recantos do saber humano, e por uma concepção de vida centrada no conhecimento do homem, não de Deus. A descoberta, decifração, tradução e anotação desse rico espólio de civilização e cultura, parcialmente esquecido ou confinado em conventos durante os séculos medievais, seguiu-se o desejo de fazer ressuscitar o espírito da Antiguidade Greco-Latina. Tal estado de coisas, ligado às comoções próprias do tempo (descobertas científicas, invenções, a Reforma luterana, etc.), veio a constituir-se no Renascimento. (1999, p. 60)

Portugal situa-se em posição privilegiada nesse momento, seja pelas circunstâncias históricas, seja pela localização geográfica estratégica. Ainda de acordo com Moisés, muitos letrados portugueses vão colaborar no processo renascentista, disseminando tais ideias em universidades estrangeiras, como a de Paris (MOISÉS, 1999, p. 60). Além disso, as grandes viagens elevaram a relevância do país, principalmente com a “descoberta do caminho

marítimo para as Índias, empreendida em 1497 por Vasco da Gama” (p. 61), retratada em *Os Lusíadas*, seguida pelo "achamento" do Brasil em 1500, entre outras conquistas.

Assim, durante o reinado de Dom Manuel (1495- 1521), o império vive prosperidade econômica ímpar:

Sobrevém uma extraordinária prosperidade econômica: Lisboa transforma-se em centro comercial de primeira importância; na Corte, impera um luxo desmedido, a maioria acredita cegamente haver chegado Portugal a uma inalterável grandeza material. Enfim, enganador e iludidor otimismo ufanista, que aos poucos se vai atenuando, até à derrocada final em Alcácer-Quibir, em 1578, quando morre D. Sebastião e o exército português se dobra, fragorosamente vencido, à malícia e ao poderio da cavalaria sarracena. (MOISÉS, 1999, p. 62)

A literatura feita em Portugal refrata, portanto, a euforia pelos feitos marítimos e a profusão financeira do início do século XVI. Contudo, também demonstra “o desalento dos lúcidos perante a dúvida e provisória superioridade (a fala do Velho do Restelo e o epílogo d’*Os Lusíadas* constituem índices do pensamento duma minoria consciente do perigo que ameaçava a Pátria)” (p. 62).

Em termos gerais, é possível entender os ideais clássicos como a prevalência da concepção antropocêntrica de mundo, em oposição à visão teocêntrica medieval. O homem passa a dominar a natureza e seu objetivo não é mais “ascender para as alturas, mas sim [...] estender o olhar até os confins da Terra” (p. 62). Ainda, para Massaud Moisés, mesmo a mitologia greco-latina passa a funcionar como símbolo ou ornamento, pois “o humano prevalece ao divino” (MOISÉS, 1999, p. 63).

Ademais, a concepção de arte do Classicismo considerava os modelos greco-romanos como a base da perfeição estética. Por isso, buscava-se seguir fórmulas e medidas empregadas pelos antigos, porém ainda seria necessário acrescentar o talento de cada poeta, para não se ater à pura cópia e, de forma ponderada, não se render à mera extrapolação pessoal. Assim, busca-se o “equilíbrio entre Razão e imaginação, no afã de criar uma arte universal e impessoal” (p. 63):

Todavia, a universalidade e a impessoalidade implicavam uma concepção absolutista de arte: esta, deveria expressar verdades eternas e superiores, na medida em que se aproximassem dos arquétipos aceitos, quer dizer, os modelos greco-latinos. Daí vem que os clássicos renascentistas (a rigor, são neoclássicos) procurem a Beleza, o Bem e a Verdade, com maiúsculas iniciais, em virtude dessa concepção absolutista e idealista de arte. (MOISÉS, 1999, p. 63)

Dessa forma, fica evidente que os clássicos atribuíam à arte objetivos éticos, não em um sentido didático, mas sim de busca do aperfeiçoamento do homem: “o clássico quer-se intelectual antes de sensitivo, com a inteligência voltada para fora de si, para o Cosmos, e não para dentro, na escavação do próprio ‘eu’” (p. 63).

A prevalência da razão como elemento que leva o homem à confluência com o mundo natural externa-se também no culto da forma:

os clássicos são formalistas, no duplo sentido de aceitarem os modelos preestabelecidos e de valorizarem a suprema perfeição formal em prosa e em poesia: logicidade na ordenação do pensamento, limpeza e vernaculidade gramatical, rigor no que toca ao ritmo, à cesura, à estrofação, à ordem interna do poema, etc. (MOISÉS, 1999, p. 64).

Massaud Moisés classifica Camões como o poeta mais importante entre um grupo de notáveis do classicismo português e justifica essa escolha devido ao fato de os outros terem tomado de forma literal os postulados clássicos, “friamente”, sem terem a eles acrescentado novidades de sentimento ou inteligência. Faltava-lhes unir a arte (eloquência) ao engenho (talento):

lembre-se de que Camões conta com sua ajuda no prólogo d’Os Lusíadas (“Cantando espalharei por toda parte,/ Se a tanto me ajudar engenho e arte”), pois conhece que ambos devem estar indissolavelmente associados para que o intento poético alcance vingar. (p. 66)

Dessa forma, o grande poeta aperfeiçoou, na Língua Portuguesa, os modelos herdados, por meio de poemas líricos e também da epopeia da qual tratamos, *Os Lusíadas*. Para tal, utilizou-se da estrutura criada por Homero e Virgílio, traduzindo em verso a história do povo luso, principalmente a descoberta do caminho marítimo para as Índias por Vasco da Gama.

#### **4.1.2 Camões: uma vida entre o desterro e a lira**

Os dados biográficos de Camões são incertos: teria nascido em 1524 ou 1525, em Lisboa ou em outra cidade portuguesa. Sua formação intelectual explica-se pela procedência de uma família aristocrática, porém menos abastada. Leitor de Homero, Horácio, Virgílio, Ovídio, Petrarca, entre outros, despertou paixões nas damas da corte e, por conta disso, é

desterrado, até que se exila em Ceuta (1549), como soldado raso. Ali, ao lutar contra os mouros na investida portuguesa, perde a vista esquerda e regressa a Lisboa. Em uma procissão, é preso ao ferir um servidor do Paço, porém é libertado com a condição de ingressar no serviço militar ultramarino. Em 1553, chega à Índia. Em 1556, dá baixa, porém, permanece em Macau, onde teria escrito parte de *Os Lusíadas*. O poeta miserável, exilado e saudoso de sua terra teria sofrido humilhações, enquanto escrevia seus versos como vingança. (BARBOSA et al., 2001, p. 12).

Nessa época, teria se relacionado com Dinamene, e Massaud Moisés (1993) explica a lenda em torno do naufrágio em que o poeta teria preferido salvar seu poema à amada: “acusado de prevaricação, vai a Goa defender-se, mas naufraga na foz do rio Mecon: salva-se a nado, levando *Os Lusíadas*, como quer a lenda, e perdendo sua companheira, Dinamene.” (1999, p. 67)

É encarcerado em Goa, depois, novamente, em Moçambique, por causa de dívidas. É liberto, contudo, nesses 16 anos, vive na miséria. Apresenta o *Auto de Filodemo*, na Índia, porém, com auxílio financeiro de amigos, regressa à Pátria, em 1569. Escreveu teatro e correspondências, porém é na poesia o seu destaque, tanto na lírica quanto na épica. Segundo Moisés (1993), “em 1572, publica *Os Lusíadas* e recebe como recompensa uma pensão anual de 15.000 réis, que, no entanto, não o tira da miséria em que vive até o fim. Morre pobre e abandonado, a 10 de junho de 1580.” (p. 67). O ano de sua morte coincide com o ano em que Portugal perde sua autonomia política, caindo sob o domínio de Espanha. Em carta a Dom Francisco de Almeida, o poeta sintetiza esse momento: “...acabarei a vida e verão todos que fui tão afeiçoado à minha Pátria que não me contentei em morrer nela, mas com ela”. (CAMÕES apud BARBOSA et al., 2001, p. 13).

#### **4.1.3 *Os Lusíadas*: uma viagem portuguesa conduzida por linhas clássicas**

Considerado o "Poema da Raça", *Os Lusíadas* conta em versos a história do povo português, porém define como núcleo narrativo a viagem liderada por Vasco da Gama com o objetivo de descobrir uma rota marítima para as Índias, a qual teve início em 8 de julho de 1497 e fim, com a chegada a Calicut, em 24 de maio de 1498 (Moisés, 1999, p. 71).

Para essa tarefa, Camões buscou o formato na antiguidade clássica: o poema épico, gênero narrativo utilizado para cantar os grandes feitos, desafios e conquistas de um povo. Entre os principais textos que inspiraram o poeta, estão as obras descritas a seguir:

A *Iliada* e a *Odisseia*, atribuídas a Homero (Século VIII a. C.), através da narração de episódios da Guerra de Troia, contam as lendas e a história heroica do povo grego. Já a *Eneida*, de Virgílio (71 a 19 a.C.), através das aventuras do herói Enéas, apresenta a história da fundação de Roma e as origens do povo romano. (Barbosa et al., 2001, p. 15)

Camões acredita que a história e as origens de Portugal merecem também uma “Bíblia da Nacionalidade”. O poeta sabe a importância da literatura para sedimentar a herança cultural de um povo e, ao utilizar a arte e o engenho, unifica a língua portuguesa, até então relegada a uma posição menor, diante do espanhol, que, por exemplo, muitas vezes era utilizado no teatro português de Gil Vicente.

Em seu trabalho, Camões toma emprestada a estrutura narrativa da *Odisseia* de Homero, assim como versos da *Eneida* de Virgílio (p. 15). O poema português contém 10 cantos, com 1102 estâncias em composição em oitava rima e versos decassílabos heroicos de esquema rímico abababcc. Divide-se em três partes:

1ª: Introdução (Canto 1, 18 primeiras estâncias), subdividida em:

a) Proposição (estâncias 1 a 3): a matéria do poema é apresentada: os feitos dos “barões assinalados”, de Portugal, em especial, os da esquadra de Vasco da Gama;

b) Invocação (estâncias 4 a 5): o poeta invoca as Tágides, musas do rio Tejo, que deverão inspirá-lo na escrita do poema;

c) Oferecimento (estâncias 6 a 18): o poema é dedicado a D. Sebastião, visto como a esperança da continuação de grandes conquistas portuguesas, e patrono da publicação de *Os Lusíadas*;

2ª: Narração (Canto I, estância 19 a Canto X, estância 144): narrativa das viagens e glórias históricas portuguesas.

3ª: Epílogo (Canto X, estâncias 145 a 156): lamento do poeta, que se entristece pelo fato de não ser dada a devida atenção à sua “voz rouca”, assim como pela constatação do declínio do império.

#### **4.1.3.1 Estrutura narrativa e principais episódios**

Como visto, a narração de *Os Lusíadas* é a parte mais extensa do poema. O início ocorre em plena ação, no momento em que a frota está no Oceano Índico, rumo ao Cabo da Boa Esperança. Concomitantemente, há um concílio dos deuses que termina por deliberar a



favor dos navegantes, com Júpiter, Vênus e Marte apoiando os portugueses e Baco em oposição.

À narrativa marítima central, incorpora-se a fala de Vasco da Gama ao rei de Melinde, que conta a história de Portugal até essa viagem. Entre os principais episódios narrados estão o caso de amor trágico de Inês de Castro, o discurso do Velho do Restelo, ao qual nos dedicaremos à frente, e o episódio do Gigante Adamastor, como representação mítica do Cabo da Boa Esperança (BARBOSA et al., 2001, p. 18). Assim, além de Vasco da Gama, narram os momentos históricos o marinheiro Veloso, que relata o episódio dos Doze da Inglaterra, e Paulo da Gama, que, já na Índia, conta outros feitos portugueses.

No entremeio da jornada, ocorrem diversas aventuras, nas quais os navegantes são auxiliados por Vênus e Marte, mas também perseguidos por Baco e Netuno. Todos os acontecimentos, porém, corroboram o valor luso e a prevalência da fé cristã. No regresso à pátria, com a chegada à Ilha dos Amores, os navegantes recebem a recompensa das ninfas pelo feito heroico. Depois de um banquete, Tétis conduz Vasco da Gama e lhe mostra a “máquina do mundo”, que contém toda a sabedoria e o funcionamento da Terra e do que a transcende: “o plano mítico – dos deuses – e o histórico – dos homens – encontram-se: os portugueses são elevados simbolicamente à condição de deuses, pois só aos últimos é permitido contemplar a ‘Máquina do Mundo’” (p. 20).

Nesse sentido é interessante ressaltar o ecletismo religioso presente em *Os Lusíadas*, pois em toda a navegação, os portugueses são protegidos pelos deuses da mitologia romana, no entanto, procuram impor sua fé cristã aos mouros:

O português é visto por Camões como representante de toda a cultura ocidental, batendo-se contra o inimigo oriental, o árabe não-cristão. Todo esse fervor religioso não impede a utilização pelo poeta do erotismo de cunho pagão, como no episódio da Ilha dos Amores, e seus defensores lusitanos são protegidos, ao longo de todo o poema, por uma deusa pagã, Vênus (BARBOSA et al., 2001, p. 19).

Outro elemento a ser notado, que diferencia *Os Lusíadas* em relação à epopeia clássica (Odisséia e Ilíada, de Homero, e Eneida, de Virgílio), e exemplifica o vigor do espírito renascentista, é o herói, que, para Massaud Moisés, não é Vasco da Gama, o qual funcionaria apenas como porta-voz, ou



símbolo de todo o povo português em sua temerária arremetida contra os mares no encaço de amplos horizontes geográficos e humanos. Os navegantes como uma unidade, ou mesmo Portugal como terra de "armas e barões assinalados", é que representam o papel de herói no poema (1999, p. 72).

Além disso, para seguir à risca o modelo clássico, faltava “força dramática” à viagem às índias. Decorridos cerca de apenas 60 anos da viagem à escrita do poema, tratava-se de um acontecimento muito recente para já atingir a identificação como mito. Nas antigas epopeias, também era condição básica o porte heroico, como explica Moisés: “o herói clássico resultava do consórcio entre um deus e uma mortal; daí o seu caráter de semideus” (p. 72). A solução encontrada pelo poeta foi enfatizar acontecimentos alheios ao eixo central da navegação, como se vê em alguns dos principais episódios já comentados e, assim, lograr êxito na “edificação duma epopeia renascentista, moderna” (MOISÉS, 1999, p. 72).

#### **4.2 Análise das estâncias de “O Velho do Restelo”**

As primeiras impressões sobre o momento da partida da esquadra de Vasco da Gama são o sofrimento e a desesperança dos que ali permaneciam, principalmente das mulheres, ao verem seus entes queridos irem para talvez não voltarem. Na estância 90, percebe-se uma mãe a chorar a despedida do filho, o qual ela pretendia que lhe amparasse na hora da velhice, porém agora ia servir de alimento aos peixes. Na próxima estrofe, é a vez de uma esposa relatar a dor da perda: “Como por um caminho duvidoso/ Vos esquece a afeição tão doce nossa?/ Nosso amor, nosso vão contentamento/ Quereis que com as velas leve o vento?”. Para ela, o amor que tinham em terra firme era certo, mas as velas dos barcos levavam o sentimento a se esvanecer com o vento, pois a volta era indefinida. Como doenças e falecimentos eram comuns em expedições marítimas de então e, tendo Camões escrito o poema quase setenta anos depois desse momento histórico, o lamento toma ainda mais contornos de realidade, pois sabe-se que dos 170 homens que partiram, menos de um terço retornou com vida a Portugal (Barbosa et al., 2001, p. 49).

Salvatore D'Onofrio (1970) comenta sobre a intertextualidade contida na narração do sofrimento das mulheres:

A simbolização da mãe ou da esposa preocupada com a vida de seus caros tem o seu precedente em Homero (Andrômaca que está angustiada pela sorte de seu marido Heitor, *Ilíada*, c. VI) e, ainda mais em Virgílio: Rido

desesperada à partida de Eneias (c. IV); as irmãs da cidade de Latino que choram a morte de Turno (c. XI); a mãe de Euríalo, que chora a morte de seu filho, o amigo de Niso, inseparável até na morte. (1970, p. 78)

Além das influências clássicas, alguns poetas portugueses anteriores a Camões também expressavam as dores e as incertezas das navegações, com exemplos já no Cancioneiro Geral de Garcia Resende, de 1516, como nos versos de Brás da Costa (“Nós tomemos bom castigo/co mal que vemos alheo,/ e tenhamos gram receio/o mar de tanto perigo”) e de João Roiz de Castel-Branco (“Senhora partem tam tristes/ meus olhos por vós meu bem,/ que nunca tam triste vistes/ outros nenhuns por ninguém”). A crítica aos elos desfeitos e às famílias separadas pelas viagens é retratada anteriormente ainda, na dramaturgia de Gil Vicente, no Auto da Índia (1509).

Ao mencionado cenário de comoção, “de amor e de piedosa humanidade”, juntam-se “os velhos e os meninos”, que seguiam os viajantes. Completam-se os sentidos com o eco dos montes e as lágrimas numerosas que molhavam a areia. A tristeza é imensa e o presente ficcional é impulsionado pelos velhos, representantes do passado português, e pelas crianças, que choram também pelo porvir incerto.

É de se esperar que tal sofrimento comovesse os navegantes. O enternecimento surge, porém não a renúncia. Na estância 93, Camões coloca nas palavras de Vasco da Gama ao rei de Melinde a despedida final das terras portuguesas e deixa claro que, se eles, por um momento, olhassem para os que estavam deixando, poderiam mudar a intenção, por isso, não ousavam levantar a vista às mães, às crianças e às mulheres, que sofreriam, então, sozinhas. Agem dessa forma, tanto para continuarem firmes no intento quanto para não se magoarem, e determina-se que partam sem o “despedimento costumado”. Pensam no sofrimento que evitam neles mesmos, mas deixam de atentar-se à tormenta já latente nos demais. Nos últimos versos dessa estância, fica evidente que ainda que o amor demonstrado na despedida seja algo bom, para quem fica ou para quem vai, maior é a dor. Dessa forma, percebe-se o prenúncio de perdas nessa busca.

Em meio ao silêncio, surge um “velho d’aspeito venerando”, descrito na estância 94. Ele não parece ter parentesco com ninguém, mas representa um legado e o conhecimento acumulado da maturidade. Balança a cabeça três vezes e a voz “pesada”, que carrega vidas passadas, ouve-se do mar. Enfatiza-se que seu saber vem “só de experiências”, ou seja, algo que está além da racionalidade, pois sua fala manifesta o “experto peito”, logo, seu conhecimento advém do saber empírico, mais ligado a vivências. Apesar de ser assim

descrito, o velho demonstra conhecimentos mitológicos e eloquência ao falar. Sobre isso, Salvatore D’Onofrio comenta:

Parece que o Poeta, em lugar de pensar na verossimilhança, foi tomado mais pelo desejo de dramatizar e transcendentalizar a ação. A este respeito deve-se notar que é um conceito clássico o de conjugar a velhice com a ideia de sabedoria. Em todos os autores antigos (e, antes dos clássicos, nos autores bíblicos) quem faz dissertações de ordem filosófica ou moral é quase sempre um velho, que fala em nome da experiência da vida. (p. 76)

Ainda, para Afrânio Peixoto, a experiência e a prudência do velho podem ser comparáveis ao coro da tragédia grega, pois “compete ao coro, dentre outras coisas, alertar o(s) protagonista(s) e os leitores sobre os riscos ocasionados pela desmedida, passível de finais trágicos” (apud Felipe, 2017, p. 130). A abundância da figura do velho sábio e conselheiro, conforme mencionada por D’Onofrio, encontra exemplos em Nestor e Menelau, na *Iliada*, de Homero. Além disso, Horácio retrata o velho como um homem “inerte e ávido do futuro”, e “louvador dos tempos passados” (p.125), o que está em harmonia com algumas interpretações que se fazem desse episódio.

O Velho do Restelo inicia sua fala criticando a “glória de mandar”, a qual representa a ânsia pelo poder, em analogia à busca de Portugal em firmar-se como um grande e ilimitado império. Em seguida, associa a viagem à cobiça e à vaidade, relacionando-a com “Fama”, a divindade que leva adiante mensagens tanto verdadeiras quanto falsas, em um prenúncio de que a notoriedade entre os homens pode ser enganosa. Para ele, esse é um gosto “fraudulento”, pois engana “c’uma aura popular” a honra. Ou seja, aquilo que pareceria engrandecer o povo, na verdade, traria seu enfraquecimento, pois tais conquistas seriam ilusórias. O velho já explica que castigo e ausência de justiça seriam as consequências da viagem para o peito vão que busca poder e fama, ou seja, os nautas portugueses estavam fadados à desilusão. Para eles, estão reservados perigos, mortes e tormentas cruéis.

Cabe ressaltar, ainda, como indicado por Barbosa et al., o contraste entre o “peito experto” do velho, isto é, sábio, e o “peito vão”, logo tolo, vazio, dos que empreendiam a viagem (2001, p. 53). Ao antepor a leviandade e a sabedoria, Camões remete ao texto bíblico, especificamente ao livro de Eclesiastes, em que o rei Salomão afirma e argumenta que “é tudo vaidade” (Eclesiastes 1:2) e que “Melhor é ouvir a repreensão do sábio do que ouvir alguém a canção do tolo’ (Eclesiastes 7:5)” (p. 53).

Nos próximos versos, o velho continua a caracterizar a origem dessa viagem como a “dura inquietação d’alma e da vida”, ou seja, a ambição que desassossega o homem, operando

mudanças nos destinos. Para ele, aí está a fonte de “desamparos e adultérios”, no contexto, vistos como as famílias abandonadas, as crianças órfãs e os laços desfeitos. A condenação da cobiça tem como argumento a consumação de bens, reinos e impérios, isto é, quando o desejo de ganhar prevalece sobre qualquer outro, o resultado é a perda. À coragem chamam “ilustre” e “subida”, como se a conotação fosse unicamente positiva, porém, os nomes admiráveis escondem que ela seria mais digna de insultos. A “Fama” e a “Glória” apenas enganariam o “povo néscio”. Percebe-se, pela reiteração da figura do povo como o maior afetado negativamente pelas navegações, que, mesmo que as viagens trouxessem benefícios à coroa, os homens e mulheres comuns de Portugal seriam sempre anulados, independentemente das conquistas e perdas do Império.

Na estância 97, o Velho concentra-se em indicar o caráter de dúvida dessas navegações, o que fica ainda mais evidente pela prevalência de oito pontos de interrogação. Não se sabe quais “desastres” estariam no caminho desta “gente”. O “nome preminente”, isto é, a esperança de prestígio, disfarçava perigos e mortes. O povo aceita, pois tem promessas de reinos, minas, ouro, fama, triunfo e vitórias, no entanto, tais recompensas eram duvidosas. A seguir, destaca-se que a insensatez é própria do ser humano, visto que tal espécie descende do “insano” Adão, cujo pecado e desobediência levaram a humanidade ao “desterro” e à “triste ausência”.

O primeiro homem, de acordo com a mitologia bíblica, teria conduzido os seres humanos ao desalento, tirando-os da inocência, da idade “d’ouro”, para o estado de “ferro e d’armas”, ou seja, de conflitos bélicos. Nesse sentido, a idade de ouro seria o período em que homens compartilhavam a terra com os deuses, seres de total sabedoria. A transgressão de Adão teria feito decair o homem a um estado de trabalhos serviçais e menores e, em lugar da abundância à disposição, surge a conquista mediada por labores e guerras:

vendo no pecado original a origem de todas as paixões desenfreadas dos homens, apostrofa a geração de Adão, cujo pecado de desobediência fez perder à humanidade, além dos dons supernaturais (a graça beatífica), também os preternaturais (as imunidades da morte, da dor, da doença e do mal), decaindo assim da "idade de ouro", isto é, do estado de quieta e simples inocência, para a "idade de ferro", estado de lutas e de guerras. (D’ONOFRIO, 1970, p. 2)

Em seguida, na estância 99, exorta-se que a vaidade da conquista é uma fantasia, pois o que na realidade é “cruza e feridade” traveste-se de “esforço e valentia”. Nessas estâncias, o velho continua a apelar à religiosidade portuguesa e ressalta que a vida humana não pode

ser desprezada e deveria ser mais estimada, visto que o próprio Deus, a quem o povo lusitano exalta como aquele quem a concede, temeu perdê-la no calvário.

Na centésima estrofe, ainda com amparo em perspectiva religiosa, afirma-se que o conflito com o “Ismaelita”, sinédoque do povo mouro, seria eterno. Critica-se o fato de Portugal ir buscar outras guerras, pois se a batalha fosse por Cristo, o povo seguidor do Corão estava ao lado para ser combatido. Ainda, para Moisés, esse trecho prefigura a opinião de “um cristão inconformado com os rumos tomados pelos seguidores de Cristo: guiado por uma visão medieval da vida, opunha-se ao caráter mercantilista, utilitário e militante que a religião viria a assumir no século XVI, especialmente em sua feição jesuítica.” (1994, p. 25.)

Ainda, se o desejo era o enriquecimento, os árabes tinham “cidades mil, terra infinita”. Se a busca fosse a glorificação pela vitória, a batalha com eles jamais seria considerada fácil pois tratava-se de um povo “por armas esforçado”. Na estrofe 101, enfatiza-se que eles iam buscar um inimigo distante e desconhecido, “incerto e incógnito”, em busca da coroação pela fama, por quererem ser senhores “da Índia, Pérsia, Arábia e de Etiópia”, no entanto, o perigo real estava próximo e enfraqueceria o reino.

Na estância 102, o Velho do Restelo maldiz o primeiro homem que pôs “velas em seco lenho”, ou seja, construiu embarcações. Para ele, se houver justiça, consoante à alegoria religiosa, o destino dele seria o inferno, “eterna pena do profundo”. Tal inventor não merecia qualquer aclamação, nem música, “cítara sonora”, nem poesia, “vivo engenho”. Isso não deveria ser digno de memória, mas sim término de “nome e glória”. Nesses trechos, a leitura faz refletir se buscar algo além do seu chão seria digno de tamanha imprecação, porém fica evidente que a crítica se dirige ao fato de o homem não saber lidar com suas habilidades de maneira ponderada, conforme explica D’Onofrio:

o desejo dos portugueses é satisfazer a sede de glória, enriquecer, conquistar novos povos e propagar a religião cristã, tudo isso poderiam fazer ficando na pátria e lutando contra os mouros, uma vitória sobre os quais poderá satisfazer todas essas aspirações, sendo eles infieis, valorosos e ricos. Porém não sucede assim; os portugueses preferem ir longe, ao encontro de "um incerto e incógnito perigo", deixando a própria pátria sem defesa e despovoando o Reino que já têm, para buscarem um outro hipotético. Daí a maldição contra o inventor da navegação marítima (est. 102), que constitui a ideia nuclear do discurso do Velho do Restelo. (1970, p. 3)

Sobre essa demanda inquietante, na próxima estância, 103, o velho remete à criação humana por Prometeu (“filho de Jápeto”), que, a fim de gerar o homem, usou o fogo para animar o barro. Esse mesmo fogo, porém, teria sido usado pelos seres humanos para acender

o mundo em “mortes, em desonras”. Assim, dar o fogo à humanidade teria sido um grande “engano”, pois esse calor leva o homem a altos desejos, que, por sua vez, conduzem-no a perdas e desastres.

Na última estância, o fogo incontrolável do desejo é mais uma vez percebido como a origem da desdita humana. O velho refere-se a Faeton, filho de Apolo, que pediu as rédeas do carro do Sol e deveria seguir o roteiro estipulado pelo pai, porém, ora subia demais, causando problemas nos céus, ora descia excessivamente, arriscando a destruição da Terra. Zeus precisou destruí-lo com um raio, devido ao descontrole e à incapacidade de manter-se em equilíbrio. Faeton cai no rio Eridano, dando “fama ao rio”, e, nesses versos, é citado como exemplo do destino sombrio de quem busca além do que é seu, sem saber governar-se.

Ainda, para questionar as aspirações humanas, retoma-se o mito de Ícaro, o qual teria rumado ao sol, fazendo com que o calor derretesse a cera que o seu pai havia usado para construir as asas de penas com as quais escapariam de seu castigo. Dédalo, o pai inventor, havia alertado a Ícaro que este não poderia voar nem tão perto do mar, nem tão longe ao sol, buscando a prudência e o equilíbrio, contudo, o filho não lhe obedeceu e, sem as asas, caiu, dando “nome ao mar”. Ao final da estância, o velho reflete sobre a “mísera sorte, estranha condição” do gênero humano, na medida em que não tem limites: seja “alto ou nefando”, por quaisquer que sejam os meios, “fogo, ferro, água, calma e frio”, a “geração humana”, pela sua natureza, busca-a sem reservas, conforme explanado por D’Onofrio, ao mencionar o “fogo de Prometeu”, como:

[...] símbolo de todas as paixões humanas. Os últimos versos exprimem o pessimismo do Poeta diante da obra realizada pelo homem, junto a um sentimento de profunda tristeza pela "mísera sorte" e "estranha condição" do Gênero humano, que parece não ter esperança de salvação em face deste mal irremediavelmente destruidor que é a ambição. Prouvera a Deus que Prometeu não tivesse animado os homens com o fogo dos altos desejos! (p. 78)

Nas últimas estâncias do episódio, fica evidente a direta inspiração clássica de Camões, não apenas na estrutura, mas também nas analogias escolhidas. O primeiro exemplo trata-se da condenação às viagens marítimas versificada por Horácio (65 a 8 a.C.), no livro 1 das Odes, especificamente na Ode III, dedicada à nau que levava Virgílio a Atenas (p. 78). Ainda há paralelo na menção ao pioneiro navegador: “o que primeiro [...] às ondas confiou frágil madeiro”, no entanto, enquanto o romano o elogia pelo destemor, com a imagem de um “peito de bronze”, o português subverte o enaltecimento, chamando-o de “maldito”.

Ainda, na mesma ode, mas dessa vez em consonância, alude-se ao mito de Prometeu, a fim de se questionar a imprudência humana e seus resultados desastrosos:

Já tudo a raça humana cometeu?  
Tudo ela afronta com soberba rara!  
Aos céus roubou o fogo Prometeu,  
Por dar a vida à estátua que moldara,  
E logo o mundo em armas se acendeu,  
Em ambições crimes, que escusara.  
O homem fez-se audaz e de maneira  
Que a Morte, dantes lenta, vem ligeira. (HORÁCIO apud BARBOSA et al., 2001, p. 64)

Em seguida, referenciam-se Dédalo e Ícaro, de maneira aproximada à realizada no episódio em estudo: “Dédalo falsas asas imagina/ E aos ares o acompanha o Filho insonte,/ Que o nome deu a Mar, por triste sina.” Dessa forma, comprova-se como, ao vislumbrar o futuro triste de Portugal, Camões busca no passado, especialmente na antiguidade clássica, os argumentos de sua admoestação.

### 4.3 Revisão crítica: um guia para o entendimento contextualizado do episódio

Ao sintetizar os significados das principais estâncias do episódio, Salvatore D’Onofrio divide-o em três grupos: a) censura geral da ambição humana (95-97); b) visão profética dos males que Portugal poderia sofrer por causa da ambição (98-101) e c) evocação do passado para censurar a ambição humana (102-104) (1970, p. 77). Fica evidente, assim, que a “ambição” é um tema central nesses versos, e o crítico ajuda também a situar esse vício humano no intertexto ao qual Camões tinha acesso, pois:

a condenação da ambição humana também é bem documentada: no acréscimo que o humanista italiano Maffeo faz à *Enêida* de Virgílio (XIII, vv. 143 ss.), onde o velho rei Latino, chorando a morte de Turno, lança invectivas contra a sede do poderio e das riquezas, causa de inúmeras desgraças; e em quase todos os coros das tragédias gregas e romanas. (p. 78)

O acréscimo comentado pelo crítico foi realizado em 1419. No entanto, mesmo que a desaprovação da cobiça já fosse um tema presente no texto clássico, o episódio em estudo tem o diferencial de representar um contraponto ao tema principal que o poema busca glorificar em toda a sua extensão, por isso, é preciso buscar as razões para essa fala, aparentemente, deslocada.



### 4.3.1. As motivações para a condenação da viagem à Índia

Para Alfredo Bosi (2001), a fala do Velho do Restelo representa o anticlímax da narrativa, pois “[...] destrói ponto por ponto e mina por dentro o fim orgânico dos Lusíadas, que é cantar a façanha do Capitão, o nome de Aviz, a nobreza guerreira e a máquina mercantil lusitana envolvida no projeto” (apud BARBOSA et al., 2001, p. 61).

Para Felipe (2017), no entanto, não há desarmonia com o restante do poema, pois “tópicas antigas como a valorização da experiência, a censura à cobiça e o elogio à prudência integram seu discurso, tornando esta passagem nuclear no conjunto do poema, por remeter àquilo que se esperava de súditos católicos a serviço da Coroa portuguesa.” (2017, p. 118). Dessa maneira, é possível que a crítica não seja tão diretamente voltada às descobertas, mas à incapacidade humana de lidar com o seu poder e de fazer com que os ganhos sejam compartilhados, sem buscar, para o engrandecimento de alguns, o sofrimento de outros. Segundo Bosi, ainda, o episódio “dá a medida da força espiritual de um Camões ideológico e contra-ideológico, contraditório e vivo”. (apud BARBOSA et al., 2001, p. 61).

Portanto, o poeta viu motivação suficiente para exaltar os feitos passados de Portugal, porém também percebeu que tais expedições traziam consigo perdas irrecuperáveis:

A viagem e todo o desígnio que ela enfeixa aparecem como um desastre para a sociedade portuguesa: o campo despovoado, a pobreza envergonhada ou mendiga, os homens válidos dispersos ou mortos, e, por toda parte, adultérios e orfandades. “Ao cheiro desta canela / o reino se despovoa”, já dissera Sá de Miranda. (p. 61)

O poeta, como homem de seu tempo, dependente da pensão de Dom Sebastião, contudo, atento à realidade vivida pelo povo, não está alheio às opiniões contrárias às navegações, em um cenário já não favorável ao país. Na escolha de uma personagem que surge entre o povo, Camões pôde dar voz a essa parcela da população. É relevante assinalar também que ele viveu longos anos na Índia e em condições aflitivas, que em nada lembravam as promessas feitas ao povo. O velho representa, então, aqueles que, tendo mais experiência de vida, possivelmente em um passado próximo, também se haviam iludido com a esperança de grandiosidade transmitida ao povo, porém, a essa altura, já tinham motivos para entender que a animação dos jovens com as riquezas do Oriente em breve viraria desencanto:



Toda a riqueza do Oriente passava apenas por Portugal, e ia fomentar o trabalho estrangeiro, que nos fornecia de todas as coisas... Entretanto, morria-se de fome sob os alpendres de Lisboa; eram estrangeiros os artífices, os barbeiros, os sapateiros; muitos mil órfãos e viúvas depereciam na ociosidade; e o fidalgo que se exibia na rua, com mula ajaezada de ouro e muitos lacaios agaloados, recorria ao jejum portas a dentro. (SÉRGIO, 1972, p. 96)

Assim, é possível afirmar, como Rebelo, que “o Velho do Restelo é um retrato poético de fatos reais” (apud. D’ONOFRIO, 1970, p. 79). Estando, no momento da escrita, à frente do tempo ficcional, Camões percebe que as navegações engrandeceram a corte portuguesa, não o povo. Dessa forma, amparado pela historiografia e pela tradição poética, já comentadas, o poeta translitera as seguintes críticas na figura do Velho do Restelo, segundo D’Onofrio (1970):

a) O esquecimento da África, que, para ele, deveria ter prevalência nos interesses portugueses;

b) Os males da Índia, pois apenas alguns colhiam os frutos dessas viagens, devido a uma administração incapaz e corrupta;

c) A necessidade de se enxergar na luta contra os mouros a principal empreitada portuguesa:

As incursões muçulmanas ameaçavam ainda a integridade territorial da Península, constituindo um perigo para a conservação da civilização europeia. Camões, verdadeiro espírito renascentista, preocupava-se não somente com a unidade de seu País, mas também com a preservação e consolidação política e espiritual da Europa toda, unida pelos mesmos laços de civilização, religião e cultura [...] (1970, p. 83);

d) O desejo de retorno à vida simples dos campos e a motivações distantes da cobiça demasiada.

Ainda, em uma análise histórica, é possível perceber que o domínio lusitano na Índia não foi extenso, tampouco duradouro. O valor militar português foi posto à prova contra uma civilização antibélica e, assim que ali chegaram outros povos europeus, os portugueses foram vencidos e perderam quase tudo o que haviam conquistado. Culturalmente, impuseram o catolicismo e a Inquisição, e ainda, do ponto de vista moral, questionado pelo Velho, foram realizadas diversas arbitrariedades e práticas corruptas. Mesmo a língua portuguesa não se firmou, devido à subsequente ocupação britânica. Para D’Onofrio (1970), Camões sabia da decadência e da péssima administração do vice-reino português na Índia, justamente por ter passado ali parte de sua vida:

Camões, vate da ação heroica dos portugueses, enquanto está cantando as glórias do descobrimento e da conquista, a certa altura para a sua narração, tomado por um forte pessimismo anti-heroico. Parece sofrer, neste ponto, de uma crise de consciência, de um sentimento de vácuo e de inutilidade dos bens e glórias deste mundo. É o Camões-homem que se insurge contra o Camões-épico e se pergunta o porquê de tantas lutas e tantas ousadias. (p. 87)

Passados setenta anos da viagem à Índia, "as minas de ouro", "os triunfos", "as vitórias" e todas as riquezas materiais e espirituais prometidas encontravam-se ainda distantes. Ladrões e aventureiros beneficiaram-se economicamente, e, do ponto de vista cultural, não houve troca entre as duas civilizações. Para D'Onofrio (1970), a descoberta do caminho marítimo para a Índia representa o espírito renascentista português, pois revolucionou o comércio mundial, cujo centro se deslocou do Mediterrâneo para o Atlântico" (p. 89). No entanto, "os portugueses não tiveram capacidades políticas, administrativas e comerciais para tirar proveito deste descobrimento" (D'ONOFRIO, 1970, p. 89), tampouco para encaminhar o povo a uma realidade mais digna e igualitária, em que as descobertas e os avanços da ciência agissem em prol do equilíbrio social.

#### **4.3.2 As muitas vozes na voz do Velho do Restelo**

Para Melo, o Velho do Restelo, como anti-herói, é o maior dos heróis camonianos: "seu discurso é o mais eloquente e caloroso dentre os tantos discursos que enchem o poema" (1988, p. 183). A sua fala é tão notável justamente por materializar diversas outras vozes:

A experiência do Velho, além de oriunda do viver cotidiano, não seria exclusiva, única: viria de um saber que é do povo, em meio ao qual alçou "a voz pesada" (est. 94). Homem do povo, 'homem da rua' [...], estava ali como o seu representante, como o seu símbolo. (MOISÉS, 1994, p. 24.)

Assim, em primeira instância, é possível perceber que o velho fala em nome do povo, principalmente das mulheres e dos órfãos, cuja voz é abafada. No entanto, é importante ressaltar que, assim como se nota que essa voz pode representar aqueles que, com olhar crítico, percebiam ou vivenciavam a realidade do seu próprio tempo, o episódio também já foi interpretado como um apelo da classe conservadora, que temia as inovações, preferindo a conjuntura segura em terra firme a lançar-se ao desconhecido, independentemente de quais fossem as condições, com o intuito de preservar a população do país a fim de fomentar o

desenvolvimento da atividade agrária e a luta contra os árabes mais próximos, da África. Seria essa a “voz dos homens do norte, conservadores e apegados à terra, e um eco dos coros da tragédia grega” (REBELO GONÇALVES, apud MELO, 1988, p. 183).

Tal interpretação mais simplista diminui o caráter reflexivo da manifestação do velho ao imaginá-la como uma representação da dificuldade da aceitação do “novo” e da adaptação às inovações. Mesmo o termo “restelo”, ou ancinho, instrumento destinado ao uso agrícola, poderia parecer uma corroboração do caráter apegado do velho ao seu fazer ligado à terra. No entanto, é preciso pontuar que não foi o poeta que assim apelidou a sua personagem, mas teóricos posteriores, com base no fato de o discurso ter sido proferido na antiga praia do Restelo.

Incluindo-se essas interpretações e adicionando-se outras, já houve diversas análises quanto às analogias do Velho do Restelo, no seu contexto, assim como eco da tradição literária, como se percebe no resumo de Felipe:

Faria e Sousa, um dos primeiros comentadores do poema de Camões, afirmou que o Velho do Restelo representava o reino de Portugal. O filólogo alemão Wilhelm Storck o equiparou ao coro das antigas tragédias gregas. Teófilo Braga encontrou nas asseverações deste sábio um teor de protesto político contra as iniciativas da monarquia portuguesa. Joaquim Nabuco toma-o como descendente dos antigos heróis, sendo ele o “vulto de uma idade vencida”, e/ou representante do povo. Afrânio Peixoto associa sua fala ao “juízo da multidão”, interpretando-o como personificação do “outro” Portugal, nortenho, agrícola, próspero, conservador e terrestre. Hernâni Cidade considera essa figura um sintoma da “esquizofrenia” de Camões, dividido como estava entre a condenação e a exaltação da empresa ultramarina. Tal posição de Cidade foi amplificada por Sylmara Beletti e Frederico Barbosa, que sugerem o “fim orgânico dos lusíadas” justamente pela existência de um “Camões ideológico” e de um “Camões contra-ideológico”. Fernando Alves Pereira refere também ao “conflito de ideias” pelo qual estaria passando Camões, em uma época em que tudo “parecia contraditório”, sendo a fala do Velho do Restelo o desabafo de um povo explorado, deixado à parte em sua pátria. (2017, p. 119)

Quanto à interpretação de Pereira, citada acima, é importante mencionar que, de toda forma, o povo não enxerga progresso na viagem, pois é com a vida dos seus que se paga a campanha à Índia, e nada dos lucros obtidos no além-mar lhe cabe. Para Moisés, o espírito retrógrado aí se manifesta, pois a abertura da Europa ao mundo representava o futuro. Ainda, para o professor, tal crítica alude aos que hoje poderiam reclamar das invenções progressistas, e, a estes, faltaria uma dose de utopia, própria do espírito renascentista, que mira séculos vindouros: “como se alguém, em nossos dias, bradasse em praça pública, verberando o crime de gastar somas vultosas em usinas nucleares, viagens em ônibus espaciais, sondas

interplanetárias etc., enquanto milhões morrem à míngua, de fome, de miséria.” (MOISÉS, 1994, p. 28)

Faz-se necessário comentar o que constitui progresso e retrocesso, em diferentes visões. Os ganhos tecnológicos e científicos são essenciais à humanidade, mas é preciso pensar que todos esses avanços devem estar a favor da civilização, não apenas de uma parte já privilegiada da sociedade. Assim, o progresso que custa vidas e gera fome e desigualdades, talvez, não conduza os seres na direção mais certa e elevada. O povo entende essa concepção, pois vivencia tal cenário de perdas e desencanto.

É importante notar, ainda, que é simbólico o fato de o poeta ressaltar que esse homem se encontra situado “nas praias, entre a gente” (estância 94) e que a multidão que o tem por representante

era constituída de gente do povo e, quando muito, da burguesia embrionária dos comerciantes e artesãos, mas nunca a fidalguia e a nobreza, por meio do Velho fala o povo, cujo saber somente poderia ser o “de experiências feito”. Ele é porta-voz do povo, uma vez que apenas o povo discordaria da partida das naus para as Índias, pelas consequências fáceis de profetizar ou de fantasiar. Não esqueçamos que ainda se estava na Idade Média, embora às vésperas do Renascimento, e as navegações já haviam deixado um saldo negativo em vidas e em matéria de relaxamento de costumes. (MOISÉS, 1994, p. 24.)

O que traz contradição, porém, ao situar-se o velho como um representante do povo, com “saber só de experiências feito” (estância 94), é o nível da retórica por ele empregada. Em seu discurso, a argumentação constrói-se com base em extenso repertório, como já elucidado, da mitologia romana a “reminiscências de Horácio, Ovídio, Aristófanes, Catão, Virgílio, Tibulo, do *Cancioneiro Geral*, de Sá de Miranda, Gil Vicente, da Bíblia e mesmo de *Orlando Furioso*” (p. 24). Assim, percebe-se que há um entrelaçamento entre a voz do poeta e a de seu narrador. Por intermédio do Velho do Restelo, Camões “negaria o saber pelo saber, o mero conhecimento dos livros” (p. 24). Ainda, para Melo, os exemplos utilizados “supõem estudo, informação, erudição. Portanto, o “só de experiências feito” tem de ser entendido como uma hipérbole, uma sobrevalorização da experiência, um como já tardio desprezo pela vã ciência haurida nos livros” (1988, p. 185).

O escritor, sabe, ainda, que esse posicionamento não é apenas seu. Nesse momento de *Os Lusíadas*, a voz dos poderosos é emudecida, e o Velho fala por todo o povo calado nos livros de História e nas crônicas reais. Daí resulta tamanha emoção, pois o poeta sabe que essa camada da população, à época, não tinha lugar nem na literatura nem na agenda dos

soberanos, e, provavelmente, permaneceria sufocada por séculos. Reverbera, assim, em suas palavras uma indignação, resultante de múltiplas origens, que alia o povo ao seu porta-voz.

Para Gladstone Chaves de Melo, o velho é o próprio Camões, dividido entre dois pensamentos: o que estuda e é erudito vê a beleza na empreitada. O que ouve o coração a condena, pois percebe algo em desalinho. Ainda, o crítico menciona a

forte impressão de que o trecho foi inserido muito depois. Por outro Camões. Não aquele, cheio de entusiasmo, que se tornara a voz da pátria, para cantar os inexplicáveis feitos dos habitantes da pequena cada lusitana. [...] Agora temos um velho desencantado a cantar sua palinódia. Como que a pedir perdão do que, com tanto engenho e arte, dissera em estilo grandiloquo e corrente (2017, p. 185).

Para o crítico, isso explicaria ainda a continuação sem nenhum eco dessa fala. Ademais, de acordo com Felipe, apesar de a personagem de Camões situar-se no ano de partida de Vasco da Gama, entre esse momento e a edição da epopeia, decorrem-se setenta anos. Assim, a vivência do poeta transparece na personagem, pois autor e leitor já conhecem o desfecho das navegações (2017, p. 120).

Ainda, para Melo, o Velho do Restelo representa o Camões “devolvido à pátria, ‘à ditosa pátria minha amada’, e que a encontra decadente, submersa em austera, apagada e vil tristeza” (1988, p. 184). Tal descontentamento é notório também nos últimos versos do poema:

No mais, Musa, que a Lira tenho  
Destemperada e a voz enrouquecida,  
E não do canto, mas de ver que venho  
Cantar a gente surda e endurecida.  
O favor com que mais se acende o engenho  
Não no dá a pátria, não, que está metida  
No gosto da cobiça e na rudeza  
De uma austera, apagada e vil tristeza.

Para Moisés, a analogia ideológica com o final de *Os Lusíadas* seria ilusória, pois, no episódio, existiria uma figura simbólica próxima à de um apóstolo bíblico, o que se diferenciaria do lamento final, no qual o poeta chora pela decadência do império. Ainda, para o crítico, se o velho e Camões estivessem no mesmo nível, isso “comprometeria toda a mensagem ufanista do poema” (p. 24). É importante notar, no entanto, que o próprio professor identifica que a ganância é o verdadeiro objeto de censura nos dois momentos, porém,

“diverso é o contexto e o significado. [...] A mesma cobiça que gerou o império, agora o destrói: é isso que o poeta lamenta” (p. 24).

Por essa perspectiva, as duas passagens podem apresentar muitos pontos de conexão. Quando o poeta lastima “cantar a gente surda e endurecida”, é preciso pensar em quem é a “gente” referida. Por vezes, esses versos são interpretados como uma crítica ao povo português como um todo, que seria ignorante e rudimentar. No entanto, o poeta sabe que não é a essas pessoas que ele “canta”, pois pouquíssimos populares tinham acesso à leitura e à escrita no século XVI, em Portugal: “entre 1533 e 1567 não mais de 9% sabem assinar, mas entre 1572 e 1581 já o fazem de 15 a 20%.”<sup>3</sup>

### 4.3.3 A quem se dirige essa voz

Diante do que foi exposto, é possível pensar que o poema, dedicado a Dom Sebastião, também aos nobres e poderosos destina-se, visto que estes, no momento da impressão dos versos originais, faziam parte da pequena parcela que, de fato, saberia ler, e ainda, poderia compreender as analogias e referências ali presentes. Assim, Camões exalta os grandes feitos dos portugueses, como quem faz um apelo àqueles que detêm o poder. Para ele, o país deveria agir à altura de seu grande passado, de ímpares conquistas e coragem tamanha, e não mais permitir que tudo isso se perdesse pela ganância e desmedida, que conduziam Império e povo à mais funda decadência.

Ainda, quando o velho se dirige aos navegantes, já se sabe que a certeza destes não seria demovida, devido ao anseio pelas comentadas riqueza, glória e fama. Para Massaud Moisés, o fato de os navegantes não se abalarem, engrandece ainda mais o intento luso, pois, imbuídos do espírito renascentista, em contraponto ao pensamento medieval, que despreza o novo, os perigos enfrentados teriam tornado Portugal o grande império do século XVI (1994, p. 26). Percebe-se, no estudo do crítico, certa propensão à defesa das ações portuguesas, mesmo que os resultados tenham se mostrado negativos posteriormente.

Para D’Onofrio (1988), a figura do Velho do Restelo abrange representação maior, pois esta:

além e muito mais do que a opinião da corrente popular tradicionalista e conservadora, expressa a voz crítica do mesmo Camões, que, olhando os acontecimentos indianos com uma perspectiva de 70 anos, julga o domínio português da Índia, além de improdutivo, como causa de enfraquecimento do mesmo Reino de Portugal. Exprime, ainda, o Camões cansado das lutas e das guerras, que anseia à paz e à tranquilidade, que tem saudades da terra natal e das tradições bucólicas de seu povo. Daí o sentido dramático e, no mesmo tempo, lírico deste episódio, que é como um oásis espiritual no grandioso poema épico (1988, p. 89).

Ainda, para Massaud Moisés (1993), é evidente que o velho não dialoga apenas com os navegantes

pelo fato de a figura do Velho do Restelo não ser histórica: apenas no interior do poema é que se lhe explica a presença, fazendo supor um intuito dialético por parte do poeta, evidente no recheio das palavras do Velho e na inutilidade do seu generoso esforço. (1993, p. 26)

Neste trabalho, privilegia-se o entendimento de tal intuito dialógico no sentido de que Camões posiciona uma voz destoante, condenatória, no início da viagem, talvez para mostrar que o intento com que se lançam os barcos é mais importante que a própria rota. Dessa forma, o poeta transcende o seu momento histórico e os seus regentes, tornando sua obra um testemunho à humanidade, não apenas aos navegantes de seu tempo.

Ainda, em consonância com a inspiração clássica no episódio, como já exemplificado, de personagens que agem como conselheiros, por meio da sabedoria e da experiência, é possível dizer que, longe de trazer contradição ao conjunto da epopeia, a fala do velho garante-lhe um sentido maior:

É como se as advertências, que presumimos serem direcionadas aos nautas portugueses, ultrapassassem este limite e, como profecias, fossem direcionadas ao futuro, aos leitores, aos pósteros que, cientes de todas aquelas memórias narradas pela personagem camoniana, evitariam recair em erro semelhante. A unidade da obra não apenas se mantém como também atende ao decoro externo, adequando-se à recepção. (FELIPE, 2017, p. 126)

Com essa visão, o velho deixa de representar apenas o apego à tradição e a negação pura da ciência, para assumir um simbolismo maior que abrange as aflições e os sonhos daqueles que veem as escolhas humanas guiadas por prioridades equivocadas. Nesse episódio, Camões lança mão de todos os seus saberes em defesa desse ideal: tanto o conhecimento feito da experiência, na personificação do velho; a inteligência guiada pelo estudo, por meio do conhecimento letrado dos antigos clássicos; e ainda a transcendência religiosa.



Pode-se pensar, metaforicamente, como leitores de hoje, que o velho, ao se dirigir aos navegantes, falava àqueles que conduziam não apenas barcos em seu próprio tempo e espaço, mas que, na direção de suas velas, levavam também o destino de uma nação. Assim, uma voz em meio àquele povo e àquela época ergue-se em direção aos condutores do destino de tantos outros e, ainda, a todos que a fazem coro, como iguais, em resistência e lamento, empoderados pelo ato de ler.

#### 4.3.4 A concessão do direito à voz em *Os Lusíadas*

Como último comentário analítico sobre o episódio camoniano, já esclarecidos os aspectos dialógicos referentes aos intertextos com os quais a obra se relaciona, assim como o possível direcionamento do narrador ao leitor, é interessante situar a obra de Camões quanto ao direito à voz dos reprimidos.

Ao citar a epopeia, Kristeva (1969) delinea que a estrutura que atua na épica não é ainda a

problemática da palavra ambivalente de Bakhtin. O princípio de organização da estrutura épica permanece, pois, monológico. O diálogo da linguagem aí não se manifesta a não ser na infraestrutura da narração. Ao nível da organização aparente do texto (enunciação histórica, enunciação discursiva), o diálogo não se constrói; os dois aspectos da enunciação ficam limitados pelo ponto de vista absoluto do narrador, que coincide com o todo de um deus ou de uma comunidade. Encontramos no monologismo épico aquele “significado transcendental” e aquela “presença a si”, delimitados por J. Derrida. (1969, p. 77).

Dessa forma, a epopeia não poderia ter o aspecto dialógico, conforme estudado por Bakhtin, devido à sua estrutura, na qual existe apenas um narrador, e “o valor direto e pleno das palavras do herói desfaz o plano monológico e provoca resposta imediata, como se o herói não fosse objeto da palavra do autor, mas veículo de sua própria palavra, dotado de valor e poder plenos”. (KRISTEVA, 1969, p. 3)

Assim, o herói da epopeia conduz a narrativa a favor da sua visão de mundo e busca criar argumentos para sustentá-la:

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se



soasse *ao lado* da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis. (p. 5)

Na epopeia em estudo, no entanto, nota-se que tal descrição seria errônea, pois Camões emprega mais de um narrador e, em especial, dá a palavra a alguém que discorda do herói do poema. Em termos de pensamento crítico, para D’Onofrio (1970), não há precedentes no campo da poesia épica:

Examinando os poemas de Homero e de Virgílio, podemos observar que nenhum episódio tem um valor crítico tão fundamental como o do Velho do Restelo. Em nenhum lugar da *Iliada*, cujo objetivo é a exaltação do valor bélico dos gregos, achamos invectivas ou lamentações diretamente dirigidas aos horrores da guerra; na *Odisseia*, que exalta a coragem e a força moral de Ulisses na sua viagem de retorno a Itaca, nada encontramos que invalide este objetivo; pelo contrário, o herói, voltando enfim a sua terra, acha uma esposa fiel um filho dedicado, merecidas recompensas de tamanho sacrifício. No poema de Virgílio, que visa a glorificação de Eneias e do Império Romano, também não encontramos algo que possa minimizar este grande sonho ou possa sugerir a inutilidade de tão grandiosa obra. (1970, p. 79)

Não é possível considerar a obra de Camões como polifônica, devido ao fato de os diferentes narradores não estarem em condições iguais de narração, afinal, o discurso do velho, mesmo tendo passado à historiografia literária como uma das mais relevantes da epopeia, ocupa limitadas estâncias e não encontra eco em outras partes do texto. No entanto, é razoável admitir que tal episódio representa uma inovação com relação à epopeia e à busca por um olhar crítico e dialógico na literatura. Ao negar-se a conferir espaço único e parcial à visão de Vasco da Gama da viagem à Índia, o poeta afiança o direito à voz contrária aos que detêm poder e definem as direções dos barcos da humanidade.

#### **4.4 A pedagogia de projetos como estímulo à leitura no ensino médio**

A fim de proporcionar a riqueza de possibilidades de leitura do episódio camoniano aos estudantes, uma sequência didática apenas não seria suficiente, por isso, pensou-se na possibilidade de execução de um projeto. Essa palavra pode assumir diferentes conotações, contudo, mesmo fora do âmbito educacional, o verbete traduz-se em seu caráter plurifásico, assim como na essência voltada à realização de tarefas, que vão desde a pesquisa, passando por diversas pequenas e necessárias ações práticas, até a culminância em um resultado. Quando vertida para a educação, assim, a identidade de uma possível pedagogia de projetos

não pode estar desvinculada de pesquisadores como Wallon, Piaget e o brasileiro Paulo Freire (VENTURA, 2011, p. 38).

De forma mais específica, no entanto, no começo do século XX, John Dewey difundiu estudos sobre a aprendizagem ativa, a qual busca tornar o aluno sujeito do conhecimento (CASTRO et al., 2008, p. 135). A pedagogia de projetos, então, surge não como mera técnica de ensino, mas como uma metodologia de trabalho, na qual o próprio espaço escolar é ressignificado em torno da participação do estudante, a fim de possibilitar interações e a abertura à realidade, não apenas à simulação da vida.

Assim, o projeto caracteriza-se pela seleção de um tema sobre o qual os alunos se debruçarão para, então, definirem um objetivo a ser alcançado. Idealmente, os estudantes precisam identificar-se com o assunto a ser pesquisado, por isso, no projeto proposto neste trabalho, há diversas opções com as quais pode surgir tal apropriação. A partir da escolha da temática, os alunos também têm a possibilidade de selecionar qual será o formato do trabalho que deverão realizar. Evidentemente, tal método demanda o acompanhamento e a mediação do professor. Nas aulas de língua portuguesa no ensino médio, diversas são as possibilidades: *podcast*, livro, peça teatral, curta-metragem, *blog*, vídeo, exposição, *escape room*, performance, leitura dramática, coletânea de contos, ensaio fotográfico etc.

Antes da execução do produto final, é necessário que se aprofunde a pesquisa, e esta deve ser mediada pelo professor, pois é necessária a orientação quanto a fontes confiáveis, afastamento de cópias, entre outros itens importantes. Nos grupos, a organização, a troca de ideias e a designação de papéis igualmente requerem especial atenção. Algumas das principais características da condução de um projeto incluem: a) planejamento flexível que atue como previsão dos passos; b) autonomia dos alunos, em um contexto em que eles são corresponsáveis pelo desenvolvimento de todo o processo; c) predomínio da cooperação, em um cenário de aprendizado em conjunto; d) diversificação, pois há diferentes tipos de informação valorizados e e) interação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento (CASTRO et al., 2008, p. 137).

É perceptível, portanto, como o trabalho por meio de projetos pode ser enriquecedor para os estudantes e tem o potencial de forjar uma leitura mais significativa do texto literário, a partir do momento em que o leitor engaja-se na interpretação e análise do texto e, com base nessa interação, busca criar um projeto de autoria, que dialogue com as motivações e vozes de outros indivíduos, tempos e espaços.

#### 4.4.1 O Velho do Restelo enquanto linha condutora do projeto

Acredita-se estarem explícitos a importância da intertextualidade como componente indissociável da leitura, a qual deve ser desenvolvida e “testemunhada” no ambiente escolar, assim como o potencial do estudo do episódio do Velho do Restelo em *Os Lusíadas*, devido ao diálogo com o homem de todas as épocas. Neste momento, é preciso pensar no desafio que é transpor esse conhecimento aos alunos.

Evitar uma leitura burocrática dos textos literários e proporcionar o real desejo de ler aos estudantes é um desafio, como também já explanado. No entanto, assim como aos navegantes, o intento da viagem é precursor da rota a ser tomada: ao ensinar literatura, o objetivo primeiro das aulas deve nortear os demais processos. Dessa forma, é preciso propiciar atividades que, ao menos, na elaboração, visem ao encantamento dos alunos pelo conhecimento, de forma que esse saber se transforme em ação na sociedade e em uma visão mais ampla de mundo intermediada pelas diversas leituras, literárias ou não.

A fim de despertar esse interesse, é imprescindível ir até onde os alunos estão e a partir daí aspirar a outros cenários desconhecidos. Ao tratar de Camões, é natural que, à primeira vista, o assunto não lhes pareça apetecível, ainda mais em uma conjuntura escolar em que os conteúdos não lhes dizem nada de pessoal. Como já mencionado, antes de abordar os textos, há conhecimentos prévios essenciais para que os alunos comecem a compreender de que contexto sócio-histórico e cultural o poeta lança sua voz. Quando essas peças se ligam, há maior chance de o todo ser absorvido; já na fragmentação, há perdas e é difícil para os jovens conseguirem montar o grande quebra-cabeça entre os diversos saberes. Por esse motivo, a leitura literária pode servir como a argamassa que une as diferentes disciplinas.

No caso específico em estudo, história, geografia e artes são os campos evidentes de entrelace, porém, à medida que os projetos se desenvolvem, outros conhecimentos são requisitados, como a maneira como as ciências naturais evoluíram durante o Renascimento, a matemática das navegações ou o auxílio de línguas estrangeiras para o entendimento de fontes de pesquisa ou músicas e textos diversos que tratem do mesmo tema.

É preciso ressaltar que, antes de realizar um trabalho mais aprofundado com o episódio do Velho do Restelo, seria interessante a proposição de atividades a fim de mediar o conhecimento de *Os Lusíadas*. Para tal, o professor poderá preparar alguns roteiros de pesquisa diferentes para que os estudantes tenham o primeiro contato com a obra. Dessa forma, divididos em grupos, os alunos poderão pesquisar:

1. Vida e obra de Luís Vaz de Camões;

2. O Renascimento e o Classicismo português;
3. Temática de *Os Lusíadas*;
4. O Concílio dos Deuses;
5. Inês de Castro;
6. Gigante Adamastor;
7. Ilha dos Amores e Máquina do mundo.

Os alunos apresentarão os resultados dessas pesquisas aos colegas, e, então, terão início as atividades sobre o episódio em estudo. Em literatura, pode-se adotar um mote inicial do projeto e, a partir deste, os alunos teriam mais liberdade para explorar suas possibilidades. Quanto ao texto em estudo, o tema a ser desenvolvido é “A busca do homem pelo que está além do seu domínio”. Assim, como primeiro assunto, mais próximo à vivência dos alunos, o professor pode buscar debater o que move o homem, e, a partir dessa discussão, será possível perceber pensamentos preconcebidos dos estudantes sobre ganância, ciência, religião, o grande desconhecido, entre outros temas que mais tarde consubstanciarão a leitura do texto principal.

A fim de fomentar a participação em classe, o professor pode projetar dois vídeos. O primeiro é o documentário “Canoas”<sup>4</sup>, dirigido por David Reeks e Renata Meirelles, que, em cinco minutos, mostra um grupo de crianças da cidade de Tatajuba, no Ceará, que esculpem isopor, cortam peças e costuram velas a fim de lançar pequenos barcos ao mar. É interessante que os alunos notem a diligência das crianças ao criarem seus brinquedos e reflitam sobre o que as faz ter esse desejo. O segundo vídeo, “O Mito de Dédalo e Ícaro”<sup>5</sup>, de Amy Adkins, de mesma duração, explica a lenda que mais tarde será revisitada no poema e abre a possibilidade de reflexão sobre o equilíbrio nas buscas humanas. É importante que, em um debate aberto, alunos e professor tracem paralelos entre os dois vídeos e conversem sobre a busca do homem pelo desconhecido.

Com essa discussão encaminhada, é possível passar aos alunos um poema que coincide com o seu horizonte de expectativas, de Carlos Drummond de Andrade (2001), “Os homens: As viagens”:

4

Canoas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uRfjUGy-Y0A>>. Acesso em 22 de abril de 2020.

5

O Mito de Dédalo e Ícaro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3s2QPQnuaGk&t=14s>>. Acesso em 22 de abril de 2020.

Os homens: As viagens.

O homem bicho da terra tão pequeno  
 Chateia-se na terra  
 Lugar de muita miséria e pouca diversão,  
 Faz um foguete, uma cápsula, um módulo  
 Toca para a lua  
 Desce cauteloso na lua  
 Pisa na lua  
 Planta bandeirola na lua  
 Experimenta a lua  
 Coloniza a lua  
 Civiliza a lua  
 Humaniza a lua.  
 Lua humanizada: tão igual à terra.  
 O homem chateia-se na lua.  
 Vamos para marte – ordena a suas máquinas.  
 Elas obedecem, o homem desce em marte  
 Pisa em marte  
 Experimenta  
 Coloniza  
 Civiliza  
 Humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.  
 Vamos a outra parte?  
 Claro – diz o engenho  
 Sofisticado e dócil.  
 Vamos a vênus.  
 O homem põe o pé em vênus,  
 Vê o visto – é isto?  
 Idem  
 Idem  
 Idem.

O homem funde a cuca se não for a júpiter  
 Proclamar justiça junto com injustiça  
 Repetir a fossa  
 Repetir o inquieto  
 Repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.  
 O espaço todo vira terra-a-terra.  
 O homem chega ao sol ou dá uma volta  
 Só para tever?  
 Não-vê que ele inventa  
 Roupa insidervável de viver no sol.  
 Põe o pé e:  
 Mas que chato é o sol, falso touro

Espanhol domado.  
 Restam outros sistemas fora  
 Do solar a col-  
 Onizar.  
 Ao acabarem todos  
 Só resta ao homem  
 (estará equipado?)  
 A difícilima dangerousíssima viagem  
 De si a si mesmo:  
 Pôr o pé no chão  
 Do seu coração  
 Experimentar  
 Colonizar  
 Civilizar  
 Humanizar  
 O homem  
 Descobrir em suas próprias inexploradas entranhas  
 A perene, insuspeitada alegria  
 De con-viver

A palavra mágica. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 81-83.

Pode-se pedir que os alunos, em duplas, leiam o poema e tentem identificar a relação entre os vídeos e os versos. Esse momento em que os estudantes buscam uma interpretação própria é importante para que, em seguida, no debate aberto, as diferentes visões possam ser enriquecidas e eles percebam como outras interpretações ampliam sua primeira leitura. Como itens a ajudar a estimular a discussão, tais reflexões podem ser propostas e divididas entre grupos ou duplas:

- a) Acerca do título, que relaciona homens e viagens, metaforicamente, estabelecer algumas das “viagens” que o ser humano precisa/deseja realizar.
- b) O poema foi publicado em 1973. Relacionar como os recentes acontecimentos no mundo, à época, podem ter influenciado o poeta.
- c) Examinar as razões expostas pelo eu lírico para que o homem deseje sair da Terra.
- d) Analisar de que forma a Lua passa de objeto de desejo a um novo lugar de “chateação”.
- e) Após Terra e Lua, Marte segue o mesmo ciclo de interesse – domínio – ostracismo. Explanar o que tais sequências têm a dizer sobre a natureza humana e suas vontades.
- f) Pesquisar a expressão “engenho e arte” e seu uso na literatura.
- g) Explicar o efeito de sentido advindo da repetição da palavra “Idem” na explanação sobre o que aconteceria em Vênus.

h) Na próxima estrofe, o primeiro verso apresenta “O homem funde a cuca se não for a júpiter”. Mesmo com todo o ciclo de repetições anterior, o ser humano continua com o ímpeto de buscar um próximo planeta. Justificar como isso é possível.

i) Explicar o sentido do verso “O espaço todo vira terra-a-terra”.

j) Ao chegar ao sol, evidentemente diferente do planeta Terra, o ser humano cria uma “Roupa insiderável de viver no sol”, mas logo que nele pisa, o Astro Rei também vira simplesmente “chato”. Explicar a comparação feita com o “falso touro espanhol domado”.

k) No poema, prospectando-se que acabem todos os planetas, “Só resta ao homem/ (estará equipado?) /A difícilíssima dangerousíssima viagem/ De si a si mesmo”. Refletir sobre o fato de o homem, na ficção, já ter andado por toda a Galáxia, mas ainda ser possível questionar se ele “está equipado” para lidar com si próprio.

l) Ainda, sobre o trecho anterior, pensar no neologismo criado com a palavra “dangerosíssima” e o contexto sócio-histórico do poema.

m) Explicar as dificuldades e os perigos de uma viagem “de si a si mesmo”.

n) Analisar os versos “Pôr o pé no chão/Do seu coração”, tendo em mente o que a expressão “pôr o pé no chão” geralmente significa.

o) Definir os sentidos de “Experimentar/ Colonizar/ Civilizar/ Humanizar/ O homem”, especialmente, verificando se “humanizar o homem” seria mera redundância.

p) Nos versos finais, o eu-lírico parece apontar que o ser humano busca conhecer o que está além, mas não volta os olhos a si mesmo, pois careceria ainda de descobrir as “próprias inexploradas entranhas”. Analisar quais seriam essas entranhas a serem descobertas.

q) No poema, o eu-lírico associa dois adjetivos à palavra alegria: perene e insuspeitada. Analisar o efeito de sentido que estes agregam ao verso.

r) Nas últimas palavras, o poeta recria o verbo “con-viver”, como já o tinha feito com “col-onizar”. Exprima o efeito de sentido causado nessa criação.

Ao fazer essa análise, é importante que possíveis problemas lexicais sejam antevistos pelo professor e que ele esteja aberto e preparado para auxiliar os alunos com as dúvidas de vocabulário. Quando tiver sido garantida essa interpretação inicial do poema, deverá haver o encerramento dessa parte com a reflexão sobre as motivações do poeta. O debate deve esclarecer aos alunos que o texto versa sobre o fato de o homem buscar o que está distante, quando se esquece de resolver os problemas, como desigualdades e injustiças, que acontecem aqui na Terra.

Em um segundo momento, será feita a retomada da discussão anterior sobre o poema de Drummond. Deverá ser explicitado aos alunos que esse questionamento sobre o

homem buscar suas respostas além de si mesmo e esquecer-se de contemplar o que está próximo não é exclusivo do Brasil e já vem sendo debatido há séculos na literatura de língua portuguesa.

Como introdução ao tema, retomando-se a epopeia *Os Lusíadas*, já estudada pelos alunos, o professor irá explicar à turma que Camões, em meio ao elogio às navegações, introduz uma voz aparentemente dissonante, que condena a ganância portuguesa em mirar sempre o que está distante, em busca de riquezas para a corte, enquanto o povo míngua e sobrevive em meio à miséria. O professor poderá, então, narrar os acontecimentos gerais e solicitar que os alunos façam a leitura das estâncias 91 a 104, de preferência, de uma versão comentada, à qual os alunos poderão recorrer em caso de dúvidas. Em seguida, deverá proceder à análise, com os alunos, em uma aula expositiva dialogada, de algumas das principais estrofes, como 94, 95, 96, 102, 103 e 104.

Com base na análise já apresentada das estâncias, deve-se realizar o debate sobre a crítica do Velho do Restelo e a sua relação com os vídeos vistos e o poema de Drummond. Nessa discussão, deve estar evidente a proximidade de temas e possíveis referências. Tais estudos serão encerrados com o exame do poema “Fala do Velho do Restelo ao Astronauta”, de José Saramago<sup>6</sup>:

Aquí, na Terra, a fome continua,  
A miséria, o luto, e outra vez a fome.

Acendemos cigarros em fogos de napalme  
E dizemos amor sem saber o que seja.  
Mas fizemos de ti a prova da riqueza,  
E também da pobreza, e da fome outra vez.  
E pusemos em ti sei lá bem que desejo  
De mais alto que nós, e melhor e mais puro.

No jornal, de olhos tensos, soletramos  
As vertigens do espaço e maravilhas:  
Oceanos salgados que circundam



Ilhas mortas de sede, onde não chove.

Mas o mundo, astronauta, é boa mesa  
 Onde come, brincando, só a fome,  
 Só a fome, astronauta, só a fome,  
 E são brinquedos as bombas de napalme.

É importante que os alunos façam a sua análise antes que o professor intervenha no entendimento do texto, por isso, sugere-se que, em duplas, eles tenham tempo destinado à interpretação verso a verso, incluindo-se a oportunidade de pesquisar alguns termos, como “napalme”.

Em seguida, ao coletar as impressões dos alunos em uma análise conjunta, há alguns aspectos relevantes que devem ser contemplados. No poema de José Saramago, o eu lírico é o próprio Velho do Restelo que, desta vez, dirige-se ao astronauta. Na epopeia de Camões, o velho de “aspeito venerando” exorta os viajantes que se lançariam ao mar, enquanto no texto do autor contemporâneo, imagina-se um retorno da personagem, que desta vez fala ao astronauta em direção ao espaço. O desafio mudou, mas ainda há uma voz clamando da terra firme.

Três são os problemas citados: a fome (reiterada), a miséria e o luto. São questões que refletem diretamente o descaso com a vida humana. Como se cinco séculos se tivessem passado e ainda assim o homem não tivesse entendido o que mais importa. Na segunda estrofe, o velho diz que “acendemos cigarros em fogos de napalme”, dando a entender que usamos bombas como as do Vietnã, como se fossem simples objetos em nossos dedos, como se não fossem influenciar a vida de milhares de pessoas. Todos os versos estão escritos na primeira pessoa do plural, identificando essas atitudes como coletivas, não apenas dos poderosos. Ele então continua afirmando que usamos a palavra amor, mas desconhecemos seu significado, pois este, em sua pura definição, não existe entre os homens. O astronauta, que personifica as conquistas científicas e tecnológicas, é a prova da riqueza, mas também da pobreza e da fome. Novamente a palavra “fome” repete-se propositalmente, como que sinalizando o esforço atribulado na tentativa de entender uma realidade de difícil apreensão. No astronauta concentra-se um desejo mais elevado, “melhor e mais puro”, como se o que valesse a busca fosse o que está além de nós e não no nosso meio.

Na terceira estrofe, vemos que nossos “olhos tensos” estão voltados para as “vertigens do espaço e maravilhas”, enquanto diversos oceanos rodeiam ilhas sedentas, sem

chuva. Buscamos o que está além de nós e nos maravilhamos com tudo isso, mas toda água em profusão não é suficiente para matar nossa sede.

Na estrofe final, repetem-se mais três vezes a palavra fome, como se ela definisse quem somos. O mundo é “boa mesa”, e é a fome que nos devora, não o contrário. A fome brinca e as bombas de napalme também, logo, estamos brincando com nossa humanidade, em vez de curar nossas feridas, e o que admiramos, de mais alto, mais sublime, não conserta nossos erros.

Nesse poema, fica mais evidente o tema já tratado nos outros textos e, enfim, a discussão pode se aprofundar para a validade de avanços científicos e tecnológicos que não contemplam o bem-estar da humanidade. Para fomentar tal discussão, seria apropriada a leitura da seguinte citação:

Se o homem não for capaz de organizar a economia mundial de forma a satisfazer as necessidades de uma humanidade que está a morrer de fome e de tudo, que humanidade é esta? Nós, que enchemos a boca com a palavra humanidade, acho que ainda não chegamos a isso, não somos seres humanos. Talvez cheguemos um dia a sê-lo, mas não somos, falta-nos mesmo muito. Temos aí o espetáculo do mundo e é uma coisa arrepiante. Vivemos ao lado de tudo o que é negativo como se não tivesse qualquer importância, a banalização do horror, a banalização da violência, da morte, sobretudo se for a morte dos outros, claro. Tanto nos faz que esteja a morrer gente em Sarajevo, e também não devemos falar desta cidade, porque o mundo é um imenso Sarajevo. E enquanto a consciência das pessoas não despertar isto continuará igual. Porque muito do que se faz, faz-se para nos manter a todos na abulia, na carência de vontade, para diminuir a nossa capacidade de intervenção cívica. (SARAMAGO, 1994)

A essa altura, espera-se que o debate esteja aprofundado e, dessa forma, os alunos tenham repertório suficiente para dedicarem-se a um trabalho próprio, cujo subtema e formato eles terão liberdade para escolher.

Os textos lidos, principalmente as estâncias sobre o Velho do Restelo, servirão como impulso para a realização dos projetos. Para isso, uma opção seria a separação das estrofes por tema, e os estudantes organizarem-se em grupos, a fim de interpretar, por meio do contexto e das referências, o texto original, para então relacioná-lo com a atualidade e com outros textos, músicas, obras de arte, enfim, representações humanas sobre o assunto, de acordo com a sua preferência. Uma divisão possível para os temas encontra-se a seguir:

a) Sofrimento da mulher (Estância 93): No poema em estudo, as mulheres sofrem pelo abandono e pelas circunstâncias difíceis em que são deixadas pelos maridos e filhos. Ao longo da história e, ainda, agora, elas têm sido privadas do poder de escolha sobre as suas

próprias vidas e apagadas das decisões políticas como um todo. Questões como feminicídio e desigualdade de salários são recorrentes atualmente. O que já mudou e o que ainda precisa alinhar-se em questões de gênero?

b) Sabedoria dos mais velhos (94): O Velho do Restelo simboliza a experiência e o entendimento que apenas a vivência proporciona. Os idosos constituem uma parcela também deixada à margem da sociedade e, com o envelhecimento da população, questões como previdência social estão em voga. Como manter um espaço de acolhimento e escuta aos mais velhos?

c) Ganância e vaidade (95): O Velho atribui à sede pelo poder o verdadeiro intento da viagem à Índia. Atualmente, tal vício pode ser tanto associado aos políticos e poderosos, quanto às redes sociais, nas quais curtidas e visualizações ditam conteúdos e propagam estilos de vida e padrões de beleza inalcançáveis. Como definir limites para a ganância e a vaidade?

d) Ignorância do povo (96): Camões relata que aqueles que estão no poder buscam enganar o “néscio povo”. Atualmente, o descaso com a educação e a ausência de políticas públicas que fomentem a leitura, a ciência e o apreço à arte são flagrantes. Tal indiferença é proposital? Quem ganha com o baixo nível de educação propiciado ao povo brasileiro?

e) Promessas políticas enganadoras (97): Na epopeia, fica evidente que o povo recebia falsas promessas de riquezas e recompensas a fim de lançarem-se ao desconhecido perigoso. A cada quatro anos, a população elege seus representantes, mas o povo tem acesso às verdadeiras intenções dos políticos? Como se manifestam as *fake news* em tempo de eleições?

f) Guerras e conflitos (98): Camões explica que, do ponto de vista cristão, a queda da humanidade, originada pelo pecado de Adão, fez com que o homem tivesse de se defender e lutar pelo que deseja por meio de guerras. Seriam tais conflitos verdadeiramente necessários? Muitos atribuem às Guerras Mundiais grande parte do desenvolvimento tecnológico do qual desfrutamos hoje. São necessárias guerras, catástrofes e conflitos para que evoluamos?

g) Valor da vida humana (99): O Velho apela à religiosidade dos portugueses, ao afirmar que até mesmo Jesus Cristo temeu perder sua vida, logo, o homem deve valorizá-la. No contexto atual, é interessante pensar que algumas vidas são mais valorizadas do que outras e, ainda, em contextos como a epidemia de COVID-19, muitos argumentam que parâmetros econômicos são mais importantes do que “apenas” milhares de vidas. Esse tema pode abarcar ainda ideias como pena de morte e legalização do aborto e os diferentes pontos de vista que fundamentam as justificativas favoráveis e contrárias a cada um dos assuntos.

h) Conflitos religiosos (100): Para o Velho do Restelo, o Corão representava uma “lei maldita” e os cristãos portugueses deveriam combater os árabes antes de lançarem-se a outros domínios. Atualmente, ainda há diversos conflitos religiosos no Oriente Médio, e também, de maneira diferente, ao nosso redor, quando as pessoas deixam de respeitar as crenças alheias. No Brasil, as religiões de matriz africana já chegaram a ser proibidas e até hoje enfrentam preconceitos. Além disso, presenciamos ainda o debate sobre o estado laico e a religiosidade exercendo influência em questões políticas.

i) Domínio de povos (101): O Velho do Restelo considera que Portugal, em vez de cuidar do inimigo próximo e do próprio povo, lança-se ao mar para ser exaltado como “senhor [...] da Índia, Pérsia, Arábia e de Etiópia”. O domínio imperial sobre outros povos é algo recente na história da humanidade. Muitos países das Américas e da África serviram para enriquecer colônias, tiveram suas identidades apagadas e foram abandonadas quando nada mais lhes restava, conseqüentemente tendo que passar por conflitos diversos. Hoje, esses locais sofrem o impacto de anos de exploração, e isso tem sido retratado na literatura, talvez, como um tipo de reparo aos incontáveis legados culturais perdidos. Além disso, pode ser importante refletir sobre como, com a globalização, os mais fortes impõem-se econômica e culturalmente, mais uma vez eliminando importantes traços culturais irrecuperáveis.

j) Descobertas humanas em descontrolado (102): O Velho maldiz o inventor do primeiro barco, pois esse deu ao homem algo com o qual ele não sabe lidar. Nesse sentido, é possível refletir se o ser humano está preparado para utilizar sua inteligência em benefício da humanidade. Descobertas científicas diversas e avanços na comunicação e nos transportes têm sido canalizados para o bem do planeta e da civilização, ou sua primordial finalidade é o lucro, que traz consigo desigualdade e destruição? É possível chegar a um equilíbrio?

k) Limites para o ser humano (103): Nessa estância, lembra-se do mito de Jápeto, que teria animado o homem com o fogo do desejo, porém o velho critica o feito, pois acredita que se o ser humano não tivesse tão alta aspiração, o mundo estaria em equilíbrio. Deve haver limites para o homem? Nesse sentido, a bioética é um tema importante a ser estudado, assim como as riquezas: o homem é livre para buscar ser cada vez mais rico ou é incabível existirem bilionários em um mundo onde ainda há aqueles que passam fome?

l) Os mitos antigos e a sua representação na contemporaneidade (104): Na argumentação final do Velho, ele recorre aos mitos de Ícaro e Faetonte, a fim de explicar a importância da prudência. Nesse tema, é possível pesquisar a mitologia greco-romana ou até mesmo as lendas indígenas ou africanas que poderiam ser utilizadas para condenar as ações humanas da atualidade.

A fim de aprofundarem-se nos temas escolhidos acima, os grupos escolherão o tipo de projeto que gostariam de apresentar como culminância desse trabalho. As possibilidades são variadas e podem recorrer aos mais diversos gêneros: pesquisa e gravação de relatos, *podcasts*, produção de textos (poemas, dissertações, crônicas, contos), encenações teatrais, análise comparativa entre obras, paródias, debates regrados, vídeos, entre outros.

O objetivo principal dessas atividades é estimular a leitura de texto clássico, em comparação com poemas modernos e contemporâneos, assim como demais expressões artísticas, ajudando os alunos a perceberem como a literatura de todos os tempos pode dialogar com o momento atual e com assuntos que lhes são relevantes. A partir daí, então, como cocriadores, eles têm a oportunidade de apoderarem-se desse conhecimento e reimaginarem o Velho do Restelo, como uma voz de denúncia atual e própria do jovem do século XXI.

## 5. CONCLUSÃO

As pesquisas e o projeto contidos neste trabalho surgiram da necessidade de conduzir as aulas de literatura de maneira que o estudante do ensino médio aprecie de fato o texto literário e relacione-o com a sua existência. Nesse sentido, privilegia-se um aprendizado significativo, por meio do qual o indivíduo reconheça na função poética da linguagem uma companhia possível e necessária à sua vida cidadã.

Os textos literários aqui apresentados, oriundos de diferentes épocas, porém com a língua portuguesa como veículo, dialogam com a "busca" ou os "caminhos" humanos. Para os alunos que estão nos anos finais da educação básica, tal temática tem especial vigor e potencial de engajamento, visto que os estudantes estão amadurecendo e fazendo escolhas para as suas vidas. Pode ser tocante fazê-los ver a literatura como um local de pertencimento e de auxílio em termos de visão pessoal e de mundo. Ainda, na busca por formar cidadãos aptos a interagir em sociedade de maneira ética e responsável, repensar os descaminhos humanos, vendo na própria voz uma ferramenta de transformação e denúncia, é extremamente enriquecedor, pois traz significado às nossas aulas.

Outrossim, buscou-se, por meio de ampla bibliografia, justificar o ensino da literatura como disciplina emancipadora, que deve permanecer nas grades curriculares dos nossos jovens estudantes, não como conjunto de regras e características, mas como diálogo com seres, tempos, espaços e com o próprio eu em constante formação. Também, com o estudo detalhado das estâncias camonianas, procurou-se evidenciar como é importante que o professor seja também um pesquisador de sua disciplina.

No percurso de estudos propostos, o jovem lê um texto clássico, com calma e possibilidade de entender suas nuances, para então relacioná-lo com intertextos anteriores e posteriores. A leitura cruzada entre os versos de Camões, Drummond e Saramago enriquece e repertoria os leitores, pois um texto faz com que o outro se avolume. Desse estudo cuidadoso surge a reflexão sobre o fato de o homem olhar mais para o mundo exterior, atrás de respostas longe de si, enquanto aqui, perto, há antigos problemas tanto urgentes quanto persistentes, para os quais temos fechado os olhos. Daí a necessidade de uma voz de alerta, que repense o que se apresenta como "normal".

A partir dessa teia de sentidos, o estudante parte para a criação de algo seu, demonstrando sua autonomia. O professor, que já atuava como facilitador e ponte entre autor e leitor, aqui vê sua atuação ainda mais centrada nos "bastidores". Cabe a ele auxiliar os grupos, verificar se as pesquisas têm qualidade e encaminhamento, avaliar a viabilidade das

ideias dos alunos, assim como o que pode ser aprimorado nos seus planejamentos, porém, para se criar algo, é necessário um espaço de liberdade autoral. Assim, justificam-se os benefícios da utilização de projetos como método para os estudos literários. Quando uma obra encontra abrigo, criando raízes e despontando em galhos, folhas e frutos, o espectador deixa de contemplar e passa a ser também criador, usufruindo, de certa forma, da companhia dos artistas e dos revolucionários de todos os tempos.

Assim, é possível fazer o convite a nossos alunos, mas ainda será necessário deixar algumas pistas pelo caminho, para que quem deseje entrar por essa porta consiga encontrar a chave dentro de si mesmo, como versificado por Drummond:

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave? (2012, p. 8)

Por fim, com este trabalho, buscou-se refletir, por meio de um exemplo específico, como o professor pode ser o elo entre aluno do século XXI e textos escritos há décadas e mesmo séculos, ao mesmo tempo em que nele se projeta o porvir. Como exposto previamente, talvez “ensinar”, de fato, literatura seja quase impossível. No entanto, todo leitor tem em seu caminho alguém que o ajudou a ver. Alguém que, com um exemplo ou um testemunho, chamou-o ou instigou-o a desvendar o mistério das palavras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. **O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica**. Campinas: [s.n.], 1999.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**; trad. Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARBOSA, Frederico; BELETTI, Silmara. **Inês de Castro e o Velho do Restelo com explicação estrofe por estrofe**. São Paulo: Ed. Landy, 2001.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.
- CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Porto: Porto Editora, 1978.
- CANDIDO, Antonio et al. O direito à literatura. **Vários escritos**, v. 3, p. 235-263, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.
- CASTRO, César Augusto; SOUSA, Maria Conceição Pereira de. Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 134-151, Apr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362008000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362008000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 mai. 2020.
- COELHO, Nelly Novaes. (Org.). **Versos de amor e morte**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.
- DE MELO, Gladstone Chaves. Uma interpretação do " Velho do Restelo". **Agália: Publicaçom internacional da Associação Galega da Língua**, n. 15, p. 313-316, Rio de Janeiro: [s.n.], 1988
- D'Onofrio, Salvatore. O Velho do Restelo e a consciência crítica de Camões. **Revista de história** 40.81 (1970): 75-89.
- ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**, São Paulo: Editora Martins Fontes. 1993.
- FELIPE, Cleber Vinicius do Amaral. O velho do Restelo e a empresa de Vasco da Gama na epopeia lusíada. **Artcultura**, v. 19, n. 35, Uberlândia: [s.n.], 2017.
- FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Obra de Paulo Freire; Série Entrevistas**, Campinas: [s.n.], 1982.



- FREIRE, Paulo et al. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. **O livro dos abraços**, v. 5, Porto Alegre: L&PM, 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, p. 21-61, 2007.
- KRISTEVA, Júlia. A palavra, o diálogo e o romance. **Introdução à semanálise**, p. 207-234, São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1983.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. São Paulo: Objetiva, 2002.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.
- \_\_\_\_\_. "A Fala do Velho do Restelo": Heterodoxia?. **Homenagem a Alexandrino Severino**, p. 23, São Paulo: [s.n.], 1993.
- MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Crítica e intertextualidade. **Texto, crítica, escritura**, p. 59-76, São Paulo: Ática, 1978.
- PINTO, Mária Marcia Matos. Duas atualizações do discurso do Velho do Restelo. **Revista do Centro de Estudos Portugueses** 20.26: 49-59, Belo Horizonte: [s.n.], 2000.
- PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Estudos, n. 93).
- SARAMAGO, José. José Saramago diz que leitura é para poucos. **Gazeta do Povo**. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/jose-saramago-diz-que-leitura-e-para-poucos-a1vkys536ry824io57858u5hq/>>. Acesso em 08 abr. 2020, 18:26:20.
- \_\_\_\_\_. Saramago concede um prêmio ao Nobel. [Entrevista concedida a] Antoine de Gaudemar, Libération, 6 de novembro de 1998. Rep. de parte do artigo in **Camões, Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, n.o 3, outubro-dezembro de 1998, pp. 42-44.
- \_\_\_\_\_. Folha de Sala da exposição "A Semente e os frutos". [Entrevista concedida a] Esperanza Pamplona, Las Palmas, 20 de fevereiro de 1994. **José Saramago**. Disponível em: <<https://www.josesaramago.org/folha-de-sala-da-exposicao-a-semente-e-os-frutos/>>. Acesso em 08 ago. 2010, 23:37:00.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Trad. Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SÉRGIO, António. **Breve Interpretação da História de Portugal**. 2.ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1972.

STAM, Robert; JAHN, Heloísa. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 7, n. 1, jan. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31/26>>. Acesso em: 23 maio 2020.