



## O OUTONO DA MULHER SEM PERNAS: POESIA, IMAGINÁRIO E SALA DE AULA

Genis Frederico Schmaltz Neto – gfschmaltz@gmail.com

Centro Universitário Nossa Senhora Aparecida, FANAP, Aparecida de Goiânia, Goiás; <https://orcid.org/0000-0002-1474-0478>

**RESUMO:** Atravessando os postulados da teoria do imaginário durandiano, escolheram-se oito poemas da escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen para serem trabalhados em quatro aulas no 7º ano do ensino fundamental de uma escola privada, e, valendo-se de atividades linguísticas bem como priorizando a fruição literária, pensar temáticas fundamentais à formação humana. Enfatizando-se a imagem poética e instigando a imaginação criadora dos alunos, focamos o *topos* morte para verificar como eles constroem sua imagem, se rendendo ou enfrentando-a, norteados pelos Regimes. O resultado, advindo da análise profunda do poema que carrega a temática, *A pequena praça*, assim como das atividades dos alunos, evidenciou a possibilidade de valer-se do imaginário como ferramenta metodológica para condução e formação de leitores de poesia em sala de aula, atribuindo ao ato de ler um novo olhar, e construindo novas estratégias de ensino na relação professor/aluno.

**PALAVRAS CHAVE:** Imaginário; poesia; Sophia de Mello Breyner Andresen.

### 1 INTRODUÇÃO

Fartos de imagens destituídas de potencial hermenêutico e complexamente de mitos descontrolados<sup>1</sup>, os adolescentes que hoje compõe as salas de aula integram um universo tecnológico único, desvelado ante a mesmice de procedimentos pedagógico-educacionais. Enquanto muitas vezes se marginaliza o estudo do texto literário priorizando-se a historiografia do autor e mesmo as estruturas estéticas que constroem os textos, o trabalho do poeta em fazer com que “a palavra seja o diálogo do ser com a própria essência” (Fernandes, 2007) perde-se em meio ao tédio e desprezo com que os alunos encaram o professor, talvez mais desorientado na disparidade dos fluxos curriculares que seus próprios ouvintes passivos.

Não basta apenas saber ler a palavra impressa. É preciso transpô-la, como declara Steiner (1998): quem lê uma obra literária e “consegue se olhar no espelho sem se abalar, talvez seja capaz, do ponto de vista técnico, de ler [...] mas é analfabeto no único sentido que importa”. Essa ideia de mecanismo humanizador instaura-se na prática de leitura, ressoa no artigo 35 da LDBEN, nas PCNS, e se reafirma quando Candido (2008) proclama que “a quota de humanidade que nos torna mais compreensivos e

<sup>1</sup> Em *A fé do sapateiro*, é assim que Durand (2002) descreve o universo imagético na qual a sociedade se encontra hoje, resultado do impacto de mídias dos quais se enfoca a televisão, o cinema e a internet.

abertos para a natureza, a sociedade, e o semelhante” advém do acesso à literatura, roubada de nossos alunos.

Ora, não se trata de oferecer-lhes textos clássicos ou demasiado expressivos, esperando que se sintam “tocados por uma ‘magia verbal’, mas criar uma atmosfera de oficina poética, em que a desconstrução dos textos seja caminho para novas construções” (AVERBUCK, 1982). Sensibilizá-los e mostrar-lhes a poesia como um caminho para dentro de si, paradoxalmente, uma porta que conduz ao Mundo. E que maneira melhor há de se fazer esse percurso do que pela imagem poética! O professor então se torna nada mais que um *casamenteiro*, alguém que empresta a voz ao texto; “e quando for chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés” (PENNAC, 2008).

Para que se desperte à leitura de textos poéticos em sala de aula, é necessário apoiar-se em uma construção dos efeitos de sentido por meio da apropriação do texto pelo aluno, tornando-o mediador da visão que se lhe lança, “centrado em uma interpretabilidade que não apenas significa o que o texto diz, mas percebe *como* o texto faz para dizer o que diz” (LAJOLO, 2000). Não torná-lo um simples sabedor do ler por ler, que agoniza enquanto busca por definições escolásticas e terminológicas – mas um sujeito que tenha consciência de que *é*, e que pode significar o *ser*.

Mas como fazê-lo por meio de uma metodologia que fuja ao senso didático comum, responda aos anseios do poema, envolva o aluno e traga à luz todo o processo de apreensão e produção poética? A resposta pode estar nas mãos de Bachelard (2008):

Uma imagem poética põe em ação toda a atividade linguística. [...] a consciência poética é tão totalmente absorvida pela imagem que aparece na linguagem, acima da linguagem [...] fala com a imagem poética uma linguagem nova.

Mas devemos nos atentar às palavras de Durand (2002):

É capital que notemos que na linguagem, se a escolha do signo é insignificante porque este último é arbitrário, já não acontece o mesmo no domínio da imaginação em que a imagem é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária (DURAND, 2002, p. 29)

Sendo assim, lançando-se mão da imagem simbólica, bem como dos fenômenos da linguagem e da imaginação criadora para abraçar o aluno e conduzi-lo aos caminhos da interpretação, será possível impelir o aluno à busca pela leitura poética, à reflexão e questionamento de sua relação consigo mesmo, com o Outro, e com o Mundo através de construções temáticas? O imaginário poderia ser utilizado então como ferramenta para a dialética de ensino e delimitadora de futuras construções metodológicas? Essa dinâmica poderia contribuir para a formação de leitores de poesia? Foram essas perguntas que motivaram a confecção deste trabalho.

Na primeira parte abordaremos os postulados teóricos da teoria do imaginário cunhados por Gilbert Durand, visando apresentar, ainda que brevemente, alguns de seus encaixes. Por conseguinte, descreveremos as aulas baseadas nos arcabouços teóricos bem como a essência poética dos escritos de Sophia de Mello Breyner Andresen, eleita para se iniciar os processos de formação de leitor de poesia, cuja escolha será explicitada no instante devido. Em um terceiro momento escolheremos um poema para análise profunda, atentando-se à sua repercussão nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos; aferindo os processos da imaginação simbólica, chegaremos a uma reflexão final sobre a ferramenta metodológica como contribuição para os processos em sala de aula.

## 2 A TEORIA DO IMAGINÁRIO DE GILBERT DURAND

Revelando, manipulando e interpretando a percepção do *ser*, a linguagem do imaginário constitui uma dimensão e compreensão da existência no mundo, a fim de estabelecer modalidades do sujeito que se exteriorizam a partir de esquemas de ação. Construídos por meio de várias pesquisas em campos diferentes do conhecimento (Delmas e Boll, Piéron, Piaget, Freud, Jung) e na reflexologia de Betcherev, evidenciando uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas (COUTO, 2005), o conjunto dessas estruturas se fundamentou em uma classificação tripartida, constituindo os chamados *regimes da imagem*: diurno, noturno e crepuscular<sup>2</sup>.

Essa concepção [de regime] se deve ao levantamento de imagens em diversas culturas, mitologias e artes, onde Durand percebera que lidar com a diversidade de imagens se trataria muito mais de agrupá-las conforme significados fundamentais do que classificá-las. Portanto, as organizou em torno de núcleos estruturados conforme o isomorfismo dos arquétipos, *schèmes*, e dos símbolos convergentes, formando constelações que se movimentam de acordo com seus dinamismos predominantes, levando assim à percepção das representações imaginárias, denominadas **modalidades**.

- 1) Regime diurno ou modalidade heroica: se colocam imagens que convergem para os gestos que marcam processos de ascensão, distinção, separação ou afrontamento, marcando o pensamento por antítese, privilegiando a racionalidade, a noção de potência e a estrutura do herói, bem como suas armas;

---

<sup>2</sup> Em *Ritmos do Imaginário*, organizado pela prof. Dra. Daniele Rocha Pitta, sistematiza-se e obtém-se aprovação de Durand para que se incorpore essa nova faceta da teoria. Ainda que certos burbúrios se façam entre alguns pesquisadores efusivos brasileiros, o mérito da descoberta se deve à prof. Dra. Maria Thereza Strôngoli, aprovada pelo próprio Durand.

- 2) Regime noturno ou modalidade mística: se colocam imagens que convergem para os gestos que se voltam para a intimidade e construção da harmonia, para o desfuncionamento da agressividade e do perigo, optando pela fuga e criando um mundo introspectivo baseado no aconchego e na intimidade de si. Ao invés de armas, visa uma descida interior em busca do conhecimento;
- 3) Regime crepuscular ou modalidade sintética: harmonização dos regimes diurnos e noturnos mediante a criação de sistemas, de síntese e formulações conceptuais, inseridas em um caráter dialético que propõe um caminhar histórico e progressista, no qual os símbolos se reagrupam de forma a dominar o tempo. Visa estabelecer posições polarizadas e mostrar sistematizações de mundo quase filosóficas, nele predomina o equilíbrio dos contrários.

Para se apreender a dinâmica homóloga pela qual constelam essas imagens, conhece-se então o chamado trajeto antropológico do imaginário, resultado das intimações do meio social mais o bio-psicopulsional na qual se inserem o sujeito, e que estão em constante mudança.

O imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual reciprocamente as representações subjetivas do sujeito se explicam pelas acomodações anteriores ao sujeito ao mero objetivo. [...] Para delimitar os eixos desse trajeto utiliza-se o método pragmático e relativista de convergência que tende a mostrar vastas constelações de imagens, constantes que parecem estruturadas por certo isomorfismo de símbolos convergentes. (DURAND, 2002, p. 43)

Além dos regimes, existem mais dois métodos propostos por Durand, e que surgiram no decorrer de sua obra, para a constatação do trajeto antropológico: i) o estudo dos mitos (mitocrítica e mitanálise), auxílio precioso para o estudo de ideologias, visões de mundo e terminologias de uma sociedade, seja em uma perspectiva sincrônica ou diacrônica; a definição durandiana de mito trata de uma narrativa criada e recriada pelo Homem, desde os tempos imemoriais e em todos os espaços culturais, com o objetivo de eufemizar sua imperfeição e finitude e diminuir a negatividade dos fatos e do mistério do universo; ii) o teste projetivo AT-9 elaborado por Yves Durand, em que se procura verificar as tensões de cada indivíduo e suas maneiras particulares de configurar uma solução. A análise das respostas ao teste possibilita descrever as estruturas do imaginário do sujeito e conhecê-lo sem interferir nele, pois o símbolo sempre se insere em um contexto geral (Nenoki, 2005).

### 3 METODOLOGIA

Para se pensar em um diálogo entre as estruturas do imaginário e a sala de aula, elegemos Sophia de Mello Breyner Andresen e sua palavra poética como mediadoras. Considerada uma das três vozes poéticas portuguesas mais importantes do século XX, ao lado de Jorge de Sena e Eugenio de Andrade, Andresen sempre apresentou recorrentes em seus 14 livros escritos, temas caros ao intimismo, valendo-se de um repertório de imagens um tanto restrito, porém constante (AZEVEDO, 2007). Sua palavra poética atua como agente da transfiguração da realidade, fazendo surgir um mundo harmonioso em meio ao caos humano presente.

Abusando da boa estética, é nos quatro elementos primordiais - água, terra, ar e fogo - que busca sua essência e encontra a conjunção organizadora. Apoiando-se na mitologia e em concepções simbólicas, atribuindo à poesia o papel de interiorizar e retransmitir-se ao mundo exterior (PEIXOTO, 2001), entende-a como arte do ser, defendendo incisivamente o poema que fala por si mesmo, proclamando o papel de sacerdote/mago do poeta que deve se comprometer com o sofrimento do Mundo (ANDRESEN, 1986).

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais proponham que se estude tão somente a literatura nacional, faz-se importante a ressalva de que se não for por meio do professor que amplie o leque cultural do aluno, talvez este nunca venha ter contato com certo tipo de obra estrangeira, quem dirá de origem portuguesa. Sendo assim, tomamos como escopo uma coletânea intitulada *Poemas Escolhidos*, organizada por Vilma Arêas e que inclui composições de todos os seus livros, desde o de estreia, *Poesia* (1944), até as últimas obras, como *Mar* (2001), passando por *Coral* (1950), *Grades* (1970), *Dual* (1972) e *Musa* (1994). Selecionamos alguns desses poemas para serem trabalhados em cinco etapas, distribuídas em cinco aulas.

A dialética proposta segue as orientações de Pennac (2008): “a leitura não é um ato de comunicação imediata, é, certamente, um objeto de partilhamento; mas um partilhamento longamente retardado e violentamente seletivo”. Baseando-nos nas concepções do imaginário durandiano, obviamente não se tratou de levar todo um encargo teórico para a sala de aula, mas de se apoderar dos postulados para se conduzir a apreensão dos efeitos de sentido pelos alunos, tornando a teoria invisível, subjacente.

Dessa forma, a cada aula, foram abordados por meio de jogos de leitura, de um a três poemas segundo um *topus* literário simbólico e uma perspectiva de atividade linguística – e a essa etapa coube à sensibilização e a construção de efeitos de sentido através de análises conjuntas. Tratou-se de concorrer para a formação de leitor de poesia por meio de uma abordagem imagética, iniciando a construção de um dispositivo interpretativo do texto poético por meio da sensibilização e musicalidade conferidas aos

poemas, despertando interesse na leitura. Ao aluno caberia interagir e apreender os efeitos de sentido bem como as questões dialógicas suscitadas durante a exposição, tomando nota dos aspectos abordados, lendo e relendo conforme orientações do professor, acrescentando e sugerindo novos pontos de vista. Esses alunos são de uma escola privada e cursam o 7º ano do Ensino Fundamental II, tendo entre 13 e 14 anos.

Pensando na fenomenologia da leitura postulada por Bachelard quando este diz sobre a fruição literária e os impactos das imagens presentes nos textos poéticos, o *deixar ler*, bem como Durand, comenta Strôngoli (2005), supõe que não há texto objetivo e a leitura é uma criação subjetiva do sentido, desenvolvemos o seguinte roteiro simulacro para tratar os poemas em sala de aula:

- 1) **Se aproximando do poema:** Quais as suas primeiras impressões a respeito do poema? Qual voz fala e sobre o que se fala? Quais palavras parecem saltar aos olhos enquanto você lê?
- 2) **(Des)construindo o poema:** Como você pode provar com elementos do poema que o que você diz sobre ele pode ser verdade? O que você disse tem alguma ligação com outras partes dele? Por quê? Você pode identificar as figuras de linguagem ou outros elementos que o texto utiliza para falar sobre isso?
- 3) **A Imagem simbólica / topus literário:** E se eu disser que todas essas imagens juntas se convergem a uma imagem só? (Consolidação dos efeitos de sentido apreendidos em conjunto por meio dos signos simbólicos abordados).

Assim construiu-se um pequeno livreto com cinco folhas comuns A4, que consistiu na escrita dos poemas trabalhados mais uma atividade proposta, que chamamos Caderno de Sophia (a este nome se substitui pelo nome do aluno). Neste Caderno as criações dos alunos interpelaram a obra de Andresen, processo sendo mais bem explicitado abaixo:

**Quadro 1** - Atividades propostas com os poemas segundo seus topus

Topus	Atividade	Poema
Vida	Ilustrar o poema.	A pequena praça
Morte	Escrever seu próprio epitáfio.	Signo, Inscrição & 1979.
Amor	Associar o poema a uma música à escolha.	Temor, No poema & Barcos.
À escolha	Escrever um poema de punho próprio após todos os diálogos anteriores <sup>3</sup> , e dramatizá-lo.	Pessoal.

Fonte: elaborado pelo autor

<sup>3</sup> Não se pretendeu aqui obter produções perfeitas dos alunos, mas apreender os sentidos que se internalizaram em suas escritas. Ora, se é preciso que o aluno treine a dissertação, a narrativa fantástica, a contação de lendas, por que não a poesia?

Todas essas atividades foram registradas no Caderno, compondo o *corpus* final para a análise do trabalho. Escolheu-se o primeiro poema trabalhado para se pensar e analisar as estruturas simbólicas do imaginário de forma profunda, bem como sua apreensão pelos alunos, que transcreveremos a seguir.

#### 4 A PEQUENA PRAÇA

A minha vida tinha tomado a forma da pequena praça  
Naquele Outono tua morte se organizava meticulosamente  
Eu agarrava-me à praça porque tu amavas  
A humanidade humilde e nostálgica das pequenas lojas  
Onde os caixeiros dobram e desdobram fitas e fazendas  
Eu procurava tornar-me tu porque tu ias morrer  
E a vida toda ali deixava de ser a minha  
Eu procurava sorrir como tu sorrias  
Ao vendedor de tabaco ao vendedor de jornais  
E à mulher sem pernas que vendia violetas  
Eu pedia a mulher sem pernas que rezasse por ti  
Eu acendia velas em todos os altares  
Das igrejas que ficam no canto desta praça  
Pois mal abri os olhos e foi para ler  
A vocação do eterno escrita no teu rosto  
Eu convocava as ruas os lugares as gentes  
Que foram testemunhas do teu rosto  
Para que eles te chamassem para que eles desfizessem  
O tecido que a morte entrelaçava em ti.

##### 4.1 O IMAGINÁRIO EM A PEQUENA PRAÇA

/A minha vida tinha tomado a forma da *pequena* praça/.

Inicialmente temos a adjetivação do lócus praça como *pequena*. Durand (2002) vai dizer que valer-se do ato de minimizar ou reduzir denota medo em face de “potências consideradas malignas” equivalendo à inversão da potencia viril, corrente às mulheres “partilhadas entre o temor e a esperança”; chama-o *gulliverização*, integrado aos arquétipos de continente e conteúdo. Ou seja, a praça contém a vida do eu lírico em um processo de redobramento, e o fato deste particularizá-la como pequena prenuncia um temeroso fato. Minimizá-lo seria uma tentativa de suprimir sua exatidão e não sofrer tanto. Temos a confirmação nos próximos versos:

/Naquele Outono tua morte se organizava meticulosamente/.

A árvore é associada ao homem devido à similaridade cíclica, ao cósmico e ao vertical, permitindo-se ser expressão máxima das alterações provenientes das estações do ano. Permite passar do devaneio cíclico para o progressista, sugerindo assim o que há de vir. É por meio de seu desenvolver que percebemos sua humanidade: nascer – crescer – reproduzir – morrer, simbolizando ainda “morte e regeneração” (CHEVALIER, 2009). Do fruto gerado pela árvore provém a semente que lançada em solo

fértil, torna a vida um ser outrora já frondoso. A árvore seria então o ciclo de vida que não se encerra; por meio das estações manifesta mudanças e se torna peculiar. Da Primavera, onde suas flores e sua vida se exibem, migra para o verão, marcado pela estabilidade e desenvolvimento dos frutos. Por conseguinte conhece o Outono, onde suas folhas caem e seus galhos tomam um aspecto seco, passando para o Inverno, onde o frio e os aspectos de morte são privilegiados.

O Outono é o prenúncio do inverno, significado do último tempo de vida que há de vir. Pouco lhe resta antes que o frio destruidor tome conta. Mais uma vez temos o anúncio um acontecimento temeroso. No Extremo Oriente, as folhas das árvores representam felicidade. No outono a alegria se desfaz ante ao prenúncio da morte. *Meticulosamente*, as folhas caem no chão. Da mesma forma, a morte prenunciada se aproxima. Mas sabe-se que ela viria em algum momento, por ser inexorável, fazer parte do ciclo. Observemos bem o processo de redobramento: a praça contém o eu lírico, mas o Outono contém a praça.

/Eu agarrava-me à praça porque tu amavas/ /a humanidade humilde e nostálgica  
das pequenas lojas/ onde os caixeiros dobram e desdobram fitas e fazendas/

Mais uma vez temos a adjetivação *pequena* para um locus; as lojas que existem na praça são motivos de apego do eu lírico, que se agarra a praça, conseqüentemente, à morte, à queda da felicidade marcada pelo Outono. São lojas de caixas, onde se *dobram e desdobram* fitas. A fita pode figurar pela forma circular que toma, a imortalidade, marcando mais uma vez um ciclo; para Chevalier (2009), quer seja a caixa “ornamentada ou de uma simplicidade absoluta, ela só possui valor simbólico pelo seu conteúdo”; abri-la sempre implica em um risco. A caixa “encerra e separa do mundo aquilo que é precioso, frágil, ou temível”.

A imagem do caixeiro é a daquele que maneja caixas; em meio à morte (praça) existem ciclos de vida acontecendo o tempo inteiro (lojas), mas que não pertencem ao tempo presente, são *nostalgias*, lembranças.

/Eu procurava tornar-me tu porque tu ias morrer  
E a vida toda ali deixava de ser a minha/

Valhamos desses versos para falar um pouco mais sobre o redobramento. Segundo Durand (2002), nesse processo exige-se um acordo entre significante e significado; redobrar seria uma forma de “engolir” o outro para aproximar-se de sua essência. Podemos encontrar exemplos nas bonecas russas, as *matrioskas*, e também em diversas mitologias onde peixes grandes engolem os menores, de forma que os que vão sendo engolidos encontram-se intactos - o engolidor que é explicitamente engolido. O eu lírico vai deixando-se tomar por um engolidor explícito, a morte. Busca na essência do amado, sua própria essência.

/Eu procurava sorrir como tu sorrias / Ao vendedor de tabaco ao vendedor de jornais/

Para Chevalier (2009), quando o feiticeiro soprava a fumaça do tabaco sobre os guerreiros, pronunciava palavras de alegria e bem disposição, recomendando a superação dos inimigos e a recepção de um espírito de força. O sorrir, ato de rir levemente com ligeira contração dos músculos faciais (MICHAELIS, 2010), ou seja, de mostrar os dentes tentando passar leves impressões de graça ou tristeza, denota a tentativa de posse seja da alegria ou de forças para suportar a morte, buscadas nos vendedores de tabaco e jornais. Chamamos atenção para o fato de o eu lírico não buscar os elementos em si, mas aqueles que o veiculam. Ele não se interessa pela caixa, mas cita o caixeiro. Não quer o jornal, mas sim aquele que o vende. Entendamos sua busca por aquele que poderá suprimir a morte do amado.

/E à mulher sem pernas que vendia violetas/

Eu pedia a mulher sem pernas que rezasse por ti /

“Órgão da marcha, a perna é um símbolo do corpo social como o pênis atua para o homem como membro viril”, ela “é símbolo da vida”. Mais uma vez o eu lírico diz sobre a morte. A representante majestosa da fertilidade e do (re)começo está desprovida de seus atributos, não pode andar. Mas ela vende violetas – e a violeta no horizonte do círculo vital representa não “a passagem primaveril da morte à vida, mas a passagem *outonal* da vida à morte”. Trata-se de uma flor cuja cor está ligada ao “simbolismo da goela, sendo a violeta a goela que engole e apaga a luz”, enquanto se liga a outra face do verde, que rejeita e reacende a luz. Dessa forma, “é compreensível que a violeta seja a cor do segredo: através dela realizar-se-á o invisível mistério da reencarnação, ou ao menos, da transformação.” (CHEVALIER, 2009).

Ora, a mulher portadora das flores configura-se como a imagem da própria morte, que por meio do simbolismo cíclico, repetido também junto aos mistérios da caixa e do Outono que envolve a praça, nos revela como o eu lírico a encara.

/Eu acendia velas em todos os altares/ Das igrejas que ficam no canto desta praça /

Para Bachelard o simbolismo da vela está ligado ao da chama: “unida à ideia de unicidade e verticalidade, figura a imagem da alma em sua força ascensional, a pureza da chama espiritual que sobe ao céu”. Por isso colocá-la sob um altar, significante da intensidade, do local onde se realiza uma ação sagrada; a morte é vista como uma passagem sacra. E esses altares das *igrejas* ficam nos *cantos*, não são centralizados. Aqui se tem a recorrência ao divino, Aquele que pode ajudar.

/ Pois mal abri os olhos e foi para ler / A vocação do eterno escrita no teu rosto

Mais uma vez temos a convicção de que a morte já era esperada; Andressen usa dos adventos temporais para dizer sobre a partida do amado. De acordo com Baudoin (apud DURAND, 2002), ver é saber, e esse ato vem acompanhado dos métodos de distinção e purificação; ou seja, ao cair em si ante a situação de morte, o eu lírico se depara com as sentenças do Sol da justiça escrita ao rosto. Ora, segundo Chevalier o rosto não é para si mesmo, é para o outro, para Deus; trata-se de parte mais viva do corpo, da mais reveladora do que todo o resto do corpo. É símbolo do que há de “divino no homem, apagado

ou manifesto, perdido ou reencontrado, é o substituto do indivíduo todo”. O rosto simboliza “a evolução do ser vivo das trevas à luz”.

/Eu convocava as ruas os lugares as gentes / Que foram testemunhas do teu rosto

Para Max Picard (apud CHEVALIER, 2009), só se faz possível olhar e dizer algo sobre o rosto quando o cercamos de amor; caso contrário, ele “se enrijece e o humano que o observa tem diante de si [...] apenas a matéria, o que não tem vida”, pois para “entender um rosto é preciso vagar, paciência e respeito”. Só na atmosfera do amor o rosto humano pode conservar-se como Deus o criou, à sua imagem. O eu lírico então convoca as pessoas, os lugares pelos quais o amado passou e que foram marcados pela presença do mesmo. Percebamos como ela evoca aqueles que já conteram o amado.

/ Para que eles te chamassem para que eles desfizessem /

O tecido que a morte entrelaçava em ti.

Por fim o poema encerra-se com o desejo do eu lírico; que aqueles que conteram o amado se unam para tentar desfazer o *tecido* que a morte estava a entrelaçar. A imagem do tecido está ligada diretamente à ideia de tempo e destino; serve para “designar tudo o que interfere ou rege o destino humano”. Na mitologia, temos as chamadas tecelãs do destino que controlam e têm o poder de interferir e sentenciar os humanos da Terra conforme o manuseio de fios e tecidos.

Observemos o pacote de imagens simbólicas redundantes: Praça: Outono – Caixeiros – Mulher sem pernas – Violetas – Velas em altares – Tecido. A morte, então tratada como fato trágico o qual se gostaria de evitar, é vista como naturalidade, mas também como sofrimento que esgota as forças, como fato inexorável. A praça ao mesmo tempo em que engole esses elementos também é tomada por eles, figurando a imagem de um ciclo que não se encerra. Percebe-se que o eu lírico tem consciência desse processo.

Vejamus que, por se tratar de uma morte que está para acontecer, por meio das imagens simbólicas percebemos a luta do eu lírico para evitá-la ao passo em que também se conforma: a morte está sentenciada pelo divino, e a voz do eu lírico busca se contentar. Sua luta reside em tentar preparar ou adiar a partida do amado, mas ele sabe que não o pode fazer.

Ao recorrermos às modalidades temos então uma dimensão simbólica do poema: i) imagens crepusculares, como o tecido e a árvore, as fitas e fazendas, o formato da própria praça; ii) temos as imagens noturnas: mulher, violetas, caixas, o verbo *agarrar-se* e a adjetivação *pequena*; iii) mas também imagens diurnas: os verbos *organizar*, *acender*, *abrir*, *convocar*, as imagens da vela, do tabaco. Tendo em vista estas considerações, então podemos aferir que *A pequena praça* insere-se na modalidade sintética ou regime crepuscular da imagem:

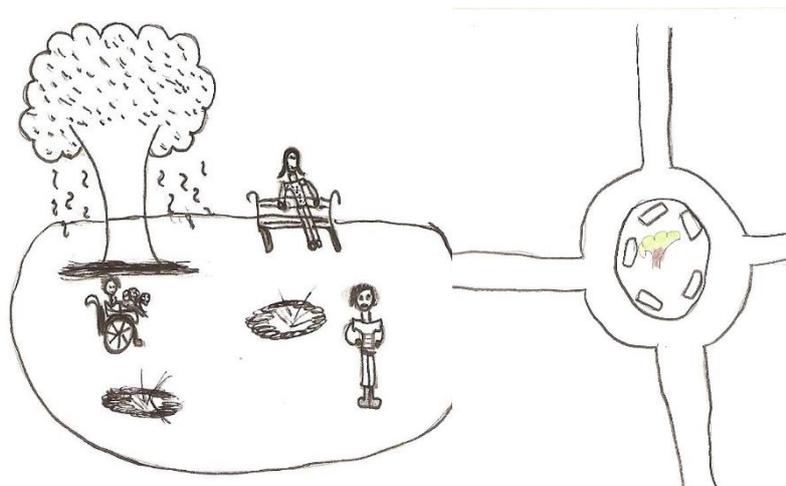
No Crepuscular, desdobram-se duas [modalidades] para constituir três: a primeira (símbolos cíclicos) passa a congregar imagens não dominadas pelo homem, porque é de alçada da natureza (*como as estações do ano*), a segunda (símbolos rítmicos) imagens de *ritmos controlados pelo homem*, e a terceira (símbolos messiânicos) com imagens organizacionais do sentido e do progresso. (Strôngoli, 2005:164, grifos nossos).

Vejamos que as imagens das fitas (dobrando e se desdobrando), das pessoas (reunindo-se e desfazendo tecidos), do eu lírico que chama sempre algo ou evoca alguém, constituem uma rítmica no poema, ao passo em que o Outono, a mulher sem pernas que vende violetas, bem como as caixas, consolidam as imagens cíclicas. Comumente nos depararemos com os três regimes em suas complexidades presentes, mas sempre haverá predominância de um em especial.

#### 4.2 (RE) SIGNIFICAÇÕES DA PEQUENA PRAÇA

Mário de Andrade já dizia que os livros de poesia deveriam vir com espaços para que as crianças desenhassem e pudessem significar as palavras, transformando-as em desenho. A atividade referente à *Pequena Praça* tratava-se de ilustrá-la do modo como os alunos desejassem, seja por meio de desenhos ou gravura, pensando no diálogo estabelecido durante sua arguição. Curiosamente, em sua maioria os alunos destacaram a mulher sem pernas, presa a uma cadeira de rodas, a morte como a ceifeira e sua foice, e a árvore de Outono, seja despedaçada ou em sua exatidão, mas também algumas imagens que significaram por meio de outros significantes – a *morte* e o modo como a encaram ou a sentiram no poema tornam-se nuas ao buscarmos símbolo a símbolo. Analisemo-nas:

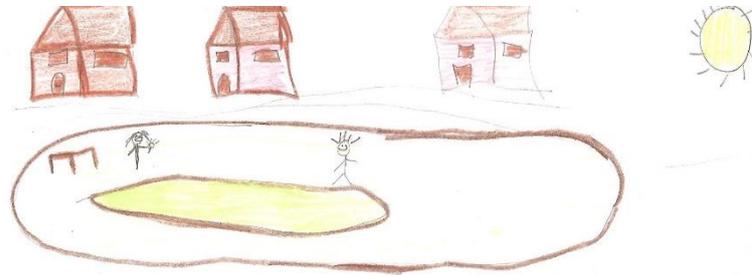
**Figuras 1 e 2** – Representações distintas da praça descrita no poema de Andresen.



Fonte: arquivo pessoal

Percebamos o quanto a imagem do *ciclo* manifesta-se nas ilustrações; a morte encarada como fato ininterrupto junto à imagem da árvore seja centralizada ou ao lado, realça a praça que em todas as vezes que fora desenhada, tomou forma circular. Se fôssemos recorrer à cultura brasileira e afunilarmos à goiana, tomaríamos por dado o fato das praças apresentarem também formato retangular. Assim podemos descartar noções de coincidências trazidas pelos evitáveis fantasmas da razão, como nos orienta Durand. Também é possível perceber a recorrente imagem do *banco*, do assento que não permite que se esteja em posição vertical, em posição de luta, fazendo alusão ao sentimento de impotência ante a morte. Mais um exemplo abaixo:

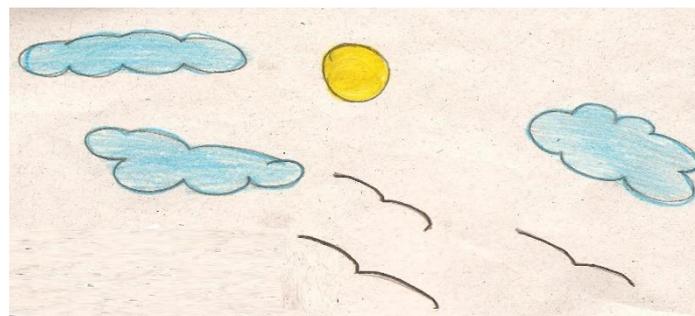
**Figura 3** – Outra representação da praça mencionada no poema



Fonte: arquivo pessoal.

Vejamos que aqui, diferentemente dos desenhos anteriores, a noção de ciclo resta ao formato da praça, ausentando-se a árvore, mas enfocando-se três casas, respectivamente, as lojas *onde se dobram e desdobram fitas e fazendas*. Ora, o símbolo cíclico mais uma vez toma espaço. Conforme a distância, a coloração da loja se esvai, reafirmando o movimento temporal. Temos as lojas representadas Ao lado direito temos a imagem de um sol; para Durand (2002) este símbolo marca “as sobredeterminações da elevação e da luz” sendo considerado centro da espiritualidade - no cristianismo Deus é reconhecido como o Sol da justiça. O aluno aqui não recorreu a imagem da vela, mas buscou a *lux* na fonte.

**Figura 4** – Representação do céu sobre a praça



Fonte: arquivo pessoal

Nesse desenho, junto ao sol, temos a imagem simbólica do pássaro; desanimalizado em proveito de sua função de voar, visto como acessório da asa, o voo é manifestação da vontade de transcendência e de verticalização (DURAND, 2002). Já a nuvem tem relação com a “manifestação de uma atividade celeste”, atuando como símbolo da “metamorfose viva, em virtude de um vir-a-ser” (CHEVALIER, 2009). Quão bela é a expressão simbólica que o poema fizera percorrer o imaginário deste aluno! A morte, vista como transcendência, é marcada pelo olhar de um divino.

**Figura 5** – Outra representação da praça mencionada no poema



Fonte: Arquivo pessoal.

Já nessa ilustração revemos a árvore, o pássaro, as nuvens, o sol e três caminhos que se interligam na praça. Novamente temos recorrência ao número três<sup>4</sup>. Para Chevalier (2009), este número simboliza a ligação e harmonia entre Céu e Terra – provando da transcendência e passagem que se tornam inatas à imagem da morte. Mas peculiarmente, também temos a imagem de um balanço. Há um rito hindu onde balança-se evocando *três* sopros; dessa forma, move-se “identificando-se ao *Sol*”, marcando um ritmo do tempo, em um *ciclo* sazonal. Ainda em certas regiões da Índia, “reservava-se os balanços para comunicações entre o céu e a terra, e mais particularmente, à manifestação da palavra divina.” Ao balanço associa-se ainda “as imagens da *mulher* e da *árvore*, símbolos da vida”.

Como é intrigante a forma como os símbolos se entrelaçam para dar voz às estruturas do imaginário! Ainda que por significantes diferentes, as imagens simbólicas vêm à tona dizendo e deixando-se dizer em semelhantes significados. Durand (1964, p. 13) já nos ensinara:

O duplo imperialismo do significante e do significado na imaginação simbólica marca o símbolo simbólico e constitui a flexibilidade do simbolismo [...], pois possui caráter comum da redundância. É através do poder de repetição que o simbolismo preenche indefinidamente a sua inadequação fundamental, [...] através de acumulação de aproximações.

<sup>4</sup> Reveja os desenhos analisados; temos três gramas, três casas com três aberturas em cada, três nuvens e três pássaros, três caminhos, e em seguida veremos três lágrimas e três véus.

[...] O conjunto de todos os símbolos sobre um tema esclarecem os símbolos uns através dos outros, acrescentando-lhe um poder simbólico suplementar.

Aproveitando o último símbolo explanado, passemos às ilustrações que privilegiaram a imagem da *mulher*.

**Figura 6** – Representação da mulher mencionada no poema



Fonte: arquivo pessoal

Às suas costas encontramos uma janela com violetas, ao mesmo tempo em que a sua frente, no local onde caberiam suas pernas, uma rosa. Sobre essa flor derrama exatamente três lágrimas. Ora, Chevalier (2009) nos conta que “enquanto abertura para o ar e luz, a janela simboliza receptividade”, e acrescenta, “se ela for quadrada, essa receptividade é terrestre, ou seja, relativamente ao que é enviado do céu”. Diz ainda sobre os brincos, que figuram uma “imagem cíclica que encerra em si mesma”. Temos aqui o entendimento da morte como ciclo inevitável que talvez provenha dos Céus, manifesto no imaginário deste aluno. Mas sua percepção deste temor humano não equivale à aceitação: observemos que essa mulher chora, e usa vestes pretas e xadrez.

As lágrimas para Durand (2002) estariam ligadas diretamente “à matéria do desespero, sendo sinal fisiológico que se imaginam rios e lagos infernais.” O vermelho da flor, bem como de seus cabelos ressaltariam o fato de que a morte é vista como encerrar-se no enxofre; vermelho é a cor do fogo do inferno. O preto, ligado diretamente à noção de trevas, mistura-se ao xadrez, que diz respeito “à aceitação das alternâncias vida/morte, noite/dia”, diz Chevalier.

Para completar, a rosa (flor preferida dos alquimistas) corresponde “ao que o lótus é na Ásia”, aproximando-se verazmente “do simbolismo da roda”, i.e, do ciclo. Designa uma “perfeição acabada, a

taça da vida, a alma”, sendo frequentemente símbolo de um “*renascimento* místico”. Essa flor se encontra no lugar das pernas – que também representam a vida. Vejamos o quanto este aluno tem consciência do ciclo encarando a morte seja da forma noturna ou diurna, provocando uma harmonização que nos leva ao crepuscular. Torna-se mais claro ao tomarmos conhecimento da ilustração que este mesmo aluno fizera ao lado da mulher:

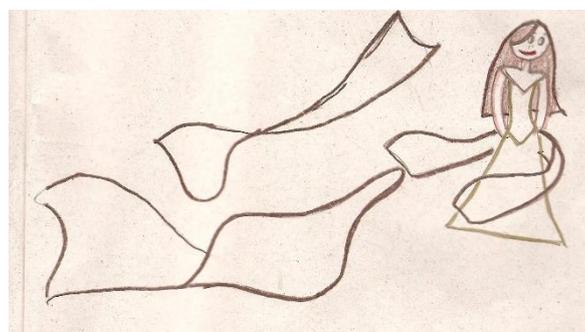
**Figura 7** – Representação da morte



Fonte: arquivo pessoal.

Temos a imagem do Sol escondido entre as nuvens, cujo simbolismo já explanamos anteriormente, mas também temos uma representação ocidental da própria morte: a dama de preta cujas mãos carregam a espada ceifadora. Esta morte está acima do Sol! Aqui então ela é encarada como a única capaz de se sobrepôr à luz. Ou será até mesmo à Luz?

**Figura 8** – Representação da mulher sem pernas



Fonte: arquivo pessoal

Qual a particularidade desta última ilustração? A mulher não tem pernas, mas ao seu redor enlaçam-se e se lançam véus. Há destaque também ao seu *cabelo*, que confirma o simbolismo negativo citado por Durand (2002): está ligada diretamente à água negra. Essa mulher então se configura como a própria morte, desprovida de vida, mas que tem sob seu controle os fios da vida. É a mulher sem pernas, sem suas violetas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o olhar do imaginário aferimos o modo como esses alunos encaram a morte; outrora utilizássemos de outras teorias, sejam aquelas que recorrem a psicologismos ou a estéticas cognitivas, não nos atentaríamos às estruturas profundas dos significantes que saltam materializadas pelas ilustrações, e ficaríamos tão somente no nível intuitivo de uma [super]interpretação, o que tornaria a atividade proposta apenas um recurso de mero preenchimento metodológico. Percebe-se que esses alunos realizaram um movimento de (des)construção poética, evidenciando o regime crepuscular provocado pelo poema, quando ao falar sobre ele, ressaltaram as imagens do ciclo, de uma contínua transcendência, do constante recomeçar.

No regime crepuscular existe a harmonização das modalidades diurna e noturna mediante a criação de sistemas, de síntese e formulações conceptuais, inseridas em um caráter dialético que propõe um caminhar histórico e progressista. Os símbolos se reagrupam de forma a dominarem o tempo; por vezes o destino se torna consequência dos atos dos homens, não uma fatalidade - portanto o tempo está ligado ao movimento cíclico. Estabelecem-se assim posições polarizadas e sistematizações de mundo quase filosóficas, onde se predomina o equilíbrio dos contrários: o repouso não está na própria adequação, mas em uma energia móvel de assimilação. Assim, tende-se a totalizar, organizando o conteúdo do saber: a morte é encarada como ciclo, e por vezes, renascimento.

Entretanto, as concepções particulares desses alunos do *encarar* a morte não se enquadram na modalidade crepuscular, e manifestam-se unicamente em meio ao regime diurno: a morte é temida, motivo de desespero, e tudo que pode ser feito para evitá-la deve ser executado. Não se trata de um recomeçar, mas de encerrar-se, de encontrar um fim, comumente distante, marcado por um sagrado. Percebemos isso pelas imagens das lágrimas, do banco, bem como do Sol, suas nuvens e os pássaros, que remetem sempre a figura divina, aos cuidados de Alguém que reserva um lugar especial para a pessoa que morre, e de sofrimento, de uma separação feita rumo a uma Luz.

Durante os diálogos travados na demonstração do poema isso se tornou ainda mais nítido; a palavra e a imagem poética suscitam a fruição literária que leva ao interesse pelo dizer do Outro, pela maximização de uma ideologia, de um topus consolidado em um espaço mínimo, cercado por limites

estéticos. Mesmo que a priori trate-se de um gênero rodeado por preceitos estabelecidos em sua maioria pelos próprios docentes, o trabalho em *deixar-se ler* poesia fora executado com sucesso, e, especificadamente na atividade analisadas, esclarecedora. Ou seja, o trabalho com o poema em si fora percussor de um feliz desenvolvimento em sala com os alunos a respeito de uma temática delicada de ser trabalhada, principalmente por se tratarem de alunos do 7º ano do ensino fundamental. Esse fato desmistifica as afirmações que emolduram o gênero poético em uma classificação etária restrita, imposta na maioria das vezes pelos próprios professores.

A partir desses resultados, e da experiência aqui relatada, o professor poderá elaborar coletâneas de textos que alimentem os regimes imaginários desses alunos; como não conseguem encarar o tópico *morte* com naturalidade, caberá ao docente apresentar-lhes outros textos onde o regime noturno ou crepuscular da imagem predomine, fazendo com que reflitam e encontrem um equilíbrio, além de assim, poder amadurecer o movimento de fruição literária. Faz-se necessário encontrar um equilíbrio porque ainda que tenhamos todos os regimes e um predomine em especial, não podemos ficar apenas no diurno, ou tão somente no noturno, pois segundo Durand, caso não o aconteça, pode-se acabar desenvolvendo uma patologia. Manuel Bandeira e José Paulo Paes são exemplos de poetas que trabalham a morte de modo noturno ou crepuscular, dentre outras temáticas pertinentes à formação humana, construindo imagens simbólicas voltadas para esse topus.

O imaginário tem papel fundamental no processo criador e a experiência relatada demonstra que a criatividade poética pode ser despertada pelo apelo ao imaginário, às atividades sensoriais e cognitivas, organizadas na forma do poema, concretude linguística que permite evidenciar a essência do imaginário, visto que será ela que, em um ponto específico, permitirá a ocorrência de imagens que são norteadas pelos Regimes. Dessa forma o professor passará a entender seus alunos de forma mais profunda; o imaginário se mostra então ferramenta para intermediar o diálogo em sala de aula e nos tornar mais humanos, incendiar os fantasmas da razão e apreender a imaginação criadora de nossos alunos – humanos – ainda que nem sempre entendamos.

## 6 REFERÊNCIAS

ANDRESEN, S. M. B. *Poemas Escolhidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ANDRESEN, S. M. B. Arte poética IV. In: ANDRESEN, S. M. B. *Dual*. 3. ed. Lisboa: Salamandra, 1986.

AZEVEDO, L. C. M. *O quarto*: figuração de intimismo na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. USP, Dissertação de Mestrado, 2007.

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZIBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Trad. Antonio Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COUTO, E. K. N. *Em busca da casa perdida: as vozes e imaginário de meninos de rua*. São Paulo: Annablume, 2005.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. de Helder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DURAND, G. *A fé do sapateiro*. Trad. Sérgio Bath. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.
- DURAND, G. *A imaginação simbólica*. Trad. Carlos Brito. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1964.
- FERNANDES, J. *O interior da letra*. Goiânia: UCG, 2007.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Trad. de Leny Werneck. Porto Alegre, RS : L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- STRÓNGOLI, M. T. Encontros com Gilbert Durand: cartas, depoimentos e reflexões sobre o imaginário. In: PITTA, D. R. (org.). *Ritmos do imaginário*. Recife: Universitária da UFPE, 2005.

***Title***

The legless woman autumn: poetry, imaginary and classroom.

***Abstract***

Crossing the postulates of the theory of imaginary from G. Durand, we chose eight Poems of a Portuguese writer Sophia de Mello Breyner Andresen to be worked in four classes in the 7th year of elementary education at a private school, and, availing himself of activities linguistic and prioritizing the enjoyment of literature, thinking fundamental themes of human education. By emphasizing the poetic image and prompting the creative imagination of students, we focus in the *topus* death to see how they build their image, surrendering or facing it, guided by the schemes. The result, coming from deep analysis of the poem that carries the theme, A pequena praça, as well as the activities of the students, pointed to the possibility of making use of the imagination as a methodological tool for driving and training of readers of poetry in the classroom, attributing to the act of reading a new look, and building new teaching strategies in teacher / student relationship.

***Keywords***

Imaginary, poetry, Sophia de Mello Breyner Andresen.

---

Recebido em: 03/03/2020.

Aceito em: 31/03/2020.