O fio poético de Camões: costuras entre confiar e desconfiar no jogo da escrita

Guilherme Lentz da Silveira Monteiro*

Resumo

A partir da constatação da importância de Luís de Camões desde o tempo de sua publicação original, coloca-se uma reflexão sobre o fato de que o tratamento historiográfico dado ao autor na educação básica o distancia da possibilidade de descoberta por jovens leitores. Como resposta a essa situação, propõe-se uma abordagem que coloque o protagonismo no texto poético em si, através de uma minuciosa leitura analítica do Soneto 4, em associação com reflexões sobre práticas de leitura literária no século XXI, sobretudo no que se refere à educação básica. Para tanto, considera-se a contribuição de pensadores como Italo Calvino, Tzvetan Todorov e Antonio Candido na abordagem de aspectos pertinentes à noção de clássico, aos desafios postos à literatura na modernidade e a procedimentos de leitura. A visão de textualidade é abordada com base nas reflexões de Roland Barthes. Considera-se ainda a contribuição de Johan Huizinga, que, em sua leitura da história humana em associação com um princípio lúdico, entende também a poesia como jogo. Constata-se que, em seu Soneto 4, Camões, confirmando a pertinência de sua permanência no horizonte de leitura do jovem leitor do século XXI, entrelaça diversos níveis de textualidade, o que tem potencial para engajar o leitor em uma leitura multifacetada e não linear. Propiciar tal prática e buscar a capacitação de novos leitores para ela pode representar contribuição para a formação de leitores capazes de perceberem a poesia como objeto de entendimento, aprimoramento intelectual e fruição.

Palavras-chave: Camões; ensino de literatura; práticas de leitura; leitura de poesia.

* Docente efetivo do CEFET-MG. Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (FALE-UFMG). Professor e pesquisador de literatura e língua, com atuação na educação básica e no ensino superior. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0309-8491.

The Poetic Thread of Camões: Weaving Trust and Distrust in the Writing Game

Abstract

Starting from the recognition of Luís de Camões's importance since the time of the original publication of his work, this article reflects on how the historiographical treatment of the author in school education may distance his work from the possibility of discovery by young readers. In response to this situation, it proposes an approach that places the poetic text itself at the center, through a close analytical reading of Sonnet 4, combined with reflections on literary reading practices in the twenty-first century, particularly in the context of school education. To this end, the contributions of thinkers such as Italo Calvino, Tzvetan Todorov, and Antonio Candido are considered in relation to the notion of the classic, the challenges facing literature in modernity, and reading procedures. The notion of textuality is examined in light of Roland Barthes's reflections. Johan Huizinga's contribution is also considered, particularly his interpretation of human history in relation to the ludic principle and his understanding of poetry as play. The analysis shows that, in Sonnet 4, Camões confirms the relevance of his continued presence within the reading horizon of twenty-first-century young readers by interweaving multiple levels of textuality, thereby offering the potential to engage readers in a multifaceted and non-linear reading experience. Encouraging such practices and fostering the development of new readers capable of engaging with poetry in this way may contribute to the formation of readers who perceive poetry as an object of understanding, intellectual development, and aesthetic enjoyment.

Keywords: Camões; teaching of literature; reading practices; poetry reading.

Recebido em: 24/03/25 // Aceito em: 14/09/26

1 Camões em perigo

No Capítulo LXVIII da segunda parte de *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*, Dom Quixote e Sancho Pança perambulam por um bosque quando se veem "enleados numas redes de fios verdes, que estavam estendidas de umas árvores para as outras". A princípio, o Cavaleiro da Triste Figura acredita ter sido capturado na armadilha de algum dos espíritos malignos que acredita combater, mas logo a verdade se revela: as redes haviam sido colocadas por duas bonitas jovens, oriundas de um povoado local, cujos integrantes pretendiam criar uma "nova e pastoril Arcádia", em referência à região da Grécia Mitológica que, no imaginário literário, é tida como morada dos poetas e espaço de bem-estar. O objetivo das redes era que elas servissem de pouso a pássaros. Dom Quixote, diante dessa informação, sente-se agradecido e diz que todos os esforços seriam válidos para que se preservassem aquelas redes. A fala das jovens a ele é a seguinte:

> _Parai, senhor cavaleiro, e não queirais romper as redes que estão aí estendidas, não para vosso dano, mas para nosso passatempo; e porque sei que nos haveis de perguntar para que se puseram, e quem somos, vou já dizer-vos em breves palavras. Numa aldeia que fica daqui a duas léguas, onde há muita gente principal, e muitos fidalgos e ricos, entre vários se combinou o virem com os seus filhos e filhas, e mulheres, parentes, vizinhos e amigos, folgar para este sítio, que é um dos mais agradáveis destes contornos, formando nós todos uma nova e pastoril Arcádia, vestindo-se as donzelas de pastores e os mancebos de zagais; trazemos estudadas duas éclogas, uma do famoso poeta Garcilaso e outra do sublime Camões, na sua própria língua portuguesa; éclogas que até agora ainda não representamos, porque só chegamos ontem: temos, entre estes ramos, armadas

> algumas tendas de campanha, na margem de um arroio abundante em águas, que a todos estes prados fertiliza; estendemos, a noite passada, as redes destas árvores, para enganar os simples passarinhos, que, afugentados pelo barulho que fazemos, vierem aqui parar. Se vos aprouver ser nosso hóspede, senhor, sereis agasalhado cortês e liberalmente, porque, por agora, não há de entrar neste sítio o negrume da melancolia (Cervantes, 1978, p. 543).

Quem tem interesse por literatura em língua portuguesa sente satisfação ao se deparar com essa simpática menção a Luís Vaz de Camões em obra tão consensualmente aceita como das mais relevantes da história, merecendo o poeta português elogioso adjetivo e a aprovação tácita do protagonista da novela de Cervantes, em geral avesso a surpresas e desconfiado de tantos quantos surgem em seu caminho. Saraiva (1999, p. 46), em sua apresentação da literatura portuguesa, apontava que, na produção lusitana da época de Camões, era forte a influência tanto das novelas de cavalaria, tradicional na Espanha, quanto do bilinguismo, caracterizado pela escrita em castelhano, de modo que a menção de Cervantes por Camões seria plausível, mas a inversão dessa via é motivo de alguma surpresa. Publicado entre 1605 e 1615 – cerca de apenas quarenta anos após a morte de Camões, em 1580 –, *Dom Quixote* é testemunho da importância do autor de *Os Lusíadas* já em seu tempo.

Considerado "clássico" tanto porque é representante da estética classicista do século XVI quanto porque é um autor canônico, Camões impõe ser visto pelas lentes definidas por Calvino em sua célebre apresentação sobre os clássicos (Calvino, 1995). Por exemplo, se "um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos, mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia" (Calvino, 1995, p.

14), é impossível ler Vinícius de Moraes, Olavo Bilac, Cláudio Manoel ou Gregório de Matos sem reconhecer o "barulho de fundo", o "rumor" (Calvino, 1995, p. 15) representado por Camões, embora ele seja também muito mais que ruído. Se, assim como "o falante não é um Adão bíblico" (Bakhtin, 2016, p. 61), o leitor também não é alguém que inaugura um objeto intocado. Camões carrega consigo todas essas referências, já que os "clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa, e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram" (Calvino, 1995, p. 11).

Não obstante tudo isso, como indício do que Compagnon (2010, p. 33) aponta ao perceber que "o próprio cânone dos grandes escritores não é estável", a apresentação de Camões aos jovens estudantes do século XXI é problemática. Seu nome é citado nos manuais escolares de literatura, mas, muitas vezes, a abordagem ao poeta privilegia um quadro biográfico ou o inventário de características genéricas de sua obra. Saraiva, por exemplo, resume pontos algo anedóticos da vida do poeta, como a vivência militar ou o salvamento heroico do manuscrito de *Os Lusíadas* após um naufrágio, para depois listar alguns elementos icônicos da poética camoniana, como o lirismo confessional, a ourivesaria poética, a adesão ao estilo italiano, a discussão sobre o amor e a percepção do "desconcerto do mundo" (Saraiva, 1999, p. 53). Como é comum em textos de orientação didática sobre literatura, tais características são exemplificadas por recortes curtos de poemas. Tal estratégia parece ter como objetivo prioritário mais fornecer informações sobre o autor do que levar ao conhecimento do autor em si. Em outras palavras, lê-se sobre o poeta, mas não a obra do poeta, que assim sobrevive como

referência na progressão histórica, mas não como objeto poético propriamente, ou, como Todorov (2009, p. 27) com espanto constata: "Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos".

Assim, fato é que Camões, como outros autores, pousa em uma categoria incômoda: a dos autores que, a despeito de sua aura de incontornabilidade e de uma espécie de obrigatoriedade escolar, raramente são efetivamente lidos por estudantes; autores diante dos quais se pode perguntar: "Se são tão icônicos, tão citados, por que o contato com suas obras é tão pouco efetivado, tão pouco ofertado?".

Parodiando-se Calvino, poder-se-ia dizer com base em casos assim que o clássico pode ser também aquele autor cuja importância é tida como indiscutível, embora poucos efetivamente se disponham a testemunhar essa importância através da leitura. É preciso encarar com honestidade as questões que essa lacuna suscita: como se preservar o sentido no contínuo resgate desses autores? Se Camões segue tendo algo a dizer, como viabilizar essa percepção a quem o descobre no século XXI?

Tais dúvidas refletem um nó existente no ensino de literatura. Por força da imposição curricular, reflexo do cânone, muitas vezes é ao jovem leitor, estudante de ensino médio, que se apresenta a oportunidade de um contato com o texto de Camões; no entanto, a orientação dada a esse contato é discutível em vários níveis. Ao perceber a literatura em uma situação de perigo, Todorov aponta que, na educação básica, há um inexplicável direcionamento do ensino de literatura para os instrumentos de que os próprios estudos literários se servem: os programas privilegiam não a literatura em si, mas noções abstratas, de que

as obras literárias são apenas ilustração. Há nisso um evidente erro, já que:

> Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (Todorov, 2009, p. 33).

Faz sentido buscar caminhos que conduzam a esse objetivo, e Camões, tido pela tradição como representante privilegiado do universo literário, certamente tem contribuições a oferecer nessa reflexão. Todorov enxerga como condição para se resguardar, resgatar, salvar o importante papel da literatura "tomá-la no sentido amplo e intenso" que ela pode ter uma vez liberta do "espartilho asfixiante em que está presa, feito de jogos formais, queixas niilistas" (Todorov, 2009, p. 89). É importante, assim, que se investiguem possibilidades de se realizar essa leitura ampla, intensa e libertadora, e isso envolve olhar com zelo renovado para o texto poético em si, permitindo-se, talvez em atrito com a negação bakhtiniana da originalidade, um contato que seja sim de certa forma inaugural entre Camões e jovens leitores que se deparem com a escrita do autor pela primeira vez – uma experiência que pode abrir perspectivas para a descoberta também de outros poetas.

Nas próximas seções deste texto, faz-se uma leitura de um soneto de Camões que se coaduna com essa ideia. Embora não se trate propriamente de uma proposta de sequência didática tampouco do relato de uma vivência específica, buscam-se procedimentos que possam ensejar práticas de leitura também em

sala de aula, de tal forma que o protagonismo se coloque não no autor como uma espécie de monumento silenciado, situado como elemento inerte em uma paisagem historiográfica, simplesmente mencionado em manuais escolares, mas sim na fruição do texto a partir da detecção de seus elementos constitutivos e dos mecanismos através dos quais eles são entrelaçados pelo poeta na tessitura viva do texto.

2 Soneto 4 de Camões como fio no tecido histórico

Apresentado na *Lírica* (Camões, 1982, p. 154) como o Soneto 4, o poema iniciado pelo verso "Tanto de meu estado me acho incerto" se destaca pela rica articulação entre várias camadas de sua construção, sendo profícuo para um exercício de leitura, em direções para onde o interesse por outros poemas também pode ser apontado:

> Tanto de meu estado acho incerto,
> que em vivo ardor tremendo estou de frio;
> sem causa, juntamente choro e rio,
> o mundo todo abarco e nada aperto.
>
> É tudo quanto sinto, um desconcerto;
> da alma um fogo me sai, da vista um rio;
> agora espero, agora desconfio,
> agora desvario, agora acerto.
>
> Estando em terra, chego ao Céu voando,
> num´hora acho mil anos, e é de jeito
> que em mil anos não posso achar um´hora.
>
> Se me pergunta alguém porque (*sic*) assi ando,
> respondo que não sei; porém suspeito
> que só porque vos vi, minha Senhora.

Uma pormenorizada descrição do texto foi feita por Rita Marnoto (2011), estudiosa da obra camoniana. A autora destaca a sensação de incerteza vivida pelo eu lírico, motivada por uma figura feminina cuja identidade seria de impossível definição. A autora evoca a imagem de uma espiral para aludir ao fato de que Camões aborda uma sensação de incerteza a partir da apresentação de ideias contraditórias, recurso muitas vezes percebido em sua obra. Marnoto faz uma minuciosa reconstrução da tradição retórica a que esse modelo de pensamento estaria associado, principalmente a partir de Petrarca, com quem Camões estaria em evidente débito. Destaca-se ainda a adesão ao modelo de rimas ABBA, comum em sonetos em toda a poesia a partir do classicismo.

Pode-se dizer que a abordagem de Marnoto tem uma preocupação histórico-descritiva, com foco na inserção do soneto dentro de um quadro mais geral da produção camoniana e da tradição a que ela se vincula. A autora aponta a recorrência do Soneto 4 em antologias e manuais escolares, ainda que com eventuais variações, e elabora uma espécie de elogio ao defender que esse poema é mais do que um "um decalque estereotipado" (Marnoto, 2011, p. 22) de outros poemas célebres de seu tempo. Para sustentar esse posicionamento, Marnoto recompõe toda uma trajetória do oxímoro como recurso retórico na literatura de origem portuguesa, defendendo que Camões, pela via de Petrarca, "distancia-se da atmosfera de abstracionismo medieval, para penetrar no estado sentimental do amante" (Marnoto, 2011, p. 23), de forma a se destacar uma "força positiva" do amor: "Os aspectos contraditórios redundam num equilíbrio entre opostos dotado de grande densidade psicológica, o qual é fruído com certa doçura e complacência". Parece haver um esforço de se

justificar a adesão à ideia convencional de que a produção do classicismo tende a buscar uma noção genérica de equilíbrio, sempre havendo o alicerce de que essa é uma característica intrínseca à produção poética influenciada por Petrarca, da qual Camões seria exemplo.

Trata-se de uma abordagem com méritos e que, no interesse na poesia de Camões como objeto de fruição, deixa espaço para análises mais dedicadas ao texto propriamente dito, a elementos mais intrínsecos ao poema. Entender o percurso histórico de um determinado recurso textual tem importância, especialmente, como no caso em pauta, se existe o objetivo de se vincular um autor a uma linhagem na tradição literária. A constatação da presença de paradoxos é consequência inevitável de uma leitura pertinente do texto tratado e, sendo assim, um gesto necessário, mesmo que a complexidade do jogo textual proposto por Camões através dos vários tensionamentos que ele estabelece no Soneto 4 extrapole esse recurso específico.

Assim, para a compreensão e para a fruição do poema, bem como, em última análise, para um senso de satisfação a partir da leitura, é cabível perceber ainda outros elementos que se articulem nessa construção, o que se busca nas seções seguintes deste texto, sempre se tendo em vista a possibilidade de o soneto em pauta ser abordado em contexto escolar. Nesse sentido, é desejável que o leitor, especialmente o jovem estudante, desde suas vivências iniciais com a poesia camoniana, encontre no contato com o texto desafios e descobertas que lhe permitam efetivamente experienciar pela via da leitura "o estado de enamoramento" – decorrente da "acumulação de oximoros e de figuras de contraposição" – a que Rita Marnoto (2011, p. 22) alude. Para isso, é preciso que o leitor atravesse o texto munido

de seu próprio entendimento, lendo-o frase por frase, oração por oração, palavra por palavra, letra por letra; que o leitor entenda o texto no entrecruzar de suas várias partes, em seus vários níveis de construção, para depois, se for o caso, ampliar o entendimento, sempre entendendo que a leitura incessantemente joga com os fragmentos do texto e com a articulação de cada um desses fios uns com os outros. É preciso que o leitor esteja aberto à possibilidade de descobrir o efeito poético em qualquer ponto dessas várias camadas de textualidade.

3 Harmonia e desconcerto

Assim, cabe que – orientado por um professor, no caso de uma abordagem em sala de aula – o leitor se disponha, no esforço de entendimento, a fazer as indagações necessárias desde o primeiro verso, quando o eu lírico admite: "[...] de meu estado me acho incerto". Tanto a preposição "de" quanto o adjetivo "incerto" podem ter mais de um sentido. "Incerto" pode ser sinônimo de "em estado de confusão mental" ou de "em dúvida quanto a algo". "De", por sua vez, é uma preposição de grande riqueza semântica: pode expressar posse ("Esse livro é de João."), autoria ("Leio poemas de Camões."), assunto ("Todos os poemas são de amor."), proveniência ("O poeta veio de Portugal."), causa ("No mundo há quem morra de fome."). Caberá ao leitor construir suas opções de entendimento diante de tantas possibilidades, mas essa definição, para ser legítima, deve levar em consideração a articulação entre os dois termos dentro da frase e no poema como um todo.

A princípio, "estou incerto de meu estado" poderia ser entendido pelo leitor como equivalente a "estou confuso em consequência do estado em que me encontro, por causa do

estado em que me encontro" ou a "estou em dúvida quanto a estar mesmo em determinado estado ou não". Sem uma correlação mais atenta aos vários níveis de elaboração do soneto, será impossível ao leitor decidir entre essas duas possibilidades. Apenas o entendimento do texto como um todo permitirá que se defina com exatidão o sentido desse primeiro fragmento analisado, mas isso é feito de modo que, em um típico paradoxo camoniano, a definição do sentido desse fragmento é também condição para o entendimento do poema como um todo. O jogo da leitura exige incessantemente essa articulação.

As consequências do estado de incerteza do eu lírico – que, já a essa altura, começa a espelhar incertezas também do leitor –, introduzidas pela locução de valor consecutivo "tanto [...] que", são apresentadas nos versos seguintes. Em uma comparação tácita entre o amor e uma espécie de doença, o eu lírico diz tremer de frio em meio a um forte calor; rir e chorar ao mesmo tempo; ter tudo e nada simultaneamente. O "incerto" do primeiro verso revela-se, enfim, como sinônimo de "em estado de confusão mental", e fica claro, consequentemente, que o "de" tem valor causal, ou seja, "De meu estado me acho incerto" deve ser entendido como sinônimo de "Por causa de meu estado me acho confuso". É fundamental que o leitor se dê conta disso; entender que o eu lírico não percebe com clareza sua condição de apaixonado representaria uma falha de leitura, já que isso seria incompatível com o restante do texto.

Nesse esforço de zelo com o entendimento, é curioso ponderar que, ao atravessar o trecho "sem causa juntamente choro e rio", o leitor, quando declama o poema, em voz alta, deverá optar entre o substantivo "choro", com "ô", som fechado, ou o verbo "choro", com "ó", som aberto – alternativas sem

dúvida a serem exploradas e discutidas em uma leitura em sala de aula. A intuição linguística provavelmente conduzirá o leitor a esta última opção, já que "rio", no contexto, não carrega a mesma ambiguidade, sendo claramente um verbo, o que implicará a compreensão de que "choro", por comparação, também é verbo. Trata-se de um ponto em que se impõe no texto a noção de paralelismo, princípio também chamado por Othon M. Garcia (2006, p. 53) de "simetria de função". Para o autor, o que caracteriza essa simetria é a tese de que "a ideias similares deve corresponder forma verbal similar". Ele defende que "não se podem coordenar duas ou mais orações, ou termos delas, que não comportem constituintes do mesmo tipo, que não tenham a mesma estrutura interna e a mesma função gramatical" (Garcia, 2006, p. 58). Assim, vale reiterar: se "rio" é indubitavelmente verbo, "choro", na mesma circunstância gramatical e textual, será também verbo.

O autor aponta que o paralelismo, para além de uma demanda relativa à consistência gramatical dos textos, é um recurso estilístico, o que, no caso do Soneto 4 de Camões, não se reduz a uma ideia de mero embelezamento, mas se direciona para o entrelaçamento entre diversos níveis – semântico, sintático, sonoro, composicional – de construção do texto. Nesse aspecto, pode-se dizer que Camões usa recursos gramaticais e de versificação com função construcionista e não simplesmente instrucionista. Essa distinção aqui é derivada do que é proposto por Bardy & Santos (2016), quando, discutindo a aplicação de tecnologias digitais a processos pedagógicos, opõem os atos construcionistas, dos quais recursos técnicos específicos são parte intrínseca, requisito para a solução de problemas reais, que não poderiam ser resolvidos sem eles, aos atos instrucionistas,

nos quais os recursos técnicos são usados incidentalmente, como instrumento apenas, cumprindo função que poderia ser desempenhada por outras ferramentas. Analogamente, no Soneto 4, a organização gramatical ou a opção por rimas específicas não está limitada ao papel de encaixar o poema dentro de convenções estéticas, o que se enquadraria dentro da lógica instrucional, mas são recursos usados de forma construcional, ou seja, eles efetivamente atuam na construção da rede textual e de seus desdobramentos na leitura. Em outras palavras, Camões constrói, por exemplo, rimas e outros recursos sonoros não como meros fins em si mesmos, mas como dados inter-relacionados, a serem desvendados pelo leitor como requisito para a própria construção do sentido do texto.

Por uma questão de paralelismo, assim, entende-se que o que está no texto é o verbo "choro", com "o" aberto, e não o substantivo homógrafo. Esse apontamento pode parecer frívolo, talvez sintomático de um leitor excessiva e desnecessariamente preocupado com melindres gramaticais que não interessam à construção da leitura, mas esse seria um julgamento precipitado e indevido, já que, como ficará claro nas estrofes seguintes, o manejo de estruturas paralelísticas é justamente um dos recursos usados por Camões na tessitura de seu soneto, no cruzar e no descruzar de fios que caracterizam esse processo, através do qual o poema se configura mais e mais como um jogo, inclusive no aspecto de ludicidade que esse termo carrega, como se então se tratasse de uma espécie de quebra-cabeça, que cabe ao leitor, a partir da articulação de múltiplas peças e de suas combinações, desvendar – sempre resguardada a possibilidade de uma intervenção pedagógica.

4 Confiar e des(con)fiar; costurar e descosturar

Parte da solução desse enigma se apresenta no primeiro verso da segunda estrofe, quando o poeta declara: "É tudo quando sinto, um desconcerto". Convém repetir, e no contexto educacional é válido que essa orientação seja recorrentemente reiterada, que a leitura se faz também letra por letra. O leitor atento não deve ignorar que Camões fala em "desconcerto", com "c", e não em "desconserto"; está em pauta, portanto, não um defeito, um dano, mas uma desarmonia, um deslocamento. Se, na primeira estrofe, Camões põe a oralidade e a declamação como condição para a opção correta entre o verbo "choro" ou o substantivo homógrafo, aqui, em mais uma aproximação entre tantas instâncias opostas presentes no soneto, é a grafia que direciona o entendimento, que valida, diante da ideia de desarmonia, a compreensão do "incerto" da primeira estrofe como sinônimo de "em estado de confusão mental".

Em seguida, o verso "da alma um fogo me sai, da vista um rio" representa um dos mais inventivos jogos de palavra e sentido presentes no poema. A hiperbólica metáfora de "rio" como sinônimo de "choro" – justamente o termo objeto de trabalho na estrofe anterior – pode parecer um estratagema simples para a construção de mais uma aproximação paradoxal, mas esse oxímoro entre "fogo" e "água" ganha contornos instigantes com a escolha vocabular feita pelo poeta. Através da construção vertiginosa de apenas alguns versos, Camões manipula o texto de tal forma que os termos homônimos "rio", do verbo "rir", e "rio", o substantivo – como sinônimo de "fluxo de água sobre um leito", mas no texto metaforizado como sinônimo de "choro" –, aparecem com significados opostos. É inevitável que o leitor que se atente a esse jogo não experimente um senso de ludicidade.

Essa proposta textual continua nos dois versos seguintes. O trecho "agora espero, agora desconfio, / agora desvario, agora acerto" pode parecer, em uma primeira leitura, uma simples sequência de verbos, mas o leitor atento, especialmente se ler em voz alta, encontrará hesitações e surpresas nessas poucas palavras, surpresas cujo manejo exigirá romper a linearidade da leitura e considerar a escrita em múltiplos aspectos, sejam estruturais, temáticos, semânticos, sonoros ou gramaticais.

Por exemplo, Camões mais uma vez brinca com termos homógrafos: ao alcançar o final da estrofe, o leitor deverá optar entre "acerto" como verbo, com "é", aberto, ou como substantivo, com "ê", fechado. Em se tratando de um trecho do poema aparentemente, mas enganosamente, caracterizado por uma sequência de verbos, o já validado critério do paralelismo induz o leitor a optar pelo verbo; por outro lado, o esquema de rimas, rigorosamente em acordo com o padrão ABBA, impõe a opção pelo substantivo, com o "ê", fechado, compatível com o "desconcerto" do primeiro verso da estrofe, outro termo de certa forma incomum e que exigiu atenção.

Para se desvencilhar desse desnorteante entrelaçamento de fios textuais, o leitor deverá se deter sobre o também inusitado termo "desvario" e se dar conta de que se trata de um substantivo, embora soe como um verbo, semelhante justamente ao verbo "rio", que o poeta tão habilmente já manejava nos versos anteriores. Diferentemente da expectativa criada pelo fluxo do poema, não é a palavra "desvairo", rara flexão do verbo "desvairar" na primeira pessoa do singular do modo indicativo, que está no poema. Percebendo isso, o leitor pode estranhar a aparente ruptura de paralelismo por parte de quem já tão habilmente comprovara seu domínio sobre essa exigência

da textualidade, mas de fato se trata só de aparência: Camões usa, no terceiro verso da estrofe, uma sequência de verbos e, no quarto verso, engenhosamente articulada pela inserção de um substantivo que soa como um verbo, uma nova sequência, dessa vez de substantivos, validando e instrumentalizando o esquema de rimas do soneto, não só como simples recurso formal, mas efetivamente como um dado que contribui para a construção do sentido. Cada uma das peças trazidas à composição do texto acha seu lugar perfeito, por mais complexas e até confusas, ou desconcertantes, que as articulações a princípio pareçam.

O terceiro verso da estrofe – "agora espero, agora desconfio" – sintetiza adequadamente esse percurso de leitura, cuja reprodução em uma sala de aula sem dúvida é viável. Há nesse verso mais um paradoxo, talvez menos evidente do que outros que aparecem no poema, mas perceptível com clareza caso se entenda que "esperar", tanto no sentido de "aguardar" quanto no de "ter a expectativa de que algo venha de fato a acontecer", equivale a "confiar": o eu lírico, portanto, confia e desconfia. Considerando-se os muitos jogos de palavras presentes no soneto, como a incorporação de "rio" em "desvario", é ainda cabível ceder à tentação de, percebendo-se a presença do "fio", ler-se o "desconfiar" também como um "descosturar", um destecer, evocando-se a etimologia comum entre "texto" e "tecido". A declaração "agora espero, agora desconfio", toma assim a forma de uma espécie de confissão metalinguística, que sintetiza o espírito da brincadeira poética: eu costuro e descosturo, faço e desfaço.

Nesse ponto, cabe lembrar a forma como Barthes (2015) retoma a relação etimológica entre os termos "texto" e "tecido":

> *Texto* quer dizer *Tecido*; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo, perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se resolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos* é o tecido e a teia da aranha) (Barthes, 2015, p. 74).

Assim, confiar e desconfiar, esperar e duvidar, tecer e destecer, todos esses gestos se entrelaçam na escrita e na leitura do soneto de Camões. Quem se detém sobre o poema se vê assoberbado por direções que, em um primeiro momento, podem parecer aleatórias, confusas, dispersas, desarticuladas, e pode chegar a duvidar de que cada elemento tenha de fato seu lugar na construção textual. Por outro lado, Camões convida o leitor a confiar na textualidade e, no construir e desconstruir de impressões e entendimentos, tecer a própria percepção da tessitura do poema. Tal é o pacto de ludicidade e de parceria, de uma espécie de cumplicidade, que se estabelece entre poeta e leitor. Desvendar a possibilidade dessa aliança sem dúvida pode contribuir para o estabelecimento de um laço com a obra camoniana e com a poesia de forma mais geral.

5 Mil anos em uma hora; mil leituras em um soneto

O fluxo do poema parece reconhecer esse momento de consolidação de uma espécie de acordo de leitura: na terceira estrofe, o leitor parece entrar mais senhor de si, com mais

confiança, mais seguro quanto aos vacilos do texto. É possível que se trate, na verdade, de uma sensação articulada por Camões, que, como um maestro, impõe ao primeiro terceto um ritmo mais fluido, ao deixar de fora dele jogos mais elaborados, como os dos quartetos. Apesar de os sonetos terem por definição a característica da brevidade, o texto, como uma suíte, metamorfoseia-se, conduzindo o leitor a diferentes paisagens linguísticas. Assim, o período a seguir – "Estando em terra, chego ao Céu voando, / num´hora acho mil anos, e é de jeito / que em mil anos não posso achar um´hora" – traz a construção de um paradoxo comum na produção camoniana, mas de forma mais direta do que nas estrofes anteriores.

Por outro lado, o confronto entre brevidade e demora se presta a abordagens mais multifacetadas quando se considera que ele pode ser usado como alegoria para se ilustrar, através de uma dobra metalinguística – ou seja, de um momento em que o tema em pauta de certa forma espelha aspectos da construção ou da assimilação do texto –, um aspecto do próprio processo de leitura. Tal analogia se justifica quando se confronta o formato do soneto como um texto curto, breve, com o complexo encadeamento de reflexões que não obstante se podem construir a partir dele. Nessa perspectiva, pode-se pensar no processo de leitura como uma ação que de certa forma alonga o tempo, rompe a ideia da duração em sentido meramente cronométrico. O poema em si também se configura como algo capaz de proporcionar essa visão que tem o efeito de colocar uma hora e mil anos em estranha equivalência.

6 Não saber, porém suspeitar

De toda forma, do ponto de vista técnico, os tercetos exemplificam muito bem o zelo característico da poesia classicista, com inventivas rimas ricas (“voando”/”ando” e “jeito”/”suspeito”) e a manipulação das frases para que a palavra “hora”, no fechamento do primeiro terceto, possa abrir espaço para o poema, em sua última palavra, divertir o leitor com uma surpresa final, apresentando a derradeira peça do quebra-cabeça textual: revela-se a existência de uma interlocutora, a “senhora” por quem o eu lírico se encanta e sob cuja influência ele se entrega a todo o estado de confusão. Figura que arrebata o eu lírico, surpreendendo-o, desarticulando suas ações rotineiras, desestruturando sua percepção da realidade e diluindo os referenciais consagrados de passagem do tempo, a senhora, ensejando um último jogo de palavras, é também, como aponta Bruna Ferraz, “sem hora” (Ferraz, 2025).

Se, por um lado, tantos jogos põem o leitor em situação de certa confusão mental – levando-o, assim, a vivenciar um pouco do estado de desconcerto vivido pelo próprio eu lírico, em vez de simplesmente ler sobre isso –, por outro, a engenhosa coesão textual a todo momento devolve a leitura a um ponto de viabilidade, de validação, de consolidação de um entendimento. Como o eu lírico, o leitor ora desconfia, ora espera, ou seja, confia.

Do leitor se requer, é válido explicitar, certa postura de leitura: não saber, porém suspeitar é necessário. Ler, assim, aproxima-se de um jogo, de um enigma, de uma brincadeira da qual o leitor participa ao garimpar, no texto, como dito, frase por frase, palavra por palavra, letra por letra e também as múltiplas conexões entre todos esses elementos.

7 Acertos e desvarios

Barthes (2015), como se viu, evoca o texto como um multifacetado entrecruzar de fios, em que o sujeito constrói leituras, mas também se desfaz. Na tradição literária, desde Penélope, o fio aparece como indício de um processo paradoxal, que tem a ver com o fazer e com o desfazer. Na mitologia grega, a princesa Ariadne municia o valente Teseu com um novelo, que permite ao herói adentrar o labirinto do Minotauro e retornar em segurança após matar o monstro. Gama Cury (1992, p. 102) conta como o engenhoso Dédalo, famoso pela criação de artefatos inventivos, edificou, como um presente ao rei Minos, de Creta, "o Labirinto, um palácio dotado de corredores complicados onde as pessoas se perdiam". Milhares de anos depois de essas lendas terem emergido na cultura oral dos antigos povos mediterrâneos, o argentino Jorge Luís Borges, sensível à possibilidade de o texto, pela via da metáfora, ser uma espécie de labirinto, fez dessa uma imagem recorrente em sua obra.

Cesco (2012, p. 258), salientando que Borges "gosta de provocar pequenas incertezas no leitor", lembra que o labirinto, como "símbolo da desordem e da perplexidade do homem", está presente em inúmeros momentos da obra do autor argentino. Imagens insólitas como essa voltam ainda em outros momentos da obra do autor, frequentemente de forma explícita, como no poema chamado justamente "Labirinto":

> Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
> E o alcácer abarca o universo
> E não tem anverso nem reverso
> Não tem extremo muro nem secreto centro
> Não esperes que o rigor do teu caminho

Que teimosamente se bifurca em outro,
Que teimosamente se bifurca em outro,
Tenha fim. É de ferro teu destino
Como teu juiz. Não aguardes a investida
Do touro que é um homem e cuja estranha
Forma plural dá horror à maranha
De interminável pedra entretecida.
Não virá. Nada esperes. Nem sequer
A fera, no negro entardecer. (Borges, 1999, p. 388).

O eu lírico se dirige a um interlocutor, que está fadado a seguir caminhos insondáveis que se desdobram em outros e outros caminhos, sem que a ameaçadora perspectiva do encontro com um monstro ou tampouco a da chegada a algum ponto de destino possam se efetivar.

Como um conciso labirinto poético, o Soneto 4 de Camões, uma vez assumido como percurso de leitura, também se bifurca em outro e outro caminho, em um jogo de muitas simultaneidades, mas, diferentemente do poema de Borges, em que o leitor se vê como que preso em uma melancólica impossibilidade de definição, o texto camoniano parece fornecer ao leitor um ponto em que as pontas, enfim, se atam, como um enigma para o qual se encontra uma solução. A seu modo, cada um privilegia uma potencialidade da obra de arte: Borges, encarando uma espécie de incompletude, perambula pelo que Agamben chama de inoperosidade, ou seja, "a tensão entre potência e ato" (Agamben, 2018, p. 17), aquilo que de fato não se entrega na arte, mesmo havendo a possibilidade; Camões, por sua vez, chega ao ponto que, no campo dos estudos sobre imagem, os estudiosos da Gestalt chamam "fechamento" – isto é, a sensação que um observador obtém quando há "continuidade em uma ordem estrutural definida, ou seja, por meio do agrupamento de

elementos de maneira a constituir uma figura total mais fechada ou mais completa" (Gomes Filho, 2008, p. 32).

Esses dois princípios são em muitos aspectos contrários entre si, mas guardam como semelhança a dimensão da poesia como jogo. Essa ideia, cara aos estudos literários, está presente, por exemplo, em Barthes (1997, p. 28), que convida o leitor a "jogar com os signos", operando uma "trapaça salutar" (Barthes, 1997, p. 16) que livre a linguagem de suas regras e previsibilidades, de suas amarras totalitárias. É preciso também pensar o jogo em sua dimensão lúdica. Huizinga (2019) traz muitas contribuições nesse sentido. Detectando a onipresença do jogo não só na história humana, mas na natureza de forma mais ampla, o autor se detém também sobre a linguagem como jogo: "jogando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas" (Huizinga, 2019, p. 5). Ele completa: "Por trás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras" (Huizinga, 2019, p. 6).

Essas reflexões têm muitas possibilidades de implicação para leitores em sentido geral, mas, quando entra em pauta o tema das práticas de leitura e da possibilidade de descoberta da poesia, sem dúvida um elemento que merece atenção é a sala de aula, em especial a sala de aula de jovens adolescentes, fase em que vários observadores apontam uma precarização dos hábitos de leitura. Nesse espaço, "onde tudo ganha mais clareza" (Candido, 1993, p. 6), Camões, como outros poetas, a despeito de inúmeros dificultadores, mantém uma possibilidade de atuação.

Muitos experimentos buscam a promoção de círculos e grupos de leitura com propostas diversas, mas tais iniciativas, embora meritosas, dificilmente alcançam um público que já não

seja propenso a se engajar na literatura. Em termos da formação de novos leitores em âmbito populacional, é preciso que se coloquem em operação, em escala social e não apenas individual, processos de desenvolvimento de uma cognição para a literatura e, mais especificamente, para a poesi, por sua vez condição para o desenvolvimento de outras cognições. Com todos os seus limites e problemas, a escola é um raro espaço onde é comum "ler infatigavelmente o texto analisado", como queria Candido (1993, p. 6), e assim se ampliarem as capacidades de leitura – incluídas aí as de compreensão, interpretação e reflexão –, já que a "multiplicação de leituras suscita intuições". A escola é um dos terrenos férteis a essa possibilidade, uma das instâncias em que se desenrolam os fios que instrumentalizam leitores a percorrerem os labirintos da poesia e a jogarem com a literatura, seja através do domínio e da percepção de regras, seja pela via da trapaça.

Acolher essa esperança muitas vezes envolve reavaliar uma preocupação imediatista com um prazer fácil, com a demanda por um poder de sedução mágico que muitos, eximindo-se de seu compromisso como leitores, impõem à leitura. Como alerta Todorov (2009, p. 31), "o sentido da obra não se resume a um juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento". É verdade que, como reconhece Calvino, "as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, experiências das instruções para o uso, inexperiência para a vida", mas são também "formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza"; todas, Calvino (1995, p. 10) completa, "coisas que

continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude", já que "Existe uma força particular na obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente".

Há sim o que pode ser considerado um paradoxo da preparação, caracterizado pelo fato de que a preparação para a realização de uma tarefa só se faz pela própria realização da tarefa para a qual se buscava preparo, mas esse é um desafio inerente à promoção das práticas da leitura. Calvino (1995, p. 11) defende que "deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude", e isso requer também existir um tempo na juventude dedicado a se fazerem as leituras que poderão ser revisitadas ao longo da vida. A escola certamente é um terreno para o plantio dessa semente.

É com fundamento nessa postura que se pode olhar com confiança para perguntas como "Que sentido tem, deve ter, pode ter Camões para o estudante do século XXI?", "Por que ler Camões e poesia em âmbito geral?", "Que atrativos reais tem a literatura na educação?" e até "Como se ensinar Camões?" ou "Como é possível abordar Camões ou a poesia em geral em uma sala de aula de literatura no século XXI?".

É claro que há sim espaço para que Camões seja lido, para que permaneça oferecido ou buscado nos currículos escolares ou fora deles. A delicadeza de sua tessitura poética, a ludicidade de seu raciocínio, a sabedoria de seus ensinamentos, entre outras virtudes, não deixam dúvida de que ele tem muito a oferecer aos leitores de todas as épocas. Uma comparação com a produção mais inocente e frívola que antecedeu Camões em Portugal, caracterizada por uma abordagem mais pragmática, no máximo levemente erotizada, do amor, deixa claro como ele propôs

novos paradigmas, ampliando o horizonte da atuação poética para englobar a possibilidade não só de lazer, mas também de reflexão filosófica e reflexão metalinguística, vias que permanecem abertas e sendo abertas.

Desnovelar essa perspectiva a novos leitores requer talvez um ajuste na forma como Camões, mas não só ele, é abordado. É preciso que se reconsidere o espaço do paradigma historiográfico, frequentemente biografizante, comum nas abordagens escolares, em prol de um incremento na leitura em si, no contato com o texto poético em si, não como mero exemplo, não de forma fragmentada, como ilustrações; tampouco apenas como objeto de experimentação de livre leitura, embora essa prática possa ser parte da formação leitora também. É cabível que, como o caminho labiríntico em que Teseu foi guiado por Ariadne, a leitura, ainda que suscetível a uma espécie de tutela, possa se estruturar como uma vivência coesa; como perambulação, sim, porque essa dimensão da existência existe, mas também como caminho.

Há espaço para se reconhecer, como Candido (2023, p. 37), que "há casos, por exemplo, em que a informação biográfica ajuda a compreender o texto", mas o leitor age "concentrando o trabalho na leitura do texto e utilizando tudo mais como auxílio de interpretação" (Candido, 2023, p. 36), de modo a não se limitar:

> [...] a indicar a ordenação das partes, o ritmo da composição, as constantes do estilo, as imagens, fontes, influências. [...] Um poema revela sentimentos, ideias, experiências; um romance revela isto mesmo, com mais amplitude e menos concentração. Um e outro valem, todavia, não por copiar a vida, como pensaria, no limite, um crítico literário; nem por criar uma expressão sem conteúdo, como pensaria também no limite um

> formalista radical. Valem porque *inventam* uma vida nova, segundo a organização formal, tanto quanto possível nova, que a imaginação imprime a seu objeto (Candido, 2023, p. 36).

Esse trabalho de análise textual, na medida em que põe em operação uma intelectualidade lúdica, é possibilidade viável para a descoberta/redescoberta de Camões e para a abertura de caminhos a outras leituras também.

Dom Quixote, no capítulo LVIII da obra de Cervantes, sempre deslizando entre não saber, suspeitar, entre esperar e desconfiar, deixa-se guiar, após se deparar com as jovens que almejavam a encenação de uma nova Arcádia, sob os versos de Camões, a uma tenda, onde lhe é servido um rico banquete. Dom Quixote decide expressar sua gratidão, por isso colocando-se de guarda em um ponto da estrada real que leva a Saragoça, onde o desvairado cavaleiro se compromete a louvar por dois dias ininterruptamente as graças das jovens apreciadoras de poesia que tão afetuosamente o haviam acolhido. Certamente seria necessário realizar alguns ajustes a essa passagem para que ela pudesse funcionar como uma alegoria totalmente adequada das perspectivas de leitura para o público do século XXI – em que pese a modernidade reconhecer que o desvario, tensionando-se com o acerto, pode ter seu lugar nas práticas de leitura também –, mas os banquetes textuais continuam sendo servidos nas infindáveis malhas da textualidade, e quem se dispõe a percorrer as estradas da poesia, encontrando beleza e fartura, pode exercer, se não sua gratidão, certamente sua capacidade de brincar, fazendo pausas no caminho para ponderar os muitos elementos que o compõem.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato*: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDY, Lívia; SANTOS, Danielle. Designer educacional: a importância desse profissional. *Colloquium Humanarum*, v. 13, n. Especial, p. 244-248, jul./dez. 2016.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BORGES, Jorge Luís. *Obras completas.* São Paulo: Globo, 1999. v. 2.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAMÕES, Luís de. *Lírica*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos (1750-1880). São Paulo: Todavia, 2023.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula*: caderno de análise literária. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CESCO, Andréa. Análise e tradução do poema "labirinto" de Borges. *Linguagens* – Revista de Letras, Artes e Comunicação, v. 5, n. 3, p. 257-268, 2012.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FERRAZ, Bruna Fontes. [Senhora sem hora e outras dicas]. WhatsApp: 22 de fevereiro de 2025. 12:37. Mensagem.

GAMA CURY, Mário da. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GOMES FILHO, João. *Gestalt do objeto*: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MARNOTO, Rita (org.). *Comentário a Camões* (v. 1). Lisboa: Cotovia, 2011.

SARAIVA, António José. *Iniciação à literatura portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.