

ISSN 1807-6378



L
I
N
G
U
I



A
G
E
M

VISTA

Ano 01, Nº. 001
2º semestre de 2004

ISSN 1807-6378

LINGUAGEM EM (RE)VISTA

(Ano 01, N° 001, jul./dez. 2004)

**Niterói
2004**

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Maria Isaura Rodrigues Pinto (Diretora)

Antônio Carlos da Silva (Vice-Diretor)

Ana Léa Rosa da Cruz

Beatriz dos Santos Feres

Iran Nascimento Pithan

Maria Luiza de Castro da Silva

Olga Maria Guanabara de Lima

Regina Souza Gomes

Rosana Muniz Soares

Conselho Consultivo

Jacy do Coutto Cruz

Mônica de Souza Coimbra

Projeto de Capa

Maria Isaura Rodrigues Pinto

Editoração Eletrônica e Edição

José Pereira da Silva

Montagem e Encadernação

Silvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. APRESENTAÇÃO – <i>Maria Isaura Rodrigues Pinto e Regina Souza Gomes</i>	5
1. A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS – <i>Rosana Muniz Soares</i>	7
2. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ITINE- RÁRIOS E TRAMAS DA PARCERIA UNIPLI E AL- FASOL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO – <i>Antonio Carlos da Silva</i>	21
3. ÁLVARO DE CAMPOS: UM CAMPO DE EXPERI- MENTOS E RECEPÇÃO – <i>Iran Nascimento Pitthan</i> ...	33
4. BREVE HISTÓRIA DO PORTUGUÊS DO BRASIL – <i>Olga Maria Guanabara de Lima</i>	45
5. ECOS DE OTELO EM DOM CASMURRO – <i>Maria I- saura Rodrigues Pinto</i>	51
6. FOME DE LEITURA – <i>Beatriz dos Santos Feres</i>	70
7. LÚCIA E AURÉLIA: MULHERES ANTICONVEN- CIONAIS – <i>Ana Lea Rosa da Cruz</i>	84
8. O DRAMA ERA <i>HAMLET</i> ... E A IRONIA, MACHADI- ANA – <i>Maria Luíza de Castro da Silva</i>	95
9. O ENSINO DA LEITURA – UMA ABORDAGEM SE- MIÓTICA – <i>Regina Souza Gomes</i>	112
INSTRUÇÕES EDITORIAIS	143

APRESENTAÇÃO

Hoje, torna-se realidade a primeira edição da nossa LINGUAGEM EM (RE)VISTA, publicação que se propõe semestral, sob a direção de uma equipe de professores dedicada à expansão e socialização de pesquisas, de livre temática, inscritas no âmbito de estudos da linguagem.

Trata-se de um trabalho coletivo, como deixa entrever a própria constituição do Conselho Editorial, em que figuram os seguintes nomes:

Ana Léa Rosa da Cruz
Antônio Carlos da Silva
Beatriz dos Santos Feres
Iran N. Pithan
Maria Isaura Rodrigues Pinto
Maria Luiza de Castro da Silva
Olga Maria Guanabara de Lima
Regina Souza Gomes
Rosana Muniz Soares

Este primeiro número é uma coletânea de trabalhos dos professores acima mencionados, no entanto, já na segunda edição, com o propósito de ampliar seu raio de ação, a revista pretende abrir-se a diversas colaborações, vindo a divulgar artigos subscritos por outros especialistas nacionais e internacionais e por estudiosos: alunos, ex-alunos e pessoas dispostas a chamar para si o compromisso de estabelecer um espaço de reflexão e debate, no circuito acadêmico.

Enfim, os artigos que ora apresentamos constituem uma

amostra de alguns temas pesquisados e analisados por nós nestes últimos anos, mas também um convite e estímulo a novas pesquisas, a novas incursões no domínio da linguagem, que como estas poderão aqui figurar.

Solicitamos ainda ao leitor que manifeste sua impressão e envie sugestões para que possamos aperfeiçoar o nosso trabalho.

Niterói, setembro de 2004.

Maria Isaura Rodri-
gues Pinto

Regina Souza Gomes

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Rasana Muniz Soares (UNIPLI)

O problema central de nossa escola é que tem ela uma concepção inadequada do texto. Ele é visto como uma grande frase ou como uma soma de frases. Ora, não é uma coisa nem outra. A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos.

(FIORIN)

A escola tem como uma de suas finalidades primordiais ensinar o aluno a ler e a escrever. No entanto, a prática pedagógica tem revelado, principalmente, no Ensino Fundamental, um resultado improdutivo em relação à proficiência lingüística dos alunos e à sua capacidade criativa. Constata-se que os discentes não têm, de uma forma geral, competência para uma interação / interlocução em que mostrem compreender / interpretar o mundo ao seu redor.

Essa “incompetência” do aluno aponta para a necessidade de mudança de postura do professor quanto ao seu aperfeiçoamento – que tem sido pouco ou praticamente nenhum – e para a qualidade questionável não só das atividades de produção textual, como também da avaliação dessa produção. Conforme UCHÔA (1991: 64)

(...) todos sabemos que a dificuldade de escrever não é só de nossos alunos e dos vestibulandos, é da sociedade de modo geral – universitários, portadores de diplomas de curso superior: médicos, engenheiros, professores de português... (estes últimos, em geral, redigem muito pouco, às vezes só as questões de prova que organizam!)

O problema do ensino inoperante no que diz respeito à produção textual pode também estar na imagem inadequada que a escola transmite do processo de significação da escrita, como se essa não tivesse outra função que a de preencher um espaço em branco.

Ainda, segundo UCHÔA (*op. cit.*, p. 64-65),

esvazia-se o sentido da escrita, ou seja, o esforço de uma reflexão pessoalizada dirigida a um interlocutor virtual, de sorte que a utilização da escrita não responderia, quase sempre, a nenhum interesse de atuação sobre o leitor. É esperável, desta maneira, que o aluno não queira ou não goste de escrever, porque a escola não parece interessada em saber o que ele pensa ou sente. Assim, não se escrevem textos na escola, em que o aluno diz a sua palavra nas redações, que não representam o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um determinado leitor. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o aluno e nasce, como bem acentua certo lingüista brasileiro [Gerald], o aluno-função. Eis a redação.

Dessa forma, o que a escola tem oferecido são estratégias para o preenchimento de uma folha em branco, um modelo já pré-existente, com a produção da escrita transformada em *reprodução*. Assim, segundo GERALDI (1995: 165),

compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repeti-los em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos.

As aulas de Língua Portuguesa, portanto, podem e devem fomentar inúmeras propostas de trabalho que possibilitem a produção de textos e, conseqüentemente, a produção de *sentidos*. Assim, a escola estará contribuindo para a formação de *sujeitos autônomos*, capazes de agir sobre a sociedade em que vivem.

O *texto* precisa, pois, ser o desencadeador das atividades no estudo de Língua Portuguesa e o facilitador da interlocução, de acordo com o que nos ensina GERALDI (*op. cit.*, p. 135), ao considerar “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino / aprendizagem da língua”.

Dessa maneira, *produzir texto*, um produto construído pelo aluno - revelador de *suas* palavras e de *sua* visão de mundo - pode significar a capacidade de transformar a realidade.

A teoria Semiolingüística de Análise do Discurso fornece um consistente arcabouço teórico para o desenvolvimento do trabalho de produção escrita.

A TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA

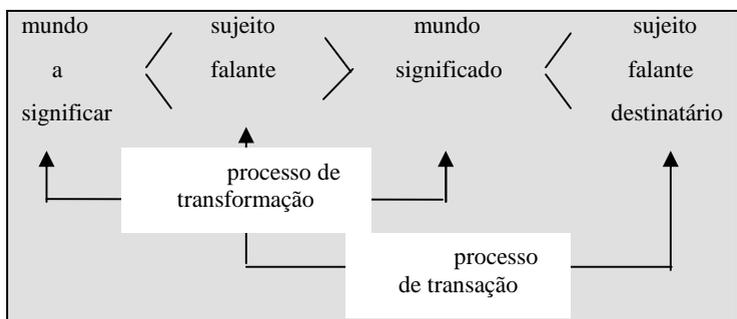
A teoria *Semiolingüística* - de linha francesa - de Análise do Discurso, desenvolvida por Patrick Charaudeau parte de uma visão *psico-sócio-lingüística*, apoiando-se nas idéias de Bakhtin, desenvolvidas principalmente em duas linhas de pesquisa, a francesa (Benveniste, Greimas, Barthes etc.) e a anglo-saxônica (Grice, Austin, Searle etc.).

CHARAUDEAU (1995 b: 98), assim define *Semiolingüística*:

Sémio-, vem de *sémiosis*, lembrando que a construção do sentido e a sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito de intencionalidade, ou seja, um su-

jeito que tem, em sua mente, um projeto visando influenciar alguém: tal projeto está encaixado no mundo social no qual vivem e circulam os sujeitos-comunicantes; *lingüística*, lembrando que essa forma de ação pretendida pelo sujeito-comunicante é principalmente constituída de uma matéria “linguageira”- a das línguas naturais - que, pelo fato de sua dupla articulação, da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática, em vários níveis: palavra / frase / texto), impõe um processo de semiotização do mundo diferente do de outras linguagens.

Charaudeau refere-se ao processo de *semiotização do mundo*, que pode ser assim representado:



(CHARAUDEAU, 1995a)

Para que se realize a *semiotização do mundo* é necessário um duplo processo: o *processo de transformação*, que, partindo de um “mundo a significar”, transforma-o em “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante e o *processo de transação*, que faz desse “mundo significado” um objeto de troca com o outro sujeito falante, que desempenha o papel do destinatário.

Esses processos se realizam por procedimentos diferentes, no entanto, solidarizam-se devido ao *Princípio da Pertinência*, que exige um saber partilhado, construído no fim da realização do *processo de transformação*. Já o *processo de transação* depende da intercompreensão entre os parceiros da linguagem.

O homem é um ser social por natureza, logo, enquanto *sujeito-comunicante* ecoa a voz social de uma dada comunidade, porém o lado psico-sócio-situacional lhe garante também uma individualidade. Não somente individual, não somente coletivo: uma junção dos dois.

Dessa forma, como diz Charaudeau (1995a: 101) todo ato de linguagem carrega em si uma *intencionalidade*, está inserido em determinada *situação* e é portador de um propósito de mundo. O ato de linguagem é produzido pelas circunstâncias sociais do discurso e sua realização leva em conta o que está explícito e o que está implícito na linguagem, sinalizando, assim, para os textos por nós produzidos, no ato de comunicação.

Há necessidade, a partir de então, de explicitar não só as implicações e diferenças entre *texto* e *discurso*, como também entre *sentido de língua* e *sentido de discurso*, bem como entre *compreensão* e *interpretação*.

Um texto, visto fora de suas circunstâncias de produção, é portador de sentido aberto, plural, transparente, testemunha de múltiplas vozes; neste caso, estamos realizando o *discurso*-a “discursividade”. Já um texto, visto em relação às circunstâncias que o produziram, é portador de sentido plural, mais organizado, ordenado, domesticado pela projeção de fala; neste caso, estamos realizando o *texto*-a “textualidade”. Como vimos, esses conceitos estão enraizados não só na intencionalidade, bem como na situação do ato de linguagem.

O binômio *compreensão / interpretação* sinaliza para o do *sentido de língua* e *sentido de discurso*. A compreensão mobiliza o sentido das palavras, sentido esse que denominamos de *literal* ou *explícito* e que é reconhecido segundo critérios de *coesão*. Esse sentido é relativo à *compreensão* do conhecimento de mundo socialmente construído, num movimento *centrípeto*, que organiza uma sistematicidade intralingüística, representando o circuito interno das palavras, ou seja, é o mundo social - coletivo - das palavras. Já a *interpretação* con-

siste em transpor o sentido das palavras em direção ao sentido do discurso, seguindo um processo semântico-cognitivo dentro de um movimento *centrífugo*, que remete às condições extralingüísticas, relacionando as palavras e as seqüências portadoras de sentido de língua com outras palavras e seqüências que se acham na memória do sujeito. Denominamos esse sentido, que é opaco, de *indireto* ou *implícito*, um *sentido de discurso*, reconhecido segundo critérios de *coerência*.

A *Semiolingüística* trabalha com os cruzamentos *compreender* e *interpretar* — *sentido de língua* e *sentido de discurso* — num jogo dialógico, no qual a decodificação e a atividade inferencial devem caminhar juntas num processo interacional, pois o sujeito-individual sofre, naturalmente, influência do sujeito-coletivo-social. Esses sujeitos: individual / coletivo constroem o sentido articulando diversas competências.

Charaudeau (2001) propõe uma definição de competência, relacionando-a a questões didáticas.

Em seu *uso comum*, *competência* baseia-se no sucesso da linguagem cotidiana: uma pessoa tem a capacidade de fazer algo em um determinado campo, com uma função bem definida; “uma mescla de *saber-fazer* com um *conhecimento*” (*op. cit.*, p. 9). A partir desse conceito, o autor caracteriza as várias *competências de linguagem*.

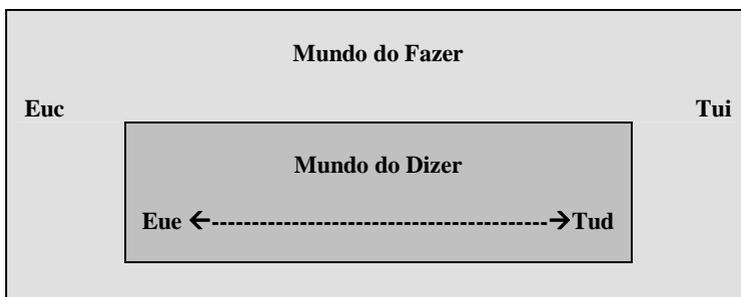
Na *competência situacional*, privilegiam-se a identidade, a finalidade, o propósito e a situação social dos atos de linguagem. A *competência discursiva* fundamenta-se em três estratégias – enunciativa (relação Eu / Tu); enunciatória (os modos de organização do discurso – descritivo, narrativo e argumentativo) e semântica (valor referencial e social dos signos – remete ao contexto compartilhado e ao conhecimento comum). Por fim, a *competência semiolingüística*, em que “todo sujeito que se comunica pode manipular ou reconhecer a forma / função dos signos, as regras de combinação forma / sentido” (*op. cit.*, p. 17), de acordo com a situação e os modos de organiza-

ção do discurso. Nessa competência, é necessária uma adequação da formalização do texto com uma determinada *intenção*, abrangendo três níveis: um *saber-fazer em torno de composição de textos* (um sistema de *coesão* e de *coerência* interna e externa); um *saber-fazer em termos de construção gramatical* (construções ativas e passivas, uso de conectores e demais categorias gramaticais); um *saber-fazer relativo ao uso adequado dos vocábulos* (adequação ao léxico). “Toda competência é o resultado de uma sábia mescla do *saber-fazer prático com o conhecimento de uma área*” (*op. cit.*, p. 18).

Cabe à escola formar o aluno “competente” nesses três níveis. A teoria *Semiolingüística*, baseia-se na interlocução e seu contexto imediato; essa interlocução é desenvolvida por parceiros de troca linguageira, que estabelecem um *contrato* entre quatro sujeitos - o *Eu-comunicante (Euc)* e o *Tu-interpretante (Tui)*, desdobrando-se, respectivamente, em um *Eue (Eu-enunciador)*, que se dirige para um *Tud (sujeito-destinatário ideal)* numa *situação de comunicação*, construída em função da identidade dos parceiros e de suas intenções comunicativas.

A *Semiolingüística* mostra que todo ato de linguagem - seja ele falado ou escrito - é uma representação comandada pelos sujeitos externos e considera esse ato de linguagem como resultante de um “jogo”. No jogo dos implícitos, há uma combinação entre o mundo do *Dizer* e o do *Fazer*, revelando-se assim o sentido do texto.

Vale ressaltar a necessidade não só de que o aluno chegue ao sentido de discurso, extrapole as palavras do texto, lance mão do mundo social-coletivo, mas sobretudo a de que seja um sujeito individual diante de suas ações interativas.



(CHARAUDEAU, 1995a)

Na produção de um texto, deve-se levar em conta dados relativos à organização do texto e dados relativos à situação de interlocução na qual se incluem o texto e seu produtor.

A PRODUÇÃO, A AVALIAÇÃO E A REESCRITURA DO TEXTO

Consideramos a produção textual o ponto de partida de todo o processo ensino / aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade.

Aprender a escrever e, por conseguinte, a produzir textos é tarefa difícil e trabalhosa. Torna-se importante observar as funções da língua escrita, que, segundo Carneiro (2001), são as seguintes:

- ☉ *função de transferência* – motivada pela ausência do interlocutor no momento da enunciação, marca a transferência da realização do ato comunicativo para um outro local ou para um outro momento. Por exemplo, o poema “Os Lusíadas, escrito em 1570, faz com que Camões, seu autor, permaneça “vivo” até os dias de hoje.
- ☉ *função de preservação* – consiste no armazenamento de informações. Por exemplo, a biblioteca.

- ☉ *função de memorização* – de certo modo semelhante à função de preservação, com a diferença de que o que se preserva é algo que se dirige ao momento presente. Por exemplo, as agendas diárias.
- ☉ *função sócio-político-cultural* – enfatiza que há uma estreita relação entre língua escrita e nacionalidade; as culturas preocupam-se em manter sua identidade cultural e nacional por meio da preservação da própria língua. Por exemplo, no Brasil, apesar de se empregar o idioma de Portugal, o brasileiro afirma sua nacionalidade, muitas vezes, opondo-se à língua de além-mar, como no caso de nossos autores retratando a nossa pátria.
- ☉ *função artística* – mostra que a língua escrita é o veículo das grandes obras da literatura universal. Por exemplo, o conto de fadas *João e Maria*.
- ☉ *função de produção de conhecimento* – revela que a manutenção do prestígio da língua escrita se deve fundamentalmente a essa função. Por exemplo, ao escrevermos, não estamos expressando um pensamento já formado, mas o estamos formando à medida que escrevemos.

Os “escritores”, de uma forma geral, apresentam dificuldade de expressar o que querem dizer. De acordo com CARNEIRO (*op. cit.*, p. 12), há algumas limitações nesse meio de expressão:

Em primeiro lugar porque o que um escritor tem a comunicar é sempre um conteúdo particular, fruto de suas vivências (e não apenas o registro de suas experiências) no mundo, enquanto a língua, que deve expressar esse conteúdo individual, tem valor universal.

(...)

Em segundo lugar porque o conteúdo a ser expresso pelo

escritor é fruto de uma apreensão simultânea de vários valores, ou seja, tem valor sintético, ao passo que a língua escrita, por expressar linearmente o mundo, só pode representar a realidade do mundo de forma analítica.

Dessa forma, segundo o autor, para que um texto seja bem escrito é necessário que a língua seja utilizada na direção da individualidade e do sintetismo.

Para Carneiro (*op. cit.*), escrever bem é: (i) escrever de forma gramaticalmente correta, (ii) escrever de forma culta e elaborada e (iii) relacionar-se com a capacidade de bem pensar.

No primeiro caso, observamos que nem sempre um texto gramaticalmente correto está bem elaborado; já no segundo, sabemos que a utilização, ou não, da norma culta deve-se adequar à situação de uso e, finalmente, no terceiro, notamos que a relação - escrever bem / bem pensar - deve existir com a premissa de que a linguagem interaja com o pensamento, produzindo-o e produzindo-se.

Todo texto parte de uma intenção comunicativa que, para se realizar de forma adequada, precisa estar de acordo com a situação geral em que se vai ocorrer: quem são os interlocutores, qual a relação social entre eles, em que local acontece etc., acrescentando-se a esses elementos situacionais uma estratégia textual que atinja, da maneira mais adequada possível, a finalidade do texto.

Vale destacar que os alunos precisam perceber que escrever é, antes de tudo, um *trabalho* em que eles se constituam como *autores*, logo, de acordo com GERALDI (1995: 137), para produzir um texto

é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Portanto, o professor não só deve respeitar as experiên-

cias de vida de seus alunos, para depois trabalhar a produção textual, como também atentar para a finalidade do texto proposto. No entanto, muitas vezes, não é isso que ocorre. O aluno, por um lado, é levado a escrever segundo a temática sugerida e o docente, por outro, não aceita o que seu aluno escreveu, preocupando-se, apenas, com os erros gramaticais. Então, opacifica-se o texto, pois não se valorizam as *intenções* do aluno ao trabalhar com a linguagem.

De acordo com Soares (2002) são três as perspectivas sob as quais os textos produzidos pelos alunos podem ser avaliados:

1. A avaliação do texto sob a perspectiva da qualidade da interação discursiva que promove.
2. A avaliação do texto sob a perspectiva de seu nível de textualidade.
3. A avaliação sob a perspectiva da utilização dos padrões da escrita – ortográficos e morfossintáticos.

A primeira perspectiva está inserida na própria atividade de produção textual – quando os alunos lêem e discutem os textos uns dos outros, quando a turma ouve a leitura de textos e os analisa e os compara, quando um grupo de alunos seleciona o melhor ou mais adequado texto do grupo para ser lido para a turma ou para compor um mural etc. – ocorrendo no transcorrer do próprio processo de interação pela mediação do texto escrito.

Em relação à segunda e à terceira perspectivas, vale destacar que nem sempre será necessário o professor avaliar individualmente todos os textos produzidos pelos alunos. Há, também, outras formas de avaliação que apresentam vantagens, sobretudo porque associam a avaliação à aprendizagem - o texto pode ser revisto e reescrito pelo próprio aluno, em aula, sob a orientação do professor, ou ainda, os alunos podem produzir um texto coletivamente sob a mediação do docente, que

acionará uma discussão sobre os aspectos textuais, ortográficos e / ou morfosintáticos, analisando, discutindo e reescrevendo o texto, progressivamente.

Cumprе ressaltar que a linguagem é produzida pela interação entre os sujeitos. Na modalidade escrita, a produção textual envolve momentos diferentes, como o de planejamento, o da própria escrita, o da leitura pelo próprio autor, o das modificações feitas, ou seja, a *revisão*.

Segundo FIAD e MAYRINK-SABISON (1991: 55), levando em consideração que a escrita é

uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

A correção do texto do aluno, realizada pelo professor, deve atingir *realmente* as necessidades desse texto. A não observância ao que o aluno escreve pode levar a equívocos que poderiam ser desfeitos com perguntas direcionadas ao próprio texto, na tentativa de preenchimento de lacunas deixadas.

As respostas a tais perguntas, evidentemente, determinarão uma reescrita do texto em que as operações do leitor provocarão operações lingüísticas de adição, de substituição, de detalhamento etc. (CARNEIRO, *op. cit.*, p. 53)

Verificamos, então, que o docente precisa ter consciência da estreita relação entre *texto* e *produção de sentido*, entendendo que as *partes da aula de Língua Portuguesa – Gramática, Leitura e Redação* – precisam integrar-se numa mesma aula, numa abordagem dinâmica e reflexiva, visto que só dessa maneira se conseguirá melhorar a proficiência lingüística de seus alunos.

Assim, urge a necessidade de *mudança de postura do professor*. É fundamental que ele se conscientize de seu papel como *formador de produtores autônomos de textos*. Para isso, deve procurar meios para desenvolver essa autonomia em seus alunos, apresentando-lhes as estratégias de escrita, lendo / escrevendo, refletindo, criticando, ou seja, *interagindo* com eles, considerando a *autoria* dos textos construídos por ele e por seus alunos.

Para isso, a produção escrita deve ser contextualizada na experiência da vida do aluno, para que ele possa dizer as *suas* palavras, produzir um texto, a partir de uma troca linguageira estabelecida entre interlocutores e não apenas cumprir uma tarefa escolar rotineira de redação.

Vale destacar, finalmente, que, quanto mais for requisitada a capacidade criativa e interpretativa do aluno, ao redigir, mais será acionada a sua *subjetividade*, tornando-se, com isso, *sujeito* da construção do sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escrita do texto*. São Paulo: Moderna, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: *Revista latinoamericana de estudios del discurso – ALED*. Venezuela: Editorial Latina, volume 1, número 1, agosto de 2001.

———. Les conditions de compréhension du sens de discours. In: *Anais do I Encontro franco-brasileiro de Análise do Discurso*. Rio de Janeiro: CIAD / UFRJ, 1995 a.

———. Une analyse semiolinguistique du discours. In: *Langages n.17, Les analyse du discours en France*. Paris: Larousse, Mars, 1995 b.

FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

FIORIN, José Luís. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. In: *Gragoatá* n.2 (1 sem. 1997), Niterói: EDUFF, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOARES, Magda. *Português – uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, Rosana Muniz. *Coerência e coesão na narrativa escolar – o conto de fadas – uma questão de autoria*. Dissertação de Mestrado. UFF, 2004.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A lingüística e o ensino de Português*. Caderno de Letras da UFF, Niterói: Instituto de Letras / UFF, n. 2, 1991.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ITINERÁRIOS E TRAMAS DA PARCERIA UNIPLI E ALFASOL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO

Antonio Carlos da Silva
(UNIPLI, ALFASOL, UNILASALLE)

O verdadeiro compromisso é a solidariedade, não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas”.

(FREIRE, 1983)

O processo de civilização, com toda a sua complexidade, implica em ampliar a participação social, estendendo a todos a possibilidade de inserção, de promoção e acesso a uma sociedade democrática que garanta a realização plena da cidadania.

No entanto, na sociedade brasileira encontramos indicadores de exclusão social que sinalizam a necessidade de oferta de políticas sociais, por parte do poder estatal e da sociedade civil, comprometidas com a afirmação da condição humana das amplas maiorias negadas pela precarização dos processos de privatizações historicamente adotados.

Apesar dos avanços alcançados no campo das diversas áreas do conhecimento e do quadro político- sócio-econômico, ainda, assim, convivemos com uma cartografia social que precisa ser reinventada com novos índices de desenvolvimento humano diante dos bolsões de misérias em que milhões de brasileiros estão inseridos. No Brasil, segundo dados de 2001, de uma legião de 28 milhões de jovens, 45% da população têm menos de 16 anos e 46% desses menores são indigentes, con-

figurando, assim, um grande bolsão de miséria contra 29% da população total¹.

A invenção da democracia em nossa sociedade requer estender para uma legião de sujeitos, identificados como *insignificantes, habitantes das margens e portadores de impossibilidades*, uma vida cidadã com novas formas de organização, de participação social e de gestão de um autêntico projeto individual a partir do acesso aos bens culturais, sociais e materiais produzidos.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pelas rupturas das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que estão nos condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992).

A aproximação da leitura e da escrita constitui, no sonho pela humanização, uma das muitas amarras reais que precisamos desatar no processo de democratização.

A extensão do analfabetismo em nosso território é inibidora da elevação do índice de desenvolvimento humano quando presenciamos uma cartografia social com uma legião de sujeitos que, por não dominarem a leitura e a escrita, estão imobilizados para traçar novos itinerários promotores de elevação de qualidade de vida.

Nos grandes centros urbanos, onde as práticas sociais de leitura e escrita são mais requeridas, há um aglomerado de homens e mulheres, jovens e adultos que são interditados de acesso e apropriação de novas informações e do desenvolvimento de novas habilidades e competências, porque o estado brasileiro não garantiu o direito de realização de um projeto de escolarização em idade regular, estando, portando, exilados

¹ Indicação do economista Marcelo Néri. É fácil acabar com a miséria. Entrevista, *Jornal do Brasil*, 15 / 07 / 01.

diante das reais possibilidades de confirmação de uma vida cidadã e da aproximação com novas oportunidades.

ITINERÁRIO DO EXÍLIO, TRAMAS E DESAFIOS

O marinheiro João chamou seu colega Cartola e pediu: “Escreve pra mim uma linha, Que é pra Conceição.”

“Tu é analfa?” disse o amigo E sorriu com simpatia Mas logo depois amoitou Porque era analfa também. Mas chamou Chiquinho Que chamou Batista, Que chamou Geraldo, Que chamou Tião, que decidiu.

Tomou copo de coragem E foi pedir uma mãozinha Para o capitão, Que apesar de ranzinza, É um homem bem letrado, É homem de cultura E de fina educação.

E João encabulado, Hesitou em ir dizendo Abertamente assim O que ia Bem guardadinho No seu coração. Mas ditou... E o capitão, boa gente, Copiou com muito jeito, Num pedaço de papel: “Conceição...”

...No barraco Boa Vista Chegou carta verde Procurando Conceição.” A mulata riu E riu muito. Porque era a primeira vez. Mas logo amoitou.

Conceição não sabia ler. Chamou a vizinha Bastiana e pediu: “Quer dar uma olhada? Que estou sem óculos. Não enxergo bem”. Bastiana também sofria da vista. Mas chamou Lurdinha Que chamou Maria. Que chamou Marlene. Que chamou Iaiá. Estava todas sem óculos.

Mas Emília conhecia Uma tal de Benedita Que fazia seu serviço Em casa de família E tinha uma patroa Que enxergava muito bem. Mesmo a olho nu.

E não houve mais problemas. A patroa, boa gente, Além de fazer favor, Achou graça e tirou cópias Para mandar às amigas.

Leu pra Benedita, Que disse a Emília, Que disse a Iaiá, Que disse a Marlene, Que disse a Maria, Que disse a Lurdinha, Que disse a Bastiana, Que disse sorrindo A Conceição O que restou do amor, O que restou da saudade, O que restou da promessa, O que restou do segredo De João. (*A Bordo do Rui Barbosa*, Chico Buarque)

Embora possamos dizer que o século XX é o primeiro

em que uma parte significativa da humanidade pôde ter acesso ao que a cultura universalizou, ainda reunimos uma massa de sujeitos despossuídos de acesso e permanência à educação, convivendo, simultaneamente, com uma pluralidade de linguagens periféricas que, encarnadas nas sociedades letradas, constituem novas fronteiras de exclusão.

Sader (1999) defende que

uma sociedade democrática hoje é uma sociedade do trabalho, aquela em que todos vivam seu trabalho, tenham esse direito garantido e não explorem o trabalho alheio. Uma das condições de uma sociedade desse tipo é a educação universal (...) **o conhecimento nas mãos de todos incluindo a todos os que necessitam para se transformar em sujeitos de sua emancipação e viver uma vida em harmonia, em cooperação em solidariedade com os outros homens (...)** (Grifo meu) .

No entanto, historicamente, constatamos que o estado brasileiro tem sido impotente em garantir a todos a universalização da educação básica. Somos, a cada instante, tomados por denúncias da ausência de uma política efetiva que assegure ampliar o acesso à escolarização como um direito público e subjetivo.

Aonde quer que se vá neste território de *Vida Severina* (MELO NETO, 1997) há complexidade social e um quadro educacional que necessita de uma intervenção para assistir um aglomerado humano, distante do domínio da leitura e escrita, tão acelerada quanto à polifonia das tecnologias inteligentes e serviços disponibilizados nos contextos dos grandes centros urbanos e dos campos que também estão aproximados com a invenção de novas formas de organização e de produção do trabalho.

Esta configuração aponta uma trama complexa que exige a presença de políticas públicas efetivas e ações da sociedade civil organizada como atores cooperativos e solidários para com as transformações requeridas por uma cartografia que reúne uma massa exilada no que diz respeito ao acesso à educação, à invenção de novas oportunidades e à cidadania.

EDUCAÇÃO E TRABALHO

A aproximação da discussão educação e trabalho é sempre recorrente diante do dilema configurado com as novas formas de organização e produção da economia e empregabilidade.

No cenário mundial, convivemos com as inovações tecnológicas, com as mudanças na gestão da carreira e emprego, com as implicações para a geração de trabalho e renda como grandes preocupações da atualidade diante dos aglomerados humanos sem trabalho, em sociedades cada vez mais organizadas e com marcas de serviços sofisticados.

A geração de empregos, embora seja um empreendimento que reúne outros aspectos de ordem política, social e econômica, tem aproximado o debate escolarização e trabalho, sinalizando a exigência de ampliar a qualificação da força de trabalho frente às inovações tecnológicas e às implicações que requerem novas habilidades e competências como recursos empreendedores. Com a sofisticação do mundo do trabalho e as reduzidas oportunidades, há uma demanda por elevação de escolaridade dos trabalhadores, estendendo a todos, inicialmente, o domínio da leitura e da escrita como exigência elementar para inserção.

No elenco desta trama, nos defrontamos com a necessidade de atender em nosso território, a uma demanda por escolarização de jovens e adultos que, por determinantes, históricos, políticos, sócias, econômicos e educacionais, vem convivendo em seu cotidiano com a exclusão decorrente da educação negada.

Assim, entre os muitos desafios a serem enfrentados neste itinerário de democratização social, destacamos, como educadores, o combate ao analfabetismo e à baixa escolaridade, alargados nas tramas de interdições por fronteiras instaladas em uma sociedade de classes.

A exclusão contemporânea é diferente das formas precedentes de segregação ou discriminação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos desnecessários à produção econômica. (PONTES, 1995)

Em uma sociedade letrada, com manifestações de uma pluralidade de linguagens, sabemos que não cabem mais apenas os apelos por desenvolver especialidades únicas e habilidades específicas, como as promessas e projetos educacionais formulados com o estatuto tecnicista da década de setenta. Atualmente, muitas e variadas habilidades são requeridas no processo de entender o mundo e de construir um território com uma nova cartografia democrática, com outros lugares para todos os outros sujeitos.

A formação de leitores e autores autônomos e definitivos é um exigência íntima e implicada para gerir a emancipação, a transformação e a aproximação para com uma nova qualidade social e cidadã.

Portanto, entre os muitos desafios, é urgente maximizar políticas de alfabetização, consolidando ações da iniciativa pública e privada solidárias para romper com a dívida social que o estado brasileiro tem uma legião de excluídos do acesso às práticas escolares e sociais de leitura e escrita.

O COTIDIANO DA PARCERIA UNIPLI / ALFASOL ITINERÁRIOS, TRAMAS E MEMÓRIA

A vocação solidária desta Instituição de Ensino Superior antecede à criação do Centro Universitário Plínio Leite, em 1998, remontando a própria fundação da unidade nos anos 70, com ações solidárias para a população menos favorecida, com a oferta de gratuidades e bolsas de estudos aos usuários da Instituição nos cursos de graduação e de especialização.

O UNIPLI realiza desde 1999 parceria com o Programa

Alfabetização Solidária, desenvolvendo ações de capacitação, de orientação e acompanhamento em classes de alfabetização de jovens e adultos nos municípios de Caaporã, Riachão do Poço, Riachão do Bacamarte, Sobrado, Santa Luzia e, mais recentemente, em Cacimbas, Cacimba de Areia, Patos e Itabaiana no estado da Paraíba através do Projeto Nordeste. No Rio de Janeiro, através do Projeto Grandes Centros Urbanos, estivemos inseridos nos municípios de Areal, Cachoeiras de Macacu, Magé, Niterói, Paty do Alferes, São Gonçalo e em Três Rios totalizando, nos últimos anos através da parceria, a gestão de 420 classes de alfabetização de jovens e adultos.

A aproximação e a vocação para com a temática Educação de Jovens e Adultos tem sido intensificada no UNIPLI com a composição e oferta desta disciplina nos cursos de licenciaturas em Pedagogia e Normal Superior, em cursos de extensão e na promoção de curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos, possibilitando aos cursistas consolidar aspectos teóricos e metodológicos no que diz respeito à gestão de uma educação inclusiva para aqueles que não frequentaram um projeto de escolarização em idade regular.

No interior desta IES a temática tem fomentado debates e estreitado vínculos com a inserção dos alunos de graduação em escolas de Educação de Jovens e Adultos, através da orientação de trabalho de campo realizado regularmente a cada semestre letivo, em escolas públicas e privadas, comunitárias, ONGs, movimentos afins e atividades de capacitação / formação continuada para regências de classes de jovens e adultos. Atualmente, além das sessenta e duas classes que oferecemos no Módulo XV em parceria com a ALFASOL em seis municípios do Estado da Paraíba, atendemos mais duas classes de alfabetização de jovens assistidas por alunos do curso de licenciatura em Normal Superior que, aproximados da temática, têm fomentado ações, reflexões e exercício de solidariedade e cooperação para com aqueles que não tiveram oportunidades

de frequentar a educação regular.

A cada amanhecer dos dias de sábados, reunimos em nossa instituição um grupo de alunos da licenciatura que, mobilizados com a questão do analfabetismo, são transportados ao campus da Faculdade de Veterinária para acolher, com esperança, dedicação, disponibilidade, afeto, vínculo e atividades, os jovens e adultos daquela região que progressivamente descobrem que podem e têm direito à leitura e à escrita.

A mobilização com a questão da Educação de Jovens e Adultos por parte do corpo docente e discente resulta em um acervo que reúne produções de trabalhos monográficos, iconográficos, relatórios, artigos em periódicos, realização de fóruns e comunicações, sessão de pôsteres e a participação em eventos científicos. Este movimento muito tem contribuído para consolidação de práticas educativas na alfabetização de jovens e adultos e no UNIPLI como instituição implicada nesta política educacional no contexto regional, possibilitando ao corpo docente estreitar vínculos com autoridades e gestores municipais de educação no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos.

Sendo assim, diante das vivências e vínculos estreitados em parceria com a ALFASOL desde 1999 por esta IES, dos movimentos de compromisso e de mobilização inaugurados para com a temática de Educação de Jovens e Adultos é que, enquanto formadora de professores para os segmentos do Ensino Fundamental, Médio e Superior, tem desafiado a cada etapa consolidar ações de alfabetização de jovens e adultos como um estatuto promotor da cidadania.

Deste modo, a partir das vivências, experiências e vínculos da IES com o ALFASOL, constituímos o Núcleo de Cidadania do Unipli.

NÚCLEO DE CIDADANIA DO UNIPLI E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TECENDO NOVOS ITINERÁRIOS

O Núcleo de Cidadania do UNIPLI se justifica pelas políticas de solidariedade, oferta de ações extensionistas e comunitárias junto à população onde a IES está inserida e assiste a demanda por alfabetização. Deste modo, objetivando integração Universidade, Sociedade e Sujeitos, o Núcleo constituído propõe, entre outras ações de impacto junto à comunidade como ações para a Juventude, para a Terceira Idade, Fóruns de Cidadania e Seminários Temáticos Comunitários, desenvolver a alfabetização de jovens e adultos, concorrendo para atender à demanda por educação dos segmentos sociais menos favorecidos e que tiveram oportunidades de acesso em época regular.

A leitura e a escrita compreendidas como práticas sociais ultrapassam as expectativas do território escolar estando encarnada, no mundo atual, como um compromisso social, embora estejam reservadas à escola as atribuições inerentes à formação de leitores e autores definitivos.

No entanto, mesmo que as práticas escolares de leitura e escrita estejam implicadas na organização do currículo escolar oferecido, as atividades de ler e escrever são habilidades e competências requeridas cada vez mais em sociedades letradas com o amplo circuito da informação e do conhecimento. Logo, reside para além do universo escolar a exigência e o compromisso com a formação de sujeitos leitores e autores.

Aprender a ler, a escrever é antes de mais nada aprender a ler o mundo; compreender seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. O processo de alfabetização se realiza neste movimento dinâmico entre palavra e mundo: a palavra dita flui do mundo carregada de significação existencial: “palavramundo”- a mais perfeita tradução do acontecer humano.

(CARMEN LÚCIA VIDAL PEREZ)

O Núcleo de Cidadania do UNIPLI assume o compromisso com o processo de emancipação dos sujeitos e sua inserção no contexto de participação e de organização social. Objetiva, assim, ofertar em seu interior classes de alfabetização de jovens e adultos como ação promotora da cidadania daqueles sujeitos que não dominam a leitura e a escrita em uma época em que é preciso cotidianamente tecer novas habilidades, competências e oportunidades para gerir a invenção da sobrevivência em território onde precisamos ainda transpor muitas barreiras.

Concordamos com a idéia de que o processo de alfabetização não é secundário na atividade educativa. É um momento tecido em transformações psicológicas, sociais e políticas do sujeito. Através dele, o sujeito vai se politizando como ser social e ativo ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades, para aquisição e apropriação da cultura enquanto produção da humanidade.

Deste modo, o Núcleo de Cidadania como IES parceira da alfabetização de jovens e adultos disponibiliza salas ambientes, recursos audiovisuais, coordenador e professor orientador de alunos, futuros professores, para desenvolvimento de atividades de gestão do processo de alfabetização, divulgação, recrutamento e encaminhamento de educandos a classes mais avançadas de Educação de Jovens e Adultos promovidas pelo poder público na região.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Mendonça (2001), citando Anísio Teixeira, defende que não é qualquer educação que produz democracia, mas somente aquela que é planejada para tal.

Deste modo, a proposta de alfabetizar jovens e adultos a partir do Núcleo de Cidadania está assentada em uma concepção progressista de educação, vinculando formação e emanci-

pação, respeito à diversidade e autonomia do sujeito.

Desafiar os educandos com relação ao que lhe parece o Seu acerto é um dever da educadora ou educador progressista. Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador.

(FREIRE, 1992)

As ações do Núcleo de Cidadania para alfabetização apontam para:

- ☉ reconhecer que o conhecimento é construído socialmente e progressivamente através de atividades realizadas no contexto da sala de aula;
- ☉ superar a fragmentação do saber, enfatizando práticas interdisciplinares, construção integrada do saber;
- ☉ considerar o aluno como sujeito de sua aprendizagem, tendo as vivências do cotidiano como ponto de partida para a elaboração de novas aprendizagens, habilidades e competências;
- ☉ respeitar a diversidade cultural;
- ☉ organizar o trabalho docente em torno de atividades que oportunizem ao aluno se reconhecer no currículo, o prazer de conhecer e avançar na elaboração do conhecimento;
- ☉ estimular a autonomia, sua participação social, política e incentivo a situações cooperativas;
- ☉ orientar a aquisição do domínio de leitura e escrita;
- ☉ incentivar a continuidade dos estudos e encaminhar os alunos concluintes para ingresso em classes de Educação de Jovens e Adultos promovidas pelo sistema público de ensino;

orientar a retirada e a expedição de documentos.

Concluindo, a memória da Educação de Jovens e Adultos do Unipli são fios de uma tessitura do cotidiano da Alfabetização Solidária (Alfasol).

BIBLIOGRAFIA

FORRESTER, Viviane. *O Horror Econômico*. São Paulo:Unesp Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina*. Auto de Natal Pernambucano. Serial e Antes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SADER, Emir.Saber, Poder, Viver. In LINHARES,Célia. *Políticas do Conhecimento*. Velhos contos, Novas contas. Rio de Janeiro: Intertexto, 1999.

SANTOS, Milton. *Território e Sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. 10^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ÁLVARO DE CAMPOS UM CAMPO DE EXPERIMENTOS E RECEPÇÃO

Iran Nascimento Pitthan (UNIPLI e UCAM)

Álvaro de Campos é o heterônimo de Fernando Pessoa mais audacioso no sentir de quaisquer emoções. Personagem indiscutivelmente dramático, através dele é que Pessoa pôde exprimir sua insatisfação e suas posições frente a todos os acontecimentos, demonstrando exagerada sensibilidade no relacionar-se com tudo. Com olhos atentos aos movimentos do mundo, é um ser extremadamente reativo ao que se apresenta como o novo do Novo, o que faz interessante sua posição audaciosa diante da vida, traduzida na sua obra. É o poeta das cições mais radicais, mais totais, todo fragmento. De uma ironia cortante e humor apurado, constrói uma escritura extremamente atraente.

A poesia de Campos é a de todos os caminhos de experimentação que se fazem possíveis. Ele é aberto aos tumultos psicológicos, capaz de mergulhos vertiginosos nos campos mais ou menos escuros do cotidiano. Segundo Deleuze / Guattari (Vol. III, p. 11), onde a psicanálise diz para parar e reencontrar o eu, seria preciso dizer para ir mais longe, pois o eu ainda não se desfez suficientemente. Deve-se, então, substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação, porque isso seria uma questão de vida ou de morte, como tudo se decide, tristezas e alegrias, juventude e velhice.

De maneira sempre original, Álvaro de Campos vê, ouve e sente as coisas e as pessoas, segue por desvios, trava embates, sorri aos vícios. É o interior de uma exterioridade dese-

jada, um precipitar-se constante em busca de um sistema, querendo ocupar o tempo e o espaço na plenitude do sentir. Essa totalidade buscada por ele pode ser vista como mote para os devaneios de recepção e entrega do próprio eu, na vastíssima gama de situações possíveis a um ser capaz de rolar todos os dados e pagar para ver. Ver e experimentar parecem ser o devir-Campos. Dos heterônimos de Fernando Pessoa, ele é o único que passa por um processo evolutivo e podemos detectar facilmente, nessa linha evolutiva, um processo de ebulição na segunda fase, uma vitalidade transbordante que condena o ser decadente da fase anterior, de “Opiário”.

É nesse segundo estágio, com a descoberta do futurismo, influenciado por Walt Whitman e por Marinetti, que Campos se entrega a um “vasto espasmo passivo” (COELHO, 1977: 72), a ânsia de se *roçar* pelas máquinas, que respira lubricidade. E o que nos interessa aqui é detectar justamente esse seu amor fraterno por tudo, amor que abrange campos recônditos do *ser* e do *poder*. Um poder de *ser*, de aceitar o outro na sua inteireza, de *aceitar* tudo. Essa curiosa forma de estar no mundo, sem reservas, audaciosamente, é que aproveitamos como viés para uma breve leitura de “Passagem das Horas”, essa interessante ode.

O amor incondicional do poeta por tudo e por todos está intimamente ligado ao sensacionismo de que é o maior representante. Antes de qualquer coisa, a vibração de todos os nervos e, para isso, a porta aberta a qualquer devir, que é também o processo do desejo, são os impulsos do inconsciente, a volúpia de ser objeto e vítima. O processo de desejo de Campos é um puro devir-outro, num corpo-sem-órgãos onde ele produz “...um fora criando multiplicidades e superfícies que as intensidades percorrem sem entraves” (GIL, 1999, p.78), com intenções de desenvolver outros foras e dentro, capazes de se desprender territórios que possam cercar ou fornecer exagerada segurança. Para Deleuze e Guattari, o corpo-sem-órgãos

não é uma noção ou um conceito, mas uma prática, um conjunto de práticas. É um limite no qual não se acaba nunca de chegar, a necessidade do desassossego para evitar a cristalização imposta por um ou outro sistema, o ser artista do seu próprio desejo e saber-se salvador de sua própria salvação.

Na passagem do tempo dessa *passagem das horas*, o devir-Campos de Pessoa é uma constante extração das partículas onde se instauram todas as relações de velocidades e lentições, movimento e repouso, num inteiro processo de desejo. Suas viagens o aproximam, o avizinham de uma microfeminilidade, criando uma mulher molecular, um grande útero de recepção, um mata-borrão de sentimentos.

O poeta Álvaro de Campos *nasceu*, ou apareceu, por volta de 1914, originado provavelmente de Alberto Caeiro e tendo como *irmão* Ricardo Reis. Uma *família* composta apenas de homens, todos os heterônimos ou semi-heterônimos de Fernando Pessoa, alguém que talvez buscasse encontrar o pai, perdido na infância, e acabou se condenando a uma completa cisão do eu. Nessa cisão coube ao heterônimo Álvaro de Campos a expressão do lado moderno, a impulsividade, o paganismo, os nervos retesados e as antenas para as impressões do dia-a-dia, para o corriqueiro, para o lado escuro e vicioso do ser:

Vivi dentro de todos os crimes
(Eu próprio fui, não um nem o Outro no vício,
Mas o próprio vício-pessoa praticado entre eles...)
(PESSOA, 1986: 275-288)

Álvaro de Campos é uma espécie de infraego que funciona para exprimir as sensações mais fronteiriças de Pessoa, os paroxismos, a *hybris*, e simultaneamente o sensacionismo levado até o extremo, sendo uma pessoa inconformada, tomando posições políticas e críticas em relação às circunstâncias do momento. É a versão mais ousada e mais progressista de Fernando Pessoa e é indiscutível sua intenção de transsubstanciar em palavras a verdade das coisas, uma realidade apre-

endida pelas sensações. Sua filosofia é uma filosofia que não consegue ignorar nada do novo que vai se fazendo.

Como um engenheiro, vive o progresso das máquinas, as velocidades, o futurismo. Poderia se dizer que, como numa imitação do Deus-artista de Nietzsche - aquele que fabrica mundos, Campos se permitiu tudo, os experimentos, as direções, as viagens, os caminhos, todas as sensações, as faces e as audácias, vivendo a eternidade num só momento, revelando-nos a grandiosidade da sua monomultidão:

Multipliquei-me, para me sentir,
Para me sentir, precisei sentir tudo,
Transbordei, não fiz senão extravasar-me,
Despi-me, entreguei-me,
E há em cada canto da minha alma um altar a um deus diferente.

E é também como o engenheiro que escreve, descrevendo as tantas viagens, algumas que fez e outras que não fez. Utiliza uma linguagem cotidiana, próxima do coloquial, misturando termos de teor psicológico / metafísico com palavras de conteúdo trivial, dando liberdade ao pensamento, imprimindo as emoções vivas do delírio da imaginação, comunicando tamanha febre avassaladora na repetição, nas aliterações ou nas rimas interiores, além da enumeração que leva à integração do diverso no Todo.

Meu coração postigo,
Meu coração encomenda,
Meu coração carta, bagagem, satisfação, entrega,
Meu coração à margem, o limite, a súmula, o índice...

As tantas oposições e/ou antagonismos nos oxímoros estabelecem as contradições desse eu caótico em processo:

A direção constantemente abandonada do nosso destino,
A nossa incerteza pagã sem alegria,
A nossa fraqueza cristã sem fé,
O nosso budismo inerte, sem amor pelas coisas nem êxtases,
A nossa febre, a nossa palidez, a nossa impaciência de fracos...

As cisões, de que fala José Gil, são profundas em Álva-

ro de Campos. As verdadeiras cisões são firmadas através de duplos, figuras mais simplórias e despidas de brilhantismos, comuns no seu meio, podendo, diante delas, sobressair-se. É o personagem da metafísica pela não metafísica, a metafísica pelo avesso. Há, em Campos, uma falsa desterritorialização, tendo como contraponto uma reterritorialização permanente, pois sempre a viajar, nunca sai do mesmo lugar, estando cada vez mais amarrado ao sítio de referência.

Para ele, a sensação ultrapassa o objeto sentido que lhe serve de ponto de partida, pois o dado da sensibilidade é levado a uma gestão intelectual, verificando o processo por nós definido de subjetivação da objetividade, “...experimentei mais sensações do que todas as sensações que senti...”. Através desta visão amoral do poeta, detectamos uma propensão louca à voluptuosidade sadomasoquista, é a parte passiva de Fernando Pessoa, o feminino, diante da matéria:

Porque, de tão interessante que é a todos os momentos,
A vida chega a doer, a enjoar, a cortar, a roçar, a ranger,
A dar vontade de dar gritos, de dar pulos, de ficar no chão, de sair
Para fora de todas as casas, de todas as lógicas e de todas as sacadas,
E ir ser selvagem para a morte entre árvores e esquecimentos,
Entre tombos, e perigos e ausência de amanhã,
E tudo isto devia ser qualquer outra coisa mais parecida com o
que eu penso,
Com o que eu penso ou sinto, que eu nem sei qual é, ó vida.

Tudo é o que é, mas deveria ser diferente, porque o diferente é o marginal, o que está além das marcas permitidas, o que não acata e não permite abafar voz e impulsos, por isso rasga contratos e rompe todas as convenções em busca da surpresa sua e do outro. A própria vida até, vivida surpreendentemente nesse acordo tácito de insuportáveis convenções. De forma muito mais contundente, sem subterfúgios de construção, com total ousadia, o poeta segue:

Eu podia morrer triturado por um motor

Com o sentimento de deliciosa entrega numa mulher possuída
Atirem-me para dentro das fomalhas!
Metam-me debaixo dos comboios!
Espanquem-me a bordo de navios.
Masoquismo através de maquinismos!
Sadismo de não sei quê moderno e eu e barulho!

(PESSOA, 1976: 240 ss.)

Personagem metafísico, Campos tem posições claramente definidas diante da vida. Entre a segurança criada pela acumulação e o desvio ocasionado pelo impulso, ele não tem dúvidas, parte-se, reparte-se, divide-se para melhor sentir e encontrar prazer ao constatar que não existe a totalidade, não existe a paz, nem aqui, nem lá, nem no sólido, nem no quântico. Suas cisões são de extremos e vão de um lado ao outro:

Eu acho que não vale a pena Ter
Ido ao Oriente e visto a Índia e a China.
(...) há só uma maneira de viver...
Sou um convalescente do Momento...
Moro no rés do chão do pensamento....

(PESSOA, 1986: 235 ss.)

Álvaro de Campos não é homem superior, ele é essencialmente o último homem, aquele que se sabe lúcido, e que louco não enlouquece, como diria Sá-Carneiro. Parece que é um poeta fora-de-si, mas na realidade é o poeta mais dentro-de-si de todos os heterônimos de Pessoa.

Campos tenta desconstruir tudo o que se apresenta: política, religião, metafísica, mas no fundo regressa a tudo isso. Mais se vira pra fora e mais se descobre por dentro. Um sem fundo, o teórico do sensacionismo. Percorre o caminho da subjetivação da objetividade, pois nele o pensamento é posterior à sensação. Primeiro o sentir, depois, só depois, o pensar.

Ele é capaz de todas as sensibilidades. Um campo de passagem a quaisquer experimentos, uma estrada aberta às sensações mais diversas. Nele, há uma exterioridade que pesa demais na interioridade, a referência ao corpo é seguida de re-

ferências que pensam e sentem o corpo. É um sentir da alma sobre o corpo que se dá na sua escrita, um sentimento que cria a náusea e a angústia do ser. Uma eterna insatisfação com o Todo, um eterno buscar de uma completude que nunca se dará, e a consciência disso. A mesma dorida consciência que aparece em Artaud, quando diz que não está querendo encontrar nada, “mas sim: 1º evadir-me do ser; 2º continuar minha marcha fora dele; 3º marcha que não tem como objetivo o infinito / mas escava o infinito / indefinidamente”.

Nesse heterônimo encontramos a volúpia que Fernando Pessoa não se permitia como indivíduo social preso às regras. Nele, todas as audácias e as transgressões, todos os pecados se deram, se não praticamente, ao menos onde a liberdade se faz total: no campo dos pensares. Álvaro de Campos era um pensador, todas as viagens virtuais e as escuridões, todos os caminhos e os sentimentos poderiam ser tocados ou experimentados por ele como exercício de vida, numa proliferação de multiplicidades. Porque tamanha a lucidez, a razão, e também a espontaneidade, e a inconsciência no romper do invólucro individual de padrões impostos pela sociedade e pelos valores mais arraigados do comportamento:

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.

(PESSOA, 1986: 275-288)²

Esse *ser* é aberto a todas as emoções sem jamais chegar à saciedade, estrada infinita, passagem de todo e qualquer movimento. Álvaro, alvar, alva: a própria anteaurota esperando

² Esta e as próximas citações são de PESSOA, 1986: 275-288.

que resplandeçam sóis nas conflituosas e obscuras vias do prazer: audacioso espaço aberto às acelerações do moderno, vertiginosa e indiferenciada velocidade,

com todos os meus sentidos em ebulição com todos os meus poros em fumo, que tudo é uma só velocidade, uma só energia, uma só divina linha... (*Id., ib.*)

É o permitir-se a tudo e perder-se nas alucinações do éter, "... todas as pessoas giram dentro de mim...", demonstrando a capacidade de entrega e rendição de Álvaro de Campos. É um deixar-se conduzir num acolhimento totalizante de ser, abertura a todos os devires e por isso de imensa receptividade e / ou passividade. Expõe-se como o ser mais entregue à satisfação do próprio desejo que se espelha no outro. O desejo do outro, sobreposto ao seu próprio desejo, é capaz de servir a impensáveis desvios propostos, sem titubear em dúvidas ao quedar-se à vertigem do experimento. Campos se faz um espaço / sítio de isolamento de diferentes energias. Como um grande sumidouro, sua avidez recebe e parece querer neutralizar todo sentimento e pecado do mundo. Faz-se o espaço de neutralização, ali onde qualquer pessoa pode findar-se dormente:

À *moi*, todos os objetos projéteis!

À *moi*, todos os objetos direções!

À *moi*, todos os objetos invisíveis de velozes!

Batam-me, trespassem-me, ultrapassem-me!

Sou eu que me bato, que me trespasso, que me ultrapasso!

A raiva de todos os ímpetos fecha em círculo-mim! (*Id., ib.*)

É aquele que quanto mais recebe mais ousa, quanto mais bebe do horror mais parece projetar-se para dentro de si. Sua "imensa mágoa do mundo" o coloca impotente diante dos horrores da vida e esse sentimento de proteção ao outro se alastra em variadas direções, como uma grande trincheira, a necessidade da entrega, do doar-se, um sentimento todo feminino e quase materno, um ferir-se para não ferir. Um grande colo centralizador e gerador de paz para as dores do mundo em detrimento do próprio bem estar.

Estreito ao meu peito arfante, num abraço comovido,
(No mesmo abraço comovido)
O homem que dá a camisa ao pobre que desconhece,
O soldado que morre pela pátria sem saber o que é pátria...
(*Id., ib.*)

Faz-se dono da direção dos próprios sentimentos, podendo concedê-los como melhor lhe convém, sem obrigações, sem continências, sem enquadramentos aos padrões arraigados de qualquer sociedade ou religião:

E eu simpatizo com tudo, vivo de tudo em tudo.
São-me simpáticos os homens superiores porque são superiores,
E são-me simpáticos os homens inferiores porque são superiores também,
Porque ser inferior é diferente de ser superior,
E por isso é uma superioridade a certos momentos de visão.
Simpatizo com alguns homens pelas suas qualidades de caráter,
E simpatizo com outros pela sua falta dessas qualidades,
E com outros ainda simpatizo por simpatizar com eles,
E há momentos absolutamente orgânicos em que esses são todos os homens.
Sim, como sou rei absoluto na minha simpatia,
Basta que ela exista para que tenha razão de ser. (*Id., ib.*)

O contato com o outro se faz sem prévia avaliação ou valores que possam interferir nessa possibilidade de nova sensação. E quais são os caminhos para a redenção? Do oprimido ao opressor, da vítima ao pária, do nobre perfumado e perdido ao andrajoso que se encontrou no lixo, todos, sem exceção, merecem esse grande e infundável amor, e fazem parte desse ousado e impetuoso jogo sadomasoquista:

... o matricida, o fraticida, o incestuoso, o violador de crianças,
O ladrão de estradas, o salteador dos mares,
O gatuno de carteiras, a sombra que espera nas vielas –
Todos são a minha amante predileta pelo menos um momento na vida.
Beijo na boca todas as prostitutas,
Beijo sobre os olhos todos os *souteneurs*,
A minha passividade jaz aos pés de todos os assassinos,
E a minha capa à espanhola esconde a retirada a todos os ladrões.
Tudo é a razão de ser da minha vida. (*Id., ib.*)

O *ser* Álvaro de Campos é ativo na passividade da acei-

tação do outro, sem necessidade de prévias avaliações, sem níveis diferentes de contato, tudo se mesclando como num grande caldeirão, uma Sodoma capaz de igualar a todos quando nus, numa permissividade total e absoluta:

Todos os chamamentos obscenos de gesto e olhares
Batem-me em cheio em todo o corpo com sede nos centros sexuais.
Fui todos os ascetas, todos os postos-de-parte, todos os como que esquecidos,
E todos os pederastas - absolutamente todos (não faltou nenhum).
Rendez-vous a vermelho e negro no fundo-inferno da minha alma!
(*Id.*, *ib.*)

Que vibrações povoam as imensidões por onde se encontra e se perde Álvaro de Campos? Que partículas são emitidas pelo próprio Fernando Pessoa e que entram em relação de movimento e repouso, capaz de esboçar ou mesmo criar a mulher molecular? Nem imitar nem tomar a forma que o próprio Pessoa tanto temia em relação ao corpo, mas o aguçar de sensibilidades que eram provavelmente negadas na sua nascente e que acabaram por secar todo o fluxo dos sentidos mais apurados do andrógino antes da separação, onde temos a dualidade do *animus* e da *anima*, a dádiva e a receptividade, o símbolo da totalidade.

O masculino e o feminino são apenas um dos aspectos de uma multiplicidade de opostos e a bissexualidade “não é um conceito melhor que o da separação dos sexos” (DELEUZE / GUATTARI, 1997: .68). A única maneira de sair dos dualismos é não parar de devir, é estar-entre, passar entre, nessa mal explicada organização binária dos sexos, pois “a sexualidade são devires incontrolláveis” (DELEUZE / GUATTARI, 1997: 72) e saber amar, mesmo o dito amor fraterno não seria permanecer homem ou mulher e sim extrair os “n” sexos que afloram e constituem o ser, “...Eu de cabeça pra baixo no centro da minha consciência de mim...”

Toda a inversão das ocupações do ativo e do passivo, a posição do masculino e a “suposta” submissão do feminino,

pode ser percebida no jogo de palavras e na forma como elas são dispostas, a aliteração, o verso crescente e a palavra empregada, estabelecendo um ritmo copulativo que aponta o acme do orgasmo sugerido pela ação do sádico: “Eu que só me contentaria com calcar o universo aos pés / Calcar, calcar, calcar até não sentir...” e que se desdobra num outro jogo possível de leituras, a colocação sem pausa e sem vírgula da composição do verso, transformando-se. Ou, se vista pela voz da mulher, confirmando essa tônica do feminino paciente, o que sofre a ação, tão presente na obra do poeta: “Cavalgada eu(,) cavalgada eu(,) cavalgada o universo-eu.”. Que montaria, que subserviência é essa? Uma montaria que permite o lúdico vaivém do prazer e que, no galope da sexualidade, aponta a renovação. O cavalo é símbolo do psiquismo inconsciente, arquétipo próximo ao da Mãe, memória do Mundo, ou ao do Tempo, ligado aos grandes relógios naturais, ou ainda à impetuosidade do desejo presente em qualquer tempo diante da incontabilidade da passagem das horas.

É a experimentação com voracidade de todas as probabilidades oferecidas pela vida, tentando apropriar-se do momento para melhor avaliar o mundo. Realiza-se, no poema, segundo José Gil, uma extraordinária proliferação de multiplicidades, o ser e o não-ser do Um e do Outro, o Nada sendo o Tudo ou o inverso disso, a concretude como vertigem. Constrói-se, em Álvaro de Campos, um Corpo Sem Órgãos, plano de imanência onde se dissolve o sem-fundo da subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTAUD, Antonin. *Suppôts e supplications*. In Oeuvres Complètes. Paris: Gallimard, 1976, v. XIX.

COELHO, Jacinto do Prado. *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*. São Paulo: EdUSP. 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs - capi-*

talismo e esquizofrenia, Vol. III e IV. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GIL, José. *Diferença e Negação na Poesia de Fernando Pessoa*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 1999.

GÜNTERT, Georges. *Fernando Pessoa, o Eu Estranho*. Lisboa: Ed. 14P. 1982.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

VARELA, Maria Helena. *O Mestre e o Mensageiro no paganismo transcendental de Fernando Pessoa*. Cópia Mimeo. UFF, 1999.

BREVE HISTÓRIA DO PORTUGUÊS DO BRASIL

Olga Maria Guanabara de Lima
(UNIPLI)

Descobertas as terras do Brasil em 1500, pelos portugueses, os seus colonos e povoadores transportaram para elas a língua que falavam na metrópole.

Vinda de todas as partes de Portugal, essa língua (diversificada já na sua origem), de aspecto ainda conservador, primeiro se estabeleceu no litoral, influenciando-se, fundindo-se e cruzando-se com o tupi, língua falada em toda a costa brasileira e, por algum tempo, tornada língua geral do Brasil colônia. Daí foi levada para o interior, após entrar em contato com aloglotas (ameríndios e africanos que, diante de uma língua nova, tinham de aprendê-la rapidamente e de ouvido), resultando a formação de linguagens emergenciais, um português deturpado, falado e transmitido diferentemente do seu modelo.

O português brasileiro, pois, na sua constituição, é fruto de duas *derivas*: uma conservadora e, portanto, de desenvolvimento lento, o falar de uma população proveniente de vários pontos de Portugal e que, achando-se em contato com falares tão diversos, se viu obrigada a elaborar um denominador comum que não participava das mudanças da metrópole; a outra, sujeita a condições sociais próprias, que lhe imprimem velocidade inesperada, o falar dos índios, negros e mestiços, que tiveram de aprender rapidamente e de modo imperfeito a língua dos senhores.

Durante o primeiro século da colonização, a necessidade

imposta pelo contato social e interlingüístico fez com que se formasse, entre índios, negros e mestiços, uma linguagem rude (porém mais conservadora), de gente inculta, denominada *crioulou* ou *semicrioulou*, que foi disseminada pelos sertões, através da ação das Bandeiras (a partir do séc. XVII), tornando-se a linguagem popular do interior brasileiro. Passada às gerações seguintes, essa língua geral, por influência das altas classes e das escolas, foi sendo eliminada nos grandes centros, permanecendo apenas no interior, diferenciando-se, assim, lingüísticamente, o homem do interior e o do litoral do país, onde predominou a língua portuguesa.

O Prof. Serafim, parece-nos defender a hipótese da *deriviva* para a origem do português brasileiro, quando diz que “certas mudanças verificadas na linguagem rural ou dialetal do Brasil se explicam, não pela interferência ativa de qualquer substrato ou adstrato, mas por uma rápida evolução, apressada por aloglotas”. Para ele, “os fenômenos de aculturação no campo lingüístico, geralmente conhecidos com os nomes de ação do substrato, do superestrato ou do adstrato, são mais sutis e complexos do que o simples aprendizado imperfeito e tosco de uma língua imposta.” Não haveria, portanto, no português brasileiro, influência de línguas africanas ou ameríndias, mas sim conseqüências lingüísticas de uma aprendizagem tosca e rápida que fizeram os negros e os índios.

Discorda (e com certa razão) Rosa Virgínia (2001) quando, citando estudos de A. Mussa e Darcy Ribeiro, tenta provar “o papel predominante da nossa população de origem africana, como difusora do que veio a ser chamado *português popular brasileiro*, pela Sociolingüística contemporânea, em contraponto ao por ela designado *português culto brasileiro*.” Está, desta forma, defendendo a hipótese crioulista na formação do PPB. Afinal, como provam dados estatísticos, a população negra perfazia uma média de 60% da população de todo o período colonial.

Schuchardt (em citação de SILVA NETO, 1951), ao tratar do contato de línguas, observou que “a possibilidade da mestiçagem lingüística não tem, em parte nenhuma, limites; (...) Todo indivíduo aprende e modifica a sua língua em contato com uma série de outros indivíduos”.

De certa forma, a sociedade colonial brasileira estava sujeita às influências das classes sociais inferiores. No tocante à influência africana, não podemos desconhecer o seu grande papel social e lingüístico, visto que, desde a mais tenra idade, os brancos aqui nascidos eram amamentados e criados pelas mucamas negras e tinham como companheiros os filhos das mesmas. A par dessa ação urbana, temos a ação rural, no interior, onde os brancos escasseavam-se e os negros pululavam, exprimindo-se livremente em sua rude linguagem, obrigando os brancos a exprimirem-se no mesmo linguajar, a fim de se comunicarem.

Contudo, essa influência dos negros e dos índios não pôde jamais ser grande nas cidades, por faltar a eles prestígio literário e social perante o branco colonizador. Sabemos que a linguagem de qualquer sociedade reflete características próprias do falante, tais como identificação de sexo, faixa etária, escolaridade, nacionalidade, naturalidade, fatores esses que classificam socialmente um indivíduo e, por vezes, discriminam e estigmatizam o falante. No Brasil colonial, onde conviveram índios, mestiços e brancos, a classe desses últimos sempre se extremou socialmente, como classe superior. Dela prevaleceu a religião, os hábitos, a língua que, dentre todas as instituições sociais é a que mais fortemente se impõe. Desta forma, a linguagem tosca dos negros e índios só se impôs transitoriamente; contra elas reagiram os que puderam adquirir uma cultura escolar.

A princípio entregue aos jesuítas, o ensino regular atingiu novas proporções com a chegada da Família Real, quando foram criadas novas escolas, influenciando cada vez mais na

uniformização da linguagem e conseqüente diminuição dos falares regionais. Nos centros urbanos, as escolas proporcionavam a possibilidade de aquisição de um equipamento intelectual mais elevado.

A ação da escola, aliada a outros fatores, propiciou a elevação da cultura das classes médias e inferiores da população, o que coincide com a ascensão social do mestiço, fato relevante para a evolução política e literária do Brasil.

A Lei do Diretório, de 3 de maio de 1757, que tinha como um dos principais objetivos vulgarizar a língua portuguesa, também ordenava que fosse totalmente extinta a “odiosa e abominável” distinção entre brancos e índios, e facilitados e promovidos os matrimônios entre brancos e índios. Já em 4 de abril de 1755, um Alvará de Lei incentivara a mestiçagem indígena.

Quando, em 12 de maio de 1798, foi abolido o Diretório, já a língua portuguesa não era mais imposta, tinha-se expandido e sido adotada nas regiões mais tipicamente tupi.

Foi, sem dúvida, a política pombalina, proibindo o uso da língua geral, o grande fator integrador da colônia brasileira, muito embora a conquista da nossa unidade lingüística tenha sido muito mais resultado de um esforço pessoal do que oficial.

No Rio de Janeiro, essa lei e, conseqüentemente, a imposição do uso da língua portuguesa, chegam em 1758.

Fundada em 1565, com localização determinada por uma estratégia militar de defesa contra ataques franceses e indígenas, entre as montanhas e o mar de um lado e uma extensa baixada de outro, caracterizada, alguns anos depois, como cidade portuária, o Rio de Janeiro representou importante papel na economia do país, o que o elevou à categoria de capital, em 1763. Já nessa época, era alvo da migração de indivíduos vindos de várias regiões. Com a chegada da Família Real, em

1808, aumenta o seu prestígio e, em decorrência disso, a população, agora fortemente acrescida pelo contingente europeu.

Os nossos estudos não nos permitem, ainda, determinar com precisão qual teria sido a dimensão da influência da presença da Corte Portuguesa para a configuração do falar carioca. Acreditamos, contudo, que o contato interlingüístico entre os portugueses e os habitantes locais tenha gerado uma influência mútua e que as diferenças geográficas e sócio-econômicas da região, bem como a formação heterogênea de sua população tenham contribuído para que, em dois congressos nacionais, o de Língua Cantada (1937) e o de Língua Falada no Teatro (1956), a do Rio de Janeiro fosse consagrada a pronúncia padrão do Brasil.

Tentamos assim, num breve estudo, mostrar que o português brasileiro é um reflexo da superioridade cultural dos brancos sobre os negros e os índios. Diferenciada pela ação de condições geográficas e sociais, as línguas aqui faladas no período colonial (língua geral dos índios, criada pelos jesuítas, e língua geral dos negros, criada por eles mesmos), que viriam a constituir o chamado “português brasileiro”, apresentaram, a par dessa diferenciação, certa unidade lingüística, o que se coaduna com a célebre máxima “unidade na diversidade e diversidade na unidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, A. Para um programa de pesquisas sobre a história social do português de São Paulo. In: MATTOS E SILVA, R. V. (org.) *Para a história do português brasileiro*. Vol.II, t. 2. São Paulo: USP / Humanitas / FAPESP, 337-369. 2001.

LINHARES, M. Y. & LEVY, M. B. Aspectos da história demográfica e social do Rio de Janeiro (1808-1889). In: *L'histoire quantitative du Brésil de 1800 a 1930*. Paris, Centro Nacional de La Recherche Scientifique. 123-142. 1971.

MATTOS E SILVA, R. V. De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil: em busca de indícios. In: MATTOS E SILVA, R. V. (org.) *Para a história do português brasileiro*. Vol.II, tomo 2. São Paulo, USP / Humanitas / FAPESP, 275-301. 2001.

RODRIGUES, J. H. A vitória da Língua Portuguesa no Brasil colonial. In: RODRIGUES, J.H. *História viva*. São Paulo: Global, 11-48. 1985.

SILVA NETO, S. *A Língua Portuguesa no Brasil*. Rio, Livraria Acadêmica, 5-55. 1960.

———. *As três fases da história da língua portuguesa no Brasil*. In: *Introdução da Língua Portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional. 87-119. 1951.

ECOS DE OTELO EM DOM CASMURRO

Maria Isaura Rodrigues Pinto
(UERJ e UNIPLI)

COLOCAÇÕES PRELIMINARES

É nosso propósito, no presente trabalho, realizar uma leitura intertextual, que nos permita observar de que forma a tragédia *Otelo*, de Shakespeare, recortada e reconduzida, atualiza-se no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Objetivamos examinar, no romance, a recorrência temática, as alusões explícitas em relação à tragédia shakespeariana (comprováveis, principalmente, nos capítulos LXII, LXXII, XXXV) e a correspondência entre os personagens no nível do enunciado e da enunciação – aspectos que levam o leitor ao reconhecimento do gesto intertextual que aproxima as duas obras.

O discurso literário é um espaço que permite a posse, absorção e reexecução de textos anteriores que, em relação dialética com o novo texto, passam do estatuto de pré-textos para o de pretexto na elaboração do discurso ficcional. É a partir desse procedimento comum à produção literária, que a escritora machadiana, apresentando-se como mosaico, insere faces de *Otelo* no jogo parodístico, em que o elemento ciúme funciona como motivo que leva a uma discussão mais ampla: a da mentalidade conservadora e opressora da classe patriarcal e oligárquica, vigente no final do Segundo Reinado.

A narrativa de *Dom Casmurro*, ao recontextualizar *Otelo*, assume um caráter alegórico / paródico devido à articula-

ção dialógica que estabelece com a série extra-literária, isso faculta a emergência de sentidos múltiplos que correspondem a potencialidades não construídas na historiografia oficial.

O GESTO INTERTEXTUAL

A remissão constante a pré-textos literários, presente na obra de Machado, atesta a frequência do fenômeno da intertextualidade, reafirmando o fato de a obra literária ser parte de um patrimônio público circulante, frente ao qual o ato de criar torna-se um gesto que inevitavelmente repete, embora de maneira diferente, o já construído. A esse respeito, assim se pronuncia Barthes: “o escritor não pode deixar de imitar um gesto sempre anterior, nunca original; o seu único poder é o de misturar as escritas, de as contrariar umas às outras, de modo a nunca se apoiar numa delas” (BARTHES, 1987: 52).

A constatação de que, no interior do enunciado literário, entrecruzam-se escritas anteriores diversas, possibilitando o reaparecimento de elementos de uma obra em outra, levou Júlia Kristeva a afirmar que “Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974: 64). A obra literária é um “espaço textual múltiplo” em que coexistem diferentes discursos. Desse modo, “o enunciado poético é um subconjunto de um conjunto maior, que é o espaço dos textos aplicados em novos conjuntos” (KRISTEVA, 1974: 174). Pensamos como Laurent Jenny que “se pode omitir por tanto tempo este aspecto da obra literária, foi porque o seu código cegava de tão evidente” (JENNY, 1979: 6).

É comum a repercussão de grandes obras, elas perpassam os séculos repetidas, transformadas, parodiadas. Convertem-se em herança universal e seus ecos se fazem ouvir em outras obras com tons e matizes diferentes. O texto machadiano, ao reexecutar, inverter e transcontextualizar textos clássi-

cos, constitui-se num espaço plural em que se podem ler múltiplos textos que, por sua vez, também possuem ancestrais na série literária, com os quais se relacionam no que diz respeito à forma, ao gênero e ao tema. Para Jacques Derrida, “um texto é sempre depositário de elementos vindos de outros textos, o que vem apontar então para o caráter intertextual que deverá ter sua leitura” (DERRIDA, 1975: 93).

O próprio teatro trágico de Shakespeare, tão presente na obra de Machado, quando recolhe, prolonga e transforma as tradições do antigo teatro dramático, torna-se uma síntese de textos dramáticos de épocas precedentes. Em Shakespeare, a tragédia antiga de ação cede lugar à tragédia de caráter. Como nos mostra Anatol Rosenfeld:

Poder-se-ia dizer que, no drama grego o caráter é função da ação, ao passo que no drama shakespeariano a ação é função do caráter – fato que em boa parte explica a construção diversa do teatro shakespeariano: as famosas unidades clássicas de ação, lugar e tempo se tornam em certa medida supérfluas quando uma nova unidade deflui do caráter central que domina a peça (ROSENFELD; 1969: 137).

A importância atribuída à pintura de caracteres, no teatro de Shakespeare, aponta para a valorização do individual, para apreciação das particularidades irrepetíveis. O destino não depende mais de forças transcendentais, de poderes que estão acima do herói; o destino está implícito no caráter que, quando desregrado, leva ao desastre, à ruína, ao dilaceramento. Em *Otelo*, por exemplo, o herói é individualmente caracterizado, é um ser peculiar, marcado pelo seu conflito íntimo.

Para escrever *Otelo*, Shakespeare vai buscar o assunto numa novela italiana, produzida por Giraldo Cinthio no século XVI (SANT’ANNA, 1988: 84). A partir de recodificação atualizadora da novela, o dramaturgo elabora uma tragédia que se torna universalmente conhecida. A base temática da peça é o amor – um amor imenso e apaixonado que acaba levando, por razões de ciúme, o herói mouro ao assassinato de Desdê-

mona e, posteriormente, ao suicídio, pois descobre ter sido injusta a sua ação violenta.

A escritura de *Dom Casmurro* retoma, por sua vez, a linha temática de *Otelo* – amor, casamento, traição. No romance, surge um novo Otelo que, de posse da palavra, conta ao leitor o seu idílio de adolescência que, apesar das dificuldades, evolui até o casamento, quando se julga traído e resolve vingar-se da mulher (Capitu) e do filho (Ezequiel), que supõe não ser seu, enviando-os para a Europa, onde morrem. Dom Casmurro é Otelo metamorfoseado, que maldiz Desdêmona e apresenta a punição aplicada à mulher e ao filho como sendo justa. O gesto intertextual de Machado repete, de maneira inovadora, o passado no presente, dando continuidade ao eco trágico. Pode-se dizer, portanto, que se ouvem, em *Dom Casmurro*, ecos de *Otelo* que ressoam aqui e ali, em novo tom.

Esse efeito de eco, que faz com que a leitura de um texto nos lembre de outro(s) texto(s), é visto por Barthes como uma “lembrança circular” (BARTHES, 1977: 49). A circularidade faculta ao leitor desfrutar dos esquemas e das transgressões das origens que propiciam o aparecimento de novos textos.

Na escritura de *Dom Casmurro*, a obra fonte, ao ser recontextualizada, ajusta-se à realidade nacional. A síntese bitemporal origina um novo texto que veicula, metaforicamente, a crítica às convenções sociais, vigentes no período de transição da Monarquia para a República. O discurso machadiano, tendo pelo avesso a História, lanceta a aparência bem composta do mundo aristocrático e desvela, na sua estrutura mais profunda, o lado fútil, opressor e injusto da classe dominante, dedicada a manter o poder patriarcal e seu absolutismo.

A atitude intertextual, empreendida por Machado, processa um complexo jogo textual que confere ao romance um duplo caráter de referencialidade: referência, por contigüidade, ao texto (tema) clássico *Otelo* e referência, pelo viés da paró-

dia e da alegoria, ao contexto histórico-social do final do Segundo Reinado.

Em *Dom Casmurro*, a questão do ciúme e do hipotético adultério não se limitam a ser um delicado problema moral e particular do protagonista. Nada mais significativo que essa perspectiva ética, que envolve relações familiares, para representar um também delicado momento da história do país. A obra reconstitui o perfil da família oligárquica e patriarcal da época, marcada por pesados preconceitos impostos à mulher.

O texto encena alegoricamente, através da trama doméstica, um rígido sistema de classes, baseado na escravidão, que gera uma classe dominante, propensa a um obsessivo conservadorismo mental. A reprodução da casa de Matacavalos, do Engenho Novo, traduz o desejo do personagem narrador de manutenção e perpetuação desses valores, embora a justificativa apresentada por ele, no início do romance, seja outra: “O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência”.

No espaço de construção do alegórico, o texto machadiano diz o “outro” que representa a voz individual ou social silenciada pelo poder vigente. Metaforizando a História, o romance aponta para uma nova e diferente maneira de ler o convencional, descortinando novos valores.

Contudo, como o texto alegórico, em geral, significa outra coisa que não corresponde ao sentido imediatamente apresentado, é preciso que a leitura do romance ultrapasse o nível do explícito para que se possa alcançar, na sua camada subjacente, o sentido potencial que lá se encontra.

UM TEMA RECORRENTE E SUAS VARIAÇÕES

Em *Dom Casmurro*, o tratamento dado ao tema do ciúme, as alusões diretas, feitas à *Otelo*, e a visível correspondência entre os personagens do romance e da tragédia permitem-nos relacionar as duas obras e considerar *Dom Casmurro* uma paródia de *Otelo*. Como veremos a seguir, no texto machadiano, o texto de *Otelo* é evocado e, simultaneamente, transgredido em muitos de seus aspectos. Segundo Linda Hutcheon, “a paródia procura de fato a diferenciação no seu relacionamento com o seu modelo” (HUTCHEON, 1989: 55).

Três são os capítulos que aludem diretamente a *Otelo*, sugerindo o clima dramático. São eles: “Uma ponta de Iago” (capítulo LXII), “Uma reforma dramática” (capítulo LXXII) e “Otelo” (capítulo CXXXV). Em “Uma ponta de Iago”, quem funciona como o embusteiro é José Dias; embora não nutra por Bentinho (Dom Casmurro, quando jovem) o ódio e a inveja do alferes da tragédia shakespeariana, nem tampouco deseje a sua desgraça, como o outro almeja para o mouro. José Dias é o agregado da família de Bentinho e se alia à mãe do rapaz para impedir a união dos jovens enamorados. Dona Glória não deseja que Bentinho e Capitu fiquem juntos por preconceito de classe (a família de Capitu não tem posses) e pelo voto feito de tornar o filho padre.

No capítulo “Uma ponta de Iago”, vamos encontrar José Dias numa de suas visitas a Bentinho, no seminário. O agregado, minando a relação entre o jovem casal, desencadeia a primeira crise do ciúme, ao insinuar que Capitu mantinha-se alegre, como sempre, na distância e que não tardaria a pegar algum peralta da vizinhança. Essas insinuações envenenam o íntimo do seminarista, fazendo nascer o ciúme, “sentimento cruel e desconhecido” que acaba tomando conta de seu espírito frágil. No decorrer da narrativa, observamos que tal sentimento não se concretiza nem em homicídio nem em suicídio, como ocorre em *Otelo*; adquire, no entanto, uma progressão crescen-

te que o arrasta para uma casmurrice irremediável: “Hoje, que me recolhi à minha casmurrice, não sei se ainda há tal linguagem, mas deve haver”.

No outro capítulo, “Uma reforma dramática”, o destino aparece personificado. Ele é comparado com os dramaturgos que não antecipam os fatos. A imagem do destino como dramaturgo diz a vida como encenação, farsa, sendo essa uma das idéias que serve de suporte argumental à narrativa. O homem, nessa perspectiva, é máscara sem rosto no palco da existência. Pelo humor, ocorre a reversão – a responsabilidade do espetáculo fica por conta dos espectadores. Quem ocupa o palco e faz parte da encenação é o público: “Tão certo é que o destino como todos os dramaturgos não anuncia as peripécias nem o desfecho. Eles chegam a seu tempo, até que o pano cai, apagam-se as luzes e os espectadores vão dormir”.

A partir dessa alegoria, o narrador propõe uma mudança no gênero dramático – a quebra da ordenação linear dos acontecimentos: “Nesse gênero há porventura alguma coisa que reformar, e eu proporia, como ensaio, que as peças comessem pelo fim”. Em seguida, tomando para exemplo *Otelo*, o narrador faz uma demonstração. Conclui a explanação dizendo que o objetivo da inversão seria explicar nos últimos atos o desfecho, contido no primeiro ato, pois assim o espectador guardaria consigo “uma boa impressão de ternura e amor”.

Considerando *Dom Casmurro* uma reescritura de *Otelo*, tais considerações apresentam-se como uma reflexão metalinguística que diz respeito ao regime de *flash-back*, adotado na escritura do romance, que tem o seu final colocado no início.

Ao narrador-personagem que, agindo como Iago, no plano de enunciação, tenta incriminar Capitu, é mais conveniente tal procedimento, pois, começando pelo final pode demonstrar que conhece com profundidade os fatos e a mulher, o que imprime validade ao seu relato. Percebemos, portanto, que o narrador atua em causa própria, ao propor a mudança no es-

quema da tragédia.

Dom Casmurro conta, recorrendo à memória, no aqui e agora da ficção, o que já ocorreu. A narração memorialista do bacharel e ex-seminarista, pontuada de subterfúgios próprios da linguagem jurídica, é, na verdade, um grande exercício de retórica que visa a culpar Capitu de adultério e a fazer a defesa de Bentinho. A reconstituição do passado funciona como estratégia que lhe permite argumentar que na menina dissimulada de antes já se prenunciava a mulher indigna de depois. Para obter a adesão do leitor, narra inúmeros acontecimentos que reforcem o tema do fingimento de Capitu. O episódio do muro (capítulo XIV), por exemplo, é usado com o intuito de enfatizar em Capitu a arte de mentir e dar outro rumo à conversa. Entretanto, o seu próprio discurso o trai e, mais adiante, o relato do encontro de Bentinho com Prima Justina, que o espera na varanda (capítulo XXI), mostra, significativamente, que sua reação é idêntica a dele. Trata-se de um procedimento comum ao adolescente da época, que inserido na rígida comunidade aristocrática do final do século, diante de sua ação cerceadora, não vê outra alternativa senão entregar-se ao jogo social.

A análise cuidadosa do discurso do narrador-personagem nos revela que sua retórica é uma retórica do provável e não do provado, uma vez que se fundamenta em provas circunstanciais e argumentos que podem ser facilmente revertidos. No capítulo “Otelo”, o personagem-narrador nos fala de sua ida ao teatro, quando foi assistir à tragédia shakespeariana. Identifica-se na platéia com a ira do mouro e mentalmente aproxima Desdêmona de Capitu pelo contraste: Desdêmona é a amorosa e pura esposa, vítima de uma punição injusta a que é instigado Otelo pelas calúnias de Iago. Capitu, pelo contrário, como quer nos fazer acreditar o narrador, é falsa, enganosa, calculista. Merece, por isso, punição mais cruel do que o asfixiamento praticado pelo mouro para tirar a vida de Desdêmona. A idéia de assassinato substitui a anterior, que era a de

suicídio: “O último ato mostrou-me que não eu, mas Capitu deveria morrer”.

A leitura do romance nos mostra que tais pensamentos não se efetivam – Bentinho não mata Capitu (embora de forma ardilosa a destrua), nem tampouco se suicida. O impulso de violência física que a decisão do mouro lhe inspira é abrandado. Bentinho, perspicazmente, encontra uma outra solução: renege mãe e filho; enviando-os para o exílio. Procedendo assim, mantém as aparências:

(...) pedia-me que a fosse ver. Embarquei um ano depois, mas não a procurei, e repeti a viagem com o mesmo resultado. Na volta, os que se lembravam dela, queriam notícias, e eu dava-lhes, como se acabasse de viver com ela. (capítulo CXLI).

O seu modo de agir premeditado e frio deixa delineada a distância que o separa do herói trágico, arrebatado e íntegro. Ao tentar utilizar a alusão a Otelo como argumento persuasivo que reafirma a culpa de Capitu pela marca da diferença em relação à Desdêmona, Dom Casmurro abre em seu próprio discurso uma brecha, em que se pode ler o espaço que o separa da inteireza de caráter do herói mouro e, num sentido inverso, o tanto que há nele do caráter malicioso e calculista de Iago.

Por outro lado, o capítulo, construído com base no paralelismo antitético entre os protagonistas, reafirma, por remissão à tragédia, a confluência entre as duas obras. Nos três capítulos, as alusões funcionam como índices de intertextualidade. A recodificação da tragédia, dentro da experiência do narrador-personagem, dá margem para que surja a escritura de *Dom Casmurro*, estabelecendo a diferença, no âmago da semelhança.

Ao operar a passagem de um gênero para outro, Machado substitui as múltiplas vozes que se entrecruzam no palco pela voz solitária do narrador rememorante que, com propósito definido, vai buscar no passado, através das lembranças, outras vozes já silenciadas.

A narrativa é a retrospectiva da vida do próprio narrador, a quem é atribuída ficticiamente a escritura da obra. Toda a responsabilidade do ato de narrar fica por conta desse narrador de primeira pessoa que, desprovido da onisciência peculiar do narrador de terceira pessoa, fornece uma visão unilateral dos fatos, com os quais tenta convencer o leitor (e a si mesmo) de que fora traído. O resultado da adoção do ponto de vista interno é a ambigüidade, ficando a questão do adultério em aberto. A retórica do narrador-personagem, que se pretende convincente e eficaz, concretiza-se como contraditória e insuficiente; mostra, em suas fissuras, trata-se do discurso de uma pessoa com lapsos de memória, desconfiada, imaginosa e insegura.

No capítulo LIX, o narrador revela que sua memória é fraca: “Não, não, a minha memória não é boa”; anteriormente, no capítulo XL, confessara sua fértil imaginação: “Já conheci as minhas fantasias”. Tais dados dão ao leitor subsídios para que possa desmanchar as malhas retóricas do discurso sutilmente elaborado por Dom Casmurro, uma vez que se pode concluir que sua memória fraca embarça os fatos e até mesmo os olvida, distorcendo-os e falseando-os, devido à imaginação:

Como eu invejo os que não esqueceram a cor das primeiras calças que vestiram! Eu não atino com as que enfiei ontem. Juro só que não eram amarelas porque execro essa cor; mas isso mesmo pode ser olvido e confusão (capítulo LIX).

O texto machadiano, restrito aos limites da memória do narrador-personagem, constitui-se em expediente literário, conduzido nos termos de uma acusação (“Grande foi a estupefação de Capitu, e não menor a indignação que lhe sucedeu, tão naturais que fariam duvidar as primeiras testemunhas de vista do nosso foro” capítulo XXXVIII). Acusação em defesa, ou melhor, com uma débil defesa, apenas esboçada no capítulo, já indicado anteriormente:

—Não Bentinho, ou conte o resto, para que eu me defenda, se você acha que tenho defesa, ou peço-lhe desde já a nossa separação: não posso mais!

.....

— Sei a razão disto; é a casualidade da semelhança... A vontade de Deus explicará tudo... Ri-se? É natural; apesar do seminário, não acredita em Deus, eu creio... Mas não falemos nisto, não nos fica bem dizer mais nada.

A tentativa de defesa é imediatamente invalidada no capítulo seguinte pelo discurso autoritário do narrador-personagem:

Palavra que estive e pique de crer que era vítima de uma grande ilusão, uma fantasmagoria de alucinado; mas a entrada repentina de Ezequiel, gritando: —“Mamãe, mamãe! é hora da missa!” restitui-me a consciência da realidade. Capitu e eu, involuntariamente, olhamos para a fotografia de Escobar, e depois um para o outro. Desta vez a confusão dela fiz-me confissão pura.

O narrador busca instaurar um jogo espetacular e fazer do leitor a sua imagem, pois assim o convencimento do outro implicaria o seu próprio convencimento. Alcançado o desejo de convencimento, ficaria ele livre das “inquietas sombras” (capítulo II).

O personagem Bentinho emerge de Dom Casmurro. Ele é o duplo do narrador. Reconstituído pela memória de Dom Casmurro, é trazido do passado para o presente. Sua configuração e a reconstituição de sua vida são frutos da memória provocada que serve ao interesse pessoal do narrador.

Pelo ciúme e pela ação destruidora, Bentinho aproxima-se de Otelo, embora não assimile do mouro os traços de herói, pelo contrário, acomodação e hesitação são aspectos de sua personalidade. Bentinho é um homem comum, inserido no dia-a-dia de uma sociedade decadente, onde as relações se marcam pela inautenticidade, num constante jogo de simulacros.

Nas duas obras, o poder da palavra assume especial re-

levo. Em Otelo, a fala pífida de Iago macula a honestidade de Desdêmona aos olhos do mouro e provoca a morte de ambos. Na relação Otelo / Desdêmona, é o poder da palavra do guerreiro que seduz a filha do senador de Veneza e determina o desequilíbrio da ordem familiar – a jovem foge de casa para se casar com o herói. No romance *Dom Casmurro*, o poder da palavra é dirigido para fins interesseiros e egoístas. José Dias, por exemplo, agindo de acordo com a vontade de D. Glória, é quem lança a primeira acusação contra Capitu, valendo-se da metáfora incriminadora – “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” (capítulo XXV).

Assim como Iago na peça, José Dias inaugura sua atuação no romance, tecendo uma intriga familiar:

—Há algum tempo estou para lhe dizer isto, mas não me atrevia. Não me parece bonito que o nosso Bentinho ande metido nos cantos com a filha do Tartaruga, e esta é a dificuldade, porque se eles pegam de namoro, a senhora terá muito que lutar para separá-los (capítulo III).

Para a metáfora construída por José Dias, convergem outras metáforas igualmente pejorativas que são elaboradas por Dom Casmurro para caracterizar negativamente Capitu. A metáfora “olhos de ressaca” (capítulo XXXII), por exemplo, estigmatiza a personagem pelo olhar, reiterando a colocação inicial do agregado.

Dom Casmurro instala seu discurso habilmente no senso comum, a fim de promover a identificação e o reconhecimento. Com a metáfora “olhos de ressaca”, busca pôr em evidência a idéia generalizada de que “Os olhos são o espelho da alma” e assim fazer com que o leitor acredite que Capitu possui uma má índole – seus olhos, traiçoeiros como o mar, atraem para destruir.

No último capítulo, a fala do narrador, metaforicamente construída, baseia-se em pensamentos pré-concebidos e traduz, mais uma vez, o desejo de persuasão: “Mas eu creio que

não, e tu concordarás comigo; se te lembras bem da Capitu menina, hás de reconhecer que uma estava dentro da outra, como a fruta dentro da casca” (capítulo CXLCIII).

No romance, diferente do que ocorre na tragédia entre Otelo e Desdêmona, o julgamento que Betinho faz de Capitu não se altera. Não há, na narrativa, espaço para arrependimento, nem para o sentimento de culpa. o narrador fecha o romance, reafirmando sarcasticamente:

E bem, qualquer que seja a solução, uma coisa fica, e é a suma das sumas, ou restos dos restos, a saber, qua a minha primeira amiga e o meu maior amigo, tão extremos ambos e tão queridos também, quis o destino que acabassem juntando-se e enganando-me... A terra lhes seja leve! (capítulo CXLVIII).

A tragicidade que rege o momento de arrependimento, tão tocante em *Otelo*, não ressoa no texto machadiano. O trágico no romance liga-se, não à trajetória específica de um personagem, a seu engano e a sua queda, mas ao procedimento humano falso e mesquinho. Em Machado, trata-se do trágico do vazio, do nada que resta por detrás da permanente máscara humana.

A acusação de infidelidade aproxima Capitu de Desdêmona. Ambas encontram-se envolvidas numa situação dramática que culmina com trágico desfecho. Em relação à Capitu, a trama se torna ainda mais complexa, pois esta vê o próprio filho ser usado como prova de adultério. Tudo parece conspirar contra ela, até mesmo a natureza — menino assemelha-se a Escobar: “mas, haja ou não testemunha alugadas, a minha era verdadeira; a própria natureza jurava por si, e eu não queria duvidar dela” (capítulo CXXXVII). O ciúme faz com que Bentinho despreze Ezequiel e lhe deseje morte de lepra. Tal idéia, que passa pela mente de Bentinho, permite supor que, embora de maneira momentânea, ele deseja que a natureza seja sua cúmplice e conclua cruelmente a sua vingança, comendo a carne daquele que crê ser uma prova concreta da traição:

“Comigo disse que uma das conseqüências dos amores furtivos do pai era pagar eu as arqueologias do filho; antes lhe pegasse a lepra...” (capítulo CXLV).

Quanto a Escobar e Cássio, ambos representam, respectivamente, para Dom Casmurro e Otelo, a hipocrisia. Em *Otelo* essa idéia perdura até que é aclarado o engano do mouro e toda a intriga, elaborada por Iago, vem à tona; em *Dom Casmurro*, esse pensamento é sustentado pelo narrador até o final.

As poucas lágrimas, derramadas por Capitu durante o velório de Escobar, instalam definitivamente em Bentinho a inquietude e a desconfiança, que o levarão, muitos anos depois de transcorrido o drama, à escritura do romance com a intenção não declarada, mas depreensível, de persuadir o leitor e a si mesmo do fundamento do seu ciúme.

ALEGORIZAÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL

A pequena intriga dos personagens – a de amor com trágico final – deixa passar a perspectiva histórico-social, uma vez que, além da realidade própria do personagem, os costumes e mentalidade da época inserem-se no processo enunciativo, tornando-se material poético discursivo. A esse respeito nos fala Gledson:

O que parece um detalhe banal (a admiração de José Dias por Padre Feijó, ou pelos primeiros atos do Pio IX com o Papa) ou uma digressão, como o capítulo da Ópera – se interpretados corretamente, encaixam-se num quadro realista extraordinariamente multifacetado, no qual a vida psicológica, sexual, religiosa, política e ideológica do período nos é apresentada como um todo interligado, tendo Bento naturalmente como centro (GLEDSON, 1986, p.14-15).

O texto clássico, atualizado na narrativa machadiana através da paródia, põe em cena a retórica de Dom Casmurro

para ser pensada. A linguagem do narrador, querendo esconder seus reais intentos de incriminação, acaba entregando-se à decifração e revelando-se como um jogo de disfarces. Pelas fendas, que fragilizam o seu discurso, podemos entrever a crítica machadiana ao frívolo cotidiano da sociedade carioca, na época do Segundo Reinado. A tragédia, no romance, transforma-se em alegoria bem construída que remete a um momento de transição – passagem da Monarquia para a República.

A reescritura de *Otelo* realiza, na estrutura literária, o desvelamento de sentidos ocultos na historiografia oficial. Esse procedimento intertextual engendra o jogo parodístico que possibilita a construção de personagens cujas ações e pensamentos sintetizam a visão de mundo de determinadas classes: Bentinho, filho de uma viúva ligada à estrutura agrária do Império, representa, como personagem, o conservadorismo, o despotismo do chefe masculino da família oligárquica. Seu discurso é o discurso do poder, encoberto pela capa do senso comum. O personagem é o representante pleno de um momento histórico-social que está em decadência.

Escobar é o homem da matemática, do comércio, dos negócios de café, não representa como Bentinho a tradição aristocrática patriarcalista do Império; é o capitalista, o homem do futuro que vai marcar a República. Através dele, alegoricamente, o processo de transição é apontado.

Capitu, a filha dos vizinhos pobres, meio dependentes de D. Glória, preenche os requisitos de individuação – tem senso de independência, clareza mental e firmeza – qualidades ausentes em Bentinho. A personagem exemplifica a classe média que começa a se formar na República. Nesse sentido, ela se coloca em oposição a D. Glória e a Bentinho. Partindo do universal (*Otelo*), o romance *Dom Casmurro* realiza-se como obra particular na qual o drama individual leva ao social, ao histórico, ao nacional.

Ao dar a palavra a Dom Casmurro, Machado situa a

narrativa na visão de mundo da classe dominante e a encena, para através de seu próprio discurso, criticá-la. A obra mostra uma sociedade escravocrata com uma classe dirigente conservadora que se move num mundo de aparências, onde impera a vacuidade. No romance, o enfoque da atuação dos membros dessa classe revela as suas contradições e seus mascaramentos.

O discurso ceticista de Machado segue a linha filosófica de Schopenhauer que concebe a vida como espetáculo teatral, em que se desempenham papéis. O viver reduz-se então a uma farsa e o homem, ao desejo de prestígio e poder. Anatol Rosenfeld assim nos fala sobre o pensamento filosófico de Schopenhauer:

Toda a realidade, principalmente a humana, é concebida como um jogo pirandelliano de máscaras, é pura aparência e “representação” (termo psicológico-filosófico que conserva na sua obra a conotação de teatral) que encobrem a verdadeira realidade da irracional vontade de viver, do egoísmo atroz, do instinto boçal e animalesco (ROSENFELD, 1969, p.175).

Mais especificamente, o conflito do romance restringe-se ao âmbito familiar cujo universo correspondente ao modelo: oligarcas, agregados e escravos. O livro ilustra, através do registro do cotidiano, o esquema rígido dessa estrutura familiar na qual a mulher ocupa lugar subalterno, o amor é cerceado e o casamento é sinônimo de propriedade.

A fala do narrador-personagem, situada no senso comum, é um repertório de estereótipos sociais que, traduzidos por provérbios, correntes na linguagem popular, representam o bom senso. Com base nesses pensamentos estereotipados, Bentinho constrói a sua acusação, sem querer deixar lugar nem mesmo para a hipótese da inocência. Para assegurar a eficácia de seu discurso, vai buscar apoio bíblico e cita o bom conselho de Jesus: “Não tenhas ciúme de tua mulher para que ela não se meta a enganar-te com a malícia que aprender de ti” (capítulo CXLVIII). Neste ponto, a acusação assume um certo tom de dúvida, não em relação ao adultério, mas em relação ao moti-

vo que o teria provocado – foi ele motivado pelo ciúme ou em Capitu menina já habitava a mulher adúltera?

Buscar um outro caminho de leitura, que não seja o sinalizado pelo narrador, é ver o avesso da questão, é pôr à mostra um segundo plano discordante. É perceber que sua retórica, camuflada pela sabedoria popular, é um ato intelectual opressor, típico da classe dominante, que nega a palavra ao mais fraco. Para que esse sentido alegórico possa ser alcançado, torna-se necessário inverter o rumo da incriminação, pois, dessa forma, a voz do “outro”, a Desdêmona exilada, poderá ser ouvida em contraponto com a voz do “mesmo”.

A repetição da trama básica do *Otelo* alcança em *Dom Casmurro* um resultado alegórico que, operando no nível mais profundo, desafia o leitor a desautomatizar-se de um sentido convencional institucionalizado. Essa possível interpretação alegórica conduz o leitor à reflexão crítica do social que se revela, quando cai a máscara, como um sistema despótico e cruel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre os dois textos — *Otelo* e *Dom Casmurro* —, pelo viés da paródia e da alegoria, torna possível a leitura do contexto histórico-social na estrutura literária. *Dom Casmurro*, no nível do comentário, do incidente e do enredo – calcado no ciúme – descortina um mundo aristocrático, em que o poder patriarcal é absoluto e destrutivo.

O pequeno grupo familiar (parentes e dependentes), que a escritura de Machado engendra, capta e representa aspectos da realidade social e humana. Através dos flagrantes representativos do cotidiano familiar, devidamente selecionados e estruturados de forma a compor o clima dramático do romance, pode-se ver, numa tomada mais ampla, o homem egoísta e descompromissado atuando no palco da vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- . *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- . *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1965.
- COUTINHO, Afrânio. *A filosofia de Machado de Assis e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.
- DERRIDA, Jacques. *Glossário*. Rio de Janeiro: PUC / RJ, 1975, organizado pelo professor Silviano Santiago.
- FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- GLEDSON, John. *Ficção e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GOMES, Eugênio. *Espelho contra espelho: estudos e ensaios*. São Paulo: Progresso, 1949.
- . *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: São José, 1958.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: *Poétique*, nº 27, Coimbra: Almedina, 1979, p. 5-49.
- KOTHE, Flávio R. *A alegoria*. São Paulo: Ática, 1986.
- KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- RIEDEL, Dirce Corte. *Metáfora o espelho de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

ROSENFELD, Anatol. *Texto / contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 1988.

SANTIAGO, Silviano. A retórica da verossilhança. In: ——. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p. 29-48.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

———. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

SHAKESPEARE, Willian. *Otelo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOME DE LEITURA

Beatriz dos Santos Feres
(UNIPLI e UFF)

EM PRINCÍPIO, A LEITURA

...trabalhar com a linguagem, leitura e escrita pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva. (KRAMER)

Ziraldo³ costuma dizer que devemos cultivar a *leitura* como nosso “sexto sentido”; assim como o olfato, o paladar, a visão, o tato e a audição, ela seria um recurso de apreensão da realidade, e, apesar de moldado às características de cada leitor, possibilitaria o contato do *individual* com o *social*, provocando a interação do *sujeito* com o *outro*, tornando-se, portanto, importante no desenvolvimento da integridade humana e na construção da perspectiva única que cada pessoa detém em relação ao mundo.

No entanto, não é o simples domínio do alfabeto que transforma a leitura em “sexto sentido”. Isso só acontece quando o leitor, como *sujeito que age* sobre o texto, lança mão de suas experiências de vida para atribuir sentido àquilo que lê, através das estratégias leitoras que domina, ou através de

³ Referimo-nos a Ziraldo Alves Pinto que, entre outras atividades, desenvolve a de escritor.

seu conhecimento prévio, e é capaz de *compreender, interpretar, refletir e posicionar-se* diante da realidade apreendida via *ato de ler*.

É disso que fala Paulo Freire em seu inesquecível “A importância do ato de ler”(1997): nossa *leitura* se nutre daquilo que experimentamos, observando, compreendendo, *reconhecendo* seu *sentido*, desde a infância, desde nosso quintal, desde a relação estabelecida entre *percepção e emoção*, desde a simples apreensão de elementos concretos à simbologia que lhes atribuímos — individual e / ou socialmente, desde nossas experiências efetivas àquelas virtuais ou imaginárias, sempre *nossas*, vividas internamente.

Segundo Bakhtin (2000:55), “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”. Se precisamos receber do *outro* esse *acabamento externo*; se dependemos da alteridade para conhecermo-nos a nós mesmos, procurando nela o que somos, ou o que não somos, então a leitura, assumindo sua natureza *dialógica*, propicia uma ampla visão de nós mesmos estampada nas páginas dos livros: “Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros” (BLOOM, 2001: 15).

Pode-se acrescentar a essa idéia o fato de que a *leitura de literatura*, especialmente, sendo um convite ao mergulho no *possível* ou no *maravilhoso*, recria na imaginação do leitor cenas, ambientes, sensações, emoções que ele vive — embora num plano “virtual” — plenamente, no mesmo momento em que é capaz de surpreender-se esteticamente, contemplando a *desautomatização* da linguagem e a capacidade criadora “definitivizada” no texto.

Ao vislumbrar o *ato de ler* como um exercício de experimentação, tanto vital quanto estético, transforma-se essa *interação* em um *acrescentamento* de *maturidade* — individual e coletiva. Por isso a leitura é tão importante, tão necessária ao

mundo de hoje, globalizado, tecnologicamente evoluído, mas faminto em termos humanitários, como diz Drummond (Andrade, 1985): “só resta ao homem / (estará equipado?) / a difícilíssima e perigosíssima viagem / de si a si mesmo: / pôr o pé no chão / do seu coração / experimentar / colonizar / civilizar / humanizar / o homem / descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas / a perene, insuspeitada alegria de conviver”. E essa convivência (essa *vivência com* os outros) enriquece-se *pela e na* leitura — especialmente, na leitura de *literatura* — e não pelo contato direto e constante com a mídia, essa obediente e bem criada filha destes tempos de valorização da *aparência*, em detrimento da *essência*.

A maioria das pessoas tem como leitura habitual apenas a mídia. É lá que vão buscar os seus tijolos para construir, mas pouca coisa tem serventia. (...) Na verdade, a mídia nos oferece uma espécie de “visão tubular” das coisas. É como se olhássemos apenas a parte da realidade que ela nos permite olhar e da maneira como ela quer que nós a interpretemos. (ABREU, 2000: 35)

Constata-se, então, o problema: há tempo e espaço para a *leitura de literatura* neste mundo globalizado e acelerado em que vivemos? Ou melhor: numa sociedade preocupada com a sobrevivência e com o consumismo, não estaria a literatura condenada a “atividade sem serventia”? Ou melhor: a quem interessa o inevitável desenvolvimento da capacidade crítica conquistada a partir da *leitura de literatura* numa sociedade cheia de “fomes”? Ou melhor ainda: será que há solução para a fome, para as desigualdades, para as impunidades, sem *fome de leitura* e de *humanização*? De que se “nutre” o homem?

EM FOCO, O ATO DE LER E A LEITURA CRÍTICA

Significar o *ato de ler* é tarefa complexa e moldada pela experiência individual daquele que a empreende. Por isso, antes de realizar essa tarefa, é importante esclarecer que utiliza-

remos considerações de alguns estudiosos de áreas variadas, de acordo com sua relevância para a atual abordagem — embora, neste trabalho, tratemos exclusivamente da *leitura* do signo lingüístico expresso através da escrita.

A princípio, questiona-se o uso da expressão *ato de ler*. Que pressupostos estão implícitos nela? *Ato* porque, primeiramente, é necessária a ativação de capacidades cognitivas e relacionais para decodificação, compreensão e interpretação do material escrito e, além disso, porque pressupõe uma não-passividade daquele que lê. Isso significa que o leitor não encontra um produto acabado, imutável, do qual seria extraído o sentido. De acordo com sua própria individualidade, com suas experiências acumuladas, com o momento / espaço que ocupa, o resultado da leitura poderá ser diferente. *Ato de ler* significa, então, um *agir* em direção à *construção de sentido de um texto escrito*: isso depende não só da observação da estrutura textual superficial, quanto da relação semântica engendrada pelas suas partes para que seja formada a macroestrutura textual.

Segundo Martins (1994, p.31), as inúmeras concepções vigentes a respeito da *leitura* podem ser sintetizadas em duas caracterizações: a perspectiva behaviorista-skinneriana considera o *ato de ler* “uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta”; já do ponto de vista cognitivo-sociológico, pode-se dizer que esse *ato* é visto “como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”.

Numa visão mais moderna, sabe-se que tanto a *decodificação de sinais* quanto a *compreensão* são indispensáveis ao processo global da *leitura*. Gradativamente, os pesquisadores passaram a considerar a linguagem como um processo dependente da atuação do leitor, que participa com uma aptidão que

está muito mais ligada à sua capacidade de compreender os sinais do que simplesmente a uma capacidade de decifração. Martins (*op. cit.*) enfatiza que essa aptidão depende mais da experiência pessoal, da vivência de cada um, do que do conhecimento sistemático da língua.

A perspectiva *semiollingüística*, alvo de nossa atenção, busca uma visão psico-sócio-lingüística, ou seja, o *ato de ler* é a ativação de estratégias que envolvem, de um lado, o conhecimento individual do leitor, armazenado em sua memória ao longo de suas experiências, de acordo com as convenções do grupo social no qual se insere e, de outro, conhecimentos sobre a estruturação lingüística, que incluem fatores sintáticos, semânticos e procedurais. Numa perspectiva textual-interativa como essa, o ponto de vista do sujeito-leitor deve ser considerado sob o aspecto social e individual concomitantemente, pois será essa a condição para o desenvolvimento da criticidade através do *ato de ler*.

Calvino (2000, p. 257-259), em *Se um viajante numa noite de inverno*, através dos depoimentos de sete personagens, articula várias concepções sobre o *ato de ler* bastante representativas quanto à criticidade. A primeira personagem concebe a leitura *substancial* como simples estímulo para raciocínios e fantasias inesgotáveis. Para a segunda personagem, a leitura é uma operação descontínua e fragmentária, por isso a necessidade de total atenção às “mínimas partículas elementares que compõem o núcleo da obra, em torno do qual gira o restante”. O terceiro leitor, apesar de também apreciar “releituras”, como o segundo, tem a impressão de que, a cada leitura, obtém um livro novo, o que o leva a crer que “a leitura consiste numa operação sem objeto ou que seu verdadeiro objeto é ela própria. O livro é um suporte acessório ou, mesmo, um pretexto.” Para o quarto leitor, cada novo livro é uma parte do livro abrangente e unitário, que é a soma de suas leituras. O quinto leitor vê a leitura como a busca do livro de sua infância,

que deve emergir de suas lembranças. Bastante diferente é a visão do sexto leitor, para quem a promessa da leitura, através da expectativa causada pelo título ou por suas primeiras frases, já basta. Para finalizar, o sétimo leitor acredita que o interessante numa leitura é o seu final ou o que se estende além da palavra “fim”.

Embora sejam perspectivas diversas e bastante subjetivas, é pertinente notar como é evidenciado unanimemente o *poder transformador da leitura*, necessariamente *individual, substancialmente interpretativo*. Esse *poder* ou essa *competência* não caracteriza todo e qualquer ato de ler; ele só é intrínseco à *leitura crítica*, que, segundo Freire (1997: 21), “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”. De acordo com Silva (2000, p.80), para que haja essa *leitura crítica*, é imprescindível o *encontro do leitor com a mensagem escrita*, ou seja, o *situar-se* na leitura, “estar presente *com* e *na* mensagem”: o exercício da consciência do leitor sobre o material escrito não visa ao simples *reter* ou *memorizar*, mas ao *compreender* e ao *criticar*. É o mais alto grau de maturidade do leitor, aquele que deveria ser, inclusive, o objetivo da escola, mas que é reconhecidamente de difícil acesso e para o qual é necessária a aquisição de várias habilidades.

O leitor necessita de uma *bagagem experiencial* relevante a fim de processar a leitura. Segundo Silva (*op. cit.*, p. 89), a primeira exigência diz respeito às regras inerentes à língua adotada pela cultura e que formarão um conjunto comumente chamado de *mecânica da leitura*: “o leitor lê da esquerda para a direita, de cima para baixo, obedecendo a sinais de pontuação, sintaxe, *lay-out* de página, organização das palavras em sentenças e parágrafos etc.” A essa atividade mecânica soma-se uma ação reflexiva, oriunda da expectativa de atribuição de significado ao documento, sobre as palavras que o compõem. A *unidade possível de significado* apresentada pelo

texto dependerá da experiência prévia do leitor que o confronta.

Ao buscar a compreensão do texto, a partir das referências sugeridas pelos signos impressos que compõem o documento, o sujeito executa as atividades de constatação, cotejo e transformação. Na constatação, o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando e enumerando as possibilidades de significação; no cotejo, o sujeito interpreta os significados atribuídos; na transformação, o sujeito responde aos horizontes evidenciados, re-elaborando-os em termos de novas possibilidades. (SILV, 2000: 95)

Martins (*apud* Silva, 2000: 17-18) enumera nove habilidades consideradas importantes pelas autoridades em leitura. São elas: a) conhecimento das palavras; b) raciocínio na leitura (inclusive capacidade para inferir significados e para relacionar várias proposições); c) capacidade para focalizar a atenção em proposições explícitas do autor; d) capacidade para identificar a intenção do autor, seus propósitos e seus pontos de vista; e) capacidade para derivar significados novos a partir do contexto; f) capacidade para identificar os antecedentes que se referem a ele; g) conhecimento específico dos recursos literários e h) capacidade para selecionar o principal pensamento de um trecho.

Além disso, Martins (*op. cit.*) relata que entrevistas indicam que um leitor de baixo nível dirige sua atenção para os significados superficiais e presta pouca atenção aos implícitos e à avaliação crítica. Já os leitores de alto nível conseguem passar do específico para as generalidades, dos significados superficiais para os implícitos e, ainda, conseguem avaliar um texto. Numa sociedade como a brasileira, quantos podem ser considerados “leitores de alto nível”?

A SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO

A relação entre o lingüístico (camada superficial, material, organizada linearmente) e o extralingüístico (camada profunda, implícita, não-linear) para a construção do sentido textual vem sendo enfatizada pelas teorias mais recentes. A Lingüística, antes preocupada com a língua enquanto sistema de signos, amplia seu universo investigativo através da Lingüística Textual e da Análise do Discurso. No presente trabalho, focalizaremos a orientação da *Semiolingüística* (uma das “análises do discurso”), fundada por Patrick Charaudeau, que analisa diferentes discursos sociais e suas variantes, de uma cultura para outra.

Para a Semiolingüística, todos os atos de linguagem são “encenações” (no sentido teatral do termo) que resultam da combinação de uma determinada situação de comunicação com uma determinada organização discursiva e com um determinado emprego de marcas lingüísticas. Isso mostra a exigência de uma competência de produção / interpretação que ultrapassa o simples conhecimento das palavras e de suas regras de combinação e que requer um saber bem mais global, compreendendo outros elementos de interação social.

Essa teoria vê a linguagem como um veículo social de comunicação, observando suas características psicossociológicas: os contratos de comunicação, os saberes partilhados, o lado sócio-cultural dos sujeitos comunicantes. Embora considere o homem como um ser social criado ou condicionado pela sociedade e pela cultura do lugar onde vive, como um ser falante que “repete” a voz do social, valoriza seu lado psicossocial-situacional, que lhe garante também uma individualidade. O homem é visto como um amálgama de um ser nem completamente individual, nem completamente coletivo. Essa concepção diferencia a Semiolingüística das demais Teorias de Análise do Discurso, que não consideram a individualidade do sujeito da linguagem como partícipe de seu objeto de estudo. Pa-

ra a Semiolingüística, a atuação de um sujeito / enunciador, vivendo em determinada sociedade, em meio aos contratos e rituais estabelecidos por ela, merece maiores estudos.

Como abordar tal sujeito ambivalente numa perspectiva discursiva? Charaudeau (1983) explicita essa abordagem:

...todo texto seria produto de um Projeto de Palavra que é feito por um sujeito particular, que sabe (de modo mais ou menos consciente) que tal Projeto é, em parte, determinado por um Contrato de Palavra. E a liberdade deste sujeito se encontra precisamente seja na margem de manobras que lhe deixa o dito contrato / ... / seja no ato de subversão, ou de transgressão do referido contrato.

A Semiolingüística explica o ato de linguagem através da atuação de quatro sujeitos: dois deles são exteriores ao enunciado: o *sujeito-emissor* ou *sujeito-comunicante* e um *sujeito-receptor* ou *interpretante*. Esses são os Seres do Fazer. O *sujeito-comunicante* cria mais dois sujeitos, internos ao ato de linguagem: o *sujeito-enunciador* e o *sujeito-destinatário*: Seres da Palavra, protagonistas da enunciação. São os Seres do Dizer.

Para a *semiotização do mundo*, o *sujeito-comunicante* precisa mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação. Com isso, constrói um sentido literal ou explícito, um *sentido de língua*, que se mede segundo critérios de coesão, num movimento centrípeto. Com a mesma finalidade, ele deve construir um sentido que corresponda à sua intencionalidade, que lhe permita passar do sentido das palavras ao sentido de seu discurso; um sentido indireto ou implícito, que se mede segundo critérios de coerência, num movimento centrífugo — *um sentido de discurso*.

O leitor, visto como esse *sujeito-interpretante* do material escrito, age sobre o texto a fim de construir seu sentido. Para isso, deve efetuar diferentes operações a partir das marcas formais do texto, como reconhecer o sentido das palavras e as

“instruções de sentido” mais prováveis, além da coesão contextual propiciada pelas operações de *identificação*, de *qualificação*, que presidem a construção do sentido da língua do mundo significado pelo sujeito comunicante. É o trabalho de compreensão do texto.

Ele também deve reconstruir o sentido indireto, implícito mas verossímil. São operações de ordem inferencial, que permitem reconstruir a “problematização” do sentido do discurso do mundo significado pelo *sujeito-comunicante*. É pelo grau de coerência do trabalho inferencial que se mede a verossimilhança do sentido do discurso. Além disso, o sujeito-interpretante deve igualmente reconhecer o quadro contratual do ato de comunicação, pois relacionando as marcas do texto e as características deste quadro, ele sinaliza outras inferências que testemunharão a finalização do mundo significado. É pelo grau de ajustamento do trabalho inferencial (texto - quadro contratual) que se medirá a justeza do *sentido do discurso*. É esse processo duplo (discursivo e situacional) que leva ao reconhecimento-construção do sentido do discurso problematizado e finalizado. É o trabalho de interpretação.

Referimo-nos à construção do *sentido* ou ao *sentido* propriamente; torna-se, pois, importante esclarecer o que entendemos por *sentido* — diferentemente do que entendemos por *significado*.

Charaudeau (1999) distingue *sentido de língua*, de *sentido de discurso*. O *sentido lingüístico* refere-se ao mundo de maneira transparente, mundo que precisa ser apenas *compreendido* — o que remete à idéia de *significado*. Por outro lado, o *sentido discursivo* caracteriza-se pela opacidade em relação ao mundo; depende do processo de enunciação e do próprio sujeito para ser construído precisa ser *interpretado* — e é essa noção que se refere ao *sentido* propriamente dito.

Para entendermos satisfatoriamente um texto, ou tor-

narmo-nos leitores de “alto nível”, é necessário que domine-
mos o *plano do sentido* ou o *sentido discursivo*. Para “ler
bem”, é preciso um trabalho incessante na direção do *sentido*
particular veiculado pelo texto, em um certo momento, de a-
cordo com uma intenção do produtor do texto em função de
um (suposto) receptor. É fundamental enfatizar os elementos
e os níveis constituintes da textualidade como forma de enten-
der a construção desse sentido. É importante que o leitor esteja
capacitado a perceber o que está além do texto, ou do signifi-
cado (comum) das palavras, expressões, trechos para, então,
construir o *sentido*, o que há de mais complexo no texto, o
ponto de convergência das relações intratextuais, intertextuais
e extratextuais combinadas por ele, o *sujeito do discurso*, o *lu-
gar de cruzamento da construção do texto*, segundo Charaude-
au (1995a).

PROCESSO DE SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO

(CHARAUDEAU)



EDUCAR PARA A LEITURA, PARA A TRANSFORMAÇÃO

Em vista do apresentado, considerando-se não só a importância da leitura (especialmente, a de literatura), como também a complexidade do ato de ler e da construção do sentido, redemo-nos à dificuldade trazida pela tarefa de “matar a fome de ler”: como capacitar esse leitor-*sujeito-interpretante*? Como tornar o indivíduo “autor” de sua leitura, livre da submissão imposta pela mídia, capaz de fazer inferências, de estabelecer relações intra e extratextuais, de ultrapassar o papel de mero espectador do mundo e alcançar o de transformador da realidade?

A educação parece ser, se não o único, o melhor caminho para a formação desse leitor. Apesar disso, é conhecida a ineficiência da escola — apropriado espaço educativo — e os resultados insatisfatórios das pesquisas sobre a capacidade leitora do brasileiro. Feres (2003) revela, por exemplo, que o trabalho desenvolvido no ensino fundamental para o desenvolvimento da competência leitora mostra-se inconsistente, reprodutor de uma prática irrefletida e distante de atender às necessidades dessa formação, pois as estratégias de compreensão e de interpretação textual acionadas em questões elaboradas por professores, além de não articularem os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à estrutura da língua com o próprio processamento da leitura, não conseguem aproveitar as marcas textuais relevantes para extrair os implícitos constitutivos do sentido. Estará a escola preparada para formar novos e proficientes leitores?

Bloom (2001: 17), ao postular a importância de ler (Literatura), indaga: “Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria?” E ainda considera: “Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria.”

Se existe a possibilidade de a escola suscitar essa iniciativa nos dias atuais, com certeza passará pelo compromisso com uma metodologia que envolva estratégias de leitura de boa qualidade, eficiente, crítica e que possa oferecer formas de conquistar o prazer oriundo dessa prática, como afirma Abreu (2000: 34):

...a primeira é a de poder transformar a informação — os traços pertinentes da leitura — em conhecimento. Isso acontece, quando sou capaz de utilizar, criativamente, as informações, para mudar alguma coisa no mundo real. (...) A outra forma de prazer é ser capaz de transformar o conhecimento em sabedoria e, para isso é sempre necessário mudar alguma coisa em nós. Transformamos o conhecimento em sabedoria, quando, ao final da leitura de um livro, já não somos mais os mesmos. Transformamos conhecimento em sabedoria, quando somos capazes, pelo conhecimento, de ganhar maior qualidade de vida. Para nós e para os outros também.

Vivendo num mundo condenado à superficialidade, investir em educação e em leitura significa transgredir a ordem da falta de esperança, do desânimo e da incredulidade no ser humano. Acreditar nessa forma de atrair a reflexão, a crítica e de conduzir à humanização é dotar o indivíduo desse “sexto sentido” de que fala Ziraldo, dessa capacidade “a mais” de entender o mundo e a si mesmo e, finalmente, torná-lo consciente de sua capacidade de transformar a sua realidade — e a dos outros — numa experiência fraterna e profícua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suarez. Leitura e redação. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: IP / PUC-SP, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Notas de Gilberto Mendonça Teles. *Seleção em prosa e verso*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São

Paulo: Martins Fontes, 2000.

BLOOM, Harold. *Como e porque ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE / UFMG, 1999.

———. Les conditions de compréhension du sens de discours. Anais do I Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso. Rio de Janeiro: CIAD / UFRJ, 1995a.

———. Une analyse semiolinguistique du discours. In: *Langages n° 17. Les analyses du discours en France*. Paris: Larousse, Mars, 1995b.

———. *Langages et discours*. Paris: Hachette, 1983.

FERES, Beatriz dos S. *A escola “faz questão” de leitores autômatos ou autônomos? A atividade de leitura no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado – UFF, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 33ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sônia. *Leitura e escrita como experiência - notas sobre seu papel na formação*. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A / SEPE, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÚCIA E AURÉLIA MULHERES ANTICONVENCIONAIS

Ana Lea Rosa da Cruz
(UNIPLI)

INTRODUÇÃO

Revelar os mistérios e sentimentos que envolvem a alma feminina é tarefa muito difícil. Principalmente para o homem, cujo universo difere ideologicamente do da mulher. E este sempre ditou as regras de seu comportamento na sociedade patriarcal do século XIX. Falar de mulheres cândidas e bondosas que se submetem ao pai e ao marido, como exemplo de virtude, é reproduzir um mundo irreal que tenta manter uma certa ordem, defendendo a moral pública através do pensamento de que a mulher é um ser menos desenvolvido que o homem.

Nesse contexto oitocentista, encontramos, traçados por José de Alencar nos romances *Lucíola* e *Aurélia*, os perfis femininos de Lúcia e Aurélia. São mulheres que encantam pela personalidade forte e, num primeiro momento, anticonvencional, pois fogem aos padrões de comportamento esperado pela sociedade. Construídas a partir da ótica masculina, vão sendo conhecidas por meio de seus “defeitos”, qualidades e valores impostos por essa sociedade burguesa. Essas mulheres serão protagonistas de romances que mostram os vícios de uma sociedade contraditória, que prega a superioridade moral da mulher em relação ao homem, mas que a trata como um objeto sexual de luxo.

Ao propor a análise do perfil de Lúcia e Aurélia, obser-

vando como elas atuam dentro da sociedade Fluminense no século XIX, tentaremos desvendar o modo de José de Alencar conceber e penetrar na alma feminina em conflito na sociedade capitalista, cujos valores vão se modificando com o progresso e com o novo conceito de moralidade. O capitalismo traz a dialética vida pública e vida privada, determinando o espaço e o papel da mulher socialmente.

Tendo como base os romances *Lucíola* e *Senhora* e alguns textos contemporâneos que analisam os perfis femininos em Alencar e o papel da mulher na sociedade, prosseguiremos a análise de Lúcia e Aurélia, mostrando como essas mulheres reveladoras reforçam os ideais românticos ao mesmo tempo que refletem, através do discurso alencariano, as mazelas de uma sociedade que vive da mercantilização da existência humana. A análise pretende deixar clara a posição de Alencar em relação aos sentimentos femininos, na forma como apresenta o amor. Este é capaz de se submeter à vilania e à corrupção econômica, mas se faz forte bastante para superar toda e qualquer dificuldade. Assim, o valor mais alto, que é o amor, permite tanto a Lúcia quanto a Aurélia conhecerem a si mesmas através do outro – Paulo e Fernando – estabelecendo a ordem da sociedade patriarcal.

PERFIS FEMININOS: LÚCIA E AURÉLIA

A partir do desenvolvimento do capitalismo, a mulher passa a ter uma nova função social, além da de mãe e esposa. Administra a casa e as amas que cuidam das crianças. Organiza reuniões, e incentiva o marido a novas conquistas. A dicotomia vida pública e vida privada marca, então, uma nova fase para homens e mulheres que começam a vivenciar uma situação de dependência: a mulher, a dependência do lar e o homem, a da produção de bens. A mulher, entretanto, ocupa a posição de dependente absoluta, cabe-lhe propiciar a infra-

estrutura para o homem ser bem sucedido nos negócios, na vida pública.

Essa nova função, ocupando seu tempo ocioso, dá-lhe a sensação de liberdade, pois adquirira algum poder. Liberdade aparente, porque dependia das condições financeiras do marido, a quem deveria permanecer submissa para alcançar algum prestígio na sociedade.

Não podemos dizer, ainda, que a mulher tivesse conseguido uma posição realmente significativa, pois continuava sendo vista como objeto. A mulher romântica, dotada de beleza sem igual, cumpre sua tarefa de receber e fazer visitas, frequentar óperas, teatros e festas, onde revela toda sua sensualidade através das roupas e jóias que usa, ostentando a riqueza familiar sem ferir, porém, a moral dominante.

Nesse contexto, encontramos os romances *Lucíola e Senhora*, escritos por José de Alencar, cujas personagens femininas ganham nova roupagem ao desnudar os valores de uma sociedade hipócrita que age de acordo com a moral e costumes que lhe convêm. E, para desmascará-la, nada melhor que duas mulheres atuando de maneira inversa ao que se espera delas. Quebram, de certa forma, o tabu de que a mulher traz na alma e no corpo qualidades inatas como pureza, bondade, simpatia, abnegação, ternura, amor, veneração e santidade. E, por ser dotada de tantas qualidades, acaba perdendo sua individualidade, já que vai viver para servir o outro.

Lúcia e Aurélia representam a consciência dessas relações arbitrárias impostas à mulher na sociedade oitocentista, embora acabem reforçando essa ideologia vigente. Podiam se impor, se desligar de tudo e se tornar independentes dessa sociedade, pois tinham seu próprio dinheiro, eram inteligentes e bonitas. Só se realizavam, porém, na submissão ao ser amado, resgatando, no romance romântico, os valores da sociedade patriarcal. O sentimento amoroso, que contraditoriamente esta

sociedade relega a segundo plano, faz com que essas figuras femininas tão dominadoras se ajustem a uma posição moral e social que delas se espera.

Mulheres belas, jovens de alma enigmática, são capazes de seduzir e encantar qualquer homem com seus trajes ora luxuosos e exuberantes, ora simples, de tecidos leves, armas permitidas no jogo da sedução. No entanto, não são admiradas e endeusadas da mesma forma: ganham olhares e considerações distintos. Mesmo despertando todo o prazer que o corpo de uma jovem de dezoito e dezenove anos pode oferecer, Aurélia é virgem e moça de família e, ainda que fosse desejada como Lúcia, certamente seria tocada com pudor pelas mãos do homem amado. Até porque, segundo as leis da época, a mulher tem sua sexualidade menos desenvolvida que o homem:

A formosa moça trocara seu vestuário de noiva por esse outro que bem se podia chamar traje de esposa; pois os suaves emblemas da pureza imaculada, de que a virgem se reveste quando caminha para o altar, já se desfolhavam como pétalas da flor do outono, deixando entrever as castas primícias do santo amor conjugal. (ALENCAR, 1983: 89)

Lúcia, ao contrário de Aurélia, teria a oferecer mais prazer do que amor, sem vestir o manto da santidade ou desrespeitar o lugar sagrado, reservado ao “amor conjugal” – o lar. Por ser uma cortesã, não tem as mesmas responsabilidades que a mulher casada e seu espaço é o da rua, já que ganha seu sustento com a venda do seu corpo. Abdica também de sua individualidade, pois satisfaz os desejos daqueles que a procuram, despertando o prazer do pecado, *da concupiscência da carne manifestada tanto no olhar que desnuda a corporiedade, como no corpo que se exhibe ao olhar*. (PORTIERE, 1988: 39)

Ao criar Lúcia e Aurélia, José de Alencar provoca a sociedade da época, que vive em função do dinheiro em detrimento do amor. A estratégia de colocar mulheres portadoras de um discurso moralizante reforça a idéia vigente de que a mulher é moralmente superior ao homem. Lúcia, apesar de se

entregar aos prazeres da carne, traz a dor, o peso do desprezo da família que salvou vendendo seu corpo; acaba se regenerando e tem seu próprio código de honra: não se entregar nunca mais ao seu algoz, o Couto. Aurélia, por sua vez, condena o casamento por dinheiro e a sociedade que se utiliza deste para corromper as pessoas. Contudo, essas mulheres refletirão as contradições dessa sociedade que exige delas a manutenção da moral, mas que as expõe como objetos de luxúria, despidas de pureza e castidade, simbolizando o desejo de serem possuídas.

É interessante notar que a linguagem usada por Alencar é cheia de imagens sensuais para descrever as duas moças e revela não só a diferença de posição social, como também o mundo do prazer. Aurélia, ainda que se mostre sedutora e impetuosa como uma bacante, tem o corpo resguardado, porque é virgem e seus sentimentos estão mais espiritualizados que corporificados. E intenciona, ao ostentar a sua riqueza, aviltar as pessoas da sociedade que consentem o casamento por dinheiro e que a bajulam sem nenhum escrúpulo. Oculta, assim, as qualidades próprias das moças castas e puras, sem perder, porém, sua dignidade, porque mantém a virgindade do corpo. Com Lúcia ocorre o inverso. Mantém intimidade com Paulo, que já sabe ser ela uma cortesã e vai à casa da moça em busca do prazer. No entanto, com uma linguagem sensual, sem ser picante, Paulo a descreve como uma menina, símbolo da inocência, que é o estado anterior ao pecado, escondendo, através das palavras, o mercado do prazer. Dessa forma, Alencar tematiza, como diz Valéria de Marco (1986: 164), *o vício com a linguagem da decência*, criando uma atmosfera de suspense em relação ao sentimento amoroso.

A sociedade, indiferente ao sofrimento de Lúcia e à sua luta para salvar a família, joga-a ao mundo dos negócios escusos, a venda do corpo. A partir desse momento, a menina, pura que era, assume uma nova personalidade, enterrando a doce e meiga Maria da Glória. Com nova identidade, Lúcia tenta se

adaptar ao novo mundo e usa sua beleza com altivez e avareza para sobreviver. Mas as suas lembranças e seu coração bom e puro não são tocados por nenhum homem, que pode até possuir o seu corpo, nunca sua alma. Paulo aparece em sua vida como um salvador, só ele consegue enxergar a pureza da sua alma, só ele a vê de forma diferente da dos outros homens. O seu salvador, porém, não a assume nunca publicamente, nem no momento em que ela resgata sua verdadeira identidade, ao final do romance. Ele a ama, mas não verbaliza esse amor e, quando o faz, já é muito tarde. Lúcia também não exige nada desse homem que ama, porque sabe que a vida de uma mulher é a sua honra e, se não a tem mais, não precisa viver.

Curioso, ainda, é que depois de abandonar a prostituição, Lúcia faz questão de não ter mais nenhuma intimidade com Paulo. Ao se castigar dessa forma, sublima a relação amorosa dos dois. Para se punir mais ainda, afasta-se de tudo e de todos, não seria mais possível viver nos lugares ricos do Rio de Janeiro, que representavam sua degradação. Então, sai da cidade, indo morar numa casa humilde, em Santa Teresa.

Lúcia, embora forte e corajosa, desce ao inferno. É um caminho sem volta, acredita que para ela não existe perdão. Foi uma devassa, ordinária, que não tinha amor próprio e se expunha de tal maneira que assustava até mesmo as outras cortesãs. Encontra no seu amor por Paulo forças para recuperar a dignidade da alma intocada, *a virgindade do coração*, como diz Lúcia (ALENCAR, [s/d.]: 216), se desprendendo do dinheiro e da vida mundana. Não encontra, porém, forças para começar uma vida nova ao lado de Paulo. As cortesãs não podiam, segundo as normas sociais, ser felizes, abençoadas com o matrimônio e a maternidade.

As atitudes de Lúcia se explicam, no dizer de Luís Filipe Ribeiro (1996), porque o escritor – Alencar – dará vida a sua personagem segundo suas vivências e a da sociedade em

que vive, sem ferir os padrões vigentes, apesar de “denunciar a falsa moral vigente” (*id.*, p. 92).

A cortesã avarenta, promíscua, sedutora e lasciva, que também usa os homens como quer, é inadmissível na época, porque depõe contra a função natural da mulher. Para as mulheres do século XIX, Lúcia representaria a coerção que uma mulher deve sofrer por entregar o corpo como uma mercadoria, por isso seu destino é a morte, já que se afastou dos padrões aceitos de moralidade. Nesse sentido, a mulher oitocentista deve perceber que, sendo ela guardiã da moral, não pode esquecer do seu papel na sociedade: a de mantenedora da ordem familiar.

Treze anos após criar Lúcia, história contada por uma senhora G.M., Alencar assina seu primeiro perfil feminino, Aurélia, ainda que afirme ser apenas o editor de *Senhora*. Suas preocupações com a crítica e com a manutenção dos padrões morais vigentes continuam. Inquieto com as questões como dinheiro, sentimento, família, nacionalidade, que permeiam sua existência, cria, então, segundo Pontieri (1988: 17), *sua filha mais ardilosa*, a qual *se mostra em constante metamorfose*. Enigmática e ambígua, Aurélia não se deixa revelar por inteiro, sua intimidade é preservada o tempo todo. Sua entrega total, de corpo e alma, só ocorre após o fechamento das cortinas, ao consumir o casamento, e ela retomar, então, seu lugar sagrado de mãe e esposa dedicada.

Prima distante de Medeia, Aurélia se desvencilha dos comportamentos sociais impostos à mulher e trama sua vingança contra Seixas, representante das relações do mundo capitalista em que vivem. Assim, castiga-o por todo o sofrimento que lhe causou. Orgulho ferido por ter sido abandonada, trocada por dinheiro; Aurélia, agraciada pelo destino com uma herança, detentora, portanto do capital, pode pôr em prática sua vingança: faz sofrer, humilha o homem que destruiu mais que seus sonhos, seus sentimentos. Talvez Aurélia seja a “filha

mais ardilosa” de Alencar porque não esconde sua sede de vingança, o que, na cultura cristã, é um tabu, pois a vingança pertence ao Senhor.

Aurélia, assim como Medeia, desperta a simpatia do público leitor, porque aparece como vítima dos privilégios da sociedade masculina da época. A situação de inferioridade da mulher desperta em Aurélia a consciência de que sua dignidade e direitos são lesados por Seixas. Ela não tinha mãe, estava sozinha no mundo, e o casamento com Fernando seria a possibilidade de construir uma nova família, que lhe daria estabilidade; ele, porém, a troca por trinta contos de réis. Mais que humilhá-la, Seixas mata o que ela tem de mais puro: o seu amor.

Alencar dá voz a Aurélia, que apresenta a situação das mulheres da época; são mercadorias, seres descartáveis a qualquer momento. Essa consciência da mulher objeto é revelada, também, por Eurípides, quando Medéia se dirige às mulheres de Corinto, expondo a elas as verdadeiras intenções dos homens e a condição delas aceitarem tudo passivamente:

De todos os seres que vivem e pensam somos nós, as mulheres, as criaturas mais sofredoras. Primeiro temos de dar muito dinheiro para comprar um marido e dar um dono a nosso corpo - mal ainda pior que o primeiro. (EURÍPIDES, p. 21)

Magoada e ultrajada como Medeia, Aurélia inverte sua situação e compra Seixas por cem contos de réis. Mas não lhe entrega seu corpo e ainda faz com que ele venda sua alma. Humilha-o de todas as formas e mente para a sociedade, que pensa ser seu casamento bem sucedido, causando inveja a todos. Repudia Seixas e faz dele seu prisioneiro, colocando-o no lugar do feminino / passivo, já que é ela quem possui a fortuna do dinheiro.

O dinheiro não muda a personalidade de Aurélia, pois sempre foi forte, dedicada, inteligente e ativa. Escondia, porém, da sociedade, todas essas qualidades, eram consideradas

defeitos pelo patriarcado. Quando se sente esfoliada, permite que a Medeia que existe dentro dela aflore e se utilize, então, dos mesmos meios da sociedade: o dinheiro. Este servirá como instrumento de opressão àquele que trocou seu puro amor por trinta contos de réis. Poderosa, paga mais que o triplo para ter a seus pés o objeto de sua adoração.

Com o desenvolver da narrativa, as suas verdadeiras intenções vão sendo desnudadas. Aurélia não é nem um pouco sanguinária como Medéia, pelo contrário, se mantém lúcida o tempo todo, “resiste aos impulsos da própria paixão” (ALENCAR, 1983: 8). Entretanto, trama passo a passo sua vingança; finge, mente e engana para fazer com que seu esposo pague todo o mal lhe causou, sem, no entanto, ser indigna da compaixão humana, porque é vítima da sociedade hipócrita do Rio de Janeiro. Deixa Seixas intrigado, perplexo com suas atitudes, principalmente quando estão a sós e pode tirar a máscara de boa esposa. A mulher doce e meiga se dissipa e se transforma numa mulher diabólica, capaz de proferir palavras insanas e cometer os atos mais ínfimos.

Os tempos, porém, são outros e Aurélia, como boa moça, recupera, junto com Seixas, seu amor próprio e sua dignidade, através do entendimento que Seixas tem sobre si mesmo: “... ensinavam-me que o casamento era meio legítimo de adquirir-la [a riqueza], como herança e qualquer honesta especulação.” (*id.*, p. 167)

O homem que ama aprendera com ela a lição. Repellido e expurgado do meio deles, o dinheiro, agora pode haver a concretização do amor. Aurélia se coloca no seu lugar, não é mais dona do dinheiro e nem de si mesma, como deve ser, de acordo com os modelos sociais vigentes, e implora o perdão de Seixas. Assim, faz o caminho inverso de Medeia, converte-se numa esposa dócil e recatada, legitimando os padrões românticos de idealização amorosa.

CONCLUSÃO

Percorrer os caminhos seguidos por Lúcia e Aurélia é descobrir junto com Alencar os valores trazidos pela burguesia do século XIX. A mulher de família ficaria o espaço privado – a casa – lugar sagrado, dos bons exemplos, para se criar os filhos e manter a ordem; enquanto o espaço público fica reservado para a expansão e consolidação do mercado e do capital, ou seja, para o homem e, conseqüentemente, é também o espaço da cortesã que vive da prática comercial do corpo.

Ao criar duas personagens fortes, distintas, porém, pela separação de classe social e de tempo (*Lucíola* – 1862 / *Senhora* – 1875), Alencar, com uma visão ampla da sociedade e do ser humano, reflete as contradições do novo mundo romântico. Lúcia e Aurélia representam, nesse sentido, a liberação das mulheres de suas obrigações sociais e se opõem à imagem da mulher, pura, dócil, retraída e sem vontade própria. Aurélia, mais que Lúcia, rompe as barreiras das aparências, pois é uma mulher de sociedade e assume o controle do capital sem se apoiar na figura masculina.

Alencar, apesar de dar voz a essas mulheres, seres humanos considerados inferiores, não rompe com os ideais românticos de beleza e padrões rígidos da moral no que tange à mulher. Reforça, assim, a imagem negativa de Lúcia com a morte. Para os padrões morais da época, não há perdão para a prostituta. Já Aurélia recupera-se de sua imagem negativa, assumindo sua feminilidade, abrindo mão de gerir o capital e volta para as suas funções de dona de casa, simbolizando a sublimação mais perfeita do instinto e do amor.

Dessa forma, Alencar, conservador, condena o progresso da cidade urbana e seus novos valores e reeduca suas personagens a fim de reencontrar valores mais profundos que o dinheiro e sua mercantilização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José. *Lucíola*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s/d.].
- . *Senhora*. São Paulo: Ática, 1991.
- CANDIDO, Antônio. *Os três Alencares*. —. Formação da Literatura Brasileira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1991.
- MARCO, Valéria de. *O império da cortesã: Lucíola, um perfil de Alencar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- POTIERI, Regina Lúcia. *A voragem do olhar*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- EURÍPEDES. *Medeia*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, [s/d.].
- RIBEIRO, Luís Felipe. *Mulheres de papel: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis*. Niterói: EDUFF, 1996.

**O DRAMA ERA HAMLET...
E A IRONIA, MACHADIANA:**

Maria Luíza de Castro da Silva
(UNIPLI e UNESA)

Se a genialidade de Machado de Assis não está circunscrita à produção de peças teatrais, o teatro não deixou de alimentar de forma fecunda o meio ideal de expressão do autor: o texto literário. Dentre os autores teatrais cujas obras repercutiram no texto machadiano, destaca-se Shakespeare. São frequentes, na obra de Machado, as alusões às peças shakespearianas. A preferência do autor se marca sobretudo por citações de trechos das tragédias *Hamlet*, *Macbeth*, *Otelo* e *Romeu e Julieta*.

A este trabalho importa, especificamente, a tragédia *Hamlet*. O que se pretende é empreender uma reflexão sobre a maneira machadiana de reatualizar essa tragédia de forma a transformá-la em mais uma estratégia de jogo de linguagem que possa servir aos seus interesses estéticos.

Para Machado, não há absoluto nem definitivo. A eternidade é uma infinidade de momentos, nos quais não há normas fixas, pré-estabelecidas. Procura, então, captar a realidade através de flashes representativos em que o pitoresco e o cotidiano, confrontados com citações de autores clássicos, engendram um processo textual alegórico que visa denunciar as divergências e as rupturas. Interessa ao autor dissecar o lado contraditório e insípido da natureza humana e, por isso mesmo, sua análise, em consonância com as influências recebidas por Pascal, Schopenhauer e Montaigne, é eivada de pessimismo e ceticismo, visto que os descaminhos da humanidade apenas lhe suscitam o tédio e a melancolia e têm como resposta o

riso escarminho e a crítica mordaz. Para alcançar, com eficácia, soluções de jogo de linguagem que apresentem a ironia como resultado, o autor não se inibe em apropriar-se de trechos da tragédia hamletiana para recontextualizá-los parodisticamente.

UM ESCLARECIMENTO

Não nos ativemos a um romance. Em nossas especulações, dirigimo-nos a *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e, principalmente, às crônicas compiladas em *A Semana* que nos forneceram vasto material para que pudéssemos flagrar qual o tratamento dado à tragédia hamletiana pelo discurso ficcional de Machado

Como todas as citações que se referem às crônicas de Machado de Assis foram retiradas da mesma fonte, limitamos a dar a indicação bibliográfica na primeira citação de algum trecho de suas crônicas. A partir de então, citaremos apenas a data das crônicas de onde os trechos foram tirados.

Hamlet a serviço do discurso ficcional machadiano

A retórica foi o campo em que vicejou a arte machadiana que a empregava ou em sentido amplo (a *ars bene dicendi*) como instrumental para a montagem de suas "máscaras linguageiras" (expressão barthesiana), ou em sentido restrito, quando dá voz pomposa a vários personagens para denunciar um comportamento corriqueiro na sociedade de sua época: o de empregar uma linguagem ornamental plena de sonoridades e vazia de significados, com o objetivo de alcançar algum tipo de vantagem sobre as demais pessoas. Este procedimento, tão bem explicitado no conto "Teoria do Medalhão", é recorrente em toda obra machadiana e são inúmeros os exemplares de personagens que lançam mão da retoriquire para alcançar proveitos próprios. Um deles, por exemplo, é Camacho, persona-

gem do livro *Quincas Borba*, que, como eterno político, coleciona frases que possam ser proveitosas em diferentes ocasiões.

É através do jogo retórico que o leitor percebe o mascaramento de uma linguagem que, ao anunciar a subversão daquilo que está sendo enunciado, provoca a suspeita de que a ironia ali se instala, com meneios de cepticismo e de pessimismo. O processo escritural, ao estabelecer relação dialógica com outros textos, recorta e seleciona trechos que serão deslocados de seus contextos para se confrontarem dialeticamente com o momento textual que está se processando. Neste jogo, a paródia é peça fundamental para realizar uma leitura atualizadora que permita desnudar os sentidos embutidos na historiografia oficial.

É assim que vemos *Hamlet* ser trabalhado pela escritura machadiana. Mais do que o enredo da tragédia, o que importa é a atitude de submetê-la ao jogo retórico em que a paródia e o deslocamento têm a função de, expondo a trama de opressões e de constrangimentos da própria língua, denunciar o poder a quem ela serve.

Hamlet: eis a questão

Hamlet representa o homem frente a si mesmo, com a dolorosa consciência de sua dimensão humana, da relativização das coisas e dos valores. A tragicidade está no conflito que se instala quando o herói busca a essência que se mascara por trás da aparência. Ao perceber a inevitabilidade e a insolubilidade deste conflito, o herói passa a aceitá-lo. É neste momento de aceitação que afirma seu destino como trágico.

Ao ser atualizado na escritura machadiana, Hamlet tem dissolvida a sua grandeza de herói trágico quando é contextualizado em um mundo burguês que, longe dos ideais de honra e dignidade, tem seus parâmetros no capital e no status que lhes confere:

Há duas astronomias, a do céu e a da terra; a primeira tem

astros e algarismos, a segunda dispensa os astros e fica só com os algarismos. Mas há também entre o céu e a terra, Horácio, muitas coisas mais do que sonha a vã filosofia. Uma dessas coisas é, como digo, a vertigem dos números.

11 de fevereiro de 1894

(ASSIS, 1944)

A fragmentação da tragédia hamletiana se dá até pela forma como é apropriada por Machado. Este transporta alguns recortes da peça e recontextualiza-os em um outro sistema significativo. Neste novo espaço, os recortes selecionados tornam-se peças móveis de que se serve o jogo parodístico para estabelecer constantes diálogos com outras realidades textuais e para colocá-los em confronto, inclusive, com as banalidades do cotidiano. Isto pode ser comprovado pela anteposição do adjetivo "vã" à palavra filosofia, sem fundamento, aliás, no original inglês do dito de Hamlet a Horácio. Este é um pormenor detectado por Eugênio Gomes, em seu livro *Espelho contra Espelho*, que pode ser justificado exatamente por marcar a vulgarização com que é tratada tal passagem.

A mesma estratégia pode ser detectada em *Quincas Borba*, nas duas passagens que constam dos capítulos CLXVI-II e CLXIX:

(...) Sem conhecer Shakespeare, ele emendou Hamlet: "Há entre o céu e a terra, Horácio, muitas coisas mais do que sonha a vossa vã filantropia".

(...) Em verdade, a conclusão não parecia estar nas premissas; mas era o caso de emendar outra vez Hamlet: "Há entre o céu e a terra, Horácio, muitas coisas mais do que sonha a vossa vã dialética".

Machado emenda o dito hamletiano, alterando filosofia por filantropia em uma citação, e por dialética, em outra. Esses deslocamentos geram a ambigüidade permeada por um tom irônico, que leva o leitor a perceber o homem de sua época como ser contraditório e dissonante.

A atitude de quem desconfia de sentimentos verdadeiros

e profundos, leva-o a desestruturar significações prontas, institucionalizadas, para desvendar a face oculta pelas aparências. E o que resta por detrás, está assinalado pela presença do adjetivo vã: fatuidade e frivolidade.

De algumas crônicas, retiramos as seguintes passagens que mostram a incidência da mesma frase hamletiana, apontada acima:

É ocasião de emendar Hamlet: "Há entre o palácio do Conde dos Arcos e a Rua do Ouvidor muitas bocas mais do que cuida vossa inútil estatística.

(2 de julho de 1893)

Abre-se um capítulo de mistérios, de fenômenos obscuros, e concordávamos todos com Hamlet, relativamente à miséria da filosofia.

(27 de outubro de 1895)

Portanto, não admira que a dinamite continue encoberta. Há mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia. É velho este pensamento de Hamlet; mas nem por velho perde.

(20 de dezembro de 1895)

É neste diálogo com o passado que a paródia machadiana se instala, inferindo a distância crítica que permite ao autor julgar a sociedade nacional à luz de um saber universal. Apresentando a multiplicidade de pontos de vista, realiza a quebra da unidade pela diversidade, provocando o questionamento e a problematização. A leitura que Machado faz do particular (a matéria local, o pitoresco e o cotidiano) em contraposição a um exemplo geral (a tragédia shakespeariana) possibilita repensar a absurda ordem social brasileira que insiste no descompasso entre os ideais do liberalismo burguês europeu e o decadente modo de produção escravista imposto por uma aristocracia agonizante.

É interessante notar que Machado busca capturar do texto shakespeariano formas discursivas que se tornaram clichês.

A expressão *To be or not to be, that is the question* é uma dessas formas que impregnam a escritura machadiana. Estas serão, pelo jogo paródico, contextualizadas em uma nova dimensão. O resultado é a ironia: um mecanismo retórico que tem por finalidade desvelar outros sentidos mascarados pelo senso comum:

Tem ou não tem privilégio o Sr. Greenough? "That is question" ... Colocado entre as duas pontas da interrogação de Hamlet, o Sr. Greenough prefere "to take arms against a sea of troubles" — em linguagem mais chã, prefere "abotoar o adversário"....

(1 de dezembro de 1877)

Esta semana lembrei-me do velho problema insolúvel. Com os olhos, — não nos camarotes da quarta ordem, ao fundo, e o pé na casinha do ponto, como o Rossi, — mas pensativamente postos no chão, repeti o monólogo de *Hamlet*, perguntando a mim mesmo o que é que nasceu primeiro, se a baixa do câmbio, se o boato...

(10 de fevereiro de 1895)

Antes, muito antes que alguém se lembrasse de pôr em música o *Hamlet*, já nas assembléias legislativas se cantava (à surdina) o monólogo da indecisão: *To be or not to be, that is the question*.

(8 de julho de 1894)

Podem falar contra e votar a favor, e vice-versa, mas isso mesmo é sair da indecisão. Já não serão indecisos, serão inconsistentes. Hamlet, indeciso entre o ser e o não ser, tem o único recurso de sair de cena; os deputados podem fazer a mesma coisa.

(9 de junho de 1895)

Esta caça intencional ao que se tornou estereótipo no discurso hamletiano representa, para Machado, um comportamento retórico obsessivo de captura de desmantelamento do sentido que se tornou cristalizado pelo uso. A fragmentação do sentido se processa pela dualidade paradoxal que confronta a indecisão trágica e existencial do dito hamletiano com a indecisão inconsistente, vulgar, circunscrita no jogo de relações

sociais de seu tempo. O resultado é a desestruturação de significações prontas, seguida do riso escarninho do autor que, abrindo brechas para que a vida invada a escritura, leva o leitor a romper a passividade do texto, numa leitura atualizadora de novas e múltiplas direções. Fica evidente a crítica à homogeneização das individualidades, a uma sociedade que, pasteurizando as emoções, banaliza o sentido trágico que se depreende em *Hamlet*.

Quando desloca a frase hamletiana *Words, words, words...*, Machado a funde em sua escritura de tal forma que ela faça parte dos comentários dos acontecimentos da semana, nivelando-a a banalidades:

Eu, se tivesse de dar o título Hamlet em língua puramente carioca, traduziria a célebre resposta do príncipe da Dinamarca *Words, words, words*, por esta: *Boatos, boatos, boatos*. Com efeito, não há outra melhor que diga o sentido do grande melancólico. Palavras, boatos, poeira, nada, coisa nenhuma.

(23 de abril de 1893)

(...) Uma vez que a deixam ficar, podem discuti-la, examiná-la, revirá-la, redigir relatórios sobre relatórios, oficiar, inquirir, citar; *words, words, words*, diz ela também para citar alguma coisa. E ainda não saindo de Hamlet:.. *Se o sol não pode fazer nascer bichos em cachorro morto, não serão cães mortos que lhe faltem*. Quanto ao lençol de água, vê-lo-emos feito um formidável lençol de papel. *Papers, papers, papers*.

(18 de outubro de 1896)

Distanciada de seu contexto trágico, esta frase, esvaziada devido a seu sentido clichê, torna-se dessacralizada na medida em que é, paradoxalmente, pervertida em boato. É exibida na superfície textual, num jogo paródico com acontecimentos da semana, e provoca uma nova tragicidade: a do nada, a do esvaziamento do sentido de onde advém a melancolia do homem moderno em face da consciência da perda da sua originalidade e da sua singularidade.

No diálogo entre Polônio e Hamlet, no original shakespeareano,

peareano, Polônio considerava as idéias de Hamlet como desconexas, só possíveis naquele que perdeu o fio da razão. Há em Hamlet a intenção de que assim pareça o seu discurso, mas o subtexto denuncia a máscara linguageira de que se cobre o texto primeiro: a anarquia de idéias é um mecanismo de que se utiliza Hamlet para desvelar um outro sentido, oculto pelo discurso manifesto. Colocados em cena, os conceitos de loucura e razão são mobilizados de tal forma que se percebe que sandice ou não é uma questão de ótica. Ou, como diz Machado: *As cousas têm o valor do aspecto, e o aspecto depende da retina.* (31 de maio de 1896)

O jogo cênico diante de Polônio denuncia que razão e verdade são meras convenções e que o discurso do louco é o discurso do excluído, daquele que expõe o que há de contraditório e diverso na uniformidade da ordem racional e científica. O senso comum impede a manifestação deste discurso, capaz de invalidar os mais caros valores da classe dominante. Institucionaliza-o como patológico e o obriga a calar.

O não dito invade a escritura, fragmentando o enunciado, numa relação dialógica e paradoxal. Da tensão surgida entre os dois discursos — o manifesto e o latente — é que se faz o sentido, cuja finalidade é denunciar a relativização dos valores e dos parâmetros humanos: razão, lucidez, verdade, loucura, farsa são relativos e fazem parte do mesmo espetáculo encenado pela linguagem.

Machado, de maneira diferente, não deixa de realizar o mesmo procedimento. Ao apropriar-se de Hamlet de forma paródica, tem por objetivo expor as discrepâncias ocorridas entre o discurso ideológico e as ações da sociedade brasileira. É uma sociedade tecida de palavras que apresenta, entre o que diz e o que faz, um desnível enorme, pleno de incoerências e contradições. Seu discurso, compromissado com o prestígio e o sucesso, está a serviço da máscara: sem aprofundar discussões sobre os problemas nacionais, não deixa de tratar sobre eles.

No palco nacional, os atores sabem da importância da eloquência e da retórica para a arte do convencimento. Seus personagens são construídos pelos discursos que apresentam. Se há incongruência entre ditos e atos, a culpa é do espectador que não se deixou seduzir pelo clima farsesco e ameno, tão propício a frivolidades.

Palavras, palavras, palavras ou *Boatos, boatos, boatos* ou, ainda *Papers, papers, papers* são todos títulos extremamente cabíveis para a peça que se encena no teatro brasileiro, na época de Machado.

As frases feitas são a companhia cooperativa do espírito. Dão o trabalho único de as meter na cabeça, guardá-las e aplicá-las oportunamente, sem dispensa de convicção, é claro, nem daquele fino sentimento de originalidade que faz de um mulambo seda.

(7 de outubro de 1894)

(...) mas os conceitos falsos, e principalmente absolutos, sendo brilhantes, parecem verdades puras. Toda questão é expressá-los com o gesto largo e a convicção nos braços.

(26 de maio de 1895)

A generalidade dos homens adotou, em vez disso, o simples papel branco e a letra preta. Os espíritos garridos, porém, não cedem do enfeite, e, quando tudo parece que devia estar lívido, está cor de ouro. Concluamos que há uma força íntima que nos impele a fazer de uma calamidade uma gravata, e de um tiro mortal um ósculo comprido.

(13 de agosto de 1893)

Percebe-se que, subjacentes, os limites entre razão / loucura, logicidade / ilogicidade estão embaralhados. Machado, em um outro trecho, aponta para a questão quando diz: *onde acharei método para distinguir um louco de um homem de juízo?* (31 de maio de 1896). Cabe ao leitor decifrar o enigma, tentando responder se os mesmos se encontram no discurso anárquico do próprio autor ou no comportamento social, flagrado pelo seu texto, com todas as suas fissuras.

A anarquia de idéias que parece configurar um discurso desconexo é uma técnica de montagem de que lança mão o autor para permitir fluir para a superfície textual a catástrofe, a ruína e a morte que estão escamoteadas em uma ordem que se pretende racional e que se arvora do poder de manutenção dos ideais burgueses.

Na constatação dos desconcertos da sociedade em que se insere, o autor trata do particular refletindo sobre o universal. A paródia, sendo o diálogo do outro com o mesmo, mostra que, tanto em *Hamlet* quanto na escritura machadiana, a falência dos valores, a hipocrisia, a contradição e a corrupção são males do mundo. Ao autor, como a *Hamlet*, resta o terrível sentimento de pessimismo e de melancolia frente a um mundo em decomposição: *Com efeito, não há outra melhor que diga o sentido do grande melancólico. Palavras, boatos, poeira, nada, cousa nenhuma.* (23 de abril de 1893)

A morte é vista, em *Hamlet*, como elemento de afirmação do sentido trágico: encoberta pelo véu do mistério, original por ser insondável, é capaz de restaurar o equilíbrio perdido pela ação degradante do próprio homem. Duas passagens da tragédia exemplificam o argumento apresentado:

Quem gostaria de suportar tão duras cargas, gemendo e suando sob o peso de uma vida afanosa, se não fosse o temor de alguma coisa depois da morte, região misteriosa de onde nenhum viajante jamais voltou, confundindo nossa vontade e impelindo-nos a suportar aqueles males que nos afligiram, ao invés de nos atirmos a outros que desconhecemos? (SHAKESPEARE, 1981: 252)

Ó morte orgulhosa, que festim está sendo preparado em teu eterno antro, para que assim de um golpe hajas derrubado tão ferozmente tantos príncipes? (SHAKESPEARE, 1981: 323)

E é pela paródia mais uma vez que Machado provoca, em sua escritura, a reversão do sentido da morte. Esta passa pelo mesmo processo de banalização com que é tratada a vida. A morte desconstruída perde o seu caráter de irreversibilidade.

É o que atestamos, por exemplo, nesta passagem de *Esau e Jacó*:

Ainda uma vez, não há novidades nos enterros. Daí o provável tédio dos coveiros, abrindo e fechando covas todos os dias. Não cantam, como os de Hamlet que temperam as tristezas do ofício com as trovas do mesmo ofício. (ASSIS, 1977)

O deboche e o desdém pelo mundo dos vivos marcam a visão machadiana da morte como espetáculo. O mistério é uma encenação porque, para o autor, quando caem as máscaras, sobra apenas a melancolia, o tédio e o nada, como se vê no trecho abaixo, retirado de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*:

E foi assim que cheguei à clausura dos meus dias; foi assim que me encaminhei para a "undiscovered country" de Hamlet, sem as dúvidas do moço príncipe, mas pausado e trôpego, como quem se retira tarde do espetáculo. (ASSIS, 1982: 15)

Na "terra do papelório" (expressão machadiana), o homem apresenta-se destituído de sua glória, sem uma cosmovisão profunda. A autenticidade deu lugar à efemeridade; o que resta é a corrosão de um sentido essencial. Institucionalizando o seu "estar-no-mundo", o homem, ilusoriamente, garante sua continuidade. Anônimo, servil ao trabalho, não percebe que sua vulnerabilidade está, exatamente em tornar a verdade uma instituição, estática e imutável:

Assim morrem afinal os usos, os costumes, as instituições, as sociedades, o bom e o mal. Assim morrerá o universo, se não se renovar constantemente.

(19 de junho de 1892)

Machado mobiliza o tema da morte, colocando o leitor em confronto com o sentido duplo que esta apresenta, estabelecendo a tensão necessária para uma pluralidade de leituras:

Um coveiro de Hamlet diz que o ofício de coveiro é o mais fidalgo do mundo, por ter sido o ofício de Adão; mas é preciso lembrar que a Empresa Funerária não estava inventada, nem no tempo de Adão nem sequer no de Hamlet.

(30 de junho de 1895)

É preciso, portanto, resgatar o sentido plural tanto da vida quanto da morte, libertá-las da estagnação provocada pelos impulsos opressores de continuidade e de estabilidade (*A monotonia é a morte. A vida está na variedade.* (25 de fevereiro de 1893), romper com a redoma de convenção que as cerca e deixar brotar, das fendas, o reprimido, o contido e o inesperado:

Vivam os mortos! Os mortos não nos levam os relógios. Ao contrário, deixam os relógios, e são os vivos que os levam, se não há cuidado com eles. Morram os vivos!

(16 de janeiro de 1895)

Imagine que morria gente, que havia pernas esmigalhadas, ventres estripados, crâneos arreventados, lágrimas, gritos, viúvas, órfãos, angústias, desespero...Era triste, mas que comoção pública! Que assunto fértil para três dias!...

(16 de setembro de 1894)

Nem a morte escapa à regulamentação universal; o finado há de ter velas e responsas, um caixão fechado, um carro que o leve, uma sepultura numerada como a casa que viveu...

(22 de junho de 1894)

Evidenciando o que não é contemplado pela historiografia oficial, a escritura machadiana desestrutura o caráter linear da história e faz recircular o que foi reprimido ou fossilizado. Desta forma, afirma as ruínas como potencialidades de uma nova interpretação: *A morte tem esta punição, faz viver aquelas a quem não pode matar.* (20 de agosto de 1893).

O drama era Hamlet, e a ironia... machadiana

Há uma crônica de *A Semana*, datada de 3 de junho de 1894, que merece um estudo especial. Ela ilustra perfeitamente a arte com que Machado monta seu jogo paródico com a finalidade de formular seu texto como alegoria capaz de transformar *as experiências individuais concretas em experiência coletiva universalizante.*(KOTHE, 1986: 39)

Deslocando a cena do cemitério da peça hamletiana, o autor contextualiza-a em contraponto com um acontecimento da semana que pretende comentar. O acontecimento girava em torno da cotação da praça e das oscilações da bolsa do dia anterior. O assunto, que nada tem de grandiloquente, é paradoxalmente confrontado com o trecho hamletiano, que é forte em tragicidade.

Parte o autor para a montagem de um jogo retórico, tramando o desvio do curso discursivo com a função de evidenciar a relação de poder mascarada no acontecimento que narra.

A frase-clichê com que inicia a crônica, tem forte poder de desconstrução: *Não mistureis alhos com bugalhos*. O choque se acentua quando dessacraliza a leitura da tragédia, ao comentar que a mesma foi escolhida ao acaso, após a leitura dos jornais (que representam mercadoria descartável e de consumo fácil):

Afinal pus os jornais de lado, e não sendo tarde, peguei de um livro, que acertou de ser Shakespeare. O drama era Hamlet. A página aberta, ao acaso, era a cena do cemitério, ato V.

Submete a leitura / escritura a sismos ao estabelecer relações absurdas quando realiza a *mistura de poesia e cotação de praça, de gente morta e dinheiro vivo*. Tais aproximações, por paradoxais que sejam, deslocam a ordem dos sentidos, permitindo brechas para o surgimento de uma nova ordem para além da que é padrão.

O próximo passo — o pesadelo — nada mais é que a encenação da tragédia hamletiana às avessas, onde o autor desempenha o papel de Hamlet, seu fiel criado José passa a ser Horácio e os corretores representam os coveiros, tratando de *ossos e papéis*. O palco podia ser a Dinamarca como a Primeiro de Março ou, ainda, alguma sala / cemitério.

A ação tem como fio condutor o episódio da tragédia,

mas tão desfocado que se confunde e se entrecruza com outra história: a do episódio da venda e compra de ações, de valorização e desvalorização da moeda.

A loucura parece ser a tônica do texto, instaurando o caos, a fenda, a ruptura. Mas é com este procedimento que o autor estilhaça o *topoi* e mobiliza o sentido, submetendo-o a uma reversão: caem as máscaras e se instala o humor caustico de quem denuncia o jogo da especulação e da falta de escrúpulos que assola o país. Ricos e arruinados se fazem da noite para o dia. O novo regime (a República), longe dos ideais democráticos, instaura a anarquia de valores, a política de repressão e de intervenção. Distante da *res / publica*, temos um governo de uma classe dominante que, dissociada dos interesses do povo, visa ao enriquecimento rápido pela violência e pela fraude.

Diante de tal situação textual, novamente tornamos a perguntar: onde a loucura, então? No texto ou na realidade empírica? A tragicidade (aqui também esvaziada de seu sentido primeiro, beirando a comicidade) se concretiza na constatação do nada, do caos, do vazio. A linguagem cumpre a sua função: desvelar o poder que, segundo Barthes,

Está nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda, nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-los.

(BARTHES, 1980)

Pervertendo a tragédia, subjugando-a ao humor, Machado evidencia o pessimismo cético com que analisa os homens, enfatizando a decadência dos seus valores. A morte impregna todo o texto, mas desaturizada da dignidade que se detecta na tragédia hamletiana. Aqui ela é, semiologicamente, associada às idéias de ruína e de decomposição.

O homem moderno perdeu a dimensão trágica que lhe era outorgada, na época clássica, pela delimitação de um Uni-

verso absoluto, que lhe permitia uma identidade com o cosmos, e, na época elisabetana, pela descoberta de um universo interior. Tal dimensão conferia-lhe um sentido patético e catártico. Descentrado, passa a viver a emergência de um mundo em ruínas. Sua vontade identifica-se com mecanismos de uma ordem sistêmica, ideológica, que lhe impõe a pasteurização de seus valores, que passam a serem regidos pela lei do capital e do lucro. A catástrofe inaugura o novo sentido do homem:

Saímos de casa para o cemitério; atravessamos a rua que nos pareceu ser a Primeiro de Março e entramos em um espaço que era metade cemitério, metade sala.

O saber, associado à ideologia burguesa, adquire o valor de bem de consumo (como mercadoria a ser consumida, deve ser leve, atraente e atender às necessidades imediatas de dilettantismo). É, portanto, um saber frívolo e fugaz, usado como máscara da mediocridade. Machado, que considera a cultura o maior bem que o homem pode adquirir, assume a postura de escárnio frente a tal situação.

CONCLUSÃO

Não é novidade o fato de que a ideologia de uma sociedade passa pelos discursos que ela acata e reproduz, de acordo com as idéias vigentes no tempo e no espaço em que esta se insere. Na busca de preservação da ordem, do equilíbrio e, conseqüentemente, da manutenção das forças de dominação que lhe asseguram o poder, esta sociedade instaura um discurso que faz calar a voz do que lhe é diferente (e que, portanto, se encontra como dominado), camuflando as rupturas e mascarando o caos.

A denúncia de toda esta situação vai ser configurada, na obra de Machado, não em forma panfletária nem com propostas revolucionárias que induzissem a tomadas de atitudes contra o poder institucionalizado. Ela se pauta pela atitude corro-

siva, na qual a paródia e a ironia são peças fundamentais que, articuladas, vão estruturar a alegoria de uma sociedade que prima pelo artificialismo. A sutileza de seu jogo de linguagem traça, por contigüidade, o perfil da humanidade em seus desconcertos. Se o mundo é capaz apenas de despertar, no escritor, tédio e melancolia, se não acredita em possíveis saídas para os descaminhos da humanidade, volta-se para a arte como legado de prazer e como veio por onde destila sua crítica mordaz contra a imperfeição a que está predestinado o ser humano.

Recorrendo ao seu traço de cronista, Machado captura o leitor, através de uma escritura que aparentemente parece tratar de superficialidades, de intrigas amorosas ou, ainda, de histórias de defuntos e de loucos. O objetivo é levá-lo a uma atitude ativa frente ao texto e, ao mesmo tempo, pô-lo em contato com as idéias daqueles que considerava como grandes mestres da história da humanidade.

Pela via intertextual, a arte passa a forjar mecanismos que permitem a utilização de fragmentos da memória cultural com o objetivo de colocá-los em posição de diálogo com as formas do presente, de modo a estabelecer, criticamente, uma avaliação recíproca dos dois recortes de tempo. É, ainda, uma maneira de, não só recuperar do passado como evidenciar, no presente, as práticas discursivas recalcadas pelos discursos dominantes. A obra de Shakespeare, ao ser reconhecida como um clássico universal, é levada, pela institucionalização, a ocupar o lugar do estabelecido. Tal fato traz como consequência uma super-codificação que se traduz numa recepção imobilizada por fórmulas estereotipadas. Com a finalidade de desconstruir tal processo, Machado explora a intertextualidade parodística. Apropriando-se do texto shakespeariano, o escritor inaugura novas possibilidades de escritura, fazendo recircular formas que tendiam à cristalização da imortalidade.

Através do processo de dialogismo diferencial, o autor utiliza recortes da tragédia de Shakespeare para recontextuali-

zá-los. A finalidade é que os fragmentos, contrapostos a outros, formem um texto que fale desta nova realidade que, naquele momento, estão representando. Banalizando o sentido trágico da tragédia hamletiana, perverte o mesmo e leva-o a instalar um leque de inusitadas possibilidades trágicas: a do nada, a do vazio existencial, a da máscara como elemento assertivo do caráter humano, a da ironia do sem saída e de outras tantas, possíveis nesta marcha descompassada da espécie humana.

BIBLIOGRAFIA

ASSIS, J. M. Machado de. *A Semana*. Rio de Janeiro: Jackson, 1944.

———. *Esau e Jacó*. Rio de Janeiro: INL, 1977.

———. *Memórias Póstumas de Brás Cubas / Dom Casmurro*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

———. *Quincas Borba*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1957.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

KOTHE, Flávio. *A alegoria*. São Paulo: Ática, 1986.

SHAKESPEARE, William. *Tragédias*. São Paulo: Cultrix, 1981.

O ENSINO DA LEITURA UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA

Regina Souza Gomes
(UNIPLI, UNESA)

INTRODUÇÃO

É incontestável a importância da leitura em nossa sociedade. Se tomarmos o conceito de leitura de modo mais abrangente, como bem mostraram Paulo Freire (1984) e Maria Helena Martins (1983), considerando-a como a capacidade de dar sentido às coisas que nos circundam, ao mundo em que vivemos e a nós mesmos, então o ato de ler torna-se mesmo uma necessidade humana, que começa muito antes da nossa iniciação na descodificação do código escrito.

Bem antes da alfabetização, o processo de construção do leitor já se inicia. Quando, desde pequenos, ouvimos as histórias fantásticas lidas de livros cheios de imagens coloridas, juntamente com o fascínio que essas histórias exercem sobre nós, tantas vezes repetidas a nosso pedido, já vamos tomando contato com textos a serem lidos e aprendendo, sem que ninguém tenha a intenção de ensinar-nos, a produzir sentido(s) para inúmeros tipos de textos.

Entretanto, não são apenas as histórias ouvidas os primeiros textos oferecidos à leitura. Muitas outras oportunidades de exercitarmos a atividade de leitura nos são apresentadas desde cedo — as notícias de jornal lidas em voz alta, uma carta de algum amigo ou parente distante, as receitas do livro de culinária, os reclames de propaganda — despertando-nos a cu-

riosidade e fazendo-nos capazes de já adquirir conhecimento sobre os diversos tipos de textos.

Essencial para nossa inserção numa sociedade letrada, na escola a preocupação com a leitura ultrapassa os limites das aulas de Português, tornando-se necessária na ampliação e organização dos saberes das outras disciplinas, facilitando, muitas vezes, a sua aprendizagem e o acesso a outros campos do conhecimento não restritos à escola.

Reconhecida a sua importância, não faltam estudos e produções científicas sobre o tema, tratado sob diversas abordagens que, no entanto, ainda não o esgotaram. A questão da leitura e de seu ensino continua a ser um desafio e, apesar das contribuições que vêm sendo feitas, ainda há espaço para novas abordagens para esse velho problema, especialmente no tocante à leitura de textos não-verbais. Neste último caso, especialmente, é necessária uma atenção mais detida do professor.

Apesar de a maioria dos textos que nos circundam, a exemplo dos citados anteriormente (textos publicitários, programas televisivos, revistas, livros infantis etc.) serem constituídos de duas ou mais linguagens (além da verbal, a visual, sonora etc.), o ensino da leitura, muitas vezes, restringe-se ao texto verbal escrito. Apesar de estarem recheados de imagens, os livros didáticos, com raras exceções, detêm-se apenas no texto verbal como objeto de leitura. As imagens, nesse caso, são acessórias, ilustrativas, servem apenas para torná-los mais “atraentes”.

O ensino da leitura na escola, entretanto, não pode mais se restringir à linguagem verbal sem comprometer a compreensão global de tão variados e numerosos textos de diversas naturezas e linguagens que nos circundam. Saber interpretar textos não-verbais e observar os efeitos de sentido que se produzem a partir da coexistência e interação entre os diversos tipos de linguagem torna-se imprescindível, portanto, para a

formação de um leitor competente, capaz de compreender e pensar criticamente os textos e a realidade que o rodeia.

Para tanto, é indispensável o embasamento teórico do professor, o que tornará o processo de leitura e de seu ensino menos intuitivo e mais produtivo, não apenas acessível aos mais talentosos e inspirados. É preciso, portanto, o domínio de uma metodologia adequada à abordagem dos textos que incluem, em sua manifestação, os mais diversos tipos de linguagens, permitindo a professores e alunos interpretá-los adequada e coerentemente.

Ciente disso, procuraremos demonstrar a eficácia e aplicabilidade da teoria semiótica para a (re)construção do sentido de textos em que se associam e integram diversas linguagens. A escolha dessa teoria se justifica, pois ela se propõe a ser uma teoria geral da significação, abrangendo, em seus estudos, outras linguagens além da verbal.

Partindo de um livro de literatura infantil, *Uxa, ora fada, ora bruxa*, de Sylvia Orthof, com ilustração de Tato, e considerando a sua manifestação verbo-visual, evidenciaremos a importância da leitura das imagens para uma apreensão mais global e rica do texto, já que estas, funcionando como “um primeiro apelo à adesão do enunciatário” (TEIXEIRA, 1996: 172), interferem e influenciam nas interpretações possíveis do conteúdo verbal do texto, redimensionando-o.

Discutiremos, anteriormente, o conceito de leitura, como o tomamos, entre as diversas concepções a ela associadas, e as possíveis relações do leitor, destinatário do texto, com a significação – se essas relações se dão de modo superficial e a leitura restringe-se às obviedades rapidamente apreensíveis ou se é reflexiva e aprofundada, supondo uma tomada de posição do leitor diante do texto e da própria leitura, tendo consciência de sua incompletude.

UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA E TEXTO

Partimos de uma noção mais abrangente do ato de ler, entendido como o ato de atribuir sentido(s) aos diversos tipos de texto (verbais, visuais, musicais etc.), nas múltiplas experiências com a linguagem das quais participamos cotidianamente. Assim vista, a leitura é uma necessidade humana, condição primordial para nossa instauração como sujeitos e nossa inserção no contexto sócio-histórico em que vivemos. É uma prática que nos institui como seres no mundo.

Considerada essa dimensão mais ampla do ato de ler, da qual não devemos nos afastar, é preciso particularizá-lo, atendendo-nos à noção de texto, sem a qual não se pode formular o conceito de leitura.

Considerando o texto como um todo de sentido, constituído de um plano do conteúdo e um plano da expressão, a semiótica, ao privilegiar o conteúdo, não deixa de reconhecer a implicação existente entre os dois planos. O plano do conteúdo é, na prática, indissociável do plano da expressão e este não pode, por isso, ser ignorado ou menosprezado, sob o risco de comprometer a análise.

Trata-se, assim, de observar, a partir do plano da expressão, o conteúdo que ali tanto se revela quanto se oculta. Além do conteúdo dado, explícito, o texto se constitui de um conjunto de conteúdos que foram calados e de outros, que estão implícitos (os pressupostos e os subentendidos⁴), que jogam na sua significação. Greimas e Courtés, referindo-se ao papel do implícito na significação, deixam evidente a sua importância:

⁴Os pressupostos e subentendidos são maneiras de implicitar conteúdos. A *pressuposição* constitui-se de um conjunto de crenças e conhecimentos considerados comuns ao enunciador e enunciatário, sendo parte integrante do enunciado. O *subentendido* é um implícito da enunciação e se dá quando o enunciador organiza o discurso de tal forma que leva o enunciatário a interpretá-lo da maneira que pretenda.

O explícito do enunciado aparece como a parte visível de um *iceberg*, tamanho é o papel da informação veiculada implicitamente em toda comunicação. (GREIMAS, COURTES, [s/d.]: 229)

Perceber esse jogo que subjaz à manifestação textual e vibra através dela é essencial para a apreensão de seu sentido.

Um texto também se caracteriza por possuir duas dimensões, que coexistem: define-se como um todo de sentido em que seus elementos estruturantes estão necessariamente correlacionados — entendido, portanto, como “objeto de significação” — e, ao mesmo tempo, como um “objeto de comunicação”, ou seja, como um objeto inserido em e determinado por um contexto sócio-histórico do qual faz parte (BARROS, 1990: 7).

A semiótica procura unir as duas dimensões: a leitura de um texto (assim concebida, teoricamente, a noção de texto) consistirá na análise de sua organização interna, sem excluir, entretanto, as determinações sócio-históricas que incidem sobre o texto, ou seja, suas condições de produção. O contexto sócio-histórico encontra-se, na verdade, inscrito tanto no texto quanto na leitura que dele se faz, não se podendo falar, portanto, em exterioridade e interioridade ao concebermos o contexto e o texto. Assim, o texto

só existe quando concebido na dualidade que o define — objeto de significação e objeto de comunicação — e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. (BARROS, 1990: 7, 8)

Como corolário desta característica, o texto se constitui como uma unidade que mantém relações intertextuais, retomando sentidos e assumindo uma posição diante deles. Sobre essa questão, encontramos em Bakhtin uma afirmação que esclarece a inscrição do texto no processo mais amplo de comunicação verbal:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHITIN, 1995: 98)

Para melhor compreendermos um texto, é preciso que o tomemos em sua relação necessária com outros textos aos quais remete e com os quais compactua ou polemiza.

A partir da compreensão da rede de relações que constrói a noção de texto, podemos, enfim, definir leitura como um trabalho de abstração das estruturas textuais mais aparentes para chegar ao imanente, às estruturas organizadoras do texto, explicitando os mecanismos semânticos e sintáticos⁵ que o constituem (sobre os quais incidem, como já foi dito, as condições de produção), reconstruindo o seu sentido. Mais que isso, para além das estruturas que constituem o plano do conteúdo, a leitura comporta também um esforço de apreensão da organização das unidades do plano da expressão e sua possível homologação com categorias do conteúdo.

Não se pode pensar em leitura sem considerar os sujeitos que interagem nesse processo e começamos por destacar as duas representações de sujeito mais imediatamente associadas ao ato de ler: o *autor* e o *leitor*. Figurativizações idealizadas dos interlocutores envolvidos no processo de produção e recepção de um texto, autor e leitor deixam de representar, no momento da análise semiótica dos textos, pessoas concretas, para se converterem discursivamente em enunciador e enunciatário. Enunciador e enunciatário são desdobramentos de um sujeito da enunciação, “instância lingüística, logicamente presuposta pela própria existência do enunciado” (GREIMAS,

⁵ Os mecanismos sintáticos de que falamos aqui não se referem às relações gramaticais entre as unidades lingüísticas no nível da sentença, mas a uma organização transitiva, interna, no plano do conteúdo dos textos.

COURTÉS, [s/d.]: 145), e correspondem, em princípio, às instâncias de produção e interpretação do enunciado, respectivamente. São delegações realizadas a partir de um destinador e um destinatário, considerados como os dois actantes da comunicação. Assim, sendo coerente com os pressupostos teóricos da semiótica, passaremos a denominar “autor” e “leitor” de destinador e destinatário, se tomados como participantes de um ato de comunicação, e de enunciator e enunciatário, se considerados como instâncias implícitas, inscritas no discurso.

A parceria entre destinador e destinatário na construção do sentido não se dá apenas no momento em que este último lê o texto. A imagem que o destinador faz do destinatário (e também da situação e do contexto em que se dá a interação verbal) influirá diretamente nas escolhas que o primeiro fizer, já então discursivizado como enunciator, no ato de construir o texto: as informações que devem (e podem) ser dadas ou caladas (implícitas ou silenciadas), os mecanismos de argumentação, as imagens e figuras a serem usadas, o tipo de manipulação a ser utilizado para fazer crer etc.

Portanto, ao mesmo tempo em que o enunciator, de certa forma, submete o enunciatário, espalhando marcas e pistas no texto, dirigindo a sua interpretação, ou silenciando e implícitando conteúdos, esse enunciator é submetido pela visão que tem do enunciatário e de suas expectativas.

Essa imagem do enunciatário inscrito no discurso é imprescindível para a produção do texto:

(...) o enunciatário não é apenas destinatário da comunicação, mas também sujeito produtor do discurso, por ser a “leitura” um ato de linguagem (um ato de significar) da mesma maneira que a produção do discurso propriamente dito. (GREIMAS, COURTÉS, [s/d.]: 150)

Apesar de participar tão ativamente da construção do sentido do texto, o destinatário sofre restrições que não se limitam às que o destinador estabelece (pelas escolhas que faz

na enunciação e estratégias utilizadas para a veiculação do conteúdo), mas sofre também coerções impostas pelo contexto sócio-histórico em que está inserido, que determinam as leituras que podem e devem ser feitas de um texto. Eni Orlandi assim explica o papel das injunções sócio-históricas sofridas pelo leitor:

(...) na produção da leitura, ele [o leitor] entra com as condições que o caracterizam sócio-historicamente. Ele terá, assim, sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar e é em relação a esse “seu” lugar que se define a “sua” leitura. (ORLANDI, 1991: 62)

Portanto, as leituras que se pode (e deve) fazer de um texto dependem da época em que elas se realizam, do ponto de vista a partir do qual o leitor se coloca em relação ao texto, da história de leituras já realizadas sobre o texto, das experiências de leitura do leitor, de seus objetivos ao ler o texto, enfim, de um conjunto de condições que interferem no processo de construção do(s) sentido(s).

A nossa experiência atesta que a leitura de um texto quase nunca é única, mesmo de textos ditos informativos, objetivos. Os sentidos não variam apenas quando são atribuídos por leitores diversos, mas um só leitor pode, em momentos diferentes, fazer “leituras” diferentes de um mesmo texto.

As experiências anteriores de leitura de cada leitor, os objetivos de leitura (distração? observação de um aspecto do texto? busca de informações sobre um determinado assunto? observação de seus mecanismos estruturadores? elaboração de um resumo ou resenha?), a situação em que ocorre a leitura e a perspectiva a partir da qual se lê (segundo o “lugar” social do leitor e a posição ideológica assumida) são fatores que contribuem para a plurissignificação.

Mas se um texto pode ter vários sentidos, pode-se atribuir qualquer sentido ao texto? Como identificar quais os sentidos possíveis e quais os inaceitáveis?

Quanto a essa questão, duas posturas opostas podem ser percebidas em relação ao ato de ler: ou se concebe que o texto possui um sentido autorizado, tendo-se a ilusão de que o leitor tem um papel passivo, em busca da interpretação “correta”, da descoberta da “intenção do autor”; ou acredita-se que a chave da construção do sentido dos textos repousa apenas no seu destinatário, sendo a leitura um mero reflexo de suas próprias idéias, crenças, desejos, concepções, sua visão de mundo. Em ambos os casos, não há diálogo, a leitura deixa de ser a possibilidade de interlocução, de deslocamento, de alargamento de horizontes, de oportunidade de conhecimento, impedindo o leitor de ocupar outros espaços, engendrando transformações.

Para que a leitura seja verdadeiramente interlocução, é preciso que o leitor se abra para uma “escuta” do texto. Não se pode perder de vista que os sentidos podem ser vários, entretanto não ilimitados. Além das determinações implicadas pelo contexto sócio-histórico, que restringem as possibilidades de leitura, a intervenção do leitor na formulação do(s) sentido(s) deve estar sempre apoiada no texto.

Para saber ler é preciso, primeiramente, observar os elementos concretos do texto e como eles se articulam. Qualquer leitura que se faça deve poder ser justificada a partir desses elementos. Como afirma Greimas, “fora do texto não há salvação” (1974: 22).

O mapeamento dos elementos concretos e de suas articulações aponta para a utilização da noção de isotopia, definida como “recorrência de categorias sêmicas” (GREIMAS, COURTÉS, [s/d.]: 248). Tal noção torna possível uma leitura coerente, que dê unidade ao aparente caos desencadeado pelas diversas possibilidades de sentidos, dos percursos temáticos e figurativos que compõem o nível semântico do discurso e pelas relações que se estabelecem entre os três patamares de construção dos sentidos do texto.

Discutidas as noções de texto e leitura, voltaremos nosso olhar ao livro de leitura infantil anteriormente citado, sugerindo um modo de abordagem a partir da teoria escolhida, sem ignorar, como dissemos, a linguagem visual que o constitui.

UXA, ORA FADA, ORA BRUXA: UM EXEMPLO

O livro infantil *Uxa, ora fada, ora bruxa*, de Sylvia Orthof, insere-se numa produção especialmente dirigida a crianças que, a partir de 1960, expandiu-se, inserindo-se “num contexto social, político e econômico que favorece um modo de produção bastante moderno e condizente com a etapa do capitalismo” que por essa época se inaugura no Brasil (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991: 125). Juntamente com a ampliação de “instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil” (*id.*, p. 123), essa expansão correspondeu a uma maior preocupação e interesse de autoridades educacionais, professores e editores quanto ao baixo índice de leitura dos estudantes.

O investimento de grandes capitais da iniciativa privada em literatura infantil fez com que aumentasse consideravelmente o número de títulos novos lançados no mercado, juntando-se a isso novas formas de veiculação, com os livros passando a ser vendidos em bancas de jornal ou diretamente nas escolas.

O livro infantil, tornado mercadoria de consumo, refletiu essa mudança: sua apresentação visual, seus textos e sua linguagem tornaram-se mais “criativos” e atraentes, trazendo para o ramo artistas gráficos e escritores que se especializaram, profissionalizando-se.

Diante da maciça divulgação dos títulos nas escolas, a leitura dos livros de literatura infantil torna-se obrigatória, fazendo dos alunos seu principal público consumidor. Por isso, mesmo tendo desaparecido da produção infantil a preocupação

com um conteúdo marcadamente moralizante, como acontecia nas narrativas tradicionais reproduzidas e publicadas nas décadas anteriores, ainda permanece uma preocupação educativa, “comprometida agora com novos valores, menos tradicionais e — acredita-se — libertadores”. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991: 161). A adesão a esses valores novos, contestadores, “originais”, manifestados, muitas vezes, através do humor e do lúdico, que caracterizam a produção literária contemporânea para crianças é, assim, um reflexo da sua inserção no contexto sócio-histórico a que pertence, ora compactuando e acomodando-se às ideologias que nele circulam, ora driblando-as e escapulindo por seus vãos.

Dentre os livros infantis que então surgem, de diversos gêneros e que aludem a diversas temáticas (narrativas com temática urbana, que reportam a problemas sociais atuais, livros de suspense ou de ficção científica etc.) há os que fazem uma “revisão drástica” do “mundo fantástico tradicional” (*id.*, p. 127).

Uxa, ora fada, ora bruxa é um dos vários livros infantis que contestam, de maneira irreverente, a moral e os valores maniqueístas e conservadores que pertencem ao universo dos antigos contos de fadas, parodiando suas histórias e personagens. O fato de coexistirem com os “clássicos” permite que essa contestação seja claramente percebida, dando-lhes uma significação especial, garantida através da intertextualidade.

Antes de proceder à leitura do texto escolhido, é preciso percebê-lo sob todos esses aspectos — como mercadoria de consumo, como atrativo pedagógico de incentivo à leitura e sua exercitação, como propiciador de outras leituras e de uma confrontação entre valores, como manifestação de um conteúdo intrinsecamente relacionado a uma época e a uma sociedade. Principalmente porque, propondo uma leitura crítica, temos em mira contribuir para o ensino da leitura.

No primeiro olhar pelas páginas do livro que conta a história da bruxa Uxa — às vezes fada — misturam-se figuras

e imagens numa variedade aparentemente caótica: fada, bruxa, motorista, guarda, abóbora, chouriço, feitiço, sapatinho de cristal, carnaval, balas puxa-puxa, avião, varinha de condão, computadores ... Acrescente-se a isso cores, traços, formas, apreensíveis pela manifestação visual do texto. Realidade cotidiana e ficção, o passado distante, indefinível e os tempos modernos, caracterizados por elementos precisos e concretos, maldade e bondade, ordem e desordem se emaranham nas malhas do texto, provocando o estranhamento e o riso pelo inusitado das combinações, reclamando a atenção do leitor, instigando-o a descobrir pistas que levem à ordenação desses elementos e à apreensão da coerência que possibilitará a compreensão do texto.

Talvez seja esse o primeiro esforço do leitor: o de recuperar a unidade do texto, alinhavando os elementos que o compõem, observando sua trajetória e percebendo as inter-relações que se estabelecem entre eles.

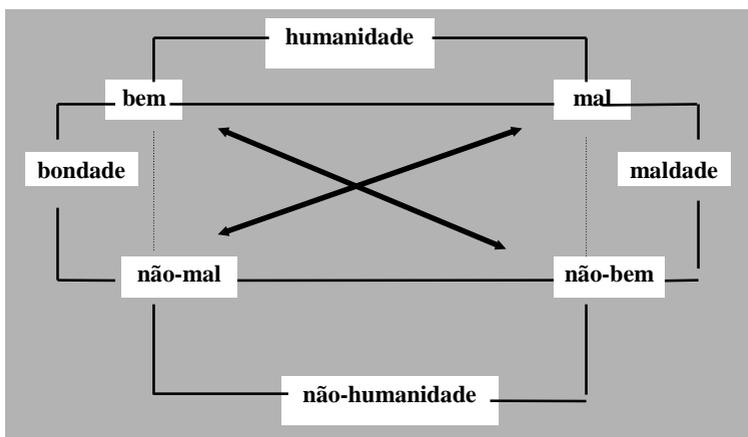
Para isso, o leitor busca, através das pistas deixadas pelo narrador no processo de construção do texto, chegar à estruturação que, num nível mais abstrato e profundo, costura a coerência e serve de base à manifestação. Apreendida essa base de sustentação do sentido, pode-se analisar e articular, com maior clareza, os elementos mais concretos de constituição do texto. Esse procedimento é realizado, intuitivamente, durante a leitura, sendo necessário organizá-lo e orientá-lo através de uma fundamentação teórica.⁶

Tomaremos esse caminho, detendo-nos em cada um dos patamares que constroem esse percurso: o *nível fundamental* — o mais abstrato — no qual depreenderemos as categorias

⁶Diz Angela Kleiman, em *Texto e leitor* (KLEIMAN, 1989: 29): "A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente em busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas."

semânticas estruturadoras do texto; o *nível narrativo*, intermediário, no qual identificaremos os sujeitos e o seu fazer transformador em busca dos valores investidos nos objetos e nas relações entre sujeitos; e, finalmente, o *nível discursivo*, mais concreto e mais próximo da manifestação textual, em que as estruturas narrativas são transformadas em estruturas discursivas pela mediação da enunciação, instaurando o sujeito da enunciação e projetando, no enunciado, os actantes do discurso e suas coordenadas espaço-temporais.

Inicialmente, a leitura deve orientar-se na investigação das categorias opositivas básicas estruturadoras do texto. Para as deprendermos, é necessário atentar para os elementos concretos que nele estão reiteradamente em tensão. No texto em questão, observa-se a oposição bem *vs* mal como organizadoras do texto no nível fundamental, mais abstrato, do texto. De um lado, termos como *sim, fada, varinha de condão, bondades*, a cor rosa da imagem etc.; de outro, *não, bruxa, vassoura, maldade* e as cores preta e roxa das ilustrações etc. Essas categorias, porém, não se apresentam estáticas e polarizadas, mas relacionam-se dinamicamente, gerando outras, hierarquicamente superiores, como *humanidade*. Essas relações e os termos delas advindos podem ser satisfatoriamente representados no quadrado semiótico:



O bem, representado pela transformação do sujeito bruxa em fada, através de uma fantasia (com sentido ambíguo no texto), não se apresenta absoluto, pois as bondades praticadas pela fada não dão o resultado que se espera, causando transtorno e confusão, sinalizando o fazer desajeitado de *Uxa*. Ao vestir-se de bruxa, representando a categoria *mal*, faz maldades que não assustam, pois não prejudicam nem causam sofrimento, mostrando-se positiva. O estado de tensão que caracteriza o bem, ao contrário dos contos de fada tradicionais, transforma-se, no desencadear da história, em um estado de relaxamento e euforia. Assim subvertidos, os conceitos de bondade e maldade se relativizam e se misturam para fazer surgir o termo *humanidade*, conjugando e sintetizando os elementos opositivos.

A categoria “humanidade” se concretiza através do sujeito / *Uxa* / que é, ao mesmo tempo, fada e bruxa, moderna e antiquada, boa e má. É gente, com suas imperfeições e inconsciências, ora conformando-se ao imaginário e à moral tradicional, ora transgredindo-os, num constante movimento transformador:

(...) [Uxa] muda muito, constantemente... eu acho, sei não, eu acho Uxa muito parecida com muita gente!

Tendo detectado as oposições básicas que estruturam o texto, no nível fundamental, o próximo passo é desenvolver o estudo das estruturas narrativas nas quais essas categorias se convertem, ao serem organizadas sob o ponto de vista do sujeito e de suas ações em busca de determinados objetos e valores neles investidos.

Para examinar como se organizam as estruturas narrativas do texto, deve-se identificar, então, os sujeitos que agem, seus papéis na narrativa, os valores que buscam alcançar e as etapas que comportam essa busca. Verificamos que, na história de Uxa que nos serve de exemplo, se delineiam três seqüências narrativas que dialogam e se entrecruzam, retomando o jogo do nível fundamental entre as categorias “bem” e “mal”, sintetizadas no termo complexo “humanidade”.

A primeira seqüência narrativa (chamá-la-emos SN1) corresponde à categoria “bem” do quadrado semiótico e se identifica, na história, como “dia do ‘SIM’”. SN1 representa as ações de um sujeito figurativizado como fada que, respondendo a uma “fantasia”, tenta fazer bondades. Para tanto, deve tornar-se competente, vestindo-se de fada, fazendo bombom puxa-puxa (que oferecerá a um velho) e “refazendo” o percurso emblemático narrado em Cinderela (narrativa pressuposta, incorporada como desdobramento polêmico, pois é reconstruída como paródia). Mas, no seu fazer desajeitado, a performance não se realiza satisfatoriamente e o sujeito recusa a sanção positiva (“ter de ser feliz para sempre”), fugindo do príncipe.

A segunda seqüência, que denominaremos SN2, corresponde à categoria “mal” e organiza a trajetória do actante concretizado como bruxa, que objetiva fazer maldades (“dia do NÃO”). Os valores de SN1, agora considerados indesejáveis, são substituídos por outros, mais “aceitáveis”, mais confortáveis para o destinatário, pois estão mais de acordo com sua

pretensa natureza de bruxa, como se pode verificar nessas passagens:

Uf, que alívio é virar bruxa!
Uxa muda de vestido
coloca outro, bem folgado...
(...)
Aí Uxa diz: — Chega de ser fada, estou enfadada!
(...)
e lá vou eu, cansei de ser
tão boa...
e loura!

Como na narrativa anterior (SN1), escolher a vestimenta adequada é uma condição necessária para atribuir ao sujeito competência para tornar-se sujeito realizador. E, ao invés de bombons puxa-puxa, deve fazer a tradicional sopa de bruxa.

A bruxa Uxa começa, então, a praticar suas “maldades”, também, como em SN1, encadeadas na narrativa como uma seqüência de ações necessárias para alcançar os valores pretendidos: faz, por exemplo, com que cinco velhas saiam do jardim; e que um guarda (que, em SN1, multava) se vista de baiana, “pois o dia vira carnaval...” e, ao dar às crianças balaspuxa, estas “puxam os dentes de leite que balançam”, sem que precisem ser arrancados. E, finalmente, faz com que o príncipe “acorde pra realidade” e vá trabalhar num mercado da cidade, vendendo abóbora “de verdade”.

O valor “maldade” ganha então uma significação nova e positiva, ao contrário do que se encontra nas histórias infantis tradicionais. Não se apresenta, também, polarizado ou bem delimitado em relação ao seu contrário (bondade). E assim é interpretado pelo sujeito / amigo da bruxa /, que narra a história:

a vida com a bruxa,
na verdade,
é uma maldade beleza pura!

As ações da bruxa, portanto, são sancionadas positivamente, diferentemente do que acontece nos conhecidos contos

de fada, em que o mal é castigado e o bem, premiado.

A terceira seqüência (doravante SN3), na verdade, inclui as narrativas anteriores, retratando o embate que se dá entre elas, fazendo surgir o valor “humanidade” que o sujeito (figurativizado por Uxa, que sincretiza a fada e a bruxa, sujeitos da SN1 e SN2, respectivamente) busca em seu percurso. SN1 e SN2 podem ser interpretados, portanto, como narrativas necessárias para conferir ao sujeito da SN3, representado como “Uxa”, competência para a performance (tornar-se humano) em SN3.

Mudar de opinião, o que faz com que se torne “ora boa, ora ruim, ora antiga, ora moderna” (instaurando SN1 e SN2), é atitude necessária para que Uxa possa e saiba tornar-se humana. SN1 e SN2 cumprem, então, o papel de conferir ao sujeito de SN3 a competência que o transformará em sujeito realizador.

Mas, apesar de bondade e maldade manifestarem-se, na superficialidade do texto, como oposição e alternância (“ora boa, ora ruim”), não se apresentam como valores absolutos, mas movimentam-se dinamicamente, invadindo espaços, apagando os limites que demarcam as diferenças. O sujeito demonstra, no seu percurso em cada narrativa, a impossibilidade de ser ou totalmente bom ou totalmente ruim (pois não acerta quando faz o bem e pratica um mal que termina por ser bom). Tornar-se humano, então, é perceber-se bom e mau ao mesmo tempo.

Também é negar o imobilismo, mostrando ser sempre possível transformar-se, por força de um querer. É o que acontece na passagem em que Uxa desiste de ser fada:

Aí, chegando no terceiro degrau,
senta e pensa:
será que eu quero mesmo
deixar cair
o meu sapatinho
de cristal?

É importante notar que a decisão de virar bruxa “num de repente”, após o susto de ver o príncipe, foi precedida de reflexão anterior (“senta e pensa”), o que confere ao impulso a qualidade da certeza da escolha.

E, finalmente, tornar-se humano é insurgir-se, irreverente, contra as histórias infantis tradicionais, que separam bem e mal em lugares distintos e opostos, negando, implicitamente, o maniqueísmo que as caracteriza:

E Uxa, pequenina, gorducha,
bota uma língua
para as histórias antiquadas,
samba num pé,
fica moderna (...)

Habilitada a tornar-se sujeito realizador, Uxa assume sua condição humana imperfeita e instável e realiza a performance: é “gente”.

É preciso observar também que, atravessando essas três seqüências narrativas, se estrutura outra, na qual se desenha a trajetória do enunciador da história (chamá-la-emos SN4). Esse sujeito se projeta como um narrador sincretizado com o acitante / amigo da bruxa / que, ao contar a história de Uxa, desconstrói os enunciados que produz, utilizando como recurso importante a ironia, construindo uma paródia da estrutura das narrativas dos contos de fada.

Na narrativa “moderna” que cria, não há mais vilões ou heróis (que fazem convergir para si ou todo o mal ou todo o bem), pois a protagonista sincretiza o herói e o vilão, e mesmo bem e mal tomam agora novas formas, novos contornos. Como Uxa, o enunciador “bota uma língua para as histórias antiquadas”, mas sem recusá-las totalmente, já que utiliza, como figuras, os personagens que povoam essas histórias antigas. Desmascaradas em SN4, fada e bruxa não são o que parecem: parecendo ser fada e devendo fazer bondades, Uxa na verdade não sabe fazê-las, não quer ser fada — não é fada; parecendo

ser bruxa e devendo fazer maldades, Uxa na verdade sabe divertir e alegrar, não quer também ser a bruxa que a fantasia vestiu — não é bruxa.

Projetando-se em primeira pessoa e utilizando uma linguagem coloquial, simula uma “conversa” com o leitor, seu interlocutor, aproximando a história contada e seus personagens da vivência daquele que a “ouve” ou lê. Esse efeito de proximidade se torna mais eficiente com a presença de elementos da realidade concreta e atual, contribuindo para a construção do objeto-valor / narrativa moderna / pretendida pelo enunciatador e supostamente reconhecida pelo leitor.

Tendo compreendido como se estruturam as narrativas que engendram o texto, identificando as etapas que dão sentido (direção e significação) aos fazeres dos sujeitos espalhados no texto, deve-se partir para o patamar mais superficial, concreto e complexo do percurso gerativo do sentido, caracterizado pela assunção das estruturas narrativas por um sujeito da enunciação, que as converte em estruturas discursivas.

A enunciação permite, assim, a mediatização entre as estruturas narrativas e discursivas, sendo também “a instância instauradora do sujeito (da enunciação)”, que se desdobra em enunciatador e enunciatário (GREIMAS, COURTÉS, [s/d.]: 147).

As relações entre enunciatador e enunciatário podem ser depreendidas através das marcas deixadas pela enunciação no enunciado, na projeção dos actantes do discurso e na instauração das coordenadas espaço-temporais (procedimentos denominados *debreagens*), constituindo “o sujeito da enunciação por tudo aquilo que ele não é” (GREIMAS, COURTÉS, [s/d.]: 147).

Retomando as seqüências da etapa anterior, o sujeito da enunciação converte-as em discurso, organizando o percurso do enunciatador que, nesse caso do texto analisado, pretende alcançar, como objeto-valor desejável e possível, a escritura de

uma narrativa “moderna”.

A construção dessa narrativa moderna e a busca da relativização de valores se tornam possíveis através da projeção de uma multiplicidade de vozes que a enunciação põe em jogo no texto, desvelando o diálogo interno que caracteriza qualquer texto, mas que em alguns (como este) se afirma como uma intertextualidade mostrada, tornada evidente, – nesse caso, retomando a narrativa de Cinderela e os contos de fada em geral – sendo a voz do outro a matéria a partir da qual a enunciação trabalha, construindo o objeto almejado.

Abandonam-se, assim, os valores pretendidos no intertexto, buscando-se outros, contrários àqueles: autonomia, possibilidade de mudança, liberdade de escolha, participação.

Se, por um lado, o enunciador do texto que analisamos mantém um diálogo conflituoso com os antigos contos de fada, por outro lado, constitui uma relação dialógica consensual (mesmo não sendo mostrada no discurso) com as outras narrativas contemporâneas de mesmo gênero, compactuando com seu discurso e sua ideologia. Lajolo e Zilberman observam essa tendência nos textos atuais, mostrando que “a encenação da linguagem e a recuperação paródica do discurso tradicional são formas de a literatura infantil mais moderna inserir-se no presente.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991: 157).

O projeto do enunciador, nesses textos, é insurgir-se “contra o maniqueísmo” das interpretações muito marcadas dos textos da tradição de Perrault e Grimm, através da “desmistificação das criaturas do reino das fadas” (1991: 158). Textos como *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, *A fada desencantada*, de Eliana Ganen, *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado e *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós, também se valem das fontes originais dos contos de fadas para contestá-los. Para perceber isso, torna-se necessário que o professor trabalhe com

os outros livros com os quais o texto escolhido dialoga, chamando a atenção do aluno para os aspectos que indicam uma relação contratual ou polêmica na relação entre os textos.

As vozes que instauram a intertextualidade não são as únicas: há outras vozes, que se cruzam e se desdobram no interior do discurso enunciado, constituindo também o fenômeno da polifonia. A relação entre o narrador e o narratário, projeções do sujeito da enunciação, também é digna de nota, permitindo uma leitura mais aprofundada e competente.

Na história de Uxa, percebe-se o intuito de envolver o narratário, buscando seu interesse e adesão, através da escolha da linguagem coloquial, informal, marcada por usos característicos da oralidade, como os que destacamos nos exemplos a seguir:

(...) *tem* dia, em que ela só diz:

Aí, ela coloca a peruca...

Deu um bombom puxa-puxa para um velho
que usava dentadura... e *aí*, *pois é*,

Aí vem um guarda (...) e *taca* uma multa no motorista (...)

(Os grifos são nossos)

Também procura o narrador conquistar o narratário pela criatividade, inventando palavras novas ou combinações originais: “muito meio princesal”, “fadice”, “encabritado”, “abóbora-cabrita”, “desabobrar”, “inocentemente fada”, “cabelo lelé da cuca”.

O narrador é irreverente, parece divertir-se com a história que narra e brinca até com a própria linguagem (utilização de rimas, aliterações, jogo de palavras e seu sentido denotativo / conotativo), conduzindo a narrativa de maneira lúdica, irônica, escondendo e revelando informações.

O narrador sabe que Uxa não é fada nem bruxa, é gente, mas não diz isso explicitamente. As pistas para a percepção dessa verdade narrativa, a ser revelada (com muita sutileza) no final da história, vão sendo dadas por pistas que mostram as cenas sob diversas perspectivas.

Completando a leitura proposta, a tarefa agora é ordenar as figuras que se espalham por todo o texto, observando as associações e relações que estabelecem entre si, organizando-as, e descobrir, por meio delas, os temas e percursos figurativos disseminados no discurso.

A tematização e a figurativização são os procedimentos semânticos utilizados pelo sujeito da enunciação para construir os efeitos de verdade e realidade, trazendo para dentro do discurso elementos nos quais se possa reconhecer o mundo exterior. Temas e figuras têm funções próprias no discurso: os temas, mais abstratos, categorizam e classificam o mundo, interpretando-o; as figuras, concretizações dos temas, o descrevem e representam. (TEIXEIRA, 1996: 180).

Na história analisada, as figuras da fada e da bruxa concretizam de forma consistente, em todo o texto, as oposições básicas que nele se instauram e para as quais convergem outras figuras, revestindo temas.

A fada se insere num percurso narrativo identificado no texto como “o dia do SIM”. De acordo com o texto, dizer “sim” é ceder à vontade alheia, é concordar, é aceitar. É também ser “bom” no mundo dos contos de fadas. É nesse universo do “sim” que a fada Uxa deve se mover, cumprindo seu papel temático de “fazer bondades”, presente no texto como uma obrigação, como um dever cumprir programas narrativos semelhantes aos de *Cinderela*.

Outros elementos, bem genéricos, encontráveis nos contos de fadas, aderem a essas figuras, compondo o mundo maravilhoso: “príncipe”, “palácio”, “feitiço”, “sapato de cristal”,

“baile”. Juntos, esses elementos recobrem, no discurso, o tema da fantasia na ficção, essencial nos contos infantis tradicionais, retomados pelo texto em questão.

Assim como a fada existe apenas no modo do parecer, a conformação do texto à fantasia, nos moldes dos contos tradicionais também é aparente, e o tema do desmascaramento da mentira construída pelo enunciador constituirá o percurso temático da ruptura, que se dá através da subversão de modelos e da desmistificação da fada.

Em constante tensão no texto, a fantasia opõe-se a elementos da realidade, que chocam a expectativa de um enunciatário que, a princípio, espera reconhecer neste um conto de fadas modelar. As figuras que representam o mundo cotidiano e atual, concreto e datado, tais como “motorista”, “táxi”, “igreja”, “viaduto”, “asfalto”, “gasolina”, “guarda”, “dinheiro”, promovem o desmascaramento da aceitação dos velhos esquemas e revelam sua inadequação aos tempos modernos, para os quais devem ser criadas novas narrativas e veiculados novos valores.

A dissonância entre passado e presente, o antigo e o moderno, fantasia e realidade é ressaltada em vários momentos da narrativa. Na narrativa moderna construída pelo enunciador, a fantasia não pode prescindir da realidade cotidiana e a conjugação realidade e fantasia é o valor que se pretende instaurar.

A constituição da imagem da bruxa repete, entretanto, a desmistificação forjada na composição da figura da fada. A ruptura que se produz a partir da ridicularização do modelo persiste também aqui. Assim, para compor a figura da bruxa, integram-se figuras que nos lembram a imagem tradicional da bruxa: “vestido folgado”, “chapéu com uma lua”, “vassoura” e a “sopa de bruxa”, tendo como ingredientes “rabo de rato” e “morcego assado”. Mas, como ocorreu com a figura da fada, a

ela se agregam figuras estranhas, divertidas: o cabelo é “lelé da cuca” e, aos ingredientes tradicionais da sopa de bruxa, acrescentam-se “pum de velha” e “melado de faniquito amanteigado”.

Sem abandonar as antigas figuras dos contos de fada, em torno das quais giravam o bem e o mal, o enunciador transforma os papéis temáticos. Estabelece, então, a conjugação do sujeito / Uxa / ao valor / maldade beleza pura / . Engraçada, distante da figura tradicional, a bruxa Uxa busca e proporciona prazer. O prazer se opõe à “felicidade” que a “fada” conquistaria como recompensa pelas suas boas ações. Uma “felicidade” alcançada através da acomodação, da imobilidade, da obediência.

O prazer é resultado da realização de um querer. Concretiza-se no texto como o prazer gustativo das velhas e das crianças que comem sobremesa e balas-puxa, respectivamente. Transformar o desejo em ação é o novo papel da bruxa, mesmo que para isso deva transgredir normas e a ordem estabelecida. Assim, ao tema do prazer conjuga-se o tema da liberdade. Ao invés do conformismo a modelos e normas de comportamento, a independência e a participação. A fantasia, aqui identificada com o sonho, o desejo, se torna “realidade”.

Se, no percurso figurativo da fada, percebe-se a recusa de um determinado universo ideológico e, no percurso da bruxa, a afirmação de uma nova ideologia, na figura de Uxa se encontra a construção de uma identidade que se compõe de velhos e novos valores, inscritos num espaço historicamente construído, porque datado.

A busca da identidade humana pelo sujeito é tematizado como as oposições aparência vs imanência, mentira vs verdade. O tema da aparência encontra-se concretizado no texto como “fantasia”, “peruca”, “vestir-se” (de fada ou de bruxa). O “verdadeiro” se torna então relativo e a face de Uxa é constituída de mais de um rosto, que ora se oculta, ora se revela. Uxa, síntese da fada e da bruxa, do moderno e do antigo, do

bem e do mal, é gente, imperfeita, incompleta, em incessante mudança. É a constante transformação que a identifica.

Aliás, o tema da transformação é retomado várias vezes no texto, concretizado em verbos como “virar”, “transformar”, “mudar”, repetidos no texto, e o verbo “ficar”.

Rompendo com a fixidez dos modelos, o enunciador organiza uma reinterpretação de valores, mesclando-os e modificando-os de acordo com as situações criadas. Destrói a dicotomia que polariza os valores, sugerindo a construção da síntese, em busca do humano.

Contrapondo as figuras genéricas, como “príncipe”, “fada” e “bruxa” a figuras mais específicas, concretiza a temática da ruptura com as velhas histórias para crianças. Nas antigas narrativas, a dicotomia serviu para impressionar o enunciatário, fazendo-o buscar exclusivamente o “bem”, em torno do qual giravam outros valores, opressivos e autoritários. Entre o temor do castigo que invariavelmente atingia os que se deixavam tentar pelo “mal” ou a sedução do prêmio da realização pessoal e do prestígio sócio-econômico e a impossibilidade de alcançar a “perfeição” que se propunha, ao destinatário desses contos só restava o imobilismo e o conformismo.

Insurgindo-se contra essas narrativas, invertendo-as, o enunciador da história de Uxa propõe um novo contrato, convida à participação, dirige-se, de maneira lúdica, a um enunciatário criança de um tempo e um espaço determinados, ao qual é permitido brincar e rir.

Por outro lado, uma interpretação mais desassossegada poderá encontrar na subversão um novo modelo. Uxa é gente e, portanto, não é totalmente livre: “vencida pelo amor”, queda apaixonada por um surpreendente computador. Concessão dos finais felizes, disfarçado na imagem cibernética que deixa em aberto o tema de um novo aprisionamento, o fecho da história surpreende exatamente porque enquadra o que a narrativa pa-

recia querer libertar. Mas é aqui, nessa renovada submissão tanto enunciativa (o happy end) quanto narrativa (Uxa vai viver sua história de amor) que o discurso representa as pressões sociais às quais estamos todos, fadas e bruxas que nos tornamos, submetidos.

ILUSTRAÇÃO E TITULAÇÃO

Tendo identificado as pistas que, espalhadas na superficialidade do texto, nos levam à apreensão de seus conteúdos mais abstratos e profundos, resta-nos chamar a atenção para as imagens. Principalmente nos textos de literatura infantil das décadas de 60 / 70 até os nossos dias, a ilustração deixa de ter apenas um papel subsidiário para integrar o sentido dos textos, complementando e ressignificando os conteúdos desenvolvidos na linguagem verbal. Além disso, a imagem gráfica, por ser mais rapidamente apreensível, pode despertar, eficazmente, a curiosidade do possível consumidor. As ilustrações tornam-se, então, mais criativas e interessantes, sendo até tomadas como “uma linguagem narrativa autônoma” (COELHO, 1991: 260).

Mesmo que, nas escolhas relacionadas à ilustração, incorram fatores estranhos à significação e à expressividade do texto, como alerta Luís Camargo ao falar das limitações econômicas e editoriais que interferem na realização dos textos gráficos (CAMARGO, 1990: 168), não se pode negar a interferência desse recurso persuasivo no conjunto da obra, já revelando, muitas vezes, a linha estruturadora da ação argumentativa assumida pelo enunciador.

No livro de Sylvia Orthof, destacamos alguns elementos visuais que consideramos importantes para a composição do sentido do texto, consideradas as relações texto escrito / texto gráfico.

Bastante curiosa é a utilização de apenas duas cores: rosa e preto. Colorindo a fada de cor-de-rosa e a bruxa de preto,

visualizam-se, de imediato, os dois pólos estruturadores do texto: bem e mal. Não é também aleatória a escolha das cores. São bastante conhecidas as associações semânticas que se fazem, em nossa cultura, a cada uma dessas cores. O preto tem carga semântica negativa, relacionada ao sinistro, ao sombrio, à morte e ao luto, ao escuro e seus fantasmas, à tristeza, à crueldade, enfim, à maldade. O cor-de-rosa, ao contrário, representa a suavidade, a delicadeza, o sonho, a fantasia, a felicidade, a prosperidade, a beleza, a afetividade, enfim, a bondade.

Mas, mesmo marcando a figura da fada e da bruxa com cores distintas em todo o texto, as outras figuras que compõem os espaços em que cada uma se move e que com elas interagem não se mostram tão delimitadas assim. Se, inicialmente, todo o desenho que caracteriza o mundo da fada está em cor-de-rosa, aos poucos rosa e preto se mesclam, compondo o mesmo quadro. O mesmo ocorre com o mundo da bruxa que, de início totalmente caracterizado em traços negros, aos poucos vai sendo invadido pelo cor-de-rosa. Assim, a síntese que se realiza, no conteúdo do texto, entre os valores em tensão é representada, visualmente, pelo colorido de seus desenhos que, ao mesmo tempo que contrastam, se harmonizam.

A caracterização de Uxa também atrai a atenção. É “baixinha” e “gorducha”, como diz o enunciado, mas também dentuça, nariguda, bochechuda... Figura caricata, engraçada, travessa. Revela a tomada de posição do enunciador em favor do valor / maldade /, mostrado com irreverência, e reflete a ironia com que o texto trata os tipos característicos das histórias de fadas e bruxas, associados, tradicionalmente, aos valores / beleza / e / feiúra /, respectivamente, contradizendo e relativizando o conceito de beleza, negando a sua padronização.

O desenho de capa sintetiza, expressivamente, todos esses aspectos. Como as duas faces de uma mesma moeda, Uxa é concretizada graficamente metade fada, metade bruxa, uma em oposição à outra. A bruxa está em posição invertida em re-

lação à fada, cabeça para baixo, cabelos desgrenhados, unhas grandes e torcidas, vassoura de bruxa na mão, pintada de cor roxa, escura. Contrasta com a fada, mais clara, cor-de-rosa, cabeça para cima, cabelos ondulados e bem arranjados, óculos de coração, segurando “delicadamente” (com a ponta dos dedos) a varinha de condão. Assim, fada e bruxa, embora se opondo uma à outra, compõem uma única figura.

Além dos aspectos observados anteriormente, a disposição dos blocos com texto escrito em relação à ilustração merece comentários. A ilustração muitas vezes envolve o texto escrito e ambos não se apresentam uniformes, variam sua localização na página, sugerindo movimento e integração entre representação gráfica e escrita. A dinamicidade decorrente da imprevisibilidade da ocorrência dos blocos de texto escrito, a predominância das linhas curvas e a circularidade das figuras visuais na sua distribuição na página remetem aos valores de mobilidade, transgressão e transformação acolhidos pelo enunciador.

A escolha do título (“Uxa, ora fada, ora bruxa”) também não se faz ao acaso, mas se apresenta como uma expressão sintética de todo o conteúdo do texto, em todos os patamares de abstração. Representa os principais percursos figurativos e temáticos, identificáveis no estudo da semântica discursiva; as três seqüências estritamente narrativas que constituem o nível narrativo; e concretiza as oposições fundamentais (bem / fada vs mal / bruxa) e sua síntese dialética (termo complexo / humanidade /, identificável pelo nome Uxa, corruptela da palavra bruxa).

Ilustração e titulação, primeiros índices das opções do enunciador para convencer o enunciatário, não só atraem a sua atenção, mas também direcionam a sua interpretação, já indicando pistas da trajetória que deve ser escolhida no processo de leitura.

Mas, para instigar a aceitação do enunciatário ao contrato que propõe e tornar a comunicação eficiente, é preciso que o enunciador conheça bem o enunciatário ao qual destina o texto. No nosso caso, todos esses recursos acima citados respondem às expectativas de um enunciatário ansioso por novidades, conquistável pela fantasia (não totalmente divorciada da realidade prática) e pela diversão. Também a ilustração “brinca” com a tradição, subverte a expectativa da fada linda e loura, da bruxa desgredada e assustadora, mas não só isso: basta observar o guarda de trânsito carnalizado de baiana para saber que as relações discursivas desse texto querem construir um novo imaginário, que possa acolher o riso desestruturador da ordem estabelecida.

CONCLUSÃO

Abandonando de vez o jogo de adivinhação nada divertido que muitas vezes representa a atividade de ler, assim como a cômoda posição de doadores exclusivos da significação dos textos (que assim se limitam a meros reflexos de nossos desejos, ideologias, visões de mundo), sugerimos fazer da leitura uma oportunidade de interlocução, de interação e, conseqüentemente, de aprendizagem e transformação.

Para tanto, é necessário seguir as pistas distribuídas nos textos, nem sempre evidentes, mas que, quanto menos evidentes, mais surpreendentes, intrigantes e interessantes. A engraçada história da Uxa nos permitiu demonstrar essa possibilidade, tornando-se tanto mais engraçada e instigante, quanto mais empenhados num esforço de abstração, superando o conformismo às obviedades mais aparentes e imediatas do seu conteúdo, sempre a partir da observação de seus elementos mais concretos e superficiais.

A atividade de leitura requer demora e trabalho, um “debruçar-se” sobre o texto. Somente assim é possível perce-

ber sua engenhosidade e pode-se falar, apropriadamente, em prazer da leitura. O prazer de ler se conquista; mais que o enredo, a descoberta da trama que compõe a tessitura do texto (o modo de dizer o que diz) nos conduz ao encantamento que emana de suas páginas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1985.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

CAMPOS, Norma Discini de. *Intertextualidade e conto maravilhoso*. São Paulo: USP, 1995 [Dissertação de mestrado].

———. *Panorama histórico da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as projeções da pessoa, tempo e espaço*. São Paulo: USP, 1994. [Tese de livre docência].

———. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto / EDUSP, 1984.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.

GREIMAS, A.J., COURTÉS. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1981.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

ORTHOFF, Sylvia. *Uxa, ora fada, ora bruxa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

TEIXEIRA, Lucia. *As cores do discurso: análise do discurso da crítica de arte*. Niterói: EDUFF, 1996.

ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. A *Linguagem em (Re)vista* tem por finalidade a publicação de trabalhos nas áreas de Letras.
2. Os artigos, que forem apresentados, podem ser inéditos ou não e de responsabilidade do(s) autor(es), sendo seus originais apreciados e avaliados pelo Conselho Editorial;
3. Os trabalhos apresentados à *Linguagem em (Re)vista* devem seguir estas normas:
 - 3.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows;
 - 3.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
 - 3.3. Fonte Times New Roman, tamanho 11 para o texto e tamanho 9 para citações e notas;
 - 3.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 3.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 3.6. Mínimo de 05 e máximo de 20 páginas;
 - 3.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 3.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto;
 - 3.9. Os artigos devem ser precedidos de um resumo em português de, no máximo 250 palavras, com indicação de três palavras-chaves, evitando-se, **se possível**, gráficos, figuras e caracteres especiais.
4. Os artigos devem ser enviados por e-mail ou em disquete (com cópia impressa)

À
LINGUAGEM EM (RE)VISTA
Rua Visconde de Niterói, 512/97
20.943-000 – Rio de Janeiro – RJ

Outras informações pelo endereço eletrônico
pereira@filologia.org.br ou pelo telefone (21) 2569-0276.