



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Anete Mariza Torres Di Gregorio

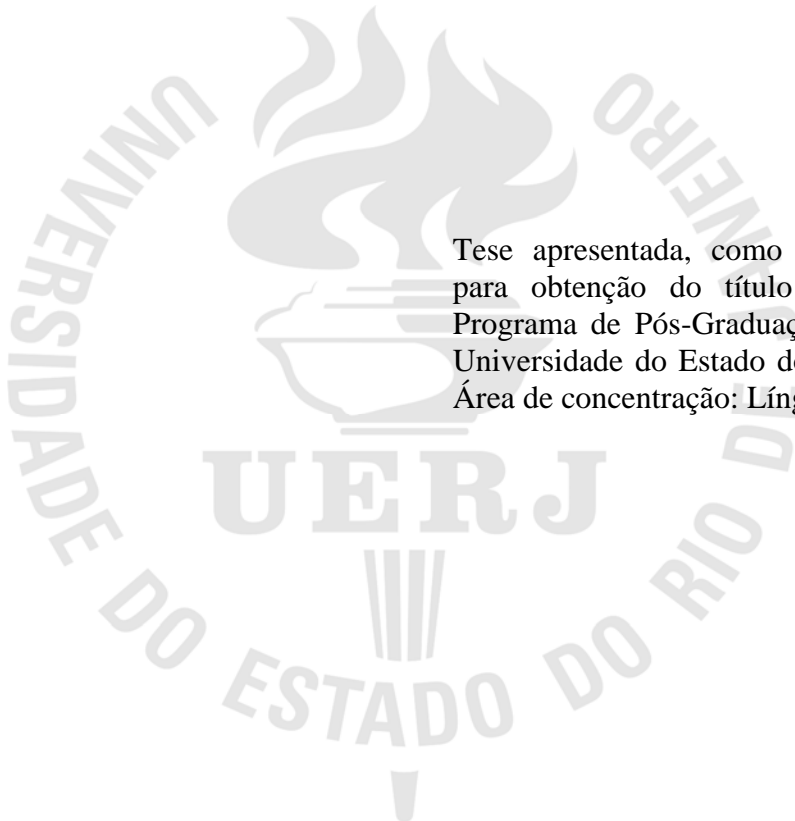
**Entrelaçamento dos planos da linguagem na literatura juvenil
contemporânea: alternativas de leitura**

Rio de Janeiro

2008

Anete Mariza Torres Di Gregorio

**Entrelaçamento dos planos da linguagem na literatura juvenil contemporânea:
alternativas de leitura**



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

Orientadora : Prof. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

T693 Torres Di Gregorio, Anete Mariza
Entrelaçamento dos planos da linguagem na literatura juvenil contemporânea: alternativas de leitura / Anete Mariza Torres Di Gregorio. – 2008.
209 f.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Literatura infanto-juvenil brasileira – Teses. 2. Análise do discurso literário – Teses. 3. Oralidade na literatura – Tese. 4. Marinho, Jorge Miguel, 1947- – Crítica e interpretação – Teses. 5. Falcão, Adriana, 1960- – Crítica e interpretação – Teses. 6. Alphen, Pauline, 1961- – Crítica e interpretação – Teses. 7. Garcia-Roza, Livia – Crítica e interpretação – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 869.0-93

Anete Mariza Torres Di Gregorio

**Entrelaçamento dos planos da linguagem na literatura juvenil contemporânea:
alternativas de leitura**

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

Aprovado em 27/03/2008

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira
Faculdade de Letras - UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Graça de Vasconcellos
Faculdade de Letras - UFRJ

Prof. Dr. Claudio Cezar Henriques
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. José Carlos Santos de Azeredo
Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro
2008

Para Fabiana, Leandro e Angelo, três paixões

À memória de meus queridos Pais,
pelo sopro de ânimo durante o percurso.

À Fabiana,
pela doação de seu precioso tempo nesta travessia.

À Ângela Maria, Márcia e Heloísa (Ló),
pela constante força na caminhada.

À Denise, Paulo César, Luiza Leopoldina e Alair,
por suas colaborações generosas.

À Prof.^a Dr.^a Maria Teresa,
pelo rigor, lisura, confiança e carinho na orientação da pesquisa.

Ao Prof. Doutor José Carlos de Azeredo,
pela seriedade suave de sua prática pedagógica.

Ao Prof. Dr. Claudio Cezar Henriques,
por suas valorosas contribuições.

Aos professores e colegas do Doutorado,
pela partilha de momentos de grande prazer.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Letras da UERJ,
Luciana Ferreira Barbosa e Jorge Luiz Santos,
pela eficiência e solícitude.

Um agradecimento especial a Deus,
fonte de minha energia.

O melhor conteúdo não vale nada, quando a língua não lhe diz jus [...]

Guimarães Rosa

RESUMO

TORRES DI GREGORIO, Anete Mariza. Entrelaçamento dos planos da linguagem na literatura juvenil contemporânea: alternativas de leitura. 2008. 221 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

A proposta da tese é investigar o papel da linguagem na indicação das obras literárias (juvenis) contemporâneas. Para operacionalizá-la, mergulha-se na análise dos textos em busca de marcas lingüístico-discursivas que revelam seu padrão de qualidade, observando a Língua Portuguesa em funcionamento: suas manifestações fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas geradoras de efeitos de sentido inéditos, a fim de abrir espaço no chamado cânone literário, incorporando novos títulos e escritores brasileiros. Pretende-se traçar um percurso alternativo de leituras, visando à conquista de alunos matriculados no final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, para que se tornem membros, de fato, da comunidade de leitores, cujos horizontes não se limitam ao período escolar. Objetiva-se, portanto, desenvolver no educando habilidades de leitura, interpretação e expressão (oral e escrita) em sua língua materna, levando-o a refletir sobre a língua no processo de ensino-aprendizagem. Como a tese privilegia a tríade Língua Portuguesa-Ensino-Leitura, tendo como *corpus* o discurso literário, busca-se sensibilizar o estudante para questionar-se acerca das escolhas lingüístico-discursivas do escritor na elaboração estética de sua narrativa, com o fito de ativar a participação do leitor na construção de sentido(s) da história. Intenta-se, enfim, ter a língua como o próprio tema das aulas de Português, focalizando a relação entre a produção dos textos e suas finalidades interativas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Leitura. Literatura.

ABSTRACT

This thesis proposes an investigation on the role of language in the indication of literary works (for the youth). In order to make this thesis operational, we have deeply analyzed some texts in which we search for linguistic-discursive marks that can reveal the quality patterns of the literary texts, also observing the functioning of the Portuguese language in them: their phonological, morphological, syntactic, and semantic manifestations that generate original effects of meaning, so as to open spaces in the so-called literary canon, bringing new titles and new Brazilian writers to our canon. It is our intention to trace an alternative line of reading, aiming at seducing students who are enrolled in the last terms of the Fundamental and High School levels, so that they can become real members of a reading community whose horizons are not limited to school terms. It is our objective, thus, to develop in the students some reading and interpretative abilities, as well as expertise in writing and oral expression in their mother tongue which will lead them to a reflection on language that will be developed along the teaching-learning process. As this thesis is centered on the trio Portuguese language-Teaching-Reading, and its *corpus* is concentrated on the literary speech, our goal is to call the attention of the student to the necessity of questioning the writer's linguistic-discursive choices in his/her aesthetic elaborations of the narrative, with the objective of activating the participation of the student-reader in the construction of the meaning(s) of history. Therefore, our final goal is to use language as the central subject of the Portuguese lessons, focusing on the relationships between text production and its interactive purposes.

Key-Words: Portuguese language. Teaching. Reading. Literature.

RÉSUMÉ

La proposition de la thèse est enquêter le rôle de la langue dans l'indication des oeuvres littéraires (juvéniles) contemporains. Pour faire la operacionalization, il se plonge dans l'analyse des textes à la recherche de marques des linguistique-discursives qui révèlent leur norme de qualité, en observant la Langue Portugaise en fonctionnement: leurs manifestations fonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques génératrices d'effets de sens inédits, afin d'ouvrir de l'espace dans l'appelée règle littéraire, en incorporant de nouveaux titres et auteurs brésiliens. Il se prétend tracer un parcours alternatif de lectures, en visant à la conquête d'élèves inscrits à la fin de Enseigne Fondamental et Enseigne Demi, pour lequel se rendent des membres, de costume, de la communauté de lecteurs, dont horizontes ne se limitent pas à la période scolaire. Objective, donc, développer dans les instruisant, habilités de lecture, d'interprétation et d'expression (verbal et écrit) dans sa langue maternelle, en l'amenant à refléter sur la langue dans le processus de enseigne-apprentissage. Comme la thèse privilégie à triade Langue Portugaise-Enseigne-Leiture, en ayant comme *corpus* le discours littéraire, se cherche sensibiliser l'étudiant pour s'interroger concernant les choix des linguistique-discursives de l'auteur dans l'élaboration esthétique de son récit, avec le regarde d'activer la participation du lecteur dans la construction de sentie (s) de l'histoire. Il s'essaye, enfin, avoir la langue comme le propre sujet des leçons de Portugais, en focalisant la relation entre la production des textes et leurs finalités interactives.

Mots-clé: Langue Portugaise. Enseigne. Leiture. Littérature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A LEITURA LITERÁRIA EM QUESTÃO	28
1.1 Sob a perspectiva do mercado	33
1.2 Sob a ótica escolar	38
1.2.1 <u>Constituição do cânone e delineamento de práticas pedagógicas: algumas ponderações</u>	41
1.2.2 <u>Leitura literária no circuito da escola: entre o desvirtuamento e a valorização da arte</u>	47
1.2.3 <u>Um convite à leitura literária: encontro marcado para a conquista do leitor</u>	55
1.2.3.1 <u>Aplicando a proposta: sobre os passos da pesquisa</u>	58
1.2.3.2 <u>Refletindo sobre os comentários dos alunos-leitores: um exercício de escuta</u>	62
1.2.3.3 <u>Considerações</u>	69
2 A LÍNGUA(GEM) LITERÁRIA: ARENA DA LUTA ENTRE O ESCRITOR E A PALAVRA	72
3 ADRIANA FALCÃO NO CONTEXTO DA LITERATURA (JUVENIL) BRASILEIRA	79
3.1. Estratégias lingüístico-discursivas: o amálgama da linguagem e narrativa	81
3.1.1 <u>Cortejando o leitor: preâmbulos de sedução</u>	84
3.1.2 <u>Desafiando o leitor: narrativa repleta de flashbacks</u>	90
3.1.3 <u>Instigando a reflexão do leitor: recurso do antiexemplo</u>	92
3.1.4 <u>Desencadeando o humor: a hipérbole e o jogo entre ficção e realidade</u>	94
3.1.5 <u>Visando à crítica social: exploração de formações discursivas distintas</u>	96
3.1.6 <u>Apurando o gosto estético: um trabalho de metalinguagem</u>	97

3.1.7 <u>Estimulando o compartilhamento cultural: a intertextualidade</u>	100
3.2. A repetição: marca da oralidade	102
3.2.1 <u>Alguns aspectos distintivos entre fala e escrita</u>	103
3.2.2 <u>Repetição e oralidade</u>	105
3.2.3 <u>Repetição de itens lexicais</u>	107
3.2.4 <u>Repetição de estruturas sintáticas</u>	113
4 LIVIA GARCIA-ROZA NO CONTEXTO DA LITERATURA (JUVENIL) BRASILEIRA	121
4.1 Signo: esse objeto de investigação permanente	123
4.2 Recursos semântico-estilísticos: a (re)criação do(s) sentido(s)	129
4.2.1 <u>Tabus verbais: a crença no poder da palavra</u>	129
4.2.2 <u>Eufemismo</u>	131
4.2.3 <u>Denotação versus conotação</u>	133
4.2.4 <u>Variação lingüística</u>	134
4.2.5 <u>Estrangeirismo</u>	136
4.2.6 <u>Comparação</u>	137
5 PAULINE ALPHEN NO CONTEXTO DA LITERATURA (JUVENIL) BRASILEIRA	142
5.1 Formas de tratamento: (re)criação a serviço da construção do <i>ethos</i> sultanesco	145
5.2 A seleção lexical na elaboração do discurso literário: um jogo entre a opacidade e a transparência da língua	157
5.3 Alguns recursos expressivos da adjetivação: um breve olhar	168
5.3.1 <u>Enlace inusitado</u>	168
5.3.2 <u>Diminutivo: estratégia qualificadora</u>	173

5.3.3 <u>Antonómásia: a estilização do processo caracterizador</u>	175
6 JORGE MIGUEL MARINHO NO CONTEXTO DA LITERATURA (JUVENIL)	
BRASILEIRA	183
6.1 Lis no peito: espelho literário de Lispector	185
6.2 O que te escrevo é um “isto” ou página solta	188
6.3 Artimanhas léxico-semântico e morfo-sintático-estilísticas: um pequeno painel	195
6.3.1 <u>A antonímia e seus ardis</u>	195
6.3.2 <u>A sinonímia e suas nuances</u>	198
6.4 Intensificando a expressividade: o vocábulo gírio	203
7 CONCLUSÃO	210
REFERÊNCIAS	215

INTRODUÇÃO

*Ainda não consegui, eu que leio
poetas todos os dias,
encontrar a medida universal,
a fita métrica mágica,
para aferir quem é grande, quem é maior ou menor.
Menor por quê? Por que maior?
Somos poetas os que somos.¹*

Thiago de Mello

“O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas”². Essas palavras de Ítalo Calvino traduzem o momento gerador desta pesquisa: andou-se pelas vielas da memória, resgatando com afã seus textos, vendo cada coisa plena de sentidos outrora invisíveis. Tais idéias expressam, precisamente, as circunstâncias que aguçaram a reflexão sobre as questões que envolvem a tão aspirada formação do leitor na esfera escolar.

Há cerca de dois anos, quando se conversava com alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio da Rede Pública de ensino a respeito de quais livros leram no(s) ano(s) anterior(es), se lembravam de algum(ns) deles em especial, se gostariam de contar um pequeno trecho do(s) livro(s) mais apreciado(s), ouviu-se a seguinte declaração de um estudante-ousado: “Professora, lembro de um livro que comecei a ler. Era uma história policial, com crime e tudo. Tinha vários suspeitos. Muito tempo depois, quando o cara estava pensando no que tinha acontecido na noite do crime, ele descobre – muito tempo depois da gente [leitor] – quem era o assassino. Só que ele disse assim: *Fora (ó) ele, Fulano*. Assim não dá, professora, ele tirou justamente o criminoso! Esse cara não sabe escrever. Parei de ler ali, não quis nem saber como acabou a história”.

Ao se reconstituir, na mente, a cena para a produção desse breve relato, a voz de Guimarães Rosa invadiu os pensamentos, atravessou-os com tal intensidade que se impôs como a maneira mais veemente de representá-los:

¹ MELLO, Thiago de. Palavra perto do peito. *De uma vez por todos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 35.

² CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 18.

Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. De grave, na lei do comum, disse ao senhor quase tudo. . . . A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância.³

Frente ao ineditismo da situação, adotou-se o único procedimento ocorrido naquele instante: solicitar ao inquietante-ousado que registrasse no quadro a tal expressão, pois alguns alunos da turma já manifestavam sinais de adesão ao absurdo daquela escritura.

Ao lançar mão do recurso, objetivava-se instigá-lo quanto à possibilidade de uma mesma forma de palavra ser pronunciada de maneira diferente, implicando conseqüentemente em sentidos distintos, como em governo – verbo e governo_substantivo etc. (exemplos devidamente contextualizados). Desse modo, a significação do relato emergiria – essa era a crença. Tentativa frustrada. A voz que se ouviu na classe: “**Fora** (ó) *ele, Fulano.*” e “**Fora** (ô) *ele, Fulano.*” cantava a melodia do vazio. Perplexidade. Era o nada. ‘Nenhuma coisa nascida’, como registra o Aurélio, indicando a etimologia da palavra: da loc. do lat. tard. *res nata*, que, com elipse do *não* (*res[non] nata*) e perda do *res*, passou a significar ‘coisa alguma’, ‘nada’. Um significante à procura do significado para constituir-se em signo.

Tornava-se necessário, imediata, amorosa e respeitosamente, preencher a lacuna deflagrada. A inviabilidade de acesso ao livro em questão e o fato de contar, exclusivamente, com a situação comunicativa em jogo restringiram o trabalho ao levantamento da seguinte hipótese: no meio do caminho tinha uma pedra – um signo lingüístico desconhecido pelo referido estudante. Desempenhando o papel de professor, afinal, sujeito-leitor não se poderia deixar de agir cooperativamente, tentando – como interpretador – calcular um sentido para o texto reproduzido oralmente em sala de aula, tornando-o coerente. Procurou-se, então, esclarecer-lhe que **fora** (ô) é uma construção da língua escrita que exprime a idéia de um fato passado já concluído, tomado em relação a outro fato também passado, uma expressão equivalente a **tinha sido**, conhecida por ele. E que o uso de uma ou de outra é escolha do autor (não serão detalhadas as variedades e os registros lingüísticos, para evitar digressões). Logo, “**Fora** (ô) *ele, Fulano.*” é uma forma de escrever correspondente a “**Tinha sido** *ele, Fulano.*”.

³ ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 91/92.

Nos segundos iniciais, turbulência. Alívio. Palpitação. (Re)nascia um sentido e com ele, a indignação do aluno-ousado quanto à opção do escritor que, segundo o aluno, conseguiu apenas uma coisa: complicar o que era simples, levando-o ao “equivoco” na compreensão do texto, ao interpretar o dito com o sentido de exclusão de, exceto. Nos minutos seguintes, acanhamento. Rubor. Ginga. Percebia suas limitações em relação à Língua Portuguesa e, para livrar-se da berlinda em que estava, saiu-se com esta: Foi mau, professora!

Autor? Título da obra? Impossível recuperá-los. Por causa de um *fora* jogara *fora* o livro.

Na esteira do incidente, surgem as perguntas: Será que algumas escolas reduziram os conteúdos de Língua Portuguesa, abolindo, por exemplo, o pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo, ao ensinar verbos? E a correlação entre os tempos simples e os tempos compostos tanto do modo indicativo quanto do subjuntivo deixou de figurar nas aulas de português? É legítimo sonegar ao aluno conhecimentos sobre o idioma nacional? Reflexões importantes para a condução do ensino/aprendizagem da língua materna e, conseqüentemente, para a da leitura.

Pelas razões já apresentadas, encerra-se o relato com o dizer de Guimarães Rosa: “... De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir.”⁴

Retomam-se as palavras introdutórias: via-se, naquele momento, alguma coisa grávida de sentidos.

Se ler pressupõe uma relação amorosa com o universo dos livros, o que fazer quando “não rola – como dizem os adolescentes – a tal química” entre o leitor-obra-autor? Ao se referirem às causas de seus relacionamentos humanos não evoluírem e/ou não se firmarem, os jovens apontam como a primeira delas: “é uma questão de pele”.

⁴ Ibid, p. 92.

Seria isto? Uma questão de pele, de textura, de tecido? De texto? A palavra é a ferramenta de trabalho do escritor; manipulando-a, dá forma e vida ao seu pensamento. Assim, a literatura se materializa por meio da linguagem. Como pensar em incentivar a leitura de textos literários sem se debruçar atentamente sobre a linguagem que tece a obra?

O episódio vivenciado dava início a uma idéia, em fase ainda embrionária: Por que não aproximar o leitor de autores, cujas linguagens pudessem criar o devido clima de intimidade, de conhecimento, de descoberta para que a alquimia se processasse? Como se viu, a ruptura do diálogo deveu-se, primeiramente, a um embate travado por usos lingüísticos validados por padrões de linguagem distintos: a linguagem padrão (*fora* → o pretérito mais-que-perfeito simples do verbo ser, modo indicativo) – uma norma mais formal utilizada pelas classes intelectuais da sociedade, na forma escrita e, mais raramente, na oral – e a linguagem coloquial (*tinha sido* → o pretérito mais-que-perfeito composto do verbo ser, modo indicativo) – empregada pelas pessoas que, apesar de conhecerem a língua, servem-se de uma norma mais cotidiana.

Não quer dizer que não houvesse outras interferências atuando e colaborando para quebrar a relação dialógica entre aquele aluno e o autor, mediada por sua obra, pois sabe-se que o estabelecimento da coerência textual depende de intrincada rede de fatores de ordem lingüística, semântica, cognitiva, pragmática e interacional que, de alguma maneira, afetam o sentido que os usuários constroem no/a partir do texto. Nem afirmar que um acontecimento isolado determinaria uma reflexão a ponto de efetuar uma proposta de mudança na prática pedagógica. Seria por demais simplista, além de anticientífico.

Todavia, ao longo de trinta e oito anos de magistério, a convivência não só com alunos (dos três níveis de ensino), mas também com professores (ministrando os chamados “cursos de atualização” ou “treinamentos”) sinalizava para o fato de ser a linguagem o alvo principal, quando se objetiva tratar de aspectos ligados à formação do leitor.

Não há intenção aqui de arrolar essas vivências. Deixa-se claro, entretanto, que estão contidas, de certo modo, na situação selecionada para ilustrar a exposição de motivos do tema do trabalho. Mais ainda, assumir que o relato utilizado como exemplo não foi de rasa importância.

Na ocasião, elaborava-se a dissertação de mestrado, cujo estudo visava a comprovar o emprego do “coloquial elaborado”⁵: a aproximação entre linguagem formal e coloquial, na obra considerada adulta de Ana Maria Machado, intitulada: *A (re) utilização estética do adjetivo e suas manifestações: Língua e estilo em Ana Maria Machado*, 2001 - UERJ. Era de se esperar, portanto, que ouvidos e mente estivessem afiados para tudo o que se referisse à linguagem. A criação literária de Ana Maria, a clareza de seu texto, a transparência de seus usos lingüísticos determinaram a percepção que simplicidade era (e pode ser) igual à qualidade, atributos que forjam o encantamento do leitor.

Só não se poderia prever a força daquele episódio, que penetrara de forma sorrateira no inconsciente, alojando-se, vindo à tona no exato momento em que se começou a esboçar o Anteprojeto de Doutorado, desencadeando uma série de indagações.

Sem dúvida, a leitura de *Como um romance*, de Daniel Pennac (1993, p.150-152) foi decisiva para autorizar o que já se intuía: o leitor tem “o direito de não terminar um livro”. O aluno citado ultrapassou a fronteira desse direito, não só o exerceu como confessou que dele usufruiu, sendo por isso denominado de estudante-ousado, pois enfrentou o dogma que impera na Escola: a necessidade de ler.

Sua atitude incomum, por conseguinte, gerou desassossego (chamado por essa razão de inquietante-aluno-ousado), fornecendo subsídios à seguinte constatação: é preciso, em contrapartida, derrubar outro dogma – a escola ensina a ler, mas gostar de ler... .

Evita-se falar de caos da educação, de aprendizagem anômala da leitura, de insuficiência quanto ao repertório de leitura literária do professor (um dos traços componentes do perfil comum do professor, apontado freqüentemente em pesquisas sobre leitura), de dificuldades encontradas na instituição escolar (a decadência dos prédios, a ausência de bibliotecas), de precariedade dos salários de professores – espelho do imenso descaso de um sistema político-educacional – enfim, de situações imobilizadoras de todo e qualquer caminhante.

Busca-se o movimento incessante da procura minuciosa. Busca-se engrossar a fileira de vários estudiosos comprometidos, há longa data, em investigar os processos de

⁵ Termo usado na nossa dissertação de Mestrado, intitulada *A (re)utilização estética do adjetivo e suas manifestações: Língua e estilo em Ana Maria Machado* com base na Tese de Doutorado da Professora Maria Teresa Gonçalves Pereira, tendo por título: *Recursos lingüístico-expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado*.

superação de um árduo desafio: despertar o prazer de ler, ainda mais quando essa função passa à responsabilidade quase que exclusiva da escola.

Ao se tocar em tal prazer, há o imperativo de chamar a atenção para o fato de que, comumente, relaciona-se a significação de “prazer de ler” a divertimento, à sensação ou sentimento agradável, à alegria; observa-se que, no curso do tempo, essa associação cristalizou-se. Vale ressaltar que a fruição da leitura ativa múltiplos sabores: doce, amargo, agridoce; os dois últimos advindos de textos densos, que mexem com a razão e a emoção do leitor, desorganizando a sua visão do mundo e de si mesmo, fazendo-o sofrer. Paradoxalmente, porém, o peso desses textos e sua severidade proporcionam também o prazer de ler, de natureza diferente, fundado na descoberta de um saber visto não como um fardo que massacra o leitor, mas como uma dança extravagante, isto é, que se distancia do habitual. Seus movimentos ritmados levam o leitor a rodopiar, lançando-o no epicentro da complexidade do universo cultural e do ser humano, abalando-o, obrigando-o a travar um combate vital para manter-se em equilíbrio e celebrar a vida.

Busca-se, sobretudo, sensibilizar o aluno-não-leitor, tirá-lo da apatia para que aprecie a beleza e a riqueza da Língua Portuguesa – língua viva, em permanente mutação – (re)descobrimo-la e nela, (re)descobrimo-se, para que se aposses de sua língua, nossa língua! Busca-se, enfim, aprender, mas na acepção de Paulo Freire (1996, p.69): “*construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Para alcançar tais metas, pretende-se seguir as pistas de Pennac, concentrando-se em quatro delas: 1ª) O prazer de ler é (re)conquistado à medida que o adolescente vence um temor secreto: o de não compreender; 2ª) Esta decorre da anterior, pois o medo dá origem a um juízo de valor corrente entre os jovens: os textos do programa escolar são “chatos”. Logo, a (re)tomada do prazer consiste em violar o “programa”, cabendo ao professor, portanto, sugerir obras literárias nele não relacionadas; 3ª) Uma vez seduzidos pela leitura, embriagados pelo prazer de ver o texto não mais como enigma paralisante, todas as obras serão bem-vindas e os esforços investidos no entendimento textual recompensados, funcionando como alimento e ampliação do prazer; 4ª) Os caminhos do conhecimento não se encerram na sala de aula, devendo-se nela iniciar: ser leitor significa atravessar os períodos da vida na condição de ser-leitor.

Começou-se, então, a aventar a hipótese de abrir outra trilha na caminhada do aluno não-leitor, a fim de promover a intimidade necessária entre os participantes da cena de leitura, o que conduziu, obviamente, à seguinte situação-problema:

Não haveria um percurso alternativo de leituras para conquistar o leitor-desgarrado?

Entre as respostas possíveis, considerou-se como a mais válida e fascinante – em consonância com as quatro pistas de Pennac destacadas anteriormente – a que apontava para a *leitura das obras literárias contemporâneas*, cuja linguagem bem cuidada e atraente poderia lançar os fios de um tempo sincrônico para capturar o aluno não-leitor, (re)estabelecendo laços afetivos com a língua materna. Julga-se que a leitura dessas obras desempenha um papel importante para a formação de leitores - proficientes e críticos – pois, de um lado, suscita a reflexão sobre as diversas possibilidades de escolha de recursos fônicos, morfo-sintático-semântico-estilísticos explorados por seus escritores, contribuindo para maior conhecimento da língua/linguagem do tempo presente; de outro, instaura imediatamente uma identificação promotora do diálogo entre o leitor e o autor ausente – que se dá pela sua palavra escrita – uma vez que ambos compartilham de um universo comum de questões, problemas e descobertas.

Nova questão se impôs: Como escolher essas obras? Sabe-se que toda seleção é arbitrária, com certo grau de subjetividade, além da exigência do endosso dos canais competentes. Por isso, o ponto de partida da pesquisa foi a coleta de obras postas em relevo e/ou premiadas pelas instâncias especializadas (por exemplo, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ) – no período de 1995 a 2005 – observando-as a partir de uma dimensão histórico-universal, com o objetivo específico de analisar a relação conteúdo e forma dos textos.

Uma outra idéia tornou-se fixa: a de especular sobre o emprego da linguagem. Esta é elemento crucial – em se tratando do gênero literário – para que os canais competentes elejam alguns textos. *É possível deixar de avaliar o coloquial elaborado como fator que influi sobremaneira nos rumos da escolha?*

Procurar a resposta para o papel da linguagem na indicação das obras literárias contemporâneas significou examinar a língua em funcionamento, mergulhar na análise dos textos em busca de **marcas lingüístico-discursivas** que revelaram seu padrão de qualidade, observar as **manifestações fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas** geradoras de efeitos de sentido inéditos, trazendo à luz **a polifonia, a intertextualidade**, traços acentuados dessas obras.

A abordagem de questões respeitantes à língua e à leitura exigem do pesquisador um estudo de caráter transdisciplinar, tornando imperativa a convocação de diferentes áreas do conhecimento.

No que tange ao processo de construção do ser-leitor – que implica, de imediato, pensar sobre a significação na língua – o foco de atenção convergiu, primeiramente, para Mikhail Bakhtin (1997, p.132):

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.

O autor, referência nas investigações acerca da linguagem, foi de grande valia para a compreensão do conceito de dialogismo ou intertextualidade. Esta expressão leva o estudioso a dois importantes nomes: Julia Kristeva e Laurent Jenny, cujas idéias foram bastante úteis ao desmembramento da pesquisa, uma vez que o jogo intertextual – como já dito – é uma das marcas das obras literárias contemporâneas. Em se tratando de teorias concernentes à leitura, vários autores tornaram-se necessários, dentre eles: Chartier, Iser, Pêcheux, Orlandi.

As análises lingüístico-gramaticais tiveram como suporte teórico: Coseriu, Bréal, Said Ali, Cunha, Bechara, Ilari, Mattoso Câmara, Lapa, Monteiro, Martins, Guiraud, Ullmann, Cressot, Koch, ... representantes notórios de estudos sobre a língua em suas diversas vertentes. A comprovação da segunda hipótese apresentada requereu a realização de um levantamento de estratégias fono-morfológicas, sintático-semânticas, estilístico-expressivas, recursos bem trabalhados nas obras literárias contemporâneas, revelando cuidado e respeito à Língua Portuguesa.

Como a pesquisa se insere na linha do ensino da Língua Portuguesa, fez-se imprescindível buscar o embasamento teórico em autores que defendem uma pedagogia da inclusão: Paulo Freire, Rubem Alves, Magda Soares, Jorge Larrosa. As concepções desses estudiosos foram condutoras dos questionamentos pertinentes à prática pedagógica dos professores, principalmente dos de Língua Portuguesa.

Ao dividir os autores em áreas correspondentes à Leitura, à Língua e à Pedagogia não se partiu do pressuposto de que há fronteiras estabelecidas entre os estudos, pelo contrário, entende-se que os limites são movediços, portanto, interpenetram-se. Visou-se, apenas, a oferecer maior visibilidade quanto às consultas norteadoras efetuadas na investigação.

Por fim, outros pensadores notáveis nas questões citadas participaram da caminhada deste trabalho, dentre eles: Barthes, Bloom, Lajolo, Machado, Zilberman, Eco, Pennac.

O empreendimento em uma pesquisa acarreta não só definir o seu *corpus* assim como formá-lo. A constituição do *corpus* deste trabalho iniciou-se com as seguintes obras: *O Mário que não é de Andrade – O menino da cidade lambida pelo igarapé Tietê*, de Luciana Sandroni; *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão; *Amor é fogo*, de Stella Maris Rezende; *Férias de arrepiar*, de Graziela Bozano Hetzel; *Quarto de menina*, de Livia Garcia-Roza; *Eu te procuro – E o Caixa Postal 1989 continua...*, de Angela Carneiro; *O jogo dos limites*, de Elvira Vigna; *A odalisca e o elefante*, de Pauline Alphen; *Desenhos de guerra e de amor*, de Flavio de Souza; *Chove sobre minha infância*, de Miguel Sanches Neto; *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho.

Na pesquisa, tendo em vista que se almeja especificamente analisar uma das peculiaridades da linguagem literária da contemporaneidade: o “coloquial elaborado”, decidiu-se por autores que o utilizam de modo sagaz e singular, que tomam o coloquial como matéria-prima de seu ofício – achegando-se, assim, do jovem leitor -, delineiam-no com toques rebuscados, elaborando-o, oferecendo-o ao leitor como palavra-arte não hermética. Cabe esclarecer que todos os escritores constantes da formação do *corpus* inicial encaixam-se nesse perfil, sendo suas obras também merecedoras de indicação para leitura. A natureza do trabalho, todavia, exigiu mais um recorte. Delimitou-se, portanto, o quadro do *corpus* com: Adriana Falcão, Livia Garcia-Roza, Pauline Alphen e Jorge Miguel Marinho, elegendo os respectivos livros mencionados anteriormente. A escolha de uma

obra representativa de cada autor deveu-se ao próprio tema da tese, que traz em seu bojo o propósito de incitar o desejo do aluno de conhecer os construtores do “mundo das letras”, percebendo os mais diferentes estilos a fim de que possa selecionar os seus preferidos.

Os procedimentos seguintes, para a obtenção dos objetivos propostos, vincularam-se à pesquisa de campo e bibliográfica. A pesquisa de campo abrangeu um período de observação, pois, inicialmente, o interesse era analisar estudantes no final do primeiro ano do Ensino Médio de uma instituição pública a fim de formar um grupo de alunos-leitores das obras literárias contemporâneas constantes do *corpus* do trabalho; e, uma fase posterior constituída de dois momentos: primeiramente, entrevista com os participantes do grupo e, a seguir, a experiência de leituras, visando a colher dados que pudessem comprovar as hipóteses da tese.

A pesquisa bibliográfica dirigiu-se para textos literários propriamente ditos; livros teóricos sobre Literatura, Leitura, Linguagem, Lingüística e Língua Portuguesa; catálogos de editoras; cadernos de jornais, apontando os livros de fundamental importância.

Para o exame do *corpus*, empregou-se o método de abordagem indutivo, que permitiu a realização de inventário criterioso das estratégias lingüístico-discursivas presentes nos textos literários contemporâneos.

Após leituras sucessivas das obras em questão, procedeu-se a uma seleção do material que se considerou de significativa importância para representar o vigor e a qualidade da linguagem, manifestados pelo uso do “coloquial elaborado”.

Estabeleceram-se, a seguir, do vasto sistema da Língua Portuguesa, os tópicos lingüísticos que, em cada obra salientavam-se, delineando o estilo de seu escritor.

Posteriormente, classificou-se o exemplário, dividindo-o e sistematizando-o de acordo com a identidade que suas características apresentam.

Durante o processo exploratório, ao determinar as classificações (existentes ou potenciais), atentou-se em concatenar os elementos analisados com os outros componentes que perfazem a estrutura textual, considerando e enfatizando, oportunamente, os planos fônico, lexical, sintático e semântico, formadores do corpo estético da obra.

Como se observa pela citação dos escritores que compõem o *corpus*, este trabalho tenciona tratar de autores que, embora conceituados pelas instâncias especializadas, são pouco conhecidos do grande público. A possível excelência de um autor é mais do que um

ritual acadêmico. Urge que sua celebração seja compartilhada por leitores anônimos (iniciantes ou não).

Por isso, a proposta da tese é, enfim, a de abrir espaço no chamado cânone literário, incorporando novos títulos e escritores brasileiros. À expressão cânone literário associa-se, automaticamente, o polêmico termo “clássico”, pois sabe-se que é preciso que um livro seja considerado um clássico da literatura para pertencer a um determinado cânone. Tal ligação de idéias condiciona a abertura de um parêntese para lembrar algum(ns) significado(s) desse termo.

Antenor Nascentes (1955, p.122) traz à baila a etimologia da palavra: “Do lat. *classicu* - , de primeira classe, de primeira ordem (aplicado por AuloGélio aos escritores). Da significação de homem notável na sociedade por pertencer à primeira classe, passou à de homem notável nas letras.” (grifo do autor)

Por meio desse significado, entende-se o estabelecimento do processo hierárquico da sociedade dos poetas, criando uma elite de escritores. Mas, quais são os critérios para a inclusão nessa classe e quem os define?

Ana Maria Machado (2002, p.20) lança mão de possibilidades etimológicas do vocábulo:

(...) *clássico*, etimologicamente, seria uma derivação de *classos*, um tipo de embarcação, uma nave para longas viagens. A outra, mais provável, é que venha de *classe*, como sinônimo de sala-de-aula – confirmando a idéia de livros de destaque, estudados nas escolas. (grifo da autora)

A primeira hipótese, segundo a autora, seria uma boa justificativa para o pensamento corrente de que os clássicos levam o leitor a uma viagem. Nesse caso, compreender-se-ia melhor a razão pela qual à literatura vinculam-se as idéias de entretenimento e aquisição de conhecimentos de diferentes culturas, que passaram a ser vistas como funções do texto literário, atribuindo um valor positivo ao termo clássico. A segunda (bem mais cotada, conforme a escritora) sugere que dela decorre o valor negativo que certos indivíduos dão à palavra em questão, já que estaria ligada a sentidos como

coercitivo, imutável, pedante, desprezível etc.; qualificativos comumente conferidos à maior parte das atividades propostas pela escola.

Vários autores investiram esforços para tentar definir o(s) significado(s) do adjetivo clássico, relacionando-o aos substantivos escritor ou livro, sem recorrer à sua origem. As conceituações circulam, incessantemente, nos meios intelectuais, acadêmicos, jornalísticos. Pedem-se desculpas, “memoráveis leitores”, se parecem repetitivas demais para alguns. Necessita-se, todavia, salientar ainda – dentre elas – as que se expõem a seguir, com o fito de sintetizar o panorama geral sobre a concepção do que seja um clássico:

J. Mattoso Câmara Jr. (1984, p.73) assim se manifesta: “Aplica-se também o qualificativo [clássico] ao escritor que, mesmo fora desse período clássico [séculos XVI e XVII], tem uma linguagem disciplinada, coerente e precisa, como no Brasil Rui Barbosa e Machado de Assis e em Portugal Alexandre Herculano.”

Da explanação de Mattoso sobre o emprego do referido termo, vê-se, a partir dos exemplos citados, a marca preponderante do tempo cronológico, imprimindo na palavra clássico o sentido de tradicional. Observa-se também que, ao falar da linguagem, há uma imposição, quanto ao estilo, de uma fórmula. Pode a literatura sobreviver sem a renovação (de estilos e de autores)? Na arte da palavra, pulsam, harmonicamente, a tradição e a inovação.

Harold Bloom (2001, p.25) apresenta, como estratégia para definir um livro clássico, a razão condutora à sua leitura: “Lemos Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Dickens, Proust e seus companheiros porque nos enriquecem a vida. Na prática, tais escritores tornaram-se a Bênção, no sentido primeiro conferido por Javé, ‘mais vida em um tempo sem limites’”.

Bloom refere-se, explicitamente, a autores que fazem parte do cânone tradicional. Paira no silêncio do espaço textual a pergunta: Será que só eles têm o privilégio de mexer com a vida do leitor, ampliando suas perspectivas?

Ítalo Calvino (2004, p.9-16), a fim de justificar a leitura dos clássicos, arrola uma série de definições sobre eles, das quais destacam-se:

Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”.

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.

As explicações de Calvino sobre o(s) significado(s) de um clássico escapam ao domínio puramente intelectual, deslizam para o plano sentimental: o escritor revela o seu lado de leitor apaixonado por obras clássicas.

Ítalo Calvino conclui suas reflexões acerca do tema, respondendo à pergunta “Por que ler os clássicos?” da seguinte maneira: “(...) ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos”. Essa declaração final é tautológica, corroborando o que foi dito no parágrafo anterior. Atente-se para o fato de que, no discurso de Calvino, o termo clássico diz respeito ao cânone tradicional, cujo implícito é: ser clássico é ser antigo. A última afirmativa do autor, baseada em um círculo vicioso, vale tanto para defender a leitura de uma obra antiga quanto a de uma contemporânea, desde que esta, obviamente, já tenha obtido crédito por sua qualidade textual e, de alguma maneira, conquistado um lugar próprio numa cadeia cultural.

Ao longo do tempo, todos esses significados do termo clássico acumularam-se e, de certo modo, encontram-se armazenados em camadas superpostas nas dobras da memória da maioria dos estudantes/professores. Inevitavelmente, os sentidos que mais afloram, no momento de defini-lo, são os pertencentes às camadas etimológicas: escritor ou obra de primeira classe; autor ou livro que se lê nas salas de aula (nas classes). Os outros, de natureza de apreciação estética, têm suas camadas ativadas, mas, os sentidos recebem matizes e valores singulares de quem se propõe a explicar o termo clássico.

Não se tem a pretensão de estender a discussão sobre o tema, seria digredir em demasia. Encerra-se a contenda com as palavras de Claudio Cezar Henriques (1997, p.100),

que discorreu, minuciosamente, a respeito do assunto e com quem se concorda, quando afirma:

Mudam-se os tempos; mudam-se as vontades. Só não se consegue mudar a precariedade de qualquer definição, pois as bases conceituais são por demais subjetivas para servirem de sustentação a um incontestável argumento classificatório. E este, a rigor, não é mesmo a meta a atingir. (grifo do autor)

Retorna-se ao ponto em que se estava: a proposta da tese é, enfim, a de abrir espaço no chamado cânone literário, incorporando novos títulos e escritores brasileiros, visando à conquista de alunos matriculados no final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, para que se tornem membros, de fato, da comunidade de leitores, cujos horizontes não estejam limitados ao período escolar. Cabe à Escola, portanto, um duplo desafio: fazer de um leitor-ocasional um leitor-cativo de diferentes gêneros de texto, cômico da sua condição permanente de ser inacabado, logo, de um eterno aprendiz; o segundo, decorrência do primeiro, consiste em iniciar e assegurar a passagem do estado de aluno-leitor inexperiente, ineficaz para o *status* de estudante-leitor consciente e crítico.

No trabalho, elege-se a linguagem literária como o percurso dessa travessia do aluno-leitor, campo privilegiado da aprendizagem expressiva, visto sua essência de plurissignificação, de subversão do código lingüístico, permitindo a não asfixia da língua e a reflexão dos recursos lingüístico-discursivos correntes em obras da Literatura.

Objetivando a melhoria do ensino formal de Língua Portuguesa, busca-se a redução dos conflitos provocados pela difícil convivência das linguagens formal e coloquial, além do equilíbrio entre permanência e renovação. Esses são os motivos norteadores da pesquisa, que pretende avaliar a contribuição efetiva das obras literárias contemporâneas na formação do leitor, cujo trabalho com a linguagem (reflexo do seu tempo) desvela, em sua plenitude, todo o potencial lingüístico-expressivo de nosso idioma, usando o sistema com clareza e eficiência, renovando-o e inovando-o .

Com o apoio do Programa de Doutorado da UERJ, em sua linha de pesquisa voltada para o ensino de língua materna: *Ensino da Língua Portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa*, acredita-se que o trabalho – ao selecionar material para as aulas de leitura – possa ser de valia e alcançar outro propósito: colaborar com os professores de forma geral e, em particular, com os professores de Língua Portuguesa.

Cabem, ainda, dois esclarecimentos: 1º) Adota-se o posicionamento favorável à pluralidade de discursos na Escola, defendendo a presença de diferentes gêneros textuais em todas as aulas – de Língua Portuguesa, de História, de Matemática, de Geografia etc., pois os textos representam e apresentam o mundo circundante e a leitura dos mesmos, além de trazer informações, capacita o homem para a interlocução com o outro, instiga-o a refletir. Na pesquisa, entretanto, tem-se o interesse em investigar o papel dos textos das obras literárias contemporâneas na formação de leitores no âmbito escolar, proposta do presente trabalho. 2º) Volta-se ao estudo de obras literárias contemporâneas dirigidas ao público jovem, por se considerar que a adolescência é, justamente, o período crucial do aluno-leitor, pois a escola (com raras exceções) – no decorrer do Ensino Fundamental – consegue transformar o gosto pela leitura em desgosto. Busca-se, precisamente, resgatar o prazer de ler iniciado na infância ou instaurá-lo.

Julga-se que a parte introdutória da tese cumpre, simultaneamente, duas funções: apresentá-la e justificá-la, sinalizando a importância da realização desta pesquisa. Acredita-se, entretanto, ser necessário ratificar a proposta, esclarecendo os propósitos que a movem.

Não se tem a pretensão dos ingênuos nem a soberba dos autoritários de elaborar uma nova lista de livros fundamentais para a formação do aluno/leitor. Muito menos substituir os clássicos da literatura aclamados pela tradição por “neoclássicos” que receberam o aval para transporem o portal do templo sacro da arte da palavra.

Simplesmente, deseja-se propor um percurso alternativo para que o aluno não-leitor possa construir-se como leitor, em um país de ofertas desiguais a seus filhos, em todos os âmbitos, inclusive, no que tange à leitura, excluindo uma grande parcela de brasileiros da oportunidade do convívio com os “clássicos” desde a mais tenra idade, no contar de histórias, já que os primeiros exilados dessa pátria – “mãe gentil” – foram e são os seus pais, que convergem suas esperanças para o ingresso de seus filhos à Escola em que o acesso ao mundo da leitura seria possível. Vãs esperanças. O que a escola proporciona é a naturalização do processo do aluno não-leitor, depositando em seus ombros a responsabilidade do “hábito” de leitura. Deleite? Descontentamento. À escola compete apenas (en)formar, só à Escola cabe formar, logo, inclui-se entre as suas competências a que diz respeito ao compromisso de propiciar a interação estética, primeira etapa para o prazer de ler. Apreciam-se as resistências, consideram-se os deslocamentos das identidades

sociais. Compartilha-se da opinião de Ana Maria Machado (2002, p.134) que afirma: “Uma das maravilhas da leitura é dar a cada um seu espaço individual. *Em qualquer idade.*” (grifo nosso)

A questão que se coloca não é “isto ou aquilo” – ou seja, se os clássicos ou os autores contemporâneos. Mas, “*aquilo e isto*”. Acredita-se que há obras literárias contemporâneas, no cenário cultural brasileiro, que reúnem características lingüístico-estilísticas e histórico-universais da mais alta qualidade, autorizando a indicação de seus autores – pouco conhecidos ainda – para se juntarem aos chamados “clássicos”.

A acentuada intertextualidade explícita das obras literárias contemporâneas é um convite sedutor para travar conhecimento com o universo ficcional dos clássicos. Dessa forma, poderá mobilizar professor e aluno para a (re)descoberta de suas obras, resgatando, assim, o direito de (re)ler. Sabe-se que a intertextualidade não é invenção recente nas práticas literárias e, como diz Marisa Lajolo (2001, p.118): “... o texto literário é uma espécie de texto sem fundo, no qual ecoam vozes de muitos e muitos textos.” Logo, não é lícito perguntar: Por que não ir à fonte?

Resta ao professor despir-se da carranca de sua “onisciência”, desnudando a sua incompletude em um exercício permanente de humildade.

Pelo exposto, encerra-se a introdução da tese com as palavras de Pennac (1993, p.145) que, sem dúvida, forneceu o auxílio e o respaldo necessários para conduzir as reflexões iniciais, alimentando as vindouras: “... se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam.”

1 A LEITURA LITERÁRIA EM QUESTÃO

Na produção de uma obra, o ato criativo é apenas um momento incompleto e abstrato; (...) Mas o processo de escrever, enquanto correlativo dialético, inclui o processo da leitura, e estes dois atos dependem um do outro e demandam duas pessoas diferentemente ativas. O esforço unido de autor e leitor produz o objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. A arte existe unicamente para o outro e através do outro⁶.

Jean-Paul Sartre

Por razões de ordem puramente objetiva, demarca-se, a partir do título desta seção, o limite estabelecido para o campo da pesquisa. O sintagma nominal, cujo núcleo é *leitura*, vem constituído de modificador, posição ocupada pelo sintagma adjetivo *literária*: *leitura literária* é, portanto, o foco do estudo.

O recorte é imprescindível, tal a gama de modificadores que se subordinam ao determinado *leitura*: de jornal, de revista (científica, técnica, esportiva, culinária, da TV...), de histórias em quadrinhos, de *best-seller*, de verbete do dicionário, de enciclopédia, de contrato de aluguel etc., compondo diferentes tipologias, gêneros textuais que, por sua natureza, estão a serviço de atender aos propósitos definidos pelo leitor antes do ato de ler. Todos, indiscutivelmente, de extrema importância para a formação do leitor, devendo, pois, fazer parte do objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa.

Neste ponto, pergunta-se: que intenções prévias movem o leitor do gênero literário? Quais seriam as suas expectativas diante de tal gênero? Indagações que levam a pensar em distintos olhares sobre o texto, considerando a possibilidade de existirem diferentes “contratos de literatura do leitor”: o do gramático/estudioso da língua, o do leitor-escritor de uma obra literária, o do leitor-comum etc. Para tentar entendê-los, atém-se – devido aos limites deste trabalho – a refletir a respeito da cláusula-base de cada um desses contratos.

O gramático ou o estudioso da língua elabora o seu projeto de leitura literária visando a um fim determinado: colher excertos que lhe dêem sustentação para a defesa de

⁶ SARTRE, Jean-Paul. Was it Literatur?, apud ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, p. 11.

seus pontos de vista no que concerne às questões do idioma. A título de ilustração, retira-se do livro *Sintaxe Portuguesa para a Linguagem Culta Contemporânea*, de Claudio Cezar Henriques (2003, p.106), o seguinte comentário didático sobre a omissão da preposição antes da conjunção integrante:

Não é das mais defensáveis a afirmação de que esse tipo de omissão só ocorre “num registro mais informal” (cf. Moura Neves: *GULP*, p. 361, que dá o exemplo “Não há dúvida **que** irei embora daqui”).

Extraio do *Dicionário de Regimes de Substantivos e Adjetivos*, de Francisco Fernandes, dois exemplos [cito apenas um] que comprovam não ser a elipse da preposição um uso informal:

– Não há dúvida **que** na comparação de império a império, o uso e exercício dele foi muito mais humano e benéfico. (Vieira, *Sermões*).

O leitor-escritor de uma obra literária investe na leitura com um fito especial: encontrar autores que, em sua visão subjetiva, podem atuar como mestres do ofício de escrever. Atente-se para a matéria de Miguel Conde: *Batidão cultural – Novos autores brasileiros listam suas preferências e influências na literatura e em outras artes*, publicada no Caderno Prosa & Verso (4 de agosto de 2007, p. 2), da qual se recolhe o registro a seguir: “Antonio Prata, que disse ter votado em autores cujos livros leu ‘sentindo uma inveja profunda’ afirma que ‘de Machado, gostaria de aprender a escrever com a tinta da galhofa e a pena da melancolia’, (...)”

O leitor-literário, que decidiu eleger o gênero literário como leitura, tem (in)conscientemente um alvo certo: deparar-se com o inesperado, desejando surpreender-se a cada nova obra com o autor; extasiar-se com o estranhamento que singulariza a arte, desafiando-o como participante da criação do objeto artístico – a imprimir-lhe outros sentidos. Mas, sobretudo, por destinar-se a ler a arte da palavra, sentir o deleite de experimentar algo tão bem escrito, cuja forma sedutora embala o conteúdo sublime ou deprimente, envolvendo-o, desestabilizando sua razão e emoção.

Seja o livro de um autor que se proponha a discutir assuntos políticos, seja o de um escritor que centre sua produção no indivíduo e que, a partir dele, possa por extensão adquirir um sentido social, o leitor-literário coloca em segundo plano o aspecto do conteúdo da obra, embora esteja sedento de conhecimento sobre os mais diversos temas (simples ou complexos). Interessa-se, primordialmente, pela forma – o efeito estético do texto – que

reflete o esmero com a linguagem (que, no gênero, é tão ou mais importante do que a própria realidade retratada). Além disso, assim como o escritor, o leitor busca sentir prazer em usar a imaginação. Se o artista recria livremente a realidade, o leitor recria livremente o texto literário que lê.

Fernando Pessoa, em seu poema *Autopsicografia* (1981, p.40), já se referia a essa participação ativa do leitor. Observe as duas primeiras estrofes: O poeta é um fingidor./ Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente.// E os que lêem o que escreve,/ Na dor lida sentem bem,/ Não as duas que ele teve,/ Mas só a que eles não têm.

Entre jogos de palavras, ritmos, sons, imagens, a literatura conduz o leitor a mundos imaginários, causando-lhe prazer aos sentidos, sensibilizando-o e fazendo-o refletir.

Se um leitor quiser priorizar a temática, saciará sua sede de saber, procurando a fonte em outros gêneros textuais: técnico, científico..., cujos produtores – especialistas em questões político-sociais etc. – teriam condições de abordá-las com maior propriedade.

Em suma, há uma cláusula subjacente a todos os “contratos de literatura do leitor”: não se aceita, impunemente, traição; a obra e o autor não devem decepcioná-lo, sob pena do leitor se afastar, temporária ou definitivamente, do livro ou do escritor ou até mesmo da leitura literária.

Após essa breve digressão, retoma-se o tema da formação do leitor.

Recuperar a potencialidade leitora dos indivíduos denota, conforme lembra Eliana Yunes (2002, p.54), “restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito”, encorajando, dando maior força ao pensamento, ao juízo crítico.

Deseja-se ratificar que compete ao professor de Língua Portuguesa trabalhar a extensa variedade de textos que entram em circulação na sociedade contemporânea, garantindo as condições para o deslocamento dos indivíduos nas diversas comunidades sociais. Em seu ofício de ensinar, como diz Jorge Larrosa (2003, p.140), “a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim ‘dar a ler o que se deve: ler’.” Não se trata, portanto, de eleger um gênero textual para a prática pedagógica, mas, de

reconhecer que, para fins de investigação, é imperativo selecionar – no âmbito desta pesquisa – um dos gêneros, pois seria tarefa hercúlea desenvolver um olhar atento sobre seu conjunto.

Mas, por que a escolha da *leitura literária*?

Justamente porque, nos últimos tempos, a escola tem demonstrado apreço à leitura informativa, à leitura para finalidades pragmáticas, descuidando da leitura literária, da leitura de fruição, que pertence também ao vasto mundo da leitura, cujo acesso não pode ser restrito à leitura que situações da vida real demandam. Os resultados escolares, de modo geral, porém, permanecem insatisfatórios; continua-se pisando no chão da realidade brasileira de analfabetismo total e/ou funcional e de miséria dos valores ético-morais.

Está cada vez mais delicado, embaraçoso, difícil mostrar aos jovens o certo, o justo, o estético; neste, há distintas categorias, pois a desarmonia também pode constituir-lo. Os valores, nos dias hodiernos, estão confusos, indistintos, obscuros e, na fluidez desse mundo, a literatura pode exercer a função de uma âncora, tornando-se símbolo da esperança, atuando como organizadora do intelecto e da alma e como aperfeiçoadora da sensibilidade, especialmente em plano da subconsciência. De acordo com Elias Canetti (2001, p.276/277), “a literatura pode ser o que for, mas uma coisa não é – assim como não o é a humanidade que a ela ainda se agarra: a literatura não é algo morto”. Ao se aderir a uma aventura, proposta pelo cosmo ficcional, imagina-se que por meio dela poder-se-á chegar a algum lugar. Não tem a menor importância se, de fato, chega-se mesmo ou não: o fundamental é que a vida caminha para a frente.

Ressalta-se, todavia, que não se deve ter a ilusão de que a simples presença da literatura na escola – como atividade de “leitura” – contribuiria para a formação de indivíduos de pensamento profundo, críticos em relação ao mundo, resistentes a qualquer tipo de escravização ou conformismo. A literatura dentro da escola necessita estar vinculada a um projeto político-social-pedagógico para a formação de leitores, que vise à dimensão crítica dos indivíduos, reconhecendo-os como construtores de sentidos; que não os reduza a meros decodificadores e utentes de textos, consumidores de sentidos apresentados por outros. Só assim ela adquire a sua valorização.

Evidente que toda prática leitora tem de se alicerçar em tal projeto e que os demais gêneros textuais também viabilizam ao professor desenvolver o raciocínio intelectual e o

espírito de criticidade de seus alunos. A leitura literária, no entanto, além de tudo isso, oferece um bônus ao leitor: ao aproximar-se da linguagem artística, possibilita-lhe apropriar-se de sua riqueza, de sua beleza, da amplitude de seus horizontes, de diferentes percepções de mundo, de universos culturais distintos. Como afirma Harold Bloom (2001, p.15), “Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão.”

Em síntese, o texto literário incita a maleabilidade do pensamento, a começar de uma interiorização e escolha de um grande número de vozes alternativas e discrepantes. A intimidade com a leitura literária não só realimenta o escutar, o falar e o produzir textos, como ainda transforma o pensamento e a consciência, enriquecendo a subjetividade do leitor, pois são fortes os laços entre a leitura literária, as emoções e a imaginação.

Por mais racional que o homem seja, por mais afeito à ciência como condutora ao progresso da humanidade e ao domínio do mundo, guarda em seus arquétipos maneiras intuitivas, ilógicas e irrealis – na linha do mito, da lenda ou da fantasia – de adquirir informação. Por isso, é o único animal que precisa que lhe contem histórias. Ele compreende a diversidade de conteúdos que o conformam como ser reprodutivo, sociável e histórico a partir de interpretações consecutivas dessas histórias, que podem assumir a forma de poemas, romances, texto teatral, relatos, cartas etc.

Diria mesmo que a necessidade de ouvir/ler histórias está ligada ao ser adâmico que habita em cada indivíduo, cujo corpo é a Palavra que se fez carne. E a palavra é a busca constante do escritor, conforme (en)canta, em seu poema *A palavra mágica*, Carlos Drummond de Andrade (1997, p.113): “Certa palavra dorme na sombra/ de um livro raro./ Como desencantá-la?/ É a senha da vida/ a senha do mundo./ Vou procurá-la. (...) e a minha procura/ ficará sendo/ a minha palavra.”

Em contato com o texto literário, o leitor é convocado a dialogar por meio do seu repertório prévio de experiências conceituais, lingüísticas, afetivas, atitudinais etc. com os signos cuidadosamente articulados pelo autor da obra, cujo tecido verbal lhe permite alinhavar múltiplos sentidos. Ao decorrer desse processo interativo, o sujeito-leitor recria idéias de certos referenciais de realidade, dinamizando o seu repertório.

Tal perspectiva implica uma concepção de ensino de leitura literária que repudia o que frequentemente acontece na escola: a exigência de um único significado convencional para fins de avaliação e de reprodução.

Quando o assunto é *leitura literária*, são vastos e complexos os aspectos que envolvem a discussão do tema, inclusive o fato da leitura literária canônica não ser a única existente no cenário cultural de uma nação. Salienta-se que, em se tratando de uma tese de Língua Portuguesa, embora também voltada para a formação do leitor de literatura juvenil contemporânea, não há como se dar conta dessa complexidade. No trabalho, portanto, restringe-se a abordagem aos seguintes ângulos da questão, considerados de modo pouco profundo, subdividindo a seção 1 (p. 28-33), em: 1.1 Sob a perspectiva do mercado (p. 33-38); 1.2 Sob a ótica escolar (p. 38-71). Esta subseção compreende: 1.2.1 Constituição do cânone e delineamento de práticas pedagógicas: algumas ponderações (p. 41-47); 1.2.2 Leitura literária no circuito da escola: entre o desvirtuamento e a valoração da arte (p. 47-55); 1.2.3 Um convite à leitura literária: encontro marcado para a conquista do leitor (p. 55-71). O último item desdobra-se em: 1.2.3.1 Aplicando a proposta: sobre os passos da pesquisa (p. 58-62); 1.2.3.2 Refletindo sobre os comentários dos alunos-leitores: um exercício de escuta (p. 62-69); 1.2.3.3 Considerações (p. 69-71).

Isto posto, desenrola-se o primeiro fio dos questionamentos, trazendo à baila a voz de Lygia Fagundes Telles (2007, p.10), em seu ensaio *O Chamado*:

Escrevi no livro “A disciplina do amor” que o escritor no Brasil é uma espécie em extinção mas vejo hoje que a espécie em processo de extinção é o leitor. Em cada esquina agora tem um novo editor com os escritores num delírio de lançamentos, sim, um verdadeiro porre de livros. E por onde anda o leitor fugidio?

1.1 SOB A PERSPECTIVA DO MERCADO

Refletir sobre os caminhos e os descaminhos da leitura literária importa pensar, de imediato, sobre os elementos que constituem o seu tripé: *editores, autores e leitores*.

O primeiro elemento – *editores* – impõe o deslocamento do foco de atenção primário dos interessados nas discussões que envolvem o ato de ler: da aura mágica da

sedução entre autor e leitor, que emana do amálgama entre a linguagem e o tema selecionados pelo escritor (ponto de convergência habitualmente inicial da questão) para a realidade mercadológica que a antecede e a qual a obra literária está atrelada.

Aliás, as relações comerciais literárias em si não representam algo novidadeiro. Como se sabe, desde meados do século XVIII, momento em que o controle e o financiamento da publicação de obras saem da tutela da Igreja e do Estado, modifica-se o trato dado ao livro, que passa de genuíno objeto cultural a produto, transformando-se, paulatinamente, em negócio na sociedade burguesa.

Sem dúvida, a tendência mercantilista expande-se ao longo do tempo e o que se observa, ao final do século XX e início do XXI, é a solidificação de seu domínio e a sofisticação das estratégias de compra e venda da “mercadoria livro”.

Logo, o segundo elemento – *autores* – liga-se ao primeiro. É preciso reconhecer que, no Brasil, embora haja novas possibilidades de publicação – dentre elas, via internet – é a parceria entre escritores (fornecedores de matéria-prima⁷) e editores (fabricantes do produto⁷) que predomina.

Hodiernamente, o livro-matéria-prima chega ao editor de maneiras distintas, tais quais: pelo correio (forma massiva e industrial), por um agente literário, pelo próprio autor (formas humanizadas e personificadas com a finalidade de persuadir o editor). Em nosso país, inexistem pesquisas acerca da eficácia de cada uma dessas formas.

Editores têm comportamentos diferentes para a triagem dos livros: alguns declaram que eles mesmos os lêem e escolhem os editáveis, enquanto outros dizem que possuem, na estrutura da editora, um grupo pequeno de leitores incumbidos do processo seletivo dos passíveis de publicação.

Affonso Romano de Sant’Anna (2005, p.2) relata em seu ensaio *O negócio literário – Vender bem e virar best-seller é o quarto mistério de Fátima* que havia, na década de 70, na editora Francisco Alves, um conselho editorial, cujo papel era discutir em conjunto – com base na opinião deste e em pareceres de leitores especializados – os livros “com

⁷ Expressões usadas por Marisa Lajolo em artigo publicado no Caderno Prosa & Verso, p. 2, do jornal O GLOBO, em 25 de fevereiro de 2006, intitulado *O paraíso distinto de editores, autores e leitores* por ocasião da série de reportagens “Mitos e verdades do mercado editorial”. Tomam-se de empréstimo tais expressões por considerá-las próprias, exatas para acentuar o campo semântico pertinente à esfera industrial.

futuro”. Compunham-no o próprio Affonso, Rubem Braga e funcionários da empresa como Leo Magarinos, Carlos Leal, Paulo Rocco.

Quantas editoras mantêm, em seu quadro de funcionamento, um conselho editorial? Levantamento que demanda o interesse para outra área de pesquisa.

Como se entremostra, é tortuosa a passagem do livro-matéria-prima para o livro-produto, pois há, em seu curso, uma rede de intermediações que deverá garantir que, além do livro ir ao prelo, torne um objeto vendável. Urge ter-se em mente, portanto, que a anuência ou a desaprovação de uma obra literária percorre um complexo sistema de forças. Incorporados a esse sistema, situam-se os *mediadores* na promoção de um livro e os *legitimadores* de uma obra.

Entre os *mediadores*, nas últimas décadas, no Brasil, destaca-se o agente literário (figura mencionada anteriormente), que negocia contratos, faz sugestão de livros às editoras, luta por traduções, enfim, poupa o escritor do desgaste desse trabalho. Existem também os cursos de criação literária, conseguindo projetar autores no mercado. Incontestavelmente, porém, o elemento mediador primaz é a mídia, isto é, os meios de comunicação. Surgem como poderosos mediadores, os segundos cadernos e os suplementos literários.

Com a modernidade, o que dá visibilidade à obra e provoca a sua venda, não é mais a crítica literária divulgada nesses veículos, mas o espaço reservado neles para notas sobre os livros e reportagens com os seus respectivos autores; o que conta sobretudo são o *marketing* e as intermediações do valor-imagem do escritor. A publicidade passa a ser, portanto, o meio para atingir o fim almejado: esgotar a edição. E quem decide o(s) livro(s)/autor(es), não necessariamente nessa ordem, “dignos” de ocupar(em) página(s) na vitrine jornalística? Constata-se, pois, que o elemento mediador torna-se legitimador.

As instâncias *legitimadoras* convencionais e mais visíveis, no campo literário, são as academias, as universidades, os prêmios, os prefácios e orelhas escritas por autores conhecidos para lançar iniciantes, a publicação de antologias e as listas dos mais vendidos.

Ciente de que a sociedade em que se vive é a do consumo, conclui-se que o talento, as boas intenções do autor são insuficientes para resultarem em sucesso. A fórmula para o êxito requer, na maioria das vezes, a adição de outro componente: a escolha de uma boa parceria. Isso exige que o escritor conheça o funcionamento do sistema artístico literário a

fim de que deixe de idealizar a trajetória do livro, imaginando que este chega ao leitor-público-alvo sem intermediários e sem as estratégias de marketing já referidas. Logo, é inevitável que os autores desenvolvam manobras para se saírem bem em seus empreendimentos, entre as quais, saberem com quem, como e quando se relacionar, quais acordos convem formalizar.

Em tempos modernos, paralelamente ao sistema oficial, formas de aliança foram criadas no espaço da marginalidade pela “antiarte” (denominada de literatura de resistência, de contestação e marginal), cuja proposta inicial era expor-se como um anti-sistema. Mediaticamente, foram igualmente legitimadas, pois, do ponto de vista artístico, ser marginal ou de vanguarda transformou-se em estratégia de se alcançar por outros caminhos a legitimação.

O comércio do livro hoje não é nada simples. Embora o setor empresarial mande fazer pesquisas, visando a colher dados que possam norteá-lo no tocante à linha editorial que deve investir, elas pouco esclarecem, principalmente, na área da literatura, fato analisado e muito bem tratado por Lajolo, em seu artigo *O paraíso distinto de editores, autores e leitores*, citado anteriormente, em que põe em relevo a possibilidade de se atribuir outro(s) sentido(s) às informações fornecidas por essas investigações.

Aponta, por exemplo, a pesquisa encomendada pela Câmara Brasileira do Livro em junho de 2005, cujo resultado é bastante restrito, posto que a consulta abrangeu 513 editoras, no entanto, apenas 151 responderam as questões solicitadas. Como se vê, seu ponto crítico parte do núcleo inicial: o quantitativo de participação efetiva, apenas 29.5% aproximadamente.

A autora cita um dos obstáculos para a reflexão da leitura no Brasil: não poder dispor de fontes atualizadas e seguras. Declara que todos os questionamentos sobre o tema realizados até fevereiro de 2006⁸ tiveram como referencial estatístico os números advindos dessa pesquisa. O critério de confiabilidade sobrepôs-se ao de recentidade.

Lajolo alerta, ainda, que pouca valia tem saber quantos exemplares entre lançamentos e relançamentos de literatura foram vendidos, pois isso é relativo (é pouco? é muito?). Como interpretar a revelação de que ocorreram mais títulos reeditados do que

⁸ Faz-se necessário contextualizar a declaração, feita em 25/02/06. Para o escopo do trabalho, o que importa não é trazer à baila dados quantitativos de uma última pesquisa, mas sim, a leitura crítica de Marisa Lajolo, aplicável a outras investigações congêneres.

títulos novos? E que os lançamentos venderam mais exemplares do que os relançamentos? De que adianta considerar cifras que possibilitam o entrecruzamento da situação de autores brasileiros com a de autores estrangeiros, se os indicadores não distinguem autores de literatura, circunscrevendo-se às chamadas obras gerais, grupo que inclui a literatura?

O mais preocupante, prossegue a autora, é a contenda da publicação/vendagem de livros entre escritores nacionais e escritores estrangeiros ou a escassez do consumo do mercado brasileiro de obras não didáticas, nacionais ou estrangeiras?

Diagnósticos apresentados por essas pesquisas deixam uma série de lacunas no mapeamento das condições de leitura no Brasil. Quanto aos editores, ficam à deriva em relação à linha de investimentos de livros não didáticos, pois os didáticos têm comprador certo representado pelo MEC. Qual dos setores daqueles livros atrairia mais o consumidor? No campo literário, onde está o filão?

A avaliação de originais é fonte de angústia não só para autores ou candidatos a escritor – que não querem ter seus sonhos frustrados – como também para editores. Estes temem sempre o equívoco avaliatório, isto é, o erro na apreciação de uma obra, levando-os à rejeição de um livro que pode transformar-se em um “clássico” ou em um *best-seller*, caso publicado por outra editora.

O problema aumenta à proporção que cresce o número de autores e de aspirantes a autor, extrapolando a esfera editorial e atingindo as instâncias mediadoras que, por seu turno, não estão conseguindo dar conta de sua tarefa. E a legitimação? Verifica-se que seu papel cabe cada vez mais ao mercado. Isso traz no bojo um risco iminente: o da quantidade sobrepor-se à qualidade.

Nessa seara mercadológica, situa-se a peleja entre editores e autores. E os *leitores*, onde estão e como ficam?

Em suma, a fim de que a tríade *editores, autores e leitores* de obras literárias encontre com maior segurança seus caminhos, urge um conhecimento mais aprimorado dos hábitos da cultura letrada brasileira. Só assim pode-se pensar, de fato, em promoção da leitura, em fruição do ato de ler.

Quanto a esse desconhecimento, Affonso Romano de Sant’Anna (2005, p.2), no ensaio *Dados sobre livros e leitura – Exemplar vendido não significa exatamente que estão sendo lidos*, chama a atenção para um dos tópicos apontados por muitos editores: a questão

da “fidelização”. Ilustra-a com o fenômeno de vendagem *Harry Potter*, cujos leitores fiéis migraram em seguida para o *Senhor dos Anéis*, formando-se um público leitor principalmente na faixa jovem. Ignora-se para quais livros passaram os leitores após aquelas leituras. “Migraram ou minguaram?”, indaga o escritor.

Considerando-se notícias mais recentes divulgadas na mídia, pode-se dizer que a fidelidade dos leitores (ou compradores?) da série *Harry Potter* continua firme. Em 17 de julho de 2007, o jornal O Globo publica a manchete: “ ‘Harry Potter’, filme [quinto da série do bruxinho inglês: *Harry Potter e Ordem da Fênix*] e livro, batem recordes”, matéria de André Miranda, ressaltando que o lançamento do sétimo livro *Harry Potter and the deathly hallows*, de Joanne Kathleen Rowling (em português, ele vai se chamar *Harry Potter e as relíquias da morte*) – última obra da série – desencadeou a vendagem por encomenda de mais de dois milhões de livros, no site de vendas on line Amazon, ultrapassando os 1,5 milhão do sexto volume, *Harry Potter e o enigma do príncipe*. No Brasil, a Rocco lançou o livro sete em dezembro do referido ano.

1.2 SOB A ÓTICA ESCOLAR

Após essa breve incursão nos bastidores da promoção da leitura literária, descortinando a complexidade do sistema de forças que constitui a aprovação ou a rejeição de uma obra, apresentando não só os *mediadores* – que atuam em um espaço encoberto, fora do alcance do público, dando impulso ao livro – dentre eles: agente literário, cursos de criação literária, mídia (segundos cadernos e suplementos literários, que passam a validadores); mas também os *legitimadores* consagrados de um trabalho artístico-literário – que operam em um campo visível – tais quais: academias, universidade, prêmios etc.; deseja-se pôr em cena a mais perceptível das instâncias mediadoras: a *Escola*.

Revestida do poder que a sociedade lhe confere, tal instituição educacional ocupa o lugar simbólico do saber, sítio que lhe garante autoridade para intervir no processo de formação de leitores, desde as séries iniciais. Cria uma intrincada e ampla malha de interferências, abarcando a determinação de cânones, a escolha de suportes, os textos e as

maneiras de ler, a formação de normas para intercâmbios simbólicos, a injunção de espaços validados, a regulamentação de condutas de leitores.

Configurando-se como local essencial para travar discussão sobre o legado cultural que deve ser aprendido, ensinado e aumentado, a escola mete-se de permeio no curso das obras literárias, uma vez que decide quais obras têm/adquirem o *status* de permanência no cânone e aquelas cuja entrada é vetada, vistas como transitórias. Dessa forma, ratifica ou nega a autenticidade do cânone.

Sua área de intervenção pode estender-se até à publicação de obras, pois para alcançar seus objetivos de ensino e aprendizagem da leitura literária, a instituição escolar exige textos específicos, consoantes com essa finalidade. Observa-se a sua ação medianeira em vários livros de literatura infantil e infanto-juvenil, principalmente, ao sugerir temas a serem abordados pelos autores; na quase totalidade dos livros didáticos, cujos recortes literários obedecem ao cânone; nos paradidáticos, produtos, muitas vezes, de adaptações de obras literárias clássicas, da tradição.

Além disso, elabora hábitos de leitura e coopera para a formação de leitores experientes, ao oferecer circunstâncias favoráveis à reflexão a respeito dos conjuntos de regras, padrões e especificações técnicas que regulam a leitura expostos em artigos pela crítica literária.

A mediação da escola em relação à leitura literária trata, portanto, de um procedimento em que interagem valores literários, estratégias de mercado e diferentes práticas educacionais.

Qualquer alusão a essas práticas demanda ponderar que, entre o mercado e a instituição educacional, transita o divulgador⁹ (contratado por editora e distribuidora), cujo ofício é comercializar e fazer circular os livros didáticos e literários nessa instituição, propagando seus valores, desempenhando, portanto, a função de mediador, que, gradativamente, se tornou imprescindível para a maior parte dos pedagogos, professores, pois diminui a distância entre o professorado e o mundo dos livros. Raros são os profissionais da educação que freqüentam, habitualmente, livrarias para saberem de

⁹ Em virtude da natureza do trabalho, voltado à área da Educação, destaca-se somente o divulgador escolar. Entretanto, vale lembrar, há divulgadores que atuam junto a livreiros ou até outros mediadores com poder de compra, como, por exemplo, os bibliotecários.

lançamentos e reedições de obras. Ínfimo ainda é o percentual dos que, ao entrarem em contato com livros por meio dos divulgadores, fazem análise crítica antes de “escolhê-los”.

No cotidiano escolar, em geral, pedagogos e professores contentam-se com os curtos comentários “críticos” apresentados pelos divulgadores na promoção da obra, em um jargão pedagógico pontuado por palavras-chave que sugerem práticas educacionais progressistas, construtivistas e outros –ista(s) mais.

Desse modo, os educadores deixam de ser os mediadores protagonistas da/na escola, transferindo esse papel aos divulgadores. À medida que aqueles ocupam, consciente ou inconscientemente, posições secundárias no processo educacional, permitem que ocorra o apagamento de suas figuras. Assiste-se hoje a uma cena desoladora: na maioria das vezes, nem sequer é o poder de convencimento do divulgador que determina a “seleção” do livro, há outras forças emergentes que a condicionam, como o menor preço da mercadoria e, sobretudo, a possibilidade de pedagogos e professores a receberem gratuitamente.

Assim posto, os profissionais da educação transformam-se em mediadores-títere, experienciando a impressão de autonomia de eleição de livros (literários ou didáticos), e, em um efeito cascata, projetando a ilusão de independência aos alunos e aos pais. Há, porém, uma parcela de educadores que resiste em delegar o seu poder medianeiro ao divulgador, cuja imagem está fortemente vinculada ao comércio e não à cultura.

Isso não quer dizer, entretanto, que essa porção tenha-se libertado da rede de intermediações (como se viu, no decorrer da exposição, as intervenções ocorrem de diversos modos e em diferentes escalas). Significa, apenas, que elas provêm de fontes revestidas de autoridade simbólico-cultural, propiciando o jogo de espelhos entre mediadores: de um lado, sujeitos e esferas de interferência significativa nos processos de leitura e do outro, pedagogos e professores. Esse jogo permite que as partes se identifiquem, logo, misturem-se. Uma vez coladas as identidades, faz com que pedagogos e professores experimentem a sensação de mediadores autênticos.

Em síntese, de acordo com Rildo Cosson (2004, p. 94),

nossas escolhas como professores de literatura [e/ou de Língua Portuguesa] ou como simples leitores, são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós. O que fazemos, normalmente, é recortar dentro desse recorte o nosso próprio recorte.

1.2.1 CONSTITUIÇÃO DO CÂNONE E DELINEAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS PONDERAÇÕES

No interior do painel de mediações, percebem-se duas principais tendências.

A primeira relaciona-se aos educadores que, sem nenhum tipo de questionamento e/ou por mera acomodação, buscam mediatários em sua memória escolar: seus antigos professores, aprisionando-se na malha de reprodução de práticas de ensino. No que tange à leitura literária, isso se reflete na repetição integral do quadro indicativo de leitura, impondo, portanto, a manutenção do cânone tradicional.

A segunda corresponde àqueles que, com reflexões constantes a respeito do sistema educacional e/ou por puro inconformismo diante do perfil do aluno-leitor (?), procuram pontos na tal rede de intermediações a fim de encontrarem suporte para vivenciar outros caminhos ou novos modos de percorrer os de sempre.

Quanto à leitura literária, indubitavelmente, a segunda tendência provoca discussões sobre o cânone clássico, das quais decorrem posições variadas, que defendem ou a sua permanência, ou a sua ruptura ou a sua reforma.

Os que o ratificam, consideram essencial a leitura das obras que o compõem, como se somente por meio delas se adquirisse capital cultural. Advogam a sua permanência em nome da tradição, esquecendo que a sua formação – de caráter político – dependeu de uma seleção anterior que, embora criteriosa, gerou, obviamente, a exclusão e a conseqüente anulação do não escolhido.

Aqueles que o rejeitam, acham que descobriram a solução oportuna para se livrarem da obrigatoriedade de (re) lê-lo. Em contrapartida, adotam, exclusivamente, os livros contemporâneos que lhes chegam às mãos por intermédio das editoras. Nesse caso, professores e alunos lêem-nos simultaneamente, ambos compelidos a cumprir um “dever escolar”.

Desconsiderando a importância da historicidade, os educadores justificam o rompimento com o cânone consagrado, transferindo suas próprias dificuldades de se constituírem como leitores para os educandos, alegando já ser suficientemente difícil conseguir promover a leitura de livros com temas e linguagem atuais. Apesar de não se

poder falar em seleção de obras por parte dos profissionais da educação, é impossível ignorar a construção em curso de um outro recorte, sustentado com razões de ordem prática e econômica.

Os que o modificam, só incluindo novos autores, acabam estabelecendo comparações entre estes e os antigos. Procedimento gerador de desigualdades, pois, levando-se em conta o farto material crítico sobre as obras clássicas, circulando, no universo da cultura letrada, as contemporâneas ficam, circunstancialmente, em desvantagem. É preciso lembrar, todavia, que a reforma do cânone é mais um recorte.

Há ainda os que assumem o cânone tradicional, alterando o modo de abordagem dos textos. Fazem-no criticamente, contrastando-o, às vezes, com outras obras ou possibilidades de leitura. Arriscam-se, no entanto, a realizar uma leitura marcada em excesso pelo engajamento que, se revela os processos da ideologia de um texto, também o banaliza ou o converte em objeto de análise histórica, simplesmente.

No domínio do cânone, conforme o exposto, o consenso acerca do valor e da representatividade das obras nele constantes foi abalado. Compreende-se melhor os reais critérios de seleção que existiram e existem para o processo de estabelecimento da tradição, em especial, os alicerçados na natureza política da constituição do cânone, envolvendo ideologias, preconceitos de gênero, classe social e etnia, dentre outros.

Em verdade, é inevitável algum tipo de escolha prévia produtora de cânones, quer aquela bem notória da história literária, quer aquela menos conhecida do mercado que se orienta pelas regras de negociação das obras. E tal eleição é, incontestavelmente, subjetiva, arbitrária, autocrática, pois parte de um leitor experiente (o professor, por exemplo) para um leitor amador (no caso, o aluno).

Conhecendo-se os procedimentos de canonização e seus elementos característicos, deseja-se reafirmar que este trabalho encaixa-se na corrente de pensamento alinhada à segunda tendência, mas, perquirindo alternativas de leitura propiciadoras de um olhar conciliatório sobre o cânone clássico. Não há intenção de perpetuá-lo nem de derrubá-lo. Apenas, adere-se à reflexão de Mário de Andrade (s/d, p.89/90), que, escrevendo sobre Machado de Assis, questiona o leitor:

Talvez eu não devesse escrever sobre Machado de Assis nestas celebrações de centenário...Tenho pelo gênio dele uma enorme admiração, pela obra dele um fervoroso

culto, mas. Eu pergunto, leitor, pra que respondas ao segredo da tua consciência; amas Machado de Assis?... E esta inquietação me melancoliza.[...] Com raríssimas exceções, e já passaram por minhas preocupações várias dezenas de almas moças, só vi o culto por Machado de Assis principiar depois dos trinta anos. Não que os moços o ignorem, mas quando lhes falamos nele, fazem um silêncio constrangido e concordam muito longínquos e desamparados. As exceções existem pelo simples fato de existirem moços que aos vinte anos já teem trinta, já teem quarenta e mesmo mais meticulosas idades. Pra se cultuar Machado de Assis, há que ser meticoloso...

O recorte proposto visa a mudar o cânone, porém, a sua recomposição será a partir das obras da literatura juvenil contemporânea que contenham intertextualidade explícita – critério condicionante – com o fito do aluno ir, gradativa e autonomamente, ao encontro de livros dos escritores da tradição citados e reverenciados pelos atuais.

Julga-se produtivo estabelecer pontes entre o presente e o pretérito, sem os contrapor, com o cuidado de mostrar ao educando a importância de algumas criações literárias para cada um desses momentos, instigando a sua curiosidade, despertando o seu desejo de viajar ao passado a fim de tomar conhecimento das obras pertencentes ao patrimônio cultural, imortalizadas, particularmente, pelo apuro da linguagem que colore o tema abordado.

Por levar em conta as limitações da mediação escolar, reitera-se que o papel do professor de Língua Portuguesa, ao optar por um *corpus* literário, é aprimorar o gosto estético, fazer com que o aluno penetre na palavra-arte e reconheça-a como tal, desenvolvendo a sua capacidade de leitura para que, ao sair da escola, seja um leitor com aptidão crítica, assumindo suas preferências quanto à literatura baseadas na validação estética da obra. É preciso dinamizar o cânone, flexibilizá-lo, incentivando a geração de um movimento constante entre a contemporaneidade e a tradição, ainda que este fluxo fuja do controle da instituição.

Retoma-se a quarta pista de Pennac, citada na página dezessete do trabalho: “Os caminhos do conhecimento não se encerram na sala de aula, devendo-se nela iniciar”, o que implica reconhecer que a leitura literária na escola é um rito de passagem¹⁰, com natureza intervalar. É legítimo, portanto, aspirar à bipolaridade canônica, acreditando nos resultados das ações educativas, mesmo que não se possa efetivamente verificá-los. Por isso, propõe-

¹⁰ Emprega-se a expressão *rito de passagem* não no significado temido, desgastado de mudança de uma série para outra ou de um curso a outro, portanto, de aprovação na disciplina Língua Portuguesa; mas, no sentido de transição de mais uma das fases da vida de leitor, conduzindo o aluno tanto ao aprofundamento do seu nível de leitura – transformando-o em um leitor assíduo e competente – quanto ao desligamento definitivo do ato de ler. Neste caso, passando à condição de não-leitor do gênero literário.

se como primeiro pólo, inclusa no processo de escolarização, a leitura das obras da literatura juvenil contemporânea; como segundo – decorrente do anterior – inserida no cotidiano da vida de um cidadão comum, a seu bel-prazer, a dos livros da chamada literatura clássica (sem abandonar a dos novos lançamentos literários).

Faz-se necessário (re)pensar certos clichês que engessam as diretrizes pedagógicas, tais quais: “O tempo é o melhor juiz de uma obra”, “Cânone é o que permanece”, que podem funcionar tanto como alerta para que o comedimento predomine em nossas avaliações quanto como estratégia de remição. Nas duas situações, subjaz a idéia de que o transcorrer dos anos funda uma justiça cujo fulcro é a onisciência e a imparcialidade, aclamando os escritores de talento e desqualificando os medíocres, num fim ditoso em que julgamentos equivocados ou parciais são revistos.

Concorda-se com o que diz Miguel Conde (2007, p.1/2): “... o “tempo” não é mais que a sucessão de críticos e leitores falíveis e parcialíssimos, como todos nós.” Vale lembrar que na formação do cânone consagrado, bem como nos julgamentos imediatistas, além da qualidade das obras, estão em jogo as questões políticas, modismos intelectuais, competições teóricas, e um pouco de acaso, elementos que favorecem que omissões e enganos se perpetuem em relação ao passado e instaurem-se no tocante ao presente.

Para Antonio Cândido (2006, p.3), é uma raridade um crítico capaz de analisar qualquer obra. Em referência ao exercício da atividade crítica, confessa:

... fiz um bom número de erros, ...
 ...Temos [nós, críticos] limitações de vários tipos que nos fazem compreender melhor certos autores, sem falar das afinidades. Fazemos erros de compreensão e erros de avaliação, mas talvez os mais sérios sejam os de omissão.

Pelos “ralos” da história, portanto, escoaram/escoarão muitas obras artístico-literárias.

Se lacunas e desacertos são inerentes a todo cânone, por que defender a adoção de um padrão rígido, imutável de canonicidade como fonte segura e exclusiva de cultura?

Tal defesa vai ao encontro de um atual quadro de professores que, em sua maioria, ainda poderia partilhar os valores eruditos legitimados pela escola ou aponta, majoritariamente, para um corpo docente mimético, que apenas repete, ocamente, o jargão do discurso pedagógico sobre a importância extraordinária desses valores?

A se julgar pela crescente crise no ensino de modo geral e da leitura – aliás, as palavras crise e ensino formaram um binômio indissociável que, pouco a pouco, tornou-se trivial a ponto de já não produzir nenhum ou pouquíssimo efeito de sentido, acarretando um processo de acomodação – tende-se a concluir que, hoje, predomina a segunda alternativa.

É preciso, portanto, destruir a resistência tanto de grande parte do professorado quanto da quase totalidade de alunos à fruição do texto literário. Um dos caminhos para tentar vencê-la é a proposta deste trabalho. No campo das leituras literárias, é fundamental o professor entender que a maior parcela dos conhecimentos gerados é efêmera. Conforme António Branco (2005, p.97) assegura:

Os estudiosos de literatura não só estão bem cientes dessa realidade [a consciência do provisório das leituras e dos conhecimentos por ela suscitados] como reclamam o direito à transitoriedade das leituras, sendo considerado normal que um leitor especializado venha a rejeitar, num determinado momento do seu percurso, uma leitura por ele realizada anteriormente.

E complementa-se: é considerado normal que um leitor comum (o que inclui professor e aluno) venha a aprovar, a cultivar, num determinado momento do seu percurso, uma leitura por ele rejeitada anteriormente.

Em resumo, é necessário que o professor, primeiramente, (re)aprenda a (re)ver-se como leitor, a motivar-se a (re)ler, para que possa desconstruir, construir e reconstruir sentidos na leitura; a seguir, (re)dimensiona a *práxis* pedagógica, (re)posicione-se a fim de assumir um comportamento reflexivo e de investigação permanente, tentando reproduzi-lo entre seus alunos; enfim, atreva-se a ensaiar novos caminhos de leitura, conquistando independência e criticidade de pensamento, características almejadas por todos os projetos pedagógicos empenhados seriamente na formação da cidadania.

A alternativa de leitura sugerida pela pesquisa amplia as chances de motivação do leitor-professor e/ou aluno – pois, além dos pontos positivos já apresentados na introdução do trabalho, há de se destacar um outro aspecto favorável à proposta, corrente nos dias hodiernos: os eventos literários que se multiplicam por todo o Brasil, como feiras, bienais, jornadas, nutrindo leitores e atraindo curiosos/não-leitores ao universo do livro, transformando os autores do tempo presente em estrelas desses acontecimentos. Assim, promove a dessacralização do autor, renovando a relação entre ele e o público.

Sem dúvida, no mundo contemporâneo, o contato direto com a “celebridade” – o autor – é mais uma estratégia para seduzir os não-leitores e os leitores comuns/leigos, ávidos por conhecê-lo e ouvi-lo. Beatriz Resende (2005, p. 1/2) – curadora do seminário “A Ficção Latino-Americana no Século XXI”, ocorrido em outubro de 2005, no Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) – diz que “sem o público não especializado não existe literatura nem mundo editorial”.

Os novos modelos de encontros, seminários e fóruns representam ações que, se planejadas e realizadas continuamente em níveis municipal, estadual e nacional, contribuem para a formação do leitor do gênero em questão.

Tais eventos constituem excelente oportunidade a ser explorada pela escola, pois por meio deles pode-se mudar o foco sobre o lugar reservado, em nossa cultura de extremos, à literatura, olhada como um bem longínquo, inacessível, circunscrito à dominação de doutores e eruditos no assunto.

Os tentáculos da leitura literária são surpreendentes, capazes de alcançar o mais laico dos leitores e, quiçá, apreender os não-leitores. E, inegavelmente, os de obras contemporâneas têm o forte poder de imantar o leitor novato, seduzi-lo por sua capacidade inerente de captar os movimentos da História em curso, uma vez que funcionam como antena sensível de sua época, favorecendo a aproximação entre texto e leitor porque situados na mesma dimensão temporal, logo, imersos em usos lingüísticos comuns.

Dessa forma, a leitura dos contemporâneos poderá oferecer um prazer singular ao leitor, além de prepará-lo para perceber os “protocolos ficcionais” – termo de Umberto Eco (1994, p. 123-147) – a fim de desfrutar o compartilhamento cultural de outros períodos, simulados por intermédio dos livros da tradição.

Eleger trabalhar como ponto de partida com um *corpus* da literatura juvenil contemporânea em aulas de Língua Portuguesa é conceber navegar pelas variações lingüísticas sincrônicas, mergulhando no atual diassistema do idioma, instigando o aluno a compreendê-lo para que aprenda a dominá-lo e saiba surfar, “detonando”, deslizando com habilidade nas ondas da língua, executando novas manobras até atingir o padrão formal.

Em se tratando de criações literárias contendo intertextualidade explícita com autores de tempos passados distintos, o professor de Língua Portuguesa pode estimular, freqüentemente, o contato gradual do aluno com obras de outros períodos, visando a

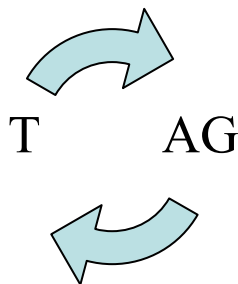
despertar o interesse para a pesquisa de registro lingüístico de época, obstáculo que necessita ser transposto a fim de desenvolver a capacidade do aprendiz para a leitura de textos de qualquer fase da cultura nacional.

1.2.2 LEITURA LITERÁRIA NO CIRCUITO DA ESCOLA: ENTRE O DESVIRTUAMENTO E A VALORAÇÃO DA ARTE

Quando o tema é leitura literária na escola, há de se ter cautela com os perigos do “utilitarismo curricular”, expressão usada por Victoria Fernández – especialista em literatura infantil e juvenil espanhola e crítica literária - apud Cerrillo (2005, p.17) – que assim a define: “não é mais que o aproveitamento da leitura de textos literários para o cumprimento de objetivos escolares alheios à própria leitura”.

Tal utilitarismo representa uma prática pedagógica tradicional recorrente, em que uma de suas faces marca a preocupação de avaliar e selecionar a obra por critérios pedagógicos ou morais e não literários. A outra, bem mais delicada, revela que, em geral, o professor de Língua Portuguesa anula a leitura literária como arte da palavra, reconhecendo-a como mero reservatório de informação gramatical. Neste caso, a leitura e a interpretação textual dos alunos são solicitadas como atividades preambulares, esvaziadas de importância, superficiais, condutoras à ação principal: o estudo gramatical como um fim em si mesmo – (pre)texto → análise gramatical.

Ignora-se, fundamentalmente, que essa análise é um instrumento basilar, mas, a serviço da interpretação literária, que tem movimento circular: texto (T), análise gramatical (AG), texto (T):



Quando a escola impõe o didatismo às produções da literatura e à sua leitura, consoante determinados princípios político-pedagógicos, torna difícil ou quase inexecutável a exploração do potencial educativo natural da leitura literária. Esse didatismo, entretanto, é inevitável, porque ao se transformar em conhecimento escolar, a literatura infanto-juvenil sofre o processo de escolarização, necessário, pois é ele que justifica a própria razão da existência da escola.

Não há como evitar a diretividade de toda e qualquer ação pedagógica, eis o âmago do trilema. Nem dispensar a mediação do professor para conduzi-la. A questão, portanto, é: para onde? Ao prazer, à repulsa ou à indiferença?

Segundo Magda Soares, na rotina escolar, a literatura infanto-juvenil escolarizada – por ser trabalhada pelo professor de modo inadequado – adquire conotação pejorativa. Soares (2001, p.22) ressalta as conseqüências desse procedimento, que “se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas, e que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.”

Isso, conforme a autora, desenvolve no aluno “resistência ou aversão ao livro e ao ler”.

Faz-se necessário (re)ver o tratamento dado ao texto literário nas aulas de Língua Portuguesa. Acorda-se com Cyana Leahy (2004, p.57), quando considera o texto “campo de pesquisa”. Trabalhá-lo nessa perspectiva demanda que o professor proponha, por exemplo, questões envolvendo a relação de aspectos gramaticais com a compreensão do texto. Analisá-los, portanto, significa buscar meios para solucionar um problema que impeça a passagem para patamares interpretativos de leitura, reveladores da eficácia do pensamento.

Alteram-se, pois, a estratégia de olhar e a de abordar o texto, cuja análise não se restringe à verificação do domínio da terminologia da gramática pertinente ao plano morfossintático da língua.

Para que tal revisão se processe, há de se ter profissionais preparados para desenvolver novas maneiras de focalizar a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, destemidos porque respaldados por uma fundamentação teórica firme, que valida os novos olhares.

Em regra geral, estariam os professores do atual quadro do magistério do Ensino Médio capacitados a lidar com o texto como um território de pesquisa, explorando o manancial de recursos lingüísticos provocadores de efeitos de sentido plurívocos, que emolduram o literário? como um lugar propiciador de reflexão crítica da língua materna e da literatura brasileira?

No tocante à Literatura – arte da palavra – será que foi real e devidamente absorvida pelo professor de Língua Portuguesa ou este a descartou como tal, assim como fizeram os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Como já apontaram Cecil Jeanine Albert Zinani e Salete Rosa Pezzi dos Santos (2004, p.63-72), os PCN apresentam-na desconfigurada, visto que indicam apenas o olhar para trás, explicitando os aspectos voltados à recuperação da tradição. Quando ignoram a importância da condução do olhar para a frente, adiante, cuja função é apontar rumos que a façam prosseguir, motivam o corte na dinâmica da literatura, que opera com a conjunção dos dois olhares.

Não se pode esquecer que a literatura se abastece e se revigora com as alterações significativas no plano da expressão e no plano do conteúdo, que ocorrem à medida que progredem os seus estudos. Não há nada de extraordinário nessa constatação, pois é assim que se realiza o desenvolvimento da humanidade: conhecimentos novos promovem o enriquecimento e o avanço dos já (re)conhecidos, em todos os campos de saber, fazendo girar a roda do mundo. Em sendo arte, a literatura sorve a evolução de outras áreas do conhecimento.

O diálogo entre os textos do passado com os do presente/ e com os que estão em curso de produção não deve ser, portanto, inviabilizado.

Nos PCN, incontestavelmente, a literatura é posta à deriva. Sem porto para a sua ancoragem, encontra-se diluída nos estudos da língua, aparecendo entre uma das competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa: retomar as formas estabelecidas de edificação do imaginário coletivo, o acervo que representa a cultura e as classificações conservadas e propagadas, na linha espaço-temporal, pela análise do texto literário.

Depreende-se, portanto, que, caso o professor de Língua Portuguesa oriente-se pelos PCN, no que tange aos estudos literários, focalizará a sua abordagem na história da

literatura, ordenando cronologicamente as escolas literárias, mostrando suas características, autores e obras nelas relacionados. Logo, desconhecendo o que importa: o fenômeno literário em si.

A ausência, nos PCN, de um lugar para abrigar a Literatura é notória. Nem sequer é mencionada dentre as competências e habilidades desenvolvidas em Arte (1999, p.181), como se comprova no item representação e comunicação: “Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais).”

O documento – parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – sinaliza o acontecimento que culmina em 2001: a extinção formal da Literatura como disciplina das grades curriculares oficiais do Ensino Médio, aumentando a responsabilidade não só do professor de Língua Portuguesa – especialmente daquele cujo objetivo principal é desenvolver a competência leitora de textos literários – como também dos docentes dos cursos de Letras.

É importante mostrar, entretanto, que apesar da disciplina Literatura ter sido banida da grade do Ensino Médio, na prática, observa-se outra realidade.

Por razões de economia político-editorial, não foi retirada da maioria esmagadora dos livros didáticos (“doados” às redes de ensino público pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – escolhidos pelo corpo docente de cada instituição e adotados sistematicamente pelo professor). Neles, a sua apresentação mantém-se incólume: a classificação da literatura em períodos históricos, divididos em capítulos, contendo enxertos de fragmentos literários com a finalidade preponderante de ilustrar as eras.

Dessa forma, verifica-se o célebre descompasso entre as novas teorias e a *práxis* educacionais, já que as inadequadas condições de trabalho e/ou de formação do professor acabam por escravizá-lo ao livro didático, provocando uma visão míope do trato que se deve conceder à arte literária. A permanência pseudoclandestina da Literatura no espaço escolar pelos motivos expostos e nos moldes citados não é o que se deseja. Pode-se, todavia, tirar proveito da situação.

Neste instante, soa como um alento a voz de Roland Barthes (1984, p.37): “A Literatura é como o fósforo: brilha mais no momento em que tenta morrer.” (ou, quem sabe, no momento em que tentam matá-la). Ao invés de expiar o exílio compulsório da

Literatura, de assistir ao seu apagamento de braços cruzados e lençinho nas mãos para enxugar as derradeiras lágrimas, não seria a hora de arregaçar as mangas, de segurar a chance de vivificá-la, pondo o foco no fenômeno literário em si, apesar da organização típica do livro didático?

Questionamento que leva a outro: Em Letras, qual é o enfoque dado à Literatura? Estariam os licenciandos desses cursos sendo preparados para lidar, dialogicamente, com as possibilidades teóricas distintas de ler a arte da palavra?

Deixando de lado o pessimismo, considerando-se positiva a resposta dada à última indagação, os recém-formados em Letras, logo, novos professores, estariam aptos a perceber – nos vácuos gerados pela estrutura do currículo do Ensino Médio vigente – a oportunidade de centralizar o estudo do literário na valorização da palavra-arte, em vez da periodização histórica da literatura, como tradicionalmente ocorria/ocorre.

Não se quer dizer que se possa prescindir de situar a obra em seu contexto histórico, aludindo ao período, ao estilo a que se vincula, mas que a referência deve ser posta como pano de fundo da obra artístico-literária¹¹.

Para aprofundar a interpretação da obra, o leitor necessita, minimamente, de recorrer a princípios teóricos de base triangular: gramaticais, lingüísticos e literários, esferas de conhecimento pertencentes aos estudos de Língua Portuguesa e de Literatura. A complexidade do ensino de leitura, entretanto, transcende os limites do domínio desses princípios. Paulo Coimbra Guedes e Jane Mari de Souza (1999, p.137) afirmam: “Ensinar a ler é contextualizar o texto e explorar os seus possíveis sentidos; aprofundar a leitura é promover um diálogo da leitura feita pelo aluno com a leitura feita pela tradição, e essas tarefas são de todas as áreas.”

Em relação ao texto literário, a mediação de leitura não é monopólio dos professores de língua ou de literatura nacionais.

As diversas disciplinas com seus respectivos saberes podem ampliar a compreensão da obra, ainda que seus docentes – usuários da língua materna – expliquem aspectos de significação de modo diferente dos de Língua Portuguesa. Há de se considerar que todo mediário cumpre uma função utilitária. Ademais, se os docentes de outras áreas fossem

¹¹ Deseja-se esclarecer que não se intenta adentrar em áreas de Especialistas e/ou Doutores em Teorias Literárias e estudos

leitores de obras literárias, já não teriam desenvolvido também a sensibilidade e a competência (mesmo que intuitiva) para julgar questões de arte e de gosto, que estão entre os atributos do mediador de criações artísticas?

O professor de Língua Portuguesa não pode olvidar de sua competência específica: ensinar português. Essa tarefa, entretanto, tem sido distorcida no circuito da sala de aula, pois, ao que parece, o professor ignora que o seu papel é preparar o aluno para dominar a língua escrita padrão, modalidade distante da língua falada informalmente. Uma das vias seguras para isso é a imersão do aluno na leitura de textos da cultura brasileira, à semelhança do processo de aprendizagem da língua falada, em que o aprendiz mergulha nas formas e expressões de sua comunidade lingüística.

No ensino da leitura literária, o *corpus* da literatura juvenil contemporânea pode minimizar, por meio do uso do coloquial elaborado, a tensão entre os extremos dessas duas modalidades, propiciando melhores condições para contextualizar a Língua Portuguesa, primeiro compromisso do professor dessa disciplina. A seguir, deve descentralizar as questões sobre o que evoca o texto, concentrando-se em como seus alunos o processam cognitivamente, em como interpretam as relações morfo-sintático-semânticas para que efetivem a compreensão textual e no modo pelo qual pode mediar esses procedimentos.

O educador deve ter em mente que a função do mediador é dar continuidade à contribuição do discente, elaborando-a e ampliando-a, atentando que há diferença entre expandir a cooperação do aluno e corrigi-la.

Enquanto esta ação pode ter um componente negativo, aquela é positiva. O processo de expansão permite que o professor atue como um parceiro mais competente, ajudando o aluno a construir seu conhecimento – além de confirmá-lo como participante legítimo da interação – tornando possível, assim, a negociação de sentidos.

Urge, enfim, fazer conhecer a língua escrita, registro de prestígio político-cultural, o que significa aparelhar o aluno para se apossar de seu idioma, entendendo-o como um sistema, cuja organização abrange desde o conjunto de leis ortográficas ao conjunto de regras sintáticas que determinam a estruturação de frases geradoras de sentidos de uma obra, que, por sua vez, entra na constituição da história da cultura de seu país.

afins, nem mesmo em campo de Doutos em Leitura. Se há breves, não-profundos comentários a respeito das duas áreas, deve-se ao fato de, embora a tese seja de Língua Portuguesa, seu tema situar-se na confluência dos três campos: Língua, Literatura e Leitura.

Ensinar português, portanto, é capacitar os alunos para entenderem os vários textos que lêem, dentre eles, o literário. Ao que parece, a essência dessa afirmação categórica dissipou-se/dissipa-se pelos desvãos dos frágeis telhados escolares. Quantas e quantas vezes, caro leitor, ouviu-se/ouve-se nos meios educacionais e/ou leu-se/lê-se em todo e qualquer planejamento de Língua Portuguesa essa asseveração, a ponto dela tornar-se um nhenhém desafinado e, em grande parte – a se julgar pelos resultados das pesquisas realizadas em 2007 sobre os níveis de leitura dos brasileiros – inaudível.

Impossível desprezar, no momento em que se reflete sobre a questão da leitura literária e do ensino de Língua Portuguesa, os dados apresentados por várias investigações a respeito do ato de ler. Há diversas reportagens, todavia, bastam as suas manchetes para trazer à baila a situação precária do atual sistema educacional brasileiro:

“Ensino médio reprovado – Estudo mostra que antigo segundo grau no Rio é pior que em São Paulo e Minas”, pesquisa feita pelo Instituto Unibanco entre abril e outubro de 2006 (AUTRAN, 2007, p.19);

“Dos que têm 4ª série, 68% lêem mas não entendem – Quatro milhões de brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos, mostra pesquisa do Ibope”, compilação de cinco sondagens efetuadas entre 2001 e 2005 (FREIRE, F., 2007, p.11);

“Eles precisam de educação – Brasil tem 2,4 milhões de jovens analfabetos entre 10 e 29 anos segundo a Pnad”, estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2005, indicando o chamado analfabetismo absoluto (WEBER, 2007, p.3).

A pesquisa, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), analisa ainda 31,1 milhões de pessoas que cursam ou cursaram do 3º ao 4º ciclo do Ensino Fundamental, mostrando que 24% (cerca de oito milhões) dos que se encontram nesse período escolar permanecem no nível rudimentar de alfabetização, isto é, com séria limitação nas habilidades de leitura, escrita e também em cálculos simples de matemática, como somar ou diminuir.

Como se vê, a falta de uma política educacional séria no Brasil fez com que os problemas relacionados à leitura, represados, no passado, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries antigas), se espraiassem por todos os segmentos escolares, atingindo, em última escala, o terceiro grau de ensino.

Diante do lastimável retrato da perda de qualidade da educação no país – área que democratizou a oferta de vagas e não o ensino – *spectrum*, imagem do menosprezo deliberado dos sucessivos governos municipal, estadual e federal pelo setor, todos os diretamente envolvidos são chamados pela sociedade civil a encontrar saídas para a crise.

Cada qual com seu quinhão de responsabilidade. Desde a década de 60, Paulo Freire pôs na pauta das discussões da nação brasileira a importância do ato de ler, cuja resposta à sociedade deu-se por meio de seu projeto de alfabetização para adultos. Como santo de casa “desfardado” não pode, nem deve fazer milagre, foi despachado para terras estrangeiras, espalhando o seu feitiço no Chile. De lá para cá, especialistas em Leitura, Língua Portuguesa, Literatura, Pedagogia (re)pensam, ininterruptamente, estratégias responsivas para a superação das dificuldades na formação do leitor de diferentes gêneros textuais.

Diques são arquitetados para conter o fluxo de mudanças e as novas teorias mal chegam ou chegam mal à prática da sala de aula.

Guiomar de Grammont (1999, p.71-3) diz, provocando a reflexão do leitor:

A pensar a fundo na questão, eu diria que ler devia ser proibido. Afinal de contas, ler [...] acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo inosso e ordinário em que vivem. [...]
Ler realmente não faz bem. [...] a leitura desenvolve um poder incontrolável. Liberta o homem excessivamente. Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram. [...] Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos, em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. [...] a leitura é um poder e o poder é para poucos.

Como leitora devota, acredita-se nas providências que as autoridades governamentais estão tomando, dentre elas, a que o Ministério da Educação anunciou, veiculada pelo Jornal *O Globo*, em nove de abril de 2007, por meio da reportagem de Weber, citada anteriormente: o ministério “decidiu reformular o Brasil Alfabetizado, programa lançado em 2003 e que teve pouco efeito na redução do problema”. O ministro declara ainda sua principal inovação: em vez de professores leigos, serão contratados professores da rede pública, que receberão treinamento específico para ensinar a ler e a escrever.

Agora, “leitor desconfiado”, é só esperar pelas futuras pesquisas encomendadas pelo poder público que, com certeza, se utilizarem métodos de investigação científica diferentes dos empregados pelas atuais, apresentarão surpreendentemente resultados expressivos na diminuição da problemática que envolve a leitura.

Afinal, “leitor desesperançado”, “desmemoriado”, já se esqueceu do crescimento fantástico do Produto Interno Bruto (PIB), alardeado no início de 2007?

Enquanto isso não acontece, volta-se à dedicação ao presente trabalho, centrando-se tão somente na leitura literária, em busca de caminhos alternativos de leitura para a extensão do conhecimento e do prazer dos jovens que conseguem chegar ao Ensino Médio. Enfim, meditando sobre a formação do leitor na esfera escolar.

1.2.3 UM CONVITE À LEITURA LITERÁRIA: ENCONTRO MARCADO PARA A CONQUISTA DO LEITOR

Não houve pretensão de originalidade nesta pequena pesquisa, apenas a vontade de saciar dois grandes desejos no ato da mediação escolar.

O primeiro, seduzir o aluno para que ele deseje o mesmo objeto: a obra literária, vendo, em sua leitura, a abertura para novos horizontes, podendo experimentar outras opções de existência ao participar do mundo criado pela imaginação de um escritor, possibilitando-lhe estabelecer identidades entre sua história e outras histórias; capacitando-o, assim, a compreender, a aceitar e a respeitar o mundo do outro.

Mostrar-lhe, sobretudo, a necessidade de ultrapassar as leituras de caráter utilitário: cartas comerciais, editais, regimentos escolares, receitas, projetos, manuais etc., que lhe embotam o sonho, a fantasia, adestrando-o, “treinando-o” para a repetição – logo, fixando-o no conhecido – fazendo-o dançar ao ritmo da utilidade social; abdicando do ato de pensar, que encerra em si o fascínio da ousadia de voar rumo a universos desconhecidos.

Conduzir, enfim, o educando a entender que a leitura literária instiga a sua curiosidade à medida que o transporta a lugares até então ignorados, rompendo fronteiras, permitindo-lhe saltar sobre os limites que separam o possível existente (a realidade crua de sua vida) do utópico desejado (transformação dessa realidade); quebra correntes que o aprisionam à Terra do Mesmo, onde reina a descrença de que o enriquecimento cultural ou a diversão propiciados por tal leitura é direito de todos; desvenda seus olhos, tornando favorável a diminuição da cegueira imposta pelo silêncio, linguagem da submissão.

O segundo desejo, vivificar a arte literária, fazer com que ela e seu autor (re) nasçam, no coração do aluno, sob o manto do mérito da Língua Portuguesa, levando-o a desfrutar o mundo construído pela magia do jogo das palavras, as quais são como brinquedos nas mãos do artista, onde habitam os risos, os choros, as expressões simples de amor, os tons agudos de dor, as saudades das coisas belas e boas, os medos, as utopias, as frustrações, tantos outros sentimentos e sensações.

As idéias bailarinas na cabeça do criador da obra dispõem as palavras a bailar sobre a página, em uma coreografia de exaltação ao idioma, revelando a competência do escritor quanto ao domínio dos recursos lingüístico-expressivos e discursivos da língua.

Almeja-se que, como espectador, o aluno envolva-se na celebração de sua língua materna, apaixone-se por ela e, apaixonando-se, deseje compreender a constituição e o funcionamento do seu corpo sistêmico para que dele se aposse, aprendendo, em especial, a apreciar e, oportunamente, a explorar e a manipular a modalidade que lhe é mais desconhecida: a língua escrita, no presente caso, manifestada através do uso do coloquial elaborado nas obras da literatura juvenil contemporânea, oferecidas como desfrute do ato de ler.

Leitura e aprimoramento da língua escrita são faces indissociáveis, verso e reverso da moeda cultural, que tornam viável a eficácia de trocas sociais. As possíveis escrituras literárias, em particular, funcionam como espelho, favorecendo futuras produções textuais do aluno. Busca-se sustento em Larrosa (2003, p.146): “Aprender a ler é aprender a escrever. (...) através da leitura, a escritura libera um espaço para além do escrito, um espaço para escrever.”

Referir-se à leitura e à abertura de caminhos para a escrita, significa preocupar-se com a formação de leitores aptos a realizar a leitura como um ato de crítica, que abrange constatação, reflexão e transformação de significados. Para que a criticidade seja meta da ação pedagógica, é imperativo que o próprio professor-leitor-mediador tenha concepção clara de que os textos são formados de distintas camadas inter-relacionadas de sentido, cujo processo de compreensão passa por estratos lexicais, sintáticos, estilísticos, culturais, históricos, ideológicos e intertextuais, propiciando, cada um deles, abordagens específicas e complementares.

Isso equivale a dizer que todo leitor interpreta um texto com os sentidos que *pode* ler, competindo ao educador, em sua função medianeira, ampliar o *poderio* de seu aluno.

No momento, deseja-se ressaltar dois aspectos dessa visão, que vieram à mente, cada qual em uma de suas partes.

Na primeira: “(...) todo leitor interpreta um texto com os sentidos que *pode* ler”, ela situa o leitor em uma nova perspectiva de leitura, em que ler torna-se representar a afirmação do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete, vinculando linguagem, tempo, textos e valores, já que como utente da língua, ele está inserido em história, ideologia e prática social cotidiana.

Conforme Eni Orlandi (2005, p.59): “Filiamo-nos a redes de sentidos em um gesto de interpretação, na relação com a língua e a história, e em que trabalham a ideologia e o inconsciente.” Baseia-se em Michel Pêcheux (2002, p. 54/55), que salienta ainda que um enunciado ou uma seqüência lingüística estão intrinsecamente expostos ao equívoco da língua – uma vez que ela própria funciona ideologicamente – podendo, pois, constituir-se em outro. Esse espaço virtual do outro enunciado ou seqüência é lugar da interpretação.

Na segunda: “(...) competindo ao educador, em sua função medianeira, ampliar o *poderio* de seu aluno.”, alude à postura pedagógica associada ao princípio fundamental do pensamento de Paulo Freire: “para ensinar, é preciso respeito e tolerância [ao diferente]”, como lembra Nita Freire (2006, p. 38).

Enquanto o aluno enfrenta a leitura sem muita consciência de que para fazê-la, ele atua com informações, conhecimentos, experiências de leitura e de vida, sensações, implícitos etc., o professor-mediador que pretende formar leitores deve estar ciente da complexidade da tarefa de ler. No que diz respeito à legibilidade de um texto, há de se considerar não só as exigências do nível gramatical e do nível da coesão/coerência textuais, por exemplo, mas também as condições de produção da leitura: situação, contexto histórico-social, interlocutores.

Na tese, recorre-se a algumas noções da Análise do Discurso sobre a questão da leitura, com interesse particular, neste ponto da investigação, pelo modo que ela apresenta o processo da interação em torno do qual a leitura é produzida. Objetiva-se sondá-lo, refletindo sobre a eventualidade de um confronto de interlocução entre o leitor virtual (inscrito no texto pelo autor) e o leitor real (efetivamente presente no mundo).

A relação entre autor e leitor – por meio do texto, lugar da interação – dependerá, portanto, da distância entre o leitor real e o virtual, trazendo consequências para a aceitação e a compreensão da obra.

Não é exclusividade do autor a figura virtual. Há também o aluno virtual, centro da cena pedagógica, para quem o professor planeja, dirige a sua ação e com quem supostamente interage no espaço da sala de aula, ignorando o aluno real. Logo, o distanciamento entre esse tipo de aluno e o aluno real poderá definir estratégias mais ou menos eficientes de ensino/aprendizagem.

Por isso, para levar a cabo o projeto, outra indagação subjacente às demais manteve-se na trajetória: qual é a proximidade entre o aluno-leitor virtual projetado e o aluno-leitor real com quem se defronta rotineiramente? Quem são, afinal, esses possíveis leitores?

Para tentar conhecê-los, um convite à participação na pesquisa: um encontro marcado para aliciar o aluno-leitor (?) de obras da literatura.

1.2.3.1 APLICANDO A PROPOSTA: SOBRE OS PASSOS DA PESQUISA

Essa etapa da pesquisa constituiu-se de duas partes. A primeira foi composta por observações, visando a determinar o conjunto de educandos com o qual o trabalho seria desenvolvido: buscava-se um grupo heterogêneo, formado predominantemente por alunos que se reconhecessem como não leitores e, por um percentual mínimo, dos que se dissessem leitores, todos no estágio final da primeira série do Ensino Médio. Essa preferência fundamentou-se sobre a conjectura de que o texto da literatura juvenil contemporânea tem condições de forma e de conteúdo para atraí-los, podendo despertar interesse em pessoas leitoras ou não.

Esses discentes pertenciam às turmas para as quais se lecionava em 2003, portanto, no fim deste ano, o importante era tão somente organizar e preparar o grupo para, efetivamente, começar as leituras em 2004, quando a relação entre professora de Língua Portuguesa – e eles estaria desvinculada, evitando quaisquer interferências ou pressões (in)conscientes no decorrer da investigação.

Estabeleceu-se o quantitativo de oito componentes para o grupo, dos quais seis se identificassem como não leitores e dois como leitores. O total de participantes permitiria que cada um ficasse com o livro emprestado em média uma semana, fechando o circuito da leitura de uma obra em aproximadamente dois meses.

À aceitação impetuosa do convite, seguiu-se a pergunta inevitável, cuja resposta era ansiosamente aguardada por todos: “E se eu não agüentar ler os livros, professora, se eu ficar de saco cheio dessas leituras, posso desistir, sair do grupo?” Garantiu-se que poderiam deixá-lo em qualquer momento; caso alguém se retirasse, seria substituído por outro aluno que quisesse enfrentar o desafio.

Sérios, sobranceiras dadivosas, deram a exata sensação que estavam oferecendo-se em sacrifício, pois selaram o acordo com declarações do tipo: “Só porque é para a senhora, professora! Se não...” Confessa-se que o ego, naquela fração de segundo, ficou inchado. Era a prova contundente de que o entusiasmo pela pesquisa conseguiu contagiá-los ou, passada a euforia, simplesmente, a injeção de ânimo de que precisava para prosseguir a tarefa.

Avançou-se para a segunda parte, dividida em dois momentos: um em que se dedicou à coleta de dados pessoais dos alunos por meio de entrevistas, com a intenção de obter informações mais precisas relativas ao posicionamento destes quanto à leitura literária, ao prazer ou ao desprazer em praticá-la, ou em ignorá-la. As entrevistas possibilitaram também conseguir informes de conteúdo histórico da vida familiar e escolar dos educandos, permitindo inferências pertinentes ao nível de letramento deles.

Quanto à família, não vêem seus membros como leitores de um modo geral, muito menos de literatura. Encontraram dificuldades em localizar até mesmo um contador de “causos”. Aflorou, em suas memórias (curiosamente, dos oito integrantes do grupo), o personagem do folclore mula-sem-cabeça, cuja lembrança não reside em sua história, mas no medo que os perseguiu na infância, inculcado por pais ou avós como um refrão condicional: “Olha, se você não fizer isso ou aquilo, a mula-sem-cabeça vem te pegar!”, disseram os alunos.

Das histórias familiares propriamente ditas, que entrelaçam os diferentes graus de parentesco, conheciam bem pouco. Instigaram-se os discentes, após as entrevistas, a descobrir o porquê de seus próprios nomes, de onde vieram seus avós paternos e maternos,

quem estava presente no dia em que nasceram, batizaram-se, comemoraram os diversos aniversários; a recolher uma foto, registrando um acontecimento especial de suas vidas etc., comunicando-lhes que, na primeira reunião, essas informações seriam trocadas e as fotografias mostradas. Isso para aguçar-lhes a percepção de que também se lê o mundo com as experiências arquivadas na memória, inclusive, as sensoriais, que ajudam a cada um a construir o seu jeito de olhar a si mesmo e ao mundo. Objetivava-se criar uma ambiência de narrativas orais, despertando-lhes a sensibilidade para entender que não só falando ou contando histórias, mas ouvindo igualmente o outro contar diferentes histórias, escutando a voz alheia, o ser humano compartilha suas impressões sobre a vida e reflete sobre as questões que o circundam.

Para não cair no esquecimento, deseja-se assinalar que o referido encontro – caracterizado pela trança das histórias pessoais dos componentes do grupo – funcionou como um quebra-gelo, criando um clima de coleguismo e de cumplicidade entre eles, já que eram oriundos de três turmas distintas.

Quanto às histórias no espaço da escola, recordavam-se vagamente das contadas pelas educadoras na alfabetização, batendo recorde os seguintes contos: *Chapeuzinho Vermelho*, em sua versão mais popular, a dos Irmãos Grimm; *Os Três Porquinhos*; e *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen. Alguns alunos fizeram menção à memória dos caracteres vocais de suas professoras.

Em relação às histórias lidas (?) por eles mesmos, no decurso escolar, registraram suas insatisfações, aparentemente causadas pela associação permanente entre leitura literária e avaliação bimestral. Comentaram suas estratégias para driblarem a não realização da leitura, tais quais os recursos aos resumos das obras (via internet ou compêndios); aos comentários, minutos antes da prova, dos colegas que a leram de fato; à decoreba das fichas anexas à obra para verificar o acompanhamento da leitura, corrigidas pelo professor por meio do gabarito que segue o livro paradidático etc.

Dessa forma, aprenderam a sobreviver na escola, desaprendendo a pensar. Referindo-se ao gabarito, Rubem Alves (2006, p.30) destaca: “Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em se ensinar ao aluno que é disso [do conjunto das respostas certas] que a ciência, o saber, a vida são feitos”. Ao exigir a repetição da resposta ensinada pelo professor, a escola sonega ao aprendiz o direito de trilhar um caminho em busca da

resposta certa, compreendendo que muitas tentativas erradas são antes realizadas para encontrá-la; entendendo, enfim, que é necessário testar desvios para chegar a novas vias de acesso ao conhecimento a fim de descobrir a resposta certa decorrente de seu percurso.

O segundo momento, iniciado em março de 2004, foi a fase experimental, cujo propósito era delinear o trabalho definitivo com as obras selecionadas para a leitura. Para operacionalizá-lo, montou-se, em conjunto, o cronograma de empréstimo do livro, refeito a cada nova rodada. Nessa etapa, entregou-se a primeira obra da série: *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão, tecendo alguns comentários concernentes apenas à autora. Postura mantida, evidentemente, nas posteriores apresentações dos demais escritores escolhidos para a pesquisa.

No tocante à obra, explicou-se aos alunos que o procedimento seria inverso: eles é que dariam suas opiniões sobre ela, contribuindo, assim, para a tese. Olhos arregalados, narizes desconfiados, estamparam a perplexidade frente à solicitação, afinal, nos muros intra-escolares, é bastante incomum a valorização da perspectiva do educando sobre qualquer assunto.

Completando essa mesma etapa, depois da leitura de cada um dos livros, promovia-se um encontro com o grupo, estabelecendo uma conversa informal, a fim de analisar o envolvimento do leitor com o texto literário e o resultado dessa interação.

Interessante foi a proposta feita por um dos participantes, ratificada pelo grupo, em que considerava importante que todos escrevessem e entregassem suas observações respeitantes às obras, para evitar possíveis esquecimentos da parte do pesquisador. Concordou-se de imediato, desde que isso não se transformasse em uma obrigação pós-leitura; quem desejasse fazê-lo, o relato seria muito bem-vindo.

Para surpresa, foi significativo o número de relatórios realizados até o final dessa etapa da pesquisa, concluída em dezembro de 2005; assim como tornou-se reveladora a permanência de todos os integrantes no grupo, ao longo dos dois anos de investigação.

Isso permitiu a confirmação de uma das hipóteses alegadas no trabalho: a que um percurso alternativo de leituras, cujas obras não constem do programa escolar, poderia cativar o leitor desgarrado. Em concordância com as idéias de Pennac, ratifica-se a crença em que a indiferença do educando pela arte da palavra, o seu desprazer no ato de lê-la originam-se fundamentalmente do medo de não conseguir compreendê-la, ligando o fato às

suas histórias de leituras literárias na escola, memorizadas como enigmáticas, enfadonhas e improdutivas.

Por isso, a busca por obras da literatura juvenil contemporânea, cujas linguagens sejam primorosas, sem, entretanto, tornarem-se herméticas, bloqueando a fluência, o entendimento e o deleite da leitura.

Quanto a tal aspecto, o que disseram os alunos-leitores neófitos sobre os livros lidos?

1.2.3.2 REFLETINDO SOBRE OS COMENTÁRIOS DOS ALUNOS-LEITORES: UM EXERCÍCIO DE ESCUTA

A título de ilustração, selecionaram-se trechos de relatos pertinentes a algumas obras, transcritos a seguir:

S.S.F., 15 anos: “Eu gostei tanto desse livro que a cada cena, cada capítulo, passava um filme na minha cabeça. Cheguei ao ponto de pegar manias de alguns personagens. Esse livro conseguiu o que muitos não conseguiram, despertar o interesse em uma menina que não suportava o fato de ficar olhando letras paradas em centenas de páginas.” [sic.] (*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão).

S.S.F. capta a linguagem “televisiva” de Adriana.

F.K.C., 14 anos: “O que eu achei mais interessante foi a forma de como a menina ficava confusa, que era representada por uma fumacinha, ...” [sic.] (*Quarto de Menina*, de Livia Garcia-Roza).

F.K.C. sente a força evocativa visual do signo verbal *fumaça*, que funciona, no decorrer do romance, como *índice*, estabelecendo uma contigüidade na significação, uma relação de causa e efeito: “fumaça” (efeito) é um índice de confusão mental da protagonista” (causa).

L.S.G., 15 anos: “A linguagem do texto é simples, um exemplo (Com quantos paus se faz uma canoa) apesar de algumas palavras complicadas. Gostei do livro, do modo como a autora desenvolveu a história.” [sic.] (*A odalisca e o elefante*, de Pauline Alphen).

T.O.S., 16 anos: “A linguagem às vezes é culta às vezes informal, mas sempre de uma forma cativante e poética. Este é um romance que me deu vontade de ler todo de uma vez só, ao mesmo tempo, mas fui obrigado a parar para absorver as palavras.” [sic.] (*Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho).

Os fragmentos de relatórios que se apresentam a seguir trazem à tona as palavras de Regina Zilberman em relação à leitura do texto literário. Segundo Zilberman (1990, p. 19), ela “constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história”. Para a autora, o leitor lembra de suas próprias dimensões, mas amplia os limites do conhecido, que surge por meio da imaginação, todavia, interpreta por meio do intelecto, enriquecendo-se de modo substancial.

Veja a percepção dos alunos da pesquisa quanto a isso:

N.M., 15 anos: “Esse livro me fez refletir sobre minha vida, reações, conceitos e atitudes, e me fez perdoar a mim mesma.” [sic.] (*Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho).

R.S.R., 15 anos: “De início o livro parecia longo e cansativo, mas ao desenrolar da história, a situação é totalmente oposta. Enfim, achei a história interessantíssima, que foi capaz de me fazer refletir sobre minha vida e todos a minha volta.” [sic.] (*Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho).

Nos encontros promovidos para a discussão acerca das obras lidas, procurou-se mostrar aos discentes que mais importante do que vivenciar os conflitos de opiniões tão divergentes sobre o mesmo livro – em que o primeiro leitor dizia “é cansativo”; o segundo,

“é bom”; o terceiro, “é interessante”; o quarto, “é chato”; o quinto, “gostei”; o sexto, “não gostei” etc. – era saber que havia outras leituras possíveis. Como exemplo, destacam-se dois comentários sobre *Quarto de Menina*, de Livia Garcia-Roza:

T.O.S., 16 anos: “É muito realista, pois ele trata de acontecimentos do cotidiano como os pais separados que estão na luta para ver quem vai ficar com a filha, (...) Adorei os seus amigos imaginários (as bonecas e os grilos). Gostei de como a autora escreveu o livro parecia um diário quando, ela começou a contar eu logo pensei que a história seria igual a um diário assim: dia 13 de abril papai veio me buscar etc. O nome do livro não combinou muito com o conteúdo acho que faltou coerência no nome do livro. O nome não estava explicando muito o que iria acontecer na história o nome do livro não deveria ser Quarto de Menina poderia ser Entre papai e mamãe, que esse nome demonstraria sua duvida, e seu vai e volta(...)”. [sic.]

Nota-se, na fala de T.O.S., que, embora a sua expectativa inicial quanto à estruturação do texto tenha sido frustrada, ele vai modificando-a, ajustando surpresa e decepção, experimentando o sentido da obra como realidade.

D.M.D., 16 anos: “Não gostei da forma em que a autora conduz a história há parte em que ela relata a realidade como a separação dos pais, em outras fugia da realidade quando cita a imaginação da personagem em que insiste em dizer que arroz colorido são crianças.” [sic.]

Esse fragmento demonstra que D.M.D. não absorveu a leitura como um gênero literário, desconhecendo que “o texto ficcional, um sistema de signos não-denotativo, é em princípio aberto e isto significa que ele não se consome na designação de objetos empíricos encontráveis”, conforme releva Wolfgang Iser (1999, p.37).

As nuances dos aspectos ligados à compreensão do gênero literário e à interpretação de uma obra variam de leitor para leitor, pois interdependem do repertório de leituras que cada um conseguiu formar até àquele momento, dando-lhe condições para participar, em escalas diferentes, do processo de construção do(s) sentido(s).

Se o aluno não é um leitor do gênero literário, nada mais natural que a sua “desfamiliaridade” com o gênero provoque um certo estranhamento, quanto à estrutura do texto ficcional. É o que se pode observar nos excertos seguintes:

C.S.S., 15 anos: “Embora eu não goste de literatura por fugir muito da realidade esse livro me chamou a atenção, achei um pouco confuso talvez por isso tenha me interessado, houve partes em que eu precisei ler duas vezes por não entender.” [sic.] (*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão).

R.S.R., 15 anos: “Não gostei do final do livro onde a infância deu um pulo para a fase adulta, eu acho que se o livro tivesse percorrido de forma rápida, mas as fases da vida dela em tempos iguais. O livro me prenderia, e eu iria gostar um pouco mais dessa estória.” [sic.] (*Quarto de Menina*, de Livia Garcia-Roza).

Sendo estrutura de comunicação, diz Iser (1999, p.125-128), “a ficção não pode ser idêntica à realidade a que se refere, nem ao repertório de disposições relativas a seus possíveis receptores”. Ela cria de modo virtual as distintas interpretações do real, do qual toma emprestado o repertório, assim como o repertório de regras e valores dos leitores. Iser afirma que a capacidade comunicativa da ficção advém, exatamente, do fato dela não ser igual ao mundo, nem ao receptor. Essa ausência de identidade se mostra em lugares indeterminados que, no começo, aludem mais à relação que vem à tona na leitura entre texto e leitor, do que ao texto.

A indeterminação do texto ficcional sustenta-se em uma estrutura, tendo, como um de seus componentes constitutivos, os lugares vazios que, na comunicação, mobilizam e em certa medida dirigem a interação entre texto e leitor. Eles sinalizam a premência de combinar os esquemas do texto, sendo essa combinação a condição para construir um contexto que forneça coerência ao texto e sentido à coerência. Os lugares vazios, ao interromperem as conexões dos segmentos textuais, abrem múltiplas possibilidades de significados, razão pela qual a combinação dos esquemas passa a ser uma decisão de escolha por parte do leitor.

Sempre que o leitor deparar com fragmentos que lhe mostrem indefinições e o provoquem ao cotejo com suas certezas, ou defrontar-se com fatos difíceis à sua compreensão ou incomodar-se com informações que desencadeiem o mal-estar do não conhecimento, sem dúvida, ele procurará pôr em movimento o seu sistema de referências, dinamizando o seu acervo pessoal, a fim de promover possíveis ajustes para que o seu repertório possa sobrepor-se ao repertório do texto literário, ampliando a interação entre ambos, e, desse modo, aprimorando a sua capacidade interpretativa.

Na pesquisa, o aluno-leitor manifesta sua vontade de penetrar no enigma do jogo intertextual, buscando leituras literárias mencionadas nos livros lidos, como se verifica nos trechos:

F.K.C.S., 14 anos: “Gostei da brincadeira que a autora fez, inserindo a história de amor da odalisca e do elefante, em histórias clássicas como: Romeu e Julieta, Rei Arthur e etc. [sic.] (*A Odalisca e o elefante*, de Pauline Alphen).

S.S.F., 15 anos: “Este livro nos dá vontade de lê-lo, e as citações das obras de Clarice Lispector me deu vontade de conhecer as obras dessa escritora.” [sic.] (*Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho).

Essas declarações atestam a seguinte hipótese da tese: o jogo intertextual explícito entre as obras literárias contemporâneas – uma de suas peculiaridades marcantes – e as obras consagradas pela tradição como clássicas favorece o despertar da curiosidade acerca dos universos ficcionais destas. Aflora-lhes o ânimo de abrirem as cortinas do passado, viabilizando o deleite na descoberta da geneologia da criação da literatura brasileira.

Na teoria da estética da recepção, o termo repertório reporta-se a todas as referências textuais, tanto as de realidade intratextual – constituídas pelas citações literárias, quanto as de realidade extratextual – apresentadas sob a forma de menções históricas, convenções sociais, alusões ao contexto sociocultural da obra.

Em *Quarto de Menina*, especificamente, Livia Garcia-Roza possibilita ao leitor a ampliação de seu repertório via referências textuais filosóficas, cujos sistemas de

pensamento elegeu para apresentar em seu texto, chamando a atenção dos alunos-leitores, conforme se observa no fragmento:

L.S.G., 15 anos: “Outro ponto que me interessei foi quando o pai de Luciana explica através de um conto como se iniciou a Filosofia, mostrando assim um pouco das histórias de alguns dos mais importantes filósofos que já existiram como, Sócrates, Platão e Aristóteles.” [sic.]

O trecho do relato de L.S.G. comprova outra hipótese da tese: as obras literárias contemporâneas podem (re)estabelecer laços afetivos dos falantes com a língua materna, estimulando, de modo geral, a leitura.

À proporção que o aluno passa a leitor de obras literárias, nota que as obras que lê falam de leituras já feitas por seus autores, expondo, portanto, o repertório do texto como emissor; e entende a importância de expandir o seu repertório como leitor, tendo em vista melhorar as condições de sua participação, conseqüentemente, do seu potencial interpretativo. O texto ficcional caracteriza-se pela transmissão de uma realidade que ele próprio organiza e não pelo confronto com a realidade. Se considerada do ponto de vista de sua função comunicativa, a ficção dá luz à realidade por ela simulada, pois o texto literário é representação, e não, imitação.

As referências textuais variadas não são uma simples cópia da realidade, apesar de retiradas do sistema do real. Na verdade, constituem um meio de falar algo sobre a realidade, comunicando-se com ela numa relação de interação, não de oposição, levando o leitor a questionar os padrões e as concepções de realidade que compõem as referências dos sistemas de mundo.

O texto ficcional abre espaço para que o leitor analise, no interior do seu sistema de referências, outras possibilidades contestadas pelo sistema do mundo, mas, aprovadas pelo sistema do texto ou vice-versa.

Para encerrar as citações dos relatos, deseja-se salientar a percepção dos alunos, no que diz respeito a certas estratégias lingüístico-discursivas usadas pelos escritores para apreender o leitor, em duas das obras lidas, que funcionaram de forma eficiente,

promovendo a interação entre o autor e o leitor por meio de seu texto, conforme demonstram os três excertos a seguir:

N.M., 15 anos: “O final do livro foi fechado com chave de ouro, na última página é dito duas frases diretas para o leitor, e isso é fantástico porque é inesperado.” [sic.] (*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão).

S.S.F., 15 anos: “Realmente, eu gostei da forma que essa historia foi escrita e do design do livro, o último capítulo do livro, chamado de “errata ou página solta” deu um “tchan” especial na história.” [sic.] (*Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho).

D.M.D., 16 anos: “A cada trecho do livro aparece um mapa que mostra a real situação da história, é como se fosse um pequeno resumo daquilo que foi lido e talvez não tenha sido compreendido com muita clareza. Isso foi bem interessante, a autora também colocou as letras bem juntinhas para dizer que o personagem falava rápido, depois colocou nomes bem engraçados nos personagens como Poracaso e outros.” [sic.] (*Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão).

O último exemplo é uma pequena amostra dos recursos empregados pelos autores para minimizar a distância que pode ocorrer entre o leitor virtual e o leitor real, tentando garantir a compreensão do texto e a aprovação da obra.

Cabe, antes de terminar, fazer menção aos comentários de alguns alunos, nos bate-papos após as leituras das obras, pertinentes a seus familiares.

Segundo esses alunos, suas mães e/ou avós, surpresas por seus filhos e/ou netos estarem envolvidos, voluntariamente, em uma pesquisa sobre leitura de obras literárias, chegaram até a suspender – nos períodos das leituras – a obrigação deles realizarem tarefas domésticas, evitando atrapalhá-los. A reação da família deixou-os igualmente perplexos e, de certo modo, colaborou para que os educandos experimentassem o prestígio que a leitura concede ao sujeito-leitor.

Tal fato trouxe à lembrança o que Maurizio Gnerre (2003, p.5) aponta em relação aos atos de fala, perfeitamente equivalentes aos atos de ler: “As pessoas falam (lêem, acrescento) para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos.”

1.2.3.3 CONSIDERAÇÕES

O quadro de alunos da pesquisa – formado por uma maioria de alunos não-leitores de obras literárias e uma minoria de alunos-leitores – representa, em proporção similar, o painel fotográfico da relação dos discentes com a leitura literária na instituição Escola.

Ouvir a voz dos alunos, no primeiro momento da segunda parte da enquete, permitiu corroborar que eles não conectavam leitura a prazer e/ou lazer e tinham escassa educação literária: a leitura de obras da literatura associava-se a fragmentos textuais e a eventos esporádicos e obrigatórios, sempre ligados a processos de avaliação da aprendizagem.

A imagem do aluno-leitor virtual aproxima-se, portanto, do aluno-leitor real; afinal, a proposta da tese reflete uma história de convivência com salas de aula, majoritariamente, no Ensino Médio e na rede pública, como docente de Língua Portuguesa.

No segundo momento da segunda parte, a proposta do trabalho posta em prática – leitura das obras da literatura juvenil contemporânea – possibilitou que se realizasse uma intervenção na visão dos discentes quanto à leitura literária, levando-os a apreciá-la, conforme indicaram seus relatos.

Se, porém, a análise dos comentários escritos dos alunos sinalizou, por um lado, uma modificação significativa no tocante ao prazer do ato de ler; por outro, evidenciou que a pouca intimidade com a literatura e suas “convenções” só pode ser superada lentamente e depende de um *continuum* de leituras intra e/ou extramuros escolares. Do primeiro livro lido ao último, observou-se uma pequena alteração nas declarações dos leitores novatos, uma vez que, em seu repertório recém-iniciado, já havia algumas leituras diferentes para efeito de comparação, abrindo seus horizontes quanto aos diversos procedimentos literários, dando-lhes condições para, ainda que precária e timidamente, opinar sobre eles.

Ratifica-se, portanto, a crença em que a leitura das obras literárias contemporâneas é um percurso alternativo para conquistar o leitor-desgarrado: aluno e/ou professor; uma boa estratégia para estimular o seu desejo de mergulhar nas águas claras ou traiçoeiras que se descerram a cada página do livro.

Os relatos, em suas entrelinhas, confirmaram outra face da questão: a escola continua falhando no exercício de sua função mais importante – a formação de leitores, no caso em particular, do gênero literário, fortalecendo o indício de que falta educação literária na formação dos docentes, principais mediadores de leitura.

Conclusão nada animadora, tão pouco surpreendente, porque possíveis soluções para a problemática da leitura permanecem bloqueadas, dependentes de respostas a outras indagações. Até quando o atual sistema educacional brasileiro – com suas políticas livrescas e de leitura literária – será mantido, ignorando que a formação continuada dos educadores é fator condicionante para uma educação de qualidade? Até quando sua ineficácia tentará ser neutralizada por mecanismos persuasivos que apontam uma escola aqui, outra acolá – em nosso país continental – como “ilhas” de excelência de ensino-aprendizagem? Até quando a formação de leitores de literatura ficará dependente de projetos individuais, particulares ou de parcerias público-privadas, portanto, de extensão limitada?

Enquanto todo o sistema não é revisto, que haja pelo menos fragmentos de mudanças, ainda que advindos de propostas isoladas que põem o foco na construção de leitores de literatura, dentro e fora da escola. É necessário lembrar que não há milagre em nenhuma proposta. Em cada uma, porém, existe somente o sêmen da esperança, irrigado pela utopia que alimenta o ser humano em seu ofício educacional: incluir o maior número de brasileiros de todas as idades e de todas as classes sociais no universo dos livros.

O professor de Língua Portuguesa não pode abrir mão de um modesto sonho: eventualmente, conquistar um leitor, ou, com sorte, dois ou três que experienciem a leitura literária, atividade desafiadora e singular, conforme afirma Roger Chartier (1999, p.70/71): “Todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância.”

Que todo leitor desenvolva uma relação de intimidade com os livros de literatura, abrindo-os para que liberem brados, prantos e/ou silêncios da humanidade nas suas diferenças e identidades; jamais os deixem fechados, olhando-os respeitosamente, mas, como objetos mudos, feito pedras. Que todo leitor, enfim, possa participar da dialética do desejo: ler com prazer uma história escrita no prazer, que, segundo Roland Barthes (1999, p.11), o escritor revela em sua própria escritura, por sua obsessão em fruir a linguagem, tema do próximo capítulo.

2 A LÍNGUA(GEM) LITERÁRIA: ARENA DA LUTA ENTRE O ESCRITOR E A PALAVRA

Pretende-se apresentar, nesta seção, um panorama compacto acerca da língua(gem) literária, veia pela qual se infiltra o ideário da sociedade de uma época.

Sabe-se que a arena da luta entre o escritor e a palavra situa-se, até praticamente meados do século XIX, na fronteira entre as identidades portuguesa e brasileira.

A modalidade escrita do português do Brasil, no curso desse período, segue a matriz portuguesa, pois os escritores – a princípio cidadãos portugueses, depois seus descendentes, nascidos em solo brasileiro, mas, normalmente, formados em Portugal – vinculavam-se às tendências literárias do país colonizador. A identificação com a metrópole, levava-os a suprimir de seus escritos quaisquer vestígios relativos à oralidade brasileira, de maneira a libertarem-se do estigma de colonizados, ou seja, para que não fossem marcados como representantes do espírito de província.

No século XVIII, entretanto, embora persista essa situação, a variante brasileira começa a penetrar na literatura, principalmente, por meio de gêneros de menor prestígio, como os lundus (de origem africana, canções solistas, influenciadas pelo lirismo da modinha e freqüentemente de caráter cômico), que veiculavam um vocabulário de uso específico do Brasil, em que o popular legitimava-se por sua natureza exótica, estrangeira.

A distinção evolutiva da variante brasileira em relação à variante portuguesa da língua falada desencadeia tentativas eventuais de cunhar padrões próprios à modalidade do Brasil. Mas, até então, esses ensaios – corporificados, gradativamente, em obras literárias – não significavam reações antilusitânicas. Tais atitudes reacionárias ocorrem somente em torno da metade do século XIX, quando os escritores românticos vislumbraram a existência da variante brasileira, dando início à defesa de seu hipotético direito a uma expressão literária particular.

Deve-se aos românticos não só a reivindicação de um determinado grau de liberdade frente às prescrições gramaticais e aos modelos literários portugueses, como também o apreço à espontaneidade da expressão. Alguns deles (poetas e prosadores) imprimem traços da oralidade em seus textos, como, por exemplo, José de Alencar, que

registrou em suas criações artísticas aspectos da variante brasileira, além de polemizar sobre o tema, legando às gerações futuras a possibilidade de conhecer o pensamento crítico da classe dos intelectuais daquele período histórico, no que diz respeito ao contexto sócio-político-econômico-cultural.

Quanto a esse contexto, destacam-se os seguintes fatos políticos e sociais: a Independência, a abolição da escravatura e a instalação da República, avivando alguns problemas brasileiros, entre os quais o da língua.

Genouvrier e Peytard¹² (1974, p. 143/144) ressaltam:

No Brasil, a questão da língua nacional surgiu ligada ao romantismo literário, com implicações políticas, já que os escritores brasileiros pretendiam traduzir a independência em termos lingüísticos, pelo desenvolvimento de uma linguagem não comprometida com os modelos portugueses.

Assinalam que, na prática, no entanto, as correntes que apresentavam a proposta de desenvolver uma língua literária que correspondesse às “diferenças do *habitat* brasileiro”, ou que resultasse do aperfeiçoamento da linguagem quotidiana (segundo os autores, têm-se como exemplo das duas correntes as obras “indianistas” e “sociais” de José de Alencar) eram minoritários diante da “corrente que defendia a identidade com os modelos literários portugueses, principalmente os clássicos”. Conseqüentemente, a última corrente impôs-se como imagem da língua em geral (sobretudo na advocacia, na política), representada por nomes como Mário Barreto e Rui Barbosa.

Emile Genouvrier e Jean Peytard lembram ainda que tal concepção, fundada no prestígio da língua literária clássica, deixou marcas durante muito tempo no ensino da língua, “dando à gramática um caráter *normativo*”. Desse modo, a língua literária clássica constitui-se em língua padrão escrita.

Após a inserção de alguns comentários dos lingüistas sobre a questão da língua nacional, retoma-se ao importante papel desempenhado pelos românticos, no tocante à formação de uma norma brasileira.

¹² GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Tradução adaptada de Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

É no léxico – campo em que se opera mais diretamente o choque da cultura e da civilização, no qual a mudança se realiza com maior rapidez, embora também com maior efemeridade – que se percebem mais facilmente os sinais da introdução da língua oral.

No plano do vocabulário, como elementos típicos da variante brasileira, os escritores românticos salientavam os indianismos. Edith Pimentel Pinto (1992, p.21/22) diz que, a esse respeito, é necessário diferenciar dois conjuntos de palavras:

aquelas cujo emprego se devia à moda literária, de cantar o índio, o primitivo; e aquelas que denominavam o meio físico e cultural brasileiro, estas já integradas no uso cotidiano, mas não consideradas, até então, “palavras literárias”. As primeiras dificilmente transpunham os limites dos textos, [...]; as segundas, [...] fixaram-se no léxico da língua, mas com circulação restrita. Ambos os grupos, porém, nos meados do século XIX contribuíam para individualizar o português do Brasil.

Registra que, de acordo com depoimentos, dentre eles o testemunho de Alencar, os portugueses, além de não utilizarem os indianismos, debochavam deles. O mesmo comportamento adotavam em relação aos africanismos, principalmente, “quando se tratava não de empréstimos vocabulares, mas de alterações fonéticas de palavras portuguesas, tais como *sinhô/senhor, sinhá/senhora*” (cf. PIMENTEL PINTO, 1992, p.22).

A autora aponta que, no século XIX, a variante brasileira diferenciava-se da portuguesa não apenas no léxico. Já se manifestavam também alterações no tocante à gramática, tais quais: presente do indicativo com valor imperativo; emprego do indicativo por subjuntivo; irregularidade, por omissão ou excesso, no uso de pronomes associados a verbos, inclusive na voz reflexa; preposição *em* com verbos de movimento, emprego não sistemático, pois altera com o da preposição *a*; concordância negligenciada; abundância de gerúndio; colocação pronominal livre.

Quanto aos elementos gráficos e fonéticos, alguns românticos assinalavam, assystematicamente, diversos traços fonéticos em sua grafia pessoal (atitude ratificada por Mário de Andrade, no período modernista).

Surgia ainda – provavelmente devido à colocação pronominal e à profusão de construções gerundivas – um ritmo novo na estrutura da frase, em que se observava a simplificação do jogo sintático (dando relevo à ordem direta e à coordenação), além de períodos mais curtos.

Por volta das duas décadas finais do século XIX, emergiram os ideais de universalidade, ligados a uma concepção racional no exame dos fatos, interrompendo o fluxo de infiltração da oralidade na língua literária, registrado pelos românticos.

Abrandavam-se, nesse período, as reações antilusitânicas. Os brasileiros, do ponto de vista de auto-afirmação, desviam o seu interesse de se distinguirem dos portugueses pela utilização singular da língua; convergem-no para pôr em evidência dois fatos: o vernaculismo do seu emprego e o conhecimento tanto do presente quanto do passado da língua portuguesa. Julgavam a modalidade brasileira da língua mais autêntica que a dos portugueses, pois apresentava maior semelhança com a que se usara nos séculos XV e XVI.

Em conseqüência, os ideais lingüísticos dos brasileiros eram contrários aos ideais românticos, nos últimos vinte anos do século XIX e nos vinte iniciais do século passado.

Se, anteriormente, havia a tendência da forma oral aproximar-se da língua escrita por mediação dos escritores que se interessavam pela espontaneidade da expressão, nas duas décadas finais do século XIX e nas duas primeiras do século XX, tal tendência manifesta-se em direção oposta, isto é, de afastar-se a modalidade oral da modalidade escrita. Estabelece-se uma hierarquia, com a fala popular considerada forma inferior de língua.

Em virtude disso, os escritores realistas, naturalistas, parnasianos e simbolistas dificilmente permitem que, no plano do autor, a oralidade se infiltre. Ao contrário, exibem, no vocabulário e na sintaxe, um texto muito trabalhado, em que o ideal de fala era a língua escrita. Separam-se, assim, o plano do autor e o do personagem. Neste, a fim de garantir o princípio da verossimilhança, um dos ideais da época, admitem-se raros traços de oralidade.

Apesar dos esforços de dissociação, alguns escritores do período acabam traindo-se, deixando, às vezes, entrever em seus escritos marcas características do português brasileiro desde o Romantismo, como a colocação pronominal e o uso da construção gerundiva.

Em paralelo à corrente de escritores que conduzem sua língua literária pelo padrão português, distanciando-se, portanto, do uso brasileiro, consolida-se, em torno do último decênio do século XIX, uma linha de escritores regionais, cujo projeto visa ao respeito e até à exaltação da modalidade brasileira, ultrapassando, nesse sentido, o ponto atingido pelos românticos.

Ao acolher, na língua literária, o material da fala, tais escritores demonstram distintos graus de compromisso com a terra natal.

Em um primeiro grau, há os que assumem uma posição intermediária: fiéis à vernaculidade que domina na época, fazem apenas a introdução das marcas do uso regional brasileiro no plano do personagem, sublinhando-as, às vezes, graficamente; em um segundo grau, a oralidade aparece também no plano da exposição: os escritores adotam um tom familiar, sem tensão, gramaticalmente “correto” e pontado de regionalismos; em um terceiro grau, torna-se mais estreito o compromisso: o próprio autor responsabiliza-se pelo coloquial, admitindo, por meio do discurso indireto livre, a fala regional do personagem, cuja presença já ocorre no discurso direto.

Instala-se, finalmente, nos diversos tipos de discurso de que se forma o texto, uma nova língua literária, com base na oralidade, em que o próprio autor é uma voz regional, podendo, por isso, despreocupar-se de sinalizar graficamente as típicas mudanças fonéticas. O texto constitui-se, assim, numa transcrição elaborada de sua própria fala, adquirindo estatuto literário por meio de um tratamento formal que revela certa discrição.

Os subsídios para o conhecimento histórico do português do Brasil, no entanto, não procedem somente da corrente regionalista. A partir do Modernismo, sobretudo na segunda metade do século XX, a literatura volta-se para a língua popular urbana, devido ao crescente interesse que ela desperta, descentralizando a atenção das falas rurais.

No que tange ao Modernismo, observa-se, de acordo com Edith Pimentel Pinto (1988, p.10/11), a ocorrência de três momentos: o primeiro (1920-45) diz respeito “a uma atitude, consciente ou inconsciente, conforme o caso de cada escritor ou grupo de escritores, de adesão à ruptura, relativamente aos padrões tradicionais da língua literária luso-brasileira”.

Vale lembrar um fragmento do capítulo IX: ‘Carta pras Icamias’, da obra *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*, em que mediante o seu protagonista, Mário de Andrade (1984, p.66) refere-se à vinculação do uso da língua no Brasil ao modelo português:

De outras e muitas grandezas vos poderíamos ilustrar, senhoras Amazonas, não fora, perlongar demasiado esta epístola; [...] Mas cair-nos-iam as faces, si ocultáramos no silêncio, uma curiosidade original deste povo. Ora sabereis que a sua riqueza de expressão intelectual é tão prodigiosa, que falam numa língua e escrevem noutra. [...] Nas

conversas, utilizam-se os paulistanos dum linguajar bárbaro e multifário, crasso de feição e impuro na vernaculidade, mas que não deixa de ter o seu sabor e força nas apóstrofes, e também nas vozes do brincar. [...] Mas si de tal desprezível língua se utilizam na conversação os naturais desta terra, logo que tomam da pena, se despojam de tanta asperidade, e surge o Homem Latino, de Lineu, exprimindo-se numa outra linguagem, mui próxima da vergiliana, no dizer dum penegirista, meigo idioma, que, com imperecível galhardia, se intitula: língua de Camões! [...]

O segundo momento (por volta de 1945-60) registra certo “refluxo em relação ao pólo da ortodoxia”, não importando, todavia, retorno ao purismo antigo. Significa somente que os escritores apegam-se a uma disciplina intelectual, quanto à produção do texto, sem, entretanto, haver plena adesão aos modelos gramaticais e literários do passado, a princípio institucionalizados. Pimentel Pinto afirma que tal disciplina “constitui, antes, uma atitude de reflexão, de crítica e de seleção dos meios considerados mais adequados à expressão, enquanto correspondência a um estado de espírito reflexivo, crítico e seletivo”.

O terceiro momento (a partir de 1960) liga-se até certo ponto aos ideais do primeiro, já que supervaloriza a oralidade; mas se contrapõe a ele no modo de apreciar e de aproveitar os materiais colhidos da língua oral. Edith Pimentel Pinto destaca que,

enquanto, nos anos 20, se tratava de *forjar uma expressão*, com todos os compromissos de experimentação e de gosto pessoal que isso implica, no terceiro momento, que se abre sob a égide da sociolinguística e seus processos de pesquisa, o que se procura é captar a imagem da fala nos seus diferentes registros.

A língua literária, a partir das quatro últimas décadas do século XX, caracteriza-se, portanto, notoriamente, pela busca de achegar o texto literário dos distintos registros de fala; outro aspecto que sobressai, em decorrência dessa peculiaridade, é o desenvolvimento da função metalingüística que, acima de tudo, marca o caráter não-popular do discurso. Consolida-se uma norma literária brasileira por meio da soma de certos traços típicos da oralidade, não, precisamente, os da norma padrão, nem, em oposição, apenas os da norma popular. A maior parte dos escritores realiza uma fusão dos elementos lingüísticos gerais da norma brasileira.

Em relação a essa época, pode-se dizer, genericamente, que não só o neologismo marca a língua literária, mas também o uso oral nutre o seu léxico, tornando a literatura cada vez mais entremeada de coloquialismos familiares e/ou vulgares, manipulados ou não pelos escritores. A língua literária, a partir de meados do século XX, põe em relevo termos correspondentes ao domínio das diversas ciências e técnicas, salientando, inclusive,

vocabulário próprio da gramática ou da lingüística que, no discurso da literatura, desenvolve potencialidade poética.

No que concerne à frase, impossível delinear um padrão típico da língua literária desse período: ou porque os distintos momentos constitutivos da época apresentam visões diferentes a respeito da estrutura frasal, ou porque é exatamente na construção da frase que o escritor revela o seu poder criativo.

Exceto casos específicos, a frase dessa fase histórica não apresenta opacidade sintática nem semântica; ao contrário, caracteriza-se pelo conjunto transparente. Tal transparência, consoante Edith Pimentel Pinto (1988: p.28), relaciona-se com a dimensão da frase – “que dificilmente é caudalosa”; com a não-complexidade dos meios expressivos – “pois evita construções excepcionais”; e com o “aproveitamento de ornatos, as ‘figuras de palavra’ ou ‘de pensamento’ a que o escritor lança mão moderadamente.

A maior característica, então, dos escritores do século XX, a partir de 1960, é a liberdade de criação.

Na presente pesquisa, conforme já dito, objetiva-se estudar a língua(gem) da literatura (juvenil) contemporânea, contemplando obras do último decênio do século XX e do início do século XXI, analisando, exclusivamente, os aspectos mais relevantes das produções artísticas de Adriana Falcão (2002), de Livia Garcia-Roza (1995), de Pauline Alphen (1998) e de Jorge Miguel Marinho (2005).

3 ADRIANA FALCÃO NO CONTEXTO DA LITERATURA (JUVENIL) BRASILEIRA

Os poetas classificam as palavras pela alma porque gostam de brincar com elas e para brincar com elas é preciso ter intimidade primeiro. É a alma da palavra que define, explica, ofende ou elogia, se coloca entre o significante e o significado para dizer o que quer, dar sentimento às coisas, fazer sentido. (...) As palavras têm corpo e alma mas são diferentes das pessoas em vários pontos. As palavras dizem o que querem, está dito e pronto. As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas. A palavra juro não mente. (...) A palavra sou não vira casaca. (...) A palavra idéia não muda.(...)¹³

Adriana Falcão

A epígrafe acima é a síntese do perfil da escritora de talento que surge no cenário cultural da pós-modernidade brasileira. Seus textos revelam a ludicidade com que lida com as palavras, resultado de estreita ligação com o universo dos signos. Adriana Falcão maneja com espontaneidade espirituosa a matéria-prima de seu ofício: a palavra.

Exerce atividade também nas áreas de teatro (seu romance *A Máquina* foi levado aos palcos por João Falcão) e de televisão. Nesta, entre outras coisas, colaborou em vários episódios de “Comédia da Vida Privada”, “Brasil Legal” e “A Grande Família”, da Rede Globo. Adaptou para a TV, junto com Guel Arraes, *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, posteriormente levado ao cinema. Estreou na literatura infantil com o livro *Mania de Explicação*, que recebeu o Prêmio Ofélia Fontes – “O melhor para a Criança”/2001, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Em 2002, publicou *Luna Clara & Apolo Onze*, seu primeiro romance juvenil, demonstrando atração pelo romantismo.

Outros livros de Adriana Falcão, nascida no Rio de Janeiro, em 1960 (mas passou boa parte de sua vida em Recife), considerada uma das escritoras mais originais da nova geração: *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, 2003; *O doido da garrafa*, 2003; *A*

¹³ FALCÃO, Adriana. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. Projeto gráfico e ilustrações José Carlos Lollo. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003, p. 108/109.

comédia dos anjos, 2004; *A tampa do céu*, 2005 – ilustrações de Ivan Zigg e, em conjunto com outros escritores, *Histórias dos tempos de escola: memória e aprendizado*, 2002; *Contos de estimação*, 2003; *PS Beije*, 2004; *Contos de escola*, 2005; *O zodíaco – Doze signos, doze histórias*, 2005; *Tarja preta*, 2005.

A fim de iniciar as reflexões pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa, efetuando a conjugação dos três elementos: leitura/língua(gem)/literatura, dentre as obras da autora, elege-se para a pesquisa *Luna Clara & Apolo Onze*, que conta os transtornos defrontados pelos dois personagens do título até encontrar a felicidade (deles próprios e das pessoas que os circundam). O trabalho mostra apreço à Língua Portuguesa. Valoriza-a, tratando-a com esmero descontraído, produzindo fluidez textual.

Vários são os vieses lingüístico-discursivos para analisar *Luna Clara & Apolo Onze*. Na tese, entretanto, tem-se por finalidade destacar traços da obra que, na leitura, parecem relevantes. Apresentam-se, primeiramente, *Estratégias lingüístico-discursivas: o amálgama da linguagem e narrativa*, tendo em vista o objetivo primário da aula de Língua Portuguesa: “o da sensibilização à língua e às formas de uso dessa língua”, conforme apontam Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1977, p.106). Ao utilizar o texto, o docente deve considerar a dimensão pragmática da linguagem, levando o discente a estudar a língua em relação às situações em que ela se materializa em um ato verbal.

A literatura, sendo recriação da realidade, oferece múltiplas circunstâncias comunicativas que, embora artificiais, permitem ao professor explorar o funcionamento da língua, assumida pelos personagens/utentes nas mais diferentes interações verbais, mostrando a sua estrutura própria. Dessa forma, o aluno-leitor poderá perceber o que determina o valor de comunicação de cada enunciado e aguçará o seu senso crítico diante do discurso alheio. Por outro lado, quando passar para a posição de falante/escritor (mantidas as devidas proporções relativas às especificidades de cada gênero discursivo), terá adquirido melhores condições de produzir textos que o integrem na práxis social, tirando proveito da tomada de consciência das diretrizes – e seu lugar relativo – que geram e marcam o discurso literário.

Vale lembrar que cabe ao professor trabalhar as peculiaridades de vários tipos de

discurso para que o aluno domine a língua em plenitude e saiba usá-la de maneira adequada nas mais diversas situações do cotidiano e nos mais diversos graus de formalidade ou informalidade.

A seguir, expõe-se *A repetição: marca da oralidade*, visando a contribuir para a mudança da concepção generalizada e indiscriminada – explícita nas instruções dadas nas aulas de português e nos manuais didáticos desta disciplina – de que seu uso deve ser evitado, pois compromete a qualidade do texto.

Na pesquisa, tem-se a intenção de conduzir o professor a (re)conhecer a repetição como estratégia significativa de grande funcionalidade tanto no plano da composição do texto (papel de coesividade) quanto no plano discursivo (cooperando para a compreensão, dentre outros aspectos); além de considerar a sua importância na criação da linguagem poética, atuando como relevante recurso estilístico. Demonstrar-lhe, enfim, os efeitos positivos de seu emprego no gênero literário, avançando um passo para que o processo de alteração dos rumos do estudo da repetição se efetive no ensino da Língua Portuguesa, rompendo-se com a idéia de que ela reflete a inabilidade do produtor do texto.

Por meio deste trabalho, pretende-se ainda estimular o docente a investigar a presença da repetição em outras tipologias textuais – averiguando seu propósito discursivo – a fim de que possa orientar o discente na escrita de textos adequados. Assim, como diz Irandé Antunes (2005, p.84), entender-se-ia que

a repetição de palavras [a de estruturas sintáticas] vai ocorrendo diferentemente, dependendo do gênero em questão e que, portanto, sua ocorrência é autorizada, com certa flexibilidade, é claro, em dependência das funções que cumprem os textos em que aparecem.

3.1 ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS: O AMÁLGAMA DA LINGUAGEM E NARRATIVA

Em *Luna Clara & Apolo Onze*, Adriana Falcão inova a maneira de contar a história e, sem dúvida, o grande trunfo é a seleção adequada das estratégias lingüístico-discursivas para a elaboração de sua escritura, o que justifica a avaliação positiva da crítica em relação

à excelência literária. Parecem dignas de registro as palavras de Ana Maria Machado (apud Dau Bastos, 1995, p.57), enfatizando que a literatura infantil [juvenil] caminha lado a lado com a literatura sem adjetivos: “No fundo, área mais restrita do que a literatura infantil [juvenil], porque só pode ser lida pelos adultos, enquanto a[s] outra[s] está[ao] ao alcance de todos”.

Analisa-se tais estratégias à luz dos estudos de Dominique Maingueneau, centrados no discurso da literatura.

Maingueneau considera válido aplicar as leis do discurso (termo cunhado por Oswald Ducrot, equivalente à terminologia “máximas conversacionais” usada por Paul Grice e à “postulados de conversação” empregada por outros estudiosos) às obras literárias. Lembra (1996, p.115) que as leis são “uma espécie de código de bom comportamento dos interlocutores, de normas que se supõe sejam respeitadas quando se joga o jogo do intercâmbio verbal”.

Faz-se necessário, porém, esclarecer a expressão “código de bom comportamento dos interlocutores”, que poderia levar o leitor ao equívoco, interpretando-a como regras morais ou regras gramaticais (um discurso correto gramaticalmente pode desrespeitar as leis do discurso). Segundo Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau (2004, p.297), essas leis possibilitam a “*derivação* de significações ‘não ditas’ e, de uma maneira geral, reestruturar a significação das trocas, de modo a conservar sua *coerência, racionalidade e cortesia*”.

É preciso ainda não se iludir sobre o sentido dessas normas. O que importa, realmente, não é saber se os locutores as cumprem em todo o tempo e em qualquer ocasião, mas entender que a interação verbal, assim como toda atividade social, é regida por um *contrato* – baseado em convenções implícitas e inconscientes – que difere consoante os gêneros discursivos.

Para Maingueneau, a obra literária representa um ato de enunciação, embora se diferencie do diálogo, pois, se o leitor só tem acesso ao texto já concluído, sua interferência no processo de comunicação da obra é vedada. O autor chama a atenção, por isso, para o fato de que a enunciação da obra literária fundamenta-se nas leis do discurso, no entanto, não se limitam a elas. Enquanto *discurso*, Maingueneau (1996, p.139) afirma que a literatura não pode excluir-se das exigências das seguintes leis: do princípio de cooperação

ou da lei de modalidade, todavia, enquanto *literatura*, “ela se submete a isso em função de sua própria economia, da relação que cada obra ou tipo de obra institui com os usos não literários do discurso”.

Ainda que os elementos sejam mais ou menos comuns aos variados inventários de leis do discurso, o modo de organizá-las internamente diversifica-se de um autor para outro. Maingueneau adota a classificação de Kerbrat-Orecchioni em razão deste arrolar as leis mais freqüentemente invocadas pelos participantes do jogo do intercâmbio verbal. Orecchioni distingue três princípios gerais: de cooperação, de pertinência, de sinceridade e ressalta três leis específicas: de informatividade, de exaustividade e de modalidade (explicados oportunamente). Na pesquisa, entretanto, recorre-se também à lista ordenada por Ducrot.

Com relação aos princípios e às leis, deve-se considerar que cada um dos protagonistas e seu co-enunciador podem tomar algumas liberdades ou até mesmo infringi-los deliberadamente. Se isso for ajustado à enunciação da obra literária, significa que o leitor tem de investigá-la, levando em conta o direito do escritor em seguir à risca o contrato do gênero em questão ou afastar-se dele conveniente e proporcionalmente para atingir seus fins comunicativos ou violá-lo, intencionando obter melhor êxito em seu projeto de comunicação com o leitor; o dever deste, por sua vez, é o de colaborar na interação, procurando compreender os recursos utilizados pelo escritor para o alcance de seus objetivos.

Tanto o autor quanto o leitor têm direitos e deveres, regulados pelos contratos possíveis da literatura. Cabe ao autor administrar a produção de sua obra – encaixada em um determinado contrato literário – visando à não frustração do leitor. A este é concedido o direito de aprovar ou não tal gerenciamento no ato da (re)leitura. Maingueneau (1996, p.140) diz que, “sabendo diante de qual gênero está, o público [o leitor] estrutura suas expectativas de acordo com ele”. Salienta que essas expectativas são oriundas de “contratos tácitos” (termo por ele adotado), logo, ao escolher o livro e iniciar a sua leitura, o leitor demonstra a sua disposição para aceitar o contrato do gênero literário em que a obra se enquadra.

Ressalta, ainda, a forte tendência do leitor, amparando-se na garantia oferecida pela instituição literária – confiar no texto, imaginando que ele acata as leis do discurso, mesmo

que em outro plano. Em decorrência, o leitor investirá esforços para a tarefa interpretativa exigida. Infere-se, portanto, que um autor consagrado pela tradição e/ou legitimado pela crítica tira proveito da caução da instituição literária, ampliando as condições de aceitação de sua obra no mercado. Como se percebe, é árdua a trajetória de novos escritores, é grande a luta pelo reconhecimento de seus trabalhos.

Dominique Maingueneau (1996, p.157/158) releva que “a partir do momento em que a obra se coloca, coloca também seu direito de dizer como diz, de instituir seu contrato como legítimo”.

Em *Luna Clara & Apolo Onze*, gênero literário “juvenil”, quais as estratégias lingüístico-discursivas escolhidas por Adriana Falcão para gerir o seu contrato ficcional? A seguir, pretende-se mostrar algumas estratégias.

3.1.1 CORTEJANDO O LEITOR: PREÂMBULOS DE SEDUÇÃO

Ainda que o autor se beneficie da instituição literária como fiadora e do contrato da literatura como legitimador do discurso, tem consciência de que está nas mãos do leitor a (des)aprovação de seu texto. Por isso, ao tomar a palavra por meio de sua obra, sente-se obrigado a desculpar-se por penetrar em seu território.

Como desconhece o leitor real, projeta a sua escritura a partir da imagem que elabora de um leitor virtual, tentando controlar o intercâmbio verbal a fim de reduzir as possibilidades de depreciação, fracasso de seu livro.

Maingueneau (1996, p.142) esclarece que “é sobretudo nos prefácios, advertências e preâmbulos de todos os tipos que o autor negocia. Para tanto, recorre às mais diversas estratégias”.

Adriana Falcão inicia a sua corte ao leitor, elegendo como preâmbulo de sedução – cuja função é chamar o leitor para participar do jogo interativo com o autor, condição para a completude da obra – o título do livro: *Luna Clara & Apolo Onze*. Os personagens-título têm, respectivamente, treze anos incompletos e treze anos. A seleção da faixa etária é uma estratégia discursiva adotada pela autora com a finalidade de aproximar-se de seu leitor por

meio dos personagens, sugerindo o compartilhamento de suas vivências e de seus conflitos existenciais.

Afinal, é um livro de literatura “juvenil”. Sabe-se, entretanto, que o estabelecimento de uma faixa de idade para leitores – exigência puramente mercadológica – é um procedimento arbitrário, pois quanto à leitura, o processo de desenvolvimento individual é dependente da inter-relação entre idade cronológica e idade mental (e desta, fazem parte os aspectos psíquico, afetivo e intelectual).

Aliás, no que concerne ao processo de desenvolvimento, Iris Barbosa Goulart (1983, p.21) diz que para Jean Piaget, ao longo de tal processo, “as pessoas apresentam estruturas cognitivas qualitativamente diferentes. Cada uma dessas estruturas representa um estágio de desenvolvimento psicológico”.

Em sua teoria chamada de *Epistemologia Genética* ou *Teoria Psicogenética*, Piaget diferencia quatro estágios no desenvolvimento lógico: *sensório-motor* (de 0 a aproximadamente 18 ou 24 meses): inteligência prática – as noções espaço-temporais são construídas pela ação; *objetivo simbólico* ou *pré-operatório* (aproximadamente de 2 a 6 ou 7 anos): inteligência simbólica – caracteriza-se, principalmente, pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio precedente; *operacional-concreto* (de cerca de 7 até aproximadamente 11/12 anos): as noções espaço-temporais, de velocidade, ordem, casualidade, ... são desenvolvidas. O indivíduo é capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade, não se restringindo a uma representação imediata, mas, para atingir à abstração, ainda depende do mundo concreto; *operacional-abstrato* ou *operatório-formal* (a partir de aproximadamente 11/12 anos): a representação possibilita abstração total. O indivíduo torna-se apto a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas, procurando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade. As estruturas cognitivas alcançam seu mais alto nível.

Dentre as idéias-chave de Piaget, apontadas por C.M.Charles (1975, p.1), acha-se importante atentar para a seguinte: “Embora os estágios do desenvolvimento mental ocorram numa ordem fixa, crianças [indivíduos] diferentes passam de um estágio para outro em idades diferentes. Além disso, uma criança [um indivíduo] pode estar num determinado estágio para algumas coisas, e em outro estágio para outras”. As concepções

piagetianas dão uma leve idéia da impossibilidade de estabelecer-se, com exatidão, a faixa etária de um leitor.

Ainda que se recorra aos conceitos dicionarizados de infância, adolescência e fase adulta, torna-se igualmente inviável a determinação de tal faixa. Essas definições – apresentadas pela Psicologia, de acordo com *O novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa* (1999) – ressaltam a importância de analisar-se o crescimento de uma pessoa, considerando-se, simultaneamente, os domínios físicos, psicológicos, intelectuais e emocionais. A *infância* é concebida como “período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: *primeira infância*, de zero a três anos; *segunda infância*, de três a sete anos; e *terceira infância*, de sete anos até a puberdade”; a *adolescência*, “O período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas (estende-se aproximadamente dos 12 aos 20 anos)”; a *fase (ser) adulta(o)*, “Diz-se de indivíduo que atingiu plena maturidade, expressa em termos de adequada integração social e adequado controle das funções intelectuais e emocionais”.

Como precisar a faixa de idade do público-alvo da literatura juvenil? Seu público, na verdade, não é nem a criança, nem o jovem/adulto (tal qual a sociedade ocidental os concebe). Destina-se a um ser em transição, o pubescente. Isso vai exigir que o escritor efetue competentemente a gestão de seu contrato.

É o que faz Adriana Falcão. O fato é que *Luna Clara & Apolo Onze* vem envolto em uma sobrecapa, cujo projeto gráfico se diferencia acentuadamente da capa. Esta, de desenho sóbrio e sombrio, não assegura a aceitabilidade da obra, tida como juvenil. Torna-se necessário, portanto, articular outra estratégia, novo preâmbulo de sedução: a sobrecapa.

Isso implica a infração de *leis do discurso*, especificamente, a *lei de economia* e a *lei de interesse*, apontadas por Ducrot apud Charaudeau & Maingueneau (2004, p.296), que diz: “não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que se presume interessar-lhe”. Aquela, é um “caso particular da lei de informatividade. Exige que cada determinação particular introduzida em um enunciado informativo tenha valor informativo”.

Torna-se imperativo lembrar o que já foi dito no item 4.1 sobre a diversidade das listas de leis do discurso, embora seus elementos sejam bastante comuns. No caso em questão, a *lei de economia* de Ducrot – inclusa na lei de informatividade - vincula-se à *lei de exaustividade*, citada por Dominique Maingueneau (1996, p.124/125): tal lei “pode parecer redundante com relação à lei de informatividade. De fato, ela prescreve que um enunciado forneça a informação pertinente “máxima”. Logo, subordina-se ao *princípio da pertinência*: “supõe-se que o locutor deva dar um máximo de informações, mas apenas as que são suscetíveis de convir ao destinatário”.

Retomam-se interesse e informatividade, aspectos difíceis de serem calculados, pois pertencem à esfera subjetiva. Quanto à idéia de informatividade, Maingueneau (1996, p.123) lembra que ela “varia em função dos destinatários e dos contextos”.

Como, então, administrar interesse e informatividade para o vasto público juvenil? Conclui-se, portanto, que a violação das leis em questão está a serviço do sucesso da obra.

Ao usar capa e sobrecapa, o escritor contempla maior número de leitores, oferecendo-lhes dois bilhetes de acesso à mesma obra, visando a despertar, por uma via ou por outra, a sua curiosidade por conhecê-la; além disso, fornece-lhes dados redundantes sobre ela a fim de garantir o processo comunicativo.

Deseja-se elucidar, antes de detalhar a sobrecapa do livro, que, conforme já mencionado, Maingueneau estende as noções de leis do discurso para a enunciação da obra. Se esta possui textos não-verbais – na sobrecapa ou em imagens internas – eles fazem parte do conjunto da enunciação, logo, considera-se válido analisá-los também na perspectiva dessas leis.

Sobrecapa e título nela impresso formalizam a entrada em contato com o leitor. A ilustração da sobrecapa de *Luna Clara & Apolo Onze* é feita de forma singular, constituindo um todo semiótico.

A parte da frente da sobrecapa traz a figura de Luna Clara em primeiro plano (no plano de fundo, um discreto traçado do mundo de Luna: Desatino do Norte), enquanto a parte de trás contém, também em primeiro plano, a figura de Apolo – só que em posição invertida (ao fundo, o traço caracterizador de seu universo: Desatino do Sul).

O processo de aproximação instaura-se sorrateiramente. Pela ilustração da sobrecapa, percebe-se que a obra dirige-se, em particular, àqueles que se encontram na conturbada fase

da puberdade. *O Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa* (1999) define *puberdade* como o “conjunto das transformações psicofisiológicas ligadas à maturação sexual que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência”. Pelo título, o leitor deduz tratar-se do par amoroso principal da trama.

A partir de seus conhecimentos extralingüísticos, duas hipóteses são levantadas. Em uma delas, o leitor pode associar o nome Apolo Onze ao referente espaçonave Apolo 11, que fez a primeira viagem tripulada à Lua, em 1969. Neil Armstrong, um dos astronautas, é o primeiro ser humano a tocar a superfície da Lua. A sugestão está feita: Apolo Onze, provavelmente, será o primeiro homem a tocar a Lua (lua). Na outra hipótese, o leitor deverá reportar o nome Apolo Onze à entidade mitológica Apolo, o Deus Sol. Instala-se, desse modo, o jogo de sentidos entre sol (Apolo) versus lua (Luna), desencadeando a oposição dia (Apolo) versus noite (Luna), partes de um todo: o dia, formado por manhã, tarde (sol/Apolo) e noite (lua/Luna). Dois corpos que se encontram, fundindo-se em um: é o prenúncio do idílio.

Como a hipótese sobre o conhecimento mitológico, a autora julga menos provável que o leitor possa formulá-la, na página 119, ela fornece a informação (mas, só depois de desafiá-lo a buscá-la por conta própria):

[...] – Que menino estranho que tem nome de Deus Sol mas é da lua que ele gosta – comentavam. (119)

Essa é uma das estratégias discursivas elaboradas por Adriana Falcão em seu projeto de escritura, permitindo-lhe equilibrar ruptura (até a p. 119) e cumprimento (desta página até ao final da história) da *lei de modalidade*, evitando a censura ao seu texto por lançar mão de referências culturais que, porventura, os leitores as ignorem. De acordo com Maingueneau (1996, p.126), é através dessa lei que “são condenados múltiplos tipos de obscuridade na expressão (frases complexas demais, elípticas, vocabulário ininteligível, titubeios etc.) e a falta de economia nos meios”. Em *et cetera*, julga-se pertinente acrescentar alusões a culturas, presumivelmente, desconhecidas do público-alvo.

Um contrato de literatura juvenil tem de apresentar ao escritor um duplo desafio: a clareza do texto associada ao desenvolvimento intelectual do leitor.

Ressaltam-se duas das preocupações de Ana Maria Machado apud Bastos (1995, p. 49/50) ao escrever para um público não-adulto: ter cuidado com a linguagem (que deve ser clara, transparente) e assumir “um certo compromisso com a esperança, que não existe quando se escreve para adultos”.

Quanto ao comprometimento da autora com a esperança, observa-se que, em *Luna Clara & Apolo Onze*, ela incita o leitor a refletir sobre a desordem do mundo contemporâneo, que urge ser (re)pensado e reorganizado. Estrategicamente, nomeia os dois pólos extremos do universo ficcional de *Desatino do Norte* e *Desatino do Sul*, criando um mundo desvairado, cenário de desencontros e aventuras. O desfecho da história, porém, é o final feliz: promove uma sucessão de encontros e vence o amor.

Há, no jornal *Correio Braziliense* (2002:4), a seguinte declaração de Adriana: “Na sociedade que a gente construiu, romantismo virou ingenuidade. As pessoas estão muito armadas e é difícil desprovê-las das desconfianças que elas acumularam. O amor sublime como é mostrado em *Luna Clara & Apolo Onze* é difícil hoje em dia”.

Para encerrar o item, destaca-se um exemplo em que a escritora explora os preâmbulos de aproximação, transportando-os para o universo da ficção em situações comunicativas interlocutivas, presenciais e orais, peculiares ao dia-a-dia do leitor, revelando a sua competência situacional:

Precisava apenas saber dos dois homens se eles estavam molhados de chuva e, se assim fosse, descobrir onde é que a chuva estava.

Como é que se sabe alguma coisa?

Perguntando.

Então era só perguntar para eles.

“Posso saber o motivo dessa molhação toda?”

Não. Não é assim que se aborda os outros.

“Lá de onde vocês vêm tem uma chuva chovendo por acaso?”

Também não. Isso é jeito de se falar com dois desconhecidos?

“Vocês viram um homem com uma chuva em cima dele por aí?”

Ainda não.

– De onde é que vocês vêm? – perguntou então.

– De lá onde está chovendo – os dois responderam juntos, e apontaram para o Sul seus quatro braços, suas quatro mãos e seus vinte dedos – a gente teve que fugir correndo. (14)

Começos de conversa em geral são muito difíceis, principalmente quando um conversador quer causar boa impressão ao outro.

– Desculpe. Eu acho que confundi você com outra pessoa.

Foi ela quem quebrou o gelo.

– Alguém que se parece comigo?

Luna Clara olhou para a nuvem preta em cima de Apolo Onze e respondeu:

– De uma certa forma. (17)

Constata-se, nesse fragmento, que a indecisão do personagem se restringe ao modo de abordar os outros. Em nenhum momento, o trecho revela dúvidas de Luna Clara acerca da colaboração de seus interlocutores. Dessa forma, Adriana Falcão demonstra o *princípio de cooperação*, que subjaz ao intercâmbio verbal, valorizando-o. Maingueneau (1996, p.117) assim define esse princípio: “cada um dos protagonistas reconhece a si e a seu co-enunciador os direitos e os deveres vinculados à elaboração do intercâmbio. Na medida em que é preciso ser dois para conversar, o sujeito mais egoísta é obrigado a se submeter a eles”.

3.1.2 DESAFIANDO O LEITOR: NARRATIVA REPLETA DE FLASHBACKS

Adriana Falcão constrói o texto sem usar a narrativa linear. A narrativa em *flashbacks* instiga o leitor a montar o quebra-cabeça proposto, ludicamente, pela autora. A obra resulta não propriamente da junção de capítulos, mas, da “montagem de cenas” que, num ir e vir constante, desafiam o leitor a editar linearmente a história.

Optar por tal estrutura, realizando contínuas digressões, significa transgredir as leis do discurso. Maingueneau (1996, p.146) assevera: “Di-gredir, desviar-se de seu caminho é enganar o leitor, impedi-lo de ir para onde espera ir; é preferir seu prazer, egoísta de autor à satisfação do outro...”

Nota-se, entretanto, que, paradoxalmente, é por meio da transgressão digressiva que Adriana respeita a cláusula contratual do gênero literatura juvenil: a obra deve privilegiar o lúdico, cujos jogos mentais favorecem o exercício intelectual.

Para administrar a não linearidade textual, a autora lança mão de duas estratégias discursivas, visando a assegurar ao leitor a organização de seu quadro mental e o estabelecimento da coerência do texto. A primeira estratégia é utilizar o título de cada cena (capítulo) como norte, guiando o leitor na compreensão da seqüência dos acontecimentos.

Como ilustração, escolhem-se alguns títulos:

Volta para Aventura e a família naquela noite alegre e triste

(109)

Corta para Leuconíquio, alguns quilômetros atrás (135)

Corta para Doravante pelo mundo, mais na frente (139)

Volta para Leuconíquio e Pilhério, atrás um pouco (145)

Daí para frente (151)

Observa-se, pelos títulos, o emprego do léxico próprio de uma linguagem cinematográfica e televisiva (*volta, corta, daí para frente*), aproveitamento da experiência de Adriana Falcão nessas áreas. Em certos momentos da narrativa, faz isso explicitamente:

Ela parou de correr.

(Câmera lenta.)

Olhou para trás.

(Fundo musical.)

Então viu Equinócio, Doravante e Luna Clara. (280)

Foi um beijo realmente muito importante.

Um beijo revanche.

Merecia até replay.

Mas naquela hora não dava. (293)

A autora admite a influência de seu ofício de escrever para a televisão na narrativa que emprega na literatura. Por ocasião do lançamento de *Luna Clara & Apolo Onze*, declara ao *Correio Braziliense* (2002, p.4): “O ir e vir na história tem muito a ver com o que aprendi escrevendo roteiros”. Conta ainda que a característica muito visual de sua escrita decorre da música brasileira, de compositores influentes em sua formação: Chico Buarque, Caetano, Gil, Zé Ramalho, Belchior...: “As músicas deles são cheias de imagens”.

A segunda estratégia para gerenciar a narrativa em *flashback* é usar o signo icônico, apresentando um novo mapa da situação à medida que a trama se desenvolve. Aliás, em se tratando de uma leitura semiótica, há muito o que se pesquisar na obra, tarefa para um próximo trabalho.

3.1.3 INSTIGANDO A REFLEXÃO DO LEITOR: RECURSO DO ANTIEXEMPLO

Em *Luna Clara & Apolo Onze*, Adriana Falcão traz à baila questões que angustiam o homem pós-moderno, que se vê sem rumo, mergulhado em um vazio existencial, procurando razões que justifiquem o seu estar-no-mundo. Fragilizado com a perda de valores consagrados pela tradição, esse homem à deriva torna-se presa fácil de crenças deterministas.

Em seu projeto objetiva fazer com que o seu leitor reflita sobre esses problemas e reaja diante de situações manipuladoras, que promovem a alienação. É preciso despertá-lo, a fim de que ele perceba a importância de ir à luta, de construir seus próprios caminhos, de rejeitar o autoritarismo em qualquer instância, da familiar a institucional.

Desde Monteiro Lobato, a preocupação com o despotismo tem sido a tônica de autores consagrados da literatura “não-adulta”. Dentre tantos, cito, como referência, dois grandes nomes: Ana Maria Machado e Ruth Rocha. Pode-se dizer, portanto, que essa linhagem de escritores instituiu a inquietação em relação ao ditatorialismo como mais uma cláusula contratual desse gênero.

Quanto à aversão ao autoritarismo, a autora usa a estratégia do antiexemplo, caracterizando o personagem Erudito (pai de Aventura e avô de Luna Clara) como culto e autoritário:

O pai ficava aliviadíssimo.

Imagina se ia deixar as filhas no caminho com algum aventureiro.

– Deus me livre. E tenho dito. E pronto. (36)

Para alcançar os objetivos expostos anteriormente, a autora recorre, estrategicamente, aos contos de fada, desestruturando as imagens arquetípicas de dois de seus elementos: fadas e bruxas, associadas respectivamente às idéias do bem e do mal. Com muito humor, Adriana derruba a oposição fada (do bem) versus bruxa (do mal), misturando as duas figuras, desmascarando-as:

Ninguém jamais entrou na casa da dona estranha.

[...] Havia quem arriscasse que ela jogava com fantasmas.

[...] Havia quem jurasse que ela era alguém interessante.

Havia quem se orgulhasse de já ter ouvido sua voz de velha, de longe.

Seria bonita, feia, gorda, magra, teria no nariz uma verruga? (60)

Lá dentro da casa, a velha de preto deu um grito.

– Meu Deus! Já são meia-noite e cinco e eu esqueci de providenciar o eclipse de Luna Clara e Apolo Onze.

– Como já sabia que você está caduca, eu mesma providenciei – disse a de rosa-shocking. (323)

Observa-se que, por meio da interlocução do fragmento acima, a autora manifesta o *princípio de sinceridade* que, hipoteticamente, rege o discurso.

Maingueneau (1996, p.120/121) assim explica tal princípio: “Os locutores supostamente só devem afirmar o que consideram verdadeiro, só devem ordenar o

que querem ver realizado, só devem perguntar aquilo cuja resposta desejam de fato conhecer, etc. (...) supõe-se que os locutores aderem a suas palavras”. Adriana Falcão mostra uma das formas de negociar esse princípio, basta atentar para a interação dos personagens. A invasão da velha de rosa-shocking ao território íntimo da velha de preto (já que àquela nada foi perguntado), só não deflagra um conflito entre as duas, porque a sinceridade da primeira – rompendo com o contrato social de polidez – foi administrada por seus préstimos oferecidos à segunda.

3.1.4 DESENCADEANDO O HUMOR: A HIPÉRBOLE E O JOGO ENTRE FICÇÃO E REALIDADE

Implícito ao contrato do gênero da literatura juvenil, está a distração do público-alvo como uma de suas regras. O humor é a chave para alcançá-la. Ainda que a trama apresente eventos aflitivos, provocando o sofrimento do leitor, se for trabalhada, humoristicamente, conseguirá entretê-lo. Como o humor funciona como um substituto da geração de uma dor, faz com que o indivíduo dribles suas angústias, chutando-as para escanteio, tornando-se capaz de ver o ângulo “divertido” de tais eventos.

De acordo com Sigmund Freud (1969, p.257), “As condições para seu [do humor] aparecimento são fornecidas se existe uma situação na qual, de acordo com nossos hábitos usuais, devíamos ser tentados a liberar um afeto penoso e então operam sobre este motivos que o suprimem *in statu nascendi*.” (grifo do autor)

O prazer do humor, segundo Freud, origina-se de uma poupança no dispêndio de afeto, de sentimento.

O escritor trava uma batalha ferrenha para obter um bom desempenho em seu projeto de escritura: é preciso distrair o leitor, sem depreciar a sua percepção crítica quanto aos procedimentos estéticos usados na obra para tal finalidade. Intuitivamente, o público distingue o humor autêntico do pseudo-humor, pois este transforma-se em engodo, que resulta na construção de um texto entediante.

Em *Luna Clara & Apolo Onze*, Adriana Falcão produz um efeito humorístico genuíno, ao lançar mão em muitas passagens da *hipérbole*, levando o leitor a rir de seus próprios exageros diante de situações-problema semelhantes:

Dois rapazes, desolados com a tragédia, arrancavam seus não sei quantos milhões de fios de cabelo enquanto tentavam reacender sua fogueira. O carvão estava encharcado. (80)

– O senhor exigiu uma prova de amor – aqui está ela – nós – tantos anos depois – cá estamos os dois – com mais de novecentos bilhões de elefantes contados – ainda mais determinados – a desposar Odisséia e Divina – pois a nossa sina era essa – amoleça sua cabeça – e reconheça – nosso amor está mais do que provado. (196)

Como se observa, a escritura/leitura de um texto literário pressupõe o enfrentamento de uma série de desafios.

Na linha do humor, Adriana Falcão também explora como estratégia discursiva o jogo entre ficção e realidade, tendência das narrativas ficcionais. No decorrer da trama, lembra ao leitor o contrato que subjaz ao seu texto, exigindo que seja consumido como o “faz de conta”, conforme se comprova no seguinte exemplo:

“Parece que hoje eu não estou com muita sorte no item cães”,
Luna Clara pensou, “essa história já está com cachorros demais”.
(179)

Em vários pontos da história, Adriana realiza esse jogo de forma explícita, tratando ficção e realidade conjuntamente. No fragmento a seguir, a autora aproveita para criticar a sociedade atual:

Seu Erudito ficou desconfiado com tanta gentileza.

Ninguém faz dois favores de lá para cá, sem favor de cá para lá, nos dias de hoje. (Vai ver era por isso que ele preferia os personagens. Quanta descrença no ser humano.)

Pilhério lembrou que existem seres dignos no mundo, “por exemplo...” e fez uma lista que incluía alguns gênios, alguns heróis, alguns poetas e alguns românticos. (80)

3.1.5 VISANDO À CRÍTICA SOCIAL: EXPLORAÇÃO DE FORMAÇÕES DISCURSIVAS DISTINTAS

A literatura juvenil apresenta ao escritor outra incumbência contratual: deve manifestar, cuidadosamente, a crítica social.

Nesse aspecto, Adriana Falcão conduz habilmente questões sociais pertinentes à contemporaneidade, conciliando seriedade temática com leveza textual. Explora várias formações discursivas ao longo do texto.

Cabe informar que se usa o termo formação discursiva em seu sentido restritivo, que, de acordo com Maingueneau apud Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 241/242),

permite, com efeito, designar todo conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito que pode relacionar-se a uma identidade enunciativa: o discurso comunista, o conjunto de discursos proferidos por uma administração, os enunciados que decorrem de uma ciência dada, o discurso dos patrões, dos camponeses etc.; basta postular que, “para uma sociedade, um lugar, um momento definidos, somente uma parte do dizível é acessível, que esse dizível forma sistema e delimita uma identidade”.

Por ser *Luna Cara & Apolo Onze* uma história de amor, selecionam-se dentre as formações discursivas, as que a autora coloca na boca dos personagens-título: os discursos feminista e machista. Ao ressaltá-los, atualiza o papel da mulher, que recusa a submissão ao homem, mas isso não implica em dispensá-lo como parceiro amoroso:

– Eu levo você a Desatino do Norte pra gente ver que perigo é esse e depois volto pra Desatino do Sul, pra tentar resolver o tal problema na festa. [...]

– Era só o que faltava você me levar em casa enquanto a sua festa está em perigo.

E isso foi só o começo do discurso de Luna Clara.

Ela levantou, ponto por ponto, os direitos dos homens e das mulheres, mencionou palavras como “equiparação”, “justiça”, e “igualdade” e arrematou dizendo que em momentos como aquele era preciso esquecer as teorias e partir para a prática.

– Existe um perigo rondando a sua casa, um outro rondando a minha, os dois acontecendo ao mesmo tempo. Eu vou pra minha, você vai pra sua, e tenho dito e pronto. (234)

Apolo Onze também sabia discursar.

E discursou.

Em vez de “direitos dos homens e das mulheres” foi sobre gentileza, a sua palestra. Carinho. Cuidado. Zelo. Desvelo. Proteção. Am...

[...] Quando dizia [Luna Clara] que não precisava de protetor nenhum e podia muito bem ir sozinha, a intenção era ser chata para ver se convencia ele.

Mas lá no fundo ela duvidava do que dizia. (235)

3.1.6 APURANDO O GOSTO ESTÉTICO: UM TRABALHO DE METALINGUAGEM

A preocupação com o valor estético é inerente à própria concepção de arte, não é uma especificidade do contrato da literatura juvenil, mas uma cláusula contratual em que se funda o gênero literário.

O texto de Adriana Falcão propicia o apuro do gosto estético, pois ela constrói a trama na efervescência do amálgama da linguagem e narrativa. Aquela, através das diversas

possibilidades de escolha de recursos fônicos, morfo-sintático-semântico-estilísticos de nosso idioma, possibilita a materialização desta, num primoroso trabalho de metalinguagem.

A título de ilustração:

Luna Clara tinha vergonha de andar com seus passos, de falar com sua voz, de balançar seus cabelos, de ter cabeça (para não atrapalhar a visão de quem estivesse atrás dela), de ocupar um lugar no espaço, tinha vergonha de existir, para dizer sinceramente. O nome disso é timidez, se for olhar no dicionário. (12)

A saudade de Aventura e os obstáculos da viagem provocavam em Doravante dois embrulhos no estômago, um grande e até bonito, o outro feio e mal embrulhado.

Ele foi se calando, entristecendo, se largando, nem cantar cantava mais.

O nome disso é apatia, parece. (139)

Mas ela achava que não tinha nada a perder, além da caixinha e do seu precioso tempo. Quantos minutos faltariam para chegar até a nuvem?

No que dependesse dela, pouquíssimos. Por isso guardou a caixinha, bem guardada, no bolsinho do vestido e saiu em disparada.

Perigo nenhum ia impedir Luna Clara de chegar lá na chuva e dar mil beijos em Doravante.

Parece que é obstinação o nome disso. (173)

Aquela, aliás, foi a primeira vez que ele quis um querer de verdade.

Quis com os olhos, com as mãos, com o coração, com a cabeça, com ele todo, como é o nome disso? É bem-querer, parece,

paixão, amor, love, amour, amore, depende exclusivamente da língua em que se estiver falando. (190)

– Você tem um olhar de vaga-lumes e um lindo chapéu: “peça com copa e abas destinada a cobrir a parte superior do corpo.” (298)

Em diversas passagens, Adriana tira proveito de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa:

Pilhério era ótimo em gramática e ortografia. Em acentuação, então, era mesmo um gênio.

– Gênio, acento circunflexo, pois se acentuam as paroxítonas que terminam em ditongo crescente, as oxítonas terminadas em O, E, A, as paroxítonas em R, L, N, X, todas as proparoxítonas e ditongos abertos...

– Fecha o bico, desgraçado – a pessoa precisava interromper, se não quisesse agüentar aquela lengalenga durante toda a viagem. (35)

O verbo procurar já fazia parte da vida deles há muito tempo, junto com o advérbio desesperadamente, e o complemento feito loucos, sempre tristes.

Mas, triste mesmo, era reconhecer que até ali o verbo falhar esteve sempre presente, também. (271)

Ao longo do texto, a autora brinca com o signo lingüístico, apresentando, implicitamente, o conceito de Ferdinand de Saussure (1971, p.80/81) sobre o signo: entidade de duas faces indissociáveis e complementares: *significante*, a imagem acústica; *significado*, a idéia que o significante evoca. Observe:

Ninguém jamais colocou a culpa do desaparecimento de Pilhério em Aventura, para o bebê não nascer culpado. A simples lembrança do papagaio provocava demolições de felicidade em todos. Por isso evitavam juntar as letras “P”, “T”, “L”, “H”, “E”, “R”, “I” e “O” e acento. (88)

[...] Tirando o “Divin” e botando “mor” fica amor
 Tirando o “ivina” e botando “esejo”, desejo
 Tirando o “Dina” e botando “da”, fica vida
 Tirando tudo, como é que eu fico? (93)

3.1.7 ESTIMULANDO O COMPARTILHAMENTO CULTURAL: A INTERTEXTUALIDADE

A obra de Adriana Falcão situa-se no cenário da pós-modernidade, período de “desordem”, em que predomina a ausência de valores e de utopias, gerando a sensação do vazio.

O escritor, captador desse “espírito” de mundo, depara-se com a impossibilidade de dialogar com a realidade das coisas. Em virtude disso, busca um diálogo com a realidade da própria linguagem. A intertextualidade surge, então, como fonte dialógica.

Julga-se fundamental apresentar algumas considerações sobre a conceituação de intertextualidade.

Lembra-se, como referência básica, de Iuri Tynianov, formalista russo que publica em 1919 um estudo sobre paródia, entrevedo a existência de um entrelaçamento de duas relações diferentes na elaboração de toda a obra literária. Uma com textos literários anteriores e outra com estruturas de significação extraliterárias, como as linguagens orais (cf. JENNY, 1979, p. 13).

Com a ampliação desta noção de série não literária aos sistemas de simbologia não-verbais, atinge-se o conceito de intertextualidade, de acordo com a visão de Júlia Kristeva, renomada semióloga, inventora do termo. Para ela, “qualquer texto se constrói como um

mosaico de citações e é absorção e transformação dum outro texto” (JENNY, 1979, P. 13). Logo, a referida autora estende a definição de texto para “sistema de signos”, compreendendo, portanto, criações literárias, linguagens orais, sistemas simbólicos sociais ou inconscientes.

A intertextualidade é elemento indispensável na (re)criação literária e na leitura das obras, como assinala Laurent Jenny. Segundo ele, é a percepção do diálogo entre textos, realizado ora explícita ora implicitamente, que determina a apreensão do sentido de um texto.

É preciso, pois, que o leitor esteja sensível à repetição, pois este olhar crítico vincula-se à cultura e à memória de cada indivíduo e de cada época. No instante em que se vê em condições de compartilhar conhecimentos com o autor, rende-se ao encantamento do jogo intertextual, partindo para a descoberta da nova organização, do “inédito” da (re)criação.

Neste ponto, cabe acrescentar a maneira que André Valente distingue a intertextualidade. De acordo com este autor, ela pode ser interna – referência do autor a si próprio – e externa – encontrada em obras de autores distintos. Esta última divide-se em *explícita* – quando o autor cita um outro autor – e *implícita* – quando apenas alude a um outro autor (cf. VALENTE, 1998, p. 122).

Vale lembrar que, ao mesmo tempo, o texto aproveitado denota e renuncia a denotar, é transitivo e intransitivo, tem o valor de significado a cem por cento e de significante a cem por cento. Toda a palavra, toda a leitura intertextual cabem neste movimento (JENNY, 1979, p. 22).

No percurso do livro *Luna Clara & Apolo Onze*, Adriana faz uma verdadeira apologia à leitura, à cultura em geral, equilibrando os jogos intertextuais. Emprega a intertextualidade não só com obras literárias (há inclusive um capítulo intitulado *A Biblioteca Nacional*), mas também a com os lugares-comuns, estereótipos, letras de música etc., demonstrando a sua competência discursiva.

Dentre as intertextualidades, selecionam-se dois exemplos sobre as que são feitas com obras literárias:

Gostava muito de palestrar com Romeu, mas discordava radicalmente das idéias de Julieta, é evidente que aquela história de se fingir de morta não havia de dar certo. [...] (124)

O Menino Maluquinho, quando não estava fazendo outras maluquices, sempre passava por lá para azucrinar um pouquinho. (124)

Em sua obra, a autora estimula a curiosidade do leitor acerca dos universos culturais instalados no romance, incitando-o a procurar caminhos para aprofundar a relação dialógica com o(s) texto(s).

A narrativa de *Luna Clara & Apolo Onze*, enfim, estrutura-se, conforme o exposto, como um grande jogo: um quebra-cabeça que, por sua vez, contém outro: o jogo da velha, ou melhor, o jogo das velhas. A ludicidade é uma das estratégias marcantes para prender o leitor, aumentando as chances de sucesso do projeto de escritura de Adriana Falcão.

A temática focaliza as agonias, as frustrações do ser humano, decorrentes de uma série de desencontros, ampliando a sensação da vivência solitária do homem contemporâneo. Esse tema exige delicadeza no trato, principalmente, quando o público-alvo é o pubescente. Embora seja uma “história de amor”, a escritora avisa, na página 16, que ela é “cheia de perigo, tristeza e felicidade”. Deixa entrever, portanto, que vai resgatar o final feliz dos contos de fada, promovendo encontros.

Em se tratando de literatura juvenil, uma condição se impõe: é preciso tecer fio(s) de esperança para que o leitor possa acreditar na construção de uma nova ordem.

3.2 A REPETIÇÃO: MARCA DA ORALIDADE

A partir da obra *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão, pretende-se apresentar o estudo sobre a repetição, aspecto peculiar da língua oral transportado para a língua escrita como estratégia de formulação textual do gênero literário.

Em se tratando desse gênero, a repetição tem sido, tradicionalmente, apreciada como mero recurso estilístico. Na pesquisa, interessa, em especial, ampliar a visão reducionista acerca de seu uso, focalizando-a enquanto mecanismo coesivo atuante no

processo de produção e compreensão textual, observando ainda seus efeitos semânticos. Para tal, segue-se a trilha de Ingedore Villaça Koch e Luíz Antônio Marcuschi, cujos trabalhos recentes destacam a repetição como estratégia de construção do texto falado.

Deseja-se salientar que a repetição é um expediente expressivo de grande importância e até imprescindível em certos gêneros textuais. Sua ocorrência não se restringe à língua falada, nem tampouco, no que tange à língua escrita, sua presença limita-se ao texto literário; há um número significativo de repetições no discurso jornalístico e trabalhos de tese, dentre outros.

A narrativa de *Luna Clara & Apolo Onze* revela que a autora deixou-se influenciar pela língua oral e/ou apropriou-se (intencional ou intuitivamente) da riqueza de seus recursos, especificamente, do emprego da repetição, contribuindo para a sedução do leitor. Há quem considere, como Tannen apud Koch (2000, p.93), que “a emoção está intimamente associada ao familiar, àquilo que se repete”, posicionando-se de modo contrário ao senso comum, que insinua como enfadonho aquilo que é previamente estruturado, inalterável, repetido. Tannen ressalta que é preciso reconhecer a existência no ser humano de uma propensão para imitar e repetir.

Não se pode ignorar esse ponto de vista, pois da infância à fase adulta, o homem interage fundamentalmente por meio de atos ilocutórios repetitivos, quer em situações cotidianas (fórmulas de cortesia em geral), quer em situações rituais (fórmulas estereotipadas, cujas performances têm o poder de “criar” o fato). Sem contar o prazer que se sente nos jogos intertextuais realizados nas conversas do dia-a-dia ou nos discursos altamente formais. Já dizia Aristóteles (s/d, p.73): “(...) é motivo de prazer a repetição amiadada das mesmas coisas; porque o que é habitual é agradável.”

A discussão concernente à repetição como marca da oralidade no discurso literário deve ser precedida pela distinção entre fala e escrita.

3.2.1 ALGUNS ASPECTOS DISTINTIVOS ENTRE FALA E ESCRITA

Os estudos atuais vêm as características diferenciadoras dessas duas modalidades de uso da língua não mais de forma dicotômica, estagnada, localizando-as em dois pólos opostos, mas sob uma nova ótica: distingue-se fala e escrita no interior do *continuum tipológico* das práticas sociais, pois é nele que as diferenças ocorrem. Segundo Koch (2000, p.61/62):

[...] existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

O olhar preconceituoso respeitante à fala originou-se das diferenças que eram, e, por vezes, são ainda estabelecidas entre as modalidades falada e escrita. Enquanto a fala foi sempre caracterizada como não-planejada, fragmentária, incompleta, pouco elaborada, com predominância de frases curtas, simples ou coordenadas, pouco uso de passivas etc.; à escrita_ em oposição_ imputou-se constantemente as qualidades de ser planejada, não-fragmentária, completa, elaborada, com predominância de frases complexas, com subordinação abundante, emprego freqüente de passivas etc. (cf. KOCH, 2003, p.77).

Hoje, o que se verifica, na verdade, é que fala e escrita apresentam tipos de complexidade diversos, embora se utilizem, obviamente, do mesmo sistema lingüístico.

Nas últimas décadas do século XX, em todo o mundo, as pesquisas das Ciências da Linguagem vieram progressivamente ampliando o espaço para os estudos da língua oral, enfatizando a sua importância. O surgimento de áreas novas como, por exemplo, a Análise da Conversação e a Sociolingüística Interacional (voltadas à compreensão do ato conversacional e da ação de fatores internos e externos que o influenciam) validam o atual *status* atribuído à fala.

Chegou-se ao consenso, nesses estudos, de que a língua falada é organizada e possui uma gramática própria, cujas categorias de análise se diferenciam da gramática da língua escrita.

Segundo Koch (2000, p.62-64), a fala peculiariza-se pelas seguintes características: é *localmente planejada*; no texto falado, planejamento e verbalização se dão concomitantemente; o fluxo discursivo mostra descontinuidades freqüentes, definidas por um conjunto de fatores de ordem cognitivo-interacional (portanto, as descontinuidades têm

justificativas pragmáticas de grande relevância); embora se sirva da sintaxe geral da língua, o texto falado apresenta uma sintaxe singular (há falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, além de inserções, **repetições** e paráfrases; tudo isso ocorre porque as normas da sintaxe se submetem, amiúde, a pressões de ordem pragmática, uma vez que é a interação _ imediata_ o que importa); a fala é processo, por conseguinte, dinâmica, enquanto a escrita é o resultado de um processo, logo, estática.

Cabe lembrar que, na organização textual e interacional da fala, observa-se a presença de marcadores conversacionais, construções impessoais de fundo atenuador etc. Quanto ao vocabulário, percebem-se elementos constitutivos da linguagem afetiva do falante: o emprego cada vez mais generalizado de vocábulos gírios, obscenos e ofensivos.

3.2.2 REPETIÇÃO E ORALIDADE

No processo de inter-ação, uma das estratégias de composição de texto a que os interlocutores mais recorrem é a repetição (cf. MARCUSCHI, 1997, p. 95). O reuso (duas ou mais vezes) dos mesmos ou de parecidos segmentos lingüísticos na cadeia discursiva contribui para a leveza textual, criando condições facilitadoras que, se por um lado, permitem ao ouvinte ter tempo de assimilar melhor as informações, por outro, propiciam ao falante as circunstâncias precisas não só para (re)organizar o seu discurso, mas também para acompanhar e avaliar a coerência textual.

A repetição auxilia ainda a coesão e a realização de seqüências mais compreensíveis, além de promover o prosseguimento da organização tópica e favorecer o envolvimento entre os participantes da comunicação textual.

Constata-se que a repetição não é apenas uma simples característica da língua falada. Ela assume diversas funções, tornando-se essencial em uma gramática da textualização nessa modalidade de língua.

Falante/ouvinte, utentes de sua língua materna, têm a possibilidade de observar e absorver paradigmas da produção lingüística face a face, arquivando-os em sua memória, prontos para serem acessados e (re)utilizados em um dado evento comunicativo.

No discurso literário, o escritor-falante elabora os recursos da língua falada de tal forma _ entre eles, a repetição_ que dá ao leitor a ilusão de uma realidade oral. Utiliza, na escrita, *marcas de oralidade*, que, de acordo com Dino Preti (2004, p.126), “permitem ao leitor reconhecer no texto uma realidade lingüística que se habituou a ouvir ou que, pelo menos, já ouviu alguma vez e que incorporou a seus esquemas de conhecimento, frutos de sua experiência como falante.”

Logo, é preciso deixar claro que a oralidade na escrita literária não pode ser pensada como transcrição fidedigna da fala. Trata-se de um artifício de linguagem elaborado pelo escritor, que esmera a situação discursiva da ficção, tentando aproximá-la do verdadeiro contexto lingüístico-interacional.

O estudo da repetição como marca da oralidade no discurso literário circunscreve-se, portanto, ao campo da *estilização* desse mecanismo próprio da língua falada, revelando a desenvoltura do escritor ao lidar com o sistema lingüístico.

Em *Luna Clara & Apolo Onze*, a autora trabalha habilmente o emprego da repetição, explorando suas várias formas, suas multifunções e seus diferentes recursos estilísticos.

No trabalho, dirige-se a atenção apenas às repetições que manifestam segmentos discursivos acima do nível morfemático, isto é, às repetições de itens lexicais e às de estruturas sintáticas, examinando seus aspectos funcionais. Deixam-se de lado as fonológicas (aliteração, alongamento, entoação etc.) e as de morfemas (prefixos, sufixos etc.).

Quanto às funções, as repetições na língua falada acionam dois *planos*: o da *composição do texto* e o *discursivo*. No primeiro, a *repetição* desempenha basicamente o papel de *coesividade*, abarcando, portanto, os aspectos de seqüenciação, referenciação, correção, expansão, parentetização, enquadramento. No segundo, atua com mais funções, concorrendo para *compreensão*, *continuidade tópica*, *argumentatividade* e *interatividade* (cf. MARCUSCHI, 1997, p.107).

Objetiva-se, na pesquisa, examinar em que medida essas funções da *repetição* materializam-se no discurso literário da obra em questão¹⁴, além de analisar – recorrendo às explanações de Hênio Tavares (1978, p. 329-337) – as diversas figuras de construção por *repetição* que atravessam *Luna Clara & Apolo Onze*, marcando a individualidade “expressional” da autora.

3.2.3 REPETIÇÃO DE ITENS LEXICAIS

Os exemplos (1 a 9) apresentam casos de *repetição (R) lexical adjacente*, ou seja, quanto à distribuição na cadeia textual, os segmentos repetidos são contíguos ou próximos.

Em (1 a 7), nota-se *R integral* (com identidade de forma), que reproduz com exatidão a primeira entrada do segmento discursivo depois repetido, denominada por Marcuschi de *matriz (M)*. Consoante o autor (1997, p.97), a “*M* caracteriza-se por operar como base ou modelo para a projeção de outro segmento construído à sua semelhança ou identidade, chamado de *repetição (R)*”.

Já em (8 e 9), vê-se a *R com variação* (um nome se verbaliza).

Quanto às *funções* dessas R, opta-se por analisá-las caso a caso, observando também, em cada exemplo, o vigor estilístico resultante do uso das R.

(1) Naquela sexta-feira dos ventos, 7 de julho, [...]

Ela [Luna Clara] estava lá, sentada na beira da estrada como ficava todos os dias, **esperando, esperando, esperando, esperando, esperando.** (7)

O fragmento constitui o 1º (incompleto) e o 2º parágrafos iniciais de *Luna Clara & Apolo Onze*. Adriana Falcão, ao usar o gerúndio na locução verbal (*Ela estava lá esperando, ...*), acentua o aspecto durativo do processo verbal ocorrido naquele dia. No

¹⁴ Antes de prosseguir o estudo da *repetição*, informa-se que, nos fragmentos literários colhidos como exemplos, destacam-se – em negrito – palavras, expressões e/ou seqüências textuais que são a parte essencial da análise.

tocante a esse emprego do gerúndio, Celso Cunha (1985, p.481) afirma que “**estar** seguido de GERÚNDIO indica uma ação durativa num momento rigoroso”. O aspecto inconcluso do gerúndio possibilita-lhe expressar a idéia de progressão indefinida, bem mais marcada com a repetição de sua forma.

Do ponto de vista das *funções*, a repetição em (1) atua no *plano discursivo*, colaborando para a *compreensão textual* através da criação de pistas. Este é o caso da *continuação*, efeito semântico produzido pela repetição. Conforme Ishikawa_ apud Koch (2000, p.98), trata-se de significado icônico, ou seja, tipo de “diagrama em que a quantidade aumentada de forma assemelha-se à extensão de tempo aumentado durante a ação”.

Na perspectiva estilística, a autora explora a *epizeuxe* (figura de construção por repetição também denominada *reduplicação*): repetição seguida do mesmo vocábulo.

(2) Os desejos antigos devem ficar muito entusiasmados quando se realizam, a ponto de se tornarem repetitivos, tanto é que ela [Luna Clara] disse mil vezes:

– **Está chovendo, está chovendo, está chovendo, está chovendo, está chovendo...**

Outro pingo.

E outro.

E outro. Muitos deles. Pingos incontáveis. (174/175)

O excerto permite duas perspectivas de análise: a repetição de itens lexicais e a repetição de estrutura sintática. Arrola-se o exemplo, no momento, por simples razão de proximidade das explanações do caso (1) sobre a utilização do *gerúndio na locução verbal*, seu efeito semântico de *continuação* gerado pela repetição e a força estilística da *epizeuxe*, pois estas aplicam-se também ao (2): **Está chovendo, está chovendo...**

Em relação à repetição da estrutura sintática, entende-se que ela funciona, aqui, como *elo coesivo_ plano da textualização*, portanto_ retomando a idéia anterior contida no item lexical **está chovendo** por meio da frase nominal **M: Outro pingo**. Em tal frase, percebe-se a elipse do verbo cair (caía), facilmente subentendido pelo contexto. A seguir,

além do apagamento do verbo, Adriana Falcão emprega, sucessivamente, a omissão de uma palavra já anteriormente expressa (**pingo**), caracterizando uma elipse especial: a zeugma.

Ao mesmo tempo que colabora para a continuidade temática, confirmando o dito por meio da repetição feita pela substituição lexical, favorece a progressão semântica, permitindo que o leitor infira a que tipo de chuva o texto se refere. A presença da conjunção *e* em *polissíndeto*: uso reiterado de conectivos em coordenação – e a repetição do pronome indefinido **outro** sugerem o processo gradual da precipitação atmosférica formada de gotas.

No que tange à coesão (designada por Michel Charolles de coerência microestrutural) e à coerência (chamada por ele de coerência macroestrutural), vale lembrar a primeira e a segunda metarregras elaboradas por Charolles (1997, p.49,58) acerca da coerência global do texto:

1ª. Metarregra de repetição: Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita. 2ª. Metarregra de progressão: Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.

Como se verifica em (2), a segunda metarregra completa a primeira, porquanto determina que um enunciado, para ser coerente, não pode simplesmente ser tautológico. Adriana Falcão equilibra a continuidade temática e a progressão semântica, além de explorar, simultaneamente, os recursos estilísticos da *anáfora*: repetição da mesma palavra ou expressão no início de frases, períodos ou versos; e, levando-se em conta a elipse e a zeugma aludidas anteriormente, da *palilogia*: repetição integral de uma frase ou de um verso.

(3) Desde que ficou sozinho com aquelas três meninas para criar,
Seu Erudito pegou essa segunda mania: **andar, andar, andar,**
andar. (33)

Em (3), a repetição age no *plano discursivo* com a função de *iteração*, mais um de seus efeitos semânticos. Ishikawa apud Koch (2000, p.98) considera esse efeito como significado icônico, isto é, “o diagrama em que a forma repetida assemelha-se à ação repetida (iteração)”.

Quanto ao aspecto estilístico, constata-se a ocorrência da *epizeuxe*.

(4) Lá de longe, [Doravante] gritou alguma coisa para ela, mas
Luna Clara só ouviu o final da frase:

– ... **perigosa!**

“**Perigosa, perigosa, perigosa**”, ela foi repetindo no
pensamento. (46/47)

A repetição em (4) caracteriza a *constituição de um tópico*, funcionando também no *plano discursivo*. Adriana quer trazer à tona a situação de *perigo* que cerca o personagem Luna Clara. Nota-se, neste exemplo, a simultaneidade de figuras como a *anadiplose*: emprego da mesma palavra ou expressão no final de uma frase ou verso e no início da seguinte ou do seguinte; e a *epizeuxe*.

Carlos Bousoño (1956, p.120/121) afirma que em uma série com o mesmo adjetivo, o significado do último não é igual ao do primeiro, pois, “ao repetir-se, a significação ascende até um grau rigorosamente superlativo, cuja intensidade desdobra o do próprio qualificativo [...]”¹⁵ (tradução nossa); no exemplo (4), [estrada] **perigosíssima**. Bousoño esclarece que isso ocorre porque o primeiro adjetivo goteja, no segundo, parte considerável de seu conteúdo; este, já ampliado, incita, por sua vez, com todo o seu volume aumentado, o terceiro, que torna repleta a sua torrente de qualificação. O autor lembra ainda que a explicação dada para o adjetivo vale para toda palavra, portanto, aplica-se do mesmo modo ao substantivo **beijos**, do excerto seguinte:

(5) **Beijos e beijos e beijos e beijos**, ele [Doravante] sonhou
com ela [Aventura] a noite inteira. (64)

Neste exemplo, a repetição tem a função de *intensificar* o sentido, outro de seus efeitos semânticos, atuando no *plano discursivo*. Relaciona-se, segundo Ishikawa apud Koch (2000, p.98), com significado icônico, quer dizer, “o diagrama em que, a quantidade aumentada de forma assemelha-se à quantidade aumentada de significado da forma (intensidade)”.

¹⁵ O texto em língua estrangeira é: “[...] al repetirse, la significación asciende hasta um grado rigurosamente superlativo, cuya intensidad desdobra a la del propio calificativo [...]”

Observa-se ainda a acentuação desse efeito pelo uso do conectivo *e_* em *polissíndeto_* insinuando, de acordo com Celso Cunha (1985, p.612), “movimentos ininterruptos ou vertiginosos” – que atua com a presença simultânea da figura *epizeuxe*.

(6) – Aventuraventuraventuraventura... – Ia cantando, em **sol maior**, para ver se ou Aventura ou o **sol** apareciam. (130)

O excerto (6) reflete uma característica marcante em *Luna Clara & Apolo Onze*: o humor. Linha de trabalho desenvolvida por Adriana Falcão como estratégia para conquistar o público juvenil, alvo da referida obra.

Em (6), ao lançar mão de um homônimo perfeito da *M*, Adriana brinca com o leitor, fazendo a repetição de uma forma, mas não a repetição de um mesmo referente. O jogo de palavras (próprio da oralidade) instiga o leitor a procurar *esclarecimento* para a compreensão do texto, funcionando no *plano discursivo*.

No campo da Estilística, verifica-se o uso da figura *antanáclase* (também chamada de *diáfora*, *repercussão* ou *equívoco*): repetição de palavras homônimas ou de uma mesma palavra tomada em acepções diversas.

(7) A última vez que choveu na cidade foi na noite em que Luna Clara nasceu.
Então.
 Doze anos, oito meses e quinze dias antes daquela sexta-feira.
Então.
 De lá para cá nunca mais tinha ventado.
Então.
 E nem chovido.
Então lá em Desatino do Norte não existiam lagos, rios, mares, poças, nada molhado. (8)

Observa-se, no trecho (7), a importância coesiva de *então*, que aparece com macrofunções distintas.

A primeira *R* desempenha a macrofunção *organização tópica*, em que a *M* (primeira entrada de *então*) atua como introdutora de um subtópico (tempo de nascimento do

personagem) e a primeira *R* tem a subfunção de *retomada do tópico* (A última vez... **De lá para cá...**).

Mercedes Risso apud Santos (2003, p.63) declara que, em textos orais mais formais, “a atuação de então revela-se centrada com ênfase no processamento da informação e na tessitura dos tópicos que se lhe associam. Trata-se, portanto, de um marcador tipicamente articulador de partes do texto”.

Na segunda *R* (De lá para cá nunca mais tinha ventado. **Então**. E nem chovido.), vê-se a macrofunção *progressão narrativa* com a subfunção de *conclusão discursiva*.

Se não houvesse **então** alinhavando os dois segmentos, o efeito seria apenas o de um acréscimo de informação: nem vento *e* nem chuva. A presença de então mostra que o segundo enunciado foi gerado como uma conclusão do primeiro. De acordo com Lygia Moraes apud Santos (2003, p.66), “o papel conclusivo é um dos valores básicos de **então**, podendo a conclusão ser lógica (se *p*, **então** *q*) ou discursiva (“de um enunciado vai nascendo outro”)”.

Em (7), a última *R* de **então** exerce também a macrofunção *progressão narrativa*, só que com a subfunção de *causa/efeito*: *p* ocorre (há doze anos, oito meses e quinze dias não chovia naquela cidade), **então** *q* acontece como consequência (lá em Desatino do Norte não existiam (...) poças, nada molhado.).

Neste exemplo, observa-se que o vocábulo **então** atua como a figura *epímone*: repetição enfática de uma mesma palavra.

Vários estudos comprovam as ocorrências freqüentes do articulador *então* na fala espontânea, utilizado com uma multiplicidade de valores semântico-discursivos (cf. SANTOS, 2003, p.62). O trecho (7), portanto, é bastante significativo para este trabalho, pois põe em relevo a *R* do articulador **então** como marca da oralidade em *Luna Clara & Apolo Onze*.

(8) – Imprevisto e Poracaso!_ gritou a velha.

E lá de fora deu para ouvir o seu **solução** de velha **soluçando**.

(164)

(9) Luna Clara também presenciou o nascimento do dia. Não conseguiu dormir tentando convencer os **pensamentos** a pararem de **pensar**, mas eles estavam desvairados e foi inútil.
(301)

Nos fragmentos (8) e (9), há vocábulos cuja significação expressa de modo muito exato a idéia de que a autora precisa, por isso aparecem repetidos e, nestes casos, em classes gramaticais diferentes, com a função de *ênfatizar* as noções de **solução e pensamentos**, acionando o *plano discursivo*. Ao efetuar a repetição por intermédio da verbalização (**soluçando** e **pensar**) dos respectivos nomes, a escritora simula um procedimento comum em uma narrativa oral, explorando o recurso estilístico *poliptoto* (conhecido também por *derivação*): emprego de uma palavra sob diversas formas ou funções gramaticais.

Encerra-se a análise da repetição de itens lexicais com o comentário de Ernesto Guerra da Cal (s/d, p. 300): por meio da *repetição*, “veremos as palavras mais quotidianas e humildes do idioma tomarem uma intensa carga poética e converterem-se, de repente, em focos de irradiação lírica, em agentes de poetização do estilo.”

3.2.4 REPETIÇÃO DE ESTRUTURAS SINTÁTICAS

Na pesquisa, salienta-se a repetição de estruturas sintáticas que apresentem, também, como seus constituintes, vocábulos repetidos. Essa é uma estratégia que singulariza a língua oral, como atesta o *corpus* do Projeto NURC – Recife/São Paulo analisado por Marcuschi (1997, p.95-125).

O exemplário a seguir comprova que a maioria das *R oracionais* apresenta *R adjacentes com variações*, diferentemente das R de itens lexicais, em que apareciam mais R integrais:

(10) [...] [Noctâmbulo] Rogou praga, jogou pedra, acendeu vela,
fez abaixo-assinado só com a sua assinatura, fez intriga, cara

feia, desaforo, até que foi ao juiz reclamar do barulho e exigir uma solução. (23)

A oralidade em (10) é altamente marcada. Adriana Falcão emprega a justaposição das frases, lembrando a simplicidade do processo oral. Especificamente, nas orações com o verbo *fazer*, recorre a uma estratégia comum na *coesão seqüencial* do texto falado: o princípio da *listagem* (cf. MARCUSCHI, 1997, p.107-112).

As listas *_ paralelismos sintáticos _* além de consistirem em um recurso para o encadeamento inter-frástico, imprimem certo ritmo à escrita literária, assemelhando-a à narrativa oral. As orações com o verbo *fazer* demonstram a passagem de unidades frasais completas a incompletas, caracterizadas pela elipse especial: *zeugma* (omissão do verbo *fazer*). A última unidade frasal, como se vê, composta apenas por um item lexical.

Marcuschi (1997, p.109) ressalta que “as listas fornecem uma estrutura com base na qual fazemos todos os preenchimentos dos vazios sucessivamente gerados”.

(11) Que barulho danado era aquilo?
 Canários desafinados cantando?
 Gansos esganiçados grunhindo?
Era um show de calouros?
Um coral?
Um dueto?
Um duelo?
Um desespero? (157)

Em (11) vê-se também a formação de lista como estratégia *coesiva seqüencial* do texto, com o apagamento consecutivo do verbo ser (**era**).

Por meio da *coesão seqüenciadora*, o falante/escritor faz o texto avançar, assegurando, todavia, a continuidade dos sentidos (cf. KOCH, 2000, p.40).

(12) “**Quem será esse aí sentado?**” (Ela) [Luna Clara]

“**Quem será essa** que vem vindo?” (Ele) [Apolo Onze]

“**Não é** meu pai.” (Ela)

“**Não é** a lua.” (Ele)

“**Mas tem** a chuva.” (Ela)

“**Mas** nem precisava.” (Ele) (177)

O exemplo é bastante interessante, pois apresenta uma seqüência de estruturas sintáticas.

Trata-se de um fragmento da cena em que os protagonistas da história encontram-se pela primeira vez. Há um espanto mútuo, impedindo-os de iniciarem uma conversa. O que ocorre, na verdade, é um monólogo_ processado, portanto, na mente de cada um dos personagens_ montado como se fosse um diálogo, imitando a interação face a face, em que os interlocutores aproveitam materiais lingüísticos anteriores, numa atividade discursiva colaborativa. Atente-se para as estruturas sintáticas que finalizam a seqüência, iniciadas pela conjunção coordenativa adversativa **mas**. Em um procedimento típico de economia lingüística, a fala de Apolo Onze apresenta a elipse da expressão: **de ter a chuva**, tirando proveito dos elementos verbais antecedentes, que constituem o pensamento de Luna Clara.

No *plano da composição textual*, esse tipo de *R* tem como função cooperar com a *coesividade*.

(13) **O vento noroeste** soprava **dali**, **o sudeste** respondia **daqui**, os pingos pareciam feitos de chumbo, e a ponte balançava feito uma rede, **para lá e para cá, para lá e para cá, para lá**. (62)

A marca da oralidade em (13) não se restringe à simples repetição da estrutura sintática *M*, em que se verifica a omissão do núcleo do sujeito: **vento (o sudeste respondia aqui)**.

Se no *plano da organização textual*, a *R* funciona como *elemento coesivo*, no *plano do discurso*, o jogo dos dêiticos correspondentes (**dali/daqui; lá/cá**) atua com a função de reforçar a impressão de um texto oral, dando *realce* ao simulacro. Ítalo Calvino (1990, p.49) afirma que “a técnica da narração oral na tradição popular obedece a critérios de funcionalidade: negligencia os detalhes inúteis mas insiste nas repetições.”

(14) “Será que é hoje que ele chega?”

“É sim.”

“**Eu** [Luna Clara] **tenho certeza absoluta que ele**

[Doravante] **chega hoje.**

“**Mas eu também tive certeza absoluta ontem.**” (7)

O exemplo (14) mostra a repetição de estrutura sintática com variação como estratégia de *coesão seqüenciadora*, o que o torna peculiar, além do jogo temporal (adaptações do tempo verbal e o uso em oposição dos marcadores adverbiais de tempo **hoje/ontem**), é que a *R* é introduzida pela conjunção coordenativa adversativa **mas**, viabilizando o *contraste de argumentos*.

(15) Com o padre devidamente arrastado para um canto, a cerimônia aconteceu, entre uma dança e outra.

– Senhor Doravante, promete amar Aventura para sempre, na alegria e na tristeza...

– **Nas andanças pelo caminho!** – lembrava Seu Erudito.

– ... na saúde e na doença...

– **Nas andanças pelo caminho**, não se esqueça!

– ... na primavera, outono, inverno, verão...

– **Nas andanças pelo caminho!**

– O senhor quer fazer o favor de ficar quieto? Que pai de noiva mais chato! o padre se irritou, mas acabou utilizando o tal “**nas andanças pelo caminho**”, para ver se conseguia terminar aquela reza. (39/40)

Aprecia-se, em (15), um procedimento de camuflagem da interação face a face, pontuado pela *R integral* do sintagma adverbial **nas andanças pelo caminho**.

As *R* desempenham a função de ratificar a *interatividade*, mostrando as sucessivas interrupções feitas pelo personagem Erudito em uma situação comunicativa ritualística _ no caso, um casamento _ em que a expectativa dos participantes do evento é a de que não haja espaço para incorporar segmentos discursivos proferidos por um dos presentes à cerimônia.

Esta insistente *R* do sintagma adverbial **nas andanças pelo caminho** cria o efeito de um bordão, lembrando um tipo especial de paralelismo: *ritornelo*, em que as *R* se realizam de modo integral, tanto no aspecto ideativo quanto no vocabular. De acordo com a posição no poema em que o verso for repetido, pode ser, segundo Hênio Tavares (1978, p.220-222): *antecanto* (no início das estrofes), *bordão* (ao final das estrofes) e *estribilho* (conjunto de versos repetidos em forma de estrofes ou integrando as estrofes de um poema). Embora o *ritornelo* seja comumente relacionado ao poema, pode-se aplicá-lo à prosa poética.

Em (15), o bordão sinaliza que o personagem não desistirá de influir na produção do texto em questão, desestabilizando quem está, naquele momento, com a exclusividade da posse do turno. Como se vê, o padre é levado a um alto grau de irritação, motivo pelo qual perde a polidez: “– O senhor quer fazer o favor de ficar quieto? Que pai de noiva mais chato!”. A seguir, o celebrante cede à pressão e inclui as palavras daquele que corta o seu discurso, num comportamento explícito de proteção da face. Afinal, é preciso concluir o rito.

(16) **Vocês [as outras velhas] sabiam que, nesse exato instante, uma certa moça que está lendo um livro precisa urgentemente encontrar um certo rapaz?** – a velha de rosa revelou.

– **E vocês sabiam que, nesse exato instante, esse tal rapaz está lendo o mesmo livro e também precisa urgentemente encontrar a tal da moça?** – informou a velha de azul.
(323/324)

No excerto, a autora faz menção ao leitor, numa clara sugestão de *interatividade*.

É uma estratégia cuja função é de *envolvimento* do leitor, pois dá um tom de conversa ao discurso literário, promovendo a sensação de um diálogo em presença entre escritor e leitor.

A *R* com variação da *M*: (...) **uma certa moça que está lendo um livro precisa urgentemente encontrar um certo rapaz/ R: (...) esse tal rapaz está lendo o mesmo livro e também precisa urgentemente encontrar a tal da moça**) confirma, na imaginação, o pressuposto de que o escritor, de algum modo, conhece o leitor e compartilha

de seu universo. Trata-se, na verdade, de um apelo para que o leitor aceite a proposta de interação do escritor mediada por sua obra.

Quanto à veemência expressiva das *R* expostas nos exemplos (10) a (16), basta um só comentário.

Os extratos de repetição de estruturas sintáticas apresentados constituem paralelismos, conforme demonstrado. Segundo Hênio Tavares, *paralelismo sintático* pertence às figuras de harmonia. Em tais figuras, consoante Tavares (1978, p.217/219), salientam-se “os efeitos provocados pelas combinações sônicas dos vocábulos. É a melopéia ou “carga musical”, de que nos fala Ezra Pound no seu “ABC of Reading.” Define paralelismo como sendo “tautologia artística”, pois repete idéias e palavras que se equivalem quanto ao sentido. Considerando-se as figuras de construção – foco deste trabalho – pode-se correlacioná-lo, de um modo geral, à *palilogia*, recurso estilístico baseado na repetição integral de uma frase ou de um verso.

Deseja-se lembrar que – em uma cadeia reiterativa – cada *R* atua como um mecanismo reforçador da intensificação tanto do conteúdo informativo quanto de sua carga poética. A repetição não é, pois, um vício tautológico. Faz-se necessário reconhecer sua validade coesiva e estilística, além de suas funções nos diferentes gêneros discursivos.

Encerra-se a análise da *R* como marca da oralidade em *Luna Clara & Apolo Onze*, apresentando três fragmentos atípicos, pois fogem ao padrão de *R* analisado nos excertos anteriores.

Trata-se da *R* por meio do emprego de “frases feitas”. Embora a *M* não se materialize no texto, ela está presente no repertório lingüístico do usuário de língua materna, não impedindo, portanto, que a única aparição da “frase feita” seja considerada como uma *R*. Em relação ao aspecto estilístico, o escritor hábil explora, precisamente, o caráter trivial das frases estereotipadas, transformando-as em agentes de expressividade, usando-as na íntegra ou modificadas. O que Michael Riffaterre alerta sobre o chavão, considera-se igualmente válido para tais frases. De acordo com Riffaterre (1973, p.171), o clichê [a frase feita] não necessita ser renovado[a] para exercer uma função ativa de contraste gerador de expressividade, visto que é a própria percepção de sua banalidade que lhe possibilita isso. Veja a seguir.

(17) Pilhério era o papagaio mais apapagaiado que já existiu.

[...] **Falava pelos cotovelos** (que no caso dele eram as partes dobráveis das asas) e sua cultura geral era realmente impressionante. (35)

O uso de expressões idiomáticas, isto é, expressões formadas de distintas palavras, cujo sentido vale para o todo, e não pode ser conseguido pela montagem do sentido das palavras que as compõem, torna mais ativo o processamento da informação textual. Segundo Gibbs apud Koch (2000, p.94), “quanto mais convencionalizado for o sentido de uma expressão, tanto mais automática e rápida será a sua compreensão”.

Em (17), há a *R integral* da expressão idiomática, neste caso, composta por uma oração inteira: (...) **Falava pelos cotovelos** = falava em excesso; era ou mostrava-se muito loquaz.

(18) Doze cães saíram da casa latindo, **vai ter cães assim lá no meio do mundo!** (187)

Na linha do humor, em (18), observa-se uma *R com variação*, dando idéia de um xingamento, causando impacto no leitor de literatura juvenil: (...) **vai ter cães assim lá no meio do mundo!** = PQP.

A propósito, Koch (2000, p.94) lembra que, “em se tratando de atos de fala indiretos ou de expressões idiomáticas, o processamento será mais rápido ou mais lento, conforme sejam repetidos de forma idêntica ou submetidos a ligeiras alterações”.

(19) Para testar cada tipo de consolo que existe, incluindo carinho, doce e conselho, Leuconíquio falou docemente para ela [Aventura] frases como: “**vocês ainda vão ser muito felizes**”. Ou “**quando dois olhos procuram outros dois com tanta vontade assim, sempre se encontram, é claro**”.

Ou ainda “**a senhora quer fazer o favor de parar de chorar que eu já estou ficando nervoso?**” (101/102)

Diante de situações quotidianas constrangedoras, dificilmente encontra-se, de fato, algo novo para se dizer.

Adriana Falcão retrata a circunstância, demonstrando que, nessas ocasiões, o importante é a *interatividade*, a manutenção do contato com o outro. A função das frases feitas passa a ser, portanto, a de preenchimento de um vazio verbal, silêncio que fatalmente ocorreria.

Em (19), há *R integral* (“**vocês ainda vão ser muito felizes**”) e *R com variação* (“**quando dois olhos procuram outros dois com tanta vontade assim, sempre se encontram, é claro**”).

Na fala espontânea, independente da faixa etária ou da cultura, o emprego de expressões idiomáticas é bem comum.

Quanto à repetição e interação, Koch (2000, p.95) diz que “todo e qualquer discurso é desenvolvido interacionalmente, no sentido de que faz eco a enunciados anteriores”.

É preciso que o professor de Língua Portuguesa, antes de condená-la, reavalie a repetição, estudando-a em diversos gêneros textuais: eis o cerne da questão. Sua eficácia não se restringe ao discurso literário.

4 LIVIA GARCIA-ROZA NO CONTEXTO DA LITERATURA (JUVENIL) BRASILEIRA

É um momento solitário [escrever] e ao mesmo tempo tão bem acompanhado. É um mistério, é um paradoxo muito bom. Adoro construir mundos paralelos. Depois, para que o texto seja publicado, temos que buscar o outro. O outro está no horizonte. E buscar o outro no horizonte me faz muito bem¹⁶.

Livia Garcia-Roza

Tais palavras em epígrafe colocam em foco a produção e a leitura do texto literário, que implicam o amálgama da sensibilidade e do conhecimento.

O locutor-escritor aguça a percepção sobre os fenômenos da existência humana, busca incessantemente entendê-los e, para tal, realiza um exercício constante de transformar vida e palavra em matérias-primas de seu ofício, irrigadas pela imaginação a fim de (re)inventar um mundo, na ficção, coerente e compreensível.

Em seu percurso criativo, o escritor visa a estabelecer a interlocução, inserindo o leitor em um universo que, por mais afastado no tempo ou diferenciado da realidade cotidiana, leve o interlocutor a pensar sobre sua rotina e a incorporar novas vivências. Nesse sentido, vale lembrar que, embora o discurso da literatura não tenha a pretensão de ensinar, sutilmente permite que o leitor-interlocutor aprenda, pois, sem abandonar sua subjetividade e história, possibilita-lhe adentrar pelo campo da alteridade, apropriando-se de experiências e saberes alheios, desenvolvendo, enfim, sua agudeza de espírito.

São essas as experimentações que a leitura de *Quarto de Menina* (1995), romance de estréia de Livia Garcia-Roza, propicia, de modo singular, ao leitor. Psicanalista e escritora que compõe o quadro da cultura brasileira contemporânea, Garcia-Roza tem outros livros publicados, dentre eles: *Meus queridos estranhos* (1997); *Cartão postal* (1999); *Cine Odeon* (2001); *Solo feminino: amor e desacerto* (2002); *Ficções Fraternas* (2003) (como

¹⁶ Depoimento de Livia Garcia-Roza sobre o ato da escritura literária, por ocasião do lançamento do livro por ela organizado: *Ficções Fraternas* (coletânea de contos de dezessete autores, dentre eles, a própria Garcia-Roza), retirado de uma entrevista acessível por meio do endereço eletrônico <http://www.agenciariiff.com.br>.

organizadora da antologia de contos e autora de um deles); *A palavra que veio do sul* (2004).

Para o presente estudo, seleciona-se *Quarto de Menina*, obra em que a escritora aproxima-se afetivamente do interlocutor, ao usar como estratégia a narrativa do ponto de vista infantil. Segundo a autora – em entrevista ao Caderno Prosa & Verso do jornal *O Globo* (CEZIMBRA, 2005, p. 6) – a voz da criança “vem sem filtro, vem direto do coração. Mas, mesmo nas narrativas do adulto, há crianças desesperadas. É aquela coisa freudiana: temos sempre uma criança interna”. E acrescenta, observando que a questão é a maneira pela qual se vai lidar com essa criatura pueril, se admitir-se-á ou não o seu domínio sobre cada um a sua volta.

A obra - ganhadora do selo de Altamente Recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – seduz pessoas de todas as idades. Conta a história da menina Luciana – protagonista e narradora, filha de pais separados – perplexa com a impossibilidade de se dar conta das relações sentimentais circunscritas em seu espaço. Dramas, conflitos, dúvidas, perguntas “enfumaçam” a visão do personagem ao longo de sua trajetória. Pensamento e linguagem entrelaçam-se passo a passo à procura de (re)significações, espelhando emoções primitivas, latentes, fortes e espontâneas, que, gradativamente, são descortinadas, assimiladas e transmutadas em condutoras de homeostase.

Quarto de Menina é uma fonte de reflexões lingüísticas, uma incursão prazerosa pelo território dos signos, em que as teorias acerca do significado do signo lingüístico são dispostas como em um romance, constituindo os próprios fios que tecem a trama.

Ainda que fale de perdas e dores, Livia o faz com uma dose de bom-humor, imprimindo leveza à seriedade do tema. Efeito obtido, sem dúvida, pela escolha dos recursos lingüísticos empregados para criar as condições de compreensão dos processos de (des)velamento e (re)construção do(s) sentido(s) não só do texto, mas também da vida. Com habilidade, a autora envolve o leitor em seus jogos verbais, que se utilizam, dentre outros meios, de: palavras-tabu, eufemismos, denotação *versus* conotação, estrangeirismos, comparações etc.

No presente trabalho, abordam-se: em primeiro lugar, *Signo: esse objeto de investigação permanente*; e, a seguir, *Recursos semântico-estilísticos: a (re)criação do(s)*

sentido(s), objetivando despertar a curiosidade do leitor-leigo sobre as questões que envolvem a linguagem; estimular a sua compreensão quanto aos aspectos pertinentes à significação; além de propiciar-lhe a apreciação do potencial expressivo da Língua Portuguesa.

4.1 SIGNO: ESSE OBJETO DE INVESTIGAÇÃO PERMANENTE

De tempos longínquos, encontram-se registros expondo a preocupação dos filósofos com a origem da linguagem e o problema da significação. Pela mediação de três personagens: Crátilo, Hermógenes e Sócrates, da obra *Crátilo*, Platão discorre a respeito da justeza dos nomes. Em síntese (1994: LXXXVII – CIX, Prefácio): para o primeiro, Crátilo, a linguagem une a forma ao conteúdo por natureza; para o segundo, Hermógenes, a ligação se estabelece por convenção; para o terceiro, Sócrates, há sentido nas considerações de Hermógenes, embora veja superioridade no dizer de Crátilo.

A riqueza da explanação platônica sobre o signo requer um interlocutor com um repertório de leitura amplo, multidisciplinar, fundamentado na eficácia de sua competência e desempenho lingüísticos.

De modo bem simples, compatível com o leitor em formação (público-alvo juvenil), Livia Garcia-Roza, por meio da protagonista de *Quarto de Menina*, discute a questão da natureza do signo verbal. A idéia (que já circulava entre os filósofos gregos) de que o nome – assim como a imagem – imita a coisa significada é, de certa forma, retomada. O questionamento do vínculo entre significante e significado das palavras *esdrúxula* (vocábulo proparoxítono; esquisita, extravagante, excêntrica), *morreu* (acabou-se, findou, desapareceu) e *rapto* (ato ou efeito de arrebatar, isto é, agarrar rapidamente, de roubar uma pessoa por violência ou sedução) é apresentado com ludicidade:

Esdrúxula, a história que papai contou ontem. Acho ótima essa palavra porque parece que a gente está com a boca cheia de letras antes de falar. Adoro estar no meio de palavras assim, **esdrúxulas**. (61)

[...] Sempre que falam que alguém **morreu**, as palavras somem da minha boca, somem de não achar mais, impressionante. Vovô teve que continuar. (131)

[...] Aliás, depois de cuidar de Branquinha, preciso conversar com Tininha para saber como é que se deu o **rapto**. Acho bonita essa palavra porque acaba de repente, tem que se fechar a boca rápido. [...] Em todo caso, preciso deixar dito: adoro palavras, me divirto com elas mais do que com qualquer outra coisa; depois das bonecas, claro. (159)

Relembra-se que, para Ferdinand de Saussure (1971, p. 80/81), o *signo* é uma entidade de duas faces indissociáveis e complementares: *significante*, a imagem acústica; *significado*, a idéia que o significante evoca.

O excerto a seguir ressalta a incompletude do signo, mostrando Luciana atenta exclusivamente na forma da palavra, apreciando a seqüência fonética que compõe a realidade física do significante, deixando de lado o significado, o conceito da palavra *sorumbática*. Verifica-se a ausência da idéia pela escolha do marcador *assim* – advérbio que denota, no contexto, uma circunstância de indefinição – em vez de fechar o fragmento do diálogo com uma das expressões conceptualizadoras: *sombria*, *triste*, *tristonha*, *macambúzia*.

– Que está havendo, hein, Luciana?

– Nada, Teo, nada...

– Ah, te conheço, está tão **sorumbática**.

O grilo fala palavras que gosto, diferentes.

– Tive uma conversa agora com papai e Selma que me deixou assim. (165)

De acordo com Saussure (1971, p. 81-83), a relação entre os dois constituintes inseparáveis do signo – significante e significado – que lhe conferem a unidade, é arbitrária e convencional. Sendo o signo imotivado, não há uma razão para os nomes das coisas.

Acontece que, após a nomeação do objeto, o nome adquire um valor na língua e, uma vez aceito pelos membros da comunidade lingüística, incorpora-se ao sistema.

Pierre Guiraud em consonância com Saussure acredita na necessidade das noções de valor estrutural e de conteúdo semântico, que não são excludentes, mas complementares. Diz Guiraud (1972, p. 27/28):

Com efeito, de um lado a palavra está aberta para possibilidades de relação conduzidas pela estrutura do sistema lingüístico; mas, por outro lado, à medida em que tais relações, até então virtuais, são efetivamente realizadas no discurso e reconhecidas pelos locutores, o efeito de sentido que daí resulta é memorizado, e daí para a frente liga-se ao signo, conferindo-lhe um conteúdo.

Toda unidade léxica tem, portanto, uma valia codificada que é seu significado básico. A partir dele, o uso proporciona variadas associações que se juntam ao corpo do signo, compondo suas possibilidades significativas. Vale lembrar que a concepção da arbitrariedade do signo teve origem no exame do sentido denotativo das palavras, ao se tratar do constituinte significado. Conforme André Valente (1998:40), “a denotação representa o ponto de partida semântico do signo, ao passo que a conotação decorre da intenção estilística de quem o usa.” Quanto aos sentidos denotativo e conotativo, serão abordados, sucintamente, em 4.2.3.

No tocante à aceitação do signo, salienta-se que há uma condição inicial: é necessário que ele tenha, na origem, algo de “surpreendente e de justo”, que, de alguma maneira, agrade a alma daqueles a quem é proposto. Mas, “uma vez aceito, esvazia-se rapidamente de sua significação etimológica”, como afirma BRÉAL (1992, p. 123).

Além dos signos verbais, a escritura literária põe em cena quadros imagísticos, que trazem à lembrança *signos não-verbais: ícones, índices e símbolos*.

Define Charles Sanders Pierce (1976, p. 282):

Ícone é um sinal que é determinado pelo seu objeto dinâmico, em virtude da sua própria natureza interna; **índice** é um sinal determinado pelo seu objeto dinâmico, em virtude de estar numa relação real com ele; **símbolo** é um sinal que somente é determinado pelo seu objeto dinâmico no sentido de que assim será interpretado. Portanto, depende de uma convenção, um hábito ou uma disposição natural do seu interpretante, ou então do campo do seu interpretante (aquilo de que o interpretante é uma determinação).

Cabe esclarecer que Peirce define objeto dinâmico como a realidade, a qual, por determinados mecanismos, estabelece o sinal para a sua representação.

Em *Quarto de Menina*, o leitor metamorfoseia, em sua imaginação, signos verbais em não-verbais, como:

- *Ícone*: *ícon*, elemento grego, significa imagem. Relação entre signo e referente ou objeto baseada na semelhança:

Difícil ganhar uma família e perder tão depressa.

– Outro dia, outro dia...

[...] De repente, como se tivesse um maestro na frente, pararam todos no mesmo instante no meio da **foto**, juntinhos. Tentei chamá-los ainda, mas não adiantou. Até o charuto apagou, a fumaça sumiu. Vovô virou **fotografia** outra vez.

– Vô, vô?... Tio?

Chamei em vão. De nada adiantou, estavam imóveis, como papai às vezes, ou quase sempre. Fiquei triste e acabei chorando.

Deixei em lágrimas minha **família de papel**. (73)

- *Índice*: relação entre signo e referente ou objeto fundamentada na experiência, na história, na co-ocorrência ou na contigüidade. Pode ser representado por elementos visuais, sonoros e pela combinação de elementos diversos.

– *Representação indicial por elementos visuais*:

No meio da garagem, vi um móvel enorme, velho, preto, sujo, mas não fiz nenhum comentário porque papai estava com **olhar de estátua**. Quando isso acontecia, era sinal de que estava contente. (8)

[O pai de Luciana] **Franziu** a testa. Quando fazia assim estava preocupado. (25)

Apertou ligeiramente os lábios. Quando fazia assim, era sinal que as palavras tinham doído nele. Esqueci de dizer que só as palavras conseguiam machucar meu pai. Mais nada. (38)

[...] Nessa hora, o rosto dele [do pai de Luciana] começou a pular; sabe quando fica nervoso: **fecha a boca com força e a cara pula.** (64)

[...] Acho que nós três nos observávamos. Eu [Luciana], sem dúvida. [...] [O pai de Luciana e Selma, namorada dele] Tomaram vinho. Coisa rara em nossa casa, bebida alcoólica. Ficaram de **bochecha vermelha, mais sorridentes ainda.** Pude observar melhor. (81)

Já? Nem bem acabaram de se ver ontem, e já ligou, pra falar o quê? Ih, estava namorando mesmo. Será que minha vida ia mudar? Ele estava diferente... Como é que eu ia ficar? A **névoa** se instalou. De noite, no sono, ela me dá descanso. Dependendo do dia, é pouca ou muita. Senti que hoje o **nevoeiro** seria intenso, como na véspera. (83)

– Luciana, sua mãe ligou dizendo que seu avô morreu. [...] Eu não sabia o que pensar, nem o que dizer. A mesma coisa quando soube que Chope morreu. A **fumaça** subia, flutuava na altura do joelho. Quis ir para casa de mamãe. (186)

– *Representação indicial por elemento sonoro:*

[...] Papai pigarreou antes de atender. Tinha **pigarros e pigarros**, esse era o do aborrecimento. Pegou o telefone da minha mão, tentando controlar o mau humor repentino. (46)

– *Representação indicial pela combinação de elementos visual e sonoro:*

– Pai, trouxe a Boneca pra Selma, que que você acha?

Deu um **sorriso torcido**.

– Luciana – fez **voz de trombone** –, o que aconteceu não voltará a acontecer. Selma não estava bem.

– Está bem, pai, tudo bem.

[...] – Luciana, seu pai não gostou da história da Boneca.

– É, eu vi. [...] (169/170)

- *Símbolo*: o elo da relação entre signo e referente ou objeto é arbitrário ou convencional, logo, o laço que os une é cultural:

Selma continuava a me olhar simpaticamente, e a sorrir. Deixei seu sorriso perder-se no ar. Sentei no sofá em frente ao dela. Minhas pernas não alcançavam o chão, as dela iam quase até o meio da sala. Estava de **saia curta justa** e com **meias de nylon. Indecente**. [...] (80)

– Pai, não vou não, enquanto não achar Branquinha, não arredo pé daqui. Percebeu que era sério. Saiu dizendo que guardaria meu prato. E eu tinha fome? Não iria nunca na vida ficar sem **Branquinha. Sem céu no quarto?** Será que não entendiam? (112)

As palavras são signos e seus mistérios propagam-se desde o início da vida cósmica.

4.2 RECURSOS SEMÂNTICO-ESTILÍSTICOS: A (RE)CRIAÇÃO DO(S) SENTIDO(S)

O discurso literário de Garcia-Roza permite refletir sobre tais recursos em seu funcionamento a fim de que o leitor extraia da reflexão um conhecimento sobre a língua(gem).

Abordá-los significa tentar preencher algumas das lacunas encontradas na aprendizagem da língua materna, no Ensino Médio, que pouca atenção reserva a este tipo de estudo.

Selecionam-se os seguintes: *tabu verbal*, *eufemismo*, *denotação versus conotação*, *variação lingüística*, *estrangeirismo*, *comparação*, dando a devida importância aos aspectos semântico-estilísticos da Língua Portuguesa.

4.2.1 TABUS VERBAIS: A CRENÇA NO PODER DA PALAVRA

Entende-se que a fascinação que a palavra exerce no homem advém de arquétipos – imagens psíquicas do inconsciente coletivo – construídos pelas narrativas da história da humanidade, em especial, as bíblicas, a começar pela passagem da própria criação do universo e do ser humano:

1 No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus.

2 Ele estava no princípio com Deus.

3 Todas as cousas foram feitas por intermédio dele, e sem ele nada do que foi feito se fez.

4 A vida estava nele, e a vida era a luz dos homens.

5 A luz resplandece nas trevas, e as trevas não prevaleceram contra ela.

(Capítulo de abertura do Evangelho segundo São João)

Além de ter a certeza do valor e da eficiência da palavra, o usuário da língua tem também receio da sua tirania. Para resguardar-se de seus poderes “mágicos”, o homem circundou-se de vários *tabus verbais*.

Sírio Possenti (2001, p.167) declara que as palavras-tabu atestam em favor da importância da forma. Assim define-as: “são palavras que carregam em sua materialidade, mais que em seu sentido (referência), o estigma da proibição”.

Ressalta-se que o significado de tabu leva em si outras marcas, dentre elas, a sinalização do sagrado, consagrado.

A autora do romance traz à tona os temores despertados no indivíduo decorrentes da enunciação das palavras-tabu. Evoca visões amedrontadoras das palavras, subjugando o homem e consumindo o seu vigor:

– Mãe – disse olhando pra bolinha preta do seu olho. – Preocupada você está sempre. Acho que isso não tem mais jeito. Agora, chorar... é sinal que você está triste. É isso? **Você está triste comigo, mãe?**

Fiquei triste ao fazer a pergunta. Bem que papai tinha razão quanto às palavras. (71)

– Ah – respondeu meiguinha –, meu pai, meu irmão e sua família, você, e seu pai. E todos os queridos que se foram.

– Que morreram?

– É...

Algumas pessoas não falam na palavra morte, entre elas mamãe. Por que será? **Devem ter medo da palavra.** De novo papai tem razão.

– Que está pensando, filha? – Fez carinho no meu cabelo.

– Na morte que vocês não falam.

Não respondeu. Tá vendo só? Palavra dá medo em gente grande.

Resolvi mudar de assunto. (74)

Mas que Boneca tinha cara de Boneca de Selma, lá isso tinha! Tininha acertou em cheio. **Papai saiu torto do quarto.** Era uma coisa que tinha reparado, quando não gostava de alguma coisa, o corpo dele empenava. Ah, lembrei, **é quando as palavras doem nele...** Como fui esquecer que papai sente as palavras com vida própria? (169)

Os estudiosos da linguagem comprovam que, na maioria dos casos, a palavra-tabu é substituída por uma outra, vista como inofensiva.

4.2.2 EUFEMISMO

A crueza com que o locutor expressa certos fatos ou idéias pode ferir, apavorar o interlocutor. A língua oferece o processo eufemístico como estratégia para suavizar o ato de fala.

Mattoso Câmara (1984, p.113) assevera que o *eufemismo* é a “enunciação atenuada do que é desagradável, grosseiro ou indecoroso”. Destaca que a sinonímia (especificamente, a que envolve termos de significação mais vaga ou somente aproximada) e a perífrase são formas de manifestação dos eufemismos.

Tratar – em um livro catalogado como juvenil – de sofrimentos da alma humana, cujas causas estão ligadas a diversos tipos de perdas, exige um acentuado grau de delicadeza por parte do escritor. Para isso, Livia Garcia-Roza, conhecedora do sistema lingüístico (por formação ou por intuição ou pela adição dos dois processos), lança mão de eufemismos. Encontra-se, em *Quarto de menina*, uma série de perífrases tocantes à morte e à doença:

Os fins de semana foram passando, passando, e Branquinha nada. Não dava sinal de vida. Cheguei à triste e séria conclusão de que era **boneca morta**. Quanta suavidade perdida. Quem havia matado? O leite??

Tininha e eu, infelizes e cuidadosamente, e até com a ajuda das irmãs (nessa hora serviram para alguma coisa), pusemos Branquinha numa caixa de sapato de papai. Colocamos alguns livros do Tesouro da Juventude (estavam no meu quarto), debaixo da caixa e arrumamos Branquinha lá dentro. Entre suas mãos pus a flor do vaso, melhor que ficar cheirando fumaça no

alto. Já tinha visto na televisão como fazem com **aqueles que adoecem de cansaço da vida**. Difícil foi levantá-la do chão, pesava leite à beça, mas ajudada como fui, conseguimos. Pusemos a colcha colorida (tinha sido de Tininha quando era pequena), para dar uma cor na pobre da Branquinha. Desse dia em diante tínhamos no quarto nossa **anjinha. O leite para ela foi eterno**. (46/47)

Me deu tanta pena de mamãe, que nem lhes conto. Toda branquinha, deitada, fraquinha... Ih..., lembrei da Branquinha! Será que **mamãe também estava se desbotando com a vida**? Afastei o pensamento, ajudando com a mão também. Nem falando direito, mamãe estava. Como eu ia me arrumar com uma mãe quebrada? (97)

[...] Fui para o quarto da casa de mamãe. Apesar dela dizer seu quarto, seu quarto... meu quarto era com Tininha, irmãs e o grilo querido. **Branquinha não contava porque estava de enfeite de céu**. (104)

– Branquinha falou! Estreou uma voz tão fraquinha... **Não é boneca morta!** Não é! **Não está mais fora da festa da vida!** A anjinha tomou coragem e resolveu participar... (118)

Desde a evaporação do Teo, o quarto perdeu um bocado da graça. **Coelho ficou numa quietude completa**. De vez em quando chegava perto dele para ver se ainda respirava; já pensou, perder o melhor amigo? Lembram da tristeza que papai ficou quando tio Manoel **desistiu da vida**? Acho que cresci mesmo, **não falei que ele morreu**. (216)

Algumas expressões utilizadas como eufemismos associam-se, em seu curso, de tal modo à idéia e à palavra-tabu, que correm o risco de perder seu valor eufêmico e necessitarem novamente de um vocábulo substituto. É o que se presencia com termos relacionados à morte, tais quais: “partiu desta para uma melhor”, “passou para o degrau de cima”, “bateu as botas”, “esticou as canelas” e tantos outros, desafiando o artista a entrar no

jogo da renovação de palavras que minorem o desagrado, quando o assunto é o fim da vida animal ou vegetal. Como afirma Eugenio Coseriu (1987, p.75):

[...] A alegria, a tristeza, a dor e o medo do homem, a sua maneira de considerar o mundo e a sua atitude para com ele, tudo isso se reflete na palavra, no ato de criação lingüística. O homem conhece, e ao mesmo tempo pensa e sente, estabelecendo analogias inéditas, na intuição como na expressão, analogias que contêm e manifestam o seu modo peculiar de tomar contato com a realidade.

Nesse particular, a Literatura presta grande colaboração, pois o escritor (re)cria eufemismos e/ou colhe os que surgem nas diferentes comunidades idiomáticas, inserindo-os em sua obra. Ao propagá-los, contribui para a oxigenação do sistema da língua.

4.2.3 DENOTAÇÃO *VERSUS* CONOTAÇÃO

No romance, Garcia-Roza explora os planos *denotativo* (sentido real) e *conotativo* (sentido figurado) da linguagem:

– Se afasta então, Teo, deixa de ser **burro**. Você é um grilo! (50)
(Denotativo: animal; conotativo: não inteligente)

– Acho que sua mãe se incomodou com o olhar fincado nela. Disse que não tinha ninguém pra conversar sobre você, e que ele se recusava a ter uma **conversa aberta**.
E existe **conversa fechada**? Agora foi bobagem de Tininha. (64)
(Denotativo: conversa descerrada (?); conotativo: conversa franca)

– **Furo o olho** daquela argentina!
Passou por mim desvairada, acho que nem me viu. Fiquei completamente confusa, nem sabia direito como perguntar a papai sobre o que escutei. Disse assim:

– Quem é argentina, pai?

Precisava saber quem estava correndo aquele perigo todo! De repente, sei lá, podia estar me chamando de argentina...

Papai estava azul. De verde para azul!? Bem, eu esperava resposta. O olhar dele fugia, a voz saiu cavernosa.

– Nada, Luciana, bobagem de Selma.

Bobagem!?Então querer furar o olho de alguém é bobagem? Ah, não, queria saber!

– Pai, fala. Preciso saber, juro!

Olhou de fundo, azulado.

– Ciúmes de aluna.

– Pai, ela é uma fera, hein? Acho melhor avisar à argentina.

(135/136)

(Denotativo: abrir ou fazer orifício em; conotativo: raiva exacerbada)

– Qual, Tininha? [Uma das bonecas de Luciana]

–Você nem vai acreditar...

– Diz logo, minha **boneca** – disse Teo.

– Que confiança é essa comigo, grilo? – reclamou Tininha.

(166)

(Denotativo: brinquedo; conotativo: um ser bonito e/ou atraente, “gata”)

No que diz respeito a esses dois diferentes usos da linguagem, José Lemos Monteiro (1991, p. 19) salienta que, “na realidade, são os componentes afetivos do significado, em qualquer plano da linguagem, que instauram a atmosfera conotativa”. A denotação, inversamente, é vinculada ao aspecto intelectual, do conceito, menos exposta às interferências de caráter subjetivo. Enquanto esta tende a estabelecer uma linguagem unívoca, a conotação abre caminhos para a plurívoca, devido a múltiplos significados que engloba e depende, fundamentalmente, do contexto.

4.2.4 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

As palavras têm uma história, uma procedência social e são espalhadas não uniformemente pelos interlocutores e pelas circunstâncias. O fenômeno da *variação lingüística* é, portanto, inerente à língua.

Essa variação, conforme as investigações sobre o tema, pode ocorrer em vários níveis: *territorial ou regional, social, de idade, de sexo, de geração ou histórica e de função*.

Para evitar digressão, centra-se a atenção apenas nas *variações* de que Garcia-Roza tira partido: *de idade e de geração ou histórica*.

– *Variação lingüística: dimensão de idade*

Indivíduos de idades distintas empregam a língua de modo diferente. No fluxo interativo, observa-se que as pessoas de uma faixa etária, ao passarem para outra, tendem a assumir as formas do novo grupo e a desprezar as do anterior.

A autora, pela boca da protagonista e narradora, brinca com a variação lingüística no nível de idade:

Mamãe, como sempre, sabendo o que é melhor pra saúde. Devia ter razão, mas por que” **seios**”, hein, em vez de **peito**? Não vou insistir, o importante é que estamos iguais. De **peito**, pequenininho. Eu, ainda; ela, coitada, ia ficar assim para o resto da vida. (206/207)

– *Variação lingüística: dimensão de geração ou histórica*

Significa estágios na evolução da língua.

Luiz Carlos Travaglia (2001, p. 48) salienta a impropriedade da palavra *geração* para caracterizar essa variação dialetal, uma vez que o leitor pode confundi-la com a “de idade”. Por isso, alguns pesquisadores (inclusive Travaglia) optam por *variação histórica*.

O texto de Livia Garcia-Roza promove o encontro do leitor com formas de dizer arcaicas e atuais:

Agora, maquiagem. Andei até a penteadeira, sentei na cadeira em frente, olhando minha cara no espelho; daqui a pouco ela seria outra, com certeza. Abri o **pó compacto** (Selma fala assim; mamãe diz **pó-de-arroz**. Mamãe é mais velha, sabem). Me empoei tanto, que fiquei parecendo um fantasma. Botei rápido o **blush**, para tirar a impressão. Acho “**blush**” uma delícia de dizer: a língua dá uma enroladinha gostosa dentro da boca... Selma tinha várias cores de **blush**; escolhi o vermelho mais vermelho. [...] (208)

O exemplo acima mostra que, se a linha do tempo não estiver muito afastada, as fronteiras entre as variações lingüísticas de idade e histórica entrecruzam-se.

O fragmento ilustra ainda o personagem Luciana encantada com a palavra estrangeira “blush”, já incluída no repertório do usuário da Língua Portuguesa.

4.2.5 ESTRANGEIRISMO

A análise dos excertos anterior e posterior torna possível a compreensão das noções de *estrangeirismo* e *empréstimo lingüístico*, através de uma analogia com os conceitos de *langue/parole*, dicotomia saussuriana. Enquanto o primeiro aparece no uso individual (pertence, portanto, à *parole*), o segundo, ao socializar-se, ingressa na *langue*.

Dentro deste ângulo, Nelly Carvalho (1989, p. 43) ressalta que “alguns empréstimos continuariam como fatos da *parole* (não são retomados em novos enunciados) e outros tornar-se-iam fatos da *langue*, pela frequência de uso”.

O paralelo entre os trechos abaixo – *bergère*: fato da *parole* – e acima – *blush*: fato da *langue* – confirma a observação de Carvalho:

O espaço da biblioteca era pequeno e ele vivia ajeitando-o para que ficasse cada vez mais bonito e confortável. Era um homem de extremo bom gosto, sabia como ninguém colocar os objetos nos seus melhores lugares. Um dos cantos da biblioteca era ocupado por uma poltrona com um pufe na frente. Ali eu passava as tardes, às vezes boa parte da noite. A **poltrona**, papai chamava de **bergère**; o **pufe**, de **pufe** mesmo. Sempre tinha um nome diferente para as coisas comuns, o que fez com que eu conhecesse e usasse palavras que outras crianças não usavam.
(9/10)

Nesse exemplo, vê-se claramente que a palavra *pufe* não é mais percebida como um termo estrangeiro (do francês **pouf**). Adaptou-se aos hábitos lingüísticos e à grafia do português. Em relação à questão dos galicismos, Said Ali (1971, p. 83) afirma:

não consiste em julgar se são ou não são desnecessários. Melhor juiz não pode haver do que a própria linguagem quando se apodera das novas expressões e delas se utiliza a todo o instante, e nunca mais as abandona, por muito que contra tal uso ou abuso bradem os zeladores da tradição antiga.

Livia Garcia-Roza emprega discretamente o recurso estilístico de palavras estrangeiras. Nos dois últimos excertos, usa-o não para dar cor local – *efeito evocador primário*, mas com a finalidade de conferir aos personagens uma aura de sofisticação – *efeito evocador secundário* (cf. ULLMANN, 1987, p. 276/278).

Além de estrangeirismos (arcaísmos, termos técnicos e dialetais, vulgarismos e calão), que devem a sua expressividade e o seu efeito emotivo às associações que evocam, a língua dispõe de outros mecanismos, cujo fim é reforçar a significação emotiva das palavras, dentre eles, a linguagem figurada: comparação, metáfora, metonímia etc.

Para o presente trabalho, escolhe-se uma das figuras de linguagem:

4.2.6 COMPARAÇÃO

Em diversas passagens de *Quarto de menina*, a autora facilita a apreensão da mensagem, oferecendo ao leitor imagens através da *comparação*, que retratam a sua visão de mundo, revelando o aspecto da afetividade.

A *comparação* é, sem dúvida, um elemento caracterizador que favorece a organização do quadro mental, atuando pictoricamente no texto, sugerindo a visualização da cena.

Garcia-Roza tira proveito desse artifício estilístico. Utiliza-o com marcadores lingüísticos distintos: verbo *parecer*, elemento comparativo *como* e suas variantes: *que nem* e *feito*.

Constata-se a maior incidência da *comparação* através do verbo *parecer*, o que denota a percepção que a menina Luciana tem do mundo ao seu redor: nada é, tudo *parece* ser. Suas idéias encontram-se, ainda, em fase de (re)construção de sentido(s), estão “enevoadas”. Eis alguns fragmentos:

Os pauzinhos trançados **parecem** um X bem grande, ou uma cruz, onde fica Jesus com seu amigos de dor. Esta cumbuquinha é um deles, a outra cumbuquinha outro. Pronto, o calvário está arrumado. (18)

Os grãosinhos de arroz **parecem** criancinhas grudadas umas nas outras esperando para serem engolidas pelas mães. Como não sou a mãe deles, não vou comer nenhum. (18)

A atenção estava cada vez mais forte. Ele estava falando muito. Não gosto disso; a fumaça fica diferente. **Parece** nuvem cinza, aquela que esconde chuva. (26)

Pouco tempo depois, a porta da biblioteca foi aberta de novo e papai voltou ao computador. Nessas horas, Selma perambulava pela casa, sem saber o que fazer – **parecia** uma borboletona aprisionada. [...] (113)

[...] Coelho perto de Teo **parecia** um boi. [...] (168)

Papai e Selma acabaram de sair fazendo um monte de recomendações, parecia que iam passar um mês fora. A moça ouviu tudo o que disseram, ao meu lado. Balançava a cabeça a cada frase. **Parecia** de mola, a cabeça dela. Como concordava. (207)

Estávamos reunidos de novo, Selma desfeita, papai acabado, e eu muito bem. Senti pena e raiva de Selma ao mesmo tempo. Uma coisa a comprida conseguia, que eu sentisse coisas diferentes. Papai e mamãe não despertavam isso em mim, sentia sempre igual. Mais ou menos, não fui sincera. A grandona quieta **como** uma múmia; [...] (163)

No dia seguinte, o sol estava fortíssimo na praia. [...] Às vezes mamãe joga frescobol, considera exercício fundamental para a saúde. Mas na maioria das vezes fica esticada **que nem** lagartixa na sombra e de chapéu. Proteção atrás de proteção. O único grande medo de mamãe é envelhecer. [...] (149)

– É hoje, Luciana! Acorda! O neném vai nascer!
[...] – Luciana, para irmãzinha não sentir dor, tem que respirar **feito** cachorrinho. (182/183)

Figura puxa figura, um aspecto teórico leva a outro, mas, em razão dos limites da pesquisa, interrompe-se a análise.

(Des)entrançar questões tangentes à linguagem, no romance *Quarto de Menina*, é uma atividade instigante e, ao mesmo tempo, lúdica e deleitosa. O contato íntimo com o discurso literário de Livia Garcia-Roza permite afirmar que os recursos semântico-estilísticos explorados pela autora foram decisivos para que os críticos recomendassem a leitura de sua obra. Na tese, expõem-se apenas alguns. Muitos outros estão à espera de uma próxima oportunidade para serem apresentados ou de novos olhares que possam revelá-los, fazendo com que o leitor/leigo reflita sobre a língua(gem), compreenda a Língua Portuguesa, apaixone-se por ela e sinta interesse em estudá-la.

Em concordância com Maria Teresa Gonçalves Pereira, julga-se que, ao se pensar em Literatura, não se pode priorizar o conteúdo, a história do livro, deixando à margem a

linguagem. Há de se considerar que a relação entre história e linguagem é intrínseca, idêntica à que une o significante e o significado na constituição do signo lingüístico. Quanto ao livro, Pereira (2005, p. 79/80) estabelece um paralelo com essa dicotomia de Saussure: “o conteúdo/significado tem como expressão/significante a linguagem, a forma de que o autor se utiliza para tornar pública, entendida e apreciada (ou não) a sua história. Assim, é lícito supor que a linguagem torna-se fundamental na análise crítica de qualquer livro”.

5 PAULINE ALPHEN NO CONTEXTO DA LITERATURA (JUVENIL) BRASILEIRA

As palavras são coisa fugidia e marota, escorregam, se escondem e se confundem. Algumas dão medo, outras são tão raras que podem se quebrar. Ariscas, não se deixam viajar assim, e a gente nunca tem certeza de que está dando nome aos bois. Felicidade, por exemplo, é um boi desse tipo: muitas vezes, quando a gente lembra do nome dele, ele já se confundiu com o resto da boiada.

Pauline Alphen

Em epígrafe, fragmento de *A odalisca e o elefante* (1998, p.55), obra que rendeu a Pauline Alphen o prêmio de Escritor Revelação de 1998 – concurso realizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), abrindo-lhe espaço para figurar dentre os talentos da literatura juvenil contemporânea.

Em 1994, já havia publicado o livro de poemas *Aviso aos navegantes* (edição artesanal) e participado da coletânea *Língua solta* (Rosa dos Tempos). São também de sua autoria: *Do outro lado do Atlântico*, 2003; *A porta estava aberta*, 2007.

Nascida em 1961, no Rio de Janeiro, filha de mãe alagoana e pai francês, torna-se bilíngüe e tem dupla nacionalidade: a brasileira e a francesa. Além de escritora, é jornalista e tradutora. Labora, portanto, sempre no mundo vasto mundo das palavras.

Na pesquisa, volta-se, especialmente, para o seu trabalho de escritora, escolhendo *A odalisca e o elefante* para adentrar em universos (re)inventados por meio das palavras, selecionadas com cuidado pela autora e dispostas com habilidade em seus textos, a fim de abduzir o leitor para a viagem da(s) leitura(s).

No posfácio, Alphen (1998, p.100) adverte: “Nenhuma história é uma ilha. Toda história ecoa outras, ouvidas, lidas, sonhadas.” Ela criou a sua, em que narra um amor impossível – devido à maldição de um gênio invejoso – entre uma odalisca de 15 anos e um imenso elefante branco, lá nas terras das mil e uma noites, dominadas por um todopoderoso sultão. O clássico da literatura árabe – *As mil e uma noites* – transforma-se em cenário-eco de *A odalisca e o elefante* e, neste livro, ressurgem a arte de contar histórias à moda Sherazade, a irresistível protagonista das narrativas de tal clássico.

Pauline Alphen apresenta ao seu leitor uma trama delicada e divertida, por onde desfilam não só figuras dramáticas de grandes romances do passado remoto (Romeu e Julieta, Tristão e Isolda, Ulisses e Penélope...), bem como poetas, compositores do passado recente e do momento atual. A tecedura de *A odalisca e o elefante*, mesclando, artesanalmente, tão diferentes e vários fios textuais, mostra a competência lingüístico-discursiva de sua autora.

Intenciona-se, na tese, chamar a atenção, primeiramente, *para Formas de tratamento: (re)criação a serviço da construção do ethos sultanesco* (analisam-se, exclusivamente, as respeitantes ao personagem Sultão: com o pronome possessivo *Sua* e a ausência do possessivo, caracterizando o vocativo). Relatam-se tais formas como um aspecto pertinente à Lingüística/Estilística da enunciação¹⁷, pois elas manifestam, no enunciado, a subjetividade do discurso do narrador, que avalia, incessantemente, o caráter, a personalidade, o comportamento do Senhor absoluto, enfim, seus valores morais e estéticos.

Se no gênero utilitário, as formas referem-se à posição social ocupada por um determinado sujeito/interlocutor, em “*A odalisca e o elefante*” – gênero literário – elas ultrapassam isso. Aludem, sobretudo, aos caracteres do Sultão, revelados passo a passo pela voz do narrador. A cada momento, portanto, o leitor conhece mais uma de suas facetas e, só no final da obra, consegue (re)compor a imagem, o *ethos* sultanesco.

Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau (2004, p.220) esclarecem que *ethos* é um termo emprestado da retórica antiga, “designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário”. A Análise do Discurso não restringe a aplicação do termo a enunciados orais (relação presencial entre um orador e sua platéia, por exemplo), estende-a aos textos escritos (relação não-presencial entre um sujeito que se situa para além texto, mas, sustenta-o com sua voz, e um leitor).

Adotar o conceito de *ethos* na pesquisa implica considerar a cena literária: um escritor dirigindo-se ao leitor. A leitura só poderá realizar-se com esse quadro cênico na

¹⁷ Segundo Catherine Kerbrat-Orecchioni apud Charaudeau & Maingueneau (2004, p.194), na concepção “ampla”, a lingüística da enunciação “visa a descrever as relações que se tecem entre o enunciado e os diferentes elementos constitutivos do quadro enunciativo”. A lingüística da enunciação inclina-se, portanto, a se imbricar com a análise do discurso, razão pela qual atende à proposta da pesquisa.

mente, pois o discurso literário seria, como ressalta Maingueneau (1996, p.29), “uma imitação de atos de linguagem ‘sérios’ que o autor fingiria enunciar”¹⁸.

Em *A odalisca e o elefante*, há em cena um enunciador (que se apresenta como narrador) à procura de um co-enunciador (leitor) jovem para poder falar e opinar a respeito de uma terceira pessoa: o Sultão. Seu discurso é pontuado por avaliações subjetivas, marcadas por formas de tratamento originais relativas ao personagem, cujo emprego bem-humorado seduz o leitor. Essa cenografia convoca-o a pensar sobre outras terceiras pessoas do universo da realidade que, porventura, identifiquem-se com o perfil do Soberano.

À medida que lê, o leitor constrói duas imagens: a do personagem Sultão e a da escritora, cujo sucesso dependerá, precisamente, da eficiência de seu plano de escritura. Neste caso, o *ethos* de competência da autora liga-se, portanto, ao seu modo hábil de esculpir o *ethos* sultanesco.

A leitura da obra propicia o alcance de um dos objetivos principais do ensino de Língua Portuguesa: provocar a reflexão sobre os usos relacionados às instâncias de interação em consonância com os distintos gêneros textuais, favorecendo o desenvolvimento das competências lingüístico-discursivas (partes componentes da competência leitora) dos estudantes.

Em segundo lugar, pretende-se ressaltar *A seleção lexical na construção do discurso literário: um jogo entre a opacidade e a transparência da língua*, pois, consoante Fernanda Irene Fonseca (1994, p.131):

À exploração da *transparência funcional* da língua deverá associar-se uma correcta abordagem da sua *opacidade cultural*: só assim ficará garantida a *especificidade* de uma prática pedagógica que é ela própria feita de um *exercício constante de flexão e reflexão*, já que na aula de Português a língua é simultaneamente o *meio*, o *objecto* e o *objectivo*. (grifo da autora)

Por último, expor *Alguns recursos expressivos da adjetivação: um breve olhar*, objetivando intensificar a sensibilização do leitor à linguagem literária.

¹⁸ Em virtude de ser uma tese de Doutorado em Língua Portuguesa, a problemática que envolve as noções de enunciador, escritor/autor não será abordada, nem tampouco haverá espaço para o aprofundamento das questões pertinentes ao *ethos*.

5.1 FORMAS DE TRATAMENTO: (RE)CRIAÇÃO A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* SULTANESCO

Transformar as formas de tratamento vigentes, inovando-as e imprimindo-lhes um tom pitoresco, é propriedade do discurso literário, *corpus* da presente tese.

No ensino tradicional da língua materna – cujo foco, vale a pena lembrar, dirige-se para o uso do texto como pretexto a fim de desenvolver a competência léxico-gramatical do aluno, baseando-se na dicotomia certo/errado (trabalho, portanto, dissociado da correlação entre essa competência e a diversidade de gêneros textuais) -, a abordagem das formas de tratamento vincula-se ao gênero utilitário, especificamente, à produção de correspondências particular, oficial e empresarial: cartas em geral, abaixo-assinado, memorando, ofício, exposição-de-motivos, requerimento etc.

Tendo em vista esse processo interacional, o professor apresenta ao estudante os vários tipos de formas de tratamento e as prescrições para empregá-las. As normas fundamentam-se em uma relativa flexibilidade (no tocante a interações particulares) e em uma total rigidez (pertinente aos eventos comunicativos oficial e empresarial). Nestes, o diálogo é regido por um ritualismo, exigindo que o locutor reverencie o seu interlocutor por meio de formas de tratamento consagradas pela tradição cultural. O tratamento cerimonioso torna-se, pois, uma das cláusulas do contrato de comunicação de tais subgêneros.

Nilce Sant'Anna Martins (1997, p.212) reúne sob o rótulo de formas de tratamento: pronomes pessoais (*tu/você/vós* e formas variantes), pronomes ou expressões de tratamento (*o senhor, Vossa Senhoria, Vossa Excelência, Vossa Reverendíssima, Vossa Magnificência, Vossa Eminência, Vossa Santidade* etc.) e o tratamento nominal (*o doutor, o major, o amigo, o rapaz, o distinto, nossa amizade* etc.).

Quanto ao emprego das distintas formas de tratamento, orienta-se consoante dois aspectos: os diferentes graus de intimidade/distância entre os atores da cena verbal e as diferentes posições de hierarquia social ocupadas pelos interlocutores. À proporção que ocorrem mudanças no processo histórico-político-cultural de uma determinada sociedade, alteram-se também as expressões de tratamento em vigor, algumas podem mesmo desaparecer ou ficar sujeitas à restrição de um de seus usos.

A título de ilustração, apontam-se os seguintes casos: com o término do regime monárquico no Brasil, o título *Dom* (escrito abreviadamente *D.*), para os membros da família real ou imperial, para os nobres, caiu em desuso; seu emprego, hodiernamente, circunscreve-se à esfera religiosa: para os monges beneditinos e para os dignitários da Igreja a partir dos bispos. Até o século XVIII, por exemplo, o pronome pessoal *vós* revezava com *tu*, quando equivalia ao singular, significando respeito, certo distanciamento. Nos dias atuais, observa-se os rastros dessa utilização, 'principalmente, em textos religiosos tradicionais, como "Vinde, Espírito Santo, enchei os corações de vossos fiéis, e acendei neles o fogo de vosso Amor. ..." Ainda que seja com o valor de plural, a aparição de *vós*, atualmente, limita-se a textos poéticos e discursos pomposos, proferidos em solenidades.

A escolha entre *o Sr./você* decorre de diferenças de faixa etária, de nível sócio-econômico-educacional dos agentes da interlocução. Constata-se, hoje, o predomínio de *você* (que, no Brasil, substituiu praticamente o *tu* e, aos poucos, está tomando o lugar de *o Sr.* em relações familiares e interações face a face informais).

O pronome *tu* sobrevive em contextos e em condições singulares: por um lado, vigora, no intercâmbio social comum, em poucas regiões do País (extremo Sul e alguns pontos da região Norte) com verbo na 2ª pessoa; por outro, vige, particularmente, em estratos populares com verbo na 3ª pessoa. Martins destaca as particularidades concernentes ao emprego do possessivo que acompanha as expressões de tratamento: utiliza-se *Vossa* (Majestade, Alteza...) em relação à 2ª pessoa, isto é, ao interlocutor, e, *Sua* (Majestade, Alteza...) em correspondência à 3ª pessoa, ou seja, à de quem falamos, logo, ao referente.

Abre-se parêntese para incluir a observação de Evanildo Bechara (1999, p.186) relativa ao tema: utilizando-se as formas de tratamento do tipo de *Vossa Excelência, Vossa Senhoria...*, onde surge a expressão possessiva de 2ª pessoa do plural, a referência ao possuidor se faz, modernamente, com os termos *seu, sua*, ou seja, com possessivo de 3ª pessoa do singular, e não com *vosso, vossa*, possessivo de 2ª pessoa do plural: "Vossa Excelência conseguiu realizar todos os *seus* propósitos."

Fecha-se parêntese com a ressalva de Celso Cunha (1985, p.283) quanto à *Sua* (Excelência, Senhoria...): pode usar-se com o valor de *Vossa* (Excelência, Senhoria...), como expressão de altíssima cerimônia, sobretudo, quando seguida de apostro que tenha um título determinado por artigo. Desse modo, afirma Cunha, é lícito dizer-se: "Sua

Excelência, o Senhor Ministro, aprova a medida?” em lugar de: “Vossa Excelência, Senhor Ministro, aprova a medida?”

No tocante ao possessivo, Nilce Sant’Anna Martins alerta que, em sua ausência, tem-se vocativo: “Permita-me apertar-lhe a mão, Excelência.”, exemplifica a autora. Releva ainda que o tratamento nominal – nomes que situam o interlocutor em relação à pessoa que fala – pode apresentar no vocativo o possessivo de 1ª pessoa: “– Não diga isso, meu amigo.”

Por fim, Martins comenta que as expressões de tratamento do tipo Vossa Senhoria, Vossa Excelência etc. servem, em determinadas situações, à ironia e à jocosidade; por isso, prestam-se a contextos de humor, em que a imitação cômica de sua composição formal é explorada, conforme os exemplos: “V. Insolência, V. Reviradíssima”. Aponta, assim, para a (re)criação de tais expressões usadas em outros gêneros textuais, cujos objetivos diferem do gênero utilitário.

Dedica-se, na pesquisa, ao exame exclusivo dos pronomes tratamentais desse modelo, pois aparecem com muita frequência em *A odalisca e o elefante*.

Indiscutivelmente, para que o aluno entenda a comicidade dessas formas (re)inventadas, há uma condição subjacente: ele deve conhecer as expressões de tratamento formal (suas respectivas abreviaturas) e as indicações para o seu emprego, como as seguintes, listadas por Cunha (1985, p.283): *Vossa Alteza* (V.A.) para príncipes, arquiduques, duques; *Vossa Majestade* (V.M.) para reis, imperadores; *Vossa Reverência* (V.Rev.^a) ou *Vossa Reverendíssima* (V. Rev.^{ma}) para sacerdotes em geral; *Vossa Excelência Reverendíssima* (V. Ex.^a. Rev.^{ma}) para bispos e arcebispos; *Vossa Eminência* (V. Em.^a) para cardeais; *Vossa Paternidade* (V.P.) para abades superiores de conventos; *Vossa Santidade* (V.S.) para Papa; *Vossa Magnificência* (V. Mag.^a) para reitores das Universidades; *Vossa Senhoria* (V.S.^a) para funcionários públicos graduados, oficiais até coronel – na linguagem escrita do Brasil, pessoas de cerimônia; *Vossa Excelência* (V. Ex.^a) para altas autoridades do Governo e oficiais gerais das Forças Armadas.

Isto posto, reitera-se a necessidade do ensino de língua materna levar em consideração a diversidade dos gêneros textuais, a fim de que o objeto de trabalho do professor de português – a Língua Portuguesa – seja contemplado ampla e eficientemente.

Na tese, focaliza-se o discurso literário de Pauline Alphen, cuja genialidade extrai da língua as possibilidades de inovar as formas de tratamento, que conferem graça à história e funcionam como mote construtor da imagem sultanesca.

Logo nas páginas iniciais, em que ocorre a apresentação do personagem Sultão ao leitor, a adequação do uso das expressões de tratamento é, ludicamente, abordada:

[...] Uma odalisca também deve saber de cor e salteado os inúmeros nomes de seu mestre e senhor, o Sultão (não pode, por exemplo, confundir “**Ó Magnânimo Príncipe**” com “**Vossa Intratável Majestade**”). (12)

Tal estratégia discursiva funciona como elemento de valorização das rupturas subseqüentes, instaurando, de imediato, o antagonismo entre o trato sério e o pitoresco, enfatizando, pois, o efeito de humor que perpassa a obra. O leitor surpreende-se a cada nova forma de tratamento usada pelo narrador para falar sobre o Sultão: em vez de um tom respeitoso, neutro, depara-se com um estilo irônico, crítico.

Ao longo da narrativa, a autora vale-se das expressões de tratamento como mecanismo de coesão textual – utilizando-as para compor os elos anafóricos da obra – e, sobretudo, como recurso semântico-estilístico, visando a construir, paulatinamente, sentidos delineadores da face do Sultão. Embora a proposta do estudo desta obra não seja a análise desse recurso, cita-se – só para dar uma vaga idéia quanto aos elos coesivos – a seguinte passagem do livro, em que a palavra Sultão desencadeia uma seqüência de retomadas por meio de formas de tratamento:

O **Sultão** respondeu “não” a todas as perguntas e os magos concluíram que não havia nada errado com aquele OVNI. Então, para convencer e adular **Sua Crédula Majestade**, contaram-lhe a seguinte história:

– Pois imagine, **Excelso Príncipe**, que, reza a lenda, [...] Conforme **Sua Sapiência** bem sabe, [...] E pasme, **Estafermo Sultão**, Gautama nasceu de uma virgem por intermédio da sagrada tromba de um elefante! E embasbaque-se, **Atônita Majestade**, tratava-se de um elefante branco como este que temos aqui! [...]

Após ouvir essa história, [...] Na verdade, **Sua Ofuscada Eminência** estava impressionada, [...] (25-27)

Alternam-se, em *A odalisca e o elefante*, as ocorrências de formas com o pronome possessivo *Sua* (trata-se do relato sobre uma 3ª pessoa: o Sultão) e a *ausência do possessivo* (tendo-se, portanto, o vocativo).

As expressões do fragmento anterior: *Sua Crédula Majestade*, *Estafermo Sultão*, *Atônita Majestade*, *Sua Ofuscada Eminência* trazem em si uma fonte suplementar de informação atinente ao soberano, revelando suas diferentes reações no jogo interativo: de crença, de paralisação e de espanto, de atordoamento, de turvação, respectivamente.

Como se vê, ao eleger uma odalisca para protagonizar sua história, a autora põe em relevo a figura do Sultão, pois a palavra originária “[Do turco *odalik*, ‘camareira’, pelo fr. *odalisque*], segundo o Aurélio, significa: S.f.1. Camareira escrava a serviço das mulheres de um sultão . 2. Mulher de harém”. A vida de Leila transcorre, portanto, no harém, parte do palácio do Sultão onde se acham encerradas as odaliscas. É lá que surge o amor e o inesperado acontece: há o Sultão que ama a odalisca, que ama o elefante, que também a ama. Nesta trança de vidas, dois antagonistas bloqueiam a união do par amoroso: na noningentésima nonagésima nona vida de ambos, além do Sultão, um gênio invejoso que os amaldiçoou nesta e em suas vidas anteriores. O final feliz de *A odalisca e o elefante* está, pois, nas mãos sultanescas. Quem é, afinal, esse Senhor absoluto? Seria ele capaz de libertar a odalisca para que ela fosse ao encontro de seu amado?

Doravante, expõem-se, seletivamente, as formas de tratamento que singularizam a escritura de Pauline Alphen, empregadas como recurso semântico-estilístico a fim de traçar o perfil do Sultão (palavra grafada assim mesmo, com <s> maiúsculo, denotando a supremacia da imagem social em relação à individual). Tal personagem não tem nome próprio nem sobrenome, basta-lhe o título, que lhe confere propriedade. De acordo com o Aurélio, o termo deriva “[Do ár. *sultān*, ‘aquele que domina ou governa’, ‘soberano’; ‘poder’, ‘domínio’]. S.m. Antigo título do imperador da Turquia. Título dado a alguns príncipes maometanos e tártaros. Fig. Senhor absoluto. Príncipe de grande poder. Homem que possui muitas amantes; paxá”.

A imagem implacável, de poderio irrestrito, que Alphen elabora para ele, ancora-se no estereótipo cultural de um sultão, conforme o leitor ratifica no trecho, bem como no começo da obra:

[...] Durante o dia, o Merencório tinha muitas razões para se chatear e, ademais, tinha que manter sua fama de mau. A fama e a insônia eram hereditárias, coisas que se adquirem sem esforço nem querer, juntamente com palácios e o tamanho do nariz. Quando ainda não passava de um sultãozinho mijão, um instrutor especial vinha ensinar-lhe a moldar seu perfil azeviche, a franzir o cenho e a erguer a sobrancelha esquerda com uma expressão medonha que espalhava mulheres e eunucos aos quatro ventos. [...] (23)

O *ethos* marmóreo do Sultão aparece desde a sua apresentação ao leitor (cap. O Sultão, p.11) até o momento do “début” da odalisca (cap. A festa, p. 40-44), permanecendo inabalável. Observe os exemplos:

[...] **Sua Equânime Majestade** nem sempre sabia diferenciar um vizir de um sapateiro. Uma única coisa era certa: eram todos seus, pertenciam-lhe, estavam ali para seguir, obedecer, servir e adorar, salve, salve. E se não dissessem com a prontidão necessária: “Eu escuto e obedeço, **ó Príncipe dos Príncipes**, ou: “Eu ouço e obedeço, **ó Estrela Radiante**”, ou simplesmente se lhe dava na telha, o Iridescente podia cortar a cabeça deles num piscar de seus olhos de granito. Quanto às 777 mulheres do harém e os eunucos que iam junto, nem se fala. (13)

A ironia, figura pela qual se fala o oposto do que se quer falar, dá o tom a esse fragmento. O sentido de *equânime*, termo que compõe a expressão de tratamento, é de quem tem ou denota serenidade de espírito, moderação, eqüidade em julgar, ou seja, “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”, segundo o Aurélio; lisura no

procedimento, suavidade no tato. A situação enunciativa representa, exatamente, o contrário, fornecendo suporte para que o leitor apreenda a violação do sentido literal.

O fragmento mostra também a exigência de bajulação do sultanato, acentuada pelos vocativos: *ó Príncipe dos Príncipes* e *ó Estrela Radiante*. Claudio Cezar Henriques (2003, p.79) lembra que “o vocativo NÃO É UM TERMO DA ORAÇÃO, mas do discurso. (...) não se relaciona com nenhum elemento da oração, mas com algo que está fora da frase, ou seja, o interlocutor (o destinatário)”. Atente-se, no excerto, para as marcas do vocativo: emprego das vírgulas e da interjeição *ó*, que o antecede.

Na função poética do texto, segundo Tavares (1978, p.349), o vocativo atrela-se à figura *apóstrofe*, que “empresta grande vigor ao discurso”, pois há “interpelação direta às pessoas ou cousas personificadas”.

Pauline Alphen tira proveito disso, conforme se verifica no seguinte passo, em que o Grão-Vizir declara, apresentando Leila ao Sultão, na festa de estréia das novas odaliscas:

– E aqui, poderosos senhores e graciosas damas, aqui, **ó Linha Celeste do Horizonte, ó Rei Fortunoso, ó Dotado de Idéias Justas e Acertadas**, aqui temos... (42)

Na linha da ironia, a crueldade do Sultão é posta em relevo por meio do vocativo:

[...] Sua Intempestiva Majestade, animadinha, franze o cenho terrível e desafia todos os embaixadores presentes, passados e futuros a dizer o contrário. Dos passados e futuros a história não conta, mas é certo que entre os presentes nenhum se atreveu e todos se apressaram em prometer, jurar e cuspir, gritando de uma só voz temerosa: “Acataremos teu ato, **Ó Benevolente Sultão!**”. (43/44)

Há, no co-texto¹⁹, pistas que preparam o leitor para entender a transgressão do sentido literal da forma de tratamento em destaque, centradas nos determinantes dos sintagmas nominais: *cenho terrível* (pertinente ao Sultão) e *voz temerosa* (respeitante aos súditos). Incutir terror nos outros não corresponde ao padrão comportamental de um benfeitor, mas ao protótipo de alguém malévolo.

O parágrafo subsequente reforça a crueza sultanesca, demonstrando sua disposição em ferir, matar, destruir qualquer um que desobedeça às suas ordens:

Satisfeita, **Sua Fulminante Majestade** decreta ainda que doravante todos os seres humanos, minerais, vegetais e animais estão proibidos de olhar as orelhas de Leila sem sua permissão – dele, Sultão – e que aquele que ousar tocá-las, ainda que com a imaginação, verá sua cabeça rolar. (44)

Paralelas às expressões de tratamento que desenham o caráter impiedoso do Sultão, encontram-se as que marcam seu poder, as que refletem seu desejo imoderado de atrair admiração ou homenagens e as que representam seu modo de viver nababesco. Quanto às primeiras, salientam-se duas passagens ulteriores:

Sua Insigne Majestade, cujo humor nesse dia era excelente – depois saberemos por quê -, pegou Leila em seu colo cravejado de brilhantes e [...] (14)

[...] O Grão-Vizir procura e procura na memória, no pergaminho, no teto da sala, nos olhos de Leila e, desesperado, procura até nas dobras de seu turbante. **Sua Suprema Majestade**, interrogativa, ergue a sobrancelha esquerda. (42)

¹⁹ Na tese, escolhe-se o emprego do termo *co-texto* para se referir ao ambiente verbal da unidade lingüística (cf. CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 127) e, *contexto* para se remeter à situação de comunicação.

Se *Sua Insigne Majestade* faz menção ao governante notável, célebre, *Sua Suprema Majestade* eleva-o à categoria divina, simbolizando o Todo-Poderoso, Aquele que está acima de tudo: Deus.

No tocante às segundas, citam-se:

[...] **Sua Vaidade** tinha brincos enormes, argolas de ouro mais pesadas que bracelete de mulher, que lhe davam um ar de pirata dourado. (15)

Também haviam preparado o belo elefante para a festa. **Sua Discreta Majestade** queria chegar montado no elefante branco, qual cereja num bolo de noiva. [...] (39)

E, no que diz respeito às terceiras, recolhe-se o excerto que denota a abundância da vida palaciana:

[...] Depois, comeram e beberam à saciedade, e quando cada canto de suas incansáveis panças estava bem cheinho, encantaram o espírito e amaciaram a alma com o ritmo das melodias e a graça das bailarinas. Então **Sua Farta Majestade** deu sinal para que começasse a cerimônia de apresentação. (41)

Com a leitura do capítulo A revelação (51-59), o leitor sente a rígida imagem do Sultão tremular. Vê, em suas dobras, vestígios de sensibilidade, mas, somente em relação à sua amada odalisca, que o enfeitiçou com suas inesquecíveis histórias. Confira:

[...] Mas, lá pelas tantas, médicos e magos se reconhecem incapazes de impedir que a menina se torne a cada dia mais transparente e leve, a cada noite mais ardente. **Sua Imperturbável Senhoria** franze o cenho, e cabeças zapt! (53)

Leila, de dentro de seu livro, sorri, mas não responde nada. Então **Sua Sereníssima**, desesperado, oferece-lhe tudo. [...] (58)

Nos dois fragmentos anteriores, Pauline Alphen explora a figura *ironia*. Se, no primeiro, o contexto dá suporte ao aluno para que ele compreenda essa figura, no segundo, é o co-texto que o faz. Repare na expressividade do adjetivo *desesperado*, empregado com valor fronteiro de advérbio. Em posição de realce, demarcado bilateralmente por vírgulas, irradia sua substância para a totalidade do conjunto significativo, permitindo ao leitor uma dupla leitura: *Sua Sereníssima desesperado* oferece-lhe tudo. (com silepse: “concordância que leva em conta não a *forma* da expressão, mas a *idéia* que ela sugere”, (conforme BECHARA, 2001, p.47); no caso, *silepse de gênero*: *desesperado* sinaliza que *Sua Sereníssima* – expressão feminina – trata-se de uma pessoa do sexo masculino); e, *Sua Sereníssima oferece-lhe desesperadamente* tudo.

Não é fácil para o Sultão sombrio, triste, característica revelada logo no início da trama:

[...] A verdade é que **Sua Sorumbática Majestade** era mais do tipo mal-humorado. Todos os seus súditos sabiam que, pela manhã, era melhor não falar com ele, que saía exausto de mais uma noite de insônia, e que de noite era preferível evitá-lo, pois se dirigia, macambúzio, para mais um período de vigília. [...]
(23)

abrir mão “daquilo” (não seria “daquela”?) que lhe traz tantas alegrias, tornando-se o elixir de sua vida insone.

O Soberano é perspicaz:

Frio, calor e tal? Apesar das variantes, **Sua Sagaz Majestade** reconhece os sintomas e, de tanta surpresa, raiva e ciúme, sente a alma escapando-lhe pelo dedão do pé. [...] (54)

Ao descobrir que a odalisca ama o elefante, depois de muitos quiproquós, o Sultão esforça-se por apagá-los de sua mente. Perseverança passa a ser, de fato, uma das marcas de seu caráter:

Desta vez, **Sua Persistente Majestade** empenha-se realmente em esquecer Leilas, elefantes, orelhas e histórias. [...] (60)

Para isso, o Soberano apela para diversos estratagemas, dentre eles, ir à guerra; afinal, seu nome é coragem:

Passa assim **Sua Audaz Majestade** algum tempo guerreando, e no calor da ação, no clamor dos homens e no tinido das armas, quase se distrai. [...] (60)

No fluxo da narração, todos os atributos do Soberano, como peças de um caleidoscópio, são, primorosamente, enghados, construindo seu *ethos* a fim de aumentar a expectativa do leitor, quanto ao desfecho da trama.

O capítulo O ato (70/71) fixa o lado cruel, vingativo do Sultão, mas, no momento final, desfaz sua imagem de infalível, de indestrutível, anunciando a virada da história:

Acredite se puder: o Insone Sultão cai como uma jaca em cima do elefante branco, assaltado por um súbito, um absoluto, um irresistível ataque de sono! [...] O sono herdado, acumulado pelo Sultão e seus antepassados, que resolveu abater-se sobre **Sua Indefectível Majestade** no momento em que ele ergueu a adaga para matar. (71)

Surge, no capítulo A transformação (72/73), um novo Soberano, que, dominado pela emoção onírica, se deixa levar pelos sentimentos sem medir as conseqüências:

Tantos sonhos represados, tantos suspiros contidos demoram e entorpecem. Por muito tempo dorme, ressona, ronca e sonha **Sua Arrebatada Majestade**, descobrindo as cores e os túneis, as

montanhas e as quedas vertiginosas do seu mundo de dentro.

(72)

Em um estilo jocoso, Pauline Alphen (re)inventa, neste capítulo, formas de tratamento peculiares ao recente ânimo do Sultão. Apresentadas pelo narrador, desfilam no texto:

Quando o Sultão desperta nos profusos cetins de sua cama, [...] **Sua Descansada Majestade** dita as ordens. [...] Depois, convoca seus onomatomantes para que criem títulos mais adequados ao seu novo estado de espírito, coisas como: **Divino Espreguiçar**, **Retumbante Ressonar** ou **Folgada Inconsciência de Tudo**. Enfim, ordena que os arautos do sultanato proclamem à população que doravante terão todos que viver ao ritmo fleumático de sua **Pachorrenta Majestade**. (72/73)

E é em tal ritmo que Alphen elabora o último capítulo: 999 Vidas (74-99), conduzindo, lenta, vagarosamente, o leitor por estradas poéticas de outros mundos da ficção. Ao entrelaçar os fios vitais de seus protagonistas com os de diferentes histórias de amor impossível, a escritora, além de prolongar a ansiedade do leitor quanto ao epílogo da obra, valoriza a mudança do perfil sultanesco, viabilizando um final feliz:

“Balelas”, impacienta-se o Sultão, “apaixonar-se por um inimigo, pff! Este paquiderme não entende nada de histórias. Ademais, Orelhas do Oriente deveria estar na cama há muito tempo. Vem chegando a madrugada ô e o sereno vem caindo”, preocupa-se **Sua Abnegada Majestade**. [...] (85)

A forma de tratamento da passagem anterior expressa a dedicação do Soberano à odalisca. Devotar-se a alguém, entretanto, implica ser capaz de renunciar aos seus mais íntimos desejos em prol desta pessoa. Pode-se esperar do Sultão tamanho desprendimento? Somente na penúltima página do livro, o leitor obtém a resposta:

Nesse momento, o Sultão abre um olho e vê a odalisca e o elefante no jardim. [...] Olhando com calma, **Sua Transformada Majestade** percebe sua loucura. Sentindo de pertinho, o Sultão entende a vaidade do ciúme, o perigo da possessão, a solidão do poder. **Sua Aliviada Majestade** finalmente compreende que, [...] a única coisa que importa é sentar-se de pernas cruzadas em frente a Leila e, [...] contemplar suas orelhas que, mais do que nunca, sussurram o mundo como ele deveria ser. [...] (98)

Sem dúvida, a construção do *ethos* sultanesco, ao decorrer da obra, por meio das criativas formas de tratamento é um componente decisivo para definir o *ethos* de capacidade artístico-literária de Pauline Alphen, que encanta o leitor com sua saborosa história, instigando-o a (re)pensar sobre os estereótipos culturais.

5.2 A SELEÇÃO LEXICAL NA ELABORAÇÃO DO DISCURSO LITERÁRIO: UM JOGO ENTRE A OPACIDADE E A TRANSPARÊNCIA DA LÍNGUA

No uso corrente, léxico e vocabulário são tidos como termos equivalentes: unidades lexicais que designam um conjunto de palavras. Alguns especialistas dos estudos da língua(gem), entretanto, esforçam-se por diferenciar os dois termos, dentre eles, os citados por Charaudeau & Maingueneau (2004, p.494): Müller, estatístico que correlaciona o *léxico* ao que Sausurre²⁰ denomina *língua* e diz que o *vocabulário* inscreve-se na *fala*, isto é, no discurso; Wagner, lexicólogo que estabelece uma relação de inclusão entre o léxico e o vocabulário, definindo o primeiro como o “conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade lingüística se comunicam entre si”, e o segundo, como “um domínio do léxico que se presta a um inventário e a uma descrição”.

²⁰ De acordo com Ferdinand de Saussure (1973, p.22/27), a língua “é social em sua essência e independente do indivíduo; [...] existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos”; enquanto a fala “é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, [...] é a soma do que as pessoas dizem”.

Charaudeau e Maingueneau lembram ainda que há estudiosos que não tornam problemática essa bipartição, como Picoche, que propõe designar *léxico* como o “conjunto de palavras que uma língua coloca à disposição dos locutores”, e *vocabulário* como o “conjunto de palavras utilizadas por um dado locutor em dadas circunstâncias”.

Tais distinções são inócuas, pois, em linhas gerais, constata-se um traço comum, subjacente a elas: a idéia de que existe uma lista de palavras. Em lingüística, todavia, emprega-se geralmente o termo *léxico*, concebido não só como o inventário total de palavras de que os falantes podem dispor, mas também, consoante Trask (2004, p.155), como “um conjunto de recursos lexicais, que incluem os morfemas da língua e mais os processos disponíveis na língua para construir palavras com esses recursos”.

Ao trazer à luz essas noções, intenciona-se chamar a atenção para as relações assimétricas que se estabelecem em maior ou menor grau no jogo interativo, em função de diferentes saberes e aproveitamentos do léxico de uma língua por parte do locutor e do interlocutor. Por ser uma tese de Língua Portuguesa imbricada nos domínios da leitura, objetiva-se dar um lugar de relevância à seleção lexical na construção do discurso literário, não a fim de mapear as ocorrências lexicais mais freqüentes na obra, separando-as em categorias morfológicas ou levando em conta a coesão textual por meio delas, por exemplo; mas com o fito de analisar suas possíveis implicações no processo de compreensão/interpretação do texto pelo leitor. Embora este reconstrua o sentido tendo como ponto de partida sinalizações presentes no enunciado produzido, sua reconstrução pode apresentar discrepância com as representações do enunciador/escritor. Para compreender um enunciado não basta que o leitor conheça o léxico e a gramática da língua, faz-se necessário que ele ponha em movimento outros conhecimentos, levante hipóteses, reflita, arquitetando um contexto que não é fixo.

Quanto à elaboração de um enunciado (literário ou não), Maingueneau (2002, p.20) intensifica o valor da seleção lexical:

Certamente isso não quer dizer que as unidades lexicais de uma seqüência verbal não signifiquem nada, nem que suas relações deixem de orientar de maneira decisiva a interpretação. O que se quer dizer é que, fora de contexto, não podemos falar realmente do sentido de um enunciado, mas, na melhor das hipóteses, de coerções para que um sentido seja atribuído à seqüência verbal proferida em uma situação particular, para que esta se torne um verdadeiro enunciado, assumido em um lugar e em um momento específicos, por um sujeito que se dirige, numa determinada perspectiva, a um ou a vários sujeitos.

Em se tratando do discurso literário, cuja natureza requer o arranjo estético das palavras e suas combinações nos enunciados, tendo em vista a harmonia da obra, é essencial a preocupação do escritor com a busca da palavra exata, aquela que sacie o seu desejo de enunciar, expressivamente, os seus pensamentos, capaz de sensibilizar – por sua clareza ou por seus mistérios – o leitor. Sem dúvida, tarefa espinhosa para o autor, conforme canta Carlos Drummond de Andrade (1986, p.188) em seu poema *oficina irritada*:

Eu quero compor um soneto duro/ como poeta algum ousara escrever./ Eu quero pintar um soneto escuro,/ seco, abafado, difícil de ler.// Quero que meu soneto, no futuro,/ não desperte em ninguém nenhum prazer./ E que, no seu maligno ser imaturo,/ ao mesmo tempo saiba ser, não ser.// Esse meu verbo antipático e impuro/ há de pungir, há de fazer sofrer,/ tendão de Vênus sob o pedicuro.// Ninguém o lembrara: tiro no muro,/ cão mijando no caos, enquanto Arcturo,/ claro enigma, se deixa surpreender.

Além de Drummond, muitos outros escritores relataram (e relatam), em verso ou em prosa, suas experiências com as palavras. Exploradores de preciosidades literárias extraem unidades lexicais das variantes lingüísticas diatópicas, diastráticas e diafásicas, bem como dos diferentes registros (que dizem respeito aos distintos graus de formalismo, às modalidades oral/escrita da língua, observando a adequação da norma: padrão culto ou não, na perspectiva do evento comunicativo ficcional. Entendem que o brilho não está na palavra em si (pertencente a esta ou aquela variedade lingüística ou a um determinado registro), mas é a situação discursiva em que ela é inserida que a torna (um) brilhante, produzindo valiosos efeitos de sentido.

Termos eruditos, populares, arcaísmos, estrangeirismos, gírias, jargões, vocábulos tidos como obscenos ou injuriosos, que representam simbolicamente o mundo extralingüístico, partilhado pelos falantes de uma certa comunidade, todos – com suas marcas de um dado momento histórico, cultural e social – são bem-vindos ao universo do discurso literário, cujo espaço prima pela liberdade de dizer. Tal discurso, que se caracteriza por ser desconstrutor de uma ordem socialmente estabelecida, afiança o dito, o implícito e o modo que o escritor escolheu para se expressar, garantindo-lhe, ainda, um valor especial à criação neológica.

O léxico de uma língua “viva”, portanto, jamais se fixa. As constantes novidades dos avanços tecnológicos, culturais, socioeconômicos etc. da comunidade de seus usuários geram a necessidade de novos termos para designá-los, que se incorporam ao léxico, modificando-o periodicamente. Há um fluxo de palavras: inéditas; tomadas por empréstimo de outras línguas (além das estrangeiras que, apesar da resistência dos puristas, entram no circuito, mantendo-se como tal); que caem em desuso e são arquivadas ou continuam circulando, mas com sentido distinto do original; que se estabelecem em grupos fechados (de caráter social ou profissional), diferenciando-os dos outros, porém, com o correr do tempo, atravessam esses limites e conseguem penetrar no uso comum; tudo isso atesta a natureza volátil do léxico.

Diante de sua vastidão, impossível negar que a seleção lexical na construção do discurso literário torna-se um elemento que revela a competência lingüístico-textual-interacional do escritor.

Pauline Alphen, de acordo com as suas intenções discursivas, escolhe unidades lexicais adequadas ao contexto, promovendo um jogo de luz e sombra na interação com o leitor, desafiando-o a (des)fiar as redes de sentido(s) que entrelaçam os enunciados organizadores de seu texto. Sua linguagem literária estrutura-se em torno do *coloquial elaborado*, mesclando, eficientemente, *palavras raras* aos ouvidos de um leitor-iniciante (que provocam estranhamento por serem representações simbólicas de culturas distintas da realidade brasileira) com *palavras “eruditas” e coloquiais*. Nem obscura, nem excessivamente clara é a linguagem de Alphen, está na medida certa para um leitor-neófito da literatura juvenil contemporânea. Este, consciente ou não, espera ter uma das cláusulas de seu contrato de comunicação respeitada pelo autor: não aplicar o seu tempo em vão, ou seja, mais do que encantado, o leitor quer sair enriquecido de sua leitura.

O estudo do léxico em *A odalisca e o elefante* oferece bons dividendos ao aluno-leitor que, frente a cada obstáculo lingüístico, usufrui o prazer de sentir o mistério da palavra, a aflição em dominá-la e a vontade de a possuir.

No presente estudo, dirige-se a atenção às *unidades lexicais raras*, “eruditas” e *coloquiais* que tecem com primor a história.

Quanto às primeiras, adota-se o ponto de vista exposto anteriormente. A título de ilustração, elegendem-se fragmentos em que surgem os seguintes vocábulos: *babuchas*, *djins*,

vizires, emires, cãs, califas, paxás. Imersos no co-texto, sustentam-se nos termos circundantes que ativam no leitor possibilidades(s) de entendimento da informação.

Foi numa escorregadela mais ousada
 que ela rolou de cabeça num dos
 incontáveis tapetes que faziam do harém
 um labirinto acolchoado e voador.
 Foi dar de nariz nas **babuchas** sultanescas.
 Ela reconheceu logo: eram douradas.
 Uma mão gordinha cheia de anéis
 levantou-a gentilmente pelo seu colete amarelo e, [...] (12)

Escorregadela, rolou de cabeça, foi dar de nariz, douradas, uma mão [...] levantou-a são expressões que orientam a construção de sentido(s) para **babuchas**: algo que o Sultão usa nos pés, já que o termo *douradas* elimina a hipótese do personagem ter-se defrontado com os pés sultanescos, bloqueada pela concordância nominal (pés douradas?). Seriam então sapatilhas, sandálias, chinelas? Nenhuma das opções inviabiliza a compreensão do texto. Confirmar seu sentido específico [Do fr. *babouche* < ár. babug, de or. persa] de chinela oriental, sem salto, de couro ou de tecido, que deixa descoberto o calcanhar²¹; passa a ser desejo de aprender, de conhecer a própria língua, testando suas reflexões sobre ela.

É preciso – conforme lembra José Carlos de Azeredo (2000, p.258) – que o professor atente para o fato de que “exercitar o pensamento e promover o entendimento da natureza, estrutura e funcionamento da língua é um objetivo de alta relevância pedagógica e filosófica das aulas de português”.

O Opulento sempre perguntava “o que é” e não “quem é”. É que ele partia de um princípio muito simples: todos os 3547 moradores do palácio lhe pertenciam. Ele os comprara, os ganhara, os herdara. Eram [...] princesas, passadeiras, poetas, padeiros, arqueiros, cavalos, caravelas, alfaiates, **djins** dentro ou

²¹ A apresentação dos sentidos das palavras analisadas nesta subseção deve-se à consulta ao *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

fora de garrafas, sapateiros, jardineiros, camelos, árvores, escravos, fontes, pássaros etc. (12/13)

Embora a palavra **djins** cause estranhamento ao leitor, a seqüência *dentro ou fora de garrafas* confere sentido ao termo, pois aciona roteiros já vistos até em desenhos animados: de dentro de garrafas saem sempre gênios milenares. Para o universo de *A odalisca e o elefante*, **djins** é mais adequado do que gênio. Esta, origina-se do latim *geniu*, enquanto aquela, do árabe *ginn*, significando, na tradição e folclore árabes, entidade de poderes superiores aos humanos e inferiores aos dos anjos; gênio, espírito, demônio. Além da etimologia, a sonoridade rara da palavra **djins** valoriza a escolha lexical da escritora.

Tudo é divino e maravilhoso, pensavam os **vizires, emires, cãs, califas** e outros **paxás**, e principalmente os embaixadores estrangeiros, que nunca tinham visto tanta prata e tanto ouro, tantas tâmaras [...] (40)

Vizires, emires, cãs, califas e paxás (?) são palavras designadoras de referentes culturais desconhecidos do leitor. **Vizir**. [Do ár. *Wazir*, lit., ‘aquele que ajuda a carregar um peso’; ‘ajudante ou assessor para determinado encargo; ministro’; pelo turco *vezir* ou *vesir*, fr. *vizir*.] S.m. Nos reinos muçulmanos, ministro, governador de província, ou alto funcionário, com poderes a ele conferidos pelo soberano; aguazil.

Emir. [Do ár. *amir*, ‘príncipe’, pelo fr. *émir*.] S. m. 1. Descendente de Maomé. 2. Título dos chefes de certas tribos ou províncias muçulmanas.

Cã. [Do turco *han*, ou *Khan*, ‘senhor, chefe, sultão’, pelo mongol, pelo persa e pelo ár. (poss., de conotação deprec., em ár., dado o rigor do jugo mongol).] S.m. 1. Título de alguns chefes ou soberanos orientais. 2. Título do imperador da China, na Idade Média.

Califa. [Do ár. halifa (t), ‘substituto’; ‘sucessor’; ‘chefe’, ‘soberano’.] S.m. Título de soberano muçulmano.

Paxá. [Do turco *páxá*, *báxá* (título que equivale, no Ocidente, a ‘Excelência’, pelo ant. *pachá*, que veio a tomar aquela forma por infl. francesa).] S.m. 1. Título dos governadores de províncias do império otomano. 2. Entre os turcos, título elevado, que correspondia a ‘Excelência’ no Ocidente. 3. No primitivo império osmanli, o título do irmão mais novo. 4. Fig. Pop. Indivíduo poderoso e insolente; mandão. 5. Fig. Pop. Indivíduo que leva uma vida faustosa e indolente. 6. Fig. Pop. Homem que tem várias amantes; sultão.

Ainda que não saiba os sentidos específicos das palavras em questão, o leitor norteia-se pelo SN que encerra a lista das autoridades presentes na festa: *embaixadores estrangeiros*, familiar àquele que lê. Tal sintagma irradia às demais unidades léxicas os semas de poder, comando e prestígio comuns a todas elas. Observe: *embaixador*. [Do fr. *ambassadeur*, <it. *ambasciatore*.] S.m. 1. A categoria mais alta de representante diplomático de um Estado junto de outro Estado ou de um organismo internacional. 2. Diplom. Título de ministro de primeira classe. 3. Diplom. Chefe de embaixada. 4. Qualquer pessoa incumbida de missão pública ou particular; emissário.

Quanto à palavra **paxá**, os sentidos quatro, cinco e seis são conhecidos do leitor, permitindo-lhe desenvolver outros “scripts”.

No tocante às *palavras “eruditas”*, ao triá-las, pensou-se na perspectiva do leitor-principiante, que ignora o repertório lingüístico próprio à escrita literária, cuja formação advém, sobretudo, de leituras realizadas pelo escritor. Considera-se, pois, a relatividade do conceito de “eruditas”. Se uma lista idêntica de palavras for vista por um leitor-experiente, dificilmente elas serão filtradas como tal. Para exemplificar, recortam-se trechos com as palavras: *vogando*, *engolfando-se*, *esvanecente*, *saraivada*, *borbotar*, *abissais*, *caviloso*, *voragem*, *frêmito*.

Sonhou com um homem de olhos vendados,
atado ao mastro de um navio, **vogando**
para um lugar onde alguém já estava

cansada de esperar. (29)
(vogando = navegando)

Foi como se um gênio soprasse na maior
concha do mundo ou como todos os ventos
engolfando-se ao mesmo tempo na mesma
garrafa. [...] (48)

(engolfando-se [de engolfar: en-+golfo+-ar = meter
(embarcação) em golfo] = penetrando, metendo-se em,
entranhando-se)

Transtornado, Sua Impávida Senhoria
manda chamar os melhores médicos
e magos do sultanato e além
para examinar a odalisca **esvanecente**. [...] (53)
(esvanecente = enfraquecida, debilitada)

[...] Meu primeiro presente foi mostrar-lhe
como fazer surgir uma nuvem de passarinhos
coloridos, lembra-se? Parecidos com estes
que hoje escorregam em seus cabelos
– ouviu a odalisquinha, e uma **saraivada**
de imagens lampejou sob as pálpebras cerradas: [...] (78)

(saraivada [de saraiva + -ada] = grande porção de coisas que
sobrevém como saraiva [granizo] ou descarga [muitos tiros
disparados simultaneamente], ou se sucedem com rapidez)

[...] Solto no **borbotar** da memória
que revela, no rumoroso silêncio indicando o caminho. [...] (84)
(borbotar [cruzamento de borbulhar com brotar] = lançar em
borbotões, jorrar com ímpeto)

[...] Tristão fingindo-se de mendigo e de louco,
fantasiado de malabarista e de leproso;
Tristão dando saltos **abissais**, escondendo-se sob escadas, [...] (90)
(abissais = espantosos, assombrosos, enormes)

[...] – Chega! Eu [o Sultão] ordeno que parem!
 Snif, não agüento mais tanta tragédia! Não
 tem mais graça. Cadê esse gênio **caviloso**? [...] (91)
 (caviloso = astuto, artiloso, capcioso)

[...] A música que saía da tromba de Hati
 era o cheiro que sobe da terra depois da chuva,
 a queda que precede o sono, a água fresca que
 desce na garganta, o rebentar de uma árvore,
 a orla de uma **voragem**. (93)
 (voragem = qualquer abismo)

[...] Será o destino esse detalhe absurdo
 que muda tudo? O **frêmito** de um olhar,
 a cor de uma vela, um descompasso,
 um reflexo na água... (95)
 (frêmito = tremor, vibração; movimento agitado)

Se, em *A odalisca e o elefante*, o co-texto possibilita ao aluno-leitor acessar sentido(s) para as palavras raras, o mesmo não ocorre em relação às “eruditas”. Estas, espalhadas ao longo da narrativa, colocam-no em contato com o mistério da linguagem, pois as decifra, mas não as compreende. O educador deve ter em mente que, em uma obra de literatura juvenil, palavras-pedra aqui e acolá exercem um fascínio sobre o leitor, cuja sensibilização à língua aflora.

Leitura fácil, sem nenhum obstáculo concernente à linguagem, dista de ser o melhor caminho para o ensino do Português. Ao indicá-la, sem perceber, o professor de Língua Portuguesa destitui-se de sua função, anulando a relação de ensino-aprendizagem. De acordo com Fonseca (1994, p.128), cabe à instituição escolar precisamente “privilegiar o tratamento dos tipos de discurso que, pela sua complexidade, suscitam dificuldades”, justificando a necessidade de existência da própria escola; mas, conceder-lhes privilégio também para oferecer ao discente a oportunidade de experienciar a “*resistência da língua à compreensão e à produção*”.

O discurso literário é, indiscutivelmente, terreno fértil para o trabalho do professor de língua materna, cuja obrigação é atuar como mediador entre o leitor e a obra, criando condições dialógicas para que as palavras “eruditas” – que se tornam opacas em razão de portarem a memória do patrimônio cultural – percam sua opacidade. Orientar a busca de sentido(s) mais adequados ao contexto, bem como ensinar a estrutura das palavras e seus processos de formação estão entre os vários procedimentos adotados pelo professor a fim de que o aluno supere esses obstáculos, estimulando o desenvolvimento de sua capacidade leitora a cada novo desafio do ato de ler textos literários.

Para construir *A odalisca e o elefante*, Pauline Alphen seleciona, magistralmente, unidades lexicais *opacas* (as “*eruditas*”) – que desdobra, com requinte, em *semi-opacas* (as *raras*) – associando-as às *transparentes*. Estas são *palavras ou expressões coloquiais* que, por transitarem no cotidiano das interações informais dos diversos conjuntos de falantes de uma dada comunidade lingüística – inclusive no dia-a-dia do grupo de que faz parte o educando – não representam barreiras para a sua compreensão textual, conforme demonstram os excertos a seguir:

Aprender a profissão de odalisca **não é bolinho**.

Há muitas coisas que uma odalisca que se preze deve saber: [...]

(11)

(não é bolinho = não é fácil como fazer bolinho)

Apaixonar-se pelas orelhas de sete anos

de um esboço de odalisca? Nenhum historiador

havia registrado, astrólogo algum anunciara.

Sua Intrépida Realeza **perdeu o rebolado**, atrapalhou-se todo,

[...] (15)

(perdeu o rebolado = perdeu a graça)

[...] Lembrou-lhe seu pai, com sua cabeça

no lugar, fingindo não perceber que ela

se escondia nas mangas de suas largas

vestes de astrônomo para **tirar uma**

casquinha de seu namoro com as estrelas. [...] (21)

(tirar uma casquinha = ter parte em alguma coisa; aproveitar)

[...] O Sultão ficou até desconfiado.
Mandou chamar seus quiromantes,
onfalomantes, onicomantes e oniromantes e
perguntou-lhes se havia algum **caroço naquele angu**. (25)
(alteração da expressão angu-de-carço = coisa que dá resultado
contrário ao previsto; confusão, complicação)

[...] e, para completar, em seus berços de ouro e
prata os minúsculos príncipes e princesas **abriram o
berreiro** ao mesmo tempo. [...] (37)
(abriram o berreiro = choraram muito)

[...] O Incomensurável degradingolou num
tilintar de diamantes. Levantou-se **tiririca**
e já erguia o puno quando cruzou o olhar
de Hati. [...] (39)
(tiririca = muito irritado, furioso)

[...] Ao fechar a porta [o Sultão], diz
ainda que voltará no dia seguinte e quer
encontrá-la bela e fagueira, com as
orelhas resplandecentes e a história
nova na **ponta da língua**. (52)
(na ponta da língua = perfeitamente sabida)

– Oh, não! – disse Leila, debruçando-se para se
certificar que Sua Majestade estava dormindo. – E aí? Pronto,
acabou a história?
– Não sei, **deu branco**. [respondeu Hati] (93/94)
(deu branco = apagou da memória)

Espera-se ter demonstrado a importância da seleção lexical na elaboração do discurso literário, cujo valor artístico define-se, exatamente, pelo jogo entre a opacidade e a transparência da língua. E que a necessária assimetria entre o autor e o leitor, implicando no

processo de compreensão/interpretação deste, pode ser administrada com sucesso pelo escritor por meio do *coloquial elaborado*.

5.3. ALGUNS RECURSOS EXPRESSIVOS DA ADJETIVAÇÃO: UM BREVE OLHAR

A atitude contemplativa ou descritiva é inerente ao escritor, logo, qualificar, que pressupõe essa postura, torna-se uma necessidade constante em seu ofício.

Pauline Alphen mostra, em sua obra, domínio sobre o emprego do adjetivo, sujeitando-o à sua vontade expressiva. Para tal, desprende-se dos grilhões da Gramática, que restringe o conceito de adjetivo, voando liberta para o campo da Estilística, cuja visão muito mais ampla possibilita-lhe explorar diversas formas de adjetivação. Como afirma Marcel Cressot (1980, p.121): “[...] fora dos termos cuja função própria é a de caracterização (adjetivo e advérbio), qualquer palavra ou grupo nocional pode desempenhar o papel de caracterizador”.

Alphen joga com esses recursos da língua, selecionando-os e dispondo-os de modo equilibrado, revelando a sua sensibilidade artística e a sua eficácia idiomática. Dentre eles, lança-se um breve olhar para o seletivo trio: enlace inusitado, diminutivo (sufixo formador de apreciativos) e antonomásias.

5.3.1 ENLACE INUSITADO²²

Um dos processos de adjetivação em *A odalisca e o elefante* realiza-se por meio de enlances inusitados entre o substantivo e o adjetivo, procedimento mais usual em obras da literatura considerada “adulta”.

²² Termo usado na nossa dissertação de Mestrado, intitulada *A (re)utilização estética do adjetivo e suas manifestações: Língua e estilo em Ana Maria Machado*.

A aparente impropriedade adjetiva decorre da ruptura com os ditames lógicos, realçando um universo estético fundamentado em relações sensoriais e intelectuais distintas, violando os dados da realidade.

Pauline Alphen estimula a imaginação do perplexo leitor-inexperiente, incitando-o a (re)descobrir outros caminhos por associações de idéias a fim de tornar apropriada a adjetivação, desfazendo o estranhamento inicial. De sua obra, destaca-se:

[...] Assim pensava Leila enquanto corria
 e corria para não perder uma só sílaba
 do conto nº 444, que Sherazade começava
 a desfiar na sua **voz de pássaro, de trovão e
 de nuvem.** (16)

Retirou-se o fragmento anterior do parágrafo que narra o fascínio que a contadora de histórias Sherazade exercia sobre quem a ouvia, despertando-lhe sabores. O campo auditivo é acentuadamente marcado, fechando o trecho com uma seqüência de enlaces entre o substantivo e o adjetivo. Os dois primeiros são familiares ao leitor, mas, o último surpreende-o.

O substantivo **voz** (percepção sonora) primeiramente é qualificado com adequação pela locução adjetiva **de pássaro** (preposição *de* + substantivo *pássaro*: animal passível de produzir sons de melodia agradável), logo, voz harmoniosa. A seguir, ao substantivo **voz** é adicionada outra locução adjetiva (**de + trovão**, substantivo que designa fenômeno da natureza: estrondo causado por descarga de eletricidade atmosférica). A analogia entre o som de um ser animado para o grande barulho do trovão (ser inanimado) não requer esforços interpretativos do leitor, já que permanece a exploração do terreno auditivo: *voz de trovão*, voz excessivamente estrondosa. Mas, a combinação do substantivo **voz** com a locução adjetiva **de + nuvem**, substantivo que denomina conjunto *visível* de partículas de água ou gelo em suspensão na atmosfera, causa espanto no leitor, obrigando-o a desviar-se, acentuadamente, da lógica, a sair do território dos sons para compreender o(s) seu(s) sentido(s). Para isso, tem de transferir idéias, acessando imagens, símbolos arquivados em seu inconsciente coletivo: que vão desde o pensamento de leveza de alguma coisa (devido à comparação poética com nuvens de algodão) até à dimensão simbólica do imaginário que a

palavra nuvem suscita, pois ao olhá-la, cada um cria seu mundo fictício. **Voz de nuvem** pode significar voz leve, envolvente, capaz de transportar o leitor para esferas distantes do mundo real.

[...] Crescer com harmonia sem crescer demais é um exercício delicado. Exige não somente disciplina e concentração, como também a dose apropriada de distração, **fagulhas de riso e de revolta**, bocados de brincadeira e a muda fluidez dos sonhos. É tarefa de uma vida. (17/18)

Este trecho pertence ao capítulo *As rosas*, cuja temática é o tempo e a sua passagem, focalizando as transformações que dela decorrem.

No fluxo da leitura, dentre os componentes da fórmula do “bem-crescer”, o leitor depara-se com o enlace inusitado do substantivo concreto **fagulhas** e das locuções adjetivas **de riso e de revolta** (ambas formadas por preposição + substantivo abstrato). A narrativa progride em torno de reflexões acerca do crescimento interno e externo das odaliscas, em especial, o da protagonista da história, preparando o leitor para desfazer a estranheza da união do substantivo físico (**fagulhas**) que é modificado por locuções adjetivas de natureza psicológica (**de riso e de revolta**). Como o sema de atrito é comum às palavras fagulhas e revolta, **fagulhas de riso** pode causar maior impacto ao leitor do que **fagulhas de revolta**. Da alegria à rebeldia, passa com rapidez freqüentemente o jovem.

[...] Tudo isso banhava numa **luz**, ora **doce**, ora **forte**, ora **dourada**, ora **transparente**, segundo o humor do dia e a forma das janelas e vitrais encravados entre as estantes. [...] (21)

O fragmento compõe o parágrafo que descreve, detalhadamente, a torre do palácio.

Na série dos atributos alusivos à luz: **doce, forte, dourada, transparente**, somente o primeiro enlace do substantivo e do adjetivo – **luz doce** – foge da lógica, pois faz parte da sensação do paladar (luz gostosa, prazerosa?), surpreendendo o leitor iniciante; enquanto os outros, por constarem das sensações visuais, são adequados ao substantivo em questão. Cruzam-se sensações, há, portanto, o uso de *sinestesia*, que, conforme Othon Moacyr Garcia (1998, p.93): “consiste em atribuir a uma coisa qualidade que ela, na realidade, não pode ter senão figuradamente, pois o sentido por que é percebida pertence a outra área”.

Já na antigüidade dos séculos e do
instante, cerimônias eram uma coisa
aborrecida, com muito blablablá,
reverências e **sorrisos de dentes** –
que não são **sorrisos de olhos**. [...] (41)

Após os três primeiros parágrafos do capítulo *A festa*, em que o primeiro descreve, minuciosamente, a beleza da sala de eventos; o segundo narra a admiração dos convidados diante do luxuoso ambiente e do divino banquete preparado para a ocasião; o terceiro fala sobre a interação dos participantes da festa, o término dos comes e bebes e o momento em que o Sultão sinaliza o início da cerimônia de apresentação; surge, no começo do quarto parágrafo (do qual se extraiu o exemplo), o enlace inusitado: **sorrisos de olhos** – inserido em um contexto em que se avalia as cerimônias em geral – em confronto com a união do substantivo **sorriso** + locução adjetiva **de dentes**.

Esta combinação é vista com naturalidade pelo aluno, sabedor de que o ato de sorrir implica uma ligeira contração dos músculos faciais, marcando a expressão da boca, com ou sem a sua abertura. Logo, basta que ele ative o “script” fotográfico, para que entenda **sorriso de dentes** como sorriso artificial, forçado, falso. Mas, a compreensão **sorriso de olhos** exige uma operação mais complexa, uma transferência metafórica: olhos/espelho da alma, significando sorriso sincero, autêntico, penetrante.

[...] Um sultão encolerizado é uma coisa impressionante. Ele bate os pés, agita as mãos gordinhas, geme, grita, ronca, ameaça e, sinal de grande descontrole, arranca os pêlos de seu **sagrado bigode**. Pergunta quem é, quem é! [...] (54)

E é mesmo, por que Leila não conta logo, antes que não sobre nem um pelinho do **soberano bigode**? Porque não sabe, ora. [...] (55)

Os dois excertos anteriores pertencem ao capítulo *A revelação*, em que o Príncipe dos Príncipes descobre que a odalisca Leila está doente de paixão, desespera-se e, entre outros ataques de furor, arranca os pêlos de seu bigode, caracterizado, consecutivamente, por **sagrado bigode** e **soberano bigode**.

Tais enlaces parecem à primeira vista incompatíveis, pois os adjetivos **sagrado** e **soberano** – que manifestam juízos de valor, sendo, portanto, de natureza intelectual – unem-se ao substantivo concreto **bigode**. O estranhamento esvai-se por uma relação metonímica, de contigüidade, em que o leitor percebe a transferência dos atributos do Sultão a um elemento estético que compõe o seu rosto: o bigode.

Pauline Alphen reforça o caráter moral dos adjetivos **sagrado** (intocável, profundamente respeitável, venerável **bigode**) e **soberano** (poderoso, autoritário, altivo **bigode**), ao colocá-los *antes* do substantivo em questão.

Vale lembrar as palavras de Jean Cohen (1947, p.158-159) que, analisando o efeito estilístico da colocação do adjetivo na língua francesa (estudo aplicável à Língua Portuguesa), conclui: “Não é a posição do adjetivo em si que é responsável pelo efeito produzido, mas seu caráter inabitual”. De acordo com o autor, quando o adjetivo se coloca normalmente *após* o substantivo, obtém-se efeito literário *antepondo-o*, já que esta é a posição não usual.

Alphen constrói, de maneira singela, sutil, os enlaces inusitados de sua obra, possibilitando a iniciação do aluno/leitor-inexperiente nos procedimentos da escrita literária, estimulando-o à fruição da Língua Portuguesa.

5.3.2 DIMINUTIVO: ESTRATÉGIA QUALIFICADORA

Para favorecer a recriação mais exata de seu universo ficcional, Pauline Alphen tira proveito de mecanismos de adjetivação disponíveis no sistema lingüístico próprios para evitar a sobrecarga de adjetivos no texto, sem colocar em risco o sentido almejado. Entre eles, o *substantivo expressivo*, que contém já em si elemento de caracterização. De acordo com Mário Vilela (1994, p.81), a função dos nomes é nomear, referir, categorizar e a do adjetivo, qualificar. O substantivo, no entanto, também pode assumir a função do adjetivo. Neste caso, os *sufixos formadores de apreciativos (aumentativos e diminutivos)* desempenham papel fundamental, pois permitem que a palavra represente, simultaneamente, o objeto e a qualidade.

Em *A odalisca e o elefante*, a autora explora o sufixo mais produtivo com função diminutiva: *-inho, a*, empregando-o, inclusive, com o pronome indefinido *nada*. Ciente de uma série de valores diferenciados – eufêmico, depreciativo, valorização, afetivo, hiperbólico, irônico – que os *sufixos diminutivos* representam, lança mão de mais esse efeito de sentido. Como afirma Luiz Carlos de Assis Rocha (1992, p.73): “a afetividade está sempre presente na sufixação gradual, ao passo que a noção de aumento ou diminuição do tamanho pode estar presente ou não”.

Nos fragmentos selecionados, observa-se a manifestação de alguns dos *valores do sufixo diminutivo –inho, a*:

a) *valor afetivo*

[...] Porém, uma coisa curiosa acontecia com

Hati: quanto mais crescia e se tornava parecido com seu avô, mais lhe vinham recordações da infância. Toda ela estava ligada àquele fantástico ancestral, Elephas Maximus, o Mamute para os íntimos. Era ele que o levava, aninhado em suas formidáveis defesas, para intermináveis passeios de exploração e descoberta. Com paciência e amor, ensinava ao **elefantinho** as três regras básicas da sobrevivência: [...] (34)

– Maldito tataravô de quem herdei essa insônia branca. Desgraçado elefante que rouba o coração de minha **odalisquinha** que deveria ser só meu, meu e meu! – vociferou o Sultão, jogando-se num montão de rubis e safiras. (69)

b) *valor eufêmico*

[...] Havia [na festa] dezenas de odaliscas, cada uma mais bonita do que a outra, com todas as **gordurinhas** no lugar, pois era como os homens gostavam das mulheres naqueles tempos fabulosos. [...] (41)

c) *valor irônico*

Leila ficou olhando o Sultão, que
se afastava como uma foca assustada,
deu de ombros e dois **pulinhos**, e saiu
correndo na direção oposta. [...] (16)

d) valor depreciativo

[...] O Sultão sempre achava que
bastava dar um monte de trecos
mais ou menos preciosos a alguém
para que esta pessoa gostasse dele.
Era um monarca poderosíssimo,
mas, decididamente, não entendia
nadinha de amor. (27)

Como se vê, os valores dos sufixos estão atrelados ao contexto, em cumplicidade com outros elementos do discurso, conforme declara Vilela (1994, p.81):

Os sufixos formativos dos substantivos denominais apreciativos modificam quantificando valorativamente (no sentido positivo ou negativo) determinados semas constitutivos do conteúdo dos nomes base. Contudo, este domínio do léxico é muito permeável ao contexto, aos chamados “conotemas”, à situação, etc.

5.3.3 ANTONOMÁSIA: A ESTILIZAÇÃO DO PROCESSO CARACTERIZADOR

Um dos traços peculiares da obra *A odalisca e o elefante* é a ocorrência frequente da figura de estilo *antonomásia* para acentuar e diversificar o processo caracterizador do personagem Sultão, antagonista da história.

Hênio Tavares (1978, p.379) assim conceitua tal figura: “um caso especial de *metonímia*. Consiste na substituição de um nome próprio por uma circunstância ou qualidade que a ele se refere intrinsecamente como um epíteto”.

As conceituações sobre a antonomásia giram em torno de um consenso: ao se trocar o nome próprio pelo nome comum ou vice-versa, geralmente, o nome comum expressa um atributo identificador da pessoa (ou, divindade, entidade real ou fictícia, povo, país, cidade) ou um fato relacionado diretamente a ela.

Mattoso Câmara (1984, p.53) define-a como “substituição do nome de um ser pelo de uma sua qualidade; ex. *o Redentor*. Pode ter intuito descritivo, laudatório, pejorativo, eufêmico ou irônico”.

Pauline Alphen explora em seu texto a antonomásia, que encerra em si dois aspectos: o da denominação e o da caracterização, com ênfase no segundo. Em *A odalisca e o elefante*, a autora emprega esta figura de estilo com distintos objetivos:

a) *descritivo* (com raríssimas alusões aos aspectos externos, físicos do Sultão)

Vamos aproveitar que a odalisquinha
está dormindo para cumprir uma promessa.
Lembram que ficamos de contar por que o
Sultão, quando encontrou Leila nos corredores
do harém, estava tão satisfeito da vida? [...]
Durante o dia, o **Merencório** tinha muitas
razões para se chatear e, ademais, tinha
que manter sua fama de mau. [...] (23)
(Merencório = melancólico, sombrio, triste)

A segunda preocupação do Sultão
foi esconder o elefante como fazia com seus
tesouros. Primeiro, o **Ganancioso** trancara o
marmóreo animal na maior das salas dos
presentes. [...] (27)

Os jardins do Sultão eram muito bonitos,
mas [...] Nos jardins daquele **Gordinho** não
havia tigres nem crocodilos, [...] (35)

O **Olhinegro** chegou a pensar em
 fazer uma cena de fúria sultanesca,
 mas ainda estava ofegante com a subida. [...] (52)
 (Olhinegro = que tem olhos negros)

– Entre um bolo de chocolate e um pênalti,
 ainda é em Leila que penso – percebeu o Sultão.
 [...] Brincando com uma adaga de prata,
 o **Obcecado** resmungava: [...] (69)
 (Obcecado = obstinado, teimoso)

Na mais negra das noites, quando até
 a lua se escondia para não testemunhar
 tão abominável ato, esgueira-se o **Vingativo**
 pelos corredores do palácio. [...] (70)

[...] Na imensidão parada do palácio, o
Insulado está só pela primeira vez em
 sua vida de Sultão. [...] (84)
 (Insulado = ilhado, isolado)

Nesse momento, o Sultão abre um olho
 e vê a odalisca e o elefante no jardim.
 O **Indolente** olha para Leila, seus cachos,
 suas babuchas, a rosa amarela em seu
 colete. [...] percebe sua loucura. [...] 98
 (Indolente = insensível, apático)

b) laudatório

Quando o Sultão perguntou a Leila
 o que ela era, ela não soube responder.
 [...] Ficou tão perplexa que, esquecida
 de fingir-se uma panaca de uma antílope,
 levantou os olhos verdes com pontinhos

dourados para a **Luz do Oriente** e disse: [...] (14)

[...] – Chega! Eu ordeno que parem! Snif, não agüento mais tanta tragédia! Não tem mais graça. Cadê esse gênio caviloso? Tragam-no aqui, eu mesmo vou cortar sua cabeça – funga o **Pai de Todos** desembainhando o sabre... – Buá... (92)

c) *eufêmico*

O Sultão viu as orelhas de Leila e sentiu calor, sentiu frio, teve vontade de cantar e de dançar. Dentro do peito uma neblina ardia, suas pernas estavam moles, as mãos suavam e tremiam. E, sobretudo, o **Garanhão das Estrelas** teve ganas de desmaio. Vontade de desmaio não engana. O Sultão, que não era bobo, logo compreendeu: estava apaixonado. Apaixonar-se pelas orelhas de sete anos de um esboço de odalisca? [...] (15)

d) *irônico*

Aconchega-se tão bem que volta a adormecer e começa a sonhar! Sonha que é jovem novamente e tão lindo tão lindo que, por onde passa, despedaça corações. Entre os quais o de uma ninfa que o persegue, suspira, geme e implora. O **Melindroso** faz assim com a mão como quem espanta uma mosca e acaba acertando

no seu próprio nariz de Sultão. [...] (87)
(Melindroso = delicado, mimoso; frágil)

A odalisca e o elefante passam algum
tempo acalmando o **Terror da Nação**,
que só sossega quando o elefante o
pega em sua tromba, como num balanço,
e canta “dorme-sultão-kiakukavem”.
Quando o **Invencível**, chupando a pontinha
de seu turbante, volta a adormecer, Hati o
ajeita gentilmente aos pés do baobá e, a
convite de Leila, prosseguem a sabatina. (92)

Dispensável dizer-se que qualquer tentativa do leitor em compreender as intenções do autor, quanto à utilização da antonomásia em seu discurso, tem como ponto de partida a observação do contexto em que ela está imersa.

O número de fragmentos selecionados para se demonstrar o uso de tal figura, analisando se há o intuito descritivo, laudatório, eufêmico ou irônico é proporcional à frequência em que cada tipo ocorre na obra. Predomina, portanto, a intenção descritiva.

Em relação à *antonomásia*, Garcia (1998, p.101) alerta ainda:

Na linguagem coloquial, antonomásia é o mesmo que apelido, alcunha ou cognome, cuja origem é um aposto (descritivo, especificativo, pejorativo, etc.) do nome próprio. Quando ambos, em consequência de um acentuado grau de habitualização, se evocam mútua e espontaneamente, omite-se o nome próprio, e o aposto torna-se, assim, antonomásia ou apelido.

O discurso literário de Pauline Alphen instiga a percepção do leitor no tocante a tal fato. No exemplo a seguir, verifica-se a presença da figura de estilo antonomásia:

“Balelas”, impacienta-se o Sultão,
“apaixonar-se por um inimigo, pff!
Este paquiderme não entende nada
de histórias. Ademais, **Orelhas do
Oriente** deveria estar na cama há muito tempo. [...] (85)

A *antonomásia*, que aparece na página oitenta e cinco, derivou-se de um *aposto*, cuja ocorrência é bem anterior (página cinquenta e dois):

– Minha pequena odalisca, **Orelhas do Oriente**, está doente! Você passa tempo de mais trancada nesta torre. [...] (52)

Este tipo de oposição, em que ao núcleo primário ou fundamental (Minha pequena odalisca) de um sintagma nominal se liga um segundo sintagma nominal, seu núcleo secundário (Orelhas do Oriente) fundamenta-se, de acordo com Azeredo (2007, p.135) “na co-referência dos sintagmas envolvidos”. Como *Minha pequena odalisca* e *Orelhas do Oriente* aludem ao mesmo personagem, tanto este quanto aquele sintagma podem desempenhar o papel de núcleo primário, acompanhado ou não do núcleo secundário. Equivalem-se, portanto, as seguintes construções: *Minha pequena odalisca está doente!*; *Orelhas do Oriente, minha pequena odalisca está doente!* *Orelhas do Oriente está doente!*

Outro trecho que incita o leitor a apreender que a *antonomásia* sai das dobras do *aposto*:

[...] Não, não! Não pode lhe dar o elefante branco. [...] Desde que o ganhou do **Rei dos Gregos**, seu bigode é mais espesso, suas mulheres mais férteis e seus vizires menos gananciosos. [...] (59)

Ao deparar-se, na página cinquenta e nove, com a *antonomásia*, o leitor evoca espontaneamente o nome próprio, com o qual ela estabelece uma relação de co-referência, reconstituindo o texto anterior (página vinte e quatro):

[...] *Sem mais bafafá, aqui me despeço. Assinado: Creteu, **Rei dos Gregos e Troianos** (24)*

O *aposto*, conforme se constata, dá corpo à figura de estilo *antonomásia*. Mas, sua serventia no discurso ultrapassa a garantia da co-referência; a vantagem de utilizá-lo consiste na possibilidade de acrescentar uma informação importante na situação comunicativa. Afirmo Jean Dubois (1999, p.64): “Todos os empregos da aposição são predicativos e tendem a descrever a pessoa ou a coisa designada”.

Ciente da relevância da *antonomásia* e do *aposto* como elementos caracterizadores, Pauline Alphen tira proveito dos dois recursos. Para ilustrar, selecionam-se fragmentos em que a autora privilegia os apostos, sem entretanto, pretender-se, na tese, discorrer sobre a aposição:

[...] Nas fantásticas savanas da África, **a grande mãe negra**, ele nascera branco. [...] (9)

[...] Encontra-a lendo para os pássaros as incríveis viagens de Simbad, **o Marujo**, que sempre encontrava um motivo para estar pra lá de Bagdá, sua cidade natal. [...] (57)

[...] Quando o sol explodiu dentro de mim e vi Ícaro, **o menino de asas**, furando o éter, lembrei-me de tudo. [...] (77)

– Eu era Ulisses, doce Penélope. Ulisses, **o Inventivo**, que cumpria sua função de herói executando o destino imposto pelos deuses: vagar de ilha em ilha, de perigo em perigo e arriscar o improvável canto das sereias. (83)

– Tristão! **O homem do arco e da espada!** Tristão que imitava o canto de todas as aves e da harpa sabia todas as notas. [...] (89)

[...] É o reino de Hades, **o tenebroso deus do mundo subterrâneo**, onde não há sol, música, pássaros ou rosas; onde passeiam os mortos, silentes e frios, saudosas sombras do que foram em vida. (94)

Em *A odalisca e o elefante*, é recorrente o emprego desta variedade de aposição, baseada na co-referência dos sintagmas envolvidos.

Ao transportar para a sua obra o universo literário “clássico”, Pauline Alphen aproveita, habilmente, os apostos, que participam da construção do sentido dos textos, funcionando como alicerces da compreensão do leitor-principiante acerca dos personagens, lugares existentes no mundo da ficção por ele desconhecidos.

Quanto à importância do *aposto*, põem-se em relevo as palavras de Azeredo (2007, p.143): “Ordinariamente marginal e redundante do ponto de vista sintático, mas só aparentemente suplementar nos domínios referenciais do discurso, o aposto é, na verdade, decisivo como peça do componente retórico dos textos, [...]”

Partindo-se do aposto, não há como negar a utilidade da descrição gramatical nas aulas de Português. Ela deve estar, todavia, a serviço da promoção do entendimento pelo aluno de como a língua funciona, visando ao aperfeiçoamento de suas habilidades de expressão e compreensão, enfim, de sua capacidade leitora.

6 JORGE MIGUEL MARINHO NO CONTEXTO DA LITERATURA (JUVENIL) BRASILEIRA

Escrever não é fácil, nem é simples. É com a pena pontiaguda entre o corte e o afago que se busca escrever a vida sem rabiscá-la.²³

Jorge Miguel Marinho

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.”, ouve-se, no espaço textual, a voz de Clarice Lispector.²⁴ E neste diálogo imaginário, como em resposta, aproveitando a imagem das rochas, Jorge Miguel encerra o poema *Tua melhor palavra*: “É obsessivo, / trabalhoso e extenuante/ como limar a rocha/ com algodão./ Mas às vezes acontece/ e então cada palavra/ é uma punção de maciez.”

Jorge Miguel Marinho aconteceu. Porções de suas palavras sensivelmente afiadas derramam-se por mais de vinte obras já publicadas; algumas renderam-lhe premiações, conferindo-lhe um *status* de notoriedade na literatura brasileira contemporânea. Principais obras e prêmios: *Na curva das emoções*, 1989 (Prêmio FNLIJ – Altamente indicado para jovens; Prêmio APCA – Associação Paulista de Críticos de Arte – 1990); *Te dou a lua amanhã...*, 1993 (Prêmio Jabuti de 1994 e em nova publicação, 2005, Integrou o Catálogo de Bologna); *O cavaleiro da tristíssima figura*, 1996 (Prêmio HQMIX – Adaptação para outro veículo); *O amor está com pressa*, 2002 (Prêmio FNLIJ, 2003, para o Acervo Básico Jovem); *O amor em tom maior*, 2004. Representante do Brasil com o conto “Eros de luto” na co-edição latino-americana, promovida pela CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); *Lis no peito: um livro que pede perdão*, 2005 (Prêmio Jabuti de 2006 e Prêmio FNLIJ : Altamente Recomendável e Prêmio FNLIJ: Melhor livro para jovens; Integrou o Catálogo White Ravens da Biblioteca de Munique em 2006 e o

²³ Fragmento do poema intitulado *Tua melhor palavra*, escolhido pelo autor para encerrar a entrevista concedida à Ática por ocasião do lançamento de seu livro “Te dou a lua amanhã...”, acessível pelo endereço <http://www.atica.com.br/entrevistas>.

²⁴ Trecho da novela brasileira *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1999, p.19).

Catálogo de Bologna, 2006); *Uma história, mais outra e mais outra*, 2006 (Prêmio FNLIJ: Altamente Recomendável e Inclusão no Catálogo de Bologna em 2007).

Elege-se *Lis no peito: um livro que pede perdão* para a pesquisa. O encantamento pela obra motivou a busca de referências biográficas do autor que, curiosamente, tem uma história de leitura bem atípica se comparada com o que se propaga acerca dos escritores renomados. Da entrevista citada na nota vinte e dois, recortam-se as seguintes declarações de Jorge Miguel Marinho, que alimentam a proposta da tese:

A minha história de leitura inicial é muito precária, retardatária e clandestina, [...] Ela serve para questionar um certo senso comum: “para ser escritor, é preciso ter lido os clássicos, sem esquecer a filosofia, a história e os contos da carochinha”. Ninguém me contou histórias, não havia livros em casa, meus pais mal sabiam ler. Aquela biblioteca escolar nunca existiu. Não houve clássicos na minha infância. [...] Meu primeiro contato com os livros só aconteceu aos 15 anos, [...] comecei com pornografia, [...] só com 18 anos, fui ler [Antoine] Saint-Exupéry, Machado de Assis e Clarice Lispector, que é minha companheira de leitura desde sempre [...]

Do caso de amor de Jorge Miguel por Clarice Lispector, nasce *Lis no peito: um livro que pede perdão*. O autor envolve o leitor nos enigmas da vida e da criação literária, compondo um contracanto acre-doce em réplica ao canto da escritora: o que há no interior do ser humano? “Teu rosto [...] tem um mistério de esfinge: decifra-me ou te devoro.”²⁵ O que há dentro da palavra? “[...] a palavra é fruto da palavra. A palavra tem que se parecer com a palavra. Atingi-la é o meu primeiro dever para comigo. E a palavra não pode ser enfeitada e artisticamente vã, tem que ser apenas ela”.²⁶

Tais indagações de Lispector percorrem a narrativa de *Lis no peito*, cujo projeto de escritura consiste não em respondê-las, mas em prosseguir-las, fazendo com que o protagonista viva, sinta, ame, compreenda e dê sentido à sua vida por meio das “realidades” ficcionais de Clarice, estreitando as relações entre leitura/escrita literárias-autor e leitura literária-leitor. Jorge Miguel Marinho cria personagens complexos que vivem uma adolescência desassossegada, buliçosa, de ânimo inseguro – com os quais o jovem leitor identifica-se, prontamente – e que se vêem, de súbito, diante de um crime, cuja responsabilidade do julgamento é depositada também nas mãos do leitor.

Com essas estratégias sedutoras elaboradas pelo autor, mesclam-se personagens e

²⁵ Fragmento de *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector (1969, p.97).

²⁶ Trecho da novela brasileira *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1999, p. 20).

leitores, trançam-se histórias de vida, há, infalivelmente, a rendição do leitor ao texto, levando-o a se perguntar: quem sou eu? existe palavra capaz de me definir? o que é a palavra? como encontrá-la?.

No presente estudo, abordam-se: em primeiro lugar, *Lis no peito: espelho literário de Lispector*, visando a trazer à consciência do leitor-novato um dos aspectos componentes do projeto de escritura da obra: o espelhamento em outra(s) fonte(s) da literatura; em segundo lugar, *O que te escrevo é um “isto” ou página solta*, objetivando demonstrar que o discurso literário caracteriza-se como matéria verbal somente realizável pela intervenção do leitor e que este efetua, no ato de ler, um exercício crítico, analítico, mas, acima de tudo, um exercício sensível; e, em terceiro lugar, *Artimanhas léxico-semântico e morfo-sintático-estilísticas: um pequeno painel*, intentando instigar a reflexão do aluno-leitor sobre as relações de sentido (de oposição e de equivalência) entre palavras, (às vezes, entre construções gramaticais) e efeitos de sentido gerados no contexto, a fim de conhecer melhor o sistema lingüístico; e, por último, *Intensificando a expressividade: o vocábulo gírio*, tendo em vista mostrar, como assinala Dino Preti (2004, p.69), “que cumpre à Escola a tarefa de ensinar o uso das variações da linguagem, sem condenar nenhuma, inclusive a gíria, porque todas cumprem algum papel na interação dos falantes nas muitas situações em que se envolvem”.

6.1 LIS NO PEITO: ESPELHO LITERÁRIO DE LISPECTOR

A obra em questão é um romance intenso, pungente, vibrante, cujos fios textuais espelham as faces de Jorge Miguel Marinho e de Clarice Lispector. Apaixonar-se por *Um livro que pede perdão* implica desejar, imediatamente, “LIS NO PEITO”, o que se torna inevitável devido à sutileza do autor ao desnudar-se, mostrando o seu amor pela escrita e pelas leituras literárias.

Nesse plano de escrita, enlaçam-se os fiadores da literatura: se para o leitor iniciante Jorge Miguel abona Lispector, para o leitor iniciado os papéis invertem-se, Clarice

Lispector é quem aprova Marinho. Em tal jogo de remissão, garante-se a vitória dos leitores.

Dominique Maingueneau (1996, p.188) denomina tal processo de “espelhos legitimantes”, subdividindo-os em dois tipos: “antiespelhos” e “espelhos qualificantes”; enquanto aqueles desvalorizam o texto que os inclui, estes, ao contrário, valorizam-no. Os espelhos têm uma dimensão sujeita a variações (do trecho localizado ao todo da obra) e podem aludir a vários aspectos de seu funcionamento (desde as correntes estéticas mais gerais até aos pormenores tipográficos). Maingueneau lembra ainda que “as modalidades dessa legitimação são extremamente diversas: encontraremos paródias, exposições doutrinárias, observações estilísticas pontuais, a descrição da vida do autor, etc.”

Neste trabalho, não se pretende esmiuçar se há ou não ocorrência das diferentes modalidades, mas triar aquela que, sem dúvida, sobressai em *Lis no peito*, mostrando que não se trata de um fenômeno acessório, mas de um elemento fundamental do funcionamento discursivo: a descrição da vida de Lispector no transcorrer do romance, que atua, indiscutivelmente, como “espelho qualificante”.

A título de ilustração, selecionam-se as seguintes passagens:

[...] Clarice que escrevia em guardanapos de papel, nos talões de cheques, nas margens brancas dos livros e dos jornais, porque escrever acontecia para ela nas situações mais inesperadas e não escrever era como morrer por um instante, interrompendo o fluxo mais que necessário da respiração. (49)

A Clarice que escrevia se confessava carente e desarmada, e a letra dela só podia ser firme para se abrir assim. (95)

A Clarice do livro, a outra Clarice, sabia de todas essas coisas e além do mais escrevia. Não havia como: ele começava também a pertencer àquela escritora que tomava calmantes para agüentar a solidão de ter nascido de graça, de não pertencer a ninguém e ficar apenas nascida. (98)

Se não for estranho, pelo menos é misteriosamente inquietante uma pessoa morrer na véspera do seu nascimento. Será? Foi isso que aconteceu com Clarice Lispector. Ela nasceu no dia 10 de dezembro de 1920 e morreu no dia 9 de dezembro de 1977, exatamente indo antes de chegar. Mistério? Não acho, não acho mesmo. Não para ela que dizia “viver sempre às vésperas”, que

seu “mistério era não ter mistério” e que, “para viver, é preciso morrer”. (106)

Marco César não teve a intenção, não mesmo, eu posso jurar. Ainda mais ele que não tinha coragem de matar uma barata ou qualquer outra coisa viva. Não por medo ou repugnância, mas por cumplicidade, por amor a todas as formas vivas. Não, ele não. Imagine se ele que amava os bichos como Clarice Lispector, [...] (124)

E como é que deveria ser aquela escritora que tinha o hábito de escrever com a máquina no colo para cuidar dos dois filhos que se tornaram homens mas para ela eram e sempre seriam crianças alegres e chorosas expostas ao perigo do chão? E por que acordava tão cedo, começando o dia no meio da madrugada, se vivia apenas o presente e não parecia ter tanta pressa de viver? Ou tinha? Será que escrever era uma coisa que vinha sem aviso, invadia o escritor, conduzia a sua mão, atacava a pessoa como uma doença que não se quer nem se pode curar? É, talvez fosse isso: [...] (155)

[...] O que ele [Marco César] queria mesmo era fazer paradas na vida íntima de Clarice Lispector porque, de repente, aquela escritora tão simples e tão misteriosa, dona de casa e peregrina da sua própria alma, intuitiva e adivinha, estrangeira e brasileira, feliz e infeliz, angustiada, depressiva e estranhamente serena, jornalista e pintora, casada e separada, com dois filhos, um cachorro chamado Ulisses e tantos outros bichos, admiradíssima e sem dinheiro para existir, jornalista por contingência e misteriosamente bruxa do bem por vocação, exilada dentro da vida e mais o que nem sequer tem nome, aquela Clarice vaidosa, que gostava mais de ver uma bela fotografia sua no jornal do que uma crítica, que cabia e não cabia num livro, numa página, numa palavra, que cabia e não cabia na palma da sua mão, foi se tornando uma companheira próxima e distante para Marco César poder esquecer um pouco da morte de um pássaro ou pensar profundamente no vôo que ele havia cortado com o golpe mais violento de suas próprias mãos. (158)

Observe que as referências à vida de Lispector e ao seu modo de ser não são fatos secundários acrescentados, aleatoriamente, ao discurso; constituem, na verdade, os próprios fios que tecem com suave firmeza o início e/ou a continuidade de determinadas seqüências, essenciais à densidade da trama engendrada por Marinho. Ademais, as alusões funcionam como estratégias discursivas que despertam a vontade do leitor de aproximar-se de alguém que, escrevendo, confessa ser carente e desarmada, igual a ele próprio. Como o leitor percebe a simbiose entre Jorge Miguel e Clarice, irradia, (in)conscientemente, seus desejos

em relação a esta para aquele que promoveu o primeiro encontro com ela, ainda que sob a sua tutela e à meia luz.

Se cada obra traz em si o efeito do valor legitimante da instituição literária, quando o escritor hábil se apossa, com veemência e carinho de outra(s) de uma autora já consagrada a fim de compor a sua escritura, eleva, substancialmente, a força validadora de sua criação artística. Aumentam as chances para que ele ouça

a “aleluia” que Clarice Lispector esperava que alguém cantasse para ela depois de ler uma história sua e dar a mão a ela como se esse gesto fosse tudo o que se espera da alegria, uma “aleluia” que varresse as próprias palavras do livro e deixasse a vida muito limpa, uma “aleluia” que no fundo dissesse: “eu entendo, isso que você escreveu sou eu e, por isso eu te perdôo tanto”. Veio daí a idéia do livro e eu aceitei. (14/15)

6.2 O QUE TE ESCREVO É UM “ISTO” OU PÁGINA SOLTA

Ler *Lis no peito: um livro que pede perdão* é mergulhar, profundamente, nas intranquílias águas da existência humana; é (re)lembrar a perda de fôlego provocada pelos diversos “caixotes” das ondas da vida; é surpreender-se por permanecer no mar e de repente, no “instante-já”, descobrir que com o outro pode-se aprender melhor a nadar; é entender, perplexo, que a imagem que o homem tem de si mesmo é esculpida de areia; é tentar perder o medo de (re)fazer-se e de espriar-se à procura do “eu” e do amor; afinal, “a pessoa devia [deve] deixar-se inundar pela alegria aos poucos – pois era [é] vida nascendo.”²⁷

A leitura do romance é densa, o leitor toma ciência de que sua composição harmônica assemelha-se a uma música para ser executada a quatro mãos:

Mas não parece que sou eu que estou escrevendo essa história, nem Marco César parece ser o protagonista de coisa nenhuma. Nós dois estamos escrevendo um pouco com as palavras dela, essa escritora que foi ferida por um rapaz revoltado no centro do que ela amava tanto: um livro. Você vai ver, só precisa ter paciência e talvez ler “distraidamente”, eu insisto. (*Lis no peito*, p. 15/16)

²⁷ Trecho do livro *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector (1969, p.135).

Aceita-se a proposta, ler-se “distraidamente”, permitindo-se sentir os dois cantos e, livre, vivenciar uma experiência de leituras, anotando, em uma página solta, palavras que ressoam nas dobras da memória: *palavra-isca*, *achar & perder*, *amizade*, *crime*, *pássaro*, *morte*, *borboleta*, *amor*, *rosto*. Depois, escrever “distraidamente” passagens das obras de Clarice Lispector que ecoam, sem cessar, desencadeadas por tais palavras, colocando os fragmentos lado a lado com trechos do romance de Jorge Miguel Marinho, a fim de apreciar o duplo poético.

Convida-se o leitor a participar da experiência. Como são palavras recorrentes nas criações literárias de Lispector, cada um, ao (re)ler *Lis no peito*, escuta diferentes trechos do universo ficcional da autora. A “brincadeira “visa a lembrar que o autor controla apenas a escritura da obra, pois a leitura é indomável, corre à solta no imaginário do leitor, sob as rédeas de seu repertório cultural.

Mostra-se, a seguir, a vivência da proposta. Ao se ler “distraidamente” *Lis no peito: um livro que pede perdão*, passos das narrativas de Clarice Lispector invadem os pensamentos. Decide-se escrever também “distraidamente”, fixando a imagem de tais flashes para o deleite do leitor.

Ouve-se um jazz: “O que diz este jazz que é improviso?”²⁸

(Re)diz os temas de Lispector (?) com novos arranjos de Marinho. Afinam-se as palavras-instrumento:

(1) **palavra-isca**

[...] Procuo como Clarice procurava quando precisava urgentemente escrever e atirava **palavras** na vida como quem atira **iscas** no anzol para agarrar o que ainda não se entende. [...] A gente vai rabiscando a página, jogando nomes ao acaso, iscando e ciscando a vida para pegar o que está dentro das palavras: as emoções. Às vezes, ou quase sempre, é um tormento fazer as palavras combinarem com as idéias, os pensamentos, as emoções que se chocam dentro de nós como blocos de gelo

²⁸ Fragmento de *Água viva*, de Clarice Lispector (1973, p. 27).

navegando em água turva, farpas imantadas e boiando tontas em mar estranho.
(*Lis no peito*, p. 12)

Então escrever é o modo de quem tem a **palavra como isca**: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente.
(*Água viva*, p. 25)

(2) achar & perder

Leu, leu muito as histórias de Clarice Lispector, depois leu se **achando e se perdendo**, que é a melhor forma de ler e viver, pelo menos para ela, a Clarice escritora, que ele [Marco César] ia descobrindo, desvelando e revelando como uma dor quase boa.
(*Lis no peito*, p. 156)

Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com **achados e perdidos**.
(*Água viva*, p. 87)

(3) amizade

[...] É que prometi escrever a história de Marco César, o meu amigo, e posso salvar ou condenar esse rapaz. [...] Mas quero o perdão para ele, [...] **amizade** boa se derrama e dá sentido a vida da gente, até parece que nunca houve um antes nem um depois.
(*Lis no peito*, p. 13/22)

Queríamos tanto salvar o outro. **Amizade** é matéria de salvação.
(Uma amizade sincera, p. 108, IN *Elenco de cronistas modernos*.)

(4) crime

[...] Marco César sabe que um perdão pode condenar muito mais uma pessoa porque não se varre a culpa com um castigo, e o **crime** fica solto e pesado como dor sem ressalva, delito da nossa própria conta, pena e até mesmo danação voluntária.

(*Lis no peito*, p. 13)

“Há tantas formas de ser culpado e de perder-se para sempre e de se trair e de não se enfrentar. Eu escolhi a de ferir um cão”, pensou o homem. “Porque eu sabia que esse seria um **crime** menor e que ninguém vai para o Inferno por abandonar um cão que confiou num homem. Porque eu sabia que esse crime não era punível.”

(Conto: O crime do professor de Matemática, p. 154, IN *Laços de família*.)

(5) pássaro

[...] O **pássaro** que era um ser tão delicado ficou mais delicado ainda porque se distraiu: deve ter achado que a mão era a mesma e momentaneamente ela não era mais. Marco César nunca soube dizer como aconteceu, nunca foi capaz de descrever o golpe, apenas guardou na memória um trincar de ossos e o calor das penas que permaneceu nas suas mãos.

(*Lis no peito*, p. 127)

Segurar **passarinho** na concha meio fechada da mão é terrível, é como se tivesse os instantes trêmulos na mão.

(*Água viva*, p. 59)

(6) morte

[...] Mas a ira, talvez excitada de tanto vermelho, ainda estava ávida do que viesse depois da morte, a morte agora flácida, inerte, sem a menor lembrança de vôo.

(*Lis no peito*, p. 127)

[...] A **morte** é em encontro consigo. Deitada, morta, [Macabéa] era tão grande como um cavalo morto. [...] Não vos assusteis, morrer é um instante, passa logo, [...]

(*A hora da estrela*, p. 86)

(7) borboleta

No caminho uma **borboleta** extraviada no trânsito de São Paulo entrou no carro e [...] conseguiu livrar aquela borboleta tonta e de asas pesadamente escuras para a aventura do vôo. Não estou fazendo filosofia barata com você não, ele mesmo [Jarbas] disse

umas palavras que eu nunca esqueci: – O tempo de vida delas é tão curto que um minuto presa num lugar fechado é uma estação. (*Lis no peito*, p. 60/61)

[...] E como a uma **borboleta**, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu. (Conto: Amor, p. 122, IN *Antologia escolar de contos brasileiros*.)

(8) amor

[...] o **amor** devia ser um alvo que não se acerta, que não se conhece o tamanho, a matéria, a natureza e o miolo. Ficaram assim, um ao lado do outro, parecendo um desenho do amor que se bastava com duas pessoas sentadas juntas debaixo de uma amoreira em silêncio, sem canto, sem pássaro, sem nada alado, apenas duas pessoas em estado de pura entrega, um casal procurando e esperando o próximo instante que estava pronto para chegar. (*Lis no peito*, p. 170)

– **Amor** será dar de presente um ao outro a própria solidão? Pois é a coisa mais última que se pode dar de si, disse Ulisses. (*Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, p. 176)

(9) rosto

[...] Existir como se o seu **rosto** [de Jarbas] se bastasse numa água espelhada por uma porção de rostos, todos dele, justamente naquele estado de solidão em que viver é quase plenitude sem o menor sinal de fulminação, naquele instante imprevisível e único em que viver é quase-quase tudo que dorme e acorda nas vielas da alma e a gente momentaneamente se basta por sentir o mundo alojado no eu mais profundo, um eu inquieto, faminto, sedento de alguma substância morna e líquida que habita um centro da nossa anatomia emocional. E a gente vivendo num mergulho vertical e visceralmente narcísico, a gente sendo mais do que o suficiente, a gente sendo ou supondo ser a nossa própria imagem, apenas sendo e só.

(*Lis no peito*, p. 63)

[...] ela [Lóri] achava que a máscara era um dar-se tão importante quanto o dar-se pela dor do **rosto**. Inclusive os adolescentes, que eram de rosto puro, à medida que iam vivendo fabricavam a própria máscara. E com muita dor. Porque saber que de então em diante se vai passar a representar um papel que

era de uma surpresa amedrontadora. Era a liberdade horrível de não-ser. E a hora da escolha.
(*Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, p. 91)

Lembra-se, leitor? “O que te escrevo é um “isto”. Não vai parar: continua. [...] O que te escrevo continua e estou enfeitiçada.”²⁹

O fascínio de *Lis no peito* origina-se do processo de construção de sua escritura. Finda a “brincadeira”, decide-se refletir um pouco a respeito do assunto. A obra é, sobretudo, um dueto poético, que se apresenta de diversos modos. No presente estudo, volta-se, breve e superficialmente, a atenção a duas modalidades dialógicas³⁰, cujo arranjo harmônico elabora a audição de ambas linhas melódicas (ora em acordes ora em solo), possibilitando ao espectador/leitor apreciar – no duo – o brilho especial de cada poeta. Ilusoriamente simples, tal processo exige do arranjador “ouvido absoluto”, é preciso domínio sobre as distintas vozes a fim de não soar como pastiche. Jorge Miguel Marinho demonstra tê-lo.

O romance, consoante Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 161), “é a forma mais manifestamente atravessada de dialogismo”. A língua viabiliza diferentes modos de representar o discurso de outrem: alusão, evocação, menção, citação... discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre. Jorge Miguel explora, em *Lis no peito*, alguns desses recursos.³¹

Na pesquisa, visa-se a observar apenas as situações enunciativas em que Clarice Lispector se torna presente também por meio de seu discurso citado (selecionando, a título de ilustração, dois casos específicos: um exemplo de estratégia que emprega o

²⁹ Fragmento de *Água viva*, de Clarice Lispector (1973, p. 115).

³⁰ Usa-se o termo *diálogo* na acepção de Bakhtin (1997, p. 123), entendendo-o, amplamente, como toda comunicação verbal, sem restringir o seu sentido à interação face a face. Afirma o autor: “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Esta, por sua vez, consiste, simplesmente, em “um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado”.

³¹ Foge ao escopo deste trabalho adentrar pelo território da Análise do Discurso, aprofundando as diferentes maneiras de transmissão e de recepção do discurso de outrem (cabe esclarecer ainda que se dispensa a análise classificatória de discurso em: direto, indireto, indireto livre). Como a tese focaliza a formação do leitor, dedica-se, especialmente, a subseção 6.2 à leitura, experienciando a *polifonia*, isto é, o jogo entre as várias vozes no texto, mas, sem a preocupação em detalhar aspectos teóricos.

elemento comparativo e outro que usa o modalizador em discurso segundo) e/ou pela evocação do conteúdo de suas obras a partir das palavras listadas, conforme se constata nos fragmentos destacados, anteriormente, da obra *Lis no peito*.

Nos exemplos (1) e (2), há marcas lingüísticas referentes ao discurso citado, redobrando o estímulo para o aparecimento de imagens da literatura clariceana. Em (1), o elemento comparativo *como* (primeira ocorrência) estabelece a correlação entre os dois discursos, sendo o narrador/enunciador 1 responsável tanto pelo seu dizer quanto por assegurar que há uma enunciação semelhante de Clarice Lispector (enunciador 2); já no exemplo (2), cujo marcador é a seqüência *peelo menos para ela, a Clarice escritora* equivalente a *segundo ela, a Clarice escritora*, o narrador/autor fictício da história não se responsabiliza pela afirmativa: “a melhor forma de ler e viver é ler se achando e se perdendo”; mas por falar que a asseveração é de Lispector, assinalando, assim, que se apóia no discurso de Clarice. Tal estratégia denomina-se “modalização em discurso segundo”: a enunciação citante tem por objeto a enunciação citada (cf. MAINGUENEAU, 2002, p. 139).

As relações que unem o discurso citado e o contexto narrativo são “dinâmicas, complexas e tensas. É impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levá-las em conta.” (BAKHTIN, 1997 p. 148). Em (1) e (2), manifestam-se, acentuadamente, por recursos da própria língua.

Nos excertos (3) a (9), existem somente palavras-eco, que trazem à lembrança cenas literárias de Clarice e provocam uma avalanche de sentidos, chamando o leitor fiandeiro a tecer os fios dispersos, criando novas redes semânticas. De acordo com Mikhail Bakhtin (1997, p. 145), “a diluição da palavra citada [evocatória] no contexto narrativo não se efetua”, dela escorre a substância do discurso do outro.

Vale lembrar, enfim, que todo discurso traz em si fragmentos de diálogos ancestrais (de fontes identificáveis ou anônimas), cujas vozes são apagadas na memória discursiva dos falantes, fazendo-os pensar, sentir os seus dizeres, no momento da interação verbal, como originais. E “o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga”.³²

³²Trecho de *Água viva*, de Clarice Lispector (1973, p. 18).

“Você me entende?”³³

6.3 ARTIMANHAS LÉXICO-SEMÂNTICO E MORFO-SINTÁTICO-ESTILÍSTICAS: UM PEQUENO PAINEL

Jorge Miguel Marinho, em *Lis no peito: um livro que pede perdão*, põe em relevo dois fatos lingüísticos em particular: *antonímia* e *sinonímia*, por isso eleitos para o estudo da tese. Analisá-los na materialidade do discurso – encontrando-se, portanto, a língua em seu pleno funcionamento – implica considerar a simultaneidade dos diferentes planos da língua(gem). A abordagem de tais temas atende à premente necessidade de se (re)ver, no Ensino Médio, aspectos ligados à semântica, que, em geral, correm à margem da aprendizagem da língua materna, realizando-se de forma superficial e, meramente, mecanicista.

6.3.1 A ANTONÍMIA E SEUS ARDIS

Os conflitos vivenciados pelos personagens do romance de Jorge Miguel Marinho – aguçados devido aos do universo ficcional de Clarice Lispector – enredam-se na teia da linguagem de *Lis no peito: um livro que pede perdão*. Manifestam-se, inúmeras vezes, por meio da *antonímia*: aspecto semântico que trata das relações existentes entre signos lingüísticos constituídos de significantes diferentes e significados opostos.

No processo antonímico, Jorge Miguel emprega, preponderantemente, *heterônimos*, isto é, nomes diferentes. Mattoso (1984, p.135) assim define *heteronímia*: “Circunstância de serem lexicalmente distintos os termos de um conjugado gramatical, de sorte que as categorias gramaticais ou as relações, em vez de expressas por morfemas flexionais, o ficam sendo pela própria diferença de semantemas”.

³³ Fragmento de *Água viva*, de Clarice Lispector (1973, p. 101)

Observe:

[...] É que prometi escrever a história de Marco César, o meu amigo, e posso **salvar** ou **condenar** esse rapaz. (13)

Se você me perguntar se ele é **culpado** ou **inocente**, não sei responder ainda – só sei que esse livro se tornou uma missão. (13)

Porém não se obrigava a responder, queria antes saber o que havia dentro de Clarice, o que havia dentro da palavra Lispector, o que há dentro da célula que faz uma pessoa nascer tão diferente das outras, o que há dentro dos homens e das mulheres e dos bichos e dos pássaros..., o que há dentro do **ódio** e do **amor**. (154)

Ao longo do romance, há diversas passagens em que o escritor emprega a contradição, isto é, a aproximação de sentidos incompatíveis com a mesma situação comunicativa. Segundo Ilari e Geraldini (1994, p. 54), “a relação que fundamenta essas incompatibilidades é a de *antonímia*”. Desta decorre a *antítese* (oposição de idéias), recurso estilístico bem explorado por Jorge Miguel Marinho.

Veja:

[...] E depois, muito em breve, talvez na próxima página desse livro, você vai conhecer a garota que ele imaginava vendo as outras garotas que eram **bonitas e feias, alegres e tristes**, e mais que tudo muito reais. (42)

De alguma forma, eu não entendia o crime de Marco César, porém chegava quase a compreender o gesto **violento e alado** de uma emoção. Pelo menos eu acho que sim, porque a contradição parece ser a própria natureza das pessoas, e o meu amigo, o Marco César, é simplesmente alguém. (162)

No excerto acima, o jogo antitético produz um especial efeito expressivo. A escolha lexical de *alado* é, singularmente, significativa. Embora só o seu sentido conotativo de “delicado” forme a oposição, o leitor aciona, ao mesmo tempo, o sentido denotativo: “que

tem asas”, reavivando a presença do frágil pássaro, alvo da violência. Ao formar um sintagma nominal constituído por determinantes literalmente contrários: *gesto* **violento e alado**, o autor marca a característica incomum de sua informação, obrigando o leitor a investir esforços para a interpretação textual, recorrendo à conotação para desfazer a aparente incongruência.

Passou algumas noites acordado com Clarice Lispector olhando uma parede imaginária, os dois sozinhos dentro da mais escura solidão. Por falta do que fazer, ficou **perto e longe** dos livros, **dentro e fora** dele mesmo, e um pouco **nasceu**, um pouco **morreu**. (159)

O fragmento anterior suscita uma reflexão sobre *antonímia*, comumente definida como o jogo dos “contrários” ou “opostos”.

Considerando-se os sentidos denotativos das palavras destacadas, observe: **perto e longe** não exprimem exatamente circunstâncias contrárias, mas distintas pela localização, representando duas extremidades de uma linha especial (imaginária), cujo cálculo parte do lugar (não-fixo) em que se desloca o ser em relação ao ponto (fixo) em que se encontra o objeto; situação semelhante ocorre com **dentro e fora**, mas, no caso, há um limite demarcatório, determinando os espaços interno e externo, a partir de um dado ponto; *nascer e morrer* não expressam precisamente ações opostas, significam antes “os dois momentos extremos do processo de viver: quem nasce ‘começa a viver’ e quem morre ‘termina de viver’ – uma oposição que consiste em captar momentos diferentes de um mesmo processo”, conforme ILARI & GERALDI (1994, p. 54/55).

Tais questões devem ser levadas em conta no ensino/aprendizagem da língua materna, baseado, majoritariamente, em atividades mecanicistas, que impedem ações reflexivas por parte do professor e/ou do aluno.

Curiosamente, em *Lis no peito*, registra-se apenas uma ocorrência de *antonímia* por meio de prefixo de sentido negativo (*feliz e infeliz*):

[...] E, assim, adorando nela o que ela amava, passou a ler bem devagar e ao acaso as palavras de uma escritora **feliz e infeliz, simples e complicadíssima, próxima e distante**, que unia os dois amadores e amantes e também vagarosamente ia se tornando um espelho, [...] (114)

Na obra, não há *antonímia* por meio de prefixo de sentido oposto como “intracelular (relativo ao interior de célula) *versus* extracelular (que está fora da célula)”, “hipotermia (diminuição excessiva da temperatura normal do corpo) *versus* hipertermia (excessiva elevação de temperatura no organismo)”.

Mas, existe caso em que, por questões de ritmo frasal e/ou de eufonia, o autor dispensa o par antonímico (bem-estar *versus* mal-estar), lançando mão da estrutura sintática para marcar o contraste entre as idéias por meio de declarações afirmativa *versus* negativa:

O amor familiar acontecia na cama quente, na mesa correta, na preocupação silenciosa de um com o outro, **no que era e não era bem-estar.** (85)

Antíteses atravessam a narrativa de *Lis no peito*, funcionando como estratégia lingüístico-discursiva de grande valor, uma vez que o livro trata das incoerências do ser humano, templo de dúvidas, oscilando, permanentemente, entre o *sim* e o *não*, quase nunca abrindo espaço para o *talvez*.

6.3.2 A SINONÍMIA E SUAS NUANÇAS

Stephen Ullmann (1987, p. 130) diz que “vários nomes podem estar ligados com um único sentido, como nos sinônimos”.

De modo geral, define-se *sinonímia* como sendo o aspecto semântico que trata das relações existentes entre signos lingüísticos constituídos de significantes diferentes e significados iguais. Sabe-se, todavia, que não há possibilidade de duas ou mais palavras serem exatamente idênticas no plano do significado: nuanças de sentido estabelecem a diferença entre elas; além disso, a sinonímia de palavras depende do contexto em que são utilizadas. Logo, torna-se inviável pensar em sinonímia perfeita.

Não é fácil, porém, delimitar, com rigor, leves traços distintivos (de natureza afetiva e/ou, principalmente, de ordem intelectual) entre palavras de uma série de sinônimos. Por isso, elas se tornam intercambiáveis, pois o usuário da língua baseia-se, intuitivamente, na

generalização do conceito que une tais termos, levando-os a crer na existência de sinônimos perfeitos.

Rodrigues Lapa (1973, p. 27) salienta que

numa série de sinônimos há palavras que exprimem sobretudo uma idéia, outras que exprimem sobretudo um sentimento. É tarefa delicada, por vezes, a discriminação destes dois elementos; não raro, é até impossível fazer essa distinção; mas esse esforço é indispensável a quem queira escrever bem.

Ullmann (1987, p.294) destaca que “Muito poucas palavras são completamente sinónimas no sentido de serem permutáveis em qualquer contexto, sem a mais leve alteração do significado objectivo, do tom sentimental ou do valor evocativo”.

Jorge Miguel Marinho, em *Lis no peito: um livro que pede perdão*, tira proveito dos matizes semânticos que surgem nas expressões lingüísticas sinônimas, manejando-as com habilidade, conforme demonstram os fragmentos a seguir:

[...] Fomos ficando **amigos** aos poucos e em silêncio que é o melhor código dos cúmplices, dos grandes **camaradas**, dos **companheiros**. Amigos por inteiro é o que nos tornamos, [...] (22)

O escritor elabora, cuidadosamente, a seqüência discursiva a fim de que o leitor perceba as nuances de sentido que distinguem o substantivo **amigos** dos substantivos: **camaradas** e **companheiros**. A idéia de amizade perpassa os três termos da série sinonímica, mas, é na palavra **amigos** que ela atinge a plenitude (*Amigos por inteiro é o que nos tornamos*), destacando os seus semas de apoio, segurança, afeto, entendimento, fraternidade. Em **amigos**, existe comunhão de almas. **Camaradas** e **companheiros** são postos no mesmo patamar de sentidos, sugerindo comunhão de idéias, de ideologias; a segunda palavra, entretanto, soa de modo mais familiar aos ouvidos do leitor jovem.

[...] Por um tempo, é claro, um tempo até mesmo longo, mas viveu a alegria de amar a distância e tocar as partes mais guardadas de um corpo com a persistência e a intuição de quem olha e cristaliza **instantâneos**, **flashes**, **flagrantes** distraídos da vida para atender aos apelos da imaginação. (69)

O que chama a atenção na tríade de substantivos sinônimos: **instantâneos**, *flashes*, **flagrantes** – que expressa, sobretudo, tonalidade afetiva – é o vocábulo **flashes** posto entre as duas outras palavras. Como afirma Mattoso (1978, p. 56), tal tonalidade “que torna, às vezes, tão atraente para o sujeito falante ou o escritor o emprego de um estrangeirismo em que há, por motivos vários, certa vibração emocional”.

A palavra **flashes** carrega a impressão de uma tecnologia mais apurada, comumente associada às coisas norte-americanas. Seu efeito estilístico é de retoque, aperfeiçoamento do termo anterior, já que os dois vocábulos pertencem à área fotográfica. Trata-se de um recurso de sofisticação lingüística momentâneo. A seguir, arrematando o trio, a palavra **flagrantes**, vista como sinônima no contexto, ligada aos termos anteriores pelo sema de momento, instante em que se registra uma imagem; vocábulo da área jurídica, cujo uso se estende à língua comum.

[...] Por ora [Marco César] ficou lendo infinitamente uma outra confissão de Clarice Lispector e sentiu alguma **paz**, uma **tranqüilidade** meio covarde, porque se achou meio injustiçado e se pôs a imaginar que aquela escritora, sempre tão carregada de alegria dolorosa, havia apenas roubado, ou ao menos antecipado por puro egoísmo, essas palavras que eram, sem dúvida, dele: [...] (99)

O protagonista de *Lis no peito* vive, constantemente, conturbado. Este fragmento representa um de seus momentos de luta consigo mesmo e com os que o cercam, procurando na leitura que, por sua vez, lhe desperta o desejo da escritura, encontrar algum sossego: o par sinonímico **paz** e **tranqüilidade** registra isso. Pode-se notar um matiz semântico que diferencia os dois substantivos: **paz** é mais abrangente, abarca a ausência tanto de conflitos sociais quanto de conflitos pessoais, íntimos; **tranqüilidade** reporta mais especificamente à esfera individual, à quietude do “eu”, estado em que não se ouve a voz do remorso ou da culpa. Observe o determinante *covarde* que constitui o SN *uma tranqüilidade meio covarde*: atributo de natureza psicológica, logo, próprio para referir-se a perturbações de caráter subjetivo.

Quanto a mim, escrevo agora essa parte da história com a letra horrorizada, a mão trêmula, tem gosto de sangue na minha boca, acredite. E esse horror não vem apenas da violência de Marco César, nem da asa amputada, nem do livro manchado de sangue

ou do líquido das amoras que podem parecer tão iguais. É **medo** e **horror** de estar dentro da vida e continuar vivendo dentro dela mesmo com todo o **espanto**... (129)

Este excerto pertence ao capítulo “Era uma vez um pássaro..., meu Deus!”, cuja tensão emocional é bastante acentuada, porquanto narra não só a maneira pela qual o pássaro foi assassinado, com também o momento em que a menina Clarice descobre a asa fria e decepada dele dentro de seu livro. No meio da narrativa, surge, ainda, a lembrança das terríveis explosões de bombas e granadas na guerra do Vietnã.

Quando o narrador conta as suas reações diante desses episódios, emprega, nesta ordem, as palavras sinônimas: **medo** e **horror**. A força expressiva da passagem decorre da colocação dos substantivos, que segue uma ordem lógica, a lógica dos sentimentos, pois o segundo vocábulo é mais intensivo do que o primeiro; o **medo** cresce, torna-se uma sensação arrepiante: o próprio **horror**. Tal carga de emoção da palavra **horror** vem marcada pelas seguintes expressões de períodos antecedentes: *letra horrorizada, mão trêmula, gosto de sangue, esse horror*.

Após a gradação ascendente, vê-se, encerrando o período, em gradação descendente, o substantivo **espanto**. Sem dúvida, o de menor intensidade emotiva da série sinonímica, afinal, é preciso continuar a viver, enfrentar o medo é preciso.

Jean Dubois (1999, p. 312) assim define a *gradação*: “é uma figura de retórica que consiste em apresentar uma série de idéias ou sentimentos numa ordem tal que o que segue diga sempre um pouco mais (gradação ascendente) ou um pouco menos (gradação descendente) do que o que precede”.

Tive um pouco de **raiva** e, enquanto ele [Marco César] se retirava, a raiva aumentou, ficou quase **ira**. Quis atirar palavras na parte mais frágil daquele garoto, desisti, não sabia nada dele.
(24)

O próprio fragmento acima exemplifica o processo de gradação ascendente entre os dois termos sinonímicos: **raiva** representa a idéia de ódio, diminuída e **ira**, o conceito exacerbado de ódio, que clama pelo desejo de vingança.

A gradação ascendente entre os substantivos sinônimos **raiva** e **ira** é ratificada nesta outra passagem:

[...] [Marco César] Chorou, esmurrou o cimento rústico do banco, se feriu como se quisesse esvaziar do peito uma bolha que inflava por excesso de ar corrosivo ou ressentimento, **raiva** e até mesmo **ira** que é um ódio mais depurado e muito pior. (126)

Em *Lis no peito*, são os substantivos que predominam nas séries de sinônimos. Para encerrar, selecionam-se passagens em que o autor emprega verbos (dois exemplos) e adjetivos (apenas um) para realizar a sinonímia:

Marco César ainda não era leitor de fato de Clarice Lispector. Queria saber dela, ou saber mais, e se sentir mais perto da Clarice que ele **amava**. Talvez seja melhor a essa altura dizer que ele **adorava**. (114)

Neste excerto, a idéia de afeição é comum a dupla de sinônimos: **amar** e **adorar**. A tonalidade afetiva amplifica-se no segundo termo, pois **adorar** é **amar** ao extremo; enquanto o verbo **amar** traz em si um componente físico, **adorar** transcende este componente, liga-se mais fortemente ao elemento espiritual, à noção de render culto a divindade; venerar.

Ele [Marco César] **pediu**, *insistiu*, chegou a **implorar**. Eu escrevi o livro e só. (162)

A gradação semântica ascendente entre os verbos **pedir** e **implorar** é mediada pelo verbo *insistir*, que revela a perseverança no ato de pedir, promovendo o próximo passo para quem não obteve ajuda ao realizar o pedido: **implorar**. A nuance de sentido entre **pedir** e **implorar** consiste nos traços de humildade, humilhação por parte do pedinte presentes no segundo verbo.

[...] As páginas foram ficando borradas, com marcas de mãos suadas e até mesmo sujas, riscadas com traços agressivos, um pouco rasgadas e até furadas com a ponta de uma caneta, escritas com algumas palavras boas e muitas *palavras pontiagudas* e até mesmo **cruéis**. (177)

Interessante no fragmento anterior é que para que os adjetivos **pontiagudas** e **cruéis** relativos ao substantivo *palavras* sejam concebidos como um par sinonímico, torna-se necessário realizar uma operação mental mais complexa, considerando-se: primeiramente, que a combinação do adjetivo **pontiagudas** com o substantivo *palavras* constitui, aparentemente, impropriedade adjetiva, pois sua aplicação é pertinente a objetos concretos: que terminam em ponta aguçada; pontudos, bicudos. Mas, uma vez que tal adjetivo liga-se ao substantivo em questão, seus atributos são transferidos e surge o sentido de palavras afiadas, cortantes, agudas.

Em segundo lugar, que **cruéis** também, de imediato, não é um adjetivo próprio para se unir ao substantivo *palavras*, porquanto seu emprego adequado restringe-se ao ser humano: àqueles que se comprazem em fazer mal, em atormentar ou prejudicar; que torturam, lancinam; logo, feitas as devidas transferências, emerge a significação de palavras que físgam, que provocam dor aguda, pontada.

Após essas duas etapas, pode-se perceber o valor expressivo da sinonímia entre os adjetivos **pontiagudas** e **cruéis**, marcando uma gradação ascendente, cujo elo é o sema de dor aguda, tonalidade intensificada no segundo termo.

No que diz respeito à *gradação*, José Lemos Monteiro (1991, p. 159) lembra que: “Costuma-se reforçar a expressão de uma idéia ou sentimento mediante o emprego de palavras aparentadas semanticamente, dispondo-as numa seqüência gradativa, de tal modo que cada novo termo intensifique o anterior”.

6.4 INTENSIFICANDO A EXPRESSIVIDADE: O VOCÁBULO GÍRIO

Considera-se, para o presente estudo, o *sentido lato* da palavra *gíria* que, segundo Mattoso (1984, p.128):

é o conjunto de termos que, provenientes das diversas gírias em sentido estrito, se generalizam e assinalam o estilo na linguagem coloquial popular, correspondendo aí ao papel da língua literária na linguagem poética. Amplia-se com o uso de termos obscenos ou pelo menos grosseiros para a expressão de uma violenta linguagem afetiva.

Lis no peito: um livro que pede perdão apresenta *vocábulos gírios* já pertencentes ao léxico popular, constituindo, portanto, o repertório lingüístico oral do falante comum. Jorge Miguel Marinho mescla a *gíria* com palavras “eruditas”, semi-eruditas, caracterizando o coloquial elaborado de seu discurso.

A composição dos personagens da trama não propicia o emprego de *gíria* em seu *sentido estrito*, ou seja, uma linguagem baseada num vocabulário que nasce e se mantém dentro dos limites de uma categoria social ou de um grupo, cujos componentes a utilizam visando a se diferenciarem do conjunto majoritário de utentes da língua. Caso houvesse a inclusão, no romance, de *gírias* de grupos restritos, soaria deveras artificial, seria mesmo forçar a nota, desafinando o efeito expressivo.

Dino Preti (2004, p. 66) ressalta que o comportamento dos membros dos grupos fechados pode distinguir-se da atitude dos demais grupos sociais pelo “inusitado” (grupos jovens ligados à música, à dança, às diversões, aos esportes, aos pontos de encontro nos *shoppings*, à universidade, etc., cita o autor) e pelo “conflito que estabelecem com a sociedade” (grupos comprometidos com as drogas e o tráfico, com a prostituição, com o roubo, com o contrabando, com o ambiente das prisões etc., exemplifica Preti).

Ao usar a *gíria*, esses grupos preocupam-se em preservar a interação privativa, isto é, a interlocução entre os seus membros, excluindo os demais sujeitos falantes do jogo interativo, e, conseqüentemente, da possibilidade de compreendê-los. Ao conservar a significação dos termos, a *gíria* passa a ser uma linguagem cifrada, só entendida pelos iniciados.

O caráter secreto da *gíria* de tais grupos confere-lhes identidade, refletindo no processo de auto-afirmação de seus componentes. Por isso, quando certos *vocábulos gírios* ultrapassam as fronteiras do grupo restrito, este trata, imediatamente, de substituí-los, inventando novas *gírias* ou renovando o sentido das já existentes; razão pela qual a *gíria*, fenômeno tipicamente sociolingüístico, é efêmera.

Para a criação de *gírias*, além de mecanismos integrados à morfologia da língua: derivação (tanto prefixal quanto sufixal), truncamento, empréstimos, dentre outros, há mecanismos retóricos: metáfora, metonímia, eufemismo, hipérbole.

Cabe destacar, enfim, que a *gíria* – *em sentido estrito* – corresponde ao que se denomina *jargão*, existindo simultaneamente junto dos *vocábulos* comuns da língua.

Em relação às questões que envolvem o assunto, Mattoso (1984, p.128) salienta que:

Há gírias em classes e profissões não só populares, mas também cultas, sem qualquer intenção de chiste e petulância, que comumente caracteriza as primeiras; mas em todas há uma atitude estilística. Quando se trata de mero vocabulário técnico, sem essa atitude, tem-se a LÍNGUA ESPECIAL.

Reitera-se que, nesta pesquisa, pelos motivos explicitados, adota-se a *concepção ampla de gíria*, analisando os efeitos expressivos dos *vocábulos gírios* em *Lis no peito*.

Jorge Miguel Marinho apresenta com destreza e com muita naturalidade expressões de *gíria*, inserindo-as em certas passagens referentes à interação entre um jovem e um adulto: o protagonista e o narrador/autor de sua história, respectivamente.

O relacionamento entre ambos inicia-se em uma situação comunicativa caracterizada pelo distanciamento entre as partes, devido a seus distintos papéis sociais: um encontro entre alunos e escritor, promovido pela escola em que o protagonista estuda. Como o narrador/autor sente-se atingido pelo aparente desdém do jovem Marco César, intimida-o, forçando-o a participar, diretamente, do evento. Marco César, entretanto, recusa-se a colaborar no jogo interativo, criando uma zona de conflito entre eles. Ao término do tal encontro, o jovem aborda, abruptamente, o fictício escritor:

– Você me perguntou o que eu não sabia e foi **sacana** da sua parte porque ninguém sabe por que escreve. Não sei, mas não é nada impossível que as pessoas escrevam histórias porque simplesmente não têm histórias para viver. Isso não faz muita diferença – o que importa mesmo aqui nesse nosso papo é que você quis me **sacanear** na frente dos outros e agora é a minha vez. (24)

Irrompe, no plano da linguagem, o tom agressivo deste momento da trama por meio do emprego da *gíria sacana/sacanear*, registrado, no *Novo Aurélio Século XXI*, como vocábulo chulo, de origem obscura: “**Adj. 2 g.1.** Que não tem caráter; canalha, patife. **2.** Malandro, sabido, espertalhão. **3. Bras. S.** Diz-se de pessoa sem-vergonha, libidinosa, libertina. **4. Bras. S.** Diz-se de pessoa trocista, brincalhona, zombeteira. **S. 2g.5.** Pessoa

sacana. **S.m. 6.** Indivíduo que masturba outro. **S.f.7.** Masturbação”; na pesquisa por meio eletrônico³⁴, a palavra consta como gíria, significando “safado, convencido. Se for situação, é quando algo está foda, difícil”.

No plano da escrita, com tal escolha lexical, Jorge Miguel demarca o território do jovem protagonista, revelando o seu caráter de rebeldia diante do confronto estabelecido na situação interativa anterior. Pode-se dizer, neste caso, que a *gíria* funciona como a estilização do atrito, intensificando o teor emotivo da passagem.

Após a desavença do primeiro encontro, Marco César tenta (re)estabelecer, por telefone, o contato com o escritor. Da conversa, extrai-se o seguinte trecho de sua fala:

– Mas eu entendi uma coisa que você diz ou acho que entendi porque já sentia daquele jeito. É quando você escreve sobre a amizade, é..., é..., **é animal...** (33)

Jorge Miguel Marinho prepara, cuidadosamente, a inserção da *expressão gíria é animal* na fala do protagonista de seu romance. Explora a característica da língua falada, em que planejamento e verbalização se dão concomitantemente, apresentando uma sintaxe peculiar: há falsos começos (*é..., é...,*), cuja hesitação reflete a pressão do jogo interativo.

Na pesquisa via internet, para esta *expressão gíria*, aparecem as explicações: “o cara manda ver nas ondas **é ‘animal’**, para ser mais exato ‘fera’ mesmo”; “**é animal...** animal como **gíria** para algo muito bom, bonito, etc....”. Logo, Marco César reconhece que o escritor (fictício) é “fera”, sua escrita é muito boa, bonita...

À medida que o afeto cresce entre o protagonista e o escritor fictício, o uso da *gíria* perde o aspecto de agressividade, ganha o tom de descontração, conforme se observa no fragmento da carta escrita por aquele a este:

“[...] Às vezes eu acho você fora do mundo, **careta, um pé no saco.** Às vezes não, não mesmo, sinto que você me leva a sério

³⁴ Para a pesquisa de algumas *gírias* desta subseção, acessa-se a página www.google.com.br.

e, quando fico triste, pra baixo mesmo, penso muito em você. O seguinte então: você quer ser meu amigo mesmo assim?”. (36)

A utilização consecutiva de duas *gírias* constitui um reforço na expressividade do trecho acima, principalmente, por se tratar de uma interação que, como elemento ficcional, se processa por meio da língua escrita. A pertinência de tal emprego fundamenta-se no simulacro da modalidade do gênero discursivo: carta entre (quase) amigos.

O *Novo Aurélio Século XXI* traz os seguintes sentidos para a *gíria careta*: “**S. 2g. 5.** *Bras. Gír.* Entre toxicômanos, pessoa que não faz uso de droga. **6.** *Bras. Gír.* P. ext. Pessoa muito presa aos padrões tradicionais; quadrado. **Adj. 2g. 10.** *Bras. Gír.* Tradicional, conservador”. Este registro permite a observação da trajetória do *vocabulo gírio*: surge em grupos restritos, fechados e, gradativamente, vazam a outros conjuntos de falantes; de acordo com a aceitação da comunidade lingüística mais ampla, passa a pertencer à língua comum.

Para a *expressão gíria um pé no saco*, o mesmo dicionário aponta: “*Bras. Gír.* Um saco (12)”, remetendo, portanto, o leitor ao sentido de *saco*: “**12.** *Bras. Gír.* Enfado, amolação, caceteação, chatice, chateação”.

Em *Lis no peito*, embora a *gíria* ocorra, predominantemente, na interlocução entre o protagonista e o narrador/autor, sente-se a vibração da *linguagem gíria* em outros jogos interativos, aumentando o teor expressivo de certas passagens, como demonstram os três últimos exemplos a seguir.

Os participantes do primeiro são igualmente jovens (o protagonista Marco César e a menina Clarice):

- Você nunca beijou uma mulher na boca?!, ela exclamou interrogativa e sem se mover, [...]
- Não!, ele respondeu, sorvendo o ar e aspirando o hálito de Clarice como quem chupa uma bala de nuvens. Estava quente e quase nervoso.
- Não acredito, ela completou, aproximando o corpo, [...]

– Não posso provar isso que estou dizendo para você e também não vejo nenhuma vantagem numa **parada** dessa, ele falou meio mastigando as palavras e um pouco insinuando uma espera boa pela exatidão do alvo, [...] (78/79)

Encontram-se, no *Novo Aurélio Século XXI*, estes sentidos atribuídos à *gíria parada*: “**13. Bras. Gír.** Empresa ou situação difícil, árdua, penosa. **14. Bras. Gír.** Pessoa ou animal rebelde, ou valente, difícil de ser levado. **15. Bras. Gír.** Pessoa ou coisa muito bonita, muito atraente.

O segundo jogo singulariza-se por marcar a participação do protagonista com um interlocutor indefinido, acentuando ser a *gíria* uma escolha lexical do jovem utente da língua:

Alguém perguntava:

– Tudo bem, Marco?

E ele prontamente respondia:

– **Tudo em cima.** (86/87)

A pesquisa em meios eletrônicos diz que a *gíria tudo em cima* é oriunda dos consumidores de drogas; há ainda a seguinte explicação: “Uma pergunta sobre o estado de bem-estar de alguém, uma saudação, uma versão de **gíria** da pergunta O que há? Como você está? **Tudo em cima?**”.

O terceiro jogo interativo particulariza-se por realizar-se entre o narrador/autor e o leitor, já que é este quem põe aquele em movimento:

Se o ladrão ou o invasor ou o penetra fosse outro, não um **maricas**, talvez a dor permanecesse nos limites do ultraje – seria humilhação que é dor profunda e sem força, vida estilhaçada como um corpo que se parte em mil pedaços no chão - , mas viria de um rival à altura, um homem igual a ele, você compreende? (117)

Ao narrar a cena em que o protagonista vê Clarice beijando Jarbas, o narrador/autor manifesta, na linguagem, a visão preconceituosa de Marco César no tocante ao suposto homossexualismo de Jarbas. A expressividade amplifica-se pela escolha da *gíria maricas* (que reporta a um vocábulo de uso antigo, marcando a relação assimétrica entre o tempo do narrador e o do jovem leitor), em vez de *bicha* (*gíria* mais atual); ambas as palavras de cunho pejorativo.

Pesquisando-se por meio eletrônico, surge o registro de uma série de *vocábulos gírios* de caráter pejorativo relativos ao termo *homossexual*, dentre eles: *bicha*, *baitola*, *mariquinhas-pé-de-salsa*, **maricas**. *O Novo Aurélio Século XXI* aponta, com sentido pejorativo, a palavra *efeminado*.

Há também alusão à *gíria maricas*, como utilizada por usuários de drogas com o sentido de “cachimbos artesanais pontas-parte final da maconha não fumada”.

Encerra-se esta breve exposição, lembrando que a *gíria* é a linguagem poética correspondente à língua popular, conforme afirma MATTOSO (1984, P.128). Hoje, está longe de ser a linguagem específica dos jovens. Em determinadas situações comunicativas, transita entre pessoas de diferentes faixas etárias, que percebem o vigor da *gíria* como manifestação emotiva ou poética.

Jorge Miguel Marinho aproveita-se (in)conscientemente disso, pois ao construir o seu discurso literário, lança mão da crueza da *gíria*, obtendo um forte efeito expressivo. Sem dúvida, tal estratégia discursiva aproxima-o do leitor, quebra, momentaneamente, o distanciamento entre os interlocutores do texto escrito, pois sendo a *gíria*, predominantemente, um recurso da oralidade, sugere uma interação face a face entre o escritor e o leitor.

7 CONCLUSÃO

As línguas são as mais belas catedrais que jamais a cultura humana construiu. Possuem também a dupla dimensão teórica e aplicada. Por um lado, os nossos alunos têm de atingir um nível de domínio das capacidades que lhes permitam desenvolver, de forma adequada, as suas actividades presentes e futuras no seio da sociedade. Por outro lado, tal como professor de Arte mostra os elementos constitutivos de uma catedral e a missão que cumprem, nós, os professores de língua, temos obrigação de ensinar a organização interna da língua e o seu funcionamento³⁵.

Salvador Gutiérrez Ordoñez

Como demonstrado no decorrer da pesquisa, as visões de língua e de ensino do idioma materno, salientadas na epígrafe, sustentam esta tese: um projeto simples, mas que carrega uma força, semelhante a de quem está cavando, a força do buscador.

Sabe-se que o trabalho representa somente uma partícula de um enorme esforço comum, de vários pesquisadores e estudiosos da língua(gem), cujas preocupações voltam-se também para o modo mais apropriado dos professores explorarem, relevante e consistentemente, o fenômeno lingüístico no quotidiano da escola.

Tais inquietações já atravessaram os limites das instituições responsáveis pelos diferentes níveis de ensino. A fragilidade do sistema educacional é um fato conhecido por toda a sociedade, noticiado com frequência em jornais de circulação nacional. Deficiências da escola em geral, quanto à formação de leitores, tornam-se manchetes jornalísticas, conforme exposto neste estudo. Avaliações periódicas de caráter oficial ou não mostram as dificuldades dos alunos em relação ao ato de ler e de compreender os diversos gêneros textuais: dos utilitários aos literários; além de registrarem suas inabilidades no tocante à produção textual escrita dos gêneros mais usuais.

Os resultados refletem a falta de uma política pública de valorização do professor e a indiferença dos governantes no que diz respeito à construção da cidadania da maioria dos estudantes do Brasil. A par de todo o descaso, a comunidade acadêmica mantém o seu

³⁵ GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, Salvador. Reflexões sobre o ensino da língua. IN: BARBOSA, Jorge Morais et alii (org.). *Gramática e ensino das línguas*. Coimbra: Almedina, 1999, p. 120.

compromisso de encontrar soluções para minimizar os problemas pertinentes à educação brasileira. Visando a cooperar nessa busca, a tese focaliza, especificamente, as questões ligadas à atividade escolar do ensino da Língua Portuguesa, indissociáveis das reflexões sobre o ensino da leitura, no presente caso, a literária.

Se o professor (de todas as áreas, mas, em especial, o de Português) não se ocupar da formação do leitor, se a escola não transformar os discentes em leitores, que outra instituição social o fará? Não dá para contar com a família, pois raríssimos são os núcleos familiares em condições econômicas, culturais e de disponibilidade de tempo para investir em tal procedimento.

Urge mudar o quadro de desinteresse e de desprazer pela leitura em geral, e, em particular, pela literária. Esta pesquisa tenta responder à seguinte pergunta:

Não haveria um percurso alternativo de leituras para conquistar o leitor-desgarrado?

A hipótese de que a *leitura das obras literárias juvenis contemporâneas*, cuja linguagem bem cuidada e atraente poderia lançar os fios de um tempo sincrônico para capturar o aluno não-leitor, (re)estabelecendo laços afetivos com a língua materna, torna-se um fato. O estudo comprova-o por meio da pesquisa de campo, em que um grupo de alunos do Ensino Médio participou ativamente e em tempo integral da experiência de leituras literárias.

A leitura literária contemporânea permite ao leitor neófito fazer de seu despreparo um caminho para chegar à poeticidade do texto, produzindo sentido(s) inéditos, posto que desprovidos das amarras das interpretações da tradição. Um leitor que alheio ao grande barulho dos elogios e das difamações, opta apenas por ler, pouco a pouco, encantado pelo mundo das palavras, que o acorda para emoções e sentimentos que, por mandriice, por medo, ele preferiu ignorar. Desperta-lhe, gradativamente, o desejo de conhecer as obras “clássicas”, uma vez que a intertextualidade é uma de suas características marcantes. Neste ponto, a mediação do professor-leitor passa a ser imprescindível, pois a ele compete a condução do diálogo entre as distintas leituras: a do aluno, a do próprio docente e a da tradição.

Atesta-se, mediante a pesquisa, que a leitura das obras literárias juvenis contemporâneas provoca o leitor, levando-o, no arrastão das palavras, a ter curiosidade tanto acerca da arquitetura do universo ficcional, quanto sobre a multiplicidade de recursos lingüístico-discursivos que a Língua Portuguesa coloca à disposição do escritor.

Não se pode negar ao estudante o passaporte para o mundo da ficção porque a função do irreal, segundo a ensaísta Maria Aparecida Lopes Nogueira (2007, p. 4), consiste em:

dinamizar e transformar a realidade, na medida que nos arrebatada da dormência, do comodismo, do automatismo, da mesquinharia, da banalização e de outros valores que predominam no Ocidente, comandados por um processo civilizatório cujo objetivo é esmagar as diversidades, impondo a universalização do homem e negando o *homo universalis*³⁶.

Vale lembrar que o que se pode fazer da experiência da leitura já é outra coisa, a qual a literatura é indiferente. Enquanto se lê um romance, mundos possíveis, em cascatas, desenham-se à frente do leitor. Vibrações, ecos, sobressaltos que requerem deixar-se dominar pela paixão. Ler é também aprender a entregar-se. E os fios que tecem o encontro entre o autor e o leitor materializam-se na língua(gem) que reveste o conteúdo da história.

Por isso, ao se incentivarem leituras literárias para leitores principiantes, há de se ter a língua(gem) como preocupação central. O critério norteador deve basear-se em simplicidade e elegância, elementos distantes do hermetismo languageiro.

As obras literárias juvenis contemporâneas peculiarizam-se pela aproximação entre a linguagem formal e a coloquial, constituindo o chamado “coloquial elaborado”.

Após a análise das criações artísticas de Adriana Falcão, Livia Garcia-Roza, Pauline Alphen e Jorge Miguel Marinho, pode-se responder à pergunta relativa ao emprego da linguagem, uma vez que ela representa um elemento crucial para que os canais competentes elejam alguns textos:

É possível deixar de avaliar o coloquial elaborado como fator que influi sobremaneira nos rumos da escolha?

³⁶ Declaração de Maria Aparecida Lopes Nogueira – Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/ UFPE e autora de “Ariano Suassuna – O cabreiro tresmalhado” – retirada da entrevista concedida ao Caderno Prosa & Verso, do jornal O Globo, de 09/06/07, p.4.

Não, é impossível deixar de fazê-lo. Esses escritores mesclam, primorosamente em suas obras, palavras “eruditas”, “semi-eruditas” e “coloquiais”, gerando o coloquial elaborado, que imprime leveza a seus textos. Tal equilíbrio terminológico permite que a dúvida do leitor, quanto ao léxico, ora se dissolva num fio de vento (com o apoio do contexto e/ou do contexto) ora fique suspensa no ar, instigando-o a ir à luta com as palavras, como constatado no transcorrer da pesquisa.

Ao se examinarem as obras em questão, observa-se a eficácia do plano de escritura de seus autores, graças à exploração adequada de uma gama de recursos fônicos, morfo-sintático-semântico-estilísticos e discursivos.

Ratifica-se que a tese trata, somente, dos recursos de maior destaque em cada narrativa, suficientes, conforme evidenciado passo a passo neste estudo, para definir a qualidade de seus textos. Para evitar o cotejo entre as obras e/ou seus escritores, se esclarece a adoção do seguinte critério: ainda que haja alguma ocorrência de estratégias lingüístico-discursivas idênticas nos quatro romances, a título de exposição, selecionam-se, de cada um deles, aspectos diferentes para realizar a análise.

À guisa de conclusão, partindo-se das obras estudadas, pode-se dizer que a linguagem literária juvenil contemporânea do último decênio do século XX e do primeiro do século XXI tende a apresentar as seguintes características: aproveitamento de traços da oralidade (principalmente, a repetição lexical e de estruturas sintáticas), exploração das variantes lingüísticas, apelo à metalinguagem, gosto por frases feitas (com ou sem modificação), uso predominante da comparação em detrimento da metáfora, estrutura sintática sem complexidade, apologia à leitura e à literatura (conseqüentemente, o emprego da polifonia e da intertextualidade), jogo interativo explícito com o leitor, além do coloquial elaborado que alicerça a produção textual.

Em razão do esmero com a linguagem e de sua clareza, não só os autores constantes do *corpus* definitivo da tese, mas também os participantes do inicial, com suas respectivas obras mencionadas, devem-se incorporar ao chamado cânone literário.

Julga-se pertinente reafirmar o raro espaço dado aos escritores contemporâneos em cadernos de jornais para a divulgação de suas criações literárias. Por serem pouco conhecidos, apesar de premiados, os lançamentos não perduram nos catálogos de editoras.

Informa-se, ainda, a deficiência no mercado distribuidor das obras desses autores, pois muitas vezes só se consegue adquiri-las por meio de insistentes pedidos de encomendas.

É necessário, portanto, que o próprio professor-leitor busque, permanentemente, conhecer novos títulos de escritores brasileiros da contemporaneidade, a fim de selecionar leituras literárias que seduzam o leitor pela força expressiva de sua linguagem.

Espera-se ter demonstrado a validade de se colocar na pauta das aulas de Português a reflexão sobre a língua(gem) das obras da literatura juvenil contemporânea, que incitam o desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita dos discentes. Em suma, aprimoram sua competência lingüístico-discursiva, aumentando o seu potencial de interação.

Encerra-se a tese, apropriando-se das palavras de José Carlos de Azeredo (2007, p. 178): “E é para conduzir os estudantes no longo e trabalhoso processo cumulativo de ampliação e refinamento dessa competência [habilidades de leitura e de expressão oral e escrita] que existem os professores”.

REFERÊNCIAS

Obras literárias para a constituição do corpus

- ALPHEN, Pauline. *A odalisca e o elefante*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CARNEIRO, Angela. *Eu te procuro – E o Caixa Postal 1989 continua...*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- FALCÃO, Adriana. *Luna Clara & Apolo Onze*. São Paulo: Moderna, 2002.
- GARCIA-ROZA, Livia. *Quarto de menina*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- HETZEL, Graziela Bozano. *Férias de arrepiar*. São Paulo: Atual, 2003.
- MARINHO, Jorge Miguel. *Lis no peito: um livro que pede perdão*. São Paulo: Biruta, 2005.
- REZENDE, Stella Maris. *Amor é fogo*. Minas Gerais: Formato Editorial Ltda, 1997.
- SANCHES NETO, Miguel. *Chove sobre minha infância*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANDRONI, Luciana. *O Mário que não é de Andrade – O menino da cidade lambida pelo igarapé Tietê*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- SOUZA, Flavio de. *Desenhos de guerra e de amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- VIGNA, Elvira. *O jogo dos limites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Obras Técnicas e Literárias

- ALI, Manuel Said. *Meios de expressão e alterações semânticas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A palavra mágica. Poesia*. Seleção Luzia de Maria. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- _____. *Antologia poética*. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- _____. [e outros]. *Elenco de cronistas modernos*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Editora, s/d.
- _____. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. 20. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- AUTRAN, Paula. *Ensino Médio reprovado*. O Globo, Rio de Janeiro, 11 mar. 2007. p. 19. Reportagem.
- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- _____. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

- _____. *Espelho, mapa, ferramenta ou de como as palavras dão corpo às idéias*. Matraca 20: Estudos lingüísticos e literários. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Rio de Janeiro, v. 14, nº 20, p. 1-215, jan./jun. de 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- _____. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1999.
- BASTOS, Dau (org.); textos de Carlos Moraes e Marisa Lajolo. Ana & Ruth. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- _____. *Lições de português pela análise sintática*. 16. ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BÍBLIA. Português. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1969. 309 p.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOUSOÑO, Carlos. *Teoría de la expresión poética*. Madrid: Gredos, 1956.
- BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. **IN:** *Leituras literárias: discursos transitivos*. Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (organizadoras). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Trad. Aída Ferrás et al. São Paulo: EDUC, 1992.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1978.
- _____. *Dicionário de lingüística e gramática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CANDIDO, Antonio. *Profissão de risco*. O Globo, Caderno Prosa & Verso, Rio de Janeiro: 09 dez. 2006. p. 3. Entrevista.
- CANETTI, Elias. *A consciência das palavras: ensaios*. Tradução Márcio Suzuki e Herbert Caro (“O outro processo”). 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1989.
- CERRILLO, Pedro C. “Lo literário y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil”. **IN:** *Questões de literatura para jovens*, organizado por Miguel Rettenmaier, Tânia M.K.Rösing. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- CEZIMBRA, Márcia. *Contos para entender a vida*. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 5 mar. 2005. Caderno Prosa & Verso, p. 6.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

- CHARLES, C.M. *Piaget ao alcance dos professores*. Tradução da prof. Ingeborg Strake. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. **IN:** GALVES, C. et al (org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- COHEN, Jean. *Estrutura da linguagem poética*. Tradução de Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.
- CONDE, Miguel. *Procura-se – Autores são desprezados ou esquecidos por motivos que nada têm a ver com a qualidade de suas obras*. O Globo, Rio de Janeiro, 20 de jan. 2007. Caderno Prosa & Verso, pp. 1 e 2.
- _____. *Batidão cultural – Novos autores brasileiros listam suas preferências e influências na literatura e em outras artes*. O Globo, Rio de Janeiro, 4 ago. 2007. Caderno Prosa & Verso, p. 1-3.
- COSERIU, Eugenio. *O homem e a sua linguagem*. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca [e] Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987.
- COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. **IN:** *Leitura literária: a mediação escolar*. Graça Paulino, Rildo Cosson, organizadores. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- CRESSOT, Marcel. *Ensaio de semântica*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FALCÃO, Adriana. Correio Braziliense, 19 de outubro de 2002. http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20021019/pri - cul_191002_121.htm.
- _____. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. Projeto gráfico e ilustrações José Carlos Lollo. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FONSECA, Fernanda Irene. *Gramática e Pragmática: Estudos de Lingüística Geral e de Lingüística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FONSECA, Fernanda Irene e FONSECA, Joaquim. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.
- FREIRE, Flávio. *Dos que têm 4ª série, 68% lêem mas não entendem*. O Globo, Rio de Janeiro, 29 mar. 2007. p. 11. Reportagem.
- FREIRE, Nita. *Educação e amor*. **IN:** Revista Aprende Brasil nº 9 fevereiro/março, Ano 2. Curitiba: Editora Positivo, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra SA, 1996.
- FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905). Vol. VIII (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud). Tradução de Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1969.
- GARCIA-ROZA, Livia. Entrevista. Endereço eletrônico: <http://www.agenciariff.com.br>.

- GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GENOUVRIER, Emile & PEYARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Tradução adaptada de Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOULART, Iris Barbosa. *Piaget – Experiências básicas para utilização pelo professor*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1983.
- GRAMMONT, Guiomar de. Ler devia ser proibido. **IN:** *A formação do leitor: pontos de vista*. J. Prado e P. Conдини, organizadores. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- GUERRA DA CAL, Ernesto. *Linguagem e estilo de Eça de Queiroz*. Lisboa: Editorial Aster, s/d.
- GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. Tradução e adaptação de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, Salvador. Reflexões sobre o ensino da língua. **IN:** BARBOSA, Jorge Morais *et alii* (org.). *Gramática e ensino das línguas*. Coimbra: Almedina, 1999.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Literatura: esse objeto do desejo. Quando as visões lingüístico-gramatical e teórico-literária se encontram*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- _____. *Sintaxe portuguesa para a linguagem culta contemporânea*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2003.
- ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- JENNY, Laurent. *Poétique*. Trad. De Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. *O paraíso distinto de editores, autores e leitores*. O Globo, Rio de Janeiro, 25 fev. 2006. Caderno Prosa & Verso, p. 2.
- LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 7. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1973.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga – Neto. 4. ed. 1 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEAHY, Cyana. A educação literária e as políticas oficiais. **IN:** *Leitura literária: a mediação escolar*. Graça Paulino, Rildo Cosson, organizadores. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá Limitada, 1969.
- _____. *Água viva*. Rio de Janeiro: Editora Artenova S.A., 1973.
- _____. *Laços de família*. 25. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza - e - Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. IN: KOCH, Ingedore Villaça (org.). *Gramática do português falado*, volume VI. 2. ED. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1997.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: T.A. Queiroz: 1997.
- MELLO, Thiago de. Palavra perto do peito. IN: *De uma vez por todos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- MIRANDA, André. 'Harry Potter', filme e livro, batem recordes. O Globo, Rio de Janeiro, 17 jul. 2007. Segundo Caderno, p. 8.
- MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*. São Paulo: Ática, 1991.
- NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, s/ed., 1955.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt, SOUZA, Jusamara Vieira, SCHÄFFER, Neiva Otero, GUEDES, Paulo Coimbra e KLÜSENER, Renita (Organizadores). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.
- NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes. O Globo, Caderno Prosa & Verso, 09 jun. 2007. Entrevista.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- PEIRCE, Charles Sanders. Lógica. IN: OGDEN, C.K. & RICHARDS, I.A. *O significado de significado*. Trad. de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, p. 279-289.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O texto literário sob uma perspectiva lingüístico-expressiva: a leitura e a língua portuguesa em questão. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, ano 11, n. 31, p. 79-84, jan./abr. 2005.
- PESSOA, Fernando. *Poesia*. Por Adolfo Casais Monteiro. 8. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1981.
- PINTO, Edith Pimentel. *História da língua portuguesa: VI. Século XX*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- _____. *A língua escrita no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- PLATÃO, Crátilo. *Diálogo sobre a justeza dos nomes*. Tradução de P.º Dias Palmeira. 2. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1994.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- RESENDE, Beatriz. *Chuva fértil de festas literárias*. O Globo, Rio de Janeiro, 08 out. 2005. Caderno Prosa & Verso, pp. 1 e 2.
- RIFFATERRE, Michael. *Estilística estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1973.

- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Teoria sufixal do léxico português aplicada às formações nominais de Guimarães Rosa*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- SALES, Herberto. *Antologia escolar de contos brasileiros*. Organizada por Herberto Sales; seleção de Ivo Barbieri e Maria Mecler Kampell; Machado de Assis... [et al]. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. *O negócio literário – Vender bem e virar best-seller é o quarto mistério de Fátima*. O Globo, Rio de Janeiro, 26 mar. 2005. Caderno Prosa & Verso, p. 2.
- _____. *Dados sobre livros e leitura – Exemplar vendido não significa exatamente que estão sendo lidos*. O Globo, Rio de Janeiro, 14 maio 2005. Caderno Prosa & Verso, p. 2.
- SANTOS, Leonor Werneck dos. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SARTRE, Jean-Paul. Was ist Literatur? **IN:** *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2. ISER, Wolfgang. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. **IN:** EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TAVARES, Hênio. *Teoria literária*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1978.
- TELLES, Lygia Fagundes. *O chamado*. O Globo, Rio de Janeiro, 02 jun. 2007. Caderno Prosa & Verso, p. 10.
- TRASK, R.L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thais Cristóforo Silva. São Paulo: Contexto, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- VALENTE, André Crim. *A linguagem nossa de cada dia*. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.
- WEBER, Demétrio. *Eles precisam de educação*. O Globo, Rio de Janeiro, 09 abr. 2007. p. 3. Reportagem.
- YUNES, Eliana. (Org.). *Dados para uma história da leitura e da escrita*. **IN:** *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto*/ Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZINANI, Cecil Jeanine Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. *Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura*. **IN:** *Leitura literária: a mediação*

escolar. Graça Paulino, Rildo Cosson, organizadores. Belo Horizonte: Faculdade de LETRAS DA UFMG, 2004.