

**ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS**

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA FENÔMENO-  
SEMIÓTICA**

**SÃO JOSÉ DO RIO PRETO**

**2000**

**ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS**

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA FENÔMENO-  
SEMIÓTICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Literatura Brasileira, sob a orientação do Prof. Dr. Gentil Luiz de Faria

**SÃO JOSÉ DO RIO PRETO**

**2000**

marido e meus filhos,

Ao meu

que suportam minha opção pelos estudos,  
À minha mãe e meus irmãos  
que sempre me dirigiram incentivos,  
orgulhando-se de minha trajetória,  
Aos meus alunos e colegas professores.

## **AGRADECIMENTOS**

Às FAI ( Faculdades Integradas de Jales) pelo apoio e incentivo para a realização do curso de Pós-Graduação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gentil Luiz de Faria, pela atenção e pelo rigor com que me apontou sugestões valiosas.

Ao prof. Dr. Domingos de Freitas Filho pela amizade e incentivo nos momentos mais difíceis, pela leitura paciente e especial durante as etapas desta pesquisa.

Ao prof. Dr. Salvatore D'Onofrio que mesmo distante me ensinou muito por meio de seus livros.

Aos professores da Pós- Graduação, que de uma maneira ou outra foram marcantes.

À querida Maria Eliza e família, sempre tão afetuosa, recebendo-me de portas abertas e realizando favores de ordem prática e moral para minha realização.

Ao amigo Ayrton Arnoni, que me possibilitou acesso a esferas mais especializadas do conhecimento em Língua Portuguesa, o que fez aumentar em mim o interesse pelo assunto que aqui desenvolvi.

Ao Sr. Adilson Sensato pela paciência com que me auxiliou na digitação.

Às amigas de viagem e estudos, Sônia, Carmo e Neuza, pelas confidências e pelo apoio, com as quais pude dividir perdas e ganhos, incertezas e conquistas, conhecimentos e alegrias.

*“ A nossa literatura é galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem no jardim das Musas..*

*(...) Comparada às grandes , a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós.”*

Antonio Candido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>		05
<b>PRIMEIRA PARTE: Uma prática alienante de leitura e interpretação</b>		12
<b>CAPÍTULO I</b>	Leitura e literatura na escola	13
	1. Pequena caracterização das análises e interpretações de textos nos manuais didáticos e avaliações de final de ciclo	20
	2. A Periodização Literária: cronologia ou história?	30
	3. Tradição ou Modernidade?	45
	<b>SEGUNDA PARTE: Por uma leitura crítica</b>	58
<b>CAPÍTULO II</b>	Um olhar sobre o texto	59
	1. Métodos de análise literária	69
	2. Entre a fidelidade e a liberdade	81
<b>TERCEIRA PARTE: Uma proposta de leitura fenômeno- semiótica</b>		86
<b>CAPÍTULO III</b>	A Semiótica: dos códigos à práxis	87
	1. Parindo significados: da microanálise à macroanálise	89
	2. Análise textual - poema “Velha chácara”	91
	3. Níveis de leitura- 1- <b>Leitura Óptica e Analítica</b>	91
	2- <b>Leitura Compreensiva</b>	92
	3- <b>Leitura Interpretativa</b>	93
	4- <b>Leitura Crítico-Relacional</b>	101
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>Prática das sobreposições</b>	109
	1- Análise textual - poema “Recordo Ainda”	112
	1- <b>Leitura Óptica e Analítica</b>	112
	2- <b>Leitura Compreensiva</b>	113
	3- <b>Leitura Interpretativa</b>	114
	4- <b>Leitura Crítico- Relacional</b>	118
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>Comparação de percursos gerativos</b>	124
	1- Elaboração dos Quadrados semióticos em <i>Velha Chácara</i>	127
	2- Elaboração dos Quadrados semióticos em <i>Recordo Ainda</i>	129
	3- Comparação das estruturas narrativas	129
	4- Identidade das estruturas discursivas	130
	5- <b>Isotopias</b>	131
	6- Variações figurativas	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		134
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		139
<b>RESUMO</b>		144
<b>ABSTRACT</b>		145



Ao meu marido e meus filhos,  
que suportam minha opção pelos estudos,  
À minha mãe e meus irmãos  
que sempre me dirigiram incentivos,  
orgulhando-se de minha trajetória,  
Aos meus alunos e colegas professores.

## **AGRADECIMENTOS**

Às FAI ( Faculdades Integradas de Jales) pelo apoio e incentivo para a realização do curso de Pós-Graduação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gentil Luiz de Faria, pela atenção e pelo rigor com que me apontou sugestões valiosas.

Ao prof. Dr. Domingos de Freitas Filho pela amizade e incentivo nos momentos mais difíceis, pela leitura paciente e especial durante as etapas desta pesquisa.

Ao prof. Dr. Salvatore D'Onofrio que mesmo distante me ensinou muito por meio de seus livros.

Aos professores da Pós- Graduação, que de uma maneira ou outra foram marcantes.

À querida Maria Eliza e família, sempre tão afetuosa, recebendo-me de portas abertas e realizando favores de ordem prática e moral para minha realização.

Ao amigo Ayrton Arnoni, que me possibilitou acesso a esferas mais especializadas do conhecimento em Língua Portuguesa, o que fez aumentar em mim o interesse pelo assunto que aqui desenvolvi.

Ao Sr. Adilson Sensato pela paciência com que me auxiliou na digitação.

Às amigas de viagem e estudos, Sônia, Carmo e Neuza, pelas confidências e pelo apoio, com as quais pude dividir perdas e ganhos, incertezas e conquistas, conhecimentos e alegrias.

*“ A nossa literatura é galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem no jardim das Musas..*

*(...) Comparada às grandes , a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós.”*

Antonio Candido

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>		05
<b>PRIMEIRA PARTE: Uma prática alienante de leitura e interpretação</b>		12
<b>CAPÍTULO I</b>	Leitura e literatura na escola	13
	1. Pequena caracterização das análises e interpretações de textos nos manuais didáticos e avaliações de final de ciclo	20
	2. A Periodização Literária: cronologia ou história?	30
	3. Tradição ou Modernidade?	45
<b>SEGUNDA PARTE: Por uma leitura crítica</b>		58
<b>CAPÍTULO II</b>	Um olhar sobre o texto	59
	1. Métodos de análise literária	69
	2. Entre a fidelidade e a liberdade	81
<b>TERCEIRA PARTE: Uma proposta de leitura fenômeno- semiótica</b>		86
<b>CAPÍTULO III</b>	A Semiótica: dos códigos à práxis	87
	1. Parindo significados: da microanálise à macroanálise	89
	2. Análise textual - poema “ Velha chácara”	91
	3. Níveis de leitura- 1- <b>Leitura Óptica e Analítica</b>	91
	2- <b>Leitura Compreensiva</b>	92
	3- <b>Leitura Interpretativa</b>	93
	4- <b>Leitura Crítico-Relacional</b>	101
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>Prática das sobreposições</b>	109
	1- Análise textual - poema “ Recordo Ainda”	112
	1- <b>Leitura Óptica e Analítica</b>	112
	2- <b>Leitura Compreensiva</b>	113
	3- <b>Leitura Interpretativa</b>	114
	4- <b>Leitura Crítico- Relacional</b>	118
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>Comparação de percursos gerativos</b>	124
	1- Elaboração dos Quadrados semióticos em <i>Velha Chácara</i>	127
	2- Elaboração dos Quadrados semióticos em <i>Recordo Ainda</i>	129
	3- Comparação das estruturas narrativas	129
	4- Identidade das estruturas discursivas	130
	5- <b>Isotopias</b>	131
	6- Variações figurativas	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		134
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		139
<b>RESUMO</b>		144
<b>ABSTRACT</b>		145

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado do percurso de amadurecimento que teve como ponto de partida meu exercício docente e, posteriormente, a experiência como coordenadora de área, de segmento de curso e coordenadora pedagógica, respectivamente, de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio.

A responsabilidade de multiplicar informações, a necessidade de conhecer a Proposta Curricular de Língua Portuguesa e, recentemente, os Parâmetros Curriculares, bem como a inquietação de entender como se processa a aprendizagem, de que maneira orientar melhor a leitura, a compreensão e a interpretação de textos, me fizeram embrenhar pelos estudos específicos até chegar à presente etapa: do mestrado.

O interesse pela Literatura Brasileira desde meus estudos universitários justifica-se pelos mestres que tive e à minha recente atuação no magistério de 3º grau, intensificando a busca de mais conhecimentos e aprofundamento neste conteúdo, levando a estudá-lo mais e multiplicar essa inquietação entre meus alunos. Dessa forma muitos questionamentos surgiram, no exercício da prática e se encontram nesta pesquisa.

Também, de grande influência sobre essa trajetória foram a participação nos recentes Sistemas de Avaliação de escolas de diferentes graus e a análise de livros didáticos e módulos paradidáticos para adoção na rede pública de ensino, que me fizeram questionar conteúdos e procedimentos, critérios e formas de avaliação utilizados pelos setores governamentais e também a produção da indústria editorial e sua política de distribuição.

Procuro respostas para um problema comum da sala de aula: o da interpretação de textos. Sensibilizada pelas dificuldades dos alunos e professores, tomei como propósito, a partir de estudos sobre a Pedagogia da leitura, Teoria Literária, Crítica e Ensino da literatura, articular didaticamente instrumentais de leitura elaborados em níveis graduais de complexidade, partindo da leitura *Óptica e Analítica*<sup>1</sup>, chegando à leitura *Crítico-Relacional*; num exercício consciente de construção do discurso, denominado *didática da ruminação do significado*, considerando ícones, índices e signos.

Contra o processo alienante de leitura proponho essa didática de emancipação do sujeito-leitor de textos, literários ou não, leitor do mundo, da sociedade e da história; objetivo criar meios de facilitar a leitura dos avessos, de formar leitores desconfiados, ativos, participantes do jogo da interpretação e não apenas leitores passivos, que fazem o jogo do mimetismo e da repetição, introjetando a ideologia veiculada pelos textos e formas de ensino.

Percebo a falta de maturidade e adequação pedagógica em nosso ensino pois mais que ensinar a metalinguagem aos falantes nativos, regras e normas de padronização do uso gramatical é necessário formar “analistas” da língua em suas estratégias e mecanismos, procedimento que transforma os estudos tradicionais nas aulas de Português, as quais ainda não definem claramente o espaço da literatura, que não existe em nosso currículo de forma autônoma.

É utópico propor uma didática que leve os falantes da língua a compreender suas estratégias de composição e produção e as astúcias de construção e emprego? A análise do discurso precisa chegar às salas de aula. O

---

<sup>1</sup>- As concepções de Leitura em nossa didática vem explicadas e demonstradas no capí-

desvendamento dos textos pragmático e artístico demanda procedimentos de observação e análise, de leitura paciente e metódica. Por esta razão não considero utópico pensar o texto e deixar de pensar *sobre* o texto. Aulas de leitura devem ser mais que descodificação, antes atribuição de significados aos códigos; devem ser mais que ler e parafrasear: compreender e interpretar.

Minha opção é a *educação para o povo*. Contesto, da mesma forma que alguns pedagogos da leitura, certa concepção mecanicista da compreensão, por isso sugiro um procedimento de interpretação de textos, roteiro sem ordem preestabelecida, considerando cada texto uma particularidade significativa. Esse procedimento, porém, não ocorre no vazio ou no intuicionismo, encaminha etapas graduais na análise e interpretação, correspondentes aos níveis de leitura indispensáveis.

Contesto, também, a horizontalidade com que o leitor é tratado, em primeira instância pelos manuais didáticos, e, conseqüentemente, pelos professores que os seguem sem reflexão crítica e adequações necessárias. Contra o ensino da Literatura baseado na periodização cronológica proponho o estudo dos estilos por meio da prática das *sobreposições*, como tentativa de reflexão e mudança das aplicações lineares e desconexas. Somada à busca de sobreposições elaboro *quadrados semióticos* para enfatizar a *Estrutura Fundamental* de cada texto. Estabeleço a *comparação* das estruturas textuais, a identificação de isotopias, variações figurativas e discursivas por meio *das Sobreposições*

A intenção didática é provocar a verticalidade, a entrada menos conturbada no domínio do simbólico, do metafórico, do semiótico, pela sobreposição de significados latentes nos textos. A pretensão clara é despertar para a

vivência da experiência de percepção e autonomia, evitando o mecanicismo e a resposta pronta, estimulando a abdução à maneira de Peirce e a ruminação dos significados.

Meu objeto de estudo é o texto poético, pois sua densidade fascina e penetrar na complexidade dos textos é tarefa esquecida na escola, atividade relegada a segundo plano, visto serem considerados outros aspectos; em primeira mão a produção escrita e o acúmulo cronológico de conhecimento histórico; no caso da língua portuguesa, os aspectos normativos.

A escolha dos poemas \_ “Velha Chácara”, de Manuel Bandeira e “Recordo Ainda”, de Mário Quintana \_ deu-se a partir da análise das avaliações de final de ciclo, organizadas pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto), Secretaria de Estado da Educação, INEP(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)e pela verificação atenta de manuais didáticos para a escolha no PNLD ( Plano Nacional do Livro Didático).

*Didatizar um instrumental* que procure dar pistas ou as referidas instruções para a construção do significado é o *leit-motive* desse modelo compreensivo de textos poéticos, superando o divórcio entre história e estética, forma e conteúdo, erudição e gosto, objetividade e apreciação, somente possível pelos movimentos indutivo e dedutivo; do particular para o geral e vice-versa: da análise para a síntese, integrando contradições, constituindo um verdadeiro processo dialético de leitura crítica.

Apresento um trabalho construtivo de pesquisa, apoiada nas críticas e teorias, discernindo e comparando. A literatura como sistema integrado e dinâmico de autores, obras e público supõe procedimento eficaz de leitura e,

por meio da dialética, da comparação e da articulação contínua entre estrutura e função, pretendo tornar claro que através da forma é possível apreender convenientemente os aspectos semânticos do texto.

Espero contribuir numa linguagem acessível com esferas do conhecimento menos especializado onde não chegam teorias e conceitos acadêmicos de largo fôlego, ficando diminuídas as possibilidades de aprofundamento em atividades primordiais para a aprendizagem da leitura e desenvolvimento do gosto estético.

Com a finalidade de encaminhar os movimentos do leitor crítico desde a impressão inicial até o juízo, amplio a noção de descodificação apenas de palavras para descodificação de sentidos, por meio da percepção e explicação do modo como determinado autor codificou os sentidos em seu texto; de que maneira essa codificação revela estilos, épocas, ideologias e uma rede de significações implícita ao texto.

Proponho o estudo fenômeno-semiótico dos poemas, capaz de nelas penetrar e revelar as estruturas significativas que, na homologia interna, perfazem a unidade e coerência semânticas. Desperto para a observação de caminhos e pistas de acesso à compreensão da semiose do discurso poético, pela prática básica, exaustiva, da captação das estruturas semântico-discursivas. Entre outros procedimentos a *Sobreposição de discursos* é meio de reconhecer sistemas de relações entre palavras e discursos, estruturas e funções, buscando em contextos associativos, ecos e identidades entre um texto e outro; entre um autor e outro.

Por meio do modelo fenômeno-semiótico de leitura espero auxiliar na facilitação das habilidades básicas de ler, interpretar e comentar os significados apreendidos, mediados pela crítica, além de dar direção transformado-

ra à prática vigente, de mimetismo e cópiação. A emancipação na forma de conceber o texto possibilita visão mais abrangente, transformadora.

Como base de sustentação teórica da dissertação operacionalizei conceitos da *Fenomenologia* e da *Semiótica francesa greimasiana*, assim como pinceladas *peirceanas*; proposições semióticas como as de Julia Kristeva e Umberto Eco, percorrendo também a obra de estudiosos brasileiros de linguagem, leitura, literatura, teoria literária e crítica, dentre outros, a saber, Antonio Candido, Davi Arrigucci Jr., Maria Luiza Ramos, Marcuschi, Fulgêncio & Liberato, Kleiman, Zilberman, Chiappini Leite, Rocco, Lajolo, Orlandi, Theodoro da Silva e Geraldi. Utilizei, ainda, os estudos de Estética da Recepção, baseados em teóricos da recepção como Jauss, Iser, Stierle e Gumbrecht, traduzidos por Luiz Costa Lima, a crítica literária de Barthes e o pensamento lingüístico desenvolvido a partir de Hjelmslev, Saussure, Jakobson, Tyntin e, finalmente, de Bakhtin.

Nesta época de mudanças, em que a sociedade pede um novo perfil de jovem e de cidadão, mais ativo, dinâmico e hábil, a leitura é de capital relevância, uma vez que a partir dela os mecanismos inferenciais e de busca de soluções de problemas são ativados dando o conhecimento acumulado a partir da Literatura dimensões mais amplas acerca da realidade e da existência.

Em final de século, de milênio, de práticas ultrapassadas, entre rupturas de valores e novas formas de identidade cultural e de auto-expressão local, amplamente vinculadas aos processos globalizantes, a organização dos conhecimentos parte das habilidades básicas \_entre elas, ler e escrever \_para as mais complexas \_ possibilitando competências de alteração, desenvolvimento sistêmico, criativo e de múltiplas alternativas. Esta organização é significativa e decisiva, possibilitando o posicionamento do indivíduo frente à cultura de seu

país, o reconhecimento dos procedimentos que lhe marcaram o desenvolvimento e forma de constituição e a comparação do panorama desse patrimônio frente às demais literaturas.

Baseando-se o novo currículo do Ensino Médio em três eixos centrais: a *Estética da Sensibilidade*, a *Política da Igualdade* e a *Ética da Identidade*, nada melhor que a Literatura para possibilitar avanços na aprendizagem das linguagens e seus códigos, em função do aprimoramento do educando como pessoa humana, em sua formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, inserindo-o no mundo da cultura formalizada.

O texto como ponto de partida possibilita o debate de temas e assuntos vários da tradição à modernidade, veiculando referenciais e ideologias, propiciando o diálogo, as contradições e a transversalidade \_ tão saudáveis à aprendizagem e ao conhecimento, pela interpretação de microcosmos que facultam capacidade de interpretação do macrocosmo.

Estes foram os propósitos norteadores dessa opção de trabalho.

**Primeira parte: Uma prática alienante de leitura e interpretação**

## CAPÍTULO I

### Leitura e literatura na escola

Pretendemos adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz.

Zilberman

Ainda não parece senso comum ensinar literatura na escola pela prática aberta e ampla de leitura. Para iniciar o tratamento do assunto ao qual nos propusemos, *A literatura no ensino médio: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica*, esbarramos no primeiro grande problema da educação brasileira: a leitura. Estudiosos do caso já se manifestaram em publicações anteriores e recentes sobre este nó do ensino brasileiro: a leitura, prática ausente nos hábitos do próprio aluno, da família, e o pior, nas aulas de português, em que os professores parecem continuar muito ocupados com os tópicos gramaticais e atividades de produção de textos para seus alunos alcançarem expressão melhor.

Preocupados com este entrave da educação brasileira, Luís Antônio Marcuschi (1996), Ezequiel Theodoro da Silva (1990), Lúcia Fulgêncio & Yara Liberato (1992) e Ângela Kleiman (1989), autores nos quais nos apoiamos teoricamente, entre outros, têm ostensivamente se dedicado ao estudo da leitura no contexto escolar, bem como ao tratamento dado às interpretações de textos nos manuais didáticos, apresentando de forma clara e objetiva a inconsistência que toma conta dessas atividades, vazias de significado e constantes ao longo da trajetória escolar brasileira, que, na maioria das vezes, encerra no Ensino

Médio.

Em *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*, Ezequiel Theodoro da Silva (1986) retrata a desvalorização da leitura na escola, bem como a fuga de sua função primordial de formar leitores críticos e constantes. Na esteira desses estudos, encontram-se autoras preocupadas com o ensino da literatura, Regina Zilberman & Marisa Lajolo (1987), Lúcia Chiappini Leite (1983), Maria T. F. Rocco (1981), Alice Vieira (1989), Letícia Malard (1985) e Maria do R. M. Magnani (1989) que, de modo prático e consciente, vêm apresentando sugestões para que surjam resultados mais significativos e amplos da efetividade das estratégias aplicadas ao ensino da literatura, permeando a problemática da leitura.

As referidas autoras observaram o ensino de literatura desde o período colonial brasileiro, traçando um perfil dessa evolução e propondo métodos e técnicas não obsoletos e mais adequados ao perfil do jovem atual, levando em conta a realidade *multimídia* com a qual disputamos espaço diário.

Zilberman (1991) apresenta o caminho percorrido pelo ensino da literatura no Brasil em duas etapas que têm como linha divisória o ano de 1970. Antes de 1970, a leitura era vista como meio de transmitir a norma culta, conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã, inculcar valores e incutir bom gosto, assumir a cidadania, adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais. O objetivo era a transmissão do patrimônio da literatura brasileira. A metodologia fundada na imitação e na cópia caracterizava-se pela leitura em voz alta, questionários de interpretação e pelas transcrições.

Depois de 1970 observamos mudanças deste padrão. O conhecimento do patrimônio literário ficou sob os cuidados do segundo grau, des-

locando-se muito para os cursos de letras; estreitou-se, quando não se eliminou o espaço da literatura “clássica” brasileira e portuguesa, no ensino fundamental; os textos estudados tinham em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e criativas dos alunos, o que explica, em parte, o predomínio de textos breves (crônica, conto, novela) e da literatura contemporânea para leitura no Ensino Médio e a opção pela literatura infantil no Ensino Fundamental. Nesta fase, a presença do livro considerado mais atual ou mais adaptado às faixas etárias e culturais do aluno visa a promover a leitura, estimular o gosto pela literatura e fortalecer o número de seus consumidores.

A mudança pareceu operar-se no sentido de valorização da leitura, um fim em si mesmo, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária. Por estas razões, o curso de Letras encampou cada vez mais a tarefa de introduzir o estudante no conhecimento das literaturas vernáculas, enquanto o Ensino Fundamental e o Médio foram, paulatinamente, abdicando dela. A sala de aula tornou-se o ponto de encontro de dois leitores de formação precária: o professor e o aluno. Com isso, a grande literatura, a da antologia, permaneceu inacessível aos setores mais populosos da sociedade brasileira.

A literatura precisa entrar no cotidiano da escola dessacralizada, porém despida de intenções segundas, como meio de ensinar outras habilidades. Os textos, especialmente os literários, são diferentes e a entrada neles também o é, mas existem certas práticas e passos a percorrer na sistematização dos diferentes níveis que os constituem e fazem deles um todo. O momento decisivo da leitura é o do reconhecimento das contradições organizadas no texto numa unidade superior \_ a forma estética \_ mediante a integração dinâmica das contradições extraídas pela redução estrutural da experiência histórica.

Por etapas graduais de processamento dos poemas evitamos questões periféricas famosas nos manuais didáticos, explorando apenas autor, eu-lírico, funções da linguagem, figuras de estilo e mensagem, num exercício circular e superficial, sem, de fato, aprofundar o mecanismo do significado e suas estratégias de composição, cristalizando concepções hoje não aceitas pela Teoria Literária.

Nos textos, os códigos que regulam a interação entre indivíduos são fragmentados e necessitam ser reconstruídos durante a recepção. Esses vazios e lacunas precisam ser preenchidos através da *combinação dos segmentos*, num trabalho de construção da significação.

Através da história da educação brasileira sabemos que o compromisso da escola básica é a alfabetização do grande contingente da população, a garantia de ingresso no mercado de trabalho e o preparo de mão de obra mais qualificada. Não se estimula a iniciativa, a especulação, antes uma postura de reprodução, a começar pelo livro didático, que reproduz textos de forma fragmentária, substituindo o espaço das obras literárias e dos livros no universo do aluno e da sala-de-aula. Servem os mesmos de recortes das obras, de instrumento para diversas finalidades. Em muitos aspectos facilita o trabalho pedagógico, porém, com o prejuízo da completude da literatura, da obra e do estilo do autor.

A escola superior continua detendo o poder de estímulo à pesquisa, à especulação e ao saber formalizado, produzindo o pensamento renovado, contemporâneo, sincrônico e diacrônico. Cria metodologias, moderniza técnicas, formaliza teorias avançadas que, posteriormente, devem ser divulgadas e assimiladas pelos níveis anteriores da educação, que, por isso, guardam o ranço

da repetição. Não incentivamos o pensamento elaborado, antes a assimilação e repetição do domínio teórico já formalizado para que se torne senso comum.

Daí advém a polêmica da pesquisa: não existe uma disciplina autônoma chamada Literatura, na escola; por conseguinte, não existem aulas exclusivamente de literatura; continua, a mesma, a ser pretexto para outros fins, principalmente para o estudo da língua, em seus mecanismos gramaticais e para a produção de textos. Dessa forma, o caráter fragmentário se perpetua, pois o texto, sendo um recorte da obra e um fragmento da coletânea, do autor e da época, fica, muitas vezes, desvinculado de seu contexto e complexidade. A Literatura é estudada em função de outros objetos e não como objeto em si mesmo.

A inversão do modelo se faz necessária, caminhando do fragmento para a totalidade, do microcosmo para o macrocosmo. São procedimentos básicos de estudo do texto: ler repetidas vezes, compreender sua composição, descobrir seus mecanismos e particularidades, ampliar esse espaço para o da obra, do autor, do estilo e de sua representação na literatura, compará-lo com seus coetâneos e não-coetâneos e, a seguir, comparar procedimentos de autores de mesmas e diferentes épocas na manipulação da linguagem e do estilo.

O saber literatura não se constrói na forma de saber *sobre* mas a literatura particularizada a cada texto. Assim sendo, a aprendizagem caminha do particular para o geral; análoga à visão do real: do próximo para o distante; do menos para o mais; do fragmento para a totalidade; da obviedade para a complexidade; da visão ingênua, perceptiva, para a visão crítica. O conhecimento se dá por meio da formação nos domínios da história consciente da desarticulação entre representação e realidade, acreditando na articulação entre literatura e história.

Antonio Candido ao discutir a literatura como forma histórica de satisfação da universal necessidade de fantasia do ser humano, analisa a função *formadora* da literatura e aponta algumas transformações sofridas pelo literário quando submetido à institucionalização escolar, antecipando formulações contemporâneas de estudos relativos à literatura e ensino. Ao encaminhar historicamente a discussão do caráter formador da literatura, formula uma concepção de inclusão da *crítica* entre as atividades que marcaram os caminhos pela educação, pois concebe a “literatura como prática que humaniza em sentido profundo(...) ao facultar maior inteligibilidade de dada realidade social e humana, da qual constitui representação”.(1957, p. 24-25) Abre caminho para a consideração do profissional da literatura\_ o crítico, o pesquisador e o professor\_ também como formador e, por isso, educador no sentido mais amplo. Caracteriza a literatura como atividade formadora, na medida em que dá inteligibilidade à realidade individual e social.

Leite enfatiza na obra de Antonio Candido *Literatura e Sociedade* uma concepção regida por uma *autonomia relativa*, que tanto considera as correlações entre autores, obras, teorias, quanto entre obras, sociedade, leitores, desenvolvendo a capacidade de articular dinamicamente a forma literária com a estrutura social e com a história. (D’Incao & Scarabôto, 1992)

O autor distingue n’*A Formação da Literatura Brasileira* as manifestações literárias descontínuas e dispersas do sistema literário, caracterizadas pela articulação entre um conjunto de produtores, “mais ou menos conscientes de seu papel, um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros”. (1957,

1,p.17) Segundo ele, os escritores brasileiros que em Portugal ou aqui escreveram entre 1750 e 1836, lançaram as bases de uma literatura brasileira *orgânica, como sistema coerente* e não manifestações isoladas, como Gregório de Matos e Anchieta.

Para Antonio Candido, a Literatura do Brasil é marcada pelo compromisso com a vida nacional no seu conjunto, circunstância inexistente nas literaturas dos países de velha cultura. Nelas, os vínculos prendem as produções do espírito ao conjunto das produções culturais; não à consciência ou intenção, de estar fazendo um pouco da nação ao fazer literatura. (1957, p.19)

Dadas as análises e reflexões sobre a importância do ensino de leitura na formação cultural do indivíduo, verificamos uma das variáveis que interferem no quadro nada satisfatório e animador da educação brasileira: o livro didático e as formas de avaliação do conhecimento adquirido.

## **1 - Pequena caracterização das Análises e Interpretações de textos nos Manuais Didáticos e Avaliações de final de ciclos.**

(...) exerce, a literatura, uma função muito distinta, porém, de qualquer pedagogia oficial, de qualquer manual de virtude e de boa conduta, de qualquer catecismo, em que possa aparecer como reforço ideológico de valores e interesses de grupos dominantes ali projetados.

Davi Arrigucci Jr.

O espaço escolar e os manuais didáticos, bem como os professores são, freqüentemente considerados reprodutores da ideologia dominante,

mesmo que de forma inconsciente, mediante a formulação de atividades repetitivas e maçantes que mantêm o aluno, ao longo de sua escolaridade, adormecido, com a capacidade latente de induzir, deduzir e formular hipóteses de significação.

Luís A. Marcuschi, em ensaio na revista “Em Aberto” aborda a dificuldade de trabalho criativo em linguagem com a utilização de manuais didáticos:

a iniciativa elogiável de começar o estudo de textos com uma seção chamada compreensão ou interpretação, nos livros, conclui-se de maneira melancólica, pois a maioria desses exercícios não passa de uma descomprometida atividade de cópia sem estimular a reflexão crítica. (1996, p. 64)

Segundo o autor, há um fator repressivo difundido nos manuais didáticos automatizando a leitura, induzindo à repetição mecânica, forçando um procedimento impessoal, reprodutivo. No citado ensaio, o autor sustenta que a compreensão deve ser treinada, pois não é uma habilidade inata; para tanto esse estímulo deve continuar durante toda a educação básica na formação de alunos mais especuladores, eficazes e leitores mais competentes.

Exemplifica perguntas padronizadas e repetitivas que aparecem, de exercício em exercício, na mesma seqüência, revelando um estereótipo, ou seja, uma concepção mecanicista da compreensão.

Identificar a tipologia textual e a organização estrutural dos elementos são passos desencadeadores do processo de leitura pois a abordagem deverá variar de texto para texto porque a significação, em cada texto, é um processo de singularização.

Segundo Marcuschi, na maioria dos manuais didáticos, as perguntas quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas:” O

quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Por quê? Ou então contêm ordens do tipo: Copie. Retire. Complete. Cite. Transcreva. Escreva. Identifique. Reescreva. Assinale... partes do texto”.(1996, p. 64) Estas perguntas e ordens, raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica, a visão de mundo, a formação de um *ethos*; “imbecilizam” o leitor, criando a ilusão de interpretação, que na verdade não acontece. Não trespasam a moldura do texto, ficam na superfície textual, não alcançando o espaço textual. Torna-se impossível formar um posicionamento, pois o mesmo fica cerceado e dirigido por questões periféricas.

Reduzem-se estes exercícios à identificação de informações objetivas e superficiais, estatisticamente comprovadas. O citado estudo apresentou como dados \_ 60% das perguntas sendo de cópia ou citação de alguma parte do texto, 30% de perguntas de caráter pessoal, nada tendo a ver com o texto e apenas 5% das perguntas exigindo relações entre duas ou mais informações textuais para responder. Segundo a pesquisa elaborada pelos alunos de graduação do professor Marcuschi, poucas perguntas se preocupam com alguma reflexão crítica.

As perguntas usuais nos manuais didáticos podem dividir-se, na perspectiva do processo de leitura em *quantitativas*, *qualitativas* e *participativas*. As perguntas e exercícios quantitativos reduzem-se ao princípio básico do número (quanto (s), mais etc...); os qualitativos proporcionam a reflexão (crítica) e as perguntas participativas (às vezes passivas, às vezes ativas) levam a operar no texto ( completar, copiar, transformar). Esses exercícios vêm assim formalizados: (Quem é o autor? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens? Quantos parágrafos

tem o texto? Numere os parágrafos).

A simples atividade de responder a estas questões é um exercício de localização, ação repetitiva de copiar; não envolve criação por parte do leitor. Assim também sucede com as perguntas de completar, copiar do texto frases que indiquem comportamentos ou ações das personagens, citações de falas.

Zilberman argumenta que o papel repressivo englobado pela leitura vincula-se “à sua repetição mecânica, segundo um processo automatizado e impessoal, conforme exige a norma industrial”. Segundo a autora, uma prática de leitura não autoritária, nem automatizada relaciona-se fundamentalmente ao conteúdo da opção política que a orienta, assim como à valorização da natureza intelectual que ela porta consigo. (1991, p. 27)

A relação das perguntas dos manuais com os leitores supõe claramente atitude de passividade e debilidade. Como emancipar o sujeito doutrinado e domesticado para aceitar um papel passivo? O conhecimento deve criar pontes para a liberdade e para a ação independente. A compreensão exige uma escola democrática, um professor aberto e um livro igualmente democrático. Praticar uma teoria popular, acessível, é socializar a literatura, o saber literário, a crítica e a capacidade de compreensão; facilitar o trabalho docente e discente, gerar autonomia e negar a automatização, gerar conhecimento e não só endossar o reconhecimento. Como escreve Lúcia Chiappini Leite(1983, 105-6), “invadir a catedral do conhecimento” é tomar posse do que é público \_ o significado, o sentido, o passeio sígnico, a viagem pela significação.

Os professores não podem se deixar levar pelo modelo de reprodução que a indústria editorial veicula, devem criar seu próprio mecanismo de leitura, sua própria interpretação, sua metodologia democrática.

Marcuschi conclui que mais da metade das perguntas dos exercícios de compreensão de nossos manuais escolares pode ser dividida em quatro categorias: 1- Perguntas respondíveis sem a leitura do texto; 2- Perguntas não-respondíveis mesmo lendo o texto; 3- Perguntas para as quais qualquer resposta serve; 4 - Perguntas que só exigem exercício de caligrafia.

Este tipo de realidade da sala de aula é cruel e desalentadora, pois mostra a desconsideração pela capacidade cognitiva dos alunos, que não constróem conhecimento nos procedimentos de compreensão e interpretação textuais, bem como do sistema literário. Não aprendem a ter versatilidade e visão e a descobrir e desocultar os significados, construindo sentidos; não desenvolvem a concepção de língua como atividade, forma de ação pela qual se interage com os semelhantes.

Outro problema é a unilateralidade das respostas, a que muitas vezes os alunos são levados. A diversidade de interpretações pertinentes não é estimulada; em detrimento da padronização de respostas e da não-consideração de diferentes alternativas. Compreender não é precisar; é captar, gerar, relacionar, interagir; é organizar as possibilidades latentes. Existem textos com graus variáveis de dificuldade, assim como diferentes tipos de leitores, de conhecimentos distintos. O desenvolvimento de atividades de percepção abre perspectivas de visão dos níveis e elementos constituintes dos textos.

Segundo Goethe há três classes de leitores: “o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar e o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”. (Jauss, 1979 p.82) É função do professor formar leitores que julguem gozando ou gozem julgando, com juízo crítico, prazer e domínio do estético.

Ao final da pesquisa, Marcuschi apresenta três aspectos centrais falhos nos manuais didáticos: supõem uma noção instrumental de linguagem e imaginam que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informação; supõem ainda que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis e que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Selecionamos como *corpus* de pesquisa os poemas “Velha Chácara”, de Manuel Bandeira e “Recordo Ainda”, de Mário Quintana, com os quais nos deparamos na Avaliação dos concluintes do Ensino Médio de 1997, organizada pelo MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), na prova do noturno, questões de nº 3 e 4 e analisando o livro Curso Prático de Português - Literatura, Gramática, Redação - Programa Completo - 2º grau, de Luís Agostinho Cadore, Ed. Ática:1994, que apresenta os dois poemas propostos para estudo.

A seleção possibilita, na terceira parte deste trabalho, a ilustração da didática de ensino, baseada na percepção e comparação de percursos gerativos de sentido e de configurações discursivas, revelando estilos e tratamentos diferenciados a temas comuns, na exemplificação de interpretação semiótica.

A avaliação MEC/INEP/97 só apresenta duas perguntas em relação a cada texto e para que sejam respondidas existem, em primeiro plano, as instruções aqui transcritas:

Essas questões referem-se à **compreensão de leitura** (grifo nosso). Leia atentamente cada uma delas e assinale, na folha de respostas, a

alternativa que esteja de acordo com o texto. **Baseie-se exclusivamente nas informações nele contidas**( sic).

É irônico constatar que se espera de um aluno concluinte de Ensino Médio **basear-se exclusivamente nas informações contidas no texto**, quando o ideal seria que tivesse ao menos uma visão de mundo formada, adequada à sua idade, etapa que no Brasil corresponde ao mínimo exigido para se prestar a maioria dos concursos públicos. O educando deveria apenas partir das informações contidas no texto?

A primeira pergunta em relação ao poema “Velha Chácara” vem assim redigida:

1 - “ O modo como fala do espaço na primeira estrofe já indica que o poeta se refere:

Alternativa correta - ( d) (ao destruído espaço de sua infância que, visitado, fez reviver o menino de outrora). (a) - A uma visita a uma chácara desconhecida onde, diziam, vivia um menino. (b) à primeira vista ao espaço onde viveram seus antepassados por várias gerações.(c) a uma propriedade onde muitos nasceram, sofreram e morreram, e que se tornara refúgio de meninos. (e) a uma chácara, demolida por interesses econômicos, que ele deseja comprar na esperança de reconstruir.

As alternativas são inteligentes e não levam à mera cópiação, porém, com o perdão da teoria literária, já que os elementos devem estar **exclusivamente inscritos no texto**, observamos um desvio, ou inadequação de conceitos. O poeta não pertence ao universo poético, ou seja, não está exclusivamente inscrito no texto, mas sim o eu-lírico; também o poeta não fala do espaço. Que bom se pudéssemos falar com os poetas, dialogar com eles e esclarecer

nossas indagações!

2 - “Os elementos grifados no texto revelam a presença do recurso poético denominado.....”(alternativa correta:(a)rima), consideração medíocre para este nível de ensino, pois crianças de ciclo I já são incentivadas a brincar no jogo da rima, percebendo sons e a ludicidade que a linguagem pode criar<sup>2</sup>.

Toda a controvérsia em relação às provas é questão de método; por essas práticas induzimos nossos alunos à compreensão, às vezes, equivocada e parcial. Parece exaustivo focar apenas dois textos nas provas citadas, mas, as trinta questões deveriam centralizar-se só neles, isto é, em apenas um texto em cada prova. Para perfazer a complexidade textual, os níveis de composição são articulados gradualmente do nível fonológico ao semiótico, das questões lingüísticas às extralingüísticas.

As referidas avaliações abordaram vinte textos incluindo citações orais e minitextos, número demasiado, originando fuga das idéias, impedindo a visão abrangente dos fenômenos.

As questões a respeito do poema de Mário Quintana “Recordo Ainda...”, também analisado n’*A Prática das Sobreposições*, constam do livro *Curso Prático de Português de Cadore*, à p.27 Unidade III - seção **Para compreender melhor o texto:**

1 - O recado do poema é otimista, pessimista ou nostálgico? Por quê?

A pergunta é diretiva. Não deveria apontar alternativas. Uma boa atividade de compreensão não dirige; recolhe, retira do leitor as idéias, não induzindo a respostas estereotipadas.

---

<sup>2</sup> O governo do estado de São Paulo por meio da Secretaria de Estado da Educação e

2 - Com que verso o poeta afirma seu desejo de voltar aos tempos de menino? *Transcreva-o.*

Questão apenas de localização, não exige capacidade cognitiva.

3 - *Qual destas* palavras melhor exprime o tema do poema: revolta, saudade ou dor?

As palavras não deveriam ser indicadas. A título de sugestão, conforme aponta Marcuschi, poderíamos questionar o seguinte: Considerando o título do poema, que palavra melhor lhe exprime o tema?

4 - No primeiro quarteto o emissor relembra que os dias de sua infância eram calmos e brandos. *Transcreva* o verso que melhor o exprime.

Exercício de “cópiação”.

5 - No segundo quarteto , o receptor ( o leitor) já pode perceber um clima de desengano. Quais as palavras o sugerem?

O caminho deveria ser o inverso. A partir da seleção lexical do texto, considerando as palavras que estão nesse quarteto: vento, desesperança, cinza, noite, morta, torta, poderíamos perguntar que idéia sugerem, ou seja, que clima é evocado.

6 - O que exprime a interjeição **ai** no primeiro terceto?

Não indica a resposta, ou seja, não é uma questão diretiva, que elimina o trabalho cognitivo do aluno; por esta razão a consideramos uma boa pergunta .

7 - No último verso do segundo terceto está a “chave de ouro” do soneto. Qual das seguintes idéias ele expressa? a) pobre velho cansado de

tudo b) menino com alma de velho c) velho com alma de menino.

8 - Pelo que você estudou [...] , qual é das funções da linguagem que predomina neste texto?

Existe mais de uma função e todas devem ser consideradas, o que no poema é relevante e objeto de análise.

Concluimos a análise dos manuais, podendo verificar o seguinte ponto central: as práticas interpretativas dos manuais didáticos, da escola e da sala-de-aula continuam sendo fragmentárias, parciais e conservadoras, mantendo uma postura mimética. Reproduzem o signo da obriedade. Perguntamos se é função do Ensino Médio ensinar o padrão sacramentado pela utilização correta do signo lingüístico ou incentivar a produção não só escrita mas do pensamento social e cultural?

## 2- A Periodização Literária: cronologia ou história?

É preciso dessacralizar a literatura, liberá-la de seus tabus sociais, abrindo caminho para o segredo de sua potência. Então talvez será possível refazer não a história da literatura, mas a história dos homens em sociedade segundo o diálogo dos criadores de palavras, mitos, e idéias com seus contemporâneos e com a posteridade, que agora chamamos literatura.

Robert Escarpit

Com o apoio de teóricos de renome universal das escolas formalista e marxista e da Estética da Recepção contestamos a Periodização Literária, como vem formulada nos manuais didáticos durante muito tempo e no próprio currículo de Literatura, de maneira tradicional, cristalizando um juízo cronológico endossado pela antologia, restrito e compartimentalizado, desconsiderando a evolução pelo contraste entre os novos estilos e os antigos, enfileirando as escolas apenas por datas de surgimento.

Valemo-nos, também, das contribuições dos famosos historiadores da literatura e críticos para adotar como critério de ensino da literatura não a **sucessão** mas a **evolução**. Segundo Gervinus - Uma descrição da literatura que segue um cânone em geral preestabelecido e simplesmente enfileira vida e obra dos escritores em seqüência cronológica não constitui *história alguma; mal chega a ser o esqueleto de uma história* (Jauss, 1994, p.7).

O estruturalismo literário \_ tanto quanto antes dele, a ciência literária formalista e marxista \_ não se pergunta de que forma a literatura “marca”, ela própria, a concepção de sociedade que constitui o seu pressuposto”, nem como ela marcou essa concepção ao longo do processo histórico. (Jauss, 1994, p. 51) Tem como princípio a “evolução literária”, segundo o qual a obra

nova brota do pano de fundo das obras anteriores ou contemporâneas a ela, atinge, na qualidade de forma bem-sucedida, o “ápice” de uma época literária, é reproduzida e, assim, progressivamente automatizada, para, então, finalmente, tendo já se imposto a forma seguinte, prosseguir vegetando no cotidiano da literatura como gênero desgastado. (Jauss,1994,p.41)

A teoria formalista da “evolução literária” é decerto a tentativa mais importante no sentido de uma renovação da história da literatura. A descoberta de que também no domínio da literatura as mudanças históricas se processam no interior de um sistema, a intentada funcionalização do desenvolvimento literário e, não em menor grau, a teoria da automatização, são conquistas das quais não se deve abrir mão, ainda que a canonização unifacetada da mudança necessite de correção ( id ibid, p. 42).

A descrição da evolução literária como uma luta incessante do novo contra o velho, ou como alternância entre canonização e automatização das formas, reduz o caráter histórico da literatura à atualidade unidimensional de suas mudanças e limita a compreensão histórica à percepção destas últimas. Contudo, as mudanças da série literária somente perfazem uma seqüência histórica quando a oposição entre a forma velha e a nova dá a conhecer também a especificidade de sua mediação. Tal mediação pode ser definida como o problema que cada obra de arte coloca e lega, enquanto horizonte de soluções possíveis posteriormente a ela.

Jauss faz uma apologia da compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética \_ e isso numa época na qual o estruturalismo havia desacreditado o conhecimento histórico e começava a expulsar o sujeito dos sistemas de explicação do mundo \_ a literatura em conformidade ou desconformidade com o sis-

tema, cumpridora ou descumpridora das normas (antítese ideológico-crítica).

Para Jauss, a literatura tem uma função específica na vida social, de libertar o leitor das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. Com isso a escola formalista começou a buscar seu próprio caminho de volta rumo à história. Em sua nova proposta, distingue-se da velha história da literatura pelo fato de *abandonar a concepção básica desta última de um processo linear e continuado, e por contrapor, assim, ao conceito clássico da tradição, um princípio dinâmico de evolução literária*. O prisma da continuidade perde sua velha primazia no conhecimento histórico. A análise da evolução literária desnuda, na história da literatura, a *autogeração dialética de novas formas*; ela descreve o fluxo supostamente pacífico e gradual da tradição como um processo que encerra rupturas, revoltas e novas escolas e conflitos entre gêneros concorrentes. (id ibid, p.19) Segundo Vítor Chklovski e Iúri Tynianov:

(...)em toda época existem simultaneamente várias escolas literárias, e uma delas representa o ápice canonizado da literatura; a canonização de um forma literária conduz à sua automatização, provocando, na camada inferior, a construção de novas formas, as quais, conquistam o lugar das antigas, adquirem a dimensão de um fenômeno de massa e, por fim, são elas próprias compelidas de volta à periferia ( Jauss, 1994, p. 20)

Jauss assegura que a escola formalista nos ensinou a ver de maneira nova a obra de arte em sua história \_ isto é, na transformação dos sistemas de gêneros e formas literárias \_ abrindo caminho para uma descoberta da qual também a lingüística se apropriou: *a descoberta de que a pura sincronia é ilusória*, porque \_ nas palavras de Roman Jakobson e Iúri Tynianov \_ *todo sistema apresenta-se necessariamente como uma evolução, e esta, por sua vez,*

*carrega forçosamente um caráter sistemático.* ( id ibid, p. 20)

O desenvolvimento da literatura não pode ser determinado apenas de forma imanente, através de sua relação própria entre diacronia e sincronia, como sugeriram alguns autores, mas há de ser definido também em função de sua relação com o processo geral da história. A dimensão de recepção dos textos e de seu efeito é componente imprescindível do caráter estético e da função social da literatura. Para Jauss:

*Compreender a obra de arte em sua história - ou seja, no interior da história da literatura definida como uma sucessão de sistemas - ainda não é o mesmo que contemplá-la na história - isto é, no horizonte histórico de seu nascimento, função social e efeito histórico. O histórico na literatura não se esgota na sucessão de sistemas estético-formais; assim como o da língua, o desenvolvimento da literatura não pode ser determinado apenas de forma imanente, através de sua relação própria entre diacronia e sincronia, mas há de ser definido também em função de sua relação com o processo geral da história.* (1994,p.20)

O caráter histórico de uma obra seria sinônimo de seu caráter artístico, não de seu caráter cronológico, tal e qual o princípio que afirma ser a obra de arte percebida contra o pano de fundo de outras obras. O significado e o caráter evolutivo de um fenômeno literário pressupõem como marco decisivo a “inovação”.

O juízo estético do presente privilegia um cânone de obras que atendem ao gosto moderno, mas avalia injustamente todas as demais obras, e unicamente porque a função destas, à sua época, já não se mostra visível. (id ibid, p.37)

A história da literatura pressupõe o processo histórico de recepção e produção estética como *condição* da mediação de todas as oposições formais ou “qualidades diferenciais”. A teoria da recepção se transformou em hermenêutica literária \_ a compreensão de si próprio no alheio, tendo por veículo

a experiência estética.

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte da expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. (id *ibid*, p. 31)

A pré-orientação de nossa experiência por intermédio do poder criativo da literatura repousa não apenas em seu caráter artístico, que, através de uma forma nova, auxilia-nos a romper o automatismo da percepção cotidiana. A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a *percepção estética*, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida. Na esfera ética, sua função social deve ser apreendida, do ponto de vista estético-recepcional, também segundo as *modalidades de pergunta e resposta, problema e solução, modalidades sob cujo signo a obra adentra o horizonte de seu efeito histórico*. (id *ibid* p. 53)

Segundo Jauss a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos, autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra (*id, ibid, p.26*). Esta, quando surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público a recebê-la de uma maneira bem definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com isso, ante-

cipa um horizonte geral da compreensão.

O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também de antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (id ibid, p. 52)

Uma obra literária pode, pois, mediante uma forma estética inabitual, romper as expectativas de seus leitores e, ao mesmo tempo, colocá-los diante de uma questão cuja solução a moral sancionada pela religião ou pelo Estado ficou lhes devendo. (id, ibid, p.56) Estas obras de forma estética inabitual passaram, não raro, despercebidas e desvalorizadas por não serem, à sua época, endossadas pela crítica, voltando, posteriormente, a ser alvo de análise e crítica pelo papel que desempenharam no panorama da literatura, silenciadas que foram em sua potencialidade, haja vista a nova luz dada a algumas das obras de autores brasileiros como Lima Barreto, Sousândrade e outros, incompreendidos em suas épocas.

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios esses de mais difícil apreensão (id ibid,p.17). Segundo Jauss, a arte, torna-se o meio para a destruição, pelo “estranhamento”, do automatismo da percepção cotidiana; (id ibid p.19) pensamento já preconizado pelos formalistas russos.

A recepção da arte não pode mais consistir na fruição ingênua

do belo, mas demanda que se lhe distinga a forma e se lhe conheça o procedimento \_ o que não tem sido feito nas escolas.

Na formulação de Vítor Chklovski, se a obra de arte é *percebida em contraposição ao pano de fundo oferecido por outras obras de arte e mediante associação com estas*, a interpretação deve levar em conta também a sua relação com outras formas existentes anteriormente a ela. (id *ibid*, p. 19)

A partir de estudos sobre História da Literatura e Estética da Recepção percebemos que o estudo imanente do texto era incompleto e insatisfatório para abarcar a totalidade de significado e repercussão da obra no panorama literário.

Ligia Chiappini Leite, ancorada nas concepções da Estética da Recepção, apresenta o pensamento de Jauss, que, a princípio, resolveria a questão tradicional da periodização, fundindo Literatura, História e outras ciências e estudos, que foram se desenvolvendo em nosso século:

O abismo entre literatura e história, entre conhecimento estético e histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente escrever o processo da história geral conforme esse processo se delinea em suas obras, mas quando ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais”.

O estabelecimento de como se relacionam o que a obra tem de especificamente seu e as circunstâncias que a rodeiam, da forma como se transpõe no mundo da obra o mundo externo \_ a realidade física, pessoal ou social \_ com maior ou menor mediação de outras obras literárias provoca o desvendamento da intimidade delas, captando as circunstâncias externas, que de algum modo constituem um componente desse universo particular.

Leite problematiza a questão da teoria da literatura na escola:

*... não basta, portanto, transmitir aos alunos os princípios da teoria literária, mas trabalhar com eles para construir quotidianamente, esse saber sobre a literatura, repondo de forma problemática o seu objeto. (Proposta Curricular, 1992, p. 45)*

Lajolo também afirma que a teoria vai construir seu modelo de objeto literário a partir de determinadas obras previamente selecionadas e se fecha um círculo vicioso: certas obras são tradicionalmente literárias por terem determinadas características; estas características por estarem nestas obras, vão ser características que serão buscadas em outras obras, em nome destas características (*sic*) outras vão ou não ser consideradas literatura; conseqüentemente, *o fado da teoria literária é a circularidade de seu trajeto*. Ela parte de uma seleção para estabelecer critérios, esses critérios legitimam a seleção e vão ampliando controladamente o círculo em que ela se move. (D’Incao & Scarabôto, 1992)

Assegura a autora que essas formulações da teoria literária bem ou mal acabam desaguando no porto nada seguro das atividades escolares determinando as leituras que cumpre à escola, a partir de uma certa faixa de escolaridade, ensinar a seus alunos. Ensinar que um texto é épico ou lírico, que tal passagem ilustra o nacionalismo romântico, que tal outra representa o estilo telegráfico de Oswald de Andrade, que as linhas de tanto a tanto ilustram a metalinguagem machadiana, que o eu lírico das cantigas de amigo é feminino, são conteúdos escolares e derivam da circulação que, no contexto escolar, têm as convenções do que chamam teoria literária.

As teorias literárias, embora não tendo contribuído diretamente para a prática escolar da leitura, acabam influenciando muito. Iniciar a clientela nos valores e nas práticas culturais dominantes, dos quais a escola não é o úni-

co agente, porém o mais privilegiado, é função da escola. Iniciar os alunos nos protocolos, critérios e valores da leitura, segundo os quais certos textos são literários e outros não, e certos textos são mais literários e outros menos também é função da escola. Cumpre-lhe ensinar esse código responsável pelo que se pode chamar de *educação do gosto*.

A assimetria entre as experiências de leitura da clientela escolar e as expectativas de leitura da instituição escolar, talvez explique porque os reflexos das teorias da literatura que se manifestam na esfera escolar, são diluições e generalidades cristalizadas em roteiros de leitura e similares que desfiguram a teoria, tornando a prática da leitura, comandada por este figurino, uma atividade sem significado, além do cumprimento de um programa quase sempre tão mecânico quanto a memorização dos rios que compõem a bacia amazônica.

Nesse sentido, o ensino da literatura foi e ainda é segmentado, organizado sucessiva e cronologicamente, não historicamente, apontando os cânones de cada época como o retrato formal do conhecimento e do patrimônio cultural. O acesso a esse conhecimento se dá pela leitura, à qual corresponde a tarefa de possibilitar domínio dos processos básicos da linguagem, ampliar os horizontes do aluno, apresentando-lhe o conhecimento literário de seu país, particularmente.

O estudante de Ensino Médio se insere no estudo da literatura, seguindo um panorama cronológico e restrito que a antologia reconhece ou pelo menos o fez durante longo tempo. Consideram-se as obras consagradas, cuja solicitação vem, algumas vezes do vestibular, instituição que media o mundo da iniciação à cultura, que é a Educação Básica e o da produção da cultura, que é a Universidade.

A Periodização Literária, como programa de ensino da literatura, não basta, pois é insuficiente para captar o deslocamento de forças, a dialética da contradição que inaugura formas novas e inabituais, desestabilizando os sistemas, a automatização e a perpetuação do movimento linear, unifacetado e, supostamente coerente.

A reflexão acerca das relações entre realidade e representação abre espaço para uma fundamental passagem para a crítica a propósito da própria articulação em que se fundam as bases do sistema chamado Literatura. A modernidade não supõe linearidade, antes, simultaneísmo, sobreposição de valores, de idéias e de representações. A contraposição de estéticas, estilos, poéticas e visões é princípio básico e reflexivo a respeito da noção de totalidade, pela *prática de sobreposições*. A visão moderna se vale da parcialidade para compreender a totalidade mais abrangente, formando um panorama amplo e mais aprofundado do pensamento que guiou épocas anteriores em contraposição ao mais atual.

A ruptura dos gêneros e sua indeterminação, assim como a ruptura com o enfileiramento dos movimentos literários cronologicamente, é elemento básico na evolução dos estudos literários. A mudança proposta *considera os aspectos sociais, psicológicos e históricos sob a ótica textual, linguagem ficcionalizada, representante de determinada época, determinada visão, ideologia* e a resgata no Ensino Médio\_ prática perdida pela invasão dos paradidáticos no nível fundamental de ensino e permanência do estudo apenas dos clássicos requeridos pelo vestibular ou destacados pela antologia.

A disposição sucessiva do conhecimento literário ficou regulada apenas pelo panorama indicativo da *mídia* ou de segmentos que determinam a

inclusão de certas obras como prioritárias. O saber literatura não é estimulado, os espaços de desequilíbrio não preenchidos e as lacunas temporais não progressivamente costuradas a partir da contraposição e do pensamento reflexivo, que não enfileira, mas sobrepõe.

Grande parte dos estudos atuais de literatura apresenta a comparação como forma de apreensão de estilos. Esse tipo de consideração é uma das maneiras de romper a cronologia ou a linearidade do ensino. Ao analisarmos poemas de autores de qualquer estilo ou época, buscamos as raízes de algumas das formas tradicionais e apresentamos suas origens, seus precursores e sua caracterização. Este princípio correlaciona tradição e modernidade; busca origens e explicações anteriores ao momento em que estão sendo evocadas; correlaciona presente e passado, estabelece seus vínculos, fazendo história e não perdendo a memória literária, muitas vezes apagada pelos imperativos da modernização acelerada da qual temos sido vítimas.

Uma forma de resistir ao salto amnésico é correlacionar épocas, estilos, autores e obras, libertando os alunos das amarras das interpretações equivocadas e da camisa de força da periodização cronológica da literatura \_ imprescindível para a renovação do ensino deste conteúdo.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética realizada na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A atualização das obras ditas “clássicas” reestabelece a conexão entre passado e presente e as diferentes formas de recepção dos textos, considerando seus limites históricos.

Os movimentos literários constituem uma *função* no amadure-

cimento de nossa identidade. Não se trata de trabalhar a cronologia, a periodização, porém a história da literatura brasileira em sua ampla compreensão. Através da postura compreensiva, não linear e fragmentária e dissociada dos movimentos podemos reconstituir a identidade e a cultura literária brasileiras. Candido antevê a autonomia relativa dos períodos, que constituem um processo homogeneizante de nossa tradição.

Trabalhar compreensivamente a tradição, segundo A.R. Radcliffe-Brown, é definir, por extensão, a função da Literatura:

“ Função” é a contribuição que determinada atividade proporciona à atividade total da qual é parte. A função de determinado costume social é a contribuição que este oferece à vida social total como o funcionamento do sistema social total. Tal modo de ver implica que certo sistema social (...) tem certo tipo de unidade a que podemos chamar de unidade funcional. Podemos defini-lo como condição pela qual todas as partes do sistema social atuam juntas com suficiente grau de harmonia ou consistência interna, isto é, sem ocasionar conflitos persistentes que nem podem ser solucionados nem controlados.”( D’Incao & Sacarabôto,1992, p. 224)

A evolução da Literatura Brasileira analisada por Antonio Candido, encontra o primado da nação e uma certa análise do social, com o privilégio de uma interpretação extremamente favorecedora da coesão homogeneizante.

É o respeito a esse princípio, da autonomia relativa da obra literária e da própria literatura, que impede Antonio Candido de cair no paralelismo positivista que arrola fatos sociais de um lado e fatos literários de outro, sendo ainda antídoto eficaz contra outros tipos de reducionismo: biografismo, sociologismo, esteticismo, formalismo, historicismo. Estrutura e função, simultaneamente consideradas, implicam a consideração da forma como histórica e social, do aparentemente externo à obra como interno a ela, o social e o histórico, por sua vez, na forma.

O que antigamente pareceria exterior à obra, ou seja, domínio

social e histórico, hoje é considerado, também, interior; também *forma*. Particularmente quando se busca estudar estilos. É a própria história, a própria época que determina que os estilos sejam de uma forma ou de outra. A forma (interna), não é desvinculada dos fatores externos. Estes fatores se correlacionam e explicam a adequação da obra a seu período, as concepções de vida que se refletem na arte. Não negamos a autonomia da obra, porém, percebemos que inevitavelmente ela guarda traços históricos do período que representa.

Por fim, Candido escolhe a perspectiva compreensiva, colocando-se sob a ótica dos próprios escritores cujas obras investiga, sem renunciar ao distanciamento analítico e crítico simultâneo que não se deve buscar linha por linha, mas no conjunto das linhas de força que vão tecendo o pensamento dialético, no movimento entre os pólos, no imbricamento das tensões opostas.

O ensino da literatura, nessa perspectiva, nega a cronologia e recupera a verdadeira história de suas máscaras, sob o viés da reflexão crítica. É o espaço de surgimento de algo novo. O cânone se transforma na ilusão de consenso, definido em termos de cultura de minoria (erudita, sensível, elitista) ou da cultura de massa (comercial, popular, tradicional), na sociedade estruturada por diferentes discursos. A literatura é como que biologicamente necessária à mudança social, nada sendo considerado como eterno e imutável. Torna-se necessário trabalhar primeiro pela desmitificação deste ensino e depois iniciar mudanças.

A tendência atual contesta a continuidade com a irônica descontinuidade. É um desafio libertador que vai contra uma definição de subjetividade e criatividade que ignorou durante um período demasiadamente longo a função da história na arte e no pensamento. Contesta o indivíduo unificado e

coerente.

Assim, o ensino cronológico, linear, unificado e canonizado perde seu *status* de verdade absoluta nesta época em que os valores são contestativos e comparam, opõem e sobrepõem discursos. Algumas questões relativas à natureza da textualidade, da escrita e da estética foram ignoradas pela tradição. Tratamos de um processo cultural que envolve expressões de pensamento de diferentes épocas, sobretudo na literatura, expondo as contradições que as marcam.

O conjunto dos momentos literários, excelentes neles mesmos, compõe uma assembléia de forças desconexas, de efeito cacofônico, configurando um desequilíbrio destituído de juízo histórico em sua linearidade. Desta forma, a multiplicidade de aspectos e explicações históricas, vistas em conjunto em suas perspectivas de circunstância, é essencial, integra um contexto atomizado em que tudo, através da experiência racional e crítica estrutura uma dimensão globalizante e menos fragmentada.

O estudo centrípeto do texto associado a uma visão centrífuga, que relaciona estéticas, procedimentos, história e ideologia é base do pensamento contemporâneo orgânico e sistemático, amplo e plurifacetado, por isso mais coerente e global, negando a linearidade e acentuando a diversidade, pela comparação centrada na divergência e na especificidade.

A proposta fenômeno-semiótica de ensino da literatura compreende intensivamente sem perder extensivamente. O interno explicita o externo; a forma justifica o conteúdo e o mesmo se revela não por uniformidade, todavia, dialeticamente.

A Semiótica como teoria dá conta do duplo trabalho de inter-

pretação; o primeiro \_ do texto como *objeto de significação, em nosso caso literária*; o segundo \_ como *objeto de comunicação* entre sujeitos e épocas, no estudo da literatura. A infinitude intensiva e o situamento extensivo coordenam-se.

Concluimos que o estudo de épocas literárias, portanto, se faz, não particularmente pela cronologia, mas pela comparação de discursos.

### 3. Tradição ou Modernidade?

O materialismo histórico quer reter aquela imagem do passado que inesperadamente aparece como única na história para o homem que se encontra num momento de perigo. O perigo afeta tanto o conteúdo da tradição quanto seus receptores. A mesma ameaça paira sobre ambos: a de se tornar um instrumento das classes dominantes. Em cada época deve-se fazer uma nova tentativa de arrancar a tradição do campo do conformismo que está sempre prestes a subjugar-la.

Walter Benjamin

Segundo Lajolo & Zilberman (1987), os últimos vinte anos da Literatura Brasileira parecem marcados por novos estágios da modernização capitalista que, manifestando-se desde as instâncias econômicas e quantitativas da produção de livros, acaba por refletir-se, também, no perfil propriamente literário \_ mais característico de nosso tempo.

A modernização não só brasileira, mas o amplo crescimento da indústria cultural globalizada, tem criado imperativos na produção capitalista atual determinando o apagamento dos rastros do berço cultural. O surgimento dos paradidáticos “facilitados”, numa linguagem atual e simplista, por vezes, tem sido conivente com esse processo, no qual os meios de massa ocupam papel destacado por hoje serem os agentes de nossa “amnésia histórica”.

A transparência do texto não-literário invade as escolas ofuscando os textos literários, que, por seu caráter complexo, estão sendo deixados de lado, por falta de metodologia adequada em seu tratamento. Entramos no domínio opressivo do discurso hierárquico, segundo Andreas Huyssen (alto *versus* popular, arte *versus* política, verdade *versus* ideologia), e:

...se a questão da vanguarda literária e artística atual não for colocada num panorama sócio-histórico mais amplo, os profetas do novo per-

manecerão fechados numa luta fútil contra as “sereias” do declínio cultural - uma luta que até agora apenas resultou numa sensação de *déjà vu*. (1997, p. 23).

A literatura testemunhou um desprestígio social da palavra diante do poder e alcance da imagem. Não se trata de negar a eficácia e poder desta engrenagem social contemporânea, do mundo globalizado e instantâneo, mas de resgatar a noção de sujeito, esfacela da nessa esquizofrenia social que nos amedronta, deprime e estressa. Confiar no poder da literatura de aliviar as tensões e equilibrar as contradições é no que acreditamos ao propor a leitura como sustentáculo do espírito coletivo em crise.

Notamos que a perda de prestígio não foi só da leitura, do livro ou da literatura, mas uma verdadeira transformação cultural ocorreu em nossa época. Programas atuais, veiculados pela televisão, e até pela própria *Internet*, produzem um mundo consumista perigoso, exibindo com frieza e descompromisso as mazelas sociais, coletivas e individuais como forma de audiência e consumo de suas matérias. Dramas pessoais, fofocas do mundo artístico, lançamento de produtos descartáveis e supérfluos têm feito dos desavisados leitores de revistas, telespectadores e do cidadão comum, vítimas de uma cultura da dissolução, em abismo, de uma cultura alienada, pelo seu próprio modo de produção, capaz de subverter valores e moldar o homem atual segundo o paradigma do descartável e fútil, sem raízes, sem poder de raciocínio, de centramento e visão; em síntese, sem identidade.

As perspectivas de lançamento do *E-livro* e a propaganda de que o livro morreu acentuam o futuro de mais exclusão, num país em que não há recursos para a aquisição do livro, sequer do *microsoft*, do *software* e dos programas constantemente atualizados, sendo que 1% da população rica concentra renda igual

à de 50% da população pobre. (Folha de São Paulo, Maio de 2000)

Huyssen afirma que a cultura de massa como a conhecemos no Ocidente é impensável sem a tecnologia do século XX, as técnicas de mídia, as tecnologias de transporte ( público e privado), o espaço doméstico e o lazer. A cultura de massa depende das tecnologias da produção e reprodução em massa, e, dessa forma, da homogeneização da diferença. (1997, p. 29)

Desde a década de Vinte, ou seja, do início do Modernismo, com os balbucios da indústria cultural e com o surgimento da imprensa periódica mantida por anúncios, sucedeu-se, no Brasil, o mais extraordinário desencontro entre a leitura, outras artes e o público brasileiro. Foi uma multifacetação em que se perdeu o estilo coletivo, se é que já existia, em nossa leitura. Moderna e modernista; elitista e preocupada com o popular, ideologicamente pletórica e politicamente empenhada, europeizante e primitivista, segundo Walnice Galvão\_ conflitos vividos por essa nova literatura, que desde então nunca mais foi a mesma. ( Proença Filho, 1982, pp.168-170 )

Por incrível que pareça, segundo dados comprovados, no Brasil, a faixa da população que mais se dedica à leitura é a das crianças e jovens. Segundo estes mesmos dados, os adultos vão gradativamente deixando de ler quando concluem as etapas escolares. “O hábito de leitura, ao invés de se consolidar, tende a desaparecer, na medida em que a criança cresce”. R. Bamberger afirma que o número de crianças que lêem é duas vezes maior do que o de adultos.( 1988, p. 19)

Desse modo, os jovens deixam os bancos escolares, contaminados pela ideologia e pelo *marketing* televisivo, não cultuam essa prática que já era ausente \_ a da leitura \_ e entram na parcela dos desinformados, que igno-

ram a cultura de seu próprio povo, negando sua identidade e sua participação político-social. E como afirma Osman Lins: “se tal situação não for modificada, seremos, até o fim dos tempos, um povo avesso à leitura, continuando a ignorar, como ignora, os seus próprios escritores. Um povo surdo à sua própria alma”. (Lins, 1977)

Antonio Candido já previa a americanização da cultura brasileira, desde 1968. Isso corresponde ao que Frederic Jameson atualmente chama de *lógica cultural do capitalismo tardio*, analisando o processo de desnacionalização da cultura e da literatura. Percebemos que nossa sociedade internalizou comportamentos, técnicas, concepções e procedimentos de outras culturas, na intensa globalização, iniciada há tempos, porém percebida com mais nitidez contemporaneamente.

Podemos ainda pensar em poesia como forma de resistir ao paradigma da atualidade, de cultura globalizada, do homem subjugado pelas tecnologias controlando o mundo? Afirmativamente propomos a literatura, de forma mais específica, neste trabalho, a poesia, com o fim do século XX, que não encontra ecos de sensibilidade nas teclas, botões, fones e *megashows* superproduzidos em larga escala para utilização e fruição passiva e indiscriminada, época em que a economia se culturaliza e a cultura se transforma, passando a experimentar qualidades ou atributos anteriormente reservados somente à vida econômica.

A literatura deve entrar na escola numa rebelião ativa que faça da arte instrumento de mudança social, principalmente no Brasil. Esperamos não viver da nostalgia do passado, mas de confiar na cultura de massa emancipadora e contra uma arte pedagógica.

O pós-modernismo problematiza a história de maneira não nostálgica e saudosista, antes revolucionária, desvelando tendências e ideologias. É um fenômeno contraditório, que usa e abusa, instala e depois subverte os próprios conceitos que desafia. O ensino deve seguir a trajetória de investigação e subversão de valores canonizados e saturados. É preciso aproveitar a invasão da instrumentalidade tecnológica de maneira revolucionária na escola, na emancipação dos sujeitos de esferas sociais inferiores, possibilitando-lhes o acesso a um projeto estético-cultural não-dirigido ou comandado pelos imperativos do capitalismo. A cultura escolar deve servir de garantia ao sujeito de avançar intelectual e socialmente.

O crescimento da literatura infanto-juvenil acompanhou a evolução da imprensa e das publicações periódicas, da qual reconhecemos o valor em determinadas obras, e veio, justamente, substituir a obra literária no espaço da sala de aula \_ gerou distanciamento da “alta” literatura devido à opacidade e estudo descontextualizado e inadequado desta.

Paráfrases mal feitas, a começar de fábulas, até obras épicas e romances paradigmáticos da cultura universal, têm sido adaptados numa linguagem pouco elaborada, nos paradidáticos em larga divulgação, contribuindo para a amnésia histórica tanto da cultura brasileira quanto da mundial. Obras como *As Viagens de Gulliver*, *Os Três Mosqueteiros*, *Os Lusíadas*, *Hamlet*, *A Ilíada* e *a Odisséia* entre outras, têm sido adaptadas, perdendo sua autenticidade.

Não fazemos referência direta a este ou aquele autor, porém, comentamos, brevemente, a absorção chinfrim do mito comercializado na produção da indústria cultural, que apaga os rastros da criação autêntica. O papel de transmissão que essas obras apresentam é importante para sua permanência na

cultura, porém, a linguagem, o estilo e o contexto em que foram criadas perdem sua magnitude na atualização forjada pela modernidade. Segundo Silvano Santiago “ *O livro pode ser uma mercadoria semelhante a um sabonete, mas ele só vale quanto pesa, ou quando pesa*” (Proença Fo, 1982, p. 94).

Nada contra as adaptações em si, mas contra o desconhecimento do original, de que muitos professores são inculpadados. A transferência contextual não é feita, as origens e considerações em relação ao berço de criação da obra não são sequer respeitadas, perdendo, o aluno, a oportunidade de conhecer o percurso cultural da humanidade, reduzido a obras facilitadas numa linguagem atual, às vezes popular, numa verdadeira sintaxe das massas, igualada à linguagem televisiva ou dos meios de comunicação atuais que se apropriam dos escombros da cultura tradicional, falseando uma aparência mais democrática, como se a obra e a própria literatura fossem deselitizadas neste trabalho.

É de total importância considerar as bases do original, contrapondo tradição e modernidade em todos os sentidos, sem apagar os rastros da cultura elaborada historicamente.

Santiago, no estudo *Fechado Para Balanço ( 60 Anos de Modernismo, 1982)* comenta o ruir do caráter mítico com que a sociedade de consumo envolve as obras literárias através dos meios eletrônicos de massa e do mercado, operando necessariamente uma reflexão sobre os critérios implícitos no processo de vendagem nesta sociedade em que só tem voz o capitalismo selvagem ( Proença Fo. 1982, p. 95).

Num personagem qualquer de história em quadrinhos reencontramos, com aparências sempre novas, exigidas pelas regras da verossimilhança, os mesmo traços mitológicos dos heróis da Antiguidade: a solidariedade, a

resistência ao universo feminino (a mulher sempre foi apresentada como um obstáculo à realização do percurso heróico; são raros os casos de “heroínas”), a defesa do bem contra o mal:

A indústria cultural \_ teatro, rádio, cinema, disco, televisão, literatura *best-seller*, histórias em quadrinhos, fotonovelas, fascículos \_ tem retomado neste século toda a temática heróica do passado, orientando a imaginação no sentido do consumo. A figura do herói tradicional \_ valente e sedutor \_ domina o texto literário de grande consumo. Não há romance policial, de ficção científica ou de aventuras que deixe de apresentar ao público um personagem heróico todo-poderoso, embora adaptado à linguagem da época, para gozar de credibilidade. A isso os teóricos da literatura dão o nome de verossimilhança \_ o conjunto de regras de credibilidade a que o texto tem de obedecer para ser aceito (Muniz Sodré, 1988, p. 24).

#### Segundo Fábio Lucas:

à medida que a sociedade prosaica da vida burguesa, industrial e urbana foi ocupando espaços da sociedade poética, natural e mítica, as expressões líricas e épicas foram cedendo terreno aos discursos especulares de uma ordem pragmática (Proença Fo., 1982, p. 106).

As obras produzidas para determinado público, obedecem às ordens do mercado e apresentam caráter pragmático.

Segundo Lajolo & Zilberman os anos 60 e 70 multiplicaram os capitais investidos em cultura, criando condições semelhantes às que, a partir dos anos 50, viabilizaram uma semiprofissionalização do escritor infantil e que agora começam a afetar a esfera da literatura não-infantil. Vários escritores se dedicaram à produção de textos voltados para as massas populares, tradicionalmente distanciadas da arte e da cultura burguesas, em particular da literatura (1987, p. 133).

Correlatamente ocorre a migração dos escritores do funcionalismo público para o jornalismo e a publicidade, atestando a transformação da

sociedade brasileira, agora mais complexa e moderna oferecendo novas e mais rendosas formas de profissionalização para o homem de letras, que põe seu *Know-how* a serviço de uma forma de produção definitivamente capitalista.

A adesão de interlocutores pouco familiarizados com tradições culturais mais sofisticadas resulta no simplismo formal de quase todos os textos, abuso da redundância e reforço de clichês com que se tenta assegurar a legibilidade desses textos a grandes contingentes populacionais (Lajolo & Zilberman 1987, p. 134).

O circuito ideológico de uma obra não se perfaz apenas em sua produção, mas inclui necessariamente o consumo. Em outras palavras, para ser “artística”, ou “cultura”, ou “elevada”, uma obra deve também ser *reconhecida* como tal. Os textos a que estamos habituados a considerar como cultos ou de grande alcance simbólico são institucionalmente reconhecidos( por escolas ou quaisquer outros mecanismos institucionais) e os efeitos desse reconhecimento realimentam a produção.

A literatura de massa, ao contrário, não tem nenhum suporte escolar ou acadêmico: seus estímulos de produção e consumo partem do jogo econômico da oferta e procura, isto é, do próprio mercado. A diferença das regras de produção e consumo faz com que cada uma dessas literaturas gere efeitos ideológicos diferentes. A constatação cruel com que nos deparamos é a de que não há um suporte teórico-crítico devidamente desenvolvido por parte de quem seleciona as obras de circulação na escola; ou quando há, os critérios às vezes obedecem a outros padrões que não os de qualidade, mas econômicos: de mercado.

Percebemos que com a invasão de muitas obras da literatura

paradidática infanto-juvenil, especialmente as de qualidade literária não-reconhecida, os alunos estão concluindo a Educação Básica sem a capacidade primeira de entrar nos textos, sem critérios de análise e recepção das obras para desvendar sua significação, num processo de apagamento histórico e mesmo de adormecimento da cognição, da capacidade de estabelecer relações, construir analogias, significações e compreender o processo amplo da cultura e da evolução.

O texto é a literatura dessacralizada na sala de aula, tornada objeto comum, desmitificado. Recuperar o mito envolve imaginação, atenção, abstração; compreender o código ou o processo de codificação organizado pelo escritor, recuperando também a história, as obras que foram arquétipos das civilizações e que têm sofrido um processo de apagamento.

Um dos veículos de transmissão da cultura é o livro, que durante muito tempo imperou na escola como único. Não queremos desvalorizá-lo marginalizá-lo como fragmento da literatura. Reconhecemos seu valor, que, num país de Terceiro Mundo como o nosso, com a educação ainda longe de chegar a uma realidade adequada e planejada, gerida com autonomia e recursos abrangentes; representa um papel importante de concretização do saber, de acesso ao abstrato.

Perder o vínculo com o passado histórico e original da literatura é perigoso pois os novos meios expressivos trazem um ranço repressivo e ditatorial da indústria cultural que administra e coordena a circulação das obras de pequeno fôlego que servem ao mercado, ao processo editorial e à gerência eficiente da vida sócio-cultural, numa natureza rarefeita, revestida de formulações contemporâneas muitas vezes diferentes da original, perdendo as obras seu

caráter intacto em relação à sua criação.

Alguns hábitos urbanos e contemporâneos são cristalizados nas obras adaptadas e mesmo nos questionários relativos a elas, as perguntas são formuladas de maneira a atualizar a interpretação cultural; os procedimentos adotados geram efeitos perversos de distanciamento da originalidade de sua formulação. A produção cultural detecta entre as tendências históricas nesta conjuntura social uma ameaça real à sua sobrevivência pois a mudança acelerada da sociedade a transforma e degrada, condenando-a a ser o que jamais pretendeu.

O paralelismo não entre cultura erudita e popular, mas entre cultura erudita popularizada é discutível e questionável. Essa popularização mascara as forças dominantes que a engendram em seu favor, com as quais muitas vezes somos coniventes na omissão da autenticidade e na facilitação ilusória do conhecimento literário. Segundo Domício Proença Filho:

Em termos globalizadores, ganha vulto uma tendência para a *eliminação das fronteiras entre a arte erudita e a arte popular* que, em alguns casos, tem levado ao ultradimensionamento da segunda, sobretudo se pensarmos em cultura de massa; em outros, a uma relativização dos critérios tradicionalmente definidores e valorizadores do produto estético. (1995, p. 39)

A proliferação de possibilidades de entretenimento oferecidas pela sociedade pós-industrial é chamada de ecletismo. O livro é agente dessa proliferação que geralmente degrada a arte diante das necessidades econômicas no “grau zero da cultura contemporânea”. Segundo Adorno, o estável mercado de bens simbólicos que dá ênfase à natureza autônoma do livro é de “essência sócio-política”, pois as obras que se submetem ao mercado de consumo representam um ataque à realidade, não no sentido de contradição, mas de en-

dosso desta cruel articulação.

*O mundo real como que se desmaterializa, converte-se em signo, em simulacro:* segundo José Guilherme Merquior:

O consumidor compra a imagem do produto, não o produto em si. Esse traço é tão representativo que um grande número de pessoas, por exemplo, importam-se muito menos com a beleza de uma paisagem do que com apreciá-la na fotografia que dela fizeram, ou com a reprodução no vídeo da filmagem que lhes possibilitou. Os veículos de comunicação de massa, aliás, notadamente a televisão, maciçamente consumidos, atuam como poderosos mecanismos de “reforço do *comportamento heterodirigido*”, isto é, da “conduta em que cada indivíduo pauta seus gestos pelos dos outros, num conformismo sistemático”, como explicita Merquior, no ensaio “Estilos históricos na literatura ocidental”. (Proença Filho, 1995, p. 36)

Tretyakov e Benjamin viam o choque como essencial para a disrupção dos padrões congelados da percepção sensorial, e não só aqueles do discurso racional. Eles consideravam esta disrupção um pré-requisito para qualquer reorganização revolucionária do cotidiano (Huysen, 1997, p.36).

Segundo Huysen, uma das idéias mais interessantes de Benjamin, embora menos desenvolvida diz respeito à possibilidade de mudança histórica na percepção sensorial, que ele relaciona à mudança nas técnicas de produção na arte, à mudança do cotidiano das grandes cidades e à natureza em mudança do fetichismo da mercadoria no capitalismo do século XX.

É no trabalho de Benjamin dos anos 30 que a oculta dialética entre arte de vanguarda e a esperança utópica de uma cultura de massa emancipadora pode ser observada pela última vez. Após a Segunda Guerra Mundial, discussões sobre a vanguarda foram congeladas num sistema reificado em dois pólos: alto *versus* baixo, elite *versus* popular, o que em si é a expressão histórica da falência da vanguarda e da permanência da dominação burguesa.

(...) O lugar legítimo de uma vanguarda cultural que carregava as esperanças utópicas de uma cultura de massa emancipadora sob o socialismo foi gradualmente preenchido com a ascensão da cultura de massa midiaticizada e suas indústrias e instituições de apoio.

(...) Foi a indústria cultural e não a vanguarda que conseguiu transformar o cotidiano no século XX (Huysen, 1997, p. 37).

As utópicas esperanças de vanguarda histórica continuam a existir, mesmo de forma distorcida, no sistema de exploração secundária eufemisticamente chamado *cultura de massa*.

Exatamente por reconhecermos a importância de educar a percepção do aluno e seu gosto estético, nosso projeto de leitura inicia pela fenomenologia e termina pela semiótica. A recepção da arte não é apenas consumo passivo, mas atividade estética, pendente da aprovação e recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico. Donde concluímos que a literatura paradidática supõe planejamento mercadológico e consumo passivo.

Refletindo sobre a circulação da indústria editorial na escola, provocamos o debate sobre a conscientização do valor da tradição na preservação do patrimônio cultural e a garantia da presença das obras clássicas emancipadoras de nosso estilo e cultura nos estudos e currículos, variando-se apenas suas estratégias de abordagem, pois foram marcantes no desenvolvimento de nossa formação literária.



**Segunda parte: Por uma leitura crítica**

## CAPÍTULO II

### Um olhar sobre o texto

Compreender um signo é, em última análise”, pretende Bakhtin (Volochinov), compreender o signo com signos. O universo cultural é, por excelência, um universo simbólico no qual não penetramos senão depois de decifrar o signo-enigma que guarda a cidadela .

Vogt

Carreter & Lara(1963), baseados nos modelos franceses de interpretação, didatizavam o processo de estudo da literatura através de comentários e explicação de textos, em nível secundário e superior. Trata-se de uma obra importante que apresenta em parte a inquietação que anunciamos, tão remota e consciente. Atualmente, Norma Goldstein (1988) e Sírío Possenti (1998) abordam o assunto da leitura e interpretação, também com intuito didático, a fim de colaborar para a mudança das práticas ainda observadas em nossas aulas. Possenti analisa os humores da língua, através de piadas e mostra suas estratégias de composição, por meio de um discurso de elaboração intencional. O mesmo faz Goldstein apontando na *Análise do Poema\_ ponto por ponto\_* a construção do simbólico, retomando Ingarden, didaticamente explicado por Maria Luiza Ramos em *Fenomenologia da Obra Literária* ( 1969).

A integração obra, leitor e mundo é análoga à retórica, que articula o modelo triádico da interpretação – *Logos, Anthropos e Cosmos*. No *Logos* a retórica ressalta a capacidade de simbolização da linguagem, seu poder de representação das idéias e do pensamento; na linha do *Anthropos* tem lugar o leitor com seu papel de manipulador/ manipulado pelas estruturas sociais, cultu-

rais e ideológicas. No *cosmos*, coloca o mundo em toda sua complexidade de significados, veiculando referenciais e sistemas de apreensão do real. A compreensão do tripé e a consciência de seu papel de co-autor garantiria ao leitor a entrada no domínio simbólico da leitura.

Para Zilberman, o texto torna-se intermediário entre o sujeito e o mundo:

Significa a possibilidade de o indivíduo se integrar ao meio e melhor compreendê-lo; estimula a renúncia ao contato material e concreto, denegrindo as qualidades deste, o meio, ao negar-lhe os atributos de plenitude e totalidade. Decifrar a obra, o texto, quer dizer, tomar parte na objetividade que deu lugar à sua existência. Por isso ler passa a significar viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto. (1991, p. 18)

Segundo a autora, a escrita mimetiza tanto o código social quanto um tipo de comportamento passivo diante do sistema fechado, antecipadamente constituído. É preciso reagir à passividade, transformá-la em atividade consciente, produtiva, de autonomia, de gozo perante a apropriação do saber, diante da atividade de co-criação que a interpretação e a atribuição de significados provocam. É a recuperação da noção de sujeito e não objeto manipulado pela ideologia.

A alfabetização possibilita o ingresso do indivíduo no universo de sinais característicos do código. A partir desse momento, o universo dos códigos é invertido. O código oral \_ da experiência imediata é substituído pelo código da escrita \_ simbólico \_ da experiência distanciada. Há uma inversão substancial nos domínios e habilidades. Cabe à escola aprofundar o domínio, a visão que se inicia, através de estratégias de educação do olhar, para que se torne penetrante, perspicaz, afiado, desconfiado. Entrar no jogo simbólico é desconfiar das palavras e sucumbir ao seu poder de encantamento. Fazer parte do jogo é

desvendar com malícia e olhar conhecedor as armadilhas da significação, é treinar a astúcia, ganhar a experiência, sentir o prazer de brincar com o sério, domar o indomável.

Paulo Freire, em um de seus textos que refletem a preocupação com o ensino da leitura significativa, e com a alfabetização, diz que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele. Nesta proposta, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente.

O trabalho de interpretação, de socialização da leitura, supõe o surgimento de um discurso personalizado, um novo discurso estabelecido no primeiro\_ o do autor. A polifonia irrompe na estaticidade do escrito, a dialogia se cria pelo dito, a dinamicidade se instala. O leitor terá o papel de completar o jogo, o não-dito. A atividade centra-se na percepção das representações, expressas através da consciência dos significados veiculados pelos signos. O autor produz o representado e o leitor expressa sua representação do representado, sua tarefa é libertar o que está preso; personalizar o discurso, transitando pelo dialético, pelo triádico autor\_obra\_leitor. Liberta a essência, a epifania do significado.

A atividade de leitura, de aprendizagem, simula a apropriação do poder político, pois exercita o poder criador. Promover a autonomia na (e pela) leitura é o desejo de promover a autonomia do sujeito enquanto ser social, político e atuante.

Magda Becker em discurso comemorativo ao 10º COLE<sup>3</sup> aponta dois tipos de leitura e de leitores: os das classes majoritárias, leitores pragmáticos, que a utilizam para se defender e estar no mundo codificado e os das clas-

---

<sup>3</sup> 10º COLE – Décimo Congresso de Leitura no Brasil com publicação de Antologia Co-

ses minoritárias\_ que têm a leitura como fonte de prazer e cultura. Lígia Chiappini Leite contra-argumenta que na verdade esses dois tipos de leitura não se excluem. Para ela, quem aprende a ler não se contenta em apenas ler a placa do ônibus, a coluna dos classificados ou a carta que recebeu; ler para saber onde pode ou não entrar (Abreu, 1995, p. 54).

Leite, também em palestra publicada no 10º COLE, concorda que os textos de repertório escolar transmitem os valores da classe dominante, que no espaço da escola a regra é mitificar a letra impressa, mas também afirma que a escola tem contradições suficientes para viabilizar o conhecimento da cultura dominante pelas massas populares sem mitificação, possibilitando assimilar crítica e antropofagicamente os valores literários e outros.

Se as classes populares reivindicam o primeiro tipo de leitura, na visão de Mário Perini, funcional, é porque sempre lhes foi negado esse, quanto mais o outro, o tipo de leitura-estética, leitura-gozo, fruição. Não se recusa o que não existe. Para Chiappini Leite:

Tratar da democratização da leitura é tratar de manuais didáticos, de escolha de livros e de métodos; tratar com amplitude política a questão educacional, é descer simultaneamente à concretude do trabalho em sala-de-aula. Não há um **antes** para estabelecer uma política de leitura, um **antes** para identificar condições de produção, um **antes** para esclarecer os determinantes sociais de classe do leitor, para **depois** discutir concretamente uma " pedagogia da contestação" (Abreu, 1995, p. 56).

É na sala de aula que a tarefa se revela mais árdua, que as diferenças ideológicas aparecem de fato, que se aprende a duras penas a flagrar a resistência à democracia. As implicações políticas se disfarçam na aparente neutralidade dos métodos e continuamos fazendo o jogo do mimetismo, da repe-

tição e da ideologia.

Segundo Eni Orlandi, se queremos um ensino coerente, devemos praticar a pedagogia da transformação. Ao assumir essa perspectiva, enfrentamos um ninho de contradições: educação *popular*, educação *do povo*, ou educação *para o povo*? Ninho de contradições, ninho de diferenças (Abreu, 1995, p. 57).

A educação é da classe dominante, do sistema capitalista com as suas finalidades, mas enquanto agentes e sujeitos mediadores de formação podemos facilitar o acesso da classe majoritária ao domínio dos instrumentos básicos desse discurso. Assim como considerar as diferenças lingüísticas e suas variações é preciso considerar as variações de gosto na leitura e na literatura.

O público que lê *Sabrina* ou *Júlia*, segundo Lajolo (Abreu, 1995, p.116) precisa, a partir do ensino da literatura, substituir certos códigos de leitura por outros, mais desejáveis em termos de rendimento e eficiência escolar, tal como ela é concebida. É tarefa de esferas especializadas da cultura dominante, a iniciação de alunos oriundos de outras formulações culturais nessas formulações mais prestigiadas. Isso pode se constituir em violência se na sua prática a escola desconsiderar as experiências prévias e imagens de leitura e de literatura alimentadas por sua clientela. Porém, violência maior, é a marginalização, a exclusão do processo de produção cultural por não ter entrada e mecanismos de trânsito pela cultura elaborada pela elite.

A mediação é tarefa da escola, no exercício da interpretação crítica, do aprimoramento do gosto, na possibilidade de acesso a códigos mais elaborados, não para as atividades básicas de sobrevivência. A leitura literária pode converter-se em uma prática de instauração de significados e, com isso, se

transformar.

Moacyr Scliar, comentando A Função Educativa da Leitura Literária aponta duas alternativas: *somos o que lemos, em outras palavras, nos transformamos espiritualmente no que lemos; segundo, lemos o que somos, ou seja, escolho um livro pelo que sou*. Nesse sentido, o professor determina o caminho literário de seu estudante, tendo dois papéis mediadores: o de mediador emocional e recriador do texto literário. *Eu lia o livro não tanto pelo livro, pelo autor ou pelo título, mas pelo jeito que meus amigos me falavam do livro*. No mesmo texto, Scliar cita Susan Sontag para quem *não é preciso uma hermenêutica, mas uma erótica da arte* e completa com Gabriel Marcel: *a literatura não é um problema, é um mistério que não exige soluções, mas envolvimento* (id ibid p.171).

O estabelecimento das condições de produção da leitura é uma forma de operar com a diferença sem absorvê-la. Ao saber como a leitura funciona espera-se que o aluno-leitor possa ler não apenas como o professor lê, mas descubra o processo em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura.

Segundo Orlandi (Abreu, 1995, p.68), a resposta está em um método que forneça um critério para traçar o limite entre o compreensível (limite mínimo que se pode esperar que seja compreendido) e aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender: o interpretável (limite máximo). Isso significa decidir; de um lado se uma leitura é possível, e, de outro, se ela chega a ser, pelo menos razoável. Para a autora, a leitura é produzida e na sua interação os interlocutores instauram o espaço da discursividade \_autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção e os fatores constituintes dessas condi-

ções configuram o processo da leitura.

Se há necessidade de captar nas condições sociais da leitura a categoria da reprodução, é preciso também captar a categoria da contradição, em cujo cerne germina a transformação social. Assim, instrumento de reprodução, mas também espaço da contradição, a leitura é fundamentalmente processo político. Por isso, aqueles que formam leitores \_ alfabetizadores, professores, bibliotecários \_desempenham um papel político comprometido com a transformação social. Para Stierle:

Se o texto ficcional se abre, de início, no sentido de uma leitura primária e 'ingênua', a uma forma de recepção elementar, pragmaticamente ensaiada e estabilizada, então, por outro lado, há formas de ficção que contam exclusivamente com a recepção quase pragmática e se comportam de acordo com ela. Em tais casos, a possibilidade de separar a ilusão da ficção já está contida na forma verbal. A ficção ganha, por assim dizer, uma pragmática própria, que é orientada para a fusão da ficção com a ilusão, por meio da recepção quase pragmática. Isso vale, em primeiro lugar, para aquela forma de literatura de consumo que, alíás, só funciona como provocadora para a criação, pelo leitor, de uma realidade ilusória. (Jauss, 1979, p.149 )

A ilusão construída pelos estereótipos da percepção, da conduta e do julgamento provocados pelo texto, têm, normalmente, uma coloração emotiva. O leitor responde ao estímulo do texto com estereótipos de sua experiência que, por assim dizer, se formam independente de si, e provocam a evidência de ilusão, mediada apenas pela emoção. A inverossimilhança da ficção narrativa torna-se, pois, efeito da atividade não consciente do leitor.

O romance banal é o paradigma por excelência de uma forma de ficção que exige a recepção quase pragmática. O ato de leitura torna-se o meio para um fim, que se faz vitorioso pelo desenvolvimento técnico dos *media*. A invasão da literatura infanto-juvenil ocupou lugar definitivo na escola por sua praticidade, preço, facilitação e substituição das obras estéticas altamente elabo-

radas. Stierle assegura:

A leitura deste tipo de obra, a que a sociologia da literatura consagra sua atenção especial, pode ser com muita razão descrita como uma recusa ativa da leitura, pois esta recepção se impermeabiliza quanto às formas mais altas de recepção, que pressupõem uma perspicácia a que repugna a conversão passiva da ficção em ilusão. (Jauss 1979,p.151)

Uma cultura da leitura, merecedora deste nome, apenas pode consistir na abertura da recepção quase pragmática da ficção em favor de formas de recepção mais elevadas, conformes ao estatuto específico da ficção. A recepção competente da literatura pressupõe um repertório de técnicas de recepção a que não se chega por uma práxis apressadamente reducionista. (id ibid p.151)

Só o horizonte da segunda leitura, ficcional, literária, pode converter a primeira, quase pragmática e causadora de ilusão, em uma leitura captadora da ficção, podendo a construtividade da ficção tornar-se objeto da faculdade de julgar do receptor. Enquanto o texto pragmático deve ser trabalhado com vistas a uma intenção que o transcende, o literário, auto-referencial, exige ser internamente trabalhado. A passagem do trabalho sobre o texto pragmático para o trabalho interno do texto ficcional poderia ser figurativamente descrita como a passagem da superfície textual para o espaço textual. O texto como espaço textual torna-se meio de reflexão, em que o leitor pode penetrar cada vez mais, sem nunca o esgotar.

Se a apreensão dos textos literários é infinita, isso, contudo, não quer dizer que qualquer recepção seja válida. As noções de adequação e validade instauram-se como desenvolvimento do juízo crítico. A predominância da forma é constitutiva para o texto literário e, deste modo, prescreve uma con-

dição para a sua recepção. A auto-reflexividade da linguagem literária não implica a sua autonomia quanto ao mundo real. O mundo da literatura e o mundo real se coordenam reciprocamente. O mundo se mostra como horizonte da literatura, a mesma como horizonte do mundo sensível.

A história do surgimento das obras prepara sua crítica e a distância histórica aumenta o seu poder. A elaboração interna do texto abre uma infinitude intensiva, assim como o situamento do texto oferece a infinitude extensiva. A compreensão é uma ação que tem por motivo a alteração do próprio conhecimento pois ajuda a converter em experiências os objetos de percepção tematizados no texto.

Kato (1985) afirma que, muitas vezes, a escola tenta facilitar a tarefa da leitura e provoca a “imbecilização do texto”, ou seja, tenta construir textos absolutamente imbecis, fáceis, de sílabas curtas, sentenças curtas, pois se a criança lê palavra por palavra, lerá bem esse tipo de texto.

A esse respeito Iser, comentando a assimetria entre texto e leitor, adverte:

Na literatura didática, a conectabilidade dos esquemas textuais é cuidadosamente regulada. Por isso, o número de vazios é limitado, e, por conseguinte, também a atividade de ideação do leitor. (Jauss, 1979, p. 114)

Perini afirma que muitas vezes os leitores se frustram por não terem sido bem sucedidos em suas leituras, na busca de informações, não desenvolveram estratégias de decodificação do texto escrito. Em sua concepção, os leitores ineficientes utilizam estratégias de decodificação de textos orais (A-bre, 1995, p.112).

Segundo o autor, é necessário trabalhar no sentido de descobrir formas de ação junto a autores, editoras, escolas, professores, a fim de

conscientizá-los da necessidade de planejar o texto didático de maneira a otimizar o seu efeito como instrumento de alfabetização funcional, ampliando o aspecto de leitura-funcional para leitura-eficiente e, posteriormente, estética, leitura-fluente, leitura-gosto, no ensino da literatura.

Sabemos que há três causas básicas para a falta de compreensão: não possuir esquemas relativos ao conteúdo, possuir esquemas pertinentes, mas não ativá-los e a formação tendenciosa \_ diferente do que o texto possibilita. Em diferentes propósitos de leitura \_ enquanto estudo, compreensão ou interpretação, identificamos meios de conhecer a Literatura. A intenção dos textos literários é provocar, aguçar e ativar a expressividade do leitor no reconhecimento de si mesmo. O olhar sobre o texto estabelece a ótica pela qual ele será interpretado.

## 1. Métodos de Análise Literária

Começamos a entrever (através de outras ciências) que a pesquisa deve familiarizar-se pouco a pouco com a conjunção de duas idéias que passaram, durante longo tempo por contraditórias: a idéia de estrutura e a idéia de infinito combinatório; a conciliação dessas duas postulações agora se nos impõe, porque a linguagem, que começamos a conhecer melhor, é ao mesmo tempo infinita e estruturada.

Roland Barthes

Como explicar a ampliação notável do mercado editorial das publicações infanto-juvenis, em contrapartida à repetida lamúria de que crianças e jovens não lêem?

Como forma de ditatizar o processo de desmontagem do texto e compreensão de sua semiose, sugerimos quatro momentos de leitura: a *óptica* e *analítica*, em primeira instância; a *compreensiva*; a *interpretativa* e a última, de mais fôlego, a leitura *crítico-relacional*, que envolve subsídios teóricos e não apenas mecanismos de observação, reflexão e compreensão.

Para chegar aos estilos é necessário prática plural de leitura e entrada no mundo complexo da significação, percebendo pistas e caminhos. Partindo do princípio de que para perceber o poema e suas múltiplas dimensões é necessário olhar para este objeto e fazer uma leitura anterior, prévia, dos aspectos formais que o compõem \_ estrofes, parágrafos, ou seja, os aspectos gráficos, à primeira vista, tentamos enquadrá-lo, sob um aspecto taxionômico, apreendendo-lhe com mais tranqüilidade os elementos inerentes.

A leitura *Óptica e Analítica* é a primeira tentativa de identificar elementos gerais constituintes do texto, a codificação aparente, perceptível. A

partir da primeira vista se estabelece um modo de ver, de captar, de analisar, de formar o *ethos* como impressão inicial. Após a primeira vista, captando informações sobre título, forma, enfim, fazendo um passeio pelo aparente, entramos diretamente no texto, conseguindo trespassar sua moldura.

A leitura *compreensiva* é a tentativa de captar o sentido do texto, decompondo elementos do vocabulário, contemplando os aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos que fazem das camadas um todo harmoniosamente elaborado, como postulam Ingarden e os adeptos da fenomenologia, alicerçados em Husserl.

A Leitura *interpretativa* compreende o nível semântico do texto, os significados intrínsecos que sustentam sua significação, engendrados a partir da composição dos elementos analisados nos momentos anteriores. A interpretação deve contemplar os aspectos internos e somar a eles os externos, “chamados” pelo texto. Estes são passos no sentido de operar o movimento centrípeto ao texto.

Observando a estrutura interna percebemos os elementos evidenciadores de pendor psicológico, sociológico, político, histórico ou ideológico, isto é, as pistas, palavras-chave, funções da linguagem que lhe revelam características. Iniciamos, então o movimento centrífugo do texto, a leitura crítico-relacional. Esta leitura supõe múltiplas leituras, é a metaleitura, a capacidade de relacionar o texto em suas homologias, fazendo um percurso dialético, desvendando mecanismos e estratégias de composição, sua semiose. É o último passo do trabalho de interpretação. É o julgamento crítico sob a ótica da teoria, relacionando ciências e especificidades dos conhecimentos. É o estudo da codificação não-aparente, próxima ao simbólico, domínio, por excelência, da linguagem lite-

rária.

As três primeiras leituras pressupõem uma abordagem interna. A última \_ a abordagem externa \_ apoia-se, em princípio, nos métodos críticos. Neste nível o signo dialoga com a história e com o contexto vivido. O nível *crítico-relacional* supõe o enquadramento do texto em sua obra matriz e, posteriormente, em toda a obra do autor, bem como em seu estilo e época. É o desenvolvimento de um processo lógico de observação e raciocínio, considerando o trabalho ativo do aluno-leitor num movimento amplo de dedução, indução e abdução.

O raciocínio indutivo se apresenta como valor inestimável no desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação, pois sua formulação habilita o leitor ao exercício intenso de observação, captação e atribuição de significados, na consideração ou refutação de dados não possíveis ou pertinentes em determinadas ocorrências. Leitura, análise, compreensão e interpretação são etapas graduais e evolutivas na dialética profunda, ampla e complexa de atribuir significação, partindo do presente e se completando no ausente; do concreto ao abstrato, do significante ao significado\_ o que denominamos *didática da ruminação dos significados*.

O movimento centrífugo do texto se realiza automaticamente, no leitor, no domínio da constituição da significação facultado à competência da recepção pragmática, nos textos comuns. Nos literários, este movimento exige uma tomada de posição definindo um tipo central de crítica e outros auxiliares, exatamente pelo pendor que possa apresentar.

Ao contrário, o movimento centrípeto, que pode levar à ficcionalidade do texto, é pouco familiar e difícil, metodicamente trabalhoso, e isso

tanto mais quanto o próprio texto ficcional é o resultado de um trabalho ousado de constituição. As leituras *interpretativa* e *crítico-relacional* instauram-se na perspectiva de facultar competência ao leitor de capacidade não-estimulada pelas leituras sugeridas ou práticas inadequadas.

Por muito tempo a interpretação de obras literárias foi padronizada pelo modelo unidimensional que considerou, isoladamente, autor, e, posteriormente, obra. Trata-se das críticas biográfica e poética, respectivamente. Atualmente, após vários estudos apresentados por críticos da literatura, faz-se mister considerar o papel do leitor e do contexto nas análises, que, ao contrário da dissociação, promovem a integração. A contribuição ímpar da crítica na fundamentação analítica da complexidade literária e da dinâmica da literatura em sua evolução, auxilia em diferentes abordagens do texto, apontando aspectos a considerar, métodos a adotar e qual deles mais apropriado, determinando até que ponto ser objetivo ou subjetivo.

Certo terrorismo metodológico e ideológico condicionou amplamente há cerca de cinco décadas o ensino da literatura. Este fator é concomitante à implementação das disciplinas de Teoria da literatura e Lingüística na grade dos cursos de Letras, no Brasil. Infelizmente, até hoje este aparato metodológico ainda não é bem assimilado, não apresentando seus efeitos nos cursos de graduação, fato que os últimos “provões” do MEC podem ilustrar nas diferentes instituições educacionais superiores do país. Estas têm tido desempenho, muitas vezes, insatisfatório e os próprios graduados deveriam praticar os conhecimentos adquiridos na forma de abordagem madura e intensa de textos e obras trabalhadas junto aos seus alunos de Ensino Fundamental e Médio.

O apoio técnico-teórico da crítica é indispensável ao ensino da

literatura. A teoria se legitima na explicação de textos praticada em aula, na reflexão sobre a poética, os estilos, sobre o discurso e mesmo na troca de opiniões entre os leitores em sua avaliação e julgamento dos textos em foco. Ela tendeu a tornar-se ciência, atualizando procedimentos de análise e bagagem conceitual precisa através do desenvolvimento da Sociologia, da Antropologia, da Psicanálise e da própria História; incluindo as teorias críticas modernas e contemporâneas, que muito contribuíram para que surgisse a ciência da Literatura.

Para Barthes, a função da crítica não é descobrir e explicar o sentido de uma obra literária mas descrever o funcionamento do sistema produtor de significação. E há que conhecê-lo sistematicamente para compreender a literatura.

A crítica francesa se desenvolveu segundo quatro grandes filosofias: o existencialismo, o marxismo, a psicanálise e o estruturalismo. Esses princípios ideológicos diferentes são possíveis ao mesmo tempo. A escolha ideológica não constitui o ser da crítica e a verdade não é sua sanção. A crítica é uma atividade, uma série de atos intelectuais profundamente engajados na existência histórica e subjetiva. Seu objeto não é o 'mundo', mas um discurso \_ o discurso do outro; é uma linguagem segunda ou metalinguagem que se exerce sobre uma linguagem-primeira ou linguagem-objeto. Deve contar com duas relações entre linguagens: a linguagem da crítica em relação à linguagem do autor observado e a relação dessa linguagem-objeto com o mundo. O atrito das duas linguagens define a crítica e lhe dá uma grande semelhança com a lógica fundada na distinção entre linguagem- objeto e metalinguagem.

Se a crítica é apenas uma metalinguagem, afirma Barthes, sua tarefa não é descobrir verdades, mas validades, ler, compreender e interpretar

coerentemente, com fidelidade ao que o texto apresenta, relacionar o texto a outros, em sua intertextualidade e em suas homologias. É puramente formal: não consiste em descobrir na obra ou no autor observados algo de escondido, de profundo, de secreto, que teria passado despercebido até então, mas *ajustar-se* à linguagem que lhe fornece sua época.

O crítico analisa não o deciframento do sentido da obra mas a reconstituição das regras e constrangimentos de elaboração do sentido. Ao reconhecer que não é mais que uma linguagem, a crítica pode ser, de modo contraditório mas autêntico, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, histórica e existencial, totalitária e liberal. A linguagem escolhida pelo crítico é uma das algumas linguagens que sua época lhe propõe, é o amadurecimento histórico do saber, das idéias, das paixões intelectuais, é uma necessidade.

Eis como alguém pode descrever a crítica nova: especialmente o estilo do escritor. O que se passa num poema? Como a linguagem opera nesta obra? Como é empregada a imagem? Qual a totalidade do significado alcançada e de que modo? Essas são indagações e problemas que a crítica moderna formula sempre com a intenção fundamental de mostrar como a obra literária é “ela mesma e não outra coisa” nunca devendo ser confundida com tipos comuns de obras escritas, descritivas, informativas ou persuasivas.

Embora reagindo contra o impressionismo crítico, a “nova crítica” nem é fechada nem rígida. Muito pelo contrário: não só os críticos discrepam entre si na adoção do caminho a seguir como também o tratamento do texto como linguagem obriga à recorrência a noções de antropologia, de semântica, de folclore, de magia, de estatística etc.

Depois da “nova crítica” , vários caminhos têm sido abertos,

partindo a maioria da idéia de que o texto é soberano: o estruturalismo russo, a “escola sociológica de Praga”, a crítica da “escola de Viena”, a estilística espanhola e a crítica filosófica. Algumas correntes da teoria crítica contemporânea muito colaboraram para que a literatura tivesse estudo e análise mais adequados, dentre elas o Formalismo russo e Estruturalismo de Praga, Nova Crítica ou New Criticism, Estruturalismo e Semiótica, Pós-Estruturalismo e Desconstrução, Hermenêutica (filosófica e crítica hermenêutica), Fenomenologia, Crítica Cultural pós-estruturalista (neo-historicismo), Crítica mítica e antropológica, Crítica feminista, pós-colonialista, Estética da Recepção (abordagem formalista, hermenêutica e fenomenológica, abordagem psicológica e psicanalítica), Crítica psicológica e psicanalítica, Crítica cultural, Crítica Marxista (escola de Frankfurt, pós-estruturalista e contemporânea).

No séc XX cada novo modo de interpretação literária teve como resultado uma formulação teórica. Ao perceber que a teoria leva a teorias remotas da literatura em seu sentido mais imediato, alguns críticos recentes ignoraram ou condenaram tal discussão.

Durante muito tempo, predominava nas atividades de interpretação a busca pela intenção do autor: sua mensagem, era primordial; sua autoridade era total. Interpretar era entender o que o autor quis dizer- era a primazia do autor. Algum tempo depois, no apogeu do estruturalismo, fazia-se a apologia do texto, observando-o apenas em sua estrutura interna, fonemas, morfemas, lexemas, vocábulos, sintagmas, períodos , excluindo os fatores externos \_era a primazia do texto. Após esta fase, nomeia-se o leitor como detentor da significação; é a primazia do leitor, da individualidade, de sua capacidade de semantização.

A partir daí ganham autoridade o exterior e ideológico da linguagem, o contexto e a sociedade até que as pesquisas de Bakhtin enfatizem o caráter social, o dialogismo.

A significação, ou, como considera Kristeva, a semiose, transita do autor para o texto, deste para o leitor e do leitor para o mundo, retomando o modelo triádico constituído de *logos*, *anthropos* e *cosmos*. A interpretação é cíclica e dinâmica. Conforme Geertz (1978), o significado é público, a cultura é coletiva.

Eco discute em sua obra *Os limites da Interpretação* (1990), a *intentio auctoris*, a *intentio operis* e a *intentio lectoris*, admitindo que hoje se trava grande parte do debate sobre o sentido e a pluralidade de sentidos, sobre a liberdade do intérprete e a natureza da semiose. Amplia o conceito de leitor-modelo (1979) analisando o modo de ser do discurso e insistindo no momento da leitura, como interpretação e cooperação do receptor.

Redireciona a história das teorias da interpretação, do efeito provocado pela obra no destinatário; nega a relação do intérprete com a obra como *livre e imprevisível*, *ad infinitum* e confirma a autonomia do texto em relação às suas interpretações. (1990, p.2-9) Retoma Iser (1976) e recupera a dialética autor-obra-leitor e a idéia de que os signos literários são uma organização de significantes que, ao invés de servirem para designar um objeto, *designam instruções para a produção de um significado* (ibid, p. 6).

Eco reconsidera correntes que hoje se orientam para a interpretação: a *sociologia da literatura*, a *estética da recepção* e a *semiótica da interpretação*, definindo a *intentio central* em cada uma delas, decidindo pela defesa do sentido literal do texto para que o mesmo não se torne puro estímulo para

a deriva interpretativa. Procura estabelecer o que é mister proteger para abrir o sentido do texto, distinguindo entre interpretação *semântica ou semiósica* e interpretação *crítica ou semiótica*, resultados da leitura linear ou, ao contrário, que explica por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas ou outras interpretações semânticas. ( 1990, p.11)

Afirma o referido autor que todo texto prevê dois tipos de leitor: o leitor- modelo ingênuo (semântico) e o leitor-modelo crítico e distingue dois tipos de textualismo - “os que não se ocupam com a intenção do autor e os que sovam o texto a fim de adaptá-lo a seus propósitos”.( ibid, p. 12) As pesquisas se direcionam a uma integração de papéis que se completam e entendem o processo de construção do texto como confluência de vários discursos interpostos, mediados pelo sujeito da enunciação, tornando-se signo semiótico, compreendendo as formas de construção do sujeito e do objeto, razão de ser do próprio texto, manifestadas lingüisticamente. Para Gumbrecht:

“ A estética da recepção, como ainda se objeta, perde de vista o autor, a produção do texto como objetos da ciência da literatura.(...) a verdadeira inovação da estética da recepção consistiu em ter ela abandonado a classificação da quantidade das exegeses possíveis e historicamente realizadas sobre um texto, em muitas interpretações ‘ falsas’ e uma ‘ correta’. Seu interesse cognitivo se desloca da tentativa de constituir uma significação procedente para o esforço de compreender a diferença das exegeses de um texto” (Jauss,1979, p. 191)

A arte assume uma função social exatamente por ser transgressora de normas. Para Jauss (1979) a experiência estética é uma forma de prazer e de conhecimento *sui generis*, porque conceitualmente não controlado que tanto projeta suas prenoções e expectativas quanto é possível tê-las questionadas. Enquanto integrado na experiência estética, este questionamento não

se transformará em uma rede conceitual \_ pois a conversão supõe um ato de distanciamento teórico e não estético \_ mas tenderá a se congelar em novas prenoções ou em novos esquemas de ação.

Os adeptos da Estética da Recepção apresentam a teoria dos vazios e do leitor implícito. Para eles a interpretação cobre os vazios contidos no espaço que se forma entre a afirmação de um e a réplica do outro, entre pergunta e resposta. Os textos enunciados com vazios exigem o preenchimento do leitor. Para esses críticos, há meios de controle que incentivam a entrada do leitor e não o expulsam do texto. Iser concentra-se no efeito da obra e a teorização de Jauss converge para a caracterização da experiência estética, com suas categorias básicas: *poiesis*, *asthesis*, *katharsis*. Iser, comentando a interação do texto com o leitor afirma:

A marcação histórica da arte valorizada por Ingarden faz com que sua estética permaneça no horizonte da estética da representação. O ideal Ingardiano é da estruturação harmônica das camadas, o que deveria resultar no efeito polifônico da obra . Para ele, a concretização é apenas a atualização dos elementos potenciais da obra e não a interação entre texto e leitor (Jauss 1979, p.102 - 103).

Ao não seguir o princípio da fluência, a ficção exige do leitor a intensificação de sua “atividade ideativa”. A leitura ficcional exige a permanência da atenção do leitor, isto é, impede a fluência própria aos textos pragmáticos da literatura de consumo. Pode nos estimular a ver um elenco de possibilidades e funções não só negadoras, mas também problematizadoras, de tomada de consciência ou de aumento de consciência.

Na situação pragmática as expectativas do leitor podem ser

chamadas de homogêneas quanto à intenção autoral, sendo, no texto literário, heterogêneas. A interpretação não serve a si mesma, mas à interpretação da sociedade, da história e do homem.

Ao longo do séc. XIX a história da arte se compreendia como história das obras e de seus autores. A relação entre pergunta e resposta como instrumento hermenêutico é mostrada como relação consecutiva entre problemas e soluções nos processos literários. Segundo Iser:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. De um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstituir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (Jauss, 1979, p. 105)

Na França já haviam chamado a atenção sobre as raízes comuns de uma hermenêutica da desmistificação e de uma hermenêutica da recuperação do sentido. Ficam relativizados os conceitos de *Poiesis* \_técnica\_, *Katharsis* \_comunicação\_, *asthesis* \_visão de mundo\_, análogos ao *logos*, *anthropos*, *cosmos*.

A hermenêutica literária tem por tarefa interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como um processo, no qual o diálogo entre autor leitor e novo autor refaz a distância temporal no vai-vem de pergunta e resposta, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre doutro modo e, por isso, sempre mais rico.



## **2 - Entre a fidelidade e a liberdade**

O texto é aberto, porém, não admite qualquer interpretação. Aceitar diferentes leituras não significa aceitar toda e qualquer leitura, pois as que o texto admite já estão nele inscritas como possibilidades a que chegamos mediante pistas e noções de precisão e intuição.

A fidelidade é a obediência aos princípios construtivos do texto, a percepção de seus elementos básicos, que, coerentemente organizados, engendram o processo de significação e demonstram caracteres de estilo. Devemos fidelidade às estruturas textuais, aos elementos nelas distribuídos e ao estilo característico do autor e da época.

Liberdade é alcançar caminhos ilimitados, livres da camisa de força dos elementos constitutivos. Instauramos o leitor co-autor, que transcende da palavra escrita para a semiose, para o processo de imaginação, simbólico ou semiótico. Ao perceber brechas valemo-nos da crítica, que parte do interno e amplia os horizontes textuais.

Ezequiel Theodoro da Silva (1990), indica três movimentos de consciência na leitura: o constatar, o cotejar (refletir) e o transformar. Ler as linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas. No cotejo ou reflexão, o leitor constata e conclui que há sentidos no texto, na transformação gera mais sentidos para o texto, estabelece homologias entre conhecimentos vários ( Idéias 5, FDE, 1990).

O leitor é produtor de sentidos, numa atividade complexa que exige mecanismos adequados visto possuir o texto de múltiplas interpretações indicadores da polissemia. O apoio teórico da crítica é de fundamental importân-

cia, pois as várias leituras não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas oferecidas. O leitor não pode prender-se ao plano do conteúdo, deixando de perceber e apreender a totalidade de sentido gerada na hierarquia da construção poética, que valoriza efeitos fônicos, mórficos e sintáticos.

A liberdade nasce da disciplina, do direcionamento sensato das idéias. Da fidelidade às estruturas chegamos à liberdade da interpretação. Não queremos a abolição do livro didático, mas que os autores se preparem para o novo paradigma de século XXI, deixando ao leitor a tarefa de exercitar o pensamento dialético, não mais a mera reprodução ou apenas a indicação da alternativa pronta. Na era da informática, da longa distância como espaço possível de manipulação, queremos a não-manipulação do sujeito-pensante, do sujeito-aluno; queremos, na atualidade do mercado competitivo, o sujeito-sujeito.

A escola pode se incumbir da formação do leitor não-comum, seduzido pelo enigma e menos à vontade no explicado, no redundante. A escrita da elipse tem sido negada, repudiada na escola e pelo mercado, pois requer um leitor culto, que consegue trespassar a moldura da linguagem cotidiana.

A imaginação literária é uma atividade natural correspondente a uma ação *direta* da imaginação sobre a linguagem. Na arte literária, as imagens são criadas em palavras, sugeridas e devem ser abstraídas num nível de intelectualidade acentuado, transcendendo da palavra para a imagem, do simbólico escrito para existencial. Segundo Fulgêncio & Liberato (1992), há uma relação inversamente proporcional na atividade de leitura, ou seja, quanto mais informações visuais, menos informações não-visuais. Muitas informações não estão escritas, mas inscritas; são não-visuais, estão na imaginação, não nas

palavras; são simbólicas, não literárias.

Kleiman (1989) assegura que existem níveis de conhecimento requeridos a cada etapa de leitura: conhecimento prévio: lingüístico e textual e conhecimento de mundo, referencial extralingüístico.

A precisão dos objetivos no estudo de textos e de literatura é importante pois ativa a compreensão. Os textos poéticos são pouco previsíveis, especialmente os de alguns estilos. O princípio de coerência rege a fidelidade, o de independência rege a liberdade. Existem estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipóteses nas atividades de revisar e auto-indagar; é o princípio de fidelidade ao texto.

Segundo Michael Scott há um potencial em comum a ser criado; a liberdade está na habilidade de raciocínio, no desocultamento das informações não dadas; na percepção de semelhanças e diferenças, de relações de causalidade, relações antitéticas e relações de complementaridade; na percepção de ideologias, influências, contaminações e na habilidade de distanciamento do texto. (Cadernos PUC nº 16, p. 105-115)

Segundo Frank Smith, "para ler precisa-se de iluminação(...) Em outras palavras, depende-se de alguma informação passar dos olhos ao cérebro". (Cadernos PUC nº 16, p. 113)

A linha mestra da vanguarda esteve na ruptura das convenções, em sua retaguarda deve estar uma atividade crítica mais ampla. O efeito liberador é apreciado na co-criação do significado, um clima pouco freqüente em nossas letras. A atualidade e o tom libertário estão no experimentalismo técnico não-superficial e diretivo, antes crítico. A vitória do leitor participante, atento e culto sobre a esterilidade das convenções e práticas institucionalizadas é parte

do panorama que garantirá a visão de conjunto da literatura. Precisa haver uma complementaridade profunda entre fidelidade e liberdade em relação ao texto.

O valor polêmico de transgressão do instituído é de maximizar a intensidade dos significados pela não-superficialidade. Na agudeza do ato de leitura emerge a dialética, dando à liberdade necessidades e ritmos próprios em que observações e reflexões originais revelam preferências estéticas e o reconhecimento da tradição como propulsora da construção cultural e histórica. Deve reinar um desapego muito particular na leitura, revelando busca de caminhos e intenções dos textos e discursos.

O momento crítico da ideologia contemporânea revela um princípio anti-hierárquico em que a intensidade e a compreensão estão em toda parte, assim como o sentido. Contrapor o presente ao passado, buscar isotopias, identidades e oposições, apreender o paralelismo dos discursos em criações distintas é, sem dúvida, uma proposta de ressonância significativa.

O movimento dialético transita pelo autêntico, pela construção de sujeito, de sociedade e de história, a partir da observação do passado em suas representações simbólicas e ideológicas. A liberdade presente ocorre na reativação da fidelidade ao passado enquanto paradigma estético de nossa construção cultural. A fidelidade à tradição possibilita a liberdade reflexiva no presente; possibilita desvendar a potencialidade discursiva codificada nos textos.

Concluimos considerando a construção da significação através da equiparação presente/ passado, tradição/ modernidade, fidelidade/ liberdade. O pensamento dialético, por excelência, só se constrói na contradição, na oposição, no equilíbrio nascido do desequilíbrio, da ruminação dos significados e da apreensão do pensamento crítico.

A leitura crítica e a cultura literária só se constroem pela educação do olhar, desenvolvimento de estratégias adequadas de monitoração da percepção e pela consideração da crítica como reveladora da semiose potencial nos textos.

**Terceira parte: Uma Proposta fenômeno-semiótica**

### **CAPÍTULO III**

#### **A Semiótica: dos códigos à práxis.**

A tarefa do ensinante é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ele implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência.(...) É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente .

Paulo Freire

A abordagem textual interna completa-se com a externa, que lhe atribui o verdadeiro significado, em termos de estrutura em função de uma projeção do sentido, da recepção, do significado individual, interindividual e coletivo que o mesmo possa assumir em seu tempo ou ao longo do tempo.

A semiótica interpreta o presente - as estruturas e o aparentemente ausente \_ codificado, simbolizado e iconizado através do presente \_ os signos \_ hierarquicamente distribuídos no texto; na esteira da retórica e da poética revela os processos simbolizadores e semânticos fundamentais.

Se a semiótica é a ciência que ensina a “ler” o mundo, pretendemos por ela e pela fenomenologia “ler” o texto, perfazendo uma abordagem interna, abarcando a estrutura dos textos e só depois a externa, completando seu sentido, com ênfase no objeto, no sujeito e na expressão desse objeto na cultura. Tratamos do objeto fenomenologicamente, do sujeito como momento de recepção e da expressão desse objeto na cultura, como veículo das ideologias, suas influências e contaminações.

Essa prática de leitura constitui uma revolução de confiança no leitor, em seu papel de investigador, à maneira de Sherlock Holmes, de observa-

ção das pistas, dos índices deixados como marcas e possibilidades de interpretação.

## 1. Parindo significados: da microanálise para a macroanálise

Diversas pesquisas recentes (as de Jakobson e Lévi-Strauss, sobretudo) puseram em evidência a existência, nas obras fechadas, ao nível da articulação do conteúdo, da possibilidade de uma dupla leitura do mesmo objeto poético (ou literário). No primeiro caso, o objeto aparece como um “sistema fechado” cujas articulações parciais se integram numa estrutura paradigmática. No segundo caso, o objeto é passível de leitura como um “sistema aberto”, manifestando, num dado momento do seu desenvolvimento discursivo, uma continuidade que pode ser considerada como uma transformação diacrônica do conteúdo, constitutivo de um antes e um depois semânticos. A esta possibilidade, à primeira vista insólita, de uma dupla leitura corresponde uma dupla esquematização do poema. Assim, uma nova distinção - desta vez funcional - entre as unidades poéticas é estabelecida graças à análise da isotopia, implícita ou explícita, do objeto.

A. J. Greimas

Os conceitos dos quais nos valem para interpretar o poema “Velha Chácara” estão embasados na teoria de Hjelmslev, na apreensão dos níveis de estratificação da mensagem, partes que compõem um todo harmonioso e complexo, engendrado pelo suporte do sentido nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, considerando a idéia de hierarquia. Também nos valem da teoria semiótica francesa greimasiana, considerando a abordagem interna anterior à externa, partindo do dito para o não-dito, do concreto para o abstrato, do fundamental para o discursivo.

Como demonstração da *didática da ruminação do significado* passamos à análise e interpretação dos poemas encontrados na Avaliação Final do Ensino Médio/ 97 e também do poema trabalhado no livro *Curso Prático de Português* (Cadore, 1994, Ática).

Os textos “ Velha chácara”, de Manuel Bandeira e “ Recordo ainda”, de Mário Quintana, fazem parte da análise fenômeno-semiótica que propomos como possibilidade de leitura e prática de identificação e comparação de

isotopias. O leitor é convidado a fazer o passeio proposto pela semiótica \_ que enxerga pontos, detalhes, lacunas, vazios, pistas, signos e significados latentes nas manifestações artísticas. A semiótica concebida por Kristeva começa pelas relações homológicas no próprio texto. Hierarquia, homologia, articulação, dicotomia; seja lá o nome dado à complexidade da criação poética, ultrapassa a fronteira do pragmatismo da linguagem e com ela cria imagens através de palavras.

Convidamos o receptor-destinatário da poesia ao exercício de co-criação, co-autoria que a poesia proporciona; o exercício da sedução, semiótica condensada em signos, ícones e índices. Analogamente às artes figurativas, o poeta faz, com palavras, o que o pintor, o escultor e o músico criam com seus recursos. O distinto entre os mesmos é apenas uma questão de substância da expressão, que Hjelmslev tão bem explicou nos *Prolegômenos*. O trabalho crítico, segundo Barthes, não é de revelar verdades, porém, validades; a começar pela *abordagem interna*:

**Análise Textual:** níveis de leitura do poema “ Velha Chácara:

***Velha chácara***

A casa era por aqui ...  
Onde? Procuro-a e não acho.

Ouço uma voz que esqueci:  
É a voz deste mesmo riacho.

Ah quanto tempo passou!  
(Foram mais de cinqüenta anos)  
Tantos que a morte levou!  
(E a vida... nos desenganos...)

A usura fez tábua rasa  
Da velha chácara triste:  
Não existe mais a casa...

\_ Mas o menino ainda existe.

1944

BANDEIRA, Manuel, *Lira dos Cinqüenta Anos*.  
in *Obra Completa*.

## 1. Leitura Óptica e Analítica

Na busca de índices ou indícios percebemos nos aspectos formais do poema “Velha chácara”, de Manuel Bandeira a mobilização de quadrimembros \_ estrutura tradicional. O poeta opera algumas transformações por ser modernista. Aliás, Bandeira, em sua obra poética, utilizou com freqüência as formas fixas e tradicionais. Remodelando-as originalmente oferece-nos a oportunidade de conhecer formas em desuso ou esquecidas na modernidade; além do tom prosaico e da preocupação de não deixar morrer a tradição.

O poema apresenta regularidade métrica nos versos heptassílabos, também chamados de redondilha maior ou *medida velha*, popular. Quanto à disposição, a rima é alternada ABAB CDCD EFEF ou cruzada, e, quanto à tonicidade, observamos o mesmo fenômeno, alternando em grave-agudo. Quanto à natureza, as rimas são soantes e quanto ao valor, há também uma alternância entre rimas gramatical / agramatical.

Ao longo dos versos ocorrem efeitos como crase, elisão, e ditongação. Os fonemas /s//š/z/ evocam o som do riacho e trazem ao eu-lírico as

recordações do passado. O “sonzinho”, origem do vocábulo *soneto*, é a base homológica do poema, explicada ao longo dos níveis de análise. No primeiro nível de leitura, as articulações fônicas são, hierarquicamente, produtoras de significados nos demais níveis, princípio de homologia, de equivalência entre as estruturas fono-semânticas.

## **2- Leitura Compreensiva**

Quanto ao léxico, observamos a ocorrência de substantivos, pronomes e advérbios, com a predominância de verbos. O vocabulário é simples e comum (prosaico), combinando com a simplicidade do tema\_ a lembrança de uma velha chácara. Há alternância também dos tempos verbais, retomando o passado e trazendo ao presente as recordações do eu-lírico, intercalando pretérito e presente numa saudade contínua, num percurso paralelo do eu-poemático e do eu-criador (o poeta), dados oferecidos pela crítica biográfica.

A intensificação de elementos disfóricos na pouca adjetivação remete ao sentimento de desgaste e tristeza; a presença de substantivos, adjetivos, pronomes e verbos nos diversos tempos, pessoas e modos revela funções e efeitos de sentido. Quanto à construção de versos, ocorrem períodos compostos ora coordenados, ora subordinados, havendo, também, períodos simples, que sustentam a base poemática. Ainda no nível sintático as reticências evocam o passado que já não existe, assim como os parênteses, interrogação e exclamação são índices da procura do eu-lírico pelo passado. O tipo de pontuação presente neste poema revela desequilíbrio emocional, instabilidade.

No primeiro verso as reticências sugerem a incerteza do eu-lírico quanto à localização do objeto simbólico de afeto. No segundo verso, surge

a interrogação, como se houvesse um interlocutor respondendo à busca do sujeito-enunciador, que se auto-responde negativamente, em forma de vazio. A imagem não é concreta, é mental, em forma de devaneio operante. As imagens vão tomando corpo de muitos modos, em projeções de formas, vozes, pessoas e pela reiteração do passado.

### **3- Leitura Interpretativa**

O poema revela um estado de lirismo e nostalgia, na contemplação do presente marcado pela solidão, em contraste com o passado alegre, repleto de presenças não-desgastado pela usura e pela ausência de pessoas queridas. A mitopéia constitui um campo de eleição dos poetas. A noção revigorada da irreversibilidade da vida e a consciência dramática da morte ganham peso metafísico.

O verso isolado da última estrofe reflete a usura, o desgaste provocado pelo tempo nos sentimentos do eu-lírico, que termina isolado,ilhado \_estrutura também presente na forma do monólogo interior, em que o sujeito da enunciação recupera o enunciado e o presentifica em forma de outrora agora; o eu-lírico se diz menino agora, quando o foi outrora, lembrando Pessoa. O travessão marca essa recuperação” \_ Mas o menino ainda existe.”

Segundo Greimas, todo texto compreende três campos que o emolduram: a temporalidade, a espacialidade e a actorialidade. Procedendo à varredura deste poema, o domínio do eixo da temporalidade abarca todos os outros, pois os elementos nele presentes são distribuídos dentro da grande tensão temporal. O espaço se confunde com o tempo, foi por ele devastado; o mesmo acontecendo com o espaço interior do eu-lírico, dissolvido pela usura,

desenganos, pela ausência do que significava vida: a infância, os entes queridos, a casa, a alegria.

O conjunto léxico da temporalidade se organiza da seguinte maneira:

<u>PASSADO</u>	X	<u>PRESENTE</u>
Lá		Aqui
Menino		Homem
Vida		Morte
Integridade		Usura/ Parcialidade
Presença		Ausência
Alegria		Melancolia
Eu ontem - Sujeito 1		Eu hoje - Sujeito 2
Voz		Silêncio

Há uma inversão passado/presente. No passado existia o elemento presente (as pessoas queridas, a alegria); no presente existe o elemento passado (o menino, a casa, o riacho). A inversão faz com que os lexemas e se-memas se alternem constantemente.

Ressaltando o campo léxico do tempo - na primeira estrofe o *passado* se atualiza pelos morfemas modo-temporais dos diferentes pretéritos (era, esqueci) e o *presente por* (procuro, acho, ouço, é). A constatação do presente, marcado pelos verbos em maior número, reflete a busca do elemento externo: a casa.

A sensorialidade é a marca desse momento, ressaltando a busca desesperada através das sensações táteis (procuro), da visão (não acho) e a sensação presente, única verdade, é a que o eu-lírico constata pela audição (ouço).

O som do riacho se presentifica, especialmente na primeira es-

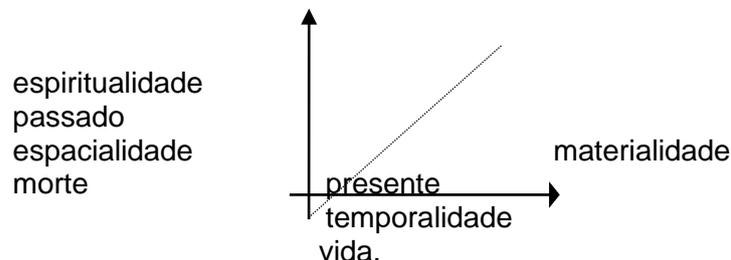
trofe, e continua em todo o poema pela alternância /s//š//z/. O som que fica ecoando é o do riacho, que passa e traz lembranças ao eu-lírico. O riacho é o elemento gerador das lembranças, tendo a água como símbolo.

Na segunda estrofe, o mergulho é total no passado, provocado pela voz esquecida do riacho evocando lembranças e conduzindo à fuga do externo ao interno. O presente chama o ausente (o tempo que passou, os cinqüenta anos, tantos que a morte levou). Há uma alternância entre constatação/ certificação. Nos parênteses, o eu-lírico, no mergulho interior, passa da sondagem do externo para a certificação, no interno. Os sinais gráficos dos parênteses e das reticências evidenciam o mergulho, a projeção do eu no passado; a introspecção gradativa, que vai do exterior ao interior. O limite espacial se projeta no tempo; a espacialidade se projeta na temporalidade; a materialidade na imaterialidade. A morte torna-se isotopia espacial do presente e a vida isotopia espacial do passado.

As muitas vozes (de tantos que a morte levou), agora silenciadas, se encontram através da voz do riacho, na própria voz interior do eu-lírico. A dialogia se resume na monologia; o diálogo se faz no monólogo, numa só palavra: a voz interior do eu-lírico.

Na terceira estrofe o externo retoma o primeiro plano, após o mergulho anterior na profundidade do eu. As consoantes constrictivas sonoras parecem mostrar a ação do tempo, de gastar, desgastar, dissolver, fazer tábua rasa até desintegrar, como se a casa se decompusesse e desabasse, marcada pelas reticências, simulando a decomposição, paralela à decomposição dos entes queridos, na horizontalidade, e a desintegração do eu-lírico, que no presente se encontra dividido. Esses elementos \_ os entes e a casa se desmaterializam e

ganham o eixo da verticalidade, da imaterialidade.



O caminho do sujeito é equivalente ao do objeto; se decompõe ao longo do tempo, paralelamente ao objeto casa. A usura, o tempo, agem, simultaneamente, no externo e no interno.

Na última estrofe, se presentifica o eu do passado, que na solidão marcada pelo monóstico, mergulha no passado para existir no presente. O eu-narrador do presente não é o mesmo que viveu os fatos no passado. A integração do eu, do sujeito desintegrado em todo o enunciado, se recupera na enunciação, se presentifica, em conjunção com o passado \_ menino-homem/ homem-menino, através da fala marcada pelo travessão e pela adversativa; tudo parece ter morrido \_ *mas o menino ainda existe*.

O espaço se desintegra no tempo; o externo\_ a casa \_ desaparece pela usura, englobando o interno, o eu, o sujeito 2 (homem-menino), desintegrado, no tempo, pelos desenganos. O eixo da espacialidade se projeta na temporalidade, fazendo o mesmo paralelismo o eixo da actorialidade. O eu do presente se projeta no passado e se reintegra na solidão do presente. Presente/passado, externo/interno, homem/menino se projetam na alternância, se integram, se fundem.

Opõem-se mundo físico e espiritual, materialidade e verticalidade, presença e ausência, objectualidade e virtualidade, com o primeiro elemento de cada dupla situado na horizontalidade e o segundo, na verticalidade, assim relativizados:

<b>Horizontalidade</b>	<b>X</b>	<b>Verticalidade</b>
Mundo físico		Mundo espiritual
Materialidade		Imaterialidade
Presença		Ausência
Objectualidade		Virtualidade

Em relação ao campo da actorialidade, o espaço é actante, objeto de busca, num programa narrativo de disjunção com o presente imediato; a ausência da casa, na primeira estrofe, segue na próxima estrofe com a ausência dos seres, finalizando apenas com a presença do eu como actante manipulado pelo tempo. O tempo é actante-sujeito das transformações físicas e psicológicas manifestadas no poema.

$S_i = S_2 \cup O =$	Busca	$S_2 = S_2 \cap O =$	Lembrança
$S_3 = S_2 \cup O =$	Decomposição	$S_f = S_2 \cap S_1 =$	Integração S1/S2 ( objeto existe dentro do S)
	casa		H menino

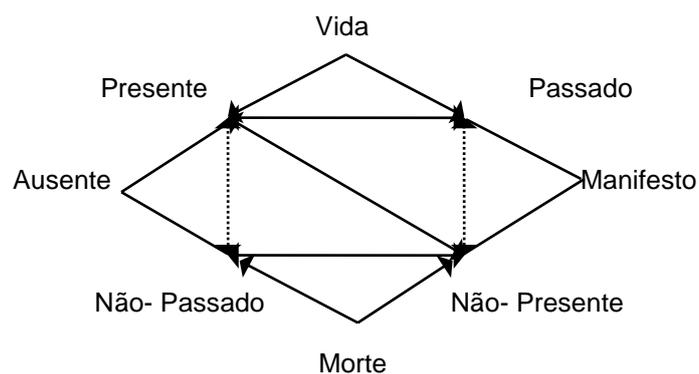
#### LEGENDA

$S_i$  = situação inicial       $S_1$  = sujeito 1 ( menino)       $S_2$  = sujeito 2 (homem, velho)  
 $S_f$  = situação final       $O$  = objeto de afeto ( casa)  
 $\cup$  = disjunção ( desequilíbrio)  
 $\cap$  = conjunção ( equilíbrio)

A estrutura da significação se apresenta assim relativizada no octó-

gono semiótico:

Eixo dos contrários -	Presente vs Passado
Eixo dos contraditórios -	Não-Presente vs Não-Passado
Eixo das implicações -	Manifesto vs Ausente
O Sema que engloba os dois semas contrários -	Vida
O sema que engloba os dois semas contraditórios -	Morte



Os esquemas anteriores sintetizam os significados, o nível fundamental do poema. A educação do olhar relativiza elementos do poema, os interpreta em significados e os organiza visualmente.

Um dos grandes problemas da sala-de-aula é a incapacidade ou inabilidade de percepção, análise e síntese, base da instrumentalização proposta neste trabalho. As etapas de percepção, pela leitura atenta, captação, análise e confirmação das possibilidades são essenciais na ampliação do fenômeno de compreensão para o fenômeno crítico e o retorno ou condensação em síntese das idéias alcançadas.

Ampliação e condensação em símbolos são etapas graduais e dinâmicas do pensamento cognitivo e trazem mobilidade e “respiração” ao raciocínio, que se dilata e contrai, discursiva ou esquematicamente, através das palavras dispostas no papel.

Os esquemas nascem da necessidade de apresentar ao aluno

idéias concentradas em símbolos. A atividade de leitura dos ícones, dos símbolos dinamiza a compreensão, acelera a captação, educa o olhar na direção da ampliação dos significados condensados em *semas*.

Em relação ao campo léxico da actorialidade, conforme a legenda, Si é a situação inicial do poema, ou do drama pessoal apresentado nas quadrinhas, quando o eu- lírico parece rondar o espaço atópico, à procura da casa. S2 é o sujeito no presente, ou seja, o homem, o velho, que depois de cinquenta anos procura a casa de sua infância.

Esse é um programa narrativo de busca da casa, e mais profundamente, busca do eu, que se perdeu; procura e não acha. A S2 (situação 2 ou segunda situação), localizada na segunda estrofe, é de lembrança do tempo que passou, das pessoas que se foram, pela morte ou pela vida.

O gráfico da horizontalidade para a verticalidade simboliza a transcendência do plano terreno para o espiritual. A S3, terceira situação coincide exatamente com a terceira estrofe, que marca o efeito do tempo nos objetos e na paisagem, refletidos pela usura, pelo desgaste, expressos pela decomposição da casa.

O efeito especial das reticências nessa estrofe é a simulação da queda, do desabamento material e espiritual causada pelo tempo (*Não existe mais a casa ...*, porém, na situação final *sf*, o sujeito 1(o menino) resiste ao tempo, pela integração com o sujeito2 (o velho), que conserva em si o menino de outrora. Essa junção o faz viver. Vive do devaneio, do sonho, da recuperação do passado.

Por essa razão, o eixo dos contrários relativiza presente e passado; o eixo dos contraditórios relativiza não-presente e não-passado. Embora

pareça um exercício mecânico de oposições enfileiradas, a prática dessas oposições mobiliza o pensamento, faz refletir, pensar, chegar ao juízo crítico; faz pensar nas implicações e inferências que as palavras trazem; pensar nos semas manifestos e nos ausentes; pensar no grande sema que compõe o poema, a vida e nos faz pensar na morte.

Saussure sustentava que aprendemos por oposições, idéia que os estruturalistas se encarregaram de fazer continuar e da qual somos partidários, contudo não do estruturalismo fechado, mas do neo-estruturalismo, que se abre para a história, para as interpretações conteudistas, a partir da fundamentação estrutural, retomando os princípios de fidelidade e liberdade.

Completando a análise estrutural (abordagem interna) com a abordagem externa (crítica), o caminho mais evidente no poema é a linha psicanalítica, inscrita no texto, através de algumas pistas como o Eu (função emotiva predominante), a Morte, A Vida, o Riacho, a viagem à infância, elementos simbólicos da fluidez, da efemeridade do tempo, que leva tudo e traga desejos, paixões, traga o(s) outro(s) e só deixa o eu, que mergulha no passado e no ex-terno em busca do equilíbrio interno e presente, pelo devaneio.

A água, a fluidez simbolizam a vida, permanecem na figura do riacho, que se sobrepõe ao elemento humano, se antropomorfiza e ganha voz, garantindo a presença do natural em detrimento do humano e material: a casa, os entes. Há um elemento de tensão, disfórico, o elemento físico ausente, que só se euforiza ao final, na presença do outro eu \_ o menino \_ que reintegra o adulto dilacerado pelos desenganos e ausências sucessivas.

Enfim, este pequeno poema sintetiza uma harmonia composta na desarmonia, na alternância de papéis, no paralelismo fono-morfo-sintático-

semântico, fundido na completude textual, do eu recomposto pela lembrança, pelo passado, pela saudade, construído sob o signo da alternância.

A “Velha chácara” traz o eu-menino em cujo paralelismo se funde o passado-presentificado ou o presente-preteritizado, transbordando pela obra a sobrecarga passional. Ancorados na crítica bachelardiana do imaginário apresentamos o devaneio como fundamento do poema de Bandeira.

#### **4- Leitura crítico-relacional- *abordagem externa***

Segundo Bachelard (1988) assim como Proust, Bandeira, na busca do tempo perdido pelo eu-lírico, acompanha a reconquista do espaço perdido; entretanto, a unidade espacial só é verdadeiramente readquirida pelas viagens e deslocamentos, que sempre têm algo de mágico.

Como sensação ou devaneio (no sentido bachelardiano do termo), a velha chácara-paisagem aparece como fantasia, encenação, trabalho, produto de certo desejo inconsciente. Quarto e casa são diagramas de psicologia que guiam escritores e poetas na análise da intimidade. O poema “Velha chácara” apresenta um quadro centralizado que leva ao devaneio, introduzindo os seres do passado, numa evocação sem sobrecarga. As lembranças mais pessoais do eu-lírico vieram habitar ali. Na diminuição do ser do mundo exterior há um aumento de intensidade de todos os valores de intimidade.

Qualquer que seja o pólo da dialética em que o sonhador se situe, qualquer que seja a casa ou o universo, este se dinamiza. A casa e o universo não são simplesmente dois espaços justapostos. No reino da imaginação, ambos se atiram reciprocamente em devaneios opostos. Sentimo-nos mais tran-

qüilos e seguros na velha morada, na casa natal que na casa das ruas, on-de só de passagem habitamos.

Os ruídos colorem a extensão e dão-lhe uma espécie de corpo sonoro (riacho). O escritor compraz-se em mostrar o estreitamento do espaço no centro do qual a casa viverá como um coração angustiado. *Não existe mais a casa (mãe - maternidade), mas o menino ainda existe...* É preciso participar do drama cósmico enfrentado pela casa que se diluiu pela usura, perdeu as energias físicas e morais de um corpo humano.

A psicologia ascensional *positiva*, caracteriza sob sua forma *negativa*, todas as metáforas da *queda moral*, considera a experiência da queda imaginária como um dado primeiro da imaginação dinâmica. A queda imaginária só conduz a metáforas fundamentais para uma imaginação *terrestre*; a queda profunda, nos vórtices escuros, no abismo, é quase fatalmente imaginária em relação à imaginação das águas ou, sobretudo, à imaginação da terra tenebrosa.

Na comunhão dinâmica entre homem e casa, na rivalidade dinâmica entre casa e universo, estamos longe de qualquer referência às simples formas geométricas. A casa vivida não é uma caixa inerte; o espaço habitado transcende o espaço geométrico, remodela o homem, conduzida pelo poeta a um ponto sensível da antropocosmologia, é um instrumento de topoanálise.

A água é um superlativo, espécie de substância de substância, uma substância-mãe. Em Bandeira, a água segue com muita exatidão o destino do devaneio principal, que é o devaneio da morte, descrevendo-se a vida pela morte. A água é, enfim, elemento material que recebe a morte em sua intimidade, como essência, vida abafada, lembrança tão total que pode viver inconscien-

te, sem jamais ultrapassar a força dos sonhos.

O devaneio começa por vozes diante da água límpida, toda em reflexos imensos, fazendo ouvir uma música cristalina e acaba no âmago da água que transmite estranhos e fúnebres murmúrios. O devaneio à beira d'água, reencontrando os seus mortos, morre também ele, como um universo submerso.

Assim como em Poe, a poesia de Bandeira se conduz a um *suicídio permanente*, numa espécie de dipsomania da morte. Nele cada hora meditada é como uma lágrima viva que vai unir-se à água dos lamentos; o tempo cai gota a gota dos relógios naturais; o mundo a que o tempo dá vida é uma melancolia que chora. Cotidianamente a tristeza mata e quando chega o fim, quando as trevas estão no coração e na alma, quando os seres amados se foram e todos os sóis da alegria desertaram a terra, então o rio de ébano, inchado de sombras, pesado de desgostos, vai começar a sua lenta e surda vida. O rio é o elemento que se lembra dos mortos.

Bandeira reencontra a intuição heraclitiana que via a morte no devir hídrico. Para Heráclito, "*a alma desprendia-se do fogo vivo e universal e tendia momentaneamente a transformar-se em unidade*" sendo a morte a própria água. "Tornar-se água é morte para as almas." (Bachelard, 1989, p. 59). Se a água é a matéria fundamental para o inconsciente de Bandeira, neste poema, ela deve comandar a terra; é a água que vai arrastar toda a paisagem para o seu próprio destino. A morte é maquiada com as cores do próprio destino, pode ser também um símbolo maternal. A água mistura seus signos ambivalentes de nascimento e de morte.

Outro devaneio se apossa do eu e ensina uma perda do ser na

dispersão total. Cada um dos elementos têm sua própria dissolução: a terra tem seu pó, o fogo sua fumaça; a água dissolve mais completamente, ajuda a morrer totalmente. É, então, um *nada substancial*. Não se pode ir mais longe no desespero. Para certas almas a água é matéria do desespero.

Em *Semiôtikê*, Kristeva propõe uma leitura tabular, descobrindo, dispersos no texto, fonemas cuja reunião constitui a palavra-tema. Em “Velha chácara a alternância /s//z//š/ reflete a usura; portanto, a palavra-tema é *usura*, transitoriedade, desgaste, alternância de estados.

Segundo Bachelard as grandes obras trazem sempre esse duplo signo: a psicologia encontra nelas um lar secreto, a crítica literária um verbo original. No poema *Velha Chácara*, o corte do significante pela cadeia falada reitera os fonemas apreendidos nos lexemas casa, acho, ouço, voz, esqueçi, richo, usura, rasa, chácara, existe.

A lenta e gradativa repetição destes fonemas evoca a passagem do tempo, como um vento ou efeito do próprio desgaste, pelo atrito simbolizado pelo fonema / z /. A remotivação, formulada por Jakobson, assegura a homogeneidade estrutural do signo. A harmonia estrutural, a que corresponde o termo *homologia* se presentifica no princípio, de paralelismo fono-morfo-sintático-semântico. A leitura crítico-relacional deve supor a inter-relação de elementos, que se constroem gradualmente, hierarquicamente.

Como desenvolver no aluno de Ensino Médio essa capacidade? Para que o processo de leitura atinja o nível estético e não apenas o pragmático, alunos e professores devem ampliar seu domínio de conteúdo e de visão para perceber e apreender os elementos latentes, que têm sido relegados ou simplesmente ignorados no processo de leitura, nas aulas de Português.

É contra a leitura ingênua e simplesmente emocional que nos posicionamos; contra a leitura e conhecimento superficiais da literatura, que na verdade permanecem apenas na sucessão dos períodos cronológicos e seus cânones; um conhecimento não-histórico, mas diacrônico, que não aceita correspondências e inferências de posicionamentos políticos, ideológicos, estilísticos ou sociológicos. Essa prática superficial não apreende as contaminações e influências que se desenvolvem em determinadas épocas, desconhece a visão crítica, aguçada, desafiadora, reveladora da evolução de nossa identidade e de nossa literatura.

O poema “Velha chácara” faz parte da coletânea *Lira dos Cinquenta Anos* – um livro de memórias e lembranças que revela um Bandeira saudoso e lírico, apresenta formas modernizadas, conservando algumas tradicionais. A versatilidade do poeta é confirmada em sua obra completa.

Autor e eu-lírico seguem o mesmo percurso gerativo. É público que Bandeira, devido aos desenganos que se foram somando ao longo do tempo, se realiza na arte, sublima sofrimentos na função catártica que a arte, incomparavelmente pode proporcionar; alia o poético, ou antes, o constrói, através da catarse, do eu que se purifica e se reintegra por meio da criação.

Wilson Castelo Branco, em nota preliminar ao *Lira dos Cinquenta Anos*, afirma:

as poesias de Bandeira desde *Cinza das Horas* até *Libertinagem*, nos deixam sob uma forte tensão espiritual, sensação que se reverte em tranquilidade em seus últimos livros. A essência dos poemas sofre uma transformação apreciável, como se se elevasse da terra aos céus (Bandeira, 4ed, 1996, p. 243).

As constatações de Castelo Branco são comprovadas no

campo léxico do espaço. Os motivos humanos persistem porque não poderão nunca ser alijados, mas persistem sob um aspecto diferente, pois o poeta, agora, se desprende da dor e da alegria, sua inspiração é determinada por si mesma. Daí por diante paira sob a obra o signo da solidão; parece que, nesta fase, tanto a técnica excepcional como o desligamento da poesia- motivo, poesia formal, são característicos da arte de Manuel Bandeira e somente um solitário seria capaz de desprezar a comodidade que a inspiração rasteira oferece. Portanto, o papel da solidão, longe de ser estático, é revolucionário.

Até *Libertinagem*, as poesias têm um cunho acentuado de partido, de paixão. Surgem alguns motivos de fuga, mas em *Estrela da Manhã* e *Lira dos Cinquenta Anos* estão as produções mais pessoais de Bandeira. Embora não seja uma poesia fechada, sem dúvida é ela de elite. E, nesse sentido, apesar do retraimento do autor, encontramos subentendida uma grande nostalgia de comunhão com os homens. Seus temas se exteriorizam, não para que os leitores sintam o que lhes é de agrado sentir, mas sim para que parte destes leitores entre na intimidade do poeta, tal a razão porque nos parece serem as produções da última fase as mais libertas de quaisquer preocupações objetivas (Castelo Branco, 1996, p. 244)

Procurando conhecer a si mesmo, o poeta ultrapassa o desalento e toda a dor que povoaram seus primeiros livros. A liberdade de idéias suplanta a liberdade da forma. O mundo interior do poeta é tão amplo que se identifica com o cosmo. A poesia proporciona documentos para uma *fenomenologia da alma*. Toda a alma se intrega com o universo poético; a casa- natal perdida, destruída, demolida permanece como a morada principal do devaneio de infância; os refúgios do passado o acolhem e protegem.

Concluimos a leitura *crítico-relacional* apoiada pela análise de Gaston Bachelard focalizando elementos do inconsciente, da topoanálise, cro-noanálise e do devaneio motivador da poética. A análise foi enriquecida pela *crítica do imaginário*. Segundo Tadié (1992), a crítica da consciência insiste no sujeito que escreve. A revolução gerada por Bachelard introduziu a imaginação da matéria como principal objeto de estudo e inspirou a “nova crítica”. Inicialmente epistemólogo e filósofo das ciências, tendo-se dedicado tardiamente ao comentário de poesia, não nutria grandes preocupações de criar uma escola. Para ele, a descoberta da “sublimação dialética” nasce do “recalcamento sistemático” (1992, p.115), dados que a crítica detecta na obra de Bandeira.



## CAPÍTULO IV

### A prática das sobreposições

Ler (é reconhecer sistemas de relações entre as palavras. Mas trata-se de localizar relações despercebidas, destinadas a se tornarem 'evidências manifestas', adaptando à leitura literária o princípio das associações livres e da escuta fluante. Qualquer texto pode servir de contexto associativo a outro e toda leitura ouve num texto os ecos dos outros.(...) Sobrepor não é comparar (...) é buscar coincidências de significantes verbais ou simbólicos em textos manifestamente diferentes.

Charles Mauron

A significação é a transposição de um nível de linguagem a outro, da linguagem a uma linguagem diferente e o sentido é apenas a possibilidade de *transcodificação*. Todo discurso sobre o sentido se transforma em exercício semiótico. O conceito de linguagem é mais convenientemente substituído pelo de semiótica, em que, parafraseando Hjelmslev, pode ser definido como hierarquia submetida à análise, cujos elementos podem ser determinados por relações recíprocas e pela comutação. Uma semiótica não existe como um objeto em si, só é possível se há algo para descrever. A teoria da linguagem não é nada mais que uma semiótica e, como tal, suscetível de descrição.

Se o sentido pode se deslocar o tempo todo, é porque existem percursos metassemióticos previsíveis em sua transposição. Procedimentos de transcodificação vertical oferecem múltiplas possibilidades de explicitação e de implicação do sentido; procedimentos de transcodificação horizontal dão conta da dupla implicação dos processos e dos sistemas. Deixamos cada vez mais de considerá-lo como o encadeamento linear e uniplano das significações nos textos e nos discursos.

Determinar as múltiplas formas da presença do sentido e os

modos de sua existência, interpretá-los como instâncias horizontais e níveis verticais da significação, descrever os percursos das transposições e transformações dos conteúdos, são tarefas que já não parecem utópicas. Só uma semiótica de formas poderá surgir como a linguagem que permite falar do sentido porque a forma semiótica é exatamente o sentido do sentido.

A natureza e o homem se manifestam para nós sob a forma de signos pela mediação lingüística reunidos em conjuntos, recortados e reinterpretados como sistemas de relações, tornando-se objetos científicos, Na mesma medida, as transformações dos fenômenos da natureza e as mudanças resultantes da atividade humana podem ser igualmente transcodificadas e denominadas, convertendo-se em descrições de unidades lingüísticas com caráter *discursivo*.

O que é interpretar? É organizar, no quadro da linguagem interna, visando a uma percepção totalizante, um número reduzido de elementos essenciais, constitutivos dessa expressão.

No livro *Curso Prático de Português - Literatura, Gramática e Redação \_ Programa Completo - 2º grau \_* de Luís Agostinho Cadore \_ Ática: 1994, à página 27, o poema “Recordo Ainda”, de Mário Quintana foi trabalhado paralelamente ao poema de Manuel Bandeira “Velha chácara”. Transcrevemos a interpretação do poema de Quintana, segundo o livro, no terceiro capítulo da primeira parte como prática superficial, contendo questões diretivas que eliminam o trabalho do leitor, aspecto retomado para demonstrar a didática de leitura proposta neste trabalho, de leitura, interpretação e determinação de isotopias.

Percebemos um princípio de trabalho de isotopias não desenvolvido pelo autor, a prática das sobreposições não foi estimulada e adequadamente tratada como forma de abordagem de textos e da literatura no citado ma-

nual.

### **Recordo ainda**

Recordo ainda...  
E nada mais me importa...  
Aqueles dias de uma luz tão mansa  
Que me deixavam, sempre, de lembrança,  
Algum brinquedo novo à minha porta...

Mas veio um vento de Desesperança  
Soprando cinzas pela noite morta!  
E eu pendurei na galharia torta  
Todos os meus brinquedos de criança...

Estrada afora após segui... Mas ai,  
Embora idade e senso eu aparente,  
Não vos iluda o velho que aqui vai:

Eu quero meus brinquedos novamente!  
Sou um pobre menino ... acreditai...  
Que envelheceu, um dia, de repente!...

QUINTANA, Mário. *Poesias*. Porto Alegre Globo, 1962. p. 7-8

### **Análise textual do poema “ Recordo Ainda”**

De certa forma, vivi apenas para ter a quem sobreviver. Ao confiar ao papel estas fúteis lembranças, tenho consciência de realizar o ato mais importante de mi-

nha vida. Eu era predestinado à recordação.

O.V. de Milosz

## 1- Leitura Óptica e Analítica

Procedendo à leitura prévia para captação de pistas (os aspectos formais), percebemos que se trata de um soneto, de estrutura convencional: dois quartetos e dois tercetos apresentando regularidade métrica, versos decassílabos heróicos, alternando acentuação 4-6-10 / 4-10 e 6-10, em sua maioria.

Quanto à disposição, a rima é oposta nos quartetos e alternada nos tercetos (ABBA - BAAB - CDC- DCD), quanto à tonicidade é grave nos quartetos, alternando nos tercetos em aguda e grave; quanto à natureza, é soante e quanto ao valor, alterna entre gramatical e agramatical.

Ao longo do poema ocorrem efeitos do verso como crase, elisão, e ditongação. Os fonemas /s/ /z/ simulam o vento que traz as lembranças e cinzas do passado. Os encontros consonantais com o /r/ \_ consoante constritiva vibrante alveolar, sugerem um travamento psicológico instalado na memória do eu-lírico, assim como a alternância / l / / λ / observada em todas as estrofes. A alternância assonante /ã//ê//i/, nasalizada, evoca o movimento interior de deflagração da dor; estes fonemas se alternam com outros abertos /o/ /a/ /ε/ sugerindo a exteriorização do travamento processado na infância.

## 2- Leitura Compreensiva

Apesar de na leitura **Óptica e Analítica** iniciarmos alguns procedimentos interpretativos que o exercício faz reconhecer, no nível *compreensivo* realmente procedemos à discursivização do entendimento.

O campo léxico ressalta um equilíbrio entre substantivos e verbos \_ em maior número \_ e entre adjetivos e advérbios \_ em número menor. O peso do advérbio e das locuções e adjuntos adverbiais na morfossintaxe se faz sentir pela sugestão do circunstancial e na maneira pela qual os acontecimentos marcaram profundamente o eu-lírico no tempo, intensivamente. O nível aspectual revela-se pelo léxico no vocabulário simples e comum, combinando com o conteúdo lírico da mensagem \_ a recordação da infância.

Ocorre também alternância dos tempos verbais, que retomam o passado e trazem ao presente as recordações do eu-lírico, intercalando passado e presente no percurso do eu-poemático. A adjectivação, na primeira estrofe, revela elementos eufóricos (*luz mansa, brinquedo novo*), e se converte em disforia a partir da segunda estrofe (*vento de desesperança, noite morta, galharia torta*), diluindo-se até o final do soneto (*pobre menino*).

O poema é constituído de períodos simples e compostos, ora coordenados ou subordinados; as conjunções revelam um peso disfórico (*mas, embora*), assim como os advérbios e interjeição (*não, ainda, ai*). O peso da interjeição “ai” e a utilização da 2ª pessoa do plural e do imperativo, revelam o tom nostálgico e quase suplicante de retorno dos velhos tempos. Ainda no nível sintático, as reticências ocorrem nove vezes, incluindo o título, acentuando o caráter de nostalgia e evocação; as exclamações ficam evidentes, associando-se ao tom ora suplicante do imperativo *acreditai; não vos iluda*, ora exigente \_*eu quero*.

O poema revela um estado de lirismo e nostalgia na contemplação e recordação do passado feliz e de surpresas (*Recordo ainda...*). No primeiro verso, a dupla ocorrência das reticências intensifica a saudade de um tempo feliz (*e nada mais me importa...*); na segunda estrofe, a adversativa inicial

reverte o quadro anterior, de equilíbrio e mansidão; a terceira e quarta estrofes marcam a evolução pela qual passou o eu-lírico, da infância à velhice, finalizada pela locução adverbial (de repente).

O soneto revela a passagem da infância, da ingenuidade das brincadeiras e ilusões para a velhice (*idade e senso*), juízo, responsabilidades, desilusões... Por isso, a recordação é o único meio de manter, pelo menos momentaneamente, a sensação de alegria que o passado contém.

### 3 - Leitura Interpretativa

Procedendo à varredura do texto, encontramos o domínio do eixo da temporalidade, que abarca todos os outros; O espaço é diluído no tempo interior; o tempo exterior, atual, evoca o interior, passado. Há uma inversão passado/presente: *Sou um pobre menino que envelheceu* \_ a recordação intensifica na primeira estrofe. O mergulho no passado vem chegando ao presente gradativamente, a partir da segunda estrofe: *E eu pendurei na galharia torta todos os meus brinquedos de criança / Não vos iluda o velho que aqui vai: que envelheceu, um dia, de repente.*

A velhice torna-se isotopia temporal do presente e a infância, isotopia temporal do passado, mediadas pela recordação. A única voz presente é a do eu-poemático \_ num solilóquio interior que reflete o desgaste inexorável que o tempo efetua na força física e na ilusão.

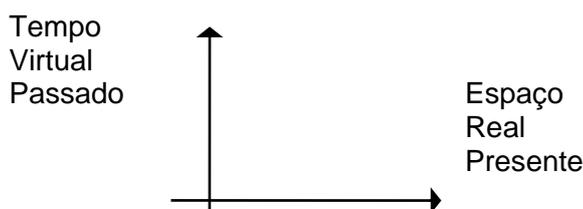
Na enunciação do eu-lírico, percebemos um tom confessional, de comunhão com supostos interlocutores em 2ª pessoa, provavelmente leitores, que ouvem através da poesia o lamento do eu-poemático, que se expressa atra-

vés da criação poética. A alegria reconstituída é provocada pela recordação comparada ao presente involuntário, não envolvido pela fantasia.

Configurando o campo léxico da temporalidade - eixo central do soneto temos:

<b>PASSADO ( EUFORIA)</b>	<b>X</b>	<b>PRESENTE ( DISFORIA)</b>
Pendurei		Recordo
Segui		Nada me importa
Dias de luz mansa		Noite morta, vento de desesperança
Brinquedo novo		Cinzas, galharia torta
Menino		Velho, idade, senso aparente

O espaço se desintegra no tempo e se funde no espaço interior\_ da recordação; projeta-se na temporalidade fazendo o mesmo paralelismo o eixo da actorialidade. O eu do presente se projeta no passado e lá se reintegra na fantasia, na ilusão de menino. Presente e passado, externo e interno, velho e menino se projetam na alternância e se fundem.



Para o eu-lírico só tem sentido o mundo espiritual (*Recordo ainda... E nada mais me importa*) já que o mundo material foi superado, sublimado pela recordação; os objetos foram englobados pela interioridade e busca desesperada do passado, da infância. Na verdade só há um eixo \_ o da verticalidade, reunindo interioridade e recordação; a horizontalidade, o mundo real, já não importa.

Em relação ao campo léxico da actorialidade, o tempo é actan-

te, objeto de busca, de resgate, num programa narrativo de disjunção com o presente imediato; o tempo é actante-sujeito das transformações físicas e psicológicas manifestadas no poema.

Na situação inicial,  $S_i$ , de recordação, o sujeito2 (*velho*) está em conjunção com o passado por meio do devaneio, em outras palavras, transporta-se evasivamente ao passado, como se o vivesse momentaneamente. A segunda situação (S2) é de desilusão e coincide exatamente com a segunda estrofe, introduzindo (*um vento de desesperança, soprando cinzas pela noite morta...*). A terceira situação (S3), coincidente com a terceira estrofe, mostra o percurso seguido pelo eu-poemático e seu confronto com o eu atual, que aparenta idade e senso. A quarta estrofe apresenta um tom de súplica (*eu quero meus brinquedos novamente, sou um pobre menino...acreditai...*). No percurso descrito, o primeiro sujeito é o menino, o segundo é o velho; o objeto de desejo é a infância eterna, sendo  $S_f$  a situação final, de súplica.

As mesmas observações feitas nos esquemas anteriores valem para o atual. O binarismo, os quadrados e octógonos configuram idéias profundas dispostas esquematicamente para serem assimiladas e fixadas, devido à lógica que apresentam, técnica e fácil visualização.

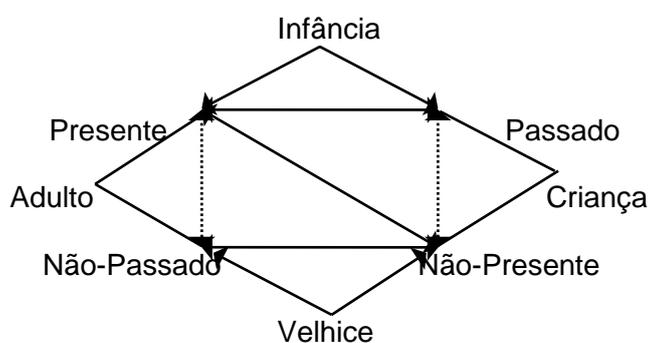
$S_i = S_2 \cap O$ ( S1) = Recordação $S_2 = S_2 \cup O$ = Desilusão $S_3 = S_2 \cup O$ = Aparência $S_f = S_2 \cup O$ = Súplica
---

Legenda:

$S_i$  = situação inicial final                       $S_2, S_3$  = situações 2 e 3                       $S_f$  = situação final  
 $S_2$  - Sujeito 2 - velho                      x                       $S_1$  = menino  
 $O$  = Infância

O objeto de recordação do eu-lírico é a infância. A estrutura da significação apresenta-se assim relativizada no octógono semiótico:

- |   |
|---|
| 1 - Eixo dos contrários - Presente X Passado                    |
| 2 - Eixo dos contraditórios - Não- Presente X Não-Passado       |
| 3 - Eixo das implicações -Manifesto X Ausente                   |
| 4 - Sema que engloba os dois semas contrários - Infância        |
| 5 - Sema que engloba os dois semas contraditórios - Velhice     |
| 6 - O sema que o liga ao contraditório de seu contrário -Adulto |
| 7 - O sema que liga seu contrário a seu contraditório - Criança |



#### 4 - Leitura Crítico-Relacional

Vários são os fatores, no poema, que encaminham ao apoio da crítica psicológica, dentre eles a recordação, o brinquedo, lembrança, cinzas, estrada, menino; elementos simbólicos que retomam à saudosa infância do eu-lírico. A interjeição, o imperativo, a função apelativa e a emotiva são elementos e pistas considerados na escolha.

O brinquedo é elemento-simbólico da fantasia, do mito da infância eterna encontrando no presente, as cinzas, a galharia torta. O elemento de tensão é a recordação, na constatação da não-recuperação do tempo e da

infância. O eu se recompõe pela lembrança e quer manter o estado de recordação pelo devaneio operante.

Segundo Bachelard (1988) há devaneios que ajudam a descer tão profundamente que desembaraçam da história, libertam do nome, devolvem as solidões primeiras, de criança, deixando em certas almas marcas indeléveis. Toda a vida é sensibilizada para o devaneio poético, que sabe o preço da solidão. A infância conhece a infelicidade pelos homens; na solidão, a criança pode acalmar seus sofrimentos quando se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona de seus devaneios conhece a ventura de sonhar dos poetas.

Como não sentir comunicação entre a solidão de sonhador e as solidões da infância?

O soneto de Quintana, como o poema de Bandeira, é construído sob o signo da alternância entre presente e passado, velhice e infância. A recordação traz ao velho-menino o passado, que se presentifica. *Sou um pobre menino, acreditai...* . O tom suplicante demonstra o pedido de fantasia aos supostos interlocutores: “*acreditai*”.

O poema é lugar de projeções do eu-lírico, de transferência da sobrecarga passional, onde percebemos emergir o desejo, o recalque. Há um conflito psíquico do velho que se quer menino, que já não tem brinquedos, no presente diluído em cinzas. É marcante a condensação em torno de um conteúdo insignificante, mas de grande valor afetivo \_ a verdade psíquica \_ a saudade dos presentes.

A paixão escrita \_ da recordação, se extrai da paixão vivida \_ saudades da infância. Pela imaginação evasiva, o poeta convida o leitor à via-

gem interior. Segundo Bachelard (1988), o eu-lírico vive o “ser da imagem”, na apreensão da fugacidade do tempo e da precariedade no desvanecimento do instantâneo.

Só há unidade no deslocamento, na projeção do velho sobre o menino; a infância aparece como fantasia, desejo inconsciente. Encontram-se dispersos no texto fonemas consonantais constritivos vibrantes alveolares /r/ associados a outras consoantes, sugerindo o travamento ou bloqueio do eu-poemático (sempre, lembrança, brinquedo, soprando, estrada, pobre, acreditai), além das consoantes constritivas laterais palatais ( gallharia, velho, envelheceu).

Na filosofia dialética do repouso e do ato, do devaneio e do pensamento, segundo Bachelard (1988 b), a lembrança da infância afirma bem claramente a utilidade do inútil. Na idade do envelhecimento, a lembrança da infância devolve sentimentos finos, a “saudade risonha” das grandes atmosferas baudelairianas. A “saudade risonha” vivida pelo poeta, realiza a estranha síntese da saudade e do consolo. Um belo poema faz perdoar um desgosto muito antigo.

Quando o devaneio vai tão longe, admira o próprio passado, admira ter sido criança. Horas há, na infância, em que toda criança realiza a *admiração do ser*. Descobre uma *infância imóvel*, uma *infância sem devir*, liberta da engrenagem do calendário.

A lembrança pura não tem data, tem uma *estação* que constitui a marca fundamental das lembranças (Que sol ou vento fazia nesse dia memorável?). Eis a questão que dá a justa tensão da reminiscência. As lembranças tornam-se imagens engrandecidas que se associam ao universo de uma estação

que não engana e que bem se pode chamar de *estação total*, que repousa na imobilidade da perfeição.

Todos os sonhos de criança devem ser retomados para que alcem seu pleno vôo de poesia: tal é a tarefa que a poético-análise deveria cumprir. A infância aparece como um verdadeiro *arquétipo*, o arquétipo da felicidade simples. Há seguramente um centro que atrai as imagens felizes e repele as experiências do infortúnio. No seu princípio, todavia, essa imagem não é inteiramente do eu; tem raízes mais profundas que as simples lembranças. A infância testemunha a infância do homem, do ser tocado pela glória de viver. Permanece como um princípio de vida profunda sempre relacionada à possibilidade de recomeçar.

Na abordagem fenômeno-semiótica a atenção sobre as estruturas fundamentais, significações básicas, os quadrados e, posteriormente, sobre os octógonos semióticos é fundamental na correlação entre negativo e positivo, vazio e cheio, entre ser e não-ser, entre o dito e o não-dito, entre o presente e o ausente, um não sendo inteligível sem o outro; um supondo o outro, contendo em si a noção do outro.

Bandeira e Quintana, através da recordação, inscrevem-se, pela dialética, no universo existencial poético, simbólico, do devaneio, porém, apresentando o drama da efemeridade, da dor da morte e da finitude, inscrevem-se na memória existencial humana, nos arquétipos de nossa ancestralidade, na filosofia ontológica.

A recordação é uma obra freqüentemente difícil, não é dada, não é bem disponível; só podemos realizá-la se partirmos de uma intenção presente. Nenhuma imagem surge sem razão, sem associação de idéias; para bem

conhecer as emoções sutis em seu devir, a primeira tarefa consiste em determinar em que medida elas nos aliviam ou nos pesam. É a sua *diferencial vertical* positiva ou negativa que designa melhor sua eficácia.

Se o tônus aumenta, logo o homem se reergue; o tônus abai-xou em “Recordo ainda”... e só aumenta com a recordação. A imaginação da queda passa a ser uma imaginação invertida, de queda psicológica. Recebe animação quando se submete de corpo e alma aos ditames da imaginação aérea. (Bachelard, 1990)

As metáforas da queda são asseguradas por um realismo psicológico inegável, todas elas desenvolvendo uma impressão psíquica que deixa traços indeléveis no inconsciente. O medo de cair é um *medo primitivo* componente dos mais variados medos; não é um medo de encontrar pessoas, mas um *medo de não encontrar apoio*. À menor regressão, treme com esse medo infantil. Esse sonho de queda, tão familiar nunca precipita no chão, por vezes pendura em galhos...

Para Bachelard (1990), a experiência positiva da verticalidade é dinamizada em altura. Apesar do número e do realismo das impressões de queda, o eixo real da *imaginação vertical* está dirigido para o alto. Essa queda *viva* é em si mesma causa e responsabilidade. Assim tonalizada moralmente, a queda já não pertence à ordem do acidente, mas da substância.

Mário Quintana homologicamente trabalha a queda na cadênci-a de seus versos, relacionados à queda semântica, não-cronometrada; marcada mais profundamente por seu desespero, caráter substancial e duradouro. Alguma coisa permanece e tira a esperança de “tornar a subir”, deixa para sempre a consciência de ter caído.

Bachelard (1990, p. 97) afirma que há uma queda no interior do ser, uma queda ontológica em que desaparecem sucessivamente primeiro a consciência do ser físico, depois a consciência do ser moral. O poeta instaurou no leitor o pesadelo da queda. No mundo do eu-lírico; as imagens já não se explicam por seus traços *objetivos*, mas por seu sentido *subjetivo*.

No poema *Recordo Ainda...* o vento que soprava cinzas é imagem literária pura que reflete a síntese da angústia e da queda, a união substancial \_ a união do que oprime e do que aterra. O ar próximo, o ar que deveria ser a liberdade, é prisão. Os adjetivos que têm a força do imaginário são os *ponderais*. Um ar de melancolia áspera, profunda, incurável, paira sobre tudo e a tudo penetra.

Inserimos a idéia de isotopia pela superposição de Quintana em Bandeira, na criação de seus arquétipos, engendrados em diferentes símbolos, remetendo à mesma idéia de queda, de morte, de transposição da horizontalidade para a espacialidade. Conseqüentemente, a vida dos “arquétipos” é intemporal, em contraposição à condição submetida ao tempo, pois são símbolos presentes no inconsciente de todos os homens. No entanto, os “arquétipos”, símbolos fixos, são, antes, constelações, no mesmo sentido retomado por Bachelard.

## CAPÍTULO V

### Comparação dos Percursos Gerativos: estruturas da significação

A Semiótica é uma das teorias do discurso que analisa o percurso gerativo do sentido como um conjunto de níveis de invariância crescente. Não tem estatuto ontológico, é um simulacro metodológico de abstrações na superfície textual para entendê-la. O modelo não é genético, mas gerativo.

Identificamos a aproximação de traços na composição de Manuel Bandeira e Mário Quintana, poetas coetâneos que retratam através dos dois poemas o drama humano ontológico, o limite temporal de duração, a dor das perdas a que somos acometidos em nossa existência.

Nos dois poemas há incompatibilidade modal. Os sujeitos, impotentes e desejanter, em sua obstinação querem o que não pode ser – o retorno à infância. São modalizados pelo *não-querer-ser* (velhice), recusam a verdade, não aceitam as perdas; querem o impossível. Desejar o impossível não permite que se passe da virtualidade à atualidade.

Entender o poema supõe entender a modalização. O estado passional revela a mudança do estado modal, o percurso da frustração, da coação. O sujeito realizado passa a ser insatisfeito. Sabe não ser criança e o é somente pelo devaneio. A aspectualização perdurativa mantém a ilusão da infância ( *\_Mas o menino ainda existe*), na alteração da existência modal – passagem do *não-ser* a ser, aspectualizada pelo querer, não pelo poder.

Percebemos o efeito patêmico da insatisfação. Os *estados de alma* estão relacionados à existência modal do sujeito Nela, as paixões simples decorrem da modalização pelo *querer-ser*. Este percurso acontece nos dois po-

emas.

As configurações passionais englobam paixões lexicalizadas como a desilusão, a decepção, frustração, tristeza, são intensivas e chamadas de *paixões de ausência*. (Barros, 1988, p. 65)

Os dois poetas, utilizando-se um da forma tradicional das quadrinhas e o outro do soneto, formulam sua reflexão sobre a existência, através de símbolos diferentes, porém remetendo ao mesmo efeito e ao mesmo tema: *a perda da infância, o caminhar para a morte*. A recordação é o meio de que se valem para lançar-se ao devaneio dialético da existência.

Para a descrição do percurso de geração do sentido do discurso, determinamos as estruturas fundamentais. Essa organização fundamental da linguagem supõe relações orientadas por elementos binários, constituídas por contrários, contraditórios, complementares, ou seja, semas-englobantes e englobados, em relações semânticas de conjunção e disjunção.

O nível das estruturas fundamentais configura a síntese sêmica geradora do texto, a direção em que caminham as pulsões e timias que o marcam.

Para Greimas, como fez Levi Strauss, o meio de focalizar o problema da significação consiste em afirmar a existência de descontinuidades no plano da percepção e dos espaços diferenciais. Graças às diferenças e oposições extraímos a noção de forma e estrutura. Perceber diferenças quer dizer captar ao menos dois termos objetos e a relação entre eles. A significação presuppõe a existência de relação entre diferença e não-identidade, entre o contínuo e o descontínuo, a conjunção e a disjunção.

O eixo semântico passa a ser o denominador comum de dois

termos e tem por função englobar, totalizar as articulações que lhe são inerentes na descrição estrutural do tipo relacional.

Para os partidários do binarismo, como Jakobson e seus discípulos, um eixo semântico se articula em dois semas. Mais tarde acrescenta-se um terceiro sema ( neutro).

<u>Termos Sêmicos</u>		<u>Conteúdo Sêmico</u>
Positivo	s	Presença do sema s
Negativo	ns	Presença do sema não s
Neutro	-s	Ausência de s e de não s
Complexo	s+ não s	Presença da categoria sêmica

A descrição semântica é a primeira forma de construção da metalinguagem. A hierarquia a que Hjelmslev se refere significa que as articulações sêmicas constituem a forma e o conjunto de eixos semânticos traduzem a substância.

A segunda definição de estrutura é o modo de existência da significação \_ a totalidade e as partes \_ relações hiponímicas e hiperonímicas; hipotáticas e hiperotáticas, relacionando semas e lexemas na análise e descrição de dois planos: o sêmico ou formal e o semântico ou substancial.

Por volta dos anos 60 apareceu a Semântica Estrutural, que postulava o paralelismo entre PE e PC (Plano de Expressão e Plano do Conteúdo). O projeto fracassou pois os lingüistas voltaram-se apenas para a análise de unidades como a palavra. Ducrot desenvolve a semântica lingüística e outros começam a preocupar -se com o discurso como unidade e não apenas a palavra.

Procuramos desenvolver a análise do discurso poético por

meio da semântica que abarca o discurso, chegando à semiótica. A importância da semântica estrutural para o desenvolvimento da compreensão textual, principalmente em níveis anteriores ao universitário, não tem sido reconhecida pois as estruturas e o raciocínio objetivo tem sido negligenciados nas análises e interpretações. O superficialismo e intuicionismo imperam. O rigor estrutural pode dirigir os estudos a caminhos mais seguros e menos ingênuos. As considerações de nível fono-mórfico-sintático-semântico são elementos indispensáveis na construção do entendimento e da metaleitura. O exercício não fica apenas nas estruturas, antes parte delas para alcançar o nível discursivo.

Sabendo que a semiótica da literatura tem por objeto o texto e procura descrever o que o texto diz e como organiza o que diz, examina os procedimentos da estruturação textual e ao mesmo tempo os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto, iniciamos pelo primeiro nível *\_o fundamental*.

As categorias semânticas presentes nos poemas selecionados são configuradas nos seguintes quadrados semióticos:

### **V.1- Elaboração dos quadrados semióticos**

O exercício de criar oposições binárias, quadrados com relativizações \_ o processo lógico de raciocínio iniciado pela escolástica, habilita o aluno-leitor a desconfiar das palavras, instaurando o ausente a partir do presente. Este trabalho apresentamos no último capítulo da pesquisa, como forma de concretizar nossa didática, que a rigor já existe, porém não é aproveitada no ensino de leitura e interpretação da obra literária ou mesmo nos textos pragmáticos, no

Ensino Médio, apresentamos a elaboração dos quadrados.

### Velha Chácara



<u>TRAÇOS SENSORIAIS</u>	<b>Infância</b>	<b>X</b>	<b>Velhice</b>
Espacial	Casa		Alma
Espacial	Externo		Interno
Temporal	Passado		Presente
Táteis	Procuro		Não Acho
Auditivo	Riacho		Ouçó
Visão	Casa		Riacho

### Recordo ainda...

- ① Recordação S1..... S2 Vivência  
 Não-vivência S2'..... S1' Não-recordação
- ② Dias S1..... S2 Noites  
 Não-Noites S2'..... S1' Não-Dias
- ③ Brinquedos S1..... S2 Galharia  
 Não-Galharia S2'..... S1' Não- Brinquedo
- ④ Infância S1..... S2 Velhice  
 Não-Velhice S2'..... S1' Não-Infância
- ⑤ Realidade S1..... S2 Ilusão  
 Não-Ilusão S2'..... S1' Não-Realidade
- ⑥ Mansamente S1..... S2 De repente  
 Não-de-repente S2'..... S1' Não
- ⑦ Alegria S1..... S2 Tristeza  
 Não-Tristeza S2'..... S1' Não-Alegria
- ⑧ Antes S1..... S2 Agora  
 Não-Agora S2'..... S1' Não-Antes
- ⑨ Passado S1..... S2 Presente  
 Não-Presente S2'..... S1' Não-Passado
- ⑩ Exterior S1..... S2 Interior  
 Não-Interior S2'..... S1' Não-Exterior
- ⑪ Indicativo S1..... S2 Imperativo  
 Não-Imperativo S2'..... S1' Não-Indicativo

### V.2- Comparação das Estruturas Narrativas

O segundo nível é constituído pela descrição das *estruturas*

*Narrativas:*

<u>TEXTO 1</u>	<u>TEXTO 2</u>
- Sujeito manipulado pelo Tempo	- Sujeito manipulado pelo Tempo
- Objeto de valor = velha chácara	- Objeto de valor = brinquedos
- Manipulação por sedução	- Manipulação por sedução
- Programa narrativo de perda	- Programa Narrativo de perda
- Espaço Exterior/Interior desintegrado	- Espaço Interior/Exterior desintegrado
- <u>Tematização</u> : Infância	- <u>Tematização</u> : Infância
- <u>Figurativização</u> : Chácara	- <u>Figurativização</u> : Brinquedos

Também no nível, da sintaxe narrativa, os enunciados de estado estabelecem uma relação de junção (conjunção ou disjunção). Os enunciados de fazer correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro.

O terceiro nível, das *estruturas discursivas* descreve os discursos que estão sendo comparados em suas configurações. Os dois textos apresentam identidade.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Manifestação do eu-lírico</li> <li>2 - Efeito de Subjetividade</li> <li>3- Desembreagem enunciativa</li> <li>4- Cria-se o efeito de ilusão da realidade</li> <li>5- Autor implícito</li> <li>6- Sujeito da enunciação</li> <li>7- Actância do discurso</li> <li>8 - Sujeito simula papel actancial de criança</li> <li>9- Tema da usura e do desgaste provocado pelo tempo no Exterior/ Interior do eu-lírico</li> <li>10 - Tema da Infância feliz ( mito- arquétipo)</li> <li>11 - Tentativa de recuperação do mito</li> <li>12 - Tema do Isolamento e Solidão - Velhice</li> <li>13 - Tema das perdas sucessivas ao longo do percurso da Vida</li> <li>14 - Leitura Psicanalítica</li> </ol> |
|---|

### V.3- Identidade das estruturas discursivas nos dois poemas

Para Greimas (1976), uma análise semântica é *gerativa*, estabelece modelos que apreendem os níveis de invariância crescente do sentido, de forma que se perceba diferentes elementos do nível de superfície podendo significar a mesma coisa num nível mais profundo ( hierarquia); *sintagmática*, explica não só as unidades lexicais na elaboração das frases, mas a produção e a interpretação do discurso; *geral*, postula a unicidade do sentido a ser manifestado por diferentes planos de expressão ( um de cada vez ou vários deles ao mesmo tempo).

### V.4- Isotopias

Diferentes textos podem tratar do mesmo tema, ainda que com estruturas distintas. É o que mostra esta análise. Os percursos temáticos que geram o “tema” são diferentes e, portanto, os percursos figurativos que os revestem, também.

O tema amplo que aparece em vários discursos constitui uma configuração discursiva. Uma configuração discursiva é um lexema do discurso que engloba várias transformações narrativas, diversos percursos temáticos e diferentes percursos figurativos.

A configuração discursiva dos dois poemas é a “infância”. O núcleo sêmico comum desta configuração é o “primeiro período da vida humana”. A esse núcleo comum se adicionam variantes narrativas, temáticas e figurativas.

Em Bandeira a infância é recoberta da aura de alegria, na vivência em uma chácara povoada dos entes queridos, que a situação final já não comporta no poema. Em Quintana, a infância representa a saudade dos brinquedos, da pureza, da falta de ‘senso’ e desilusão que a idade vai trazendo ao ser humano.

Isotopia é a reiteração, a redundância, a repetição e a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso ou texto. Um conector ou desencadeador de isotopias é um termo polissêmico presente no texto, que possibilita diferentes leituras. Não se trata de diferentes leituras, mas a mesma leitura em diferentes configurações. Existe uma isotopia temática e vários elementos isotópicos coincidentes nos dois poemas.

Nossa proposta oceânica, no início da pesquisa era buscar lei-

turas coincidentes em formas distintas ao longo do tempo, em diferentes estilos, períodos e manifestações estéticas. A princípio mascarada pela ilusão de criar e solucionar a metodologia de ensino da literatura na escola mediou-se pelo olhar crítico, aprofundado e sereno, enxergando as dimensões de um trabalho de mestrado.

Mostra uma possibilidade de leitura a ser desenvolvida nas escolas, durante as aulas de literatura; um novo modo de trabalhar textos no Ensino Médio, utilizando instrumentais da fenomenologia e da semiótica francesa greimasiana.

Descrevemos as *isotopias* encontradas nos dois poemas analisados: isotopia temática da infância; isotopia figurativa entre velho e menino.

### V.5- Variações Figurativas

VARIÇÕES FIGURATIVAS	
Texto 1	Texto 2
Chácara	Brinquedo
Usura	Desesperança
Tábua Rasa	Galharia Torta
Riacho	Porta
Tempo ( passou)	Vento ( desesperança)
Desenganos	Desilusão
Velha Chácara Triste	Idade e senso
Não existe mais a casa	Não existe mais o menino
Velho Menino	Velho Menino

Há um princípio de equivalência entre as variações figurativas, que podem ser também encontradas em nível lingüístico, fonológico, morfológico, sintático e semântico.

TEXTO 1	TEXTO 2
---------	---------

era	recordo ( aquilo que era)
uso das reticências	duas reticências
<u>Não</u> acho	<u>Nada</u> mais me importa
Voz que <u>esqueci</u>	Sempre de <u>lembrança</u>
Voz do riacho	Brinquedo
Ah!	Mas
Mais de cinqüenta anos	Cinzas
Tantos (que a morte levou)	Todos ( os meus brinquedos)
Uso dos dois pontos ( 10º v)	Uso dos dois pontos ( 11º v)
<b>Não</b> existe	<b>Não</b> vos iluda
Mas o menino ainda existe	Sou um pobre menino

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo período de crise se inicia ou coincide com uma crítica da linguagem. Logo se perde a fé na eficácia do vocábulo. O homem é inseparável das palavras. Sem elas, é incapaz. O homem é um ser de palavras. A linguagem, em sua realidade última se nos escapa. Desde o princípio a linguagem e o mito permanecem em uma inseparável correlação. Ambos são expressões de uma tendência fundamental \_a formação de símbolos. O princípio radicalmente metafórico está em toda entranha de toda função de simbolização. As palavras se incendeiam apenas com a razão, a imaginação e a fantasia. Mas são incapazes de guardar seu fogo. As expressões poéticas, em mudança, vivem ao nível mesmo da fala e são o resultado do vaivém das palavras na boca dos homens. Não são criações, obras. A fala, a linguagem social, se concentra no poema, se articula e se eleva. O poema é linguagem elevada. A palavra não é idêntica à realidade que a nomeia porque entre o homem e as coisas, entre o homem e seu ser se interpõe a consciência de si.

Octávio Paz

Elaborar quadros relativizando significados básicos possíveis no texto relativizando as oposições fundamentais que o marcam parece ser tarefa simples, de domínio no Ensino Médio. Desconfiar de uma palavra positiva, opondo a ela uma negativa, perfilar lado a lado pares opostos Semas+/ Semas-, num saudável binarismo é marca da contradição essencial para que o pensamento dialético se evidencie.

Já assegurava Saussure que aprendemos por oposição e por acreditar neste estruturalista didatizamos as oposições fundamentais do texto. Identificando os esquemas fundamentais é possível formalizar esquemas mentais mais amplos para as fases seguintes da interpretação e, posteriormente, da crítica apoiada em teóricos de diferentes linhas, coerentes com o texto.

O exercício solene da contemplação e da luta com as palavras para desvendar seu poder simbólico e metafórico, a formulação de oposições básicas, do tipo sim e não é básica, porém a atividade consciente e reflexiva de ao polarizar contradições, ampliar seus significados é necessária na apreensão

da literariedade das construções fundamentais.

Este estudo tem intenção direta de chegar ao professor e, *a posteriori* ao aluno, de formação precária, que, normalmente tem difícil acesso à crítica, à filosofia e à psicanálise.

As proposições dos livros didáticos, em sua maioria pobres, fragmentárias e parciais constituem facilidade de preparo de aulas e distribuição gratuita. Outras formas de ensino são esporádicas, de textos eventualmente preparados fora da programação dos livros. Estes entraves e outros, de diversas ordens, somando-se, geram a atual conjuntura em que nos encontramos, em que o letramento e a leitura não parecem estar sendo eficientes em termos das habilidades básicas sequer das habilidades estéticas.

Invalidando todas as questões sociais, organizacionais, centrando-nos apenas nas pedagógicas, ilusoriamente dissociadas das anteriores, insistimos na questão de método, de procedimento de análise, preparo para a percepção dos sentidos.

Segundo Otávio Paz, a história e a biografia podem dar a tonalidade de um período ou de uma vida, debruçar sobre a fronteira de uma obra e descrever desde a configuração exterior de um estilo a formas capazes de esclarecer o sentido geral de uma tendência e basta desentranharmos o porquê e o como de um poema. A técnica é repetição que se perfecciona ou se degrada, é errância e mudança. A chamada técnica poética não é transmissível porque não é feita de receitas senão de invenções.

É verdade que o estilo, entendido como maneira comum de um grupo de artistas ou de uma época, colida com a técnica, tanto no sentido de herança e troca, quanto em seu procedimento coletivo. O poeta é vencido pelo

estilo, um estilo que nunca é seu, senão de seu tempo, transcende o linguajar, resolve em atos poéticos irrepetíveis: imagens, cores, ritmos, visões, poemas. Não há cores nem sons em si desprovidos de significação: tocados pela mão do homem; mudam de natureza e penetram no mundo das obras.

A história nos faz ler com olhos distintos um mesmo texto. Para alguns o poema é uma experiência de abandono, para outros, de rigor. O poema não é senão isso: possibilidade de algo que só se anima ao contato de um leitor ou de um ouvinte. Há uma nota comum a todos os poemas sem a qual não seriam nunca poesia: a participação.

Seria utópico querer transformar alunos em poetas, mas não em leitores competentes. O processo de letramento gradual transfere habilidades das formas orais para as escritas e das escritas, denotativas, para as simbólicas, metafóricas, poéticas. Partir da concretude inicial do contato com as letras e palavras, para a abstração poética, filosófica e simbólica de que o homem é capaz, é tarefa da escola. Também é tarefa dos setores mais especializados da cultura formalizar pensamentos e métodos para facilitar a compreensão e o envolvimento dos leitores com a literatura.

Posicionamo-nos contra a elitização da cultura, dos valores dominantes que relegam às camadas majoritárias somente o pragmático, em função de suas próprias vidas serem mesmo pragmáticas.

Segundo Paz( 1956), em tempos de crise se rompem e afloram os laços que fazem da sociedade um todo orgânico. Em épocas de cansaço, se imobilizam. No primeiro caso a sociedade se dispersa; no segundo se petrifica sob a tirania de uma máscara imperial e nasce a arte oficial. A criação, sempre à mesma altura acusa a baixa de nível histórico. Daí que às vezes nos pareçam

mais altos os poetas difíceis. Trata-se de um erro de perspectiva. Não são mais altos aqueles poetas, ou seja, seu estilo; simplesmente o mundo que os rodeia é mais baixo.

Esperando que no interior da escola não haja exclusão ou marginalização cultural, antes reflexão e interpretação, os possíveis leitores deste trabalho, deverão testar os instrumentais aqui demonstrados. E se o poema nega o sentido, nós, professores e alunos, devemos afirmá-lo, buscá-lo, propagá-lo, no exercício solene da constância, do prazer que a descoberta proporciona. Somos co-parceiros do poeta ao afirmar seu sentido.

Os poetas e críticos, normalmente abominam a violência ou a agressão à poesia, no sentido de explorá-la, em sala de aula, apenas em exercícios de compreensão gramatical da linguagem. Abdiquemos, em nossas aulas, dessa violência, tarefa a que os poemas e textos têm, convencionalmente, servido; antes busquemos a pluralidade potencial dos sentidos, tarefa de muito mais rigor e necessidade, mais prazer e envolvimento.

A criação poética consiste em boa parte, na voluntária utilização do ritmo como agente de sedução. Confiamos ao professor e ao leitor a busca da poesia, das palavras, dos ritmos e dos significados; a voluntária utilização das aulas, da escola; a procura do saber, da sedução do conhecimento, do prazer de aprender e do sentir-se capaz.

Por conceber a aprendizagem, primordialmente por oposição, configuramos os quadrados semióticos e as estruturas opositivas fundamentais que geram a semiose. Consideramos elementar e, por isso mesmo, necessário educar o olhar e a imaginação a começar pelas oposições básicas. Nossa intenção era caracterizar estilos literários, formalizá-los de outra maneira que não a

clássica, endossada pela antologia, canonizada nos livros de literatura e nos manuais didáticos. No entanto, ao perceber que os problemas de ensino da literatura têm seu nervo em outro ponto \_ o da leitura \_ preocupamo-nos em enfocá-lo, no sentido de colaborar ou levar à reflexão sobre este fato.

As coisas possuem um sentido. Incluso na mais simples, casual e distraída percepção se dá uma certa intencionalidade, segundo mostram as análises fenomenológicas. Assim, o sentido, não só é o fundamento da linguagem senão também de toda a realidade. O poeta não quer dizer, diz. Orações e frases são meios. A imagem não é meio, sustentada em si mesma, ela é seu sentido; nela acaba e nela começa. O sentido do poema, a princípio, é o poema mesmo. A linguagem tocada pela poesia cessa de pronto de ser linguagem, ou seja, conjunto de signos móveis e significantes, nela os homens se encontram se conhecem e conhecem a realidade.

Deste modo formulamos em palavras nosso desejo de reflexão e mudanças educacionais, seja no que concerne ao ensino da leitura, seja no que concerne ao ensino da literatura.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- BACHELARD, G. *A Poética do Devaneio*. Trad. A. P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A Poética do Espaço*. Trad. A. P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- \_\_\_\_\_. *A Dialética da Duração*. Trad. M. Coelho. São Paulo: Ática, 1988
- \_\_\_\_\_. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. A.P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O Ar e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Bachelard*. Coleção Os Pensadores. Trad. J.J. Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 4 ed. São Paulo: Unesp/ Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. Trad. A F. Bernardini et al. 4 ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.
- BANBERGUER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Trad. O. M. Cajado 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- BANDEIRA, M. *Poesia Completa e Prosa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.
- BARROS, D. L. P. de. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. 1 ed. São Paulo, Atual Editora, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Teoria Semiótica do Texto*. 2 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1994.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. L. P. Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CADORE, L.A. *Curso Prático de Português- Literatura, Gramática e Redação*. São Paulo: Ática, 1994.
- CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 3 ed. São Paulo, Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Formação da Literatura Brasileira*. 1 ed. São Paulo, Livraria Martins Editora, 1957.
- \_\_\_\_\_. *Na sala de aula*. Caderno de análise literária. 6 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1965.
- CARRETER, F. L. & LARA, C. de. *Manual de Explicação de Textos*. Curso Médio e Superior. 2 ed. Editora Centro Universitário. São Paulo, 1963.
- CIRLOT, J.E.. *Dicionário de Símbolos*. Trad. R.E.F. Frias. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1984.
- DAMATTA, Roberto. *Conta de Mentiroso: sete ensaios de Antropologia Brasileira*. Cap. 1,2,3. Rio de Janeiro. Rocco, 1993.
- DUBOIS, J. et alii. *Retórica geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- \_\_\_\_\_. Grupo u. *Retórica da Poesia: leitura linear, leitura tabular*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

- ECO, U. et SEBEOK, T. A. (org). *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ECO, U. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação e Superinterpretação*. [Trad. MF] São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ELIADE, M. *Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. Trad. de S. C. Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FARIA, M. A. *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FELÍCIO, V. L. G. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Edusp, 1994.
- FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- FREADMAN, R. *Re-pensando a teoria: uma crítica da teoria literária contemporânea*. Trad. de A. J. Gonçalves. São Paulo: Edunesp, 1994.
- FULGÊNCIO & LIBERATO. *Como Facilitar a Leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A Leitura na Escola*. São Paulo, Contexto, 1996.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino- Exercícios de Militância e Divulgação- Campinas, SP : Mercado das Letras- ALB, 1996*.
- GOLDSTEIN, N. *Análise do poema- ponto por ponto -São Paulo: Ática, 1988*.
- GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural*. Trad. Haqira Osakabe 2 ed. São Paulo, Ed. Cultrix, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de Semiótica*. Trad. T. Y. Miyazaki (et al) SP: Cultrix, 1979.
- HUYSSSEN, A. *Memórias do Modernismo*. Cap. 1. Trad. Patrícia Farias. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- JAUSS, H. R. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. Trad. S. Telarolli. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. et al. *A Literatura e o Leitor*. (Coord. e Trad. Luiz Costa Lima) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOBIM, J. L. (org). *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

- KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. *A Interação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LAJOLO, M. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O que é literatura?* 10 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- LAJOLO & ZILBERMAN. *Literatura Infantil Brasileira. História e histórias*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987
- LEITE, L. C. M. *Invasão da Catedral: Literatura e Ensino em Debate*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1983.
- LINS, Osman. *Do Ideal e da Glória- Problemas Inculturais Brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- MAGNANI, M.R.M. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- MACHADO, A. M. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. SP: Ática, 1999.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o Discurso Literário*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L A. *A Lingüística de Texto*. Pós Graduação, UFPE. Recife, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Exercícios de Compreensão ou Cópiação nos Manuais de Ensino de Língua? Ensaio - revista Em Aberto - Brasília, ano 16, nº 69 Jan/Mar, 1996.*
- MELLO, G. N. de. *As Novas Diretrizes para o Ensino Médio - Coleção CIEE - São Paulo, 1998.*
- OLIVEIRA, A. C. & SANTAELLA, L. (org). *Semiótica da Literatura*. Série CADERNOS PUC nº 28. São Paulo: EDUC, 1987.
- PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Espanha: Fundo de Cultura Econômica, 1956.
- PIGNATARI, D. *Semiótica e Literatura*. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- PLATÃO E FIORIN. *Para Entender o Texto: Leitura e Redação*. 3 ed. São Paulo, Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Lições de Texto*. 3 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1998.

- POSSENTI, S. *Os humores da língua- Análise lingüística de piadas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- PROENÇA Fo. D. (org.) *O Livro do Seminário*. Bienal Nestlé de literatura 1982. São Paulo: LRed, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Pós-Modernismo e Literatura*. Série Princípios. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- PROPP, V. *Morfologia do Conto*. Lisboa : Editorial Vega, 1978.
- QUINTANA, Mário. *80 Anos de Poesia*. 7 ed. (org.) Tânia F. Carvalhal. São Paulo: Globo, 1996.
- RAMOS, M.L. *Fenomenologia da Obra literária*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- ROCCO, M. T. Fraga. *Literatura /ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- SANTOS, J.F. dos. *O que é o Pós-Moderno*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SCOTT, M. *Lendo nas Entrelinhas*. Cadernos PUC nº 16. São Paulo: Cortez, 1983.
- SEE/São Paulo: *Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio/97- Análise Pedagógica*. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. FDE, 1999.
- SEE/São Paulo : CENP *O Texto : Da Teoria à Prática - Subsídios à Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º grau -2 ed.,1991*.
- SEE/São Paulo: CENP.*Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - 1º grau , 1993*.
- SEE/São Paulo: CENP. *Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - 2º grau, 1993*.
- SEE/São Paulo: CENP. *Proposta Curricular para o Ensino de português - 1º grau.3 ed.1988*.
- SEE/São Paulo:CENP. *Proposta Curricular para o Ensino de Português - 2º grau. Versão Preliminar., 1992*.
- SEGRE, C. *Os Signos e a Crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- SILVA, E. T. da. *A Leitura no Contexto Escolar*. Série Idéias 5. FDE São Paulo, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- SODRÉ, M. *Best-Seller: a literatura de mercado*. Série Princípios. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- TADIÉ, J.Y. *A Crítica Literária no séc. XX*. Trad. Wilma F.R. Carvalho. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.
- Teoria da Literatura: *formalistas russos* ( vários). Trad. Zilberman et al. Porto Alegre: Globo , 1971.
- VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o Ensino de Literatura*. São Paulo: EPU, 1989.
- VOGT, C. *Linguagem , Pragmática e Ideologia*. São Paulo , HUCITEC , Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1980.
- YLLERA, A. *Estilística, Poética e Semiótica Literária*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- ZILBERMAN, R. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A literatura Infantil na Escola*. 6 ed. São Paulo: Global Editora, 1987.
- \_\_\_\_\_ et al. *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

CAMPOS, Adriana Juliano Mendes de Campos. *A literatura no Ensino Médio: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica*. São José do Rio Preto, 2000.145 p. Dissertação (Mestrado em Letras)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

## RESUMO

Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira, enfoca a prática de interpretação de textos, como vem sendo direcionada nas escolas, tomando por base

alguns manuais didáticos atuais, utilizados pelos professores e alunos em aula. Também comenta a avaliação dos concluintes do Ensino Médio/ 97, elaborada pelos órgãos governamentais, considerando o que esperam dos mesmos ao final dos ciclos de estudo pelos quais passam ao longo de sua escolaridade. Na segunda parte, apresenta a idéia de formação de uma cultura literária e, na terceira e última, um modelo de leitura fenômeno-semiótico atribuindo ao aluno um papel ativo de interpretante dos códigos veiculados pelos textos que, em seu desocultamento, marcam épocas e estilos.

**Palavras- chave:** Leitura, Literatura, Ensino Médio, Semiótica, Sobreposições.

CAMPOS, Adriana Juliano Mendes de Campos. *Brazilian Literature in High School: a phenomenal-semiotic proposal*. São José do Rio Preto, 2000. 145 p. Dissertação ( Mestrado em Letras)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

## **ABSTRACT**

This thesis has three parts. In the first, it criticises the textual interpretation practice, as it has been conducted in Brazilian schools, taking by reference didactic

books adopted by teachers or suggested by the government. It also comments on the final tests applied to these students at the end of the course. In the second part presents the importance of a literary culture and at the third, suggests a reading based on Phenomenology and Semiotics to give the student an active role of interpreter of the vehicled codes in texts which in their unveiling mark literary ages and styles.

Keywords: Reading, Literature, High School, Semiotics, Phenomenology, Teaching.