


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP
Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa



O leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil no
período de 1994 a 2004: perspectiva semiótica

Mestranda: Bruna Longo Biasoli
Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Dissertação para obtenção
do título de mestre em
Lingüística e Língua Portuguesa

ARARAQUARA – 2008

Dedico este trabalho aos meus pais, Luiz Renato Biasioli e Maria Tereza Longo Biasioli, às minhas irmãs Marilia Longo Biasioli e Renata Longo Biasioli, ao meu namorado Rafael Fernandes de Freitas, e ao meu orientador Professor Dr. Arnaldo Cortina.

“De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...”

(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado a vida e por sempre ter me auxiliado em seu desenrolar, principalmente colocando em meu caminho pessoas sem as quais esse trabalho não seria viabilizado.

Agradeço muito ao meu orientador, que acreditou em mim desde meu primeiro Estágio Departamental, que confiou em meu potencial para construir uma Iniciação Científica, depois o mestrado e, mais recentemente, o doutorado. Agradeço por ter me apresentado à teoria semiótica, por nunca, em nenhum momento, ter desprezado minhas produções, por nunca ter se negado a marcar uma reunião, ou a corrigir um trabalho, por sempre ter me motivado e, devido à ética, à competência e à dedicação, por ser um grande exemplo de vida acadêmica.

Agradeço imensamente aos meus pais, meus eternos heróis. Poderia escrever muitas páginas agradecendo cada gesto e atitude de amor, cuidado e motivação que eles tiveram para comigo durante todos os meus vinte e cinco anos, mas restringir-me-ei em dedicar a eles cada vitória conquistada em minha vida. Agradeço por toda ajuda, de toda espécie, que sempre tive por parte deles, por acreditarem em mim e por serem meus pais, os dois maiores exemplos de honestidade, força, fé e perseverança que, por minha sorte, tenho dentro de casa.

Agradeço à minha irmã mais velha por ter me ensinado a ler e a escrever quando eu ainda nem freqüentava a escola, e por ter sempre me auxiliado em meus estudos, seja me ajudando quando o computador simplesmente parava de funcionar, levando-me aos lugares em que precisava estar, e por ter tentado me ensinar Matemática, Química e Física, quando eu ainda necessitava delas. Agradeço pelo companheirismo, pelas risadas e pela torcida que sempre teve por mim.

Meus agradecimentos também vão para minha irmã mais nova que, sem perceber, estimula-me, a cada dia, a ser uma pessoa melhor. Pelos momentos de descontração, pela ingenuidade de criança que transmite, por ter transformado minha vida e meus valores, sem nem imaginar que o estivesse fazendo.

Não sei ao certo quais palavras utilizar para expressar meus agradecimentos ao meu namorado que, em todos os momentos, esteve comigo, dividindo angústias, motivando-me a continuar, acreditando em meu potencial. Agradeço a ele pelo carinho, amor, doação, compreensão, paciência, apoio e torcida, os sentimentos mais sinceros que alguém pode ter. Agradeço, também, pelos passeios que me fazem descontrair, pelas risadas que em mim sempre fez brotar e por dividir a sua vida com a minha; a recíproca é um dos meus maiores objetivos.

Agradeço a toda a minha família, de maneira geral, sobretudo aos meus avós paternos, Pilade Biasioli (*in memoriam*) e Maria de Lourdes Pongeluppe Biasioli, e maternos, José Longo e Deolinda Zílio Longo, por terem participado ativamente do meu crescimento e por me proporcionarem as regalias que só os avós permitem. Agradeço, em especial, às minhas tias Marcia Aparecida Longo Stivalette e Erica Cristina Longo, por terem sido tão presentes na minha vida, por me proporcionarem momentos inesquecíveis na casa dos meus avós.

Agradeço às minhas grandes amigas Andreza Gambelli Lucas, Caroline Pacheco Villani, Natália Canato Lorenzetti e Mariana Zacharias Fenerich, que por muitos anos me acompanham e dividem comigo absolutamente todos os momentos da minha vida. Pelo constante companheirismo, por sempre terem me ouvido nos momentos difíceis, pelos conselhos sempre sensatos, por vibrarem quando algo bom acontece, pela paciência e pela amizade sem igual, meus mais sinceros agradecimentos a essas meninas que são essenciais para mim!

Agradeço muito, também, aos meus amigos de jornada acadêmica, Paula de Souza Gonçalves, Marcos Luiz Cumpri, Milenne Biasotto e Maria Edileuza Tavares, pelos Congressos, por compartilharem as incertezas, pelas dicas, pelos almoços, e por estarmos sempre juntos quando as vitórias começaram a surgir.

Agradeço aos meus colegas do GELE – Grupo de Estudos em Leitura, coordenado pelo Professor Dr. Arnaldo Cortina – Ana Carolina, Débora, Fernando, Jean, Levi e Sirlene, por terem me ajudado muito quando iniciei meus estudos em teoria semiótica. Que o caminho de cada um seja o mais produtivo possível.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa concedida nos primeiros cinco meses de pesquisa, e à FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pela bolsa concedida durante os dezenove meses restantes, meus agradecimentos.

Agradeço aos professores da UNESP, que me mostraram um mundo novo, que fortaleceram ainda mais meu amor pela Língua Portuguesa, sobretudo às Professoras Dras. Maria de Lourdes Baldan e Renata Coelho Marchezan, cujas valiosas contribuições em meu exame de Qualificação ajudaram muito.

Agradeço aos funcionários da UNESP, sobretudo ao porteiro Sr. Jesus, por sempre responder com um sorriso à pergunta: “Sr. Jesus, a chave da sala 27 está aí?”, e ao James, do Departamento de Linguística, sempre pronto a ajudar. Aos bibliotecários, aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, e a todos aqueles que, de uma maneira ou outra, contribuíram para a concretização desse trabalho, agradeço profundamente.

Sumário

Introdução	01
1. Capítulo 1: História da teoria semiótica	03
1.1 A influência de Saussure na lingüística dos séculos XIX e XX	03
1.2 A influência de Saussure na teoria semiótica	06
1.3 Hjelmslev e a teoria semiótica	08
1.4 O modelo de Propp	10
1.5 Semântica estrutural e a Semiótica	13
1.6 A concretização da Semiótica	14
2. Capítulo 2: A teoria semiótica: conceitos e aplicações	17
2.1 As definições e a profundidade da teoria semiótica	17
2.2 O percurso gerativo do sentido	20
2.3 Nível Fundamental	22
O quadrado semiótico	24
2.4 Nível Narrativo	26
A modalização do sujeito	29
2.5 Nível Discursivo	30
2.6 A questão do enunciador e a enunciação	35
3. Capítulo 3: Panorama histórico da leitura, formação do leitor e a literatura infanto-juvenil	38
3.1 O processo de consolidação da leitura e sua prática no Brasil	39
3.2 A literatura infanto-juvenil: sua formação e desenvolvimento	45
3.3 Os livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos no período entre 1994 e 2004	57
4. Capítulo 4: Um olhar semiótico para as obras de literatura infanto-juvenil mais vendidas entre 1994 e 2004	68
4.1 O “Suspense” como base para as obras <i>O estrangulador e Corrida pela herança</i>	68
4.2 A abordagem da “Religiosidade” sob a ótica infantil em <i>Outro como eu só daqui a mil anos</i>	79
4.3 A abordagem da configuração discursiva do “Comportamento” nos manuais para leitores.	82

4.4 O efeito provocado pelo “Humor” nos textos infanto-juvenis	93
4.5 A configuração discursiva da “Moralidade” na literatura infanto-juvenil.....	104
4.6 O “Culturalismo” presente na literatura infanto-juvenil (em aberto).	113
4.7 O atrativo exercido pela “Fantasia” nos livros infanto-juvenis.	120
Conclusão	153
Referências bibliográficas	160
Anexos	163

Introdução

Esta pesquisa de mestrado é uma continuação dada a dois trabalhos desenvolvidos pela mestranda, no período de sua graduação; o primeiro foi um projeto desenvolvido junto ao Departamento de Lingüística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, no período de agosto de 2003 a fevereiro de 2004, desenvolvendo o projeto “Os livros de ficção mais lidos pelo público brasileiro no período de setembro de 1968 a março de 1969”.

Após esse primeiro contato, a mestranda, então aluna do 3º ano do curso de Letras nesta mesma instituição de ensino, iniciou uma pesquisa de Iniciação Científica mais aprofundada, enfocando a literatura infanto-juvenil no Brasil, bem como iniciou seus estudos sobre a teoria semiótica greimasiana, suporte teórico-metodológico utilizado pelo professor Dr. Arnaldo Cortina nas análises do *corpus* de seus trabalhos. A formulação deste projeto de mestrado é, portanto, uma continuação desse trabalho de Iniciação Científica (que, por sua vez, foi uma continuação do estágio departamental citado), realizado no período de agosto de 2004 a agosto de 2005, intitulado “O leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil na década de 1980”, sob os cuidados do mesmo orientador e com o financiamento da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

O trabalho visa a conciliar três aspectos: a história da leitura e da literatura infanto-juvenil no Brasil, os livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos no período de 1994 a 2004, e uma análise, por meio da teoria semiótica greimasiana, dos dezenove livros que mais apareceram nas listas consultadas. Sendo assim, os objetivos a serem atingidos por meio do desenvolvimento deste projeto de mestrado orientam-se em três direções: primeiramente, deve-se delinear um panorama das obras de literatura infanto-juvenil brasileiras mais consumidas pelo público no período de 1994 a 2004, com o propósito de verificar o que o leitor desse tipo de literatura buscava nos textos que escolhia para ler; posteriormente, devem-se analisar algumas das obras levantadas pelo panorama acima referido por meio do aparato teórico metodológico da semiótica greimasiana; por fim, visa-se formar um perfil do leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil do período estudado.

As fontes consultadas foram o *Jornal Leia* e do *Jornal do Brasil*. A revista *Veja* e a revista *Época*, no entanto, complementaram a pesquisa, pois começaram a publicar, no ano de 2000, pequenas listas dos mais vendidos desse gênero. Nesse mesmo ano, os dois jornais citados pararam de publicar as listas dos livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos. Uma vez levantados esses dados provindos das listas mensais dos jornais e listas semanais das revistas, foi possível chegar aos dezenove livros desse gênero que mais apareceram nessas listas.

Este trabalho consiste, portanto, em um panorama histórico sobre a leitura e literatura infanto-juvenil e em uma análise dessas dezenove obras que mais se destacaram entre as diversas outras no mesmo período, visando integrar a teoria semiótica à questão da leitura e do leitor infanto-juvenil brasileiro. A teoria de Greimas, dessa forma, age no sentido de verificar como se dá a composição discursiva desses textos.

O trabalho está dividido em quatro capítulos: o primeiro, intitulado “História da teoria semiótica”, objetiva situar a teoria na história da lingüística; o segundo, intitulado “A teoria semiótica: conceitos e aplicações”, pretende fazer uma apresentação das propostas dessa teoria; o terceiro capítulo, intitulado “Panorama histórico da leitura, formação do leitor e a literatura infanto-juvenil”, traz uma visão histórica sobre a prática de leitura, sobretudo no Brasil, já que a preocupação com a leitura é um dos alicerces deste trabalho; por fim, o quarto capítulo, intitulado “Um olhar semiótico para as obras de literatura infanto-juvenil mais vendidas entre 1994 e 2004”, apresenta as análises das dezenove obras de literatura infanto-juvenil mais vendidas no período citado.

Na Conclusão deste estudo, há a comparação entre o que mais foi consumido entre 1994 e 2004 com o que mais se consumia em décadas anteriores, a fim de que se possa verificar a hipótese levantada por esta pesquisa, que propõe que, com constantes mudanças no mercado editorial brasileiro e com mudanças do público leitor da faixa etária que a pesquisa abrange, o gosto do leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil oscila.

Vale destacar que o objetivo desse estudo não é descobrir se esses livros que constam nas listas como os mais vendidos foram realmente lidos por esses consumidores. Tal constatação é impossível, visto que os dados são referentes a listas providas de vários estados brasileiros. No entanto, como esta pesquisa trabalha com dados, seu objetivo é traçar um perfil imaginário do leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil no período de 1994 a 2004, isto é, verificar qual a perspectiva de leitor imaginada na época.

1. A História da teoria semiótica

Para esboçar uma história da teoria semiótica, retomar-se-ão alguns momentos anteriores a ela, que influenciaram seu surgimento e concretização. Os teóricos que aqui são comentados isoladamente são de extrema importância no processo de construção dessa teoria.

1.1 A influência de Saussure na lingüística dos séculos XIX e XX

No início do século XX, a ciência humana que tinha um projeto mais concreto era a Lingüística. Por esse motivo, ela emprestou seus conceitos a outras ciências, como a Antropologia e, posteriormente, a Semiótica.

O pensamento lingüístico do século XX, e também o semiótico, é todo dominado por Ferdinand de Saussure (1857 – 1913) que provocou, inicialmente na Europa, uma revolução na maneira de se encarar as ciências humanas. Concedendo à psicologia, à sociologia, à lingüística e à economia a mesma importância que a matemática e a física, Saussure foi o primeiro teórico a introduzir a Lingüística no rol das ciências consideradas como tal. Seus seguidores sabiam que o “relativismo generalizado” de Saussure era o primeiro ato de uma teorização racional dos fenômenos lingüísticos.

A primeira questão que se coloca é a seguinte: tendo Saussure elevado a teoria lingüística de uma maneira tão notória, teria ele conseguido formular as primeiras leis lingüísticas? Hénault (2006) faz o seguinte questionamento:

(...) será ele comparável a Galileu, o primeiro a estabelecer o tipo de leis numéricas constituintes da física moderna? (Depois dele, a maior parte das descobertas dos físicos não passou, durante muito tempo, de pura e simples extensão desse tipo específico de leis.)

A resposta a essas questões é que a concretização da Lingüística não ocorreu com serenidade. Porém, mesmo com a colaboração de seguidores, alunos e admiradores do mestre genebrino, pode-se dizer que cabe a ele o mérito de ter concluído o processo da *singularidade lingüística* (Hénault, 2006), ou seja, da autonomia da lingüística enquanto campo científico. Vale ressaltar, no entanto, que o empenho em fazer da lingüística uma ciência já vinha desde o século anterior.

A lingüística começa a se constituir como ciência a partir dos últimos anos do século XVIII, quando William Jones, um juiz inglês que exercia o ofício na burocracia colonial em Calcutá, conheceu o sânscrito e se impressionou com a semelhança entre a língua então conhecida por ele, o grego e o latim. Reconheceu que tais semelhanças não eram obra do acaso, mas devido ao fato de as três línguas terem origem comum.

Com isso, iniciou-se na Europa um movimento de estudos comparativos e históricos que agregou uma grande quantidade de dados, chegando-se à conclusão de que as línguas mudam no tempo, de que é possível agrupar algumas línguas por terem origem comum e de que é possível reconstituir, por meio de comparações entre elas, muitos aspectos das etapas anteriores que não foram documentadas.

Os estudos obtiveram sucesso. Foi possível estabelecer uma série de blocos de correspondências, fonéticas e morfológicas, entre as línguas. É nessa época que o termo *família* começa a ser empregado no contexto da Lingüística, justamente pelo fato de as línguas terem semelhanças, formando famílias de línguas.

Mas é nas noções centrais da teoria saussuriana que se encontra o ponto de passagem obrigatório para quem quer entender a origem e o desenvolvimento da Semiótica, como se verá adiante.

Saussure teve sua vida profissional na Universidade de Leipzig, Sorbonne, em Paris e depois Genebra. Em Leipzig, não obteve sucesso, o que o fez, em outubro de 1881, ir a Paris como estudante, onde logo aceitou um posto de ensino na Escola de Altos Estudos, concomitantemente à sua participação na Sociedade de Lingüística, da qual tornou-se membro em 1876. Em 1891 foi a Genebra, onde ocupou a cátedra de sânscrito e línguas européias e, por vinte e um anos, até o ano de sua morte – 1913 – ministrou um curso completo de sânscrito. Em 1897 um grupo de alunos fiéis começou a se firmar e seus cursos começaram a se fortalecer dentro da Instituição.

Em 1905, Joseph Wertheimer, titular da cátedra de lingüística geral e de história comparada das línguas européias, aposentou-se. Saussure passou, assim, a ser o sucessor no cargo que o ex-titular ocupava. O mestre genebrino possuía, pois, campo suficiente para tornar públicas suas intuições de teorização lingüística que, mais tarde, vieram a ser matéria de três cursos (1906-1907, 1908-1909 e 1910-1911) e que compõem o *Curso de lingüística geral*, publicado em 1915, dois anos após sua morte, por dois de seus alunos (C. Bally e Albert Sechehaye). Os organizadores da obra tiveram como fonte as anotações dos cadernos dos alunos do mestre genebrino e algumas anotações escritas por ele mesmo.

O impacto do *Curso* só começou a ocorrer no fim da década de 1920, mais especificamente a partir do Primeiro Congresso Internacional de Lingüística (Haia, 1928), do Primeiro Congresso dos Filólogos Eslavos (Praga, 1929) e da Primeira Reunião Fonológica Internacional (Praga, 1929). Esses três Congressos foram a sede de teses de inspiração saussuriana, sobretudo apresentadas por Roman Jakobson (1896 – 1982) e Nikolai Troubetzkoy (1890 – 1938).

Foi assim que a nova geração de sincronistas foi ocupando seu espaço acadêmico na área dos estudos lingüísticos. Pode-se dizer que, na prática, até a Segunda Guerra Mundial, a lingüística continuou a ser uma ciência puramente histórica, que sustentava a velha intuição de que as línguas eram realidades históricas. Essa intuição é proveniente da idéia, a partir de leituras do texto bíblico, de que todas as línguas derivavam do hebraico, assim como da noção, expressa já em Dante, de que as línguas latinas tinham uma origem comum, e também das tentativas pós-medievais em se estabelecer relações entre diversas línguas.

É fato que Saussure realizou um grande corte nos estudos lingüísticos, pois suas idéias deram condições para a construção uma ciência sincrônica da linguagem. A partir de Saussure, não houve mais motivos para não considerar a lingüística como uma ciência autônoma e estudar a linguagem em si e por si mesma, sob o pressuposto da separação entre a perspectiva histórica (estudos diacrônicos) e a perspectiva não-histórica (estudos sincrônicos).

Para Saussure, a língua deveria ser estudada como uma forma, livre das suas substâncias e o teórico mostrou que essa forma se constituía pelas relações de oposição, afirmando que nada existe, dentro de um sistema lingüístico, senão por redes de oposição. Assim, /t/ existe em oposição a /d/, assim como /p/ o faz com /b/. O projeto epistemológico de Saussure instaura a possibilidade da imanência, isto é, da língua como um sistema de signos independentes.

Saussure provocou uma ruptura com o modo de se encarar a lingüística do século XIX, porém, deve-se pensar que o que ele fez foi dar continuidade à antiga intuição de que as línguas humanas são totalidades organizadas. Essa intuição perdurou durante todo o século anterior ao do corte saussuriano, tendo uma formulação naturalista provinda de A. Schleicher (1821 – 1867), um botânico adepto ao pensamento evolucionista que concebia a língua como um *organismo vivo*. Schleicher recebeu de W. Whitney (1827 – 1894) uma formulação muito apreciada por Saussure: a de que a língua é um sistema social.

Portanto, a partir da segunda metade do século XIX, a lingüística tem sido, por legado de Saussure, fundamentalmente estrutural. A origem dessa concepção está na idéia de sistema autônomo da língua, que percorreu todo o século XIX e que Saussure completa, afirmando que a língua é um sistema de signos independente.

A novidade dessa lingüística do século XIX está em dar um caráter sistemático para o trabalho de comparação gramatical e, posteriormente, estabelecer a idéia de que as relações depreendidas apontam para uma origem comum entre as línguas.

A influência de Saussure, portanto, revolucionou a lingüística do século XIX, assim como várias correntes lingüísticas têm como base seus preceitos. Esse é o caso da Semiótica, objeto deste estudo, conforme será mostrado mais adiante.

Em resumo, pode-se dizer que é possível ler Saussure e recomeçar uma grande leitura, conforme afirmam Hjelmslev (1899 – 1965), Benveniste (1902 – 1976), Jakobson (1896 – 1982), Lévi-Strauss (1908 –) e Greimas (1917-1992) – apenas alguns de seus leitores –, pois suas notas manuscritas não envelheceram, contêm observações vividas, paradoxos e imagens-metáforas que oferecem ao leitor uma apreciação sempre nova.

1.2 A influência de Saussure na teoria semiótica

Em seu *Curso de lingüística geral*, Saussure propõe a construção de uma ciência por ele chamada semiologia, que trate da significação dos signos, tanto os lingüísticos quanto os não-lingüísticos. Em suas palavras (1972, p. 25):

(...) o problema lingüístico é, antes de tudo, semiológico, e todos os nossos desenvolvimentos emprestam significação a este fato importante. Se se quiser descobrir a verdadeira natureza da língua, será mister considerá-la no que ela tem de comum com todos os outros sistemas da mesma ordem(...).

A semiótica propõe a solução para essa preocupação do mestre genebrino. Vários estudos propõem a utilização das línguas naturais para a leitura de semióticas não-lingüísticas, como a pintura, a fotografia, a arquitetura, entre outras, isto é, eles se valem das línguas para traduzir o sentido de outras diferentes linguagens. A semiótica, no entanto, difere dessas correntes, pois propõe uma metalinguagem própria para explicar a significação. Para a semiótica, há um sentido comum independentemente de como foi manifestado em diversas linguagens, ou seja, em diversas textualizações.¹

Vê-se, portanto, que desde o *Curso* de Saussure já se pensava na semiótica como uma ciência importante a ser desenvolvida, visto que a teoria saussuriana se preocupava com o signo lingüístico. Era necessária, pois, uma teoria que tratasse dos processos de significação².

A conhecida metáfora do jogo de xadrez, expressa em “A propósito do jogo” (Greimas, 1980) e amplamente utilizada por pensadores do século XX, caracteriza o ponto de vista saussuriano. Greimas afirma que, assim como as peças do tabuleiro de xadrez, cada elemento lingüístico não é definido, positivamente, por aquilo que ele é, mas sim, negativamente, pelas suas relações com os demais elementos lingüísticos.

¹ O termo textualização, em semiótica, refere-se ao processo de constituição de um texto. Já a definição de texto, de acordo com Diana Luz Pessoa de Barros (1988, p. 90) é a seguinte: “Texto: resultado da junção do plano do conteúdo, construído sob a forma de um percurso gerativo, com o plano da expressão, o texto é um objeto de significação e um objeto cultural de comunicação entre sujeitos”.

² A preocupação da Semiótica com os processos de significação é uma herança de L. Hjelmslev.

O jogo de xadrez é, assim, um modelo figurativo que ajuda a pensar a linguagem, um modelo que nos facilita a compreensão de um sistema de signos. Nessa comparação, é necessário voltar os olhos não somente para o tabuleiro de xadrez, mas também para os jogadores, a fim de que se possa compreender a completude do “jogo”.

Assim, os deslocamentos das peças de xadrez são apenas manifestações de ações anteriores e projetos de ação que virão. Isto é, o jogo tem de ser considerado por inteiro, do início ao fim, visto que as ações que compõem seu desenvolvimento estão todas ligadas umas às outras.

Da mesma forma ocorre com a linguagem: para se estudar comunicação, é preciso analisar os sujeitos falantes e todos os enunciados envolvidos no “corte” feito para o estudo. Dessa forma, não se deve considerar, em uma partida de xadrez – bem como o é com a linguagem – os jogadores (falantes) apenas no *aqui e agora*. Eles são sujeitos históricos, que possuem uma competência semântica que é resultado de performances anteriores e que servirão às performances futuras.

O sentido é, assim, apreendido dessa junção de performances que compõem um ato de enunciação (assim como um jogo de xadrez é analisado em seu todo, do seu início ao seu final). Os valores dos elementos (positivos e negativos), que só se dão um em relação a outro, também só são estabelecidos dentro desse conjunto de performances.

Greimas aponta também para o fato de que se deve olhar não só o tabuleiro, mas os jogadores, que são sujeitos inteiramente ligados “ao jogo”.

A idéia-base da Semiótica – a noção de significação – é proveniente do pensamento saussuriano. A descrição da estrutura elementar da significação consiste em uma primeira configuração do sentido, que é o elemento do nível mais abstrato do percurso gerativo do sentido, ao qual se fará menção mais adiante, em outro capítulo.

Assim como se pode dizer que Saussure já apontava para a necessidade de se construir uma teoria semiológica, a semiótica já reconhece esse propósito em um dos primeiros trabalhos de Algirdas Julien Greimas, *L'actualité du saussurisme* (1956), em que o autor afirma que a contribuição de Saussure está no fato de que ele tinha uma visão de mundo própria, onde o mundo é uma rede de relações que mantêm nelas mesmas sua significação.

Foi em uma conferência datada de 1985 que Greimas, ao refletir sobre suas idéias, falou sobre a importância da teoria saussuriana para o estudo da significação e da linguagem humanas.

Como já foi dito, para Saussure é o ponto de vista que faz o objeto e o que importa é a descrição do valor dos elementos, que só se apreende por meio de um sistema de diferenças, ou seja, por meio de oposições. Assim, reconhece-se o valor relacional do significado, que até

então era considerado como objeto do mundo real. A semiótica interpreta essa noção e transpõe a idéia da verdade para a do dizer-verdadeiro (a veridicção); substitui a noção do referente-coisa como algo exterior e real pela concepção da referencialização, que confere ao discurso a missão de fazer parecer verdadeiro.

A noção que a semiótica confere ao sentido está ligada à distinção saussuriana entre forma e substância. Para Saussure, a idéia de que a língua “produz uma forma e não uma substância” (1972, p.131) é o objeto maior da lingüística. Um elemento lingüístico é, portanto, uma junção de duas substâncias – pensamento e som.

Com início e constante embasamento nos preceitos de Saussure, a semiótica vem aumentando sua rede de abrangência, desenvolvendo estudos sobre as paixões, a enunciação e o sensível, sem nunca tirar de seu foco principal o seu objeto de estudo essencial: o sentido.

1.3 Hjelmslev e a teoria semiótica

Seguidor de Saussure, Louis Hjelmslev não teve acesso aos manuscritos do mestre de Genebra, mas sim ao que já estava publicado antes de 1939. Em 1943, com a publicação de seu *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*³, mostrou que o Círculo de Copenhague havia refeito, por si mesmo, o caminho traçado por Saussure. A obra faz constantes referências ao *Curso de lingüística geral*, de Saussure, o que se pode confirmar com a passagem: (1943, p. 15).

Uma teoria que busca alcançar a estrutura específica da linguagem por meio de um sistema de premissas exclusivamente formais deve necessariamente, levando em consideração as flutuações e as mudanças da fala, recusar-se a lhes atribuir um papel preponderante e buscar uma constância que não seja enraizada em uma realidade extralingüística; uma constância que toda língua seja uma língua, seja ela qual for, e que uma língua permaneça idêntica a si mesma em meio a suas mais diversas manifestações; uma constância que, uma vez encontrada e descrita, deixe-se projetar sobre a “realidade” ambiente de qualquer natureza que seja (física, fisiológica, psicológica, lógica, ontológica), de tal modo que essa ‘realidade’ ordene-se em torno do centro de referência que é a linguagem, não mais como um conglomerado, mas como um todo organizado, cujo princípio dominante é a estrutura lingüística.

Hjelmslev apontava, em concordância com Saussure, para a necessidade de se estudar a ciência da língua “não como uma história da língua, mas como ciência sistemática e universal”. (Hjelmslev, 1985, p. 69).

Em 1960, os formalistas ocidentais ainda não se colocavam a favor dos estudos das linguagens não-verbais. Hjelmslev, porém, graças a três exemplos referentes aos sinais de

³ Obra escrita de 1934 a 1939, com a colaboração de H. J. Uldall.

trânsito, o disco telefônico e o Big Ben, expõe de forma clara seus raciocínios, que seriam sólidas bases para os estudos semiológicos dos sistemas não-verbais. Em outras palavras, Hjelmslev começava, nessa época, uma tendência em tratar a lingüística como uma ciência altamente diversificada, que abrange toda e qualquer forma de linguagem e no processo de comunicação.

Depois de ter exposto, de maneira fiel a Saussure, suas teorias, Hjelmslev (1943, p. 49) desenvolveu sua própria concepção da análise, juntamente com a concepção de função.

Adotamos o termo função em um sentido que se situa a meio-caminho entre o seu sentido lógico-matemático e o seu sentido etimológico, tendo este último desempenhado um papel considerável em todas as ciências, inclusive em lingüística.

Há uma função semiótica entre dois termos quando eles são solidários e não podem ser definidos um sem o outro, o que nada mais é que uma referência à teoria saussuriana das oposições. Há ainda a função semiótica maior, que é a função que existe entre o significante e o significado, segundo Saussure, e entre expressão e conteúdo, segundo Hjelmslev. É nessas reflexões que se devem buscar as visões mais profundas do lingüista dinamarquês.

Hjelmslev ultrapassa a dicotomia saussuriana, tentando hierarquizar, uma em relação a outra, essas duas categorias distintas e independentes em Saussure. Para ele, a língua deveria ser concebida “(...) como uma forma específica organizada entre duas substâncias, a do conteúdo e a da expressão, logo como uma forma específica de conteúdo e expressão”. (HJELMSLEV, 1943, p. 56)

Para Hjelmslev, portanto, à forma corresponde uma expressão e um conteúdo; o mesmo ocorre com a substância. O lingüista afirma que há uma relação analógica entre as relações desencadeadas pelos quatro termos das duas dicotomias. É necessário, porém, inicialmente, distinguir o plano da expressão do plano do conteúdo, e então verificar como a cada um dos planos se dá a distinção entre forma e substância.

Tomando por base a influência de Hjelmslev sobre a proposta teórica da Semiótica, pode-se dizer que, com o desdobramento da forma em forma do conteúdo e forma da expressão, Hjelmslev permite um estudo particular sobre o sentido.

Na passagem abaixo, registrada em *Semântica estrutural*, Greimas mostra a importância da contribuição de Hjelmslev para a Semiótica. (1973, p.37).

A oposição da forma e da substância se acha (...) inteiramente situada dentro da análise do conteúdo; ela não é a oposição do significante (forma) e do significado (conteúdo), como uma longa tradição do século XIX pretendia fazer-nos admitir. A forma é tão significante quanto a substância,

e é de espantar que essa formulação de Hjelmslev não tenha encontrado até o momento receptividade merecida.

Dessa forma, a semiótica propõe o estudo da forma do conteúdo, sendo que a organização do sentido é considerada independentemente de sua forma de expressão.

Ao se referirem a uma obra de Assis Silva, Cortina e Marchezan (2004, p. 401) também refletem sobre as proposições de Hjelmslev.

Nas palavras de Assis Silva (1995) (...), Hjelmslev “desmotiva” a forma, excluindo a substância, em nome da autonomia e da imanência. Filia, assim, Hjelmslev, para quem a língua é fundante e não fundada, a uma perspectiva “construtivista” da linguagem, que descarta a motivação da realidade, contrariamente, portanto, a uma abordagem “positivista”, em que linguagem e realidade correspondem-se. Para Assis Silva, os últimos trabalhos de Greimas reorientam a semiótica para um possível “nuanceamento” dessas duas abordagens.

1.4 O modelo de Propp

Foi da obra de Propp que se valeu Greimas para desenvolver a questão da narratividade. A obra fundadora da teoria semiótica, *Semântica estrutural*, já aqui citada e que será comentada no próximo item deste estudo, recebeu influências, principalmente, das propostas de Propp, expressas em sua obra *Morfologia do conto maravilhoso* (1928). Pouco compreendida no ano de sua publicação, o trabalho de Propp teve grande repercussão na década de 1960, suscitando grandes polêmicas. Passou-se a perceber claramente que seu estudo, embora concentrado num *corpus* de cem contos de folclore russos e sem nenhuma pretensão explícita de extrapolar essas conclusões para outros gêneros, dava explicações a um fato que perturbava os folcloristas: a ocorrência dos mesmos esquemas narrativos em povos que dificilmente poderiam ter mantido contato entre si.

Propp não foi um formalista muito efetivo dentro de seu grupo: ao que tudo indica, ele não teve nenhuma participação na fundação do Círculo Lingüístico de Moscou (1915), nem na OPOIAZ (Sociedade de Estudos da Linguagem Poética), em São Petersburgo (1916), que são os dois grandes centros de atividade do formalismo russo. Propp também não aparece no grupo fundador do departamento de história literária do Instituto de Arte e História da Arte de Petrogrado (1920). Seu nome também não está vinculado aos primeiros conflitos ideológicos-críticos suscitados, a partir de 1922, pela vigilância preventiva dos marxistas-leninistas ortodoxos.

Propp, em resposta a uma questão de Lévi-Strauss, afirmou não ser nem mesmo um formalista e transferiu esse rótulo, para ele pejorativo, a pesquisadores incompetentes; ele se considerava um estruturalista adiantado, isto é, um teórico além de seu tempo. Isso prova a

independência de Propp em relação aos formalistas, porém não se pode negar a existência, em suas obras, de métodos e princípios rigorosamente de acordo com as orientações intelectuais dos formalistas, que custaram a aceitar, para si mesmos essa classificação.

Mesmo Propp não tendo sido um participante ativo do movimento ao qual esteve inserido temporal e formalmente, *Morfologia do conto maravilhoso* é considerado como o exemplo mais completo das pesquisas dos formalistas russos no campo da prosa e, mais especificamente, no da teoria da narrativa.

Nele, Propp desenvolve um estudo sobre as narrativas populares com a intenção de realizar uma morfologia, isto é, um estudo sobre as formas, desses textos. Ao analisar cem contos de magia, Propp notou, em todos eles, a ocorrência de trinta e uma funções iguais, desempenhadas pelas personagens das histórias. Segundo Arnaldo Cortina e Renata Coelho Marchezan, (2004, pp. 419 - 420), embora

(...) os relatos sejam os mais diversos, essas funções são entendidas como unidades sintagmáticas sempre constantes cujo encadeamento constitui o conto. Podemos perceber, portanto, que as funções proppianas trabalham com a noção de personagens, que se relacionam entre si (o herói e o anti-herói, por exemplo), e de objetos (aquilo que o herói obtém no final da narrativa ou o elemento mágico de que precisa para adquirir seu prêmio). Isso significa dizer que, constantemente o que se leva em consideração na organização textual dos contos populares é o princípio da ação.

Propp admitia como mérito seu o fato de ter observado, comparando os cem contos de folclore, os elementos que permaneciam idênticos de um conto para o outro, apesar de personagens e circunstâncias diferentes. Ele percebeu que, apesar da grande diversidade dos contos analisados, certo número de ações ocorria em todos eles, assim como a sequência dessas ações seguia sempre o mesmo esquema. Dessa análise surgiu a noção de *função*, atribuída a Propp, lembrando que, nesse contexto, *função* não tem o sentido de “aquilo que serve a”, mas “designa a ação da personagem considerada no curso da narrativa” (HÉNAULT, 2006, p. 116).

As funções depreendidas pelo folclorista são:

1. Afastamento – um membro da família se afasta de casa;
2. Interdição – ao herói é feita uma proibição;
3. Transgressão – a interdição é transgredida;
4. Interrogação – o agressor tenta obter uma informação;
5. Informação – o agressor recebe a informação;
6. Engano-logro – o agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens;
7. Cumplicidade – o herói deixa-se enganar e ajuda seu inimigo sem saber;
8. Malfeitoria-dano – Esta função é extremamente importante, porque é ela que dá ao conto o seu movimento. As sete primeiras funções funcionam como a parte preparatória, a intriga inicia quando ocorre o dano ou malfeitoria;

9. Mediação ou momento de transição - esta função introduz em cena o herói;
10. Início da ação contrária – o herói decide fazer algo para reparar o dano sofrido;
11. Partida – o herói deixa a casa;
12. A primeira função do doador – o herói passa por uma prova;
13. Reação do herói – o herói supera a prova;
14. Recepção do objeto mágico - o objeto mágico é colocado à disposição do herói;
15. Deslocamento no espaço - o herói é transportado para outro lugar;
16. Combate – o herói e seu agressor defrontam-se em combate;
17. Marca – o herói recebe uma marca;
18. Vitória – agressor é vencido;
19. Reparação do dano – a malfetoria inicial ou a falta são reparadas;
20. Volta – o herói volta;
21. Perseguição – o herói é perseguido;
22. Socorro – o herói é socorrido – pode ocorrer repetição da seqüência;
23. Chegada incógnita – o herói chega incognitamente;
24. Pretensões falsas – um falso herói assume o papel do herói;
- 25; Tarefa difícil – ao herói é sugerida uma tarefa difícil;
26. Tarefa cumprida – o herói realiza a tarefa;
27. Reconhecimento – o herói é reconhecido por algum sinal;
28. Descoberta – o falso herói é desmascarado;
29. Transfiguração – o herói recebe uma nova aparência;
30. Punição – o falso herói é punido;
31. Casamento – o herói casa-se e sobe ao trono. (MIRANDA, 2000, p. 18).

Foi a partir das funções proppianas que Greimas pensou o princípio organizador da narratividade. Greimas percebeu que era possível estender a teoria de Propp para diversos tipos de textos, não só os contos maravilhosos e foi por esse raciocínio que o semiótico organizou o nível narrativo de seu percurso gerativo do sentido. As funções de Propp, no entanto, ainda mantinham traços muito marcantes do tipo de texto dos quais foram depreendidas. Greimas, portanto, a fim de precisar mais a proposta do folclorista, analisou a idéia de função em termos de enunciado narrativo. Dessa forma, “o enunciado, chamado elementar, passa a ser entendido como uma relação-função, portanto, sintática, entre os actantes⁴ – posições resultantes da constituição desse enunciado.” (CORTINA & MARCHEZAN, 2004, p. 420). As trinta e uma funções descritas por Propp, portanto, são reduzidas por Greimas à relação existente entre o sujeito e o objeto.

Retomando a questão das personagens (herói ou anti-herói) e do objeto (o prêmio ou elemento mágico para adquiri-lo) expressas por Propp, nota-se uma semelhança com o que mais tarde a semiótica chamaria de Sujeito e Objeto. A ligação entre esses dois elementos é de fundamental importância à narrativa, visto que tudo gira em torno da relação entre eles. Eles são responsáveis pelas noções de *junção* e *transformação*: chama-se *junção* o ato de um Sujeito estar em conjunção ou disjunção (dependendo do valor – eufórico ou disfórico – empregado ao objeto) com o Objeto expresso no texto; *transformação* é justamente o Sujeito mudar seu estado inicial, ou seja, ele sai da situação de disjunção com o Objeto e entra em

⁴ Os actantes são o sujeito e o objeto que estão em constante relação na organização do enunciado.

conjunção com ele, ou vice-versa. Essa transformação corresponde aos enunciados de fazer, assim os estados de conjunção ou disjunção com o Objeto rege os enunciados de estado.

No próximo capítulo deste trabalho, discutir-se-ão os preceitos semióticos. Sendo assim, todos os níveis serão analisados e, então, será possível perceber, ainda mais, a semelhança que há entre os elementos que compõem o Nível Narrativo, isto é, que analisam as transformações centrais da narrativa, e as funções de Propp.

1.5 Semântica estrutural e a Semiótica

Coquet (1985), afirma o seguinte sobre *Semântica estrutural*: “A obra fundadora do que viria a ser a semiótica.” Sendo assim, torna-se necessária a composição de um item deste estudo dedicado somente a essa obra.

Greimas elaborou sua primeira versão de *Semântica estrutural*, no ano de 1958, quando comprou a versão inglesa de *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, de Hjelmslev. O impacto causado pela leitura dessa obra foi tão grande que Greimas destruiu suas quase duzentas páginas de manuscrito. Em uma entrevista com o autor, registrada por Hénault (2006, p. 129), Greimas afirma:

O rigor, a simplicidade do texto, no qual não havia uma só palavra inútil, a transparência dos conceitos... Dado que todos os conceitos são interdefinidos, sua justaposição produz um efeito singular... É como se, ao ler, tudo estivesse claro e finalmente a demasiada clareza nos obscurecesse, o que obrigaria a reler a frase três vezes... isso me faz pensar naquelas casas de vidro (...) e o todo vazado nessa espécie de economia de meios que torna uma escrita científica.

Nesse momento, foi em Hjelmslev que Greimas se baseou para recompor sua obra. O sucesso inicial de *Semântica estrutural* deveu-se ao fato de que a obra abria grandes perspectivas tanto para a renovação dos estudos literários, quanto para pesquisas em lexicologia, tamanha abrangência de seu conteúdo sobre a teoria narratológica.

Greimas define sua noção de teoria. Para ele, “teoria” assume um valor descritivo, caracterizando-se pela capacidade de realizar análises concretas, em coerência com as bases epistemológicas. Para Greimas, portanto, teoria não se opõe à prática, muito pelo contrário: a teoria é uma metodologia que tem que ser validada pela prática.

Semântica estrutural coloca em prática o projeto defendido diante da SELF (Sociedade de Estudos da Língua Francesa) de deslocar o esforço das pesquisas das estruturas

superficiais, frásticas e interfrásticas (que são o objeto da lingüística), para as estruturas transfrásticas⁵, que assegurariam em um nível mais profundo a coerência do discurso.

A obra justapõe dois conjuntos teóricos heterogêneos, aparentemente. De um lado, tudo o que se refere à estrutura elementar da significação se interessa pelos vários tipos de oposição categórica. Por outro lado, as reflexões sobre os modelos actantes e transformacionais são derivados de uma diminuição do número de funções de Propp, como já citado, enfatizando uma lista de seis actantes (sujeito-objeto, destinador-destinatário, adjuvante-oponente), assim como um desdobramento de ações observadas no relato. Desse esquema, resultam: (HÉNAULT, 2006, p. 136).

- a) o percurso de qualificação do sujeito chamado prova qualificante, na qual freqüentemente se vê o herói conquistar a espada ou cavalo mágicos que lhe permitirão encarar a prova principal;
- b) a ação decisiva, a chamada prova principal, na qual o herói realiza o mandato recebido;
- c) a prova glorificante, na qual ele recebe uma aprovação.

De acordo com Greimas, a narrativa é um todo significante por poder ser entendido em termos de estrutura de relações entre actantes. Assim *Semântica estrutural* foi o divisor de águas da teoria semiótica, visto que nele são expressas as reformulações dos conceitos de Propp, adaptados por Greimas, bem como os preceitos (com influência de teóricos já citados), propostos por ele, de uma ciência que necessitava ser divulgada.

1.6 A concretização da Semiótica

Greimas foi o verdadeiro continuador de Saussure e de Hjelmslev, desde o início dos anos 1960, nos estudos sobre as significações. Sabe-se que ele chegou à teoria da linguagem “por acaso”. Por volta dos anos 1933, nada parecia levar o jovem de 16 anos à lingüística francesa.⁶ O envolvimento de Greimas com a Semiótica começou aparentemente devido a uma série de acasos: o primeiro deles foi uma bolsa conquistada em 1936 para estudar língua francesa em Grenoble, o segundo foi a deportação de seus pais pelos soviéticos, no ano de 1944. Greimas, juntamente com seus pais, chegou a Paris em 1945, ano em que começou a estudar lexicologia, sob orientação de C. Bruneau e, mais tarde, com auxílio também de G. Matoré e B. Quémada. Em 1949 defendeu sua tese denominada “A moda em 1930. Ensaio de

⁵ “Frástica: análise dos constituintes da frase e dos esquemas das frases. Interfrástica: estudo dos marcadores lingüísticos das relações entre as frases. Transfrástica: estudo fundado no reconhecimento do fato de que o discurso é regido por todas as espécies de regras lógico-semânticas que escapam ao quadro formal da frase.” (HÉNAULT, 2006, p. 131).

⁶ Até então, Greimas, que aprendeu sozinho a língua alemã para ler Nietzsche no original, não sabia uma palavra em francês.

descrição do vocabulário vestimentar de acordo com os jornais de moda da época”⁷ e partiu para a Alexandria, onde teria um posto de professor assistente na Faculdade de Letras.

Um mês depois de Greimas, R. Barthes e C. Singevin chegaram, vindos de Bucareste, a Alexandria. Juntamente com Greimas, iniciaram um pequeno grupo de estudos, leituras e debates sobre epistemologia. O grupo durou sete anos e, durante as reuniões, teóricos como Jakobson, Hjelmslev, Lévi-Strauss, Mauss, Lacan e Merleau-Ponty, tiveram seus trabalhos descobertos, conforme aqui já citado.⁸

Tempos depois, Greimas foi para Ancara. Lá, e em parceria com J. Dubois, J.-C. Chevalier e H. Mitterand, o teórico fundou a Sociedade de Estudos da Língua Francesa (SELF). Greimas ministrou aulas em Ancara até 1962; posteriormente fundou a revista *Langages*, juntamente com R. Barthes, B. Pottier, J. Buboiss, B. Quémada e N. Ruwet. Com a revista, Greimas tinha a intenção de ir além da lingüística estrita e incluir nela o campo semiótico. No ano seguinte, Greimas ministrou um curso de semântica estrutural no Instituto R. Poincaré de Paris, o que seria a primeira versão de um livro, com o mesmo nome do curso, fundamental em sua carreira. A obra greimasiana seria publicada dois anos depois (1965).

Nessa época, Greimas havia escrito um artigo sobre Dumézil (“A mitologia comparada”) com base nas teorias de Lévi-Strauss, mas ele não foi muito bem aceito. O teórico, então, teve a idéia de mandar para o próprio Lévi-Strauss que o leu e, seis meses depois, o convidou para ser diretor de estudos na École des Hautes Études (1965). Foi nesse refúgio que Greimas pôde se dedicar totalmente à sua teoria da linguagem. Durante 1966 – e até sua morte, em 1992 – Greimas dedicou-se à Semiótica.

As primeiras manifestações, que não pelas mãos de Greimas, de uma proposta semiótica⁹ são datadas do mesmo ano, 1966, quando lingüista Roman Jakobson estimulou a criação de uma Associação Internacional de Semiótica, no quadro de um colóquio organizado em Kazimierz, na Polônia, sob proteção da Unesco. Sabe-se, porém, que essa corrente teve seus estudos iniciados várias décadas antes do ano de 1966, em muitos lugares do mundo. Conforme se vê no item anterior a este, a preocupação com uma ciência que tratasse do sentido já estava expressa no *Curso* de Saussure, publicado em 1915, porém, a semiótica só começou a se concretizar como um estudo independente no ano de 1966, por conta da criação da associação mencionada.

⁷ *La mode de 1930. Essai de description du vocabulaire vestimentaire d'après les journaux de l'époque*. As citações em francês contidas neste trabalho, como os nomes de livros e teses, foram por mim traduzidas.

⁸ Neste trabalho, destaca-se a influência de Saussure, Hjelmslev e Propp para a constituição de uma proposta Semiótica, visto que foram deles as maiores contribuições na obra de Greimas, embora seja inegável a importância, para a História da Semiótica, de cada um dos outros teóricos citados.

⁹ A Semiótica possui três núcleos fundamentais: americano, norteado por Charles Sander Pierce; francês, liderado por Algirdas Julien Greimas; e russo, baseado em Iuri Lotman.

Em 1967, a *Information sur les sciences sociales*, revista publicada pelo Conselho Internacional de Ciências Sociais, com o apoio da Unesco e da 6ª. Seção da École Pratique des Hautes Études, inaugurou uma coluna sobre “pesquisas semióticas” a fim de que novas correntes que surgiam pudessem se expandir. Em 1969, porém, essa coluna desapareceu da revista e se transformou, pela mesma editora, em uma grande revista internacional denominada *Semiótica*.

A revista tornou-se um meio de trocas de reflexões filosóficas vindas do mundo todo, nela muitos temas lingüísticos eram debatidos. Não havia, porém, quase nenhum espaço para a Teoria Semiótica em si, que vinha crescendo por meio dos trabalhos dos lingüistas como Saussure, em Paris e Genebra, ou Beaudouin de Courtenay e Kruszewski, na Rússia.

Essa foi uma das primeiras dificuldades encontradas por essa nova ciência que, até hoje, passa por alguns percalços. Kazimierz, em 1966, na verdade, limitou-se apenas em dar maior visibilidade à nova corrente que surgia. Os preceitos semióticos ainda não eram amplamente discutidos.

Muitas eram as questões feitas à Semiótica e muitos eram os ajustes necessários para que a teoria realmente se definisse. A publicação de *Du sens II*, de Greimas, em 1983, serviu de motivo ao questionamento da sua obra precedente: *Du sens*, em 1970: Seria o segundo a negação do primeiro? Greimas, na introdução de seu *Du sens II*, conclui: (Greimas, 1983, p. 65)

Tudo se passa como se, diante do esgotamento do valor heurístico de alguns conceitos instrumentais, um novo projeto, a construção de uma sintaxe semiótica modal, capaz de criar suas próprias problemáticas e de definir seus novos objetos semióticos, já estivesse pronta, depois de dez anos de esforços coletivos, a tomar seu lugar. Trate-se de uma crise de crescimento ou de um retorno decisivo, um novo rosto da semiótica vai pouco a pouco se desenhando.

Foi no mesmo ano da morte de Greimas, em fevereiro de 1992, que a semiótica passou a ter seus estudos aprofundados. Aos poucos, a questão da significação foi complementada e modificada. O termo Semiótica, antes Semiologia, foi cada vez mais se concretizando enquanto uma corrente lingüística.

2. A Teoria Semiótica: conceitos e aplicações

Neste capítulo, os três níveis do percurso gerativo do sentido, que sustenta a teoria semiótica, serão analisados mais detalhadamente, com ênfase em cada elemento que o compõe.

Primeiramente, destina-se uma parte deste capítulo à descrição dessa teoria, colocando em foco seus objetos de estudo, seus objetivos enquanto uma teoria sobre o sentido e sua metodologia de análises de textos.

2.1 As definições e a profundidade na teoria semiótica

Ao falar em semiótica, a primeira idéia que vem à mente é o sentido. É necessário, portanto, analisá-lo. Para a semiótica, o sentido é resultado da união, na fala, na escrita, no desenho ou no gesto, de dois planos inerentes à linguagem: o plano da expressão e o plano do conteúdo. O primeiro deles é aquele em que as qualidades sensíveis de que uma linguagem se utiliza para se manifestar são articuladas entre elas por variações diferenciais, o segundo é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais, por meio das quais cada cultura ordena as idéias e os discursos.

Assim definido o sentido, a semiótica assume que o referente não é um elemento constitutivo da linguagem, seja ele representado, para algumas pessoas, pelo mundo “real” ou, para outras, pelo contexto da comunicação. A tradição saussuriana, da qual resultou, em parte, a semiótica, recusa a correspondência termo a termo entre linguagem e universo referencial, o que causa duas conseqüências: a autonomia da semiótica como uma disciplina (é possível que ela estude a linguagem sem depender de uma outra ciência da realidade, como a física e a sociologia, por exemplo) e o fato de a semiótica não conceber certas linguagens (as visuais, por exemplo) como mais fiéis à realidade que outras, como a escrita – uma representação figurativa é tão arbitrária quanto uma palavra.

A semiótica, portanto, dedica-se a analisar as crenças, as atitudes e sentimentos que cada sociedade adota perante suas linguagens; ela pede o reconhecimento de um objeto e convida a tratá-lo de modo científico.

Bertrand (2003, p. 49) afirma que “a semiótica apresenta modelos para a análise da significação, para além da palavra, para além da frase, na dimensão do discurso que lhe é inerente”.

O procedimento dessa teoria é articular a apreensão do sentido segundo um percurso estratificado, isto é, em camadas relativamente homogêneas, que vai das formas mais concretas e particulares às formas mais abstratas e gerais, dispostas em três níveis. Partindo

das estruturas profundas para as estruturas superficiais, a semiótica simula a “geração” da significação. Esse é o chamado percurso gerativo do sentido, ao qual será destinado um item deste capítulo.

O objeto de estudo da semiótica é a significação, que é o resultado das articulações do sentido, como já aqui citado. (CORTINA & MARCHEZAN, 2004, p. 394)

É essa constituição do sentido que a semiótica busca expressar, opondo-se, portanto, ao posicionamento de que sobre o sentido nada se pode ou se deve dizer, por ser evidente ou intraduzível, recusando também a paráfrase, pessoal, impressionista, a interpretação intuitiva. As preocupações da semiótica traduzem-se, assim na explicitação do modo por meio do qual o sentido se constitui, em outras palavras, busca-se *o quê*, mas por vias do *como*; não o sentido verdadeiro, mas, antes, o parecer verdadeiro, o simulacro: não a fragmentação do sentido, mas a totalidade, depreendida da unidade textual.

Assim, a Semiótica se ocupa em descrever o sentido, que é apresentado por meio de um percurso gerativo (que será analisado no próximo item), que suporta três níveis: fundamental, narrativo e discursivo; esses níveis são capazes de explicar o sentido “que não se aproveita, nem se prende a unidades descritivas da lingüística” (CORTINA & MARCHEZAN, 2004, p. 394). Em outras palavras, a semiótica não se ocupa das descrições frasais, por exemplo, mas das abordagens semânticas que transpassam as barreiras das frases e atingem o texto. A Semiótica é uma teoria geral da significação, não uma teoria particularmente lingüística, embora sua tradição assim seja.

É inegável que Saussure tenha instituído a autonomia da lingüística e da semiologia, quando definiu o signo por meio da sua relação entre seus dois termos, o significante e significado, mas o próprio pensamento saussuriano faz pensar que o signo é apenas uma unidade de manifestação da linguagem.

Nas palavras de Floch (2001, p.10)¹⁰:

É necessário, certamente, estudar os signos, pois é nos signos que se efetua a reunião dos dois planos da linguagem; mas, para chegar à compreensão da linguagem como sistema, é preciso ir além ou aquém dos signos, separar as suas duas faces para ver em que cada uma é a realização a partir das possibilidades oferecidas pelo jogo das variações diferenciais que constitui cada plano.

¹⁰ Este Documento é um extrato do primeiro livro de J. M. Floch, *Petites mythologies de l’oeil e de l’esprit (Pequenas mitologias do olho e do espírito)*, (Paris, Hadès, 1985), no qual ele constrói uma teoria da relação entre o visual e o inteligível, enfatizando estética, antropologia e semiótica.

Ao não privilegiar o signo, a semiótica, portanto, é desvinculada da semiologia, para a qual a linguagem é um sistema de signos. Além disso, há ainda um outro ponto de discórdia: a semiótica recusa-se a ligar o problema da significação a um objetivo explícito de transmitir uma mensagem. A significação não pode ser reduzida ao fenômeno da comunicação, visto que se trata de um universo muito maior.

“A produção de sentido deve ser o objeto de uma análise estrutural que tem por horizonte a organização que o homem social faz de sua experiência.” (FLOCH, 2001, p. 10). Sendo assim, os códigos oferecidos pela sociedade são apenas perspectivas dentro do objetivo da produção de sentido.

A semiótica assume a afirmação de Saussure sobre o paralelismo dos dois planos da linguagem: a forma e a substância. Para a semiótica, a forma é a organização, invariante e relacional, “que articula a matéria sensível ou a matéria conceitual de um plano, produzindo assim a significação.” (FLOCH, 2001, p. 11). Assim, é a forma que, para a semiótica é significante. Já a substância é a matéria, o suporte variável que a forma articula. É a realização, em um determinado momento, da forma; em outras palavras, o “uso”. O objeto de estudo da semiótica é, pois, a relação de pressuposição recíproca entre os dois elementos (afinal, só há forma, se houver substância, e vice-versa), pois são eles que produzem essas diferenças sem as quais não haveria o sentido.

Segundo Rastier¹¹ (2004, p. 17):

O sentido é definido pelo percurso entre os dois planos do texto – o conteúdo e a expressão – e dentro de cada plano. Esse percurso é um processo dinâmico que obedece a parâmetros variáveis conforme as situações particulares e as práticas codificadas pelos gêneros e pelos discursos; dessa forma o sentido não é dado, mas resulta do percurso interpretativo norteado por uma prática. (...).

O plano da expressão é onde se manifesta o que se percebe, o que se sente; o plano do conteúdo ordena e encadeia as idéias do discurso, como já citado. Assim, **discurso** é a palavra-chave para a Semiótica, pois, expresso no plano do conteúdo, o discurso é a base das relações existentes no mundo, visto que tudo ocorre por meio de textos, sejam eles de qualquer natureza. Cada um dos dois planos tem duas subdivisões: há uma forma e uma substância do plano de expressão e o mesmo para o plano de conteúdo. À Semiótica, interessa a forma, isto é, a linguagem; o mundo real, isto é, o referente não importa.

¹¹ Artigo publicado em CORTINA, A. & MARCHEZAN, R. C (org). *Razões e Sensibilidades: a semiótica em foco*. Araraquara: Laboratório editorial/FCL/UNESP, 2004.

O papel da semiótica greimasiana nessa pesquisa é o mesmo que ela desempenha em qualquer texto em que é aplicada: depreender o sentido desse texto. Dessa forma, através da teoria, propomos verificar a constituição do sentido nas obras que serão analisadas, a fim de verificar como determinada composição narrativa atrai tanto o público leitor. A semiótica é, portanto, um instrumento de análise desses textos selecionados; aplicá-la, pura e simplesmente, não é o objetivo principal dessa pesquisa.

2.2 O percurso gerativo do sentido

A semiótica tem por objetivo, como já aqui citado, elaborar uma teoria da significação que possa explicar não só as línguas, mas todas as linguagens. Ao longo das análises concretas realizadas sobre as linguagens mais diversas, a semiótica adotou um modelo de representação da produção do sentido.

O percurso gerativo do sentido (“gerativo” porque cada etapa gera a seguinte) é uma representação dinâmica dessa produção de sentido. Ele “é a disposição ordenada das etapas sucessivas pelas quais passa a significação para se enriquecer e, de simples e abstrata, tornar-se complexa e concreta.” (FLOCH, 2001, p. 15).

Cortina e Marchezan (2006, p. 402) situam o percurso:

Partindo, portanto, de subsídios que lhes são fornecidos por uma dupla tradição – a lingüística de Saussure e Hjelmslev e a sêmio-narrativa de Propp (...), Greimas empreende uma revisão da teoria de níveis, fundada no pressuposto da organização imanente do discurso como uma entidade de dependências internas, revisão esta que irá privilegiar a produção do sentido – o percurso do conteúdo.

Segundo Fiorin (1989, p. 19), para construir o sentido do texto, a semiótica concebe o seu plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo de sentido, que é estabelecido em três etapas. A primeira etapa do percurso recebe o nome de nível fundamental; a segunda de nível narrativo e a terceira de nível de discursivo.

Barros (1988, pp. 188 e 189) observa que na construção do sentido de um texto a Semiótica organiza seu plano de conteúdo sob forma de um percurso gerativo de sentido. A autora resume esse percurso gerativo da seguinte maneira:

a) percurso gerativo vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto; há, assim, enriquecimento e concretização do sentido da etapa mais simples e abstrata à mais complexa e concreta, ou seja, os elementos que se manifestam na superfície do texto estão já “enriquecidos” e “concretizados” e provêm, metodologicamente, de relações semânticas mais simples e abstratas;

- b) são determinadas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser discutida e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
- c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, é o nível fundamental e nele a significação se apresenta como uma oposição semântica;
- d) no segundo nível, o narrativo, organiza-se a narrativa do ponto de vista de um sujeito;
- e) finalmente, a terceira etapa, a mais complexa e concreta, é a discursiva, em que a organização narrativa vai-se tornar discurso, graças aos procedimentos de temporalização, espacialização, actorialização, tematização e figurativização, que completam o enriquecimento e a concretização semântica já mencionados.

É com o intuito de esclarecer os modos de organização dos textos, bem como os mecanismos de produção e recepção, que a semiótica parte da reconstrução dinâmica de um enunciado por meio do percurso gerativo de sentido. De fato, de acordo com Fiorin (1997, p. 17), para a semiótica uma manifestação lingüística é construída da seguinte maneira:

(...) uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo.

Duas instâncias fundamentais superpostas do percurso gerativo permitem a produção do sentido: as estruturas semio-narrativa e discursiva. A primeira preside a geração de sentidos e comporta as formas gerais de organização dos enunciados, exprime valores e ações e revela o abstrato, o mais complexo. A segunda organiza as instâncias da enunciação que revelam a lógica do percurso. Ambas possuem um componente sintático e outro semântico de acordo com o quadro apresentado por Greimas e Courtés (1979, p. 209):

	Componente Sintático		Componente Semântico
Estruturas Sêmio – Narrativas	Nível Profundo	Sintaxe Fundamental	Semântica Fundamental
	Nível Superficial	Sintaxe Narrativa	Semântica Narrativa
Estruturas Discursivas	Discursivização (Actorização, Temporalização e Espacialização)	Sintaxe Discursiva	Semântica Discursiva Tematização e Figurativização

Quadro 1 – Percurso gerativo

FONTE: GREIMAS, J. A., COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. (1979).

O percurso gerativo do sentido representa a significação como um corte geológico. Na superfície, isto é, no nível discursivo, está a manifestação, em que o conteúdo encontra as

restrições impostas pela expressão. É nesse nível que estão as estruturas textuais. Sob essa superfície estão duas camadas: uma mais profunda, “acima” da anterior (fundamental), as estruturas semio-narrativa; outra mais próxima, chamadas estruturas discursivas. Em cada camada, há um componente sintático e um componente semântico.

Assim, a superfície das estruturas textuais e as camadas das estruturas semio-narrativas e discursivas representam os três modos de existência semiótica: a virtualidade, a atualização e a realização (que serão analisadas, mais especificamente, posteriormente); as estruturas semio-narrativas são aquelas da significação em suas virtualidades; as estruturas discursivas são aquelas em que o enunciador as atualiza e as estruturas textuais são aquelas em que a significação se concretiza, ou seja, é reunida ao plano de expressão a fim de se manifestar.

Desta forma, para constituir o sentido de um texto, a Semiótica concebe seu plano de conteúdo sob a forma do percurso gerativo do sentido, como já aqui dito, cujos três níveis serão analisados neste momento.

2.3 Nível Fundamental

O primeiro dos níveis é o fundamental. A semântica deste nível abrange as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto. Uma categoria semântica fundamenta-se em oposição. No nível fundamental devem-se, portanto, ser estabelecidas as oposições que estruturam o texto.

Segundo Cortina & Marchezan (2004, p. 402):

A gramática fundamental é lógico-conceptual e estrutura-se por meio de uma sintaxe e de uma semântica fundamental. A sintaxe fundamental comporta um sub-componente taxionômico e um sub-componente operatório, ou sintático, em sentido restrito. Esses dois aspectos da sintaxe fundamental procuram, ao mesmo tempo, dar conta do modo de existência e do modo de funcionamento da significação. A sintaxe da gramática fundamental de nível profundo é o lugar em que a significação adquire uma primeira configuração do microuniverso categorial que se costuma diagramatizar na forma de um quadrado semiótico; aí a significação tem um modo de existência puramente virtual.

O nível profundo ou fundamental busca revelar o mais abstrato da produção, do funcionamento e da interpretação do texto, organizando a coerência do universo conceptual, ou seja, identificando o que é mais elementar.

Segundo Fiorin, (1989, p. 18) “(...) a semântica do nível fundamental abriga as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto”. Uma categoria semântica

fundamenta-se em oposição e é sobre algo que os termos tenham em comum que se estabelece uma diferença.

O nível fundamental compreende a(s) categoria(s) semântica(s) que ordena(m), de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Uma categoria semântica é uma oposição tal que A x B, que também é considerada uma relação complexa, como será apontado no item “O quadrado semiótico”. Podem-se investir nessa relação oposições como vida x morte, natureza x cultura, etc. Negando-se cada um dos termos da oposição, teremos não-A x não-B. Os termos A x B mantêm entre si uma relação de contrariedade¹². A mesma coisa ocorre com os termos não-A x não-B. Entre A e não-A e B e não-B há uma relação de contraditoriedade. Ademais, não-A mantém com B, assim como não-B com A, uma relação de implicação. Os termos que mantêm entre si uma relação de contrariedade podem manifestar-se unidos. Teremos um termo complexo, quando houver uma unidade A + B; e um termo neutro, quando se estabelecer a união de não-A com não-B. Esse conjunto de relações é muito importante para analisar a especificidade de alguns textos, cuja sintaxe fundamental se caracteriza pela presença de termos complexos ou neutros.

Essa categoria semântica do nível fundamental é, então, o elemento mais simples e abstrato de ordenamento dos múltiplos conteúdos do texto. O discurso ecologista, por exemplo, articula-se em torno da oposição semântica civilização x natureza. Estabelecer a categoria semântica de base não é, porém, o objetivo último da análise. É apenas apreender a articulação mais geral do texto. Para compreender toda a sua complexidade, no entanto, é preciso chegar aos níveis mais concretos e complexos do percurso.

Ainda no nível fundamental, os elementos em oposição transformam-se em valores. Isso é feito modalizando-os com um traço de positividade ou negatividade, ou em termos mais precisos, com os traços euforia e disforia, que serão vistos no próximo item. Dois textos podem, por exemplo, trabalhar com a mesma categoria semântica, mas ideologizá-la diferentemente e isso vai produzir discursos completamente distintos.

Com efeito, o nível fundamental estabelece-se por meio da percepção das diferenças que captam “(...) ao menos dois termos-objetos, como simultaneamente presentes” e relaciona-os “de um ou de outro modo”, como afirma Greimas (1973, p.28), apontando como consequência a certeza de que “(...) um termo-objeto só não comporta significações” e estas, por sua vez, pressupõem a existência da relação, condição necessária para estabelecerem-se os sentidos.

¹² As definições de contrariedade, contraditoriedade e implicação serão melhor definidas no item “O quadrado semiótico”.

Sob esse aspecto é que o estudo do nível fundamental concebe o quadrado semiótico, a representação visual das relações lógicas encadeadas pelo texto. O próximo subitem deste capítulo será dedicado à sua descrição.

Dessa forma, pode-se dizer que é no nível fundamental que se depreendem oposições que serão a base de todo o texto. Por exemplo, em uma história infantil, há constantemente a oposição bem x mal, que estrutura toda a narração; é com base nessa oposição que a obra se desenvolverá.

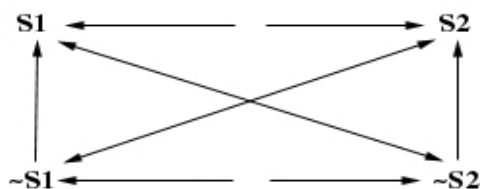
O quadrado semiótico

Proveniente da lógica Aristotélica, o quadrado semiótico constitui uma ferramenta muito interessante para o pesquisador. É, antes de qualquer coisa, uma herança científica: se considerarmos, com Saussure, que não há sentido senão na diferença e, com Hjelmslev, que a língua é um sistema de relações (e não um sistema de signos), é necessário refletir sobre os diversos tipos de diferenças que criam o sentido. A diferença entre a lógica Aristotélica e a Semiótica, no entanto, é que a primeira prioriza termos isolados, para só depois reuni-los mediante certas relações; já para a segunda, as relações vêm em primeiro lugar: os termos são somente intersecções de relações. Além disso, a Semiótica deve se ocupar de todos os tipos de discurso (os mitos, os sonhos, a poesia, entre outros), enquanto a lógica só trata dos textos ditos “lógicos”.

De acordo com Floch (2001, p. 19), “o quadrado semiótico é uma representação visual das relações que entretêm os traços distintivos constitutivos de uma dada categoria semântica, de uma determinada estrutura”.

Para construí-lo, a Semiótica se vale de uma aquisição essencial da lingüística estrutural: o reconhecimento da existência de dois tipos de relação de oposição dentro da linguagem, a relação privativa e a relação qualitativa, em outras palavras, a contradição e a contrariedade. O quadrado semiótico é uma rede de relações e uma seqüência de operações ordenadas. Sendo assim, ele já oferece as condições mínimas de um discurso.

Um exemplo de quadrado semiótico pode ser sustentado pela oposição vida (S_1) *versus* morte (S_2) ($\sim S_1$ = Não-vida; $\sim S_2$ = Não-morte):



O eixo $S_1 - S_2$, assim como $\sim S_1 - \sim S_2$, mostra a relação contrariedade; o eixo $S_1 - \sim S_2$, assim como $S_2 - \sim S_1$, corresponde à relação de contradição; já os eixos $S_1 - \sim S_1$ e $S_2 - \sim S_2$ mostram a relação de complementaridade, e, por fim, os eixos $S_1 + S_2$, que origina S e $\sim S_1 + \sim S_2$, que origina \underline{S} , indicam uma relação de complexidade.

As relações de contrariedade pressupõem uma ligação de oposição ou diferença entre dois termos como morte e vida, por exemplo, que podem ser qualificados como eufórico e disfórico respectivamente, a menos que se trate de um texto de um suicida, em que a morte é eufórica ao passo que a vida é disfórica (os valores de euforia e disforia são sempre relativos.)

A contradição é a relação de negação da contrariedade; são os subcontrários que não coexistem. Assim, não vida e não morte, tomando o exemplo acima, pressupõe dois termos em contradição, ou seja, morte implica não-vida e vida implica não-morte, ambos se apresentado como uma complementação.

Dessa forma, contrariedade, contradição e implicação compõem a semântica do nível fundamental e é a base para construção de um texto. Assim, o exemplo utilizado na composição do quadrado semiótico acima, de seqüência “vida \rightarrow não-morte \rightarrow morte”, poderia ser a temática abordada em um texto, por exemplo.

Para compreender o que há de mais fundamental em uma manifestação, o quadrado semiótico mapeia as relações e operações existentes a partir de uma oposição semântica básica, de modo a permitir o desvelamento das ideologias presentes através da observação das ausências. De fato, ao analisar o que o texto “diz”, o quadrado revela também o que ele “não diz” claramente, mas que está implícito em suas “entrelinhas” e são as contraposições complexas construídas por ele que permite identificar a existência de significados não tão aparentes, mas dispostos. É justamente através da percepção do implícito e explícito que se manifesta o todo de sentido do texto, objeto do estudo semiótico.

Portanto, o interesse do quadrado semiótico é organizar a coerência de um universo de conceitos, mesmo que eles não sejam reconhecidos como “lógico”. O quadrado permite, também, prever os percursos do sentido e as oposições presentes: (FLOCH, 2001, p. 22).

Sobretudo, os temas, as imagens, as expressões, os conceitos posicionados no quadrado estão sempre situados numa rede de relações lógicas e semânticas, definidas. Saber-se-á quais são as manifestações compatíveis ou não... como poder-se-á perceber que uma mesma palavra pode manifestar, no discurso, duas posições lógicas contrárias, até mesmo contraditórias!

2.4 Nível Narrativo

Sabe-se onde a narratividade se situa no percurso gerativo da significação, pois já foi citado que as estruturas semio-narrativas correspondem à organização do enunciado (texto, imagem ou filme) antes que seja assumida pela enunciação; ela representa o nível superficial das estruturas semio-narrativas.

A narratividade busca analisar como os sujeitos executam as operações do nível fundamental, estudando o encadeamento lógico das transformações manifestadas que geram sentido. Com efeito, o segundo nível do percurso gerativo considera que uma “(...) narrativa mínima ocorre quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (FIORIN, 1989, p. 21), ligados por programas narrativos que articulam-se em percursos narrativos e que compõem o esquema narrativo.

O programa narrativo (PN) é uma unidade elementar construída de enunciados de estado e de fazer. O primeiro estabelece uma relação de posse ou de privação entre um sujeito e um objeto, ou seja, uma disjunção ou conjunção. O segundo é enfatizado pela transformação de um estado para o outro. Assim os enunciados de fazer regem os de estado que, transformados, geram narrativas mínimas hierarquizadas no texto.

No Programa Narrativo, um enunciado de fazer rege um enunciado de estado. Um mesmo texto pode ter vários Programas Narrativos. Por exemplo, no texto “História de uma gata” (BARDOTTI & BUARQUE, 1977), o sujeito “gata” passa por várias transformações e essas transformações estão inseridas em um Programa Narrativo. Quando o texto diz que a gata sai de casa e vai para a rua adquirir liberdade, identificamos em seu enunciado um sujeito do fazer (gata), uma transformação (sair de casa e ir para a rua) e um sujeito de estado (gata, que coincide com o sujeito de fazer porque ela mesma operou uma mudança em sua vida). Esse é um dos Programas Narrativos que compõem o texto.

Barros (1988, pp. 21-22) apresenta quatro diferentes variações dos programas narrativos que são: (a) natureza da função, (b) complexidade e hierarquia de programas; (c) valor investido no objeto e (d) relação entre os actantes narrativos e os atores que se manifestam no discurso.

A autora propõe ainda uma combinação entre os itens (a) (aquisição e privação) e (d) (transitivo e reflexivo), com objetivo de permitir a análise em torno do programa correlato sempre existente. De fato, se um sujeito adquire um valor é porque um outro se privou dele.

O Percurso Narrativo, por sua vez, corresponde a uma seqüência de Programas Narrativos relacionados por pressuposições. No Percurso Narrativo, temos o chamado Percurso do sujeito, que é o encadeamento lógico de um programa de competência com um de performance. Existem, também, o percurso do destinador-manipulador e o percurso do destinador-julgador, como expresso no quadro 2, mais adiante.

Em outras palavras, para que o sujeito entre em conjunção com o objeto valor desejado, necessita executar dois tipos fundamentais de programa: o da competência e o da performance. No primeiro, o sujeito que vai realizar a transformação é investido dos valores modais do querer/dever ou saber/poder. No segundo, onde a transformação de fato acontece, há a apropriação dos valores desejados que possam existir ou que necessitem ser produzidos. Assim, é na competência que o sujeito se capacita para agir e na performance que ele age.

Entretanto, Greimas (1979, p.24) lembra que “(...) a competência não é sempre positiva, podendo ser insuficiente ou mesmo negativa, assim como a performance, que pode ser bem sucedida ou conduzir a um fracasso”.

Uma vez postos em seqüência de pressuposição lógica, os programas narrativos compõem o percurso narrativo que, por sua vez é composto pelo percurso do sujeito, do destinador-manipulador e do destinador-julgador.

O percurso do sujeito é constituído, como já citado, pelo encadeamento de um programa de competência com um programa de performance, onde são desempenhados vários papéis actanciais assumidos no programa narrativo, que são definidos pela variedade de estados narrativos cumprido pelo actante, o que realiza ou sofre o ato.

O fazer do sujeito exige competências modais que transformam o querer, o dever, o poder e o saber em fazer definindo-lhe semioticamente suas existência de três modos diferentes: o virtual (pelo querer ou dever-fazer), o atual (poder e saber-fazer) e o realizado (pelo fazer e pela transformação). Assim, o percurso do sujeito se estabelece pela aquisição da competência necessária para realizar a ação, bem como pela performance de sua existência.

O percurso do destinador-manipulador é estabelecido de modo a levar o sujeito a realizar o fazer desejado pelo primeiro. Para que isso aconteça, necessita que o sujeito creia em sua competência para se deixar manipular, e passe a dotar-se dos valores modais do querer-fazer, do dever-fazer, do saber-fazer e do poder-fazer. O destinador-manipulador propõe um contrato e persuade o destinatário que, por sua vez, ao interpretá-lo, aceita-o ou recusa-o.

A manipulação se dá basicamente por meio da tentação, da intimidação, da provocação e da sedução. Barros (1988, p. 33) propõe que os tipos de manipulação sejam organizados sob o critério da competência do destinador-manipulador e sob o da alteração modal operada pela competência do destinatário, que são assim representados:

	manipulador	destinatário
PROVOCAÇÃO	Saber (imagem negativa do destinatário)	Dever-fazer
SEDUÇÃO	Saber (imagem positiva do destinatário)	Querer-fazer
INTIMIDAÇÃO	Poder (valores negativos)	Dever-fazer
TENTAÇÃO	Poder (valores positivos)	Querer-fazer

Quadro 2 – Competências e manipulação

FONTE: BARROS, Diana. *Teoria semiótica do texto*. (1997).

Para se deixar manipular, o destinatário reconhece o destinador como competente, passando o primeiro a crer nos valores oferecidos pelo segundo. De fato, o percurso da manipulação é o lugar da aceitação e do estabelecimento de acordos e contratos. A semiótica entende por contrato uma troca de dois objetos-valor que, para se constituírem, necessitam ser previamente estabelecidos e, ao realizar-se, modifica o estatuto dos sujeitos.

O percurso do destinador-julgador é o lugar do reconhecimento do sujeito que efetuou a transformação, ou seja, após cumprir sua parte no contrato, ele recebe sua recompensa que pode ser positiva (prêmio) ou negativa (castigo). Esta fase é denominada sanção, que pode ser cognitiva ou interpretativa (ganho imaterial) e pragmática (ganho material). Ao julgar, o destinador efetua uma interpretação veridictória dos estados resultantes do fazer do sujeito, que pode ser verdadeiro (que parece e é), falso (que não parece e não é), mentiroso (que parece, mas não é) ou secreto (que não parece, mas é) e assim comprovar se foi cumprido ou não o contrato, assumida a manipulação. Nas palavras de Barros (1988, pp. 33 e 34).

(...) o destinador-julgador verifica a conformidade ou não da conduta do sujeito com o sistema de valores que representa e com os valores do contrato inicial estabelecido com o destinador-manipulador. Cabe ao destinador-manipulador comprovar se o sujeito cumpriu o compromisso assumido na manipulação.

A semântica do nível narrativo ocupa-se, portanto, dos valores inscritos nos objetos. Em uma narrativa, aparecem dois objetos: os objetos modais (elementos necessários à performance) e os objetos de valor (com os quais se entra em conjunção ou disjunção durante a performance principal). “Objetos valor e modal são posições na seqüência narrativa. O objeto modal é aquele necessário para se obter outro objeto. O objeto valor é aquele cuja obtenção é o fim último do sujeito” (FIORIN, 1989, p. 29).

Uma vez organizado linearmente o percurso do destinador-manipulador do sujeito e o do destinador-julgador, tem-se o esquema narrativo canônico que, ao reunir os três percursos, permite o encadeamento organizado da narrativa, deixando emergir o sentido, a interpretação, de fato, do texto. Assim, entende-se que o esquema narrativo é a reunião dedutiva e analítica que, posta em cadeia, em implicações lógicas, narrativiza a significação.

O nível superficial das estruturas semio-narrativas possibilita analisar a ordenação do texto, sua seqüência, sua dinâmica, uma vez que resgata as relações de estados e transformações, aquisições e privações, bem como o estabelecimento e as rupturas de contratos que colocam o objeto-valor em circulação. A narratividade é, portanto, o estudo da ação dos enunciados que revelam a motivação e a ideologia mostradas no nível fundamental.

A modalização do sujeito

O termo modalização designa a modificação da relação do sujeito com os valores (modalização do ser) ou que qualifica a relação do sujeito com o seu fazer (modalização do fazer).

Só é capaz de realizar uma ação o sujeito que quer e/ou deve, sabe e pode fazê-la. É a isso que se dá o nome de competência modal do sujeito. Essas instâncias (querer, dever, poder e saber) são separadas em dois tipos de modalização, como já citado: a do fazer e a do ser. A modalização do fazer é responsável pela competência modal do sujeito do fazer, por sua qualificação para a ação. Na organização modal da competência do sujeito, combinam-se dois tipos de modalidades: as virtualizantes, que instauram o sujeito (dever-fazer, querer-fazer) e as atualizantes, que qualificam o sujeito para a ação (saber-fazer, poder-fazer). Há, ainda, a modalidade da realização, atribuída ao sujeito que realiza, de fato, a ação. Ao reconhecer isso, a Semiótica começa a realizar uma tipologia muito mais específica dos sujeitos. É possível haver sujeitos coagidos, que devem, mas não querem realizar uma ação; sujeitos que vão contra o sistema (heróis que agem sozinhos), que querem, mas não devem; sujeitos impotentes, que querem e/ou devem, mas não podem e assim por diante.

Nessa fase, o estudo das modalizações está ainda muito ligado à ação, pois o que se investiga são as condições necessárias para sua realização. No entanto, isso representou um salto muito grande, pois, se se pensar não apenas no sujeito que tem sua competência modal alterada, mas naquele que realiza essa alteração, passa-se do estudo da ação ao da manipulação, ou seja, do fazer ao do fazer-fazer. Assim, não se procura mais apenas explicar as relações entre sujeito e objeto, mas entre sujeitos, o que leva a uma concepção de narrativa como uma sucessão de estabelecimentos e rupturas de contratos (BARROS, 1988, p. 86).

O outro tipo de modalização é a modalização do ser, que atribui existência modal ao sujeito de estado. Segundo Barros (1989, p. 45):

Dois ângulos devem ser examinados, na modalização do ser: o da modalização veridictória, que determina a relação do sujeito com o objeto, dizendo-a verdadeira ou falsa, mentirosa ou secreta, e o da modalização pelo querer, dever, poder e saber, que incide especificamente sobre os valores investidos nos objetos.

No caso acima, a modalização recai sobre o objeto; há, no entanto, a modalização que incide sobre a relação de conjunção ou de disjunção que liga sujeito e objeto. Trata-se de modalidades veridictórias e epistêmicas. As veridictórias articulam-se como estrutura modal em ser x parecer e aplicam-se à função-junção. Mostra-se que um enunciado é ou parece ser. No entanto, essa modalização não diz respeito a nenhuma relação referencial, mas a algo criado pelo texto. Ser é o estatuto veridictório exposto pela própria narrativa ou, em outros termos, pelo narrador; parecer é o estatuto veridictório atribuído a um estado por uma personagem.

As modalidades veridictórias permitem estabelecer o estatuto veridictório dos estados: verdade, falsidade, mentira, segredo. Os enunciados modalizados veridictoriamente podem ser sobredeterminados pelas modalidades epistêmicas do crer: um sujeito crê que um estado parece verdadeiro ou é verdadeiro, etc. A modalização epistêmica resulta de uma interpretação, em que um sujeito atribui um estatuto veridictório a um dado enunciado. Nela, o sujeito compara o que lhe foi apresentado pelo manipulador com aquilo que sabe ou aquilo em que crê. O estatuto veridictório de um enunciado é dado por um julgamento epistêmico, em que o crer precede o saber, o que implica reconhecer o caráter ideológico da operação de interpretação.

O estudo da modalização do ser permite estabelecer tipologias de culturas (por exemplo, há culturas que valorizam mais o querer ao dever e outras que fazem o contrário), dar representações mais adequadas da aplicação dos códigos sociais de caráter normativo, como regras gramaticais, regras de polidez, etc. (nelas, combinam-se dever e saber: o excesso de zelo no código de polidez aproxima-se da hipercorreção em gramática, quando a um dever-fazer não corresponde um saber-fazer, mas um não saber fazer) (GREIMAS, 1983, pp. 88-90).

2.5 Nível Discursivo

Definidas as estruturas narrativas, é necessário analisar o que ocorre quando o enunciador as assume. Para isso, é necessário observar as estruturas discursivas.

Nesse nível, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude. O nível discursivo produz as variações de conteúdos narrativos invariantes, ou seja, é o nível responsável pela mudança daquilo, dentro de uma estrutura fixa, que é possível modificar:

O percurso gerativo é um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo. Ele não descreve a maneira de fabricar um texto, mas constitui um modelo que mostra aquilo que sabemos intuitivamente, que o sentido do texto não é redutível à soma do sentido das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam (...).(FIORIN, 1989, p. 31).

A enunciação, definida por Landowski em *A sociedade refletida*, (1992, p. 167) como o “(...) ato pelo qual o sujeito faz ser o sentido”, produz o enunciado “(...) cujo sentido faz ser o sujeito” exigindo do enunciador competências para que o enunciatário aceite como verdade ou mentira, realidade ou ficção, aquilo que está em jogo. O enunciatário é, pois, aquele que irá receber e, conseqüentemente, julgar o discurso.

O processo enunciativo comporta três tipos distintos de textos-objeto, segundo Fiorin (1989, p. 36-37):

- a) Enunciação enunciada, onde as marcas identificáveis no texto remetem à enunciação como pronomes pessoais, adjetivos, advérbios, por exemplo;
- b) Enunciado enunciado, onde a seqüência enunciada é desprovida de marcas;
- c) Enunciação reportada, que corresponde ao simulacro da enunciação criando diferentes efeitos de sentido como a objetividade, subjetividade ou realidade.

Tendo em vista o percurso gerativo do sentido proposto pela semiótica, é no nível discursivo, mais complexo e concreto, que os elementos dos níveis fundamental e narrativo são tematizados ou figurativizados. A escolha dos percursos temáticos ou figurativos, que caracterizam a semântica discursiva, é responsabilidade do sujeito da enunciação. Ele cria efeitos de realidade que garantem, ao mesmo tempo, a coerência textual e a eficácia de seu discurso no processo de manipulação do co-enunciador.

O enunciador possui vários recursos para discursivizar os efeitos de sentido em um texto. A discursivização é o mecanismo pelo qual se instaura a pessoa, o espaço e o tempo da enunciação.

Assim, as estruturas narrativas do nível anterior convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação que designa uma pessoa que se

enuncia em um dado espaço e em um determinado tempo. Espaço (aqui) e tempo (presente) estão na dependência do “eu” descrito na enunciação, instância do eu-aqui-agora.

A enunciação, cujos detalhes serão melhor analisados no próximo item, utiliza-se, para constituir o discurso, das categorias de pessoa, de tempo e de espaço. Para isso, vale-se de dois mecanismos básicos: a debreagem e a embreagem:

A debreagem pode ser enunciativa quando produz discursos de terceira pessoa, o que causa um efeito de objetividade no texto, e enunciativa, que produz discursos em primeira pessoa, conferindo ao texto, efeito de subjetividade.

A embreagem corresponde a um mecanismo discursivo em que ocorre uma suspensão das oposições de pessoa, de tempo e de espaço. Por exemplo, quando um pai diz ao filho: “O papai não quer que você faça isso”, suspende-se a oposição entre “eu” e “ele”, empregando-se a terceira pessoa em lugar da primeira.

Os elementos do nível discursivo voltam-se para a relação argumentativa instaurada entre um enunciador e um enunciatário. “A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas é persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado” (FIORIN, 1889, p. 52).

Todos os discursos têm um componente argumentativo, uma vez que todos os discursos visam a persuadir. A argumentação é feita por meio do contrato que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário¹³ e dos recursos utilizados na persuasão e na interpretação.

Dois níveis de concretização do sentido são a figurativização e a tematização. Esse patamar é aquele em que se revestem as estruturas narrativas abstratas. Como exemplo, supõe-se a seguinte estrutura narrativa: um sujeito A, que estava em conjunção com o objeto vida, entra em disjunção com ele. Essa estrutura poderia ser concretizada como assassinato, se o sujeito operador da disjunção for concretizado como um ser humano diferente de A; como suicídio, se o sujeito operador da disjunção e A forem a mesma personagem; como morte por acidente, se o sujeito operador for concretizado como um desastre ou uma catástrofe natural, etc. Esse é um primeiro nível de concretização.

Posteriormente, essa concretização primeira é suscetível de uma nova concretização. O assassinato pode ser concretizado como um tiro dado por ladrões ou como espancamento realizado por policiais. Há, então, dois níveis de concretização das estruturas narrativas: a tematização e a figurativização. Se a concretização parar no primeiro nível, teremos textos temáticos; se vier até o segundo, teremos textos figurativos. Os primeiros são compostos predominantemente por temas, isto é, de termos abstratos; os segundos, por figuras, ou seja,

¹³ Essa questão do enunciador e enunciatário será abordada no próximo item.

por termos concretos. Cada um desses tipos de texto tem uma função diferente: os temáticos explicam o mundo; os figurativos criam simulacros do mundo. Compreender um texto figurativo é, antes de tudo, entender o componente temático que estão por trás das figuras.

Tema e Figura remetem a abstrato/concreto, porém essa oposição não é total, uma vez que, no texto, vai-se, gradativamente, do mais abstrato ao mais concreto. Enquanto as figuras remetem a algo do mundo natural (árvore, sol, andar, frio, etc.), os temas são investimentos semânticos, de natureza conceptual, portanto conceitos abstratos (vergonha, medo, magoado, raciocinar, etc.). Os textos figurativos criam efeito de realidade e têm a função descritiva ou representativa. Os textos temáticos procuram explicar a realidade significativa e têm função predicativa ou interpretativa.

Há temas em textos figurativos e figuras em textos temáticos. O que explica a classificação é a dominância de elementos concretos ou abstratos e não de sua exclusividade

Tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos. Os percursos temáticos são ilustrados pela coerência semântica e pela redundância de traços (...). Os percursos temáticos resultam da formulação abstrata dos valores narrativos. A recorrência de um tema no discurso depende, assim, da conversão dos sujeitos em atores que cumprem papéis temáticos e da determinação de coordenadas espaço-temporais para os percursos narrativos (...).(BARROS, 1988, p. 70).

E sobre a figurativização, a autora discorre:

Pelo procedimento de figurativização, figuras do conteúdo recobrem os percursos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial (...). A figurativização é a instalação das figuras, ou seja, o primeiro nível de especificação figurativa do tema, quando se passa do tema à figura (...).(BARROS, 1988, p. 72).

Diferentes textos podem tratar do mesmo tema, porém de maneira diferente. Esse tema amplo, que aparece em vários discursos, constitui não propriamente um tema, mas uma configuração discursiva: “(...) a apreensão da configuração discursiva só é possível a partir do confronto de vários discursos” (FIORIN, 1989, p. 76).

A leitura de um texto não vem da imaginação do leitor, mas já está inscrita no próprio texto. Um plano de leitura, ou seja, uma maneira de ler um texto é condicionada pelo que, em semiótica, chamamos isotopia.

Isotopia é a recorrência do mesmo traço semântico ao longo de um texto. “O conceito de isotopia é extremamente importante para a análise do discurso, pois permite determinar o(s) plano(s) de leitura dos textos, controlar a interpretação dos textos pluri-significativos e

definir os mecanismos de construção de certos tipos de discursos (...)” (FIORIN, 1989, p. 86). Bertrand afirma que a isotopia é a garantia da continuidade de um discurso, por isso constituiria outro elemento do universo figurativo. O autor define esse fenômeno por:

(...) a recorrência de um elemento semântico no desenvolvimento sintagmático de um enunciado, que produz um efeito de continuidade e permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso. Diferentemente do campo lexical (conjunto de lexemas ligados a um mesmo universo de experiência) e do campo semântico (conjunto de lexemas dotados de uma organização estrutural comum), a isotopia não tem por horizonte a palavra, mas o discurso. Ela pode assim referir-se ao estabelecimento de um universo figurativo (isotopias de atores, tempo e espaço), mas também à tematização desse universo (isotopias abstratas, temáticas, axiológicas), e, sobretudo, hierarquia entre as isotopias de leitura (por identificação de um núcleo isotopante que rege as isotopias de nível inferior). Conectando as isotopias, as figuras de retórica (metáfora, metonímia, etc.) instalam a coexistência extensiva e eventualmente competitiva de dois ou mais planos de significação simultaneamente oferecidos à interpretação. (BERTRAND, 2003, pp. 420-1)

É importante não confundir isotopia com metáfora e metonímia: “(...) metáfora e metonímia não são a substituição de uma palavra por outra, mas outra possibilidade, criada pelo contexto, de leitura de um termo” (FIORIN, 1989, p. 86). Quando entre as duas possibilidades de leitura houver uma intersecção de traços semânticos, há uma metáfora. Por exemplo, no poema de Cassiano Ricardo “Lua Cheia”, a lua é metaforizada pela expressão “boião de leite”, pois ambos têm os mesmos traços semânticos: são redondos e alvos. Eis o poema, para exemplificar:

Lua cheia

Boião de leite
que a noite leva
com mãos de treva,
pra não sei quem beber.
E, que, embora levado
muito devagarinho,
vai derramando pingos brancos pelo caminho. (Cassiano Ricardo, 1957. p. 135.)

Quando entre as duas possibilidades de leitura houver uma relação de inclusão, há uma metonímia. Por exemplo, ao relacionarmos o “ferro” com morte. “Ferro” é o material

com o qual é feita a espada, que pode causar a morte. Vemos, aqui, a relação metonímica da “parte pelo todo”.

A metáfora e a metonímia são conectores de isotopia, ou seja, termos que possuem dois ou mais significados. “(...) a metáfora e a metonímia projetadas são relações que se estabelecem entre significados de um mesmo termo pertencente a várias isotopias” (FIORIN, 1989, p. 87).

Assim retratado, o fazer semiótico se mostra como revelador de universos textuais que, em um primeiro contato, não expõe sua totalidade; esconde-se nas entrelinhas para que, ao ser descoberto, seja revelado o sentido, proporcionado pelos efeitos selecionados por aquele que o produz.

2.6 A questão do enunciador e a enunciação

Dedica-se um item desta dissertação à questão da enunciação e tudo o que ela envolve, pelo fato de que toda a narração é estruturada pelas projeções da enunciação no enunciado, isto é, os fatos ocorrem, as descrições são feitas por meio de uma enunciação e seus elementos, logicamente.

Assim, pode-se dizer que é o conjunto do percurso que se apresenta como um modelo possível da enunciação, a qual tem uma dupla dimensão: “a que faz parte das codificações do uso, de um lado, e de outro, a que remete à efetuação sempre singular do discurso.” (BERTRAND, 2003, p. 84). Em outras palavras, a enunciação é o ato de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1974, p. 82). A noção de enunciação está, dessa forma, estreitamente ligada ao discurso, que é a língua no momento em que é assumida pelo homem que fala, sob a condição da intersubjetividade.

Bertrand (2003, p. 56) afirma que antes, em análises feitas por outras teorias,

(...) nenhuma marca manifestava a presença do sujeito enunciador (efeito de frases nominais) e o ator (o homem) era reduzido ao simples encadeamento de suas ações; aqui, ao contrário, os dois grandes modos de presença do sujeito, no nível da enunciação e no interior do enunciado, estão de ponta a ponta manifestados.

A argumentação é feita por meio do contrato que se estabelece entre enunciador e enunciatário e dos recursos utilizados na persuasão e na interpretação. Por esse contrato, o enunciador determina como o enunciatário deve interpretar o discurso, deve ler o que está escrito. Para isso, o enunciador constrói todo um dispositivo veridictório e deixa marcas no discurso que devem ser analisadas pelo enunciatário.

Para justificar essa análise separada, eis o que diz Barros (1988, p. 66) sobre esse tema:

O exame das estratégias discursivas tem sido um dos principais objetivos dos estudos semióticos nos últimos anos (...). Entre os meios utilizados para persuadir, arrolam-se os recursos de implicitar ou de explicitar conteúdos, a prática de certos atos lingüísticos, os mecanismos de argumentação e de reformulação discursiva, entre outros.

A finalidade de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado, como já dito. É necessário, portanto, verificar os elementos que compõem o ato de comunicação: enunciador, enunciatário, enunciação e enunciado.

Os termos enunciador e enunciatário designam desdobramentos do sujeito da enunciação que desempenham os papéis, respectivamente, de destinador e de destinatário do discurso. O enunciador é o destinador-manipulador responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário a crer em determinado assunto ou fazer determinada coisa. A manipulação do enunciador exerce-se como um fazer persuasivo, enquanto o enunciatário é responsável pelo fazer interpretativo e a ação subsequente.

Tanto a persuasão do enunciador quanto a interpretação e a ação do enunciatário são realizadas no discurso e por ele. É necessário, para conhecer enunciador e enunciatário, fazer uma análise de todos os níveis propostos pela semiótica presentes no texto em questão, porém é no nível discursivo que mais são reveladas as relações entre esses dois elementos, ou seja, que há mais “pistas da enunciação” (BARROS, 1988, p. 63).

O enunciador e o enunciatário correspondem ao autor e ao leitor de um texto. É necessário, pois, fazer essa distinção ao utilizar esses termos, afinal, em um texto, o que se pensa não é em autor e leitor, em carne e osso, mas uma imagem deles construídas pelo próprio texto.

A enunciação é, como já dito, a instância do eu, aqui e agora. Segundo Fiorin (2004, p. 117):

O **eu** é instaurado no ato de dizer: **eu** é quem diz **eu**. A pessoa a quem o **eu** de dirige é estabelecido como **tu**. O **eu** e o **tu** são actantes da enunciação, os participantes da ação enunciativa. Ambos constituem o sujeito da enunciação, porque o primeiro produz o enunciado e o segundo, funcionando como uma espécie de filtro, é levado em consideração pelo **eu** na construção do enunciado. O **eu** realiza o ato de dizer num determinado tempo e num dado espaço. **Aqui** é o espaço do **eu**, a partir do qual todos os espaços são ordenados (**aí**, **lá**, etc.); **agora** é o momento em que o **eu** toma a palavra e, a partir dele, toda a temporalidade lingüística é organizada. A enunciação é a instância que povoa o enunciado de pessoas, de tempos e de espaços.”

O enunciado é, portanto, o produto de todo esse processo, ou seja, a enunciação. O mecanismo básico de se instaurar pessoas, tempo e espaço no discurso são a debreagem e a embreagem, conforme vistos no item 2.5.

3. Panorama histórico da leitura, formação do leitor e a literatura infanto-juvenil

A fim de compor um quadro que represente a concretização do ato de leitura, bem como a formação do leitor e, mais especificamente, a questão da literatura infanto-juvenil – corpus de análise dessa dissertação –, falar-se-á, nesse momento, sobre os elementos que são envolvidos nesse processo, suas dificuldades e seus avanços.

O objetivo que impulsiona esse estudo sobre a leitura é o de compreender quão presente se faz essa prática na vida das pessoas e, posteriormente, traçar o perfil do leitor de literatura infanto-juvenil, sobretudo durante o período de 1994 a 2004, com o propósito de verificar o que esse público buscava nos textos escolhidos.

É importante lembrar que, tratando-se de crianças, as escolhas das obras que por elas serão lidas são feitas, geralmente, pelos pais ou professores. A criança, portanto, dificilmente irá até uma livraria e escolherá, sem influência, o que gostaria de ler. No entanto, o argumento que justifica a intenção de formar um perfil desse leitor é o de que por mais que as obras lidas pelas crianças não sejam diretamente escolhidas por elas, o fato de tais obras permanecerem, por um grande período, na lista dos livros mais vendidos mostra que sua aceitação por esse público foi grande. Uma criança pode não saber escolher o que quer ler, mas é capaz de descartar aquilo de que não gosta.

Já com os jovens, visto que se trata de literatura infanto-juvenil, isso não ocorre; eles são capazes de escolher, aceitar ou descartar as obras dos mais diversos temas que surgem no mercado. Um exemplo de grande aceitação por parte do público jovem é a série de Harry Potter, da autora J. K. Rowling.

A respeito da questão da leitura, é possível começar uma retrospectiva desse ato desde séculos atrás. Sabe-se, por exemplo, que antes do século IV d. C, os rolos¹⁴ eram, na Europa, os suportes da cultura escrita e que a partir do século IV d. C, surge um novo tipo de suporte: o códex – um livro composto por folhas dobradas e encadernadas, o que foi um passo para a forma de livro que se tem hoje em dia. Vale lembrar, no entanto, que aqui se fará um estudo sobre a leitura a partir de um momento um pouco mais recente (século XVIII), em que esse ato começa, efetivamente, seu processo de consolidação enquanto uma prática, ainda que, no seu início, estivesse longe de ser uma constante na vida das pessoas.

Por fim, neste capítulo, mais especificamente no item 3.3, serão apresentados os resultados obtidos com este projeto.

¹⁴ Os rolos eram compostos por duas espécies de manivela que, quando o leitor girava ao mesmo tempo, desenrolavam o papel contendo o escrito e permitia a leitura.

3.1 O processo de consolidação da leitura e sua prática no Brasil

Há, atualmente, uma extensa literatura sobre a formação da leitura no Brasil e, mais especificamente, sobre a literatura infanto-juvenil, observação justificada pelo fato de o mercado editorial ser visto, nos dias atuais, como um empreendimento em constante crescimento. Atualmente, ser leitor é uma função social, tanto por ele ser responsável por um mercado bastante produtivo, o que ajuda no desenvolvimento econômico nacional, quanto pelo fato de que a leitura, o estudo e a instrução determinam o crescimento intelectual do país. Edgar Morin (1969, p. 37) discorre sobre a questão financeira que envolve o mercado editorial:

Mesmo fora da procura de lucro, todo sistema industrial tende ao crescimento, e toda produção de massa destinada ao consumo tem sua própria lógica, que é a de máximo consumo.

A indústria cultural não escapa a essa lei. Mais que isso, nos seus setores os mais concentrados, os mais dinâmicos, ela tende ao universal.

O mundo da leitura é muito amplo: há vários tipos de leitor, muitas maneiras de ler e inúmeros gêneros de obras:

A leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais (como também o trabalho de resposta ao texto que faz com que o assunto seja mais facilmente compreendido graças à mediação da interpretação), uma história da maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura. (CHARTIER, 1998, p. 13).

O ato de ler pressupõe, e é óbvio, sempre ler alguma coisa. Assim, por mais distintos que sejam as maneiras de ler, os tipos de obras e leitores, o que importa é o ato da leitura em si, isto é, a relação do leitor com o livro, e é isso que aqui será tratado. É certo, também, que a condição de existência da história do livro é radicalmente diferente de uma história do que é lido. Serão abordadas, aqui, essas duas vertentes.

No contexto da história da leitura, temos a Europa do século XVIII, cujos moldes capitalistas e valorização da alta tecnologia contribuíram muito para a formação dos leitores. Para que a leitura se expandisse, neste quadro, foi necessária também a valorização da família: “A família é a miniatura da sociedade idealizada pela burguesia, pois contrapõe à

força da ideologia que a sustenta a fragilidade de seu poder político” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.15).

Com o fortalecimento da instituição familiar, no período de ascensão da burguesia, a leitura passou a ser vista como um suporte à formação moral dos cidadãos. As primeiras manifestações de leitura, que consistiam nos folhetins semanais e nas Sagradas Escrituras, encontraram espaço propício, portanto, nos lares burgueses.

Nessa época, não se prestava muita atenção ao livro enquanto objeto material, ou seja, enquanto um elemento lucrativo inserido num mercado, mas sim ao seu conteúdo: o texto.

Vale lembrar, no entanto, a história do livro. O processo de popularização do livro deu-se com a publicação da primeira impressão da Bíblia, na Alemanha, em 1450. Somente a partir do século XVIII é que temos sua produção em grande quantidade. O livro passa a ser, portanto, parte integrante, e até essencial do capitalismo. Ao se transformar em propriedade privada, assume marcas da sociedade burguesa.

No início, o autor não era o mais importante, mas os vários artesãos que estavam envolvidos na produção de um livro.¹⁵ A valorização do autor é um fato recente, resultado do capitalismo; até então, um livro, muitas vezes, era produzido sem nenhuma referência a quem era seu autor.

É necessário ter em mente, no entanto, que não se deve ter como preocupação a vida do autor, sua pessoa “em carne e osso”, ainda que todas as referências a ele devam ser atribuídas. Ao ter um texto em mãos, o que deve estar em foco é esse todo de sentido.

Mais tarde, na passagem do século XVIII para o XIX, as leis de autoria começaram a vigorar. Os primeiros beneficiados foram os escritores românticos. Essas leis surgiram, não por acaso, na Revolução Francesa, marco da tomada do poder pela burguesia européia (urbana). E nesse contexto surgiu, também, o editor.

Já no Brasil, até 1808, ficava difícil a disseminação de práticas de leituras, pelo fato de não existir imprensa no país. Nesse mesmo ano, quando D. João VI transferiu para o Rio de Janeiro a administração real, precisou de um instrumento para publicar seus atos e proclamações e, para isso, trouxe com ele uma imprensa. Muitas tipografias, portanto, vieram para o Brasil, como a Imprensa do Diário, a Oficina de Silva Porto & C., a Tipografia de Santos e Sousa, etc.

Temos, assim, formado um aparelho cultural europeu: de um lado o artista, alheio ao mundo concreto da realidade; de outro, os segmentos envolvidos na produção e no consumo do livro.

¹⁵ No século XVII, na França, começam a surgir as corporações de produção.

Surge nessa época, portanto, uma sociedade mais estruturada, que abria espaço para o leitor e que o enxergava como um sujeito dotado de reações e vontades, a quem caberia seduzir e convencer: “A sociedade capitalista se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação” (CHARTIER, 1998, p. 16).

No Brasil, que tinha o Rio de Janeiro como sede da monarquia, os primeiros traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora começaram a ser exibidos somente por volta de 1840, quando o capitalismo se iniciava graças à expansão da cafeicultura.

Os primeiros exemplos de livro, como suporte, foram os de literatura de cordel. Esse tipo de literatura se expandiu nos centros urbanos graças à difusão do jornal e colaborou para a estruturação e fortalecimento do romance.

Uma das primeiras obras publicadas neste contexto foi *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, entre os anos de 1852 e 1853. Seu suporte era o folhetim. Quando foi publicado em forma de livro, no entanto, não obteve o mesmo sucesso alcançado no folhetim. Conclui-se, pois, que havia uma preferência, na época, pela leitura cujo suporte fosse mais dinâmico.

Os folhetins eram publicados nos jornais. Uma obra escrita na forma de folhetins chegava aos leitores, portanto, fragmentada, ou seja, em capítulos isolados, um por dia. Isso permitia que várias pessoas lessem a mesma obra ao mesmo tempo e poderia até incentivar o gosto pela leitura, uma vez que aguçava a curiosidade do público, que sempre esperava o próximo capítulo chegar. Assim, com os folhetins, pode-se afirmar que a materialidade comanda o sentido.

Originalmente, o folhetim era um artigo ou crônica sobre literatura, ciência, crítica, publicado na parte inferior e a toda a largura de um jornal. Foi no início do século XIX que surgiu o folhetim. Ao publicar a sua crítica dramática como rodapé no *Jornal dos Debates*, o abade Geoffrey chamou a atenção dos leitores para esta novidade. Todos os jornais quiseram, então, ter o seu folhetim. Tornou-se comum o romance-folhetim, tornado célebre pelo espírito ou invenção de Eugène Sue, Alexandre Dumas e seus seguidores.

O romance-folhetim divertia e prendia o leitor, desempenhando, assim, um grande papel, sobretudo na imprensa popular. Alguns romances de Camilo Castelo Branco e de Júlio Dinis vieram pela primeira vez a público sob a forma de folhetim. Eça de Queirós publicou muitos dos seus contos em folhetins..

(...). Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. (CHARTIER, 1998, p. 8).

Contraopondo-se a esses elementos, Machado de Assis dialogava com seu leitor. Ele inovou pela maneira como seus narradores se dirigiam ao leitor. Em *Pálida Elvira*, por exemplo, o narrador se dirige ao leitor como “leitora amiga”. Essa leitora só pode entender a protagonista por se identificar com ela.

Machado de Assis sabia como obter a cumplicidade do leitor, para isso o introduzia na intimidade do texto e das personagens. A cumplicidade é a condição para a história ser narrada. O leitor de Machado de Assis envolvia-se naquilo que lia, ao mesmo tempo em que tinha como clara a distinção entre ficção e realidade.

Sendo o leitor um sujeito a quem se deveria seduzir e convencer, a maneira de prender sua atenção sempre foi preocupação dos escritores. Há várias formas de o narrador dialogar com o leitor, o que certamente o atrairá. Uma delas é o uso de discurso em primeira pessoa, para conferir transparência à identidade que revela. Outras formas de interlocução são o uso de rubricas e a recorrência a outras leituras, ou seja, a citação de outros autores e de outras obras. “Todos esses são indícios de que o escritor conhece as regras do fazer literário e de que pode articulá-las e desarticulá-las à vontade, para melhor cumprir o objetivo de sua escrita” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.33).

Graciliano Ramos também fez parte do quadro inicial da História da leitura no Brasil. Separando o narrador da idéia da onipotência, Graciliano Ramos, ao introduzir o leitor no processo da redação da obra, reduzia a distância entre o narrador autoritário e o leitor passivo. Inserindo o leitor no processo da narração, o autor interagiu com ele. “São os papéis do leitor e do narrador, que mimetizam, na intimidade do texto, a natureza comunicativa da leitura. (...) Cabe à literatura produzir seu interlocutor-consumidor” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.50).

As dificuldades em relação ao mundo das letras, no início de seu processo de consolidação, eram várias:

No Brasil do século XIX não foi possível à maioria dos escritores viver de sua literatura. O aparecimento tardio da imprensa foi empecilho notável, determinando, desde o século XVII, a tradição do escritor depender, para a preservação de seus textos, da aceitação deles por um editor português, ou (...) da memória popular. (CHARTIER, 1998, p.64).

O maior problema, porém, para a expansão da leitura no Brasil, foi que, além da escravidão, que é um fator de atraso cultural, 70% da população era analfabeta.

Enquanto a França e a Inglaterra cresciam, o Brasil sofria uma grande carência intelectual. Para a publicação de seus livros, os autores tinham que procurar meios alternativos, como fez Manuel Antônio de Almeida que, trabalhando na imprensa carioca, recorreu a José de Alencar, então membro do Parlamento, para publicar *Memórias de um sargento de milícias*.

Na falta de livreiros, apelava-se para as vendas de porta em porta. Vendo que o mercado livreiro ainda não gerava lucros, era comum que os escritores encontrassem no serviço público o lugar ideal para conciliar emprego com atividade de criação. Dessa forma, vários romances remetiam a essa prática vigente no Brasil desde a transplantação do governo português para terras americanas. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 71).

Incapaz (ou incapacidade) de articular uma política cultural que ultrapasse as funções mecenas do Estado, o governo acabou transformando o serviço público em instância supletiva de uma política cultural e educacional pouco eficiente, já que falhou sempre na construção da infra-estrutura essencial à modernização da produção literária. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 71).

Uma das soluções buscadas para sanar a carência de meios de divulgação do trabalho literário foi colocar escritores e intelectuais no papel de editores, num quadro em que a ganância e a ambição eram responsáveis pela triste situação do escritor nacional.

Imprensa e literatura são formações discursivas diferentes, emanadas de lugares sociais igualmente distintos; mas ambas integram o mesmo sistema da escrita. Não se confundem, posto sejam intercomunicantes. E o fato de a imprensa, durante um certo tempo e em certos casos, financiar a literatura é, talvez, a manifestação mais visível dessa intercomunicabilidade. De todo modo, com a imprensa bancando, a questão do financiamento da literatura ainda é resolvida de uma forma externa a ela, literatura. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 87):

Esse monopólio da imprensa, que durou até o início da década de 20 do século passado, e que impediu o crescimento da economia capitalista, deixava pouca margem para a expansão do mercado livreiro. Nesse contexto, a profissionalização dos escritores era uma meta quase inconcebível segundo intelectuais brasileiros.

Mas essa situação mudou. Na segunda metade do século XIX, o Estado reduziu sua presença no setor. Em 12 de julho de 1872 o Cônego Fernando Pinheiro e a Editora Garnier firmaram contrato e o mercado livreiro começou a depender das editoras que, na época, começavam a surgir. Aos poucos, autores como Machado de Assis e Joaquim Manoel de Macedo aderiram à Garnier.

A concorrência começou a fazer parte desse mercado. Praticamente na mesma época, a Editora Laemmert surgiu, em oposição à Garnier, em busca da hegemonia do mercado.

Mas a existência de instrumentos legais para a regulamentação entre escritores e editoras e o surgimento da concorrência, o que é sempre bom para a melhora de qualquer mercado, não significa que a profissionalização do escritor já constituísse o modo de produção do livro no país.

A profissionalização se firmou, primeiramente, no mercado escolar. Foi nesse ramo que, por ser o único setor que trabalhava com o livro didático, muito rentável na época, nasceram os primeiros esboços de uma literatura infanto-juvenil. O livro didático era retorno garantido para as editoras, juntamente com os paradidáticos, que tanto atraíam as crianças devido ao colorido das imagens, ao consumo parcelado e ao final feliz. Para Lajolo & Zilberman (1998, p. 121), “o livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola”.

Sua existência depende de algumas condições. A primeira é a formação de uma política educacional, ou seja, se a educação dos indivíduos passa pela escola, então é preciso produzir livros para estudantes e, ao mesmo tempo, dispor de professores, também formados por esses livros. A segunda relaciona-se à estrutura tecnológica: para produzir livro, são necessárias tipografias e editoras, como já citado.

O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país. (Lajolo & Zilberman, 1998: 122).

O livro didático é, portanto, um reflexo da educação de um país. Vale ressaltar, contudo, que o livro didático é apenas o primeiro passo para o contato da criança com uma produção editorial. Esse tipo de produção não garante, assim, que o aluno se tornará um leitor ativo, pois a leitura é um hábito que deve ser adquirido e realizado por prazer, sem as imposições feitas pelo livro didático.

Em outras palavras, é preciso estimular o gosto pela leitura, o que fará com que a criança e o jovem tenham a curiosidade e a necessidade do conhecimento, fazendo com que busquem sempre novas obras, diferentes daquelas estabelecidas pelos professores ou sugeridas pelos pais. Reduzir o universo da leitura a apenas alguns livros didáticos não é o caminho para formar um leitor ativo; é preciso que os professores indiquem outras leituras.

Um caminho que pode ser o início desse estímulo tão necessário às crianças e aos jovens são as obras paradidáticas. Sem a mesma imposição dos livros didáticos, as obras

paradidáticas, indicadas pelos professores, devem ser bem escolhidas, pois, além de serem excelentes ferramentas de ensino, podem contribuir para a adesão de seus leitores ao mundo das letras. De nada adianta indicar aos alunos uma obra rica em vocabulário, de estrutura narrativa complexa, por exemplo, se essa obra não cair no gosto deles; assim, definitivamente, a criança e o jovem estarão cada vez mais alheios ao mundo da leitura por prazer. Para que a escolha das obras paradidáticas a serem indicadas seja bem sucedida, é preciso conhecer o gosto da criança e do jovem com quem se está lidando.

3.2 A literatura infanto-juvenil: sua formação e desenvolvimento

Muito se discute sobre quando começou a literatura infanto-juvenil propriamente dita, ou seja, quando foi o início de uma produção de leituras voltadas inteiramente para as crianças e jovens, levando em conta os aspectos de sua evolução mental e emocional.

Muitas histórias de ficção, que hoje são vendidas dentro da literatura infanto-juvenil, são datadas de muito tempo e, antes mesmo de serem escritas, percorreram gerações através da tradição oral, seja pelos jograis ou pelos contadores de histórias. Os chamados serões, onde contavam-se histórias, eram muito comuns, sobretudo pela falta de recreação destinada às crianças. Um exemplo de história que foi divulgada pela tradição oral, antes de ser escrita, e que hoje é destinada ao público jovem é a famosa *Mil e uma noites*, uma coleção de contos orientais compilados provavelmente entre os séculos XIII e XVI. Foi o orientalista francês Antoine Galland o responsável por tornar o livro conhecido no ocidente (1704). Não há texto fixo para a obra, seu conteúdo varia de manuscrito a manuscrito. Os árabes foram reunindo e adaptando esses contos maravilhosos de várias tradições, sendo os contos mais antigos provavelmente do Egito do séc. XII. A eles foram, aos poucos, agregados contos hindus, persas, siríacos e judaicos.

Mas mesmo antes dessa literatura fantástica, já havia na Antigüidade uma literatura satírica, contra a opressão, condenando costumes e personagens. A fim de não serem atingidos, os autores utilizavam aves e animais como personagens das críticas por eles feitas e, atualmente, tendo desaparecido as personagens e os costumes, essa literatura permanece como leitura apropriada à criança e ao jovem, não pelo fato de haver animais nas histórias, mas por seu caráter alegórico. Houve, também nessa época, uma literatura moralista, em que o exemplo mais conhecido foi Esopo, que viveu na Grécia, no final do século VII e início do século VI a.C.

Ele nos deixou um cabedal enorme de narrações, pelas quais ensinava o homem a viver virtuosamente. Essas histórias e outras da mesma época, cujo autor se ignorava, foram reunidas sob o título “*Fábulas Esopicas*” e atualmente constituem não só leitura infanto-juvenil, mas também material didático nas escolas, pelo fundo moral que apresentam. (SALEM, 1959, p. 14)

Além de Esopo, pode-se citar, nesse contexto, Fedro, oriundo da Macedônia, (embora tenha vivido em Roma), no ano 30 a.C. e que escreveu, assim como Esôpo, muitas fábulas com praticamente os mesmos conteúdos. Percebe-se, portanto, que as produções não eram destinadas às crianças e aos jovens, mas adaptadas a eles.

Aproximando-se, porém, de uma época mais recente, cabe a este trabalho uma perspectiva da literatura infanto-juvenil no seu sentido mercadológico, assim como foi feito com a questão da leitura, de modo geral. Dessa forma, tratar-se-á das questões envolvidas no processo de concretização da literatura infanto-juvenil enquanto um ramo distinto dentro da literatura geral. O estudo refere-se, entre outras coisas, à passagem da criança de não consumidora a uma consumidora dentro do mercado editorial brasileiro.

Como visto no item acima, foi através do livro didático que se começou a pensar em uma literatura destinada às crianças e aos jovens; antes da produção e consumo do livro didático, as crianças e os jovens não eram inseridos nesse mercado cultural e, muitas vezes, quando liam alguma obra, tratava-se de uma obra destinada ao público adulto. “A conceituação de literatura infantil tem variado muito no espaço e no tempo, tão íntima é a sua relação, em sua natureza, com a pedagogia.” (ARROYO, 1968, p. 34).

O uso do livro didático no processo ensino/aprendizagem não é uma prática nova. Mesmo com a grande tecnologia e os recursos avançados que tomam conta desse processo, o livro didático ainda desempenha papel fundamental nas escolas. Pode-se afirmar que desde a invenção da imprensa por Joham Gutemberg, no fim do século XV, a educação passou a contar com a impressão de obras didáticas.

Em 1549, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, abriram na Bahia a primeira escola de leitura, escrita e religião. Foram as Cartilhas Portuguesas que marcaram o início da literatura didática em nosso país, no ensino elementar. Na Língua Portuguesa, um dos exemplares mais antigos foi a “Cartilha de Aprender a ler”, de João de Barros, impressa em 1539, em Lisboa; o conteúdo dessa Cartilha era composto por, além das letras, ensinamentos religiosos, visto que todo o processo de ensino e a religião eram inseparáveis.

Posteriormente, com a Revolução Industrial no século XVIII, houve a necessidade de uma série de mudanças para atender ao novo processo de produção, que até então era manual. No Brasil, a nacionalização da literatura didática ocorreu mais significativamente no final do

século XIX e começo do século XX. Mas esse período não se configurou como um grande avanço que pudesse influenciar definitivamente a política nacional do livro didático. Somente a partir da década de 30, pelo fato de esse mercado começar a se expandir, é que os editores começaram a focalizar a questão do livro didático, incluindo melhorias em seu conteúdo.

As primeiras obras publicadas que tinham como alvo o público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade de século XVIII. Antes disso, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1964, por exemplo. As fábulas tinham a vantagem de figurativizar o discurso para crianças, o que facilita sua compreensão do texto, além de conter animais, que facilmente atraem sua atenção.

Mas não é dos escritores franceses a exclusividade do desenvolvimento da literatura para crianças. A expansão deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação a acontecimentos econômicos e sociais que influenciaram sua concretização.

Um dos fenômenos mais gerais que marcou o século XVIII e que, indiretamente, favoreceu o mercado literário infanto-juvenil foi a industrialização. As fábricas, localizadas nos centros urbanos, atraíam trabalhadores, provenientes do campo, que tinham como objetivo melhores oportunidades de trabalho. A manutenção de um estereótipo familiar, que se define por meio da divisão de trabalho entre seus membros, passou a ser a grande finalidade de vida do indivíduo.

A criança passou a deter um novo papel nessa sociedade que crescia a cada dia, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria).

O livro didático sempre recebeu críticas variadas. As críticas envolvem mais efetivamente a questão dos investimentos políticos, o mercado editorial, os valores culturais e ideológicos que estão inseridos nas obras didáticas; poucas são as discussões sobre a sua formação discursiva. É inegável, no entanto, que ele exerce papel fundamental no processo ensino/aprendizagem.

Os investimentos nas obras didáticas começaram a ser feitos por uma questão financeira: o livro didático era retorno garantido para as editoras, juntamente com os paradidáticos, que tanto atraíam as crianças devido ao colorido das imagens, às histórias divertidas e ao final feliz. “O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.121). Considerado um ramo “pobre” da literatura, por ser um texto descartável, porém um ramo “rico” para as editoras, “o livro didático interessa igualmente a

uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.121).

A existência do livro didático depende de algumas condições. A primeira é a formação de uma política educacional: se a educação dos indivíduos passa pela escola, então é preciso produzir livros para estudantes e dispor de professores, também formados por esses livros. Em outras palavras, trata-se de uma “indústria”, um ciclo, uma vez que sempre existirão professores e alunos. A segunda relaciona-se à estrutura tecnológica: para produzir livro, são necessárias tipografias e editoras.

O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país. LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 122).

É grande a importância da imprensa em todo o processo de formação e desenvolvimento da literatura infanto-juvenil. A literatura oral ainda exercia grande influência e era a grande maneira de instrução para as crianças. Assim, o surgimento dos primeiros jornais dedicados aos jovens leitores despertou o interesse, por parte deles, pela cultura, além de serem bons meios de discussão de problemas do seu universo.

Os jornais infantis marcaram bem determinado período da literatura infantil brasileira. Para a formação das coordenadas da literatura infantil brasileira, a criação de um campo propício à sua evolução – sem nunca esquecer aqui a importância fundamental do desenvolvimento da educação e do ensino – para sua base, se assim nos podemos exprimir, foi a imprensa para crianças e jovens, imprensa não só na forma de jornal, como na forma de revistas. (ARROYO, 1968, p. 131).

No Brasil, a imprensa propriamente dita, surgiu somente em 1808¹⁶: a Imprensa Régia. Essa imprensa tinha em seus catálogos os livros didáticos, tais como: *Arte de Gramática da Língua Portuguesa* (1813-1820) e *Breve exame de pregadores* (1818), que iniciava os preceitos iniciais da retórica.

Não era com as crianças, porém, que a Imprensa Régia se preocupava quando produzia livros didáticos.

¹⁶ No Estado de São Paulo, aparece a primeira tipografia somente em 1827.

A particular atenção dedicada pela Imprensa Régia ao livro didático tinha como causa a urgência em fornecer material escolar compatível para as instituições de ensino superior criadas por D. João após se estabelecer no Brasil. Escola superior e imprensa dão-se as mãos neste primeiro momento de construção das instituições da cultura moderna – logo, da leitura – no Brasil. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 128).

Desses elementos fundadores nasce a história do livro didático nacional, que ocupou papel central nas questões relativas à leitura e leitores no Brasil.

A reação nacional ao enorme predomínio de literatura didática e literatura infantil que nos vinha de Portugal, em obras originais e traduzidas, manifestou-se de forma isolada em algumas regiões mais desenvolvidas culturalmente no país. Mas foi particularmente na área escolar que ela começou, passando depois a dar exemplo de inconformismo pleno na área das traduções. (ARROYO, 1968, p. 163).

Mesmo após a independência do Brasil, apesar de já existirem leis que priorizavam educação para todos, a questão da educação era muito precária. Sentindo-se responsável somente pela educação das elites, o governo transformou, em 1837, o Seminário São Joaquim no Imperial Colégio de Pedro II. O colégio possuía uma mistura de moderno e tradicional, que se reproduzia na organização curricular e no tipo de ensino ministrado. Essa escola, porém, era para a elite; o povo tinha que contar com o ensino público.

Na maioria dos casos, contudo parece valer a descrição que cronistas e ficcionistas fazem da escola brasileira, da qual emerge um quadro negativo, onde predominam desinteresse, despreparo e autoritarismo por parte dos professores, falta de competência e indiferença por parte dos alunos, mau estado das instalações dos prédios e salas de aula (...).(LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 12).

Nesse caos do ensino público, o governo decretou, em 30 de junho de 1821, que qualquer cidadão poderia abrir uma escola primária, independentemente de exame de licença. Mas o professor, tanto da escola pública quanto da privada, ganhava pouco.

Outro fator responsável pela precariedade do ensino era a má qualidade ou inexistência de livros didáticos, devido a fatores já mencionados. Somente no século XIX, como já dito aqui, a escola começou a se organizar e o livro didático, agora mais aperfeiçoado, deu outra forma ao ensino, principalmente ao da leitura de literatura infanto-juvenil. Isto é, começava-se a pensar em uma literatura que pudesse se estender para além da sala de aula, que pudesse ser considerada um passatempo, um lazer para as crianças e jovens.

No Brasil, a história da literatura brasileira para a infância começou tardiamente. Com a implantação da Imprensa Régia, como já anteriormente citado, em 1808, começam a ser publicados livros para crianças.

Tendo em mente que o hábito de ler era importante para a formação do cidadão, tanto para seu desenvolvimento intelectual quanto para o pessoal, surgem os primeiros esforços para a consolidação dessa literatura indicada ao público infante-juvenil. Mesmo com dificuldades, tais como, a carência de tradução e adaptação das obras provenientes da Europa, o mercado editorial infante-juvenil começou a concretizar-se no Brasil.

Foi com o sucesso da publicação da revista infantil “O Tico-Tico”, em 1905, que percebeu-se que havia, na sociedade, uma capacidade para a absorção de produtos culturais, principalmente para o público infantil que, até tempos atrás, era deixado de lado.

Da mesma forma, o sucesso da publicação de livros e contos, principalmente nacionalistas (vale citar *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto), adequados a essa faixa etária, também foi a comprovação dessa abertura do público em receber essa nova literatura.

(...) a produção e circulação no Brasil dessa literatura infantil patriótica e ufanista se inspira em obras similares européias. Vale a pena observar, por outro lado, que o programa nacional de uma literatura infantil a serviço de um determinado fim ideológico é bastante marcado por um dos traços mais constantes da literatura brasileira não-infantil: a presença e exaltação da natureza e da paisagem que desde o Romantismo, permaneceu como um dos símbolos mais difundidos da nacionalidade. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 33).

Foi no período compreendido entre 1920 e 1945 que a produção literária para crianças se expandiu, bem como o número de obras, o volume das edições e o interesse pelas editoras, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, dedicadas quase que exclusivamente ao mercado infante-juvenil.

Sempre houve, na literatura infante-juvenil, uma preocupação com o escrever corretamente.

São inúmeros os textos desse período nos quais a língua portuguesa, como tema ou pretexto para poemas e histórias, transforma-se em símbolo pátrio, equivalente à bandeira, à história ou a heróis do Brasil. (...) Basta um rápido exame das atividades e da obra dos artistas que, por vocação missionária ou profissão, se dedicaram à produção literária de textos para crianças, para ver que pessoas do feitio intelectual de um Olavo Bilac, Coelho Neto ou Francisca Júlia não podiam, mesmo que o quisessem, Ter nas suas carreiras de escritor para criança uma atitude perante a língua diferente da posição acadêmica, culta e perfeccionista que permeia seus escritos não-infantis. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 43).

É impossível falar sobre literatura infanto-juvenil e não inserir, neste quadro, Monteiro Lobato. Preocupado com a literatura infantil, Monteiro Lobato publica, em 1921, *Narizinho Arrebitado* – segundo livro de leitura para uso das escolas primárias. Embora estivesse estreando na literatura escolar com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato já trazia em sua primeira obra as diretrizes de uma literatura infanto-juvenil:

(...) o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e lingüísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. (ARROYO, 1968, p. 198):

Pode-se dizer, com isso, que Monteiro Lobato foi o pioneiro a pensar na literatura infantil enquanto algo que deveria ser estimulado na criança, de modo que ela adquirisse o hábito e o prazer pela leitura, não mais se restringindo à obrigação pedagógica dos livros didáticos.

Dez anos depois de sua primeira publicação para este tipo de público, Monteiro Lobato remodelou a história original de *Narizinho* e reuniu algumas outras que havia escrito até então. Com isso, romancistas e críticos compartilharam a evolução da literatura infantil brasileira, embora de modo diferenciado: alguns recorreram ao folclore e às histórias populares.

O crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. Há maior número de consumidores, acelerando a oferta; e há a resposta das novas editoras, motivando a revelação de novos nomes e títulos para esse público desinteressado. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.47):

Assim, pode-se dizer que foi nesse período que o mercado editorial, sobretudo o mercado voltado para o público infanto-juvenil, começou a se concretizar. Monteiro Lobato foi, portanto, um autor que muito contribuiu para este marco na literatura infanto-juvenil.

O ano seguinte ao lançamento de *Narizinho Arrebitado* prometia ser festivo, pois era a época de comemoração do centenário da independência política. Mas o ano de 1922 acabou sendo marcante por outros fatores. O primeiro foi a realização da Semana de Arte Moderna,

em São Paulo, durante o mês de fevereiro. O segundo, ocorrido no Rio de Janeiro, foi o motim de Copacabana, reunindo os militares revoltados com o rumo conservador da política brasileira. O terceiro movimento renovador ocorreu no campo da educação, onde pedagogos, influenciados pelo pensamento norte-americano, fundaram o movimento da Escola Nova. Opondo-se a um ensino destinado à elite, visavam à escolarização de toda a população.

As reformas ocorreram, mas nenhuma conseguiu estabelecer um sistema de ensino eficaz.

(...) os livros para crianças foram profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e aventuras para o Brasil, seu principal protagonista. Da mesma maneira, eles se lançaram ao recolhimento do folclore e das tradições orais do povo, com interesse similar as das escolas de samba, ao pesquisar os enredos para os desfiles. Porém, visando contar com o aval público adulto, a literatura infantil foi preferencialmente educativa e bem comportada, podendo transitar com facilidade na sala de aula ou, fora dela, substituí-la. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 54).

Desde seu primeiro livro para crianças, Monteiro Lobato, paradigma da literatura infantil brasileira, buscou inserir em suas obras elementos educativos. *O sítio do Pica-pau amarelo* representa mais do que uma simples história ingênua e rural. O sítio não é apenas o cenário onde a ação pode ocorrer, mas representa uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a respeito da criação de obras para a infância.

As terras de Dona Benta desempenham função de uma escola, sendo a proprietária, a professora ideal e os alunos, os moradores do sítio.

O sítio metamorfoseia-se numa escola paralela, reforçando a aversão do escritor pela instituição tradicional de ensino, cujas disposições física e psicológica o degradavam. Trata de substituí-las dando-lhe arranjo diferente, ao mesmo tempo antigo e moderno. Antigo, porque o modelo é a escola grega (...): um sistema de ensino que evoluiu através do diálogo, sem conclusões pré-fabricadas ou conclusões previstas por antecipação. Além disso, não supõe um espaço predeterminado, fixo de antemão e classificado como sala de aula. O espaço dessa escola lobateana muda segundo as conveniências, podendo ser tanto a sala principal da sede do sítio (...), ou a paisagem (...).(LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 76).

O aproveitamento da tradição popular, de transmissão originalmente oral e vinculada às populações dependentes da economia agrícola, sempre foi uma constante da literatura infantil desde seu aparecimento na Europa, nos séculos XVIII e XIX. No Brasil, não acontece essa apropriação direta do material, e sim o recurso ao acervo europeu, quando este já tinha assumido a condição de literatura para crianças.

Com a disseminação do Modernismo, para o qual uma das fontes inspiradoras era o folclore, as chances de que esse motivo fosse aproveitado aumentaram. Mesmo com a incorporação do acervo lendário e popular à literatura infantil, porém, nada impediu a adaptação de obras estrangeiras. Isto é, as obras vindas do exterior, com suas diferentes culturas, ainda eram consumidas pelo público infanto-juvenil. No setor da tradução, vários trabalhos de qualidade apareceram entre os séculos XIX e XX, orientados por professores e escritor brasileiros. Deve-se destacar a atuação de Carlos Jansen, que traduziu para o português muitas obras estrangeiras, como *As viagens de Gulliver*.

É preciso lembrar um importante fator para a proliferação das traduções de obras infanto-juvenis: a formação da infância brasileira após a década de 30, período em que tornou-se obrigatória a frequência à escola. Até então, persistia a influência das amas-de-leite, escravas e ex-escravas, a quem cabia, entre outras tarefas, transmitir o ensino sobre, principalmente, a pátria.

O nacionalismo foi uma bandeira do Modernismo, mas, na literatura para crianças, repercutiu de maneira tradicionalista. Verifica-se a presença de uma visão cívica da pátria, fazendo das histórias pretexto para a valorização de símbolos, heróis ou episódios nacionais.

Monteiro Lobato e Graciliano Ramos, já citados, foram marcantes neste período da literatura infanto-juvenil, pois, em suas obras, o espaço físico e a natureza são tão importantes quanto as personagens humanas das histórias.

O segundo período da literatura infanto-juvenil brasileira correspondeu à progressiva emancipação das condições que, na época de seu aparecimento, impediram a autonomia do gênero. Alguns projetos tinham as seguintes características.

Predomínio do campo (ou, mais amplamente, do espaço rural) como cenário para o desenvolvimento da ação.

Fixação de um elenco de personagens, no qual se destacam crianças que transitam de um livro a outro. Ainda nesse caso, Lobato é o exemplo mais notório (...).

Também a linguagem foi criadora, pois, aproveitando bem a lição modernista, autores como Lobato, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Menotti del Picchia, sobretudo os primeiros, romperam os laços de dependência à norma escrita e ao padrão culto, procurando incorporar a oralidade sem a infantilidade, tanto na fala das personagens, como no discurso do narrador. (...).

Frutos de um esforço generalizado de modernização da sociedade e da literatura, com o qual se comprometem através da arte e da atividade profissional (...), a atualidade desses escritores decorre do fato de que suas obras se presentificam ao leitor todas as vezes em que as procura, como resultado do processo narrativo escolhido. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 81).

Em 1942, Lourenço Filho, em palestra para os membros da Academia Brasileira de Letras, apresentou um balanço da literatura infantil da época, constatando que encontravam-se à venda, naquele ano, 605 trabalhos dos mais variados gêneros e tipos. Essa quantidade, no entanto, não justificava grandes entusiasmos, pois desses 605 trabalhos, 434 representavam traduções, adaptações e imitações, e das 171 obras originais de autores brasileiros, metade eram de péssima qualidade. Com a expansão das editoras, profissionalização dos escritores, entre outros fatores, no entanto, esse quadro foi se modificando ao longo do tempo.

Se a quantidade não representava qualidade, ao menos mostrava que a indústria do livro para crianças e jovens se afirmava como consequência de um trabalho da geração modernista. Para isso, havia uma infra-estrutura de alto nível com editoras especializadas em literatura para crianças, como a Melhoramentos, a Saraiva e a Brasil.

Essa profissionalização, com grande empenho das editoras, foi um dos traços marcantes do período compreendido entre os anos 1940 e 1960, em que vemos a predominância das histórias transcorridas na floresta ou no campo.

Estando já mais familiarizada com seus leitores, a literatura infanto-juvenil tinha como conteúdo a ser abordado, também, a história. O período da colonização brasileira sempre atraiu os escritores do gênero. Essas obras não eram importantes apenas por ensinar história, mas pelo livre acesso às escolas, fortalecendo os laços entre a literatura e o ensino. Vemos, principalmente, nas décadas de 40 e 50 uma preferência pela narração de histórias de bandeirantes.

A literatura infanto-juvenil sempre foi muito regional. Escritores do sudeste e centro-oeste, por exemplo, narravam as histórias cujo cenário eram as plantações de café; já os escritores do norte eram atraídos por temas que ilustravam sua região: a Amazônia, é um exemplo bem comum:

Até os anos 40, no entanto, a literatura infantil não recorreu ao material amazônico de cunho folclórico, nem encampou o projeto nacionalista de que o tema se revestia. O folclore utilizado pelos autores de livros infantis é de origem africana e ibérica, indicando sua procedência litorânea (...). A partir dos anos 40, a Amazônia começa a interessar os autores voltados ao público juvenil. Mas as características das obras editadas indicam que elas não são caudatárias do programa modernista, e sim, da influência da cultura de massas, veiculada, internamente, pelo cinema, nos filmes seriados, pelos livros de aventura e detetive (...).(LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 108).

Outro conteúdo recorrente na literatura infanto-juvenil, na época, era a tematização da infância, focalizando diretamente as crianças ou simbolizando-as por meio de outros elementos, como bichos e bonecos animados.

As fábulas e os contos de fadas são modalidades literárias em que é possível transformar personagens não-humanas em símbolos para as crianças. Inspirados no conto de fadas e na fábula, as personagens que tomam a forma animal mantêm, no texto, a função de transmitir valores do mundo adulto, de maneira sutil e didática.

Na maioria dos livros, a limitação física aparece de modo especial, pois o lugar ideal de todos os bichos é a casa. A casa, geralmente, simboliza o círculo doméstico a que os animais (que representam as crianças) devem se submeter. A desobediência coincide com o desejo de fuga, a que se segue o reconhecimento do erro e o retorno, arrependido, ao lugar de origem, conforme visto, aqui, no item 1.4, que discorre sobre as funções de Propp.

Descrita como pertencendo a “uma raça à parte” e, nesse sentido, como bastante misteriosa ou simplesmente como um pequeno ser mais verdadeiro do que o adulto, a criança é aquela que tem acesso a um outro “mundo”. Pelo menos percebe o mundo de um outro modo que o adulto graças a sua capacidade de viver no imaginário (...). (LAUWE apud CARVALHO, 1991, p. 91).

Como já aqui citado, o passado brasileiro, em especial o período colonial, foi um campo rico para a literatura infanto-juvenil até 1950, tornando-se, a partir daí, bem menos freqüente. Talvez isso ocorresse pelo fato do conteúdo não oferecer tantas chances de invenção. Nos diferentes livros, a finalidade era sempre organizar um elenco de nomes ilustres que acentuassem o patriotismo, servindo de exemplo aos seus leitores.

A partir dos anos 60, instituições e programas voltados para o incentivo da leitura e a discussão da literatura infanto-juvenil multiplicaram-se. Nessa época, surgiram instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil, e Juvenil (1968), a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979), entre outras.

Ao longo dos anos 70, o Instituto Nacional do Livro (fundado em 1937) começou a co-editar, por meio de convênios, grande número de obras infantis e juvenis, o que representou, segundo o Estado, um investimento significativo na produção de textos voltados para a população escolar, cujo baixo índice de leitura, nessa época, começava a preocupar as autoridades educacionais, professores e até editores.

Isso implicou um grande investimento na literatura infanto-juvenil, seja por inovar sua veiculação (agora também produziam-se revistas e livros vendidos em bancas ou diretamente nas escolas), seja aumentando o número e o ritmo de lançamento de novas obras.

Atualmente, os livros infanto-juvenis constituem um próspero segmento comercial. Cresce o prestígio do autor nacional e o número de obras destinadas a esse público. Entre 1975 e 1978, por exemplo, de 1890 títulos, 50,4% eram traduções (935 títulos) e 46,6%,

textos nacionais (Dados da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil). Esses dados revelam que, ao contrário de outros ramos da cultura brasileira, os livros para a infância e juventude conquistaram espaços cada vez maiores.

Essa produção maciça de obras para crianças insere-se num contexto social, político e econômico que favorece um modo de produção bastante moderno e condizente com a etapa do capitalismo que os anos 60 inauguram no Brasil. Desde os tempos de Lobato, a literatura é pioneira na inserção do texto literário em instâncias que modernizam sua forma de produção e circulação. Hoje, ao responder adequadamente ao desafio de modernização da produção cultural, a literatura infantil brasileira assume um dos traços mais fortes da herança lobatiana.

O fato de os livros para crianças serem produzidos dentro de um sistema editorial mais moderno implica regularidade de lançamento no mercado e agenciamento de todos os recursos disponíveis para criação e manutenção de um público fiel. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 125).

A industrialização da cultura, além de afetar o modo de produção do livro infantil atual, favorece também alguns gêneros, como ficção científica e mistério policial. Os livros brasileiros para a infância e juventude manifestam ainda outro traço da modernidade: a ênfase nos aspectos gráficos, não mais considerados como subsidiários do texto, mas como elemento autônomo, quase auto-suficiente.

Nos anos 60 e 70, multiplicaram-se os capitais investidos em cultura, criando condições que viabilizavam uma semiprofissionalização do escritor de literatura infantil e que, dessa forma, começavam a afetar a esfera da literatura infantil.

Uma marca bastante típica dos livros voltados ao público infantil produzidos a partir de 1960 foi a incorporação da oralidade, tanto na narrativa quanto na poesia. A tentativa de fazer uso de uma linguagem mais coloquial foi outra forma de a literatura para crianças aproximar-se tanto das propostas literárias idealizadas pelos modernistas de 22, quanto da herança lobatiana. Nessa época, a poesia começava a fixar seu espaço no universo infantil.

A produção poética para a infância solidificou-se nos últimos anos, não só em termos de quantidade, mas em termos de qualidade. Nesse quadro, a poesia infantil se fortaleceu bastante.

A primeira marca dessa poesia infantil mais recente é o abandono da tradição didática que, por muito tempo, transformou o poema para crianças em veículo bastante fértil para dar conselhos, transmitir ensinamentos e normas. Até a década de 60, a poesia infantil brasileira guardava resquícios parnasianos, pelo conservadorismo formal e pelo seu compromisso com a pedagogia. A crença no poder comunicativo dos versos era tão forte que, ao longo da tradição

da poesia infantil brasileira, valores ideológicos emergentes foram sempre confiados à força persuasiva de poemas.

Foi bastante lenta a independência da poesia infantil em relação à função pedagógica. Aos poucos, ela abandonou a perspectiva tradicional que tematizava bichos, paisagens, temas familiares e patrióticos de um ponto de vista educativo.

São muitas as poesias que elegem o conteúdo da infância, focalizando o cotidiano, situações familiares etc. A poesia infantil faz-se aliada das crianças, muitas vezes dando palavra a elas e sublinha a fragilidade perante o mundo dos adultos, ao mesmo tempo que enfatiza a capacidade de criação e a rebeldia delas.

A relação criança/natureza é também um campo muito rico à poesia infantil. Essa interação é descrita mergulhando a criança num mundo de cores, sensações e sinestésias. A poesia infantil prosperou pelo seu caráter lúdico, pois através de temas cotidianos, natureza, animais e família, a criança se identifica muito com o que lê.

Pode-se concluir, assim, que a literatura infanto-juvenil se desenvolveu muito desde sua formação, e o processo é contínuo. De uma prática que era feita restritamente nas salas de aula (com o livro didático e cartilhas), a literatura infanto-juvenil acompanhou o desenvolvimento social do país. Assim, conforme a política e a economia cresciam e se modificavam, a literatura acompanhava essa evolução; com o Modernismo, vieram as obras folclóricas, no início da década de 60, a literatura infanto-juvenil era nacionalista, divulgando as riquezas do país e seus heróis bandeirantes, na década de 90, passa a ter tido um cunho nacionalista.

É somente a partir da década de 70 que se pode dizer que a literatura infanto-juvenil começa a efetivamente se desligar, obrigatoriamente, do quadro social do país, explorando obras de mistério policial e ficção científica, ou seja, a partir desse momento, a literatura infanto-juvenil começa a ser independente da educação, visto que, até então, seu fim principal era o ensino, isto é, vinculava-se literatura infanto-juvenil não a uma prática que poderia render prazer aos leitores mirins, mas à educação, exclusivamente.

O que se vê, atualmente, é uma infinidade de obras, autores e editoras voltados ao público infanto-juvenil, que nutrem esse mercado, industrializando-o e melhorando-o cada vez mais, a fim de que esse crescimento seja permanente.

3.3 Os livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos no período entre 1994 e 2004

Os dados relativos ao período de 1994 a 2004 também foram extraídos do *Jornal Leia* e do *Jornal do Brasil*, e foram complementados pela *Revista Veja* e pela *Revista Época* que

começaram a publicar, no ano de 2000, pequenas listas dos mais vendidos desse gênero¹⁷. Os dados relativos ao período de 1994 a 2004 também foram extraídos de ambos os jornais, que no ano de 2000 pararam de inserir a literatura infanto-juvenil em suas listas mensais. Assim, a pesquisa foi complementada pela *Revista Veja* e pela *Revista Época*, que começaram a publicar, justamente no ano de 2000, pequenas listas dos mais vendidos desse gênero. Uma vez levantados esses dados provindos das listas mensais dos jornais e listas semanais das revistas, foi possível chegar aos dezenove livros desse gênero que mais apareceram nessas listas.

Para uma melhor visualização da proporção do consumo entre eles, propõe-se o gráfico 01, que se encontra nos anexos desse relatório. As obras nele expressas consistem no material de análise dessa pesquisa de mestrado. Os números acima das colunas representam quantas vezes a obra apareceu, no período de dez anos, nas listas mensais dos jornais e nas listas semanais das revistas já aqui citados.

Pode-se ver, no gráfico 01, a divisão entre:

Obras infantis: *O pequeno príncipe* (Saint-Exupéry, 1943) (embora seja lido por pessoas de várias idades), *O livro das virtudes para crianças* (William Bennett, org., 1984), *Uma professora muito maluquinha* (Ziraldo, 1995), *O tesouro das virtudes para crianças* (Ana Maria Machado, 1999), *O livro do riso do menino maluquinho* (Ziraldo, 2000) e *Outro como eu só daqui a mil anos* (Ziraldo, 1999).

Obras juvenis: *O homem que calculava* (Malba Tahan, 1984), *Coisas que toda garota deve saber* (Samantha Rugen, 1997), *Harry Potter e o Cálice de Fogo*¹⁸ (J. K. Rowling, 2001), *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (J. K. Rowling, 2000), *Mais coisas que toda garota deve saber* (Antonio Carlos Vilela, 1998), *Contos e lendas orientais* (Malba Tahan, 1970), *O estrangulador* (Sidney Sheldon, 1995), *Harry Potter e a Pedra filosofal*, (J. K. Rowling, 2000), *Harry Potter e a Câmara secreta*, (J. K. Rowling, 2000), *Harry Potter e a Ordem de Fênix* (J. K. Rowling, 2003), *Corrida pela herança* (Sidney Sheldon, 1994), *Angus – O Primeiro guerreiro* (Orlando Paes Filho, 2003) e *Coisas que todo garoto deve saber* (Antonio Carlos Vilela, 2000).

Essa divisão se dá com base no critério da idade, de acordo com ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, que define a infância dentro do período dos 0 aos 12 anos e a adolescência dos 13 aos 18 anos. Vale lembrar que há livros da primeira faixa que são direcionados a crianças mais novas (nesse caso, todos os livros que apareceram na lista

¹⁷ Fontes: Livraria Siciliano, Curió & Saraiva (Rio de Janeiro), Siciliano, La Silva, Cultura & Vila (São Paulo), Saraiva (Curitiba), Saraiva e Van Damme (Belo Horizonte), Globo e Sulina (Porto Alegre), Saraiva, Livro 7 e Sodiler (recife), Sodiler (Brasília).

¹⁸ As datas de publicação dos volumes da série Harry Potter são relativas às suas traduções no Brasil.

seguem essa regra. Seus leitores variam entre 0 e 6 anos, em média.) e outros que são para crianças maiores. No caso do público juvenil ocorre a mesma coisa, isto é, pode haver livros que são mais direcionados para jovens de 13 a 15 anos (nesse caso, também, os livros classificados são indicados para o público dessa faixa etária) e outros para jovens de 16 a 18 anos.

A hipótese da qual parte esse trabalho é a de que, com o mercado infanto-juvenil em constante crescimento, com o surgimento de novos autores, novas obras e com o acesso cada vez mais facilitado ao livro, ou seja, com uma mudança nesse mercado, o gosto do leitor dessa faixa etária também mudará. Assim, o que se espera é detectar obras distintas, do ponto de vista de configurações discursivas, daquelas detectadas na década de 1980, pois, como define Ceccantini (2004, p. 20), a literatura infanto-juvenil é um objeto muito volátil, “resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara delimitação e definição (...)”. Em outras palavras:

Trata-se de um tipo de literatura cujas fronteiras são muito nebulosas; não pode ser definido por características textuais, seja de estilo, seja de conteúdo, e seu público principal, a “criança-leitora”, é igualmente escorregadio. (Hunt, apud Ceccantini, 1990, p. 1).

Definidas as obras relativas à literatura infantil e as obras relativas à literatura juvenil, foi possível chegar à Tabela 01, que está nos anexos desse relatório, contendo uma divisão por configurações discursivas mais recorrentes na literatura infanto-juvenil no período de 1994 a 2004.

Neste momento, torna-se necessário um aprofundamento sobre a questão da denominação utilizada na classificação das obras infanto-juvenis mais vendidas, coletadas nas listas. Há que se explicar o motivo pelo qual não foram utilizados os termos “gênero” e “tema”, como comumente ocorre ao se agruparem obras literárias, e sim “configuração discursiva”. As justificativas começarão com o primeiro termo descartado.

Segundo Bakhtin (*trad.*, 1997, p.279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Essa utilização é realizada pelos enunciados (orais e escritos), que são determinados pelas condições sociais específicas e finalidades de cada uma dessas esferas. Todo enunciado que é composto pelo conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação, pode ser denominado gênero discursivo.

Nas palavras do autor (1997, p. 284):

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Considerando a heterogeneidade de cada uma das esferas sociais, é possível destacar também como heterogêneos os gêneros discursivos, pois sua riqueza e variedade são infinitas, da mesma forma que a variedade virtual da atividade humana é inesgotável. Na organização de cada esfera de atividade humana, são produzidos enunciados, que por sua vez, formam gêneros “relativamente estáveis”, isto é, gêneros discursivos que se caracterizam pelo conteúdo, estilo e composição, representando a esfera social na qual são produzidos.

Ao levantar a questão sobre que tipo de elemento é combinado na constituição dos tipos de discurso, Fairclough, em diálogo com Bakhtin, adota os termos “gênero”, “estilo”, “registro” e “discurso”. Fairclough (*trad.* 2001, p.161), sugere que esses tipos de elementos apresentam diferenças entre si, mas o gênero inclui os outros tipos, pois os gêneros correspondem muito estreitamente aos tipos de prática social. Para esse autor, “o sistema de gêneros que é adotado em uma sociedade particular, em um tempo particular, determina em que combinações e configurações os outros tipos ocorrem”.

Fairclough (*op. cit.*), numa perspectiva bakhtiniana, afirma que um gênero discursivo implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos.

Devido à extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade de relações sociais que se apresentam na vida humana, Bakhtin optou por dividir os gêneros em dois tipos: Gênero Primário (simples) e Gênero Secundário (complexo). A heterogeneidade lingüística é o que determina a subdivisão que se faz entre os gêneros.

Os chamados gêneros primários são aqueles que surgem das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas. Pela informalidade e espontaneidade, pode-se dizer que nos gêneros primários há um uso mais imediato da linguagem, visto que entre dois interlocutores há uma comunicação imediata. Essa imediatização da linguagem ocorre nos enunciados da vida cotidiana: na linguagem oral, diálogos com a família, reuniões de amigos, etc.

Nos gêneros secundários o meio para que seja configurado determinado gênero é normalmente a escrita. O gênero funciona como instrumento, uma forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas: artística, cultural, política. Esses gêneros chamados complexos absorvem e modificam os gêneros primários. Os gêneros primários, ao

se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Para melhor compreensão do fenômeno de absorção e modificação dos gêneros primários pelos secundários, Bakhtin traz como exemplo uma carta ou um diálogo cotidiano. Uma carta ou um fragmento de conversação do dia-a-dia, quando inseridos em um romance se desvinculam da realidade comunicativa imediata, só conservando seus significados no plano de conteúdo do romance. Ou seja, não se trata mais de atividades verbais do cotidiano, e sim de uma atividade verbal artística, elaborada e complexa. É importante lembrar que a matéria dos gêneros primário e secundário é a mesma: enunciados verbais, fenômenos de mesma natureza. O que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Como se pode observar, a noção de gênero está mais ligada à estrutura do texto que ao seu conteúdo em si. Sendo assim, não se pode classificar o suspense e o humor, por exemplo, como gêneros, pois essas duas noções se referem mais ao conteúdo e não à estrutura da obra, que podem ser diversas.

Também não se pode dizer que o suspense e o humor, mantendo o exemplo acima, sejam considerados temas de obras literárias, visto que, para a semiótica greimasiana, a noção de tema é distinta da noção que o senso comum confere a ela. Fiorin (1989, p. 73) considera o tema como um “investimento semântico, de natureza conceptual, que não remete ao mundo natural”, tais como elegância, orgulhoso, raciocinar.

O autor (1989, p. 76) ainda afirma que diferentes textos podem tratar do mesmo “tema”, porém de maneira diferente. “Esse “tema” amplo que aparece em vários discursos (o amor, a morte, a infância, a partida, o exílio, etc.) constitui não propriamente um tema, mas uma configuração discursiva”. E, sendo abordados de maneira diferente, não poderiam ser classificados dentro de uma mesma configuração discursiva.

Um exemplo que se pode citar é recorrente a esta pesquisa. Nas obras analisadas *Coisas que todo garoto deve saber* (VILELA, 2000) e *O tesouro das virtudes para crianças* (MACHADO, org., 1999) é abordado, entre outros temas, o da cautela. No entanto, a maneira com que o tema é trabalhado na primeira obra é distinta da forma com que ele é abordado na segunda. Na primeira obra, a cautela é explorada sob um aspecto mais prático. Para isso, o autor se vale de dados estatísticos:

No Brasil, mais de 24 mil jovens entre 15 e 24 anos tiveram mortes violentas em 1996, de acordo com pesquisa da UNESCO (Organização para Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas). Só para você ter uma

idéia do problema que estamos vivendo, em toda a guerra do Vietnã (que durou quase 20 anos) morreram cerca de 50 mil jovens americanos.

A classificação de morte violenta inclui: homicídios (62,4% do total), acidentes de trânsito (31,4%) e suicídios (6,2%). Entre as causas dessa situação aterrorizante estão as drogas, as bebidas alcoólicas, a impunidade e o sentimento de imortalidade que o jovem muitas vezes tem. (VILELA, 2000, p. 41).

O autor utiliza, também, dados aparentemente reais, como citado no item 4.3 deste trabalho, contando casos, por exemplo, em que dois amigos brigaram e provocaram lesões em seus corpos que perdurarão por toda a vida, ou que dois amigos, por brincadeira, roubaram pizza de um entregador, que ficara nervoso e chamara a polícia. O resultado é que ambos estariam sendo processados e que um deles, que estudava Direito, não poderia ser advogado, caso fossem condenados.

Para finalizar, o autor afirma: “Confie no seu bom senso e use as informações que está recebendo para se divertir durante mais tempo – toda uma vida longa e saudável.” (VILELA, 2000, p. 42). Dessa forma, o autor explora a cautela sob o ponto de vista de uma condição necessária à sobrevivência.

Já em *O tesouro das virtudes para crianças*, a cautela é vista como uma virtude, conforme o título da obra mesmo diz. Para discorrer sobre esse tema, a organizadora da obra se vale de duas fábulas de Esopo recontadas por ela. A primeira, intitulada “O leão velho”, conta a história de um leão que ficara velho e fraco, devido à idade e que resolvera usar da astúcia para caçar. Assim, deitara-se em uma caverna e, afirmando não ter mais saúde para caçar, atraía os animais para devorá-los. Os animais acreditavam que o leão convalescia e entravam na caverna na tentativa de ajudá-lo. Um certo dia, porém, uma raposa chegara perto da caverna. Muito astuciosa, perguntara ao leão como ele estava de saúde, e ele lhe respondeu que não estava nada bem, que não conseguia nem levantar-se do chão. Vendo que a raposa se demorava a entrar o leão a convidou, e ela, muito esperta, disse-lhe que não duvidava de sua palavra, mas como as pegadas dos animais que ali entraram apareciam no chão sem a marca da saída, ela não iria se arriscar.

A outra fábula da qual a organizadora se vale para abordar o tema da cautela narra a história de um homem e sua mulher que tinham a sorte de possuir uma gansa que todo dia punha um ovo de ouro. Mesmo com toda essa sorte, eles acharam que estavam enriquecendo muito devagar e que a gansa devia ser de ouro por dentro. Assim, resolveram matá-la e pegar aquela fortuna toda de uma vez. Quando abriram a barriga da gansa, porém, viram que por dentro ela era igualzinha a todas as outras. Foi assim que os dois não ficaram ricos de uma vez

só, como haviam imaginado, nem puderam continuar recebendo o ovo de ouro que todos os dias aumentava um pouco sua fortuna.

Pode-se perceber que o modo como o tema da cautela é explorado nas duas obras é diferente. A começar pelo tipo de narrativa: em *Coisas que todo garoto deve saber*, o autor se dirige diretamente ao leitor e se utiliza de uma linguagem coloquial, como: “Cadeia. Cana Brava.” (VILELA, 2000, p. 40), ao se referir aos resultados de atos imprudentes, como brigas. Isso porque é uma obra que se dirige ao público juvenil, que tem uma compreensão melhor dos fatos. Já em *O tesouro das virtudes para crianças*, para dar ao leitor a noção de que ter cautela é importante, a organizadora obteve ajuda das fábulas, pois, como já aqui citado, discursos figurativos são mais atrativos e mais fáceis de serem compreendidos pelo público infantil, ao qual a obra se dirige. Além disso, as fábulas têm um caráter altamente moralizante e exemplar, o que facilita a transmissão das idéias pretendidas.

É claro que em *O tesouro das virtudes para crianças* a cautela também expressa a noção de uma condição necessária à sobrevivência (ficcionalmente, a raposa da primeira fábula sobrevive porque teve cautela; a família da segunda fábula talvez não tenha sobrevivido, pois não teve essa virtude), até porque esse é o sentido universal da palavra. No entanto, o enfoque dado em *O tesouro das virtudes para crianças* não é o da sobrevivência, mas o da virtude. Talvez o pequeno leitor não associe o ato da raposa, por exemplo, como algo feito para que ela sobrevivesse, mas poderá compreender que, simplesmente por estar inserida nessa obra, a cautela é uma virtude e, por ser um dos componentes para se ter uma boa moral, é prudente exercitá-la.

Essa relação da cautela a uma virtude pode ser vista nos comentários feitos pela organizadora a cada início da abordagem de uma nova virtude. No caso da cautela, inserida em Prudência, Cautela e Moderação, ela discorre: “Ser prudente é agir com moderação, evitando tudo o que possa trazer perigo ou levar ao mal. Antes da moda atual de viver perigosamente, essa virtude sempre foi muito valorizada na história da humanidade (...)”. (MACHADO, 2000, p. 81).

Assim, pode-se perceber como um mesmo tema pode ser abordado de diferentes maneiras, sob diferentes aspectos e, por isso, não podem estar encaixados na mesma configuração discursiva. Isso permite que se afirme que a noção de configuração discursiva é mais ampla que a noção de tema.

Dessa forma, *Coisas que todo garoto deve saber* é encaixado na configuração discursiva do “Comportamento”, pois os temas nele abordados são tratados sob o ponto de vista do comportamento humano, sob o aspecto de maneiras de agir necessárias à sobrevivência e ao bom convívio em sociedade. Já *O tesouro das virtudes para crianças* se

encaixa na configuração discursiva da “Moralidade”, pois os temas por ele trabalhados são explorados a partir da ótica das virtudes necessárias para a formação da boa moral de um cidadão.

Em outras palavras, tema é um investimento de sentido que se dá a uma noção (seja um substantivo, adjetivo ou verbo). Por exemplo, o tema da pobreza pode ser retratado, em uma obra literária, por meio da descrição de um local simples, com crianças e adultos passando fome, sem emprego, doentes, etc. Isso faz perceber, portanto, que o tema está ligado ao conteúdo do texto, e pode ser trabalhado de diversas maneiras, o que não permite que se classifiquem o suspense e o humor, como já aqui exemplificados, como temas de uma obra, pois o tema é algo mais específico, ao passo que a configuração discursiva se refere a algo mais abrangente. A configuração discursiva do suspense, por exemplo, poderia ser expressa pelo tema de um assassinato ou de um roubo.

Tema é um investimento semântico para que surja o efeito de sentido que o autor visa a expressar em sua obra. Sendo assim, o discurso se configura de maneira que sejam provocados os efeitos de humor, de suspense, entre os outros citados. Por exemplo, um dos temas que compõem *Coisas que todo garoto deve saber* é a boa educação; assim, a educação, juntamente com outros temas, tais como sexualidade e higiene pessoal, compõem a configuração discursiva do “Comportamento”, no qual a obra se insere.

Mantendo o exemplo da pobreza acima citado, uma obra poderia estar inserida em uma configuração discursiva do suspense a abordar, entre outros temas, a pobreza. Tudo depende do contexto em que ela está inserida. Suponha-se que tal história imaginada narra a ocorrência de um crime, cometido por um marido que matou sua esposa porque ela fora infiel a ele. Esse casal morava em uma favela, considerada um local de muita pobreza. O livro suposto mantém o suspense durante toda a narrativa e, no final, os fatos são revelados.

Dada essa situação, pode-se perceber que na obra em questão foram abordados os temas do assassinato, da pobreza e da infidelidade, todos interligados. O percurso figurativo do assassinato, ou seja, a maneira como o tema foi explorado e expresso, poderia ser a morte por um tiro, por asfixia, por envenenamento, entre outros; o percurso figurativo da pobreza, como já aqui exemplificado, poderia ser desenvolvido pela descrição do local, com pessoas passando fome, pela falta de emprego e saúde, etc.; já o percurso figurativo da infidelidade poderia ser expresso, nessa história, por meio de uma relação amorosa, mais ou menos intensa, dependendo do contexto, que a esposa tivera com um vizinho, um amigo do casal ou qualquer outra pessoa.

Segundo Greimas (1979, p. 73):

(...) as configurações discursivas parecem como espécies de micronarrativas que têm uma organização sintático-semântica autônoma e não suscetíveis de se integrarem em unidades discursivas mais amplas, adquirindo então significações funcionais correspondentes ao dispositivo de conjunto.

O autor ainda afirma que uma configuração discursiva “não é dependente de seu contexto, mas pode ser dele extraída e manifestada sob a forma de um discurso auto-suficiente”. (GREIMAS, 1979, p. 74).

Em relação à configuração discursiva, Barros (1988, p. 85) faz a seguinte comparação: “é, como o *motivo* da etnoliteratura, uma organização virtual que engloba vários percursos figurativos e que se realiza por meio deles”. Ou seja, a configuração discursiva é um conjunto de temas; o modo como esses temas são tratados, em cada texto narrativo particular, corresponde ao percurso figurativo.

Um outro exemplo que pode ser dado é o tema da morte: na maioria dos textos em que a vida assume um valor eufórico, como os da primeira geração do Romantismo, a morte assume um valor disfórico. Já nos textos da segunda geração do Romantismo, chamada “mal do século”, a morte é considerada um alívio para aqueles que sofrem durante vida, e muitos até a antecipam, assumindo, assim, um valor eufórico.

A idéia de configuração discursiva, portanto, está intimamente ligada a elementos textuais que criam um sentido no texto (o suspense, o humor, por exemplo). A maneira figurativa como esse efeito será expresso é o desenvolvimento do tema da obra.

Dessa forma, pode-se concluir que a melhor forma de classificar “Moralidade”, “Culturalismo”, “Comportamento”, “Humor”, “Religiosidade”, “Suspense” e “Fantasia” é como configurações discursivas, isto é, são caminhos pelos quais os discursos se configuram, podendo ter temas e percursos figurativos distintos uns dos outros.

O critério utilizado para denominar as configurações discursivas que aparecem na tabela são os efeitos provocados pelos textos ou o conteúdo do livro em si, ou seja, o que ele pretende transmitir a seus leitores. Assim, classifica-se como configuração discursiva o suspense, por exemplo, pois o efeito criado em ambas as obras que aparecem na lista (*O estrangulador* e *Corrida pela herança*) é o de suspense; o mesmo ocorre com o humor. Já na configuração discursiva do comportamento, por exemplo, percebe-se que o conteúdo das obras tratam de praticamente as mesmas questões, ou seja, sexualidade, adolescência, educação, entre outras, estando os três livros (*Coisas que toda garota deve saber*, *Mais coisas que toda garota deve saber* e *Coisas que todo garoto deve saber*) agrupados na configuração discursiva ampla do comportamento.

Voltando às configurações discursivas preferidas pelas crianças e jovens do período entre 1994 e 2004, pode-se observar que aquela que mais se destacou foi a “Fantasia”, tanto pelo público infantil quanto pelo juvenil, em que se inserem *O pequeno príncipe* que, carregado de lições de vida, narra a história de um menino cheio de magia, cuja imaginação era seu maior combustível, assim como os cinco exemplares da série de *Harry Potter*, cujo enredo são as aventuras de um menino que estuda em uma escola de bruxos, e *Angus – O Primeiro Guerreiro*, que narra a história de um jovem de 16 anos que anseia por acompanhar seu pai, um líder guerreiro viking, às guerras na Terra dos Anglos. Quando tão esperado fato se concretiza, porém, ele descobre que a barbárie e as injustiças das lutas estão longe dos ideais de honra que o pai havia lhe ensinado.

Os leitores infantis dessa época também se interessavam por obras cuja configuração discursiva em que se manifestavam era o “Humor”, como *Uma professora muito maluquinha*, que narra o método de ensino de uma professora muito inovadora que ousa devolver à sala de aula e aos alunos o entusiasmo por aprender, e *O riso do menino maluquinho*, que consiste em um pequeno livro de piadas para crianças, e por obras que estão incluídas na categoria discursiva “Moralidade”, como *O livro das virtudes para crianças* e *O tesouro das virtudes para crianças*, que ensinam às crianças valores como coragem, perseverança, trabalho, disciplina, responsabilidade, entre outros.

A categoria discursiva da literatura infantil que é representada apenas por uma obra, mas que não por isso pode-se dizer que tenha pouca expressividade no universo do público, visto que compareceu à lista dos mais vendidos, é “Religiosidade”, representado pela obra infantil *Outro como eu só daqui a mil anos*, que aponta para a importância dos ensinamentos deixados por Cristo.

Assim, percebe-se que, na década de 1980, enquanto as crianças apreciavam obras de entrelaçamento entre os códigos visual e escrito, no período de 1994 a 2004, elas preferiam ler obras de configurações discursivas como “Fantasia”, “Moralidade” e “Humor”, ou seja, as crianças passam a apreciar as obras de configurações discursivas mais complexas, que tenham um conteúdo concreto, não apenas seqüências narrativas ilustradas.

Já os jovens se interessavam por, além das anteriormente referidas, obras cuja configuração discursiva era “Comportamento”, representada por *Coisas que toda garota deve saber*, que explora as descobertas das meninas na fase de transição entre a infância e a adolescência, além de *Mais coisas que toda garota deve saber*, que ensina às leitoras algumas regras de etiqueta que toda menina bem comportada deve saber, e *Coisas que todo garoto deve saber*, que consiste em um manual para familiarizar garotos adolescentes com os códigos

da vida adulta, incluindo boas maneiras, descoberta da sexualidade, alimentação, comunicação e muitos outros itens.

Outra configuração discursiva da literatura juvenil que se destacou na eleição do público jovem do período estudado foi “Culturalismo” cujas representações são *O homem que calculava*, que narra a história de um viajante que conhece vários lugares do Oriente, explorando conceitos da Geografia e da Matemática, e *Contos e Lendas Orientais*, cujas histórias curtas e repletas de ensinamentos levam o leitor ao maravilhoso mundo oriental.

A configuração discursiva mais recorrente na década de 1980, para o público jovem era o “Suspense”. No entanto, percebe-se, entre 1994 e 2004, que há uma substituição dessa configuração discursiva pela Fantasia, como já aqui citado. Essa configuração, porém, ainda se faz presente nas listas dos livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos nesse período, representada por *O estrangulador*, que discorre sobre um jovem sargento que tenta descobrir a identidade de um estrangulador que mata friamente nas ruas de Londres, e *Corrida pela herança*, que conta a história da briga de quatro pessoas pela herança de um magnata. Para conseguir pôr a mão no dinheiro, os herdeiros têm que decifrar enigmas complicados criados pelo próprio morto.

4. Um olhar semiótico para as obras de literatura infanto-juvenil mais vendidas entre 1994 e 2004

Determinadas as obras de literatura infanto-juvenil mais vendidas nesses dez anos, cabe agora analisá-las, por meio do aparato teórico-metodológico da semiótica greimasiana. Foram selecionadas dezenove obras que mais apareceram nas listas consultadas, e as análises serão separadas de acordo com a configuração discursiva, conforme sugere a tabela 01.

Vale lembrar que, neste trabalho, denomina-se “literatura” infanto-juvenil, partindo do princípio de que literatura engloba tudo aquilo que é lido por um público, neste caso, o público infanto-juvenil.

4.1 O “Suspense” como base para as obras *O estrangulador* e *Corrida pela herança*.

O mistério e o suspense são combustíveis eficientes para as narrativas policiais. O leitor desse tipo de texto é movido pela curiosidade, e estabelece, geralmente com o detetive ou policial que trabalham para desvendar o segredo, uma espécie de contrato fiduciário, em que ambos se esforçarão a fim de organizar as informações, juntar coerentemente as pistas espalhadas no decorrer do texto e, assim, acabar com o mistério.

Vale lembrar que a obra *O estrangulador* (Sidney Sheldon, 1995) se encaixa perfeitamente nas características que definem a narrativa policial: a constatação de um crime, a presença de pistas, a busca pelo criminoso. Já *Corrida pela herança* (Sidney Sheldon, 1994), o que levou a caracterizá-la como narrativa policial não é a presença de um crime, mas o esquema de pistas existentes e a conseqüente busca por um saber que levará a sancionar um mistério.

De qualquer forma, encaixam-se as duas obras na configuração discursiva do suspense, pois é esse o efeito criado no leitor. Em *O estrangulador*, o suspense se dá até o momento em que se descobre o assassino e, mesmo depois, o efeito se mantém, pois o interesse do leitor passa a ser o de como esse assassino vai ser pego e qual o final da história e das personagens. Já em *Corrida pela herança*, o suspense se dá por conta de o leitor querer descobrir qual das personagens irá adquirir toda a herança do magnata e qual será a utilização do dinheiro.

A emergência da narrativa policial, segundo Dubois (1992), corresponde a uma evolução das formas literárias, mesmo que essa evolução seja escondida por fenômenos não-literários. Dessa forma, o surgimento de um novo gênero revela uma mudança no campo das letras. Dubois (1992) mostra como o romance policial deriva, em larga escala, do folhetim, que se divide em diversos gêneros especializados (aventuras, antecipação, literatura para moças etc.), os quais buscam dar conta da diversidade do público.

A imagem do universo social como labirinto é emblemática nas duas formas de romance. No folhetim, a complexidade da narrativa procura dar conta da grande cidade, labirinto ao mesmo tempo espacial e social; no RP [romance policial] clássico, a trama se assenta em geral em um grupo social restrito, quase sempre a família. Da encenação da esfera pública se passa à encenação da esfera privada. Essa passagem do público ao privado (simbolizada ainda pelo "mistério do quarto fechado") acompanha uma percepção modificada das relações de classe. Sumariamente, onde o folhetim, dentro de uma visão romântica, coloca em frente aristocracia e povo, unindo-os por misteriosas passarelas, o RP colocará uma classe "média", embora a atração pela nobreza permaneça grande. (Almeida, s. d)¹⁹.

Segundo Martins (2000), há dois tipos de narrativa policial: a de sanção pragmática (ou de detetive) e a de sanção cognitiva (ou de criminoso). No primeiro caso, trata-se de uma narrativa de descoberta, tanto para o investigador do mistério, quanto para o leitor que, ao consumir essas obras, buscam distração e estímulo para o raciocínio; no segundo caso, trata-se de uma narrativa de perseguição, em que, logo de início, são mostrados a identidade e os motivos do criminoso, fazendo com que o leitor desfrute do conhecimento do caso e torça para que logo o investigador possa punir o culpado. Muitas vezes, o caso é solucionado apenas para o leitor, mas não para o detetive, que tem que se esforçar muito para desvendá-lo.

Há, nas listas dos livros infanto-juvenis mais vendidos entre 1994 e 2004, um exemplo de cada um desses dois tipos de narrativa policial. O primeiro deles, *O estrangulador*, enquadra-se no segundo exemplo de narrativa policial, a narrativa de perseguição.

A história narrada é a de um assassino que matava mulheres nas ruas de Londres. O criminoso agia somente nos dias de chuva e, para desespero da polícia, não deixava rastros, e o único parâmetro para a escolha de suas vítimas era o fato de serem mulheres; a idade, a classe social, a raça não importavam.

Sem saber o que fazer, o inspetor West chamou o competente sargento Sekio Takagi a fim de que ele resolvesse o caso. A princípio, o sargento ficou sem saber por que direção começar, mas prometeu desvendar o mistério. Eis que na metade do primeiro capítulo, a identidade do assassino e os motivos que o levava a cometer os crimes são revelados, apenas para o leitor.

O nome do assassino era Alan Simpson. Quando era criança, ele sempre ficava sozinho, pois seu pai trabalhava o dia todo em uma fábrica de sabão, e sua mãe, que deveria ficar em casa cuidando dele, nunca o esperava chegar da escola. O menino tinha adoração pela mãe e cobrava-lhe atenção; esta, por sua vez, sempre prometia que o esperaria chegar da

¹⁹ Resenha online de Marco Antonio de Almeida sobre o livro *Le roman policier ou la modernité*, de Jacques Dubois . (www.anpocs.org.br).

escola, mas sempre surgia “alguma coisa importante para fazer” (SHELDON, 1995, p. 15) e o menino e o pai, se quisessem jantar, tinham que abrir alimentos enlatados para comer.

Cansado dessa situação, um dia Alan faltou à escola e seguiu a mãe. O garoto a viu entrar em um prédio, para ele desconhecido, e esperou para ver o que aconteceria. Neste instante, começou a chover. Alan viu, por meio de uma janela aberta, a mãe abraçar e beijar um homem e, tomado de um ódio muito grande, descobriu que a mãe era uma prostituta. A partir daí, passou a achar que todas as mulheres do mundo eram prostitutas.

Alan nunca deixou que sua família descobrisse que ele tinha consciência dos fatos, mas assim que pôde, saiu de casa e passou a rodar pelo mundo, tendo diversos empregos.

Movido por esse ódio, estabeleceu que seria um favor à humanidade que ele matasse todas as mulheres, e a chuva, para ele, era um aviso divino de que chegara a hora de mais uma delas ser morta. Assim, ia ao supermercado sempre que chovia, olhava as mulheres comprando alimentos para o jantar e as lembranças de sua infância o atormentavam, pois ele não tivera nada daquilo. Pensava consigo como seria a família daquelas mulheres e sentia pena, pois achava que elas também enganavam seus parentes.

Depois de escolhida sua vítima (havia de ser uma mulher sem proteção contra a chuva), ia para a saída do supermercado, mostrava-se muito simpático e oferecia para levá-la até em casa, com seu guarda-chuva. No meio do caminho, em alguma rua escura, fechava seu guarda-chuva, atingia a vítima com sua ponta, fazendo com que ela caísse, e então a estrangulava com uma corda que ficava em seu bolso. Depois de morta, Alan virava o corpo da mulher para cima, a fim de que a chuva lavasse seus pecados.

E assim o fez com várias mulheres, deixando a polícia completamente perdida. Eis, porém, que uma delas seria a chave de todo o mistério. Tratava-se da jovem escultora Akiko Kanomori, que quase morreu estrangulada, se não fosse um táxi que passasse pela rua onde o crime ocorria, o que assustou Alan e o fez fugir.

Quando o sargento Sekio chegou ao local e viu que a moça estava viva, concluiu que o segredo estava prestes a ser descoberto. Akiko contou a ele o que ocorreu e prometeu-lhe fazer uma escultura do rosto do assassino. Os dias se passavam, porém, e Akiko não conseguia fazer a escultura, pois era como se tivesse que enfrentar novamente a face daquele homem.

Devido à convivência, Sekio e Akiko começaram a descobrir afinidades e começaram a sair freqüentemente. Eles estavam apaixonados.

Do outro lado, Alan, que sabia que deixara uma vítima viva, pensava em como chegar até ela e concluir o crime. Passando em frente a uma galeria de artes, viu um grande cartaz, com uma foto de Akiko, divulgando uma exposição com a jovem escultora. Fingindo ser da

imprensa, descobriu, com o dono da galeria, o endereço da moça que, por morar sozinha, facilitou o acesso de Alan ao seu apartamento.

O assassino foi até lá, arrombou seu apartamento e a rendeu, dizendo que iria matá-la. Neste momento, Sekio chegou, pois ele e Akiko tinham combinado de sair para jantar, mas Alan fez com que a moça abrisse somente uma pequena parte da porta e dissesse ao sargento que estava com dor de cabeça, desmarcando o jantar.

Assim, Alan levou Akiko para seu apartamento, pois não estava chovendo e ele só poderia matar na chuva. Sekio, desconfiado, começou a investigar e descobriu que um homem pegou o endereço de Akiko na galeria.

Desesperado, Sekio viu na previsão meteorológica que aquela noite iria chover. Foi então que arriscou o seguinte plano: como sabia que Alan era um assassino metódico, que só matava suas vítimas do mesmo modo (na rua, com chuva), ele colocou policiais em várias ruas escuras dos arredores e, quando começou a chover, ficaram esperando. Veio então, um homem e uma mulher, com uma sacola de compras, andando sob um guarda-chuva. Alan a derrubou e, quando ia enforcá-la, Sekio gritou para que parasse. Alan não obedeceu, o que fez com que Sekio atirasse e o matasse.

Foi o fim do sofrimento para todas as mulheres de Londres, para a polícia e para Akiko e Sekio, que começavam uma história de amor.

Já *Corrida pela herança* é caracterizada pelo segundo tipo de narrativa, a narrativa de descoberta. A história narrada é a de um magnata chamado Samuel Stone, que gostava mais de sua fortuna do que de seus próprios herdeiros. Tratava-se de um homem egoísta, avaro e grosseiro.

Samuel já havia morrido quando a história começou a ser narrada. A primeira cena era a leitura do testamento; nela estavam inseridas todas as personagens: a viúva, o sobrinho, um primo chamado David (o único cujo nome era dado), o advogado do milionário, o mordomo e uma criada. A fortuna do magnata era avaliada em cem milhões de dólares.

Nenhuma personagem, exceto David, havia lamentado a morte de Samuel, e este também não tinha nenhum apreço por seus herdeiros. Todos estavam ansiosos por saber quanto receberiam e faziam planos para gastar o dinheiro; a viúva compraria jóias, iates, roupas e um castelo na França, o sobrinho gastaria com carros modernos e mulheres, o primo David entregaria toda sua parte às instituições de caridade que ajudava, o advogado compraria um belo prédio para montar um escritório novo e impressionar seus clientes, e o mordomo e a criada mal podiam fazer planos, pois Samuel deixara somente dez mil dólares para cada.

O advogado tomou a palavra e informou aos outros herdeiros que Samuel não deixou um testamento convencional, mas sim várias fitas de vídeo contendo enigmas que os levariam

a descobrir onde estavam investidos seus cem milhões de dólares. A cada segunda-feira de manhã seria exibida uma fita. Os herdeiros ficaram revoltados e diziam que nem depois de morto Samuel conseguia deixá-los em paz.

Na primeira fita, o milionário disse que exigia que todos os herdeiros morassem na mesma casa, a fim de vigiar uns aos outros e disse, também, apenas uma frase que poderia servir de pista: “Cuidem bem de Oliver!” (SHELDON, 1994, p. 11). Todos estavam enfurecidos, mas David, que era o mais esperto, chegou à conclusão de que Oliver, o papagaio de Samuel, poderia entregar a primeira pista.

Todos foram falar com o papagaio que, por sua vez, recusava-se a falar de boa vontade. Eis o trecho que narra o diálogo:

O papagaio gritou estridente:

- Vá embora, talhador!

- Por que ele a chamou de talhador? – perguntou o sobrinho.

David sugeriu:

- Pode ser uma pista.

O papagaio gritou de novo:

- Pista, pista, Michael Angel!

- Isso não faz o menor sentido – murmurou o advogado.

David se tornou de repente muito excitado.

- Faz, sim! Juntem tudo. Um talhador pode ser um escultor, e Michael Angel pode ser Michelangelo.

- É isso! Samuel possuía um Michelangelo. Deve valer milhões.

- Onde está? – perguntou o sobrinho.

- Em Los Angeles. No Museu do Condado. (SHELDON, 1994, p. 13).

E assim, foram todos para o Museu, a fim de ver quem chegava antes e pegava a obra que valia milhões. A história toda se passou dessa maneira; todos corriam para decifrar as pistas deixadas por Samuel, nem que para isso precisassem trapacear os concorrentes. O único correto era David que, muito nobre e justo, era movido apenas pelo interesse de ajudar os necessitados, o que causava revolta nos outros companheiros, que consideravam um desperdício.

A cada semana Samuel soltava um enigma que servia de pista para os herdeiros, que tinham que se esforçar muito para decifrar os mistérios. David era o mais inteligente e quase sempre era ele quem chegava primeiro ao destino certo, pegando o dinheiro e dando às obras de caridade. Para chegar aos pertences valiosos do magnata, as personagens tinham que fazer viagens, descobrir pessoas e enganar muitas delas.

Muitas vezes combinavam de trabalhar em equipe e dividir o dinheiro, porém isso só ocorria quando era David quem desvendava o segredo; caso fosse qualquer um dos outros herdeiros, o restante do grupo seria enganado.

Entre os pertences milionários do magnata, havia um osso de dinossauro do Museu Natural, um original de Shakespeare, artefatos indígenas raros, um selo valioso, uma patente da máquina do tempo, um colar de pedras preciosas, uma jazida de petróleo, entre vários outros.

Os herdeiros se dedicavam integralmente à descoberta de cada mistério. No final, o último objeto valioso de Samuel era a patente da máquina do tempo. Como David chegou a ela, vendeu para uma Universidade, que estava interessada em investir nesse tipo de pesquisa, e deu todo o dinheiro à Fundação Samuel Stone, criada por ele. E as personagens, cansadas, disseram que tinham certeza de que, com isso tudo, o velho havia se divertido do lugar onde estava.

O suspense é um efeito de sentido criado nas narrativas policiais a partir “do arranjo narrativo/discursivo que sustenta tal tipo de texto.” (MARTINS, 2000, p. 161). Em outras palavras, trata-se de um efeito criado por meio do modo pelo qual se dispõem os atores, os espaços e os tempos discursivos que revestem figurativamente os sujeitos dos esquemas narrativos que compõem a obra.

Nas obras de suspense, que contêm um crime ou não, o que leva o ator a agir é algum tipo de paixão. Esse elemento, se dotado de alta intensidade, é algo que sobrepõe a lucidez. Assim, o ator apaixonado nunca irá agir com a razão, cometendo atrocidades, mesquinhas e coisas que ultrapassem os limites da lógica. É a paixão que transforma o sujeito do estado em sujeito do fazer.

Com o desenvolvimento dos estudos da semiótica, Greimas (1991) elaborou a teoria das paixões que, além do estado do objeto, estuda os estados da alma do sujeito narrativo. Articula, dessa forma, ação e paixão, e incorpora em seu modelo teórico, juntamente com as ações, a descrição das paixões que orientam as transformações do sujeito narrativo.

No caso de *O estrangulador*, o que moveu Alan a matar uma série de mulheres foi o ódio, gerado por um trauma de infância. Segundo Greimas (1991), o ódio é uma paixão subsequente ao ciúme. “O ciúme das pessoas superiores transforma-se em emulação, o dos espíritos pequenos, em ódio” (GREIMAS, 1991, p. 210). Isto é, para quem se identifica positivamente com um actante²⁰ o ciúme será o combustível para uma rivalidade positiva, que estimulará o sujeito a entrar em conjunção com objeto (valor ou modal). Já para aqueles que

²⁰ Vale destacar, no momento, a definição de actante. Trata-se de um termo originalmente criado por Lucien Tesnière, usado posteriormente pela semiótica, para designar o participante (pessoa, animal ou coisa) em um programa narrativo. Segundo Greimas, o actante é quem realiza ou o que realiza o ato, independentemente de qualquer outra determinação.

Aplicado à análise do discurso, um actante é uma ampla classe que agrupa uma só função dos diversos papéis de um mesmo papel actancial: herói, vilão, ajudante, entre outros. Greimas o concebe como o que realiza ou o que sofre o ato. Assim, os actantes são seres ou coisas que participam do processo.

se identificam negativamente com um actante, o ciúme causará uma repulsão, que fará com que o sujeito apaixonado queira que o outro sujeito, que está em conjunção com o objeto, entre em disjunção com ele.

De fato, Alan se deparou com a cena da mãe beijando outro homem e sentiu uma repulsa, que nutriu em seu íntimo um ódio que cresceria ao longo dos anos, fazendo com que se tornasse um assassino em série.

Em *Corrida pela herança*, há duas paixões que moveram dois Programas Narrativos distintos: o de Samuel Stone e o dos seus herdeiros. Samuel Stone foi um homem avaro durante toda sua vida. Segundo Greimas (1991, p. 150), a avareza é vista como a paixão por um objeto, e pode significar: (1) apego excessivo ao dinheiro; (2) paixão de acumular; (3) paixão de reter riquezas. Samuel possuía todas essas características, e deixava em suas fitas mensagens que, a todo momento, reiteravam a insatisfação por parte do magnata em deixar sua fortuna para aquelas pessoas por quem ele não nutria nenhum sentimento positivo. Para ele, o pior caso ainda era o de David, que “desperdiçaria” toda sua parte com obras filantrópicas.

Já os herdeiros agiam em busca da fortuna porque eram impulsionados pela inveja que sentiam de Samuel Stone. Configura-se a paixão da inveja, segundo Greimas (1991, p. 176), como “sentimento de tristeza, de irritação ou de ódio que nos anima contra quem possui um bem que não temos” ou “desejo de gozar de uma vantagem, de um prazer igual ao de outrem.”

Nas narrativas de suspense, em que o mistério se baseia no desvendar de um assassinato ou de um segredo, como mostram, respectivamente, *O estrangulador* e *Corrida pela herança*, tem-se muito freqüentemente a oposição fundamental, que norteia todo o texto, vida versus morte.

Segundo Floch (2001, p. 14), o quadrado semiótico tem uma foria que sempre depende do contexto da narração. Assim, para o assassino Alan Simpson, a morte das mulheres era eufórica, pois, dessa forma, a humanidade ficaria livre de prostitutas, visto que, para ele, todas as mulheres eram prostitutas. A vida, conseqüentemente, era disfórica, pois se as mulheres continuassem vivas, continuariam enganando suas famílias. Dessa forma, Alan estabeleceu um contrato fiduciário com a morte, como se ela fosse a resolução dos problemas. Com as mulheres e o sargento Sekio Takagi, no entanto, ocorre o contrário; a vida é eufórica e a morte disfórica, como são dentro de um padrão normal.

Para o milionário Samuel Stone, a vida era eufórica, pois representava a possibilidade de ficar com toda sua fortuna e não deixá-la a ninguém. Assim, a morte era disfórica, visto que, depois de morto, teria que deixar seus cem milhões de dólares aos seus herdeiros indesejáveis. Para eles, no entanto, a vida de Samuel Stone era disfórica, o que significava

estar em disjunção com o objeto-valor a que tanto almejavam (a fortuna do magnata), enquanto sua morte era eufórica, pois permitiria a conjunção com o dinheiro.

A oposição vida *versus* morte, no entanto, está em todo discurso, pois tudo gira em torno dessas duas noções. Assim, em *O estrangulador* e *Corrida pela herança*, o que se pode dizer é que as oposições de base que norteiam o texto é o segredo *versus* seu desvelamento. No primeiro caso, o segredo, para as personagens é a identidade do assassino; no segundo, é onde está investida a fortuna do magnata. O trabalho das personagens, dessa forma, está em desvelar os segredos que mantêm o suspense nas obras, transformando um estado inicial de não saber a um final de saber.

De acordo com Barros (1988, p. 46), o que produz os efeitos de sentido afetivos ou passionais é a modalização do ser, ou seja, as características que atribuem existência modal ao sujeito de estado.

Dois ângulos devem ser examinados, na modalização do ser: o da modalização veridictória, que determina a relação do sujeito como objeto, dizendo-a verdadeira [ser e parecer] ou falsa [não-parecer e não-ser], mentirosa [parecer e não-ser] ou secreta [ser e não-parecer], e o da modalização pelo querer, dever, poder e saber, que incide especificamente sobre os valores investidos nos objetos.

Analisando, em *O estrangulador*, os dois atores principais - o assassino e o sargento -, pode-se dizer que Alan Simpson realiza o percurso da mentira²¹, pois ele parece ser bom, oferecendo gentilmente seu guarda-chuva às mulheres, mas não é, e Sekio Takagi realiza o percurso da verdade, pois ele parece ser bom e realmente é. Vale lembrar que o que está em questão é o valor da bondade (que inclui honestidade, bom senso, entre outros); caso fosse o valor da maldade, Alan estaria no nível do segredo, pois não parece ser mau, mas é.

Em *Corrida pela herança*, o magnata Samuel Stone desempenha o percurso da falsidade, pois ele não parece e não é uma pessoa boa; seus herdeiros, no entanto, exceto David, desempenham o da mentira, uma vez que eles demonstram, uns para os outros, serem pessoas boas, dispostas a ajudarem-se mutuamente na busca pela herança, porém, não o são, já que almejavam sempre achar o dinheiro e não repartir com os demais. David realiza o percurso da verdade, pois ele parece e realmente é uma pessoa boa.

Observa-se, assim, que as narrativas de suspense, por mais que contenham outros níveis de modalização do sujeito, têm como base a verdade e a mentira. A verdade modaliza o detetive, o investigador ou quem estiver querendo desvendar o mistério, e nas duas obras analisadas cabe ao sargento Sekio e a David, o único herdeiro honesto; e a mentira, geralmente, modaliza o criminoso ou o desonesto, características que revestem Alan e os

²¹ Greimas & Courtès, s. d, p. 488.

herdeiros de Samuel, à exceção de David. O segredo também é uma modalidade bastante pertinente às obras de suspense, visto que a narrativa gira em torno de seu desvendar.

Há em *O estrangulador* um programa narrativo (PN) de base, descrito pelo ator Sekio que quer entrar em conjunção com um saber, que é a descoberta do criminoso. O outro PN, que provocou o surgimento do PN de base, é o de Alan, que queria provocar a morte em quantas mulheres ele conseguisse; há, ainda, o PN de Sekio e Akiko, que começaram a viver uma história de amor.

Como citado por Barros (1988, p. 46), os atores também são modalizados pelo querer, dever, poder e saber. Em *O estrangulador*, Alan era manipulado por um trauma da infância, e possuía as quatro modalidades que, juntas, davam-lhe competência para o desenrolar da performance na narrativa. Em outras palavras, Alan queria matar, pois, para ele, o fim das mulheres seria bom para a humanidade; devia matar, pois em sua mente isso era uma obrigação que se fazia necessária à vingança; podia matar, pois tinha a corda para os estrangulamentos e um plano para realizá-los; e, por fim, sabia matar, visto que tinha conhecimento de como estrangular suas vítimas. Assim, todos os estrangulamentos foram realizados, exceto o de Akiko, que foi interrompido pela presença de um taxista, o que quebrou uma das competências do assassino (a do poder matar, pois seu plano já não poderia mais ser efetivado).

O percurso narrativo do destinador-manipulador é cumprido pela mãe, pois é ela a destinadora do valor modal (o dever matar, gerado pelo ódio, que impulsionou suas ações), doando-o ao sujeito de estado, Alan. Já o percurso narrativo do destinador-julgador é executado pelo sargento Sekio, em virtude dele responder pela sanção do sujeito; o destinador julga o sujeito pela verificação de suas ações e dos valores com os quais se relaciona.

Em *Corrida pela herança*, o grande manipulador de Samuel Stone era o dinheiro, que fazia com que o milionário agisse da forma mesquinha com que tratava seus herdeiros, ao mesmo tempo em que dificultava, por apego, o acesso das outras personagens à fortuna. Assim, Samuel, ainda quando vivo, arrumou um meio para que, mesmo depois de morto, pudesse atrapalhar os herdeiros, pois gostava muito mais de sua fortuna do que deles próprios. Ele, portanto, queria atrapalhá-los; devia atrapalhá-los, pois, em sua mente, os herdeiros não mereciam desfrutar facilmente de toda a herança; podia atrapalhá-los, já que tinha como aliado algo que deslumbrava os demais (muito dinheiro); e, finalmente, sabia atrapalhá-los, pois seus enigmas os deixavam sempre muito confusos, o que atrasava o acesso à herança.

A manipulação foi feita por meio da tentação, já que os herdeiros receberiam algo (dinheiro) em troca de uma ou mais ações (o desvendamento dos enigmas e a chegada até os objetos que constituíam a fortuna de Samuel). Assim, o percurso do destinador-manipulador é

realizado por Samuel, pois foi ele quem instaurou, nos outros atores, os valores modais (querer fazer, no caso, querer realizar a ação de buscar a herança) necessários à performance dos herdeiros. Estes, por sua vez, desenvolvem o percurso narrativo do destinador-julgador, pois foram eles que julgaram o sistema de valores (ambição, riqueza) que Samuel representava.

O PN de base em *Corrida pela herança* é, assim, a busca dos herdeiros que querem entrar em conjunção com a fortuna do magnata, como o próprio título da história sugere. Os PNs descritos pelas aventuras dos herdeiros em busca da herança são subprogramas do PN principal, que podem ser caracterizados, por exemplo, pelas histórias ocorridas no museu, na Espanha, no circo que se instalara na cidade, entre outros locais que faziam parte das pistas oferecidas por Samuel, e que poderiam conter alguma preciosidade do magnata, tão cobiçada pelas outras personagens.

Todos os actantes e todas as transformações já descritas são revestidas por figuras. Assim, em *O estrangulador*, o tema do assassinato (actante) é revestido pelo estrangulamento (figura). Em outras palavras, para Alan fazer com que as mulheres entrassem em conjunção com a morte, ou seja, para provocar o assassinato, valeu-se do estrangulamento. Em *Corrida pela herança*, o tema da riqueza (actante) é representado pelas obras valiosas de Samuel, como o colar precioso, o original de Shakespeare, a jazida de petróleo, etc. (figuras). Isto é, para os herdeiros entrarem em conjunção com a riqueza, eles precisavam se apoderar das figuras que revestiam esse valor, que são os bens de Samuel.

Por meio da operação de “discursivização”, ela organiza a passagem das estruturas elementares e semionarrativas virtuais, consideradas aquém da enunciação, como um estoque de formas disponíveis (uma gramática), para as estruturas discursivas (temáticas e figurativas), que as atualizam e especificam, em cada ocorrência, no interior do discurso que se realiza. (BERTRAND, 2003, p. 84).

Para constituir o discurso, a enunciação se utiliza das categorias de pessoa, de tempo e de espaço. Em *O estrangulador*, o sujeito do discurso é dotado de um “eu- aqui- agora”, representado, na verdade, por um “ele (Alan, Sekio, Akiko)- lá (Londres)- então (passado indeterminado)”. A enunciação da narrativa é modalizada por meio do mecanismo da debreagem enunciativa, da qual resulta o efeito de sentido da subjetividade. Pela debreagem enunciativa, o narrador se distancia do discurso, contando a história através da 3ª pessoa: “Um estrangulador estava à solta nas ruas de Londres. Até agora, já matara seis mulheres (...)”. (SHELDON, 1995, p. 7).

A fim de proporcionar ao enunciatário a ilusão de ouvir as personagens, ou seja, a fim de dar à narrativa o efeito de realidade, o enunciador de *O estrangulador*, muitas vezes, dá voz às personagens. Por meio da debreagem interna (ou de 2o grau), o enunciador cria a unidade discursiva denominada discurso direto: “Enquanto andavam pela rua, sob o aguaceiro, o estrangulador comentou: - É uma coisa inevitável em Londres. Se você não gosta do tempo, espere só um pouco, que logo muda.” (SHELDON, 1995, p. 61).

O discurso direto, aparentemente desnecessário, visto que o narrador já está com a palavra, é utilizado para “distinguir bem as opiniões exteriorizadas das mantidas no seu [do narrador] íntimo.” (FIORIN, 1989, p. 51).

Em *Corrida pela herança*, os mecanismos são os mesmos, o que, conseqüentemente, rendem à narrativa o mesmo efeito de subjetividade expresso em **O estrangulador**. A enunciação também é modalizada por um “ele (Samuel ou os herdeiros)- lá (casa de Samuel e locais onde estavam os seus bens)- então (passado indeterminado)”. Por meio da debreagem enunciativa, o narrador fica distante dos fatos narrados: “Esta é a história de um homem chamado Samuel Stone, tão rico e poderoso que se recusa a morrer.” (SHELDON, 1994, p. 7).

Assim como em *O estrangulador*, o narrador se utiliza, por meio da debreagem interna (ou de segundo grau), dos discursos diretos, a fim de passar a palavra às personagens e render à obra o efeito de realidade: “(...) O diretor chamou todos à sua sala e disse: - Não sei o que deu em vocês, mas há algo muito estranho em tudo isso. Pelo que sei, todos estão ligados a Samuel Stone.” (SHELDON, 1994, p. 101).

Percebe-se que, em ambas as obras, há uma mescla de vozes, a do narrador e a das personagens. A narrativa é marcada pela presença de ambos os discursos: direto e indireto. No discurso direto, como já visto, o narrador limita-se a introduzir a fala da personagem, deixando-a exprimir-se por si mesma, com suas próprias palavras.

No discurso indireto, o narrador incorpora à sua fala o discurso da personagem, introduzindo-o indiretamente através de um verbo de elocução (dizer, afirmar, confessar, perguntar, responder, etc.) e de uma oração subordinada substantiva, introduzida geralmente pela conjunção que, como no exemplo: “No testamento, anunciou que a viúva, o sobrinho e o advogado viveriam juntos em sua casa, enquanto tentavam descobrir o tesouro.” (SHELDON, 1994, p. 49).

Assim, no discurso indireto, a fala da personagem adquire um tom mais informativo, devido ao fato de vir introduzida por meio da subordinação sintático-semântica, que busca estabelecer uma correspondência entre a fala realmente pronunciada pela personagem e a frase reproduzida pelo narrador.

4.2 A abordagem da “Religiosidade” sob a ótica infantil em *Outro como eu só daqui a mil anos*.

Sem se deter a especificidades em uma determinada crença, o autor dialoga com seu leitor priorizando as leis morais de Jesus Cristo, como sendo um código de ética a ser seguido pelos seres humanos, desde pequenos.

Define-se a configuração discursiva da religiosidade de acordo com a noção cristã, não priorizando qual a religião específica dos leitores desse texto. A obra expressa noções filosóficas, típicas de questionamentos íntimos (ainda que sejam pensamentos de crianças), visando mostrar aos leitores que o importante é seguir os caminhos traçados por Jesus Cristo, não importando qual o meio de se chegar a ele.

A presença do cristianismo na vida das pessoas é expressa logo na primeira página da obra. Nela, o autor discorre sobre como esse conceito é determinante em alguns fatores da vida social, como por exemplo, a contagem do tempo:

A Terra tem seis bilhões de habitantes. Desses seis, dois bilhões são cristãos e contam seus dias todos, suas semanas e meses, anos, décadas e séculos pelo velho Calendário chamado Gregoriano, (este que está na Folhinha ou, então, na sua Agenda). Seu nome é Gregoriano, pois foi um Papa Gregório que deu uma *ajeitada* nele. Desde o começo da História – que esse Calendário conta – até os dias de hoje, todo o tempo ali contado se chama Era Cristã. (ZIRALDO, 1999, p. 5).

Como é comum em outras obras de Ziraldo, como *O menino maluquinho* (ZIRALDO, 1980), não há, em *Outro como eu só daqui a mil anos* (ZIRALDO, 1999) uma seqüência narrativa que comporte uma história, mas sim o narrador que se dirige diretamente ao leitor, em que o primeiro fala sobre a passagem do tempo, as várias mudanças que isso implica e a importância dos ensinamentos de Cristo. Escrita em 1999, a obra fala, inicialmente, sobre a virada do milênio e reitera a todo tempo a importância do calendário:

(...) tudo, no mundo inteiro, jogos, negócios, festas, compromissos, convenções, encontros, apontamentos, bugs, navegações, vôos, viagens, juros, juras e desencontros, tudo, no mundo inteiro, depende do Calendário que está na sua Folhinha. Para nós, então, que vivemos neste lado aqui da Terra (que se chama Ocidente), meu Deus, como é importante saber o dia em que estamos... (ZIRALDO, 1999, p. 6).

Na seqüência, o autor ensina as crianças a contar os séculos, fala de onde surgiram os algarismos romanos, e cita várias coisas que acontecem com o virar de um milênio: “Quantos anjos, quanto anúncio, quantos Papas e Cruzadas, quanta guerra, peste, dores, curas, santos,

descobertas, quantos mares, quantos sustos? (...) quanta coisa que nem podemos sonhar vai acontecer no Tempo deste Milênio que nasce?” (ZIRALDO, 1999, pp. 40 e 44).

Mais adiante, o autor discorre sobre a história de Jesus Cristo:

Teve um menino famoso que viveu há dois mil anos (aliás, foi por causa dele que esta história começou), seus cabelos – os seus cachos – eram encaracoladinhos (tão diferentes dos meus) e o faziam parecer com um manso cordeirinho, um cordeirinho de Deus (como o chamaram depois). (ZIRALDO, 1999, p. 57).

Logo após, recomeça a falar do futuro, questionando-se “como estarão os meninos quando chegar o Milênio que vai trocar o número 2 pelo número 3.” (ZIRALDO, 1999, p. 64). Muitas perguntas ele faz sobre esse futuro, como por exemplo, se ainda existirão livros, se o ser humano vai sentir saudades, se a escola irá mudar e se haverá festas para se cantar parabéns. Até que ele conclui, na última página do livro, que o tempo pode passar, mudanças podem ocorrer, mas que os adultos e crianças devem permanecer com o código moral de Cristo como base para suas vidas:

De uma coisa estou certo: quando papais e mães chegarem ao Quarto Milênio serão – de novo e pra sempre – papais e mães. Espero. E sejam de que Era forem e estejam comemorando outros anos, outros séculos, sei que eles vão querer – pois isto não muda nunca – que os seus meninos – e suas meninas também – sejam muito parecidos (mas bem parecidos, mesmo!) com o menino mais antigo dos Milênios já vividos (e aqui tão mencionado, como se viu – e se vê): para uns, Jesus Cristinho, para os íntimos, J. C. (ZIRALDO, 1999, p. 78).

A questão da enunciação é algo expressivo em *Outro como eu só daqui a mil anos*. Segundo Fiorin (2004, p. 117), “A enunciação é a instância que povoa o enunciado de pessoas, de tempos e de espaços.”

Na obra, os actantes do discurso são um narrador e o menino maluquinho, personagem clássica de Ziraldo, presente em muitas de suas obras. No seguinte trecho, apresenta-se a primeira fala do menino maluquinho: “Não posso estar enganado. Alguém tem que me explicar quem foi que fez eu ler errado os sinais postos à beira da estrada de viajar pelo Tempo.” (ZIRALDO, 1999, p. 11). Logo em seguida, há a fala do narrador: “Fica calmo, Maluquinho, e pára agora pra ouvir a história que eu vou contar pra você entender tudo.” (ZIRALDO, p. 13).

Há, ainda, uma terceira instância de pessoa no discurso de *Outro como eu só daqui a mil anos*: o leitor. O narrador partilha suas falas com o menino maluquinho e dirige-se diretamente ao leitor, ou seja, este é convidado a participar do diálogo entre os dois actantes acima descritos, conforme mostra a passagem: “Não é uma coisa assim, digamos,

emocionante, saber que a você foi dado, pra nascer, crescer, viver, este momento de agora, esta noite, esta hora?” (ZIRALDO, 1999, p. 37). Neste caso, percebe-se que o narrador conversa diretamente com seu leitor, direcionando a ele um questionamento, fruto de seus diálogos consigo mesmo e com o menino maluquinho.

Percebe-se, portanto, que há uma mescla entre os discursos direto e indireto. Assim, o “eu” do enunciador é tanto o eu do narrador quanto da personagem menino maluquinho, que se revezam, como se pode ver nas seguintes passagens: “(...) e pára agora pra ouvir a história que eu vou contar pra você entender tudo.” (ZIRALDO, 1999, p. 13), em que o eu descrito corresponde ao narrador, e: “Ele usava um aro de ouro bem no alto da cabeça e eu uso um panelão.” (ZIRALDO, 1999, p. 58), em que o “eu” corresponde ao menino maluquinho.

A narração é desenvolvida, portanto, por meio da debreagem enunciativa, em que os sujeitos da enunciação (no caso, a projeção do próprio autor e o menino maluquinho, que alternam suas falas) são projetados no enunciado, neste caso, em primeira pessoa. Isso cria o efeito de sentido de realidade, de proximidade do narrador com o discurso citado.

Por efeitos de realidade ou de referente entendem-se as ilusões discursivas de que os fatos contados são “coisas ocorridas”, de que seus seres são de “carne e osso”, de que o discurso, enfim, copia o real. [...], são ilusões criadas, efeitos de sentido produzidos no discurso graças a procedimentos diversos. (BARROS, p. 58).

A debreagem interna (ou de segundo grau), marcada pela introdução do discurso direto na narrativa, é um recurso que ressalta o sentido de realidade, pois, por meio dele, o enunciatário se depara com uma fala da personagem, o que lhe rende a ilusão de ouvi-la falar: “‘Nada disso!’ uma vez mais falou o Menino Maluquinho. ‘Vou acertar minhas datas do jeito que aprendi com meu professor de História.’” (ZIRALDO, 1999, p. 17).

O tempo é uma instância muito relevante nessa obra de Ziraldo, visto que é dos conteúdos explorados pela obra. A narração pode, assim, ser lida por crianças em qualquer período, a partir de 1999, da Era Cristã: “Se você está lendo agora este livro, e o ano que está lá fora começa com o número 1, vocês ainda está no Século XX e no Segundo milênio.” (ZIRALDO, 1999, p. 7). Na página seguinte, o autor abre a possibilidade de permanência da obra, o que permite que ela seja lida não só no primeiro Milênio, mas em qualquer outro.

Mas se este livrinho cair nas suas mãos além do primeiro dia de Janeiro, Ano 2000, meus parabéns, pois nem Freud, nem Picasso, nem Da Vinci, nem Newton, nem Shakespeare, Raul Seixas ou Beethoven, Graham Bell ou Tom Jobim, Drummond ou Santos Dumont; nem o Duque de Caxias ou a Isabel, que é princesa, nem a Rainha Vitória, o Lobato ou o Walt Disney, o Portinari ou o Monet chegaram, como você, tão pertinho do

Futuro! E o que é mais importante: você está inteiramente no Século XXI!
Você está no Terceiro Milênio! (ZIRALDO, 1999, p. 8).

A obra é escrita no período da virada do Primeiro para o Segundo Milênio, mas a idéia é que ela possa ser lida em outras viradas de Milênio, pois, como ele mesmo afirma, a aparência pode mudar, mas a essência, os conflitos, esses permanecerão os mesmos, conforme o tempo passa:

O que se sabe é que as meninas e os meninos de hoje têm roupas diferentes, têm casas diferentes, têm hábitos diferentes, têm bruxas diferentes, têm fantasmas e dragões e até gigantes, também, diferentes dos meninos e das meninas que estão nos contos de fadas, nas parábolas, nos versículos dos Milênios que se foram. Se a gente pudesse vê-los peladinhos como o rei (que só um menino viu), ia ser bastante fácil deduzir que eles – os meninos e as meninas – dos tempos idos e de agora são os mesmos! São os mesmos, não mudaram muito, não! (...) Mais mil anos passarão! Que menino vai estar lá, sabendo-se que o homem muda sua mão, seu invento, sua máquina, o seu gesto, seu estômago, mas não muda o coração? (ZIRALDO, 1999, pp. 72 e 77).

Vale ressaltar que, na última página do livro, o autor escreve a palavra “fim”. Porém, ele não afirma, com um ponto final, a idéia de um fim, mas sim a questiona, registrando: “Fim?” (ZIRALDO, 1999, p. 79). Isso marca a noção de atemporalidade dessa obra, ou seja, demonstra que *Outro como eu só daqui a mil anos* pode ser lida em qualquer época, a partir do momento em que foi escrita, pois não há um fim do tempo; outros anos, décadas, séculos e milênios estão por vir e as mudanças e questionamentos serão os mesmos, assim como as permanências também serão as mesmas.

Não há, em *Outro como eu só daqui a mil anos*, um espaço onde os fatos ocorrem e são contados. Exatamente por tratar de questões subjetivas, questionamentos e lições de vida, a mesma idéia que a temporalidade expressa, a indefinição de espaço também o faz. Em outras palavras, o autor conclui, depois de muito se questionar e convidar o leitor a fazer o mesmo, que em qualquer período da Era Cristã e em qualquer espaço deste mundo, mesmo com todas as mudanças que o passar do tempo implica, as pessoas devem seguir os ensinamentos deixados por Cristo, tentando se assemelhar, ao máximo, a ele.

Assim, o autor explica às crianças que é nos preceitos cristãos que ela vai encontrar os valores que todo bom cidadão deveria ter, independentemente do período e do lugar onde viva, e afirma a força que a doutrina cristã tem, pois podem ocorrer mudanças, pode o tempo passar, as pessoas mudarem de hábitos, mas a conduta correta sempre será a mesma: assemelhar-se a Cristo.

4.3 A abordagem da configuração discursiva do “Comportamento” nos manuais para leitores.

Como já citado no capítulo anterior, a adolescência é um período do desenvolvimento humano que se estende, aproximadamente, dos 13 aos 18 anos de idade, de acordo com o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa fase é caracterizada por uma revolução biológica e psicológica.

Ao longo deste período de transição do estado infantil para o estado adulto, o jovem geralmente apresenta comportamentos instáveis, o que faz com que suas ações e opiniões variem muito. O adolescente, nessa fase, define sua identidade em três níveis²²: sexual, profissional e ideológico. Durante o processo, ele poderá adotar diversos tipos de identidades, de acordo com novas aquisições, diante de situações novas ou em função do grupo circunstancial ao qual está ligado. “Estas várias identidades se alternam ou coexistem num mesmo período, refletindo a luta do jovem pela aquisição do eu e definição da identidade adulta”. (ROCHA, s. d.).

O crescimento, nesta fase, é rápido e desproporcional. Os membros se alongam, o corpo emagrece, os ângulos se salientam. A mudança quase que brusca não permite uma adaptação harmônica ao processo. O adolescente não só se sente desajeitado, como é desajeitado, por regular mal o domínio do corpo ao qual ainda não se adaptou. (ROCHA, 2007).

As mudanças biológicas trazem conflitos emocionais. Surge, então, a necessidade de adaptação, que deve ser interna e externa. É a fim de suprir essa necessidade que os três livros que compõem a configuração discursiva “Adolescência e Sexualidade” trabalham.

O primeiro deles, *Coisas que toda garota deve saber* (RUGEN, 1997) é uma tradução da obra, original em inglês, *Everything a girl should know*, e trata de questões íntimas da menina que está deixando de ser criança para se tornar uma adolescente. Nesse sentido, a obra é dividida em oito capítulos: no primeiro deles, a autora discorre sobre uma vida saudável e feliz, abordando temas como o sono, a necessidade de água e de exercícios físicos, a importância de uma boa alimentação, e os danos causados pelo cigarro, pelo álcool, e pelas drogas. O segundo capítulo trata de questões relacionadas à menstruação, explicando à leitora como esse processo ocorre, os cuidados que isso implica, a preparação que essa mudança requer, e as maneiras de se ter uma boa higiene.

No capítulo três, a autora ensina como ter uma pele bonita, incluindo as técnicas de limpeza, tonificação e hidratação. Ela mostra, também, os tipos de pele e explica o porquê das espinhas. Seguindo o tema da beleza, o quarto capítulo explora os cuidados que se deve ter com os cabelos, ensinando desde qual tipo de xampu é indicado para cada tipo de cabelos, passando pelo processo de condicionar, secar e cortar, até chegar à parte que ensina como

²² Informações on-line coletadas do site www.geocities.com.br/cartilha/sex, fornecidas pela psicóloga Gabriela Lanzetta Haack da Rocha, 19/07/2007, 14:10.

fazer um penteado sofisticado. No quinto capítulo, a leitora aprende algumas coisas sobre seu corpo, incluindo as formas, as mudanças que ocorrem e os cuidados que ela deve ter.

No sexto capítulo, há uma explicação, passo a passo, de como fazer uma maquiagem perfeita, onde a autora fala sobre cada elemento desse processo, dizendo como é importante escolher o tom adequado a cada tipo de pele e como usá-lo corretamente. O sétimo capítulo aborda o tema do vestuário. Nele, há informações de como ter peças básicas e estar sempre elegante, bem como os acessórios necessários para se compor um belo visual. A autora, também, explica que não é preciso ter muito dinheiro para se vestir bem, pois não é raro encontrarem-se roupas boas em brechós, por exemplo, onde o preço é mais acessível.

O oitavo, e último, capítulo discorre sobre a timidez. Nele há dicas para superar esse “problema”, bem como uma explicação de como começar a conversar com uma pessoa desconhecida. O oitavo capítulo ainda inclui um teste de autoconfiança, com questões do tipo: “Você olha no espelho. Sinceramente, o que vê? A) Um monte de banha com espinhas. B) Apenas eu mesma. C) Uma garota de estatura e peso médios, com cabelo médio e um pouco de acne. D) A garota mais linda que eu conheço.” (RUGEN, 1997, p. 98). Após o teste, seguem as respostas, que variam entre “Você se despreza demais” (RUGEN, 1997, p. 100), a “Maravilha! A combinação perfeita! Com certeza você leu este livro do começo ao fim e de trás para frente!” (RUGEN, 1997, p. 100).

A segunda obra que compõe a configuração discursiva “Adolescência e Sexualidade” é de autoria do tradutor de *Coisas que toda garota deve saber*. Em *Mais coisas que toda garota deve saber* (VILELA, 1998), o autor complementa as informações dadas na primeira obra. Seu livro é dividido em treze itens: o primeiro expõe à jovem que ela está entrando em uma fase de mudanças, que começará a sair sozinha, que não mais contará com a proteção de seus pais a todo momento, e isso requer juízo e bom senso. O segundo item explora as dúvidas mais frequentes que toda adolescente tem, sobretudo sobre os garotos e sobre os hormônios que afetam o corpo das meninas e os que afetam o corpo dos meninos.

O terceiro item explica a diferença entre “ficar” e namorar, mostrando todas as etapas de um relacionamento amoroso entre dois jovens, começando pelo convite para sair, o processo de “ficar”, a assunção do namoro, a apresentação do namorado à família da menina e, por fim, como terminar uma relação, caso a garota assim o queira. O quarto item trata da sexualidade, abordando temas como a heterossexualidade e a homossexualidade, a hora certa para a primeira relação sexual, e a diferença entre abuso sexual e estupro, bem como as dicas do que se fazer, caso uma dessas situações ocorra.

No quinto item, o autor fala sobre os pais, afirmando o porquê de eles ficarem preocupados com um filho que se torna adolescente. O autor ainda previne a leitora, dizendo

que “Pais preocupados são pais que criam problemas” (VILELA, 1998, p. 36), ou seja, a dica é não deixá-los preocupados, a fim de que eles não causem nenhum aborrecimento. Para justificar essa afirmação, ele dá os seguintes exemplos: “Quando eles pedem para que você telefone ao chegar a algum lugar, faça-o. Principalmente nas primeiras vezes em que você sair sozinha, chegue no horário que eles determinarem.” (VILELA, 1998, pp. 36, 37).

No sexto item, o autor ensina como ter uma vida social, mostrando como se cumprimenta uma pessoa, como se apresenta uma pessoa a outra e o que fazer caso a leitora encontre alguém de cujo nome ela se esquecera. O sétimo item fala sobre as funções do corpo humano, como espirrar, tossir, bocejar, arrotar e emitir gases, e ensina maneiras de não permitir que essas situações ocorram em público e, caso aconteçam, ele mostra meios educados de se sair bem delas. O oitavo item discorre sobre comunicação, sobretudo por meio de cartas, cartões-postais, telefone e internet. Nesse item, o autor ensina questões práticas, por exemplo, como se utilizar da Internet, mas também mostra que é muito elegante, quando a leitora viajar, mandar cartas ou cartões-postais para os que ficaram. O autor ainda alerta para o fato de que o telefone deve ser usado por todos aqueles que moram na casa da leitora, e não exclusivamente por ela.

O nono item é um guia para se comportar bem diante da mesa. Nele, são abordadas questões de educação para a hora da refeição, como por exemplo, como usar o guardanapo, os talheres corretos, de que maneira se sair de situações constrangedoras, tais como achar algum objeto no prato ou levar à boca uma comida muito quente, entre outras. O décimo item ensina a leitora como se comportar bem diante de ocasiões especiais, afirmando que é elegante enviar presente aos noivos mesmo quando não se vai ao casamento, por exemplo. O autor ainda cita o melhor momento para se fazer uma visita a um bebê recém-nascido e alerta para o fato de que a discricção, em momentos de velórios e enterros, é a melhor maneira de não cometer gafes.

O décimo primeiro ensina à leitora as maneiras de ser uma boa anfitriã e uma boa convidada. O autor dá dicas de como ser elegante quando uma amiga vai dormir ou fazer alguma refeição na casa da leitora e vice-versa. O décimo segundo item fala da importância da escola na vida do jovem. Nele, o autor explica a importância de cada matéria estudada durante o período escolar e dá dicas de como se aprofundar nos assuntos, como:

Vamos dizer que você assistiu a um filme como *Titanic* e adorou. Procure saber mais sobre o assunto e a época em que a tragédia aconteceu. Pergunte a seu professor de História como era o mundo naquele tempo (1912); peça ao professor de Física que explique como um navio flutua, e por que o *Titanic* afundou. Peça sugestões de leitura. É assim que o aprendizado torna-se dinâmico e instigante. (VILELA, 1998, p. 86).

O décimo terceiro, e último, item ensina à leitora como montar um currículo, como se comportar em uma entrevista de trabalho e sugere maneiras de como ser uma boa profissional e ter uma boa relação com os colegas de trabalho. Por fim, na última página da obra, o autor justifica sua produção: “Posso dizer que gostaria de ter lido um livro como este quando era adolescente. É muito chato enfrentar essas situações sem saber o que fazer.” (VILELA, 1998, p. 95).

De mesma autoria, o terceiro livro que compõe a configuração discursiva “Adolescência e Sexualidade”, *Coisas que todo garoto deve saber* (VILELA, 2000), é uma adaptação, aos garotos, da obra *Mais coisas que toda garota deve saber*. A obra é composta por dezesseis itens e, à exceção dos itens de número 3, 4, 5 e 7, os outros são exatamente iguais aos da obra destinada às meninas, visto que regras de boa educação devem ser difundidas aos adolescentes de maneira geral, independentemente do sexo.

Vale lembrar que, por ser destinado a meninos, a linguagem, muitas vezes, é modificada, como no trecho: “É isso aí, meu amigo. De repente, você está por sua conta. Talvez não tão de repente nem tão por sua conta, mas você deixou de ser criança. (...) Já deu pra sacar qual é a desse livro?” (VILELA, 2000, p. 7). Enquanto que em *Mais coisas que toda garota deve saber*, o mesmo item começa da seguinte maneira: “É isso. De repente, você está saindo. Sozinha. Bem, não exatamente sozinha, mas com suas amigas, seu namorado... papai e mamãe já não estão por perto para lhe ensinar o que fazer (ainda bem!)”. (VILELA, 1998, p. 7).

Os quatro itens que se diferem entre as duas obras falam sobre questões específicas ao sexo masculino. No terceiro item, intitulado “Coisa de boiola?” (VILELA, 2000, p. 9) o autor convence o leitor de que expressar as emoções, ser uma pessoa sensível e até chorar são atitudes que não põem à prova a masculinidade, visto que o homem também é, antes de tudo, um ser humano. O quarto item explora questões sobre o corpo do menino, falando, assim como na obra destinada às meninas, sobre a puberdade, as modificações físicas, saúde e higiene masculinas.

No quinto item, o autor fala o que os meninos têm que saber sobre as meninas, desde como conseguir “ficar” com uma delas, até o que fazer quando a namorada está com tensão pré-menstrual. O item de número 7 discorre sobre segurança pessoal. Trata-se de um item que não existe em *Mais coisas que toda garota deve saber*. Nessa parte do livro, o autor aborda o tema da violência, contando casos em que brigas e pequenos furtos levaram seus autores a duras conseqüências.

Pode-se dizer que as três obras em questão são consideradas manuais de comportamento. Os manuais se dirigem diretamente ao leitor, utilizando-se, muitas vezes, do

modo verbal imperativo. O primeiro livro, *Coisas que toda garota deve saber*, afirma, inclusive, ser um manual: “O lema de todos os Manuais para Garotas é “esteja preparada”. Este deveria ser também o lema de toda adolescente (...)” (RUGEN, 1997, p. 21). Os manuais mantêm uma relação de troca com o leitor, em que se estabelece uma condição, do tipo: “se você fizer dessa forma, atingirá seu objetivo”. Os seguintes exemplos mostram essa relação:

Como evitar espinhas: Prevenir é melhor que remediar. Assim, mantenha a face tão limpa quanto possível. Use um sabonete especial para o rosto, caso tenha uma pele problemática. (RUGEN, 1997, p. 29). (...)

Se o garfo ou a faca cair no chão enquanto você come, peça outro ao garçom. Caso esteja na casa de alguém, pergunte onde você pode pegar outro. (Se a dona da casa leu esse livro, assim que seu garfo cair ela vai levantar para pegar outro!). (VILELA, 1998, p. 56). (...)

Se você perceber aquela “poeirinha” nos seus ombros, experimente um xampu anticaspa. (VILELA, 2000, p. 20).

Sendo manuais, as obras não precisam ser lidas na seqüência. A sugestão do autor de *Mais coisas que toda garota deve saber* e *Coisas que todo garoto deve saber* é que o leitor procure, no índice, o tema que lhe interesse e vá direto a ele: “Este livro não precisa ser lido seqüencialmente. Ou seja, você pode escolher os assuntos que lhe interessam e ler na ordem que mais lhe agrada.” (VILELA, 1998, p. 7); “Mas ele não precisa ser lido na ordem, capítulo depois de capítulo. Você pode escolher os assuntos e montar sua própria seqüência. Afinal, este livro fala de escolhas...” (VILELA, 2000, p. 7). Mesmo com o fato de Samantha Rugen não ter explicitado, em sua obra, essa orientação, percebe-se que, em *Coisas que toda garota deve saber*, ela organiza os itens sob o mesmo esquema; cada capítulo pode ser lido isoladamente.

Os manuais, assim, não tratam de histórias, mas de situações com as quais o sujeito-leitor pode se deparar, bem como as maneiras como ele pode e/ou deve se sair delas.

Percebe-se que os manuais agem em três dimensões: a dimensão cognitiva, modalizada pelo processo fazer-saber (autor) → saber-fazer (leitor); a dimensão pragmática (ou dimensão didática, sobre a qual se falará mais adiante), que é a da programação da ação, modalizada pelo poder-fazer (leitor), e a dimensão passional, pois os manuais conferem ao leitor um “querer-ser e fazer”, para que ele, seguindo as orientações do autor, seja como os outros, obtenha sucesso nas mais diversas situações e resolva seus problemas.

Assim, o que é enfatizado nos manuais, e esses três não fogem à regra, é o saber do enunciatário. O contrato estabelecido entre enunciadador e enunciatário gira em torno da aquisição do saber, doado pelo primeiro ao segundo.

Para que se estabeleça o contrato fiduciário entre autor e leitor, que vai fazer com que o segundo aja de acordo com as orientações do primeiro, é preciso que a obra atinja diretamente seu consumidor, ou seja, que se estabeleça uma relação de confiança e de credibilidade entre as duas partes envolvidas. Os dois autores, nas três obras, utilizam-se da linguagem para atingir seus leitores, isto é, por meio de um modo de falar típico dos adolescentes, os autores se incluem no grupo do leitor e dialogam livremente com eles.

Assim, em *Coisas que toda garota deve saber*, quando a autora fala sobre a menstruação, ela afirma: “E então, já veio para você?” (RUGEN, 1997, p. 20). Em *Mais coisas que toda garota deve saber*, o autor, além de se dirigir à leitora de modo íntimo, demonstra, para ganhar sua confiança, pensar da mesma maneira que ela, ao falar sobre os garotos: “Mas o que passa pela cabeça dos garotos? (Se é que passa alguma coisa...). (VILELA, 1998, p. 8). Este outro trecho também demonstra o mesmo pensamento por parte do autor: “Não é necessário que digamos para você não fazer nada que seja grosseiro, como tirar meleca do nariz, das orelhas, dos dentes ou das unhas (Isso talvez fosse preciso num livro para **garotos**)”. (VILELA, 1998, p. 54). Dessa forma, a leitora cria uma empatia para com o autor, o que facilita a comunicação entre ambos.

Em *Coisas que todo garoto deve saber*, o autor dialoga com seu leitor, utilizando-se, também, para isso, o mesmo linguajar utilizado entre os meninos dessa faixa etária: “É, meu irmão! Homem também tem que se preocupar com isso. Mas antes precisamos falar um pouco de anatomia.” (VILELA, 2000, p. 19).

Além disso, as dúvidas e as explicações contidas nos três livros são configurações discursivas interessantes para os adolescentes, visto que todos eles passam pelas mesmas situações no início da puberdade. Outro fator que torna os manuais atrativos é que eles, além de informarem, sugerem soluções para as situações vividas por seus leitores, como na seqüência abaixo:

A única maneira de se livrar de um cravo (poro entupido) é removê-lo. As indicações a seguir podem parecer divertidas, mas devem ser encaradas com seriedade, se você quiser que essa tarefa seja bem sucedida. 1) Prenda os cabelos para trás. 2) Despeje água quente numa bacia. 3) Posicione a cabeça sobre a bacia, cobrindo-a com uma toalha, para não deixar o vapor escapar. 4) Fique nessa posição por vários minutos, para abrir os poros. 5) Ao sair de sobre a bacia, cubra a ponta dos dedos com panos limpos. 6) Pressione suavemente a área ao redor do cravo, para que ele saia. Não enterre as unhas no rosto. Se o cravo não quiser sair, não force, senão poderá provocar irritações e até cicatrizes. 7) Feche os poros passando água fria no rosto. (RUGEN, 1998, p. 31).

Os manuais, dessa forma, manipulam o leitor por meio da intimidação e da tentação. No primeiro caso, ele se sente ameaçado caso não siga as orientações escritas pelos autores, como mostra o seguinte exemplo:

Provavelmente você já está cansado de ouvir “use camisinha”, “use camisinha” e “use camisinha”. Imagino até que você saiba o porquê: para evitar uma gravidez indesejada de sua namorada (ou parceira) e as doenças transmitidas durante o ato sexual, entre elas a AIDS. (...) Uma gravidez indesejada pode alterar todos os seus planos para o futuro, e uma doença sexualmente transmitida pode arruinar sua vida, ou mesmo acabar com ela (*ou seja, você morre*). (VILELA, 2000, p. 38).

Ou seja, trata-se de uma intimidação atenuada por parte do autor, que faz com que seu leitor aja da maneira recomendada por ele. Assim, usar preservativos garante uma vida sexual saudável, por exemplo, caso contrário, muitos danos podem ocorrer ao jovem. Há, também, uma manipulação causada pela sedução, pois o enunciador cria uma imagem positiva do enunciatário, ou seja, afirma que ele acha que seu leitor saiba o porquê de certas coisas. Já a tentação ocorre quando o leitor sente que receberá algo em troca de sua ação, como em:

Se você... • **se acostumar a praticar exercícios e esportes desde jovem...** será um adulto com o corpo em melhores condições de aproveitar a vida. • **procurar se alimentar corretamente desde já...** terá uma vida mais saudável. (...) • **estudar uma língua estrangeira (inglês ou espanhol, por exemplo)...** terá maiores oportunidades na vida profissional e cultural (Para não falar que será mais fácil navegar na Internet e jogar certos *games*. (...)) (VILELA, 2000, p. 41).

Em outras palavras, a manipulação age no sujeito, de forma a levá-lo a querer e/ou dever transformar seu estado inicial. A competência, posterior, é adquirida pelo sujeito quando ele passa a saber e/ou poder realizar a performance. Dessa forma, os leitores desses três manuais encontram-se, algumas vezes, na instância do querer, quando se trata, por exemplo, de uma espécie de conselho do autor para seu leitor (caso de tentação), isto é, quando não se trata de uma ordem explícita que, se não for seguida, pode trazer conseqüências graves. Assim, o leitor sente vontade de seguir a orientação e adquirir o objeto, valor ou modal, oferecido em troca de seus atos. O seguinte trecho é um exemplo:

A frequência com que você deve lavar o cabelo fica inteiramente a seu critério. Se ele for do tipo seco, procure não lavá-lo muito frequentemente. Contudo, se você vive numa cidade grande, pode precisar lavá-lo dia sim, dia não, por causa da poluição existente na atmosfera. Se for o caso, utilize um xampu suave. Experimente alguns tipos e veja qual funciona melhor para você. (RUGEN, 1997, p. 43).

Já em outras vezes, o leitor sente-se no dever de realizar a *performance*, pois o autor o intimida, como já aqui dito, e, sentindo-se ameaçado a ter graves conseqüências, ele acaba por realizar a ação, como no seguinte excerto, em que o autor fala dos efeitos nocivos do álcool e das drogas:

Outra estatística alarmante: De acordo com o Hospital das Clínicas de São Paulo, cerca de 10 jovens com idade entre 10 e 25 anos ficam paraplégicos *por semana* no Brasil. São 533 por ano. Vidas violentamente alteradas. A causa? Mergulhos em piscinas, lagos e rios. O garoto pula na água, sem conhecer a profundidade ou a existência de pedras e bancos de areia, bate a cabeça, fratura a coluna vertebral e pronto! **Refleta sobre esses dados:** Não coloquei essas informações “deprê” só para encher seu saco. Reflita sobre o que acabou de ler e lembre-se de que drogas e álcool alteram seus reflexos e aumentam a sensação de imortalidade de que falei. (VILELA, 2000, p. 42).

Neste exemplo, o autor se valeu de dados aparentemente concretos, números que parecem reais (embora não tenha citado a fonte), para explicitar ao tamanho do risco que o leitor correrá se não ficar atento no uso de bebidas e drogas. A escolha das palavras também remete ao perigo, como “alarmante” e “violentamente”.

Assim, o leitor é, primeiramente, manipulado para, após ler a obra, adquirir a competência para realizar a *performance* de modificar algumas coisas na sua vida, como melhorar a educação em situações formais e mesmo adquirir conhecimentos sobre assuntos que não domina. A sanção se dá quando a leitora, ou leitor, cumpre todas as orientações dadas pelos autores e confere, por exemplo, que sua pele facial está melhor, pois ela seguiu os “três atos vitais: limpar, tonificar e hidratar.” (RUGEN, 1997, p. 34).

Os sujeitos que assumem papel de autores são, portanto, os destinadores-manipuladores, pois são eles que doam a competência ao sujeito-leitor; aliás, esse é um artifício utilizado nos manuais. O destinador-julgador é o leitor, pois é ele quem responde por sua própria sanção, verificando suas ações e resultados. Isto é, o leitor é manipulado e, ao aceitar a manipulação, torna-se destinador-julgador do fazer dos sujeitos autores. O destinador-manipulador oferece as “dicas”, instrui e orienta o destinador-manipulador; cabe a ele, no entanto, agir e, dependendo do cumprimento ou não das instruções do primeiro, aproveitar as boas conseqüências ou sofrer os revezes.

O que mais se destaca nos manuais são as relações argumentativas entre enunciador e enunciatário. Segundo Barros (1988, p. 62), “a manipulação do enunciador exerce-se como um fazer persuasivo, enquanto ao enunciatário cabe o fazer interpretativo e a ação subsequente”. Em outras palavras, pode-se dizer que o objetivo dos manuais é explicitamente

persuadir o enunciatário a agir segundo as indicações do enunciador; convencê-lo de que aquilo que está escrito está certo, somente, não adianta, é preciso que ele aja daquela maneira.

Fundamentados na oposição infância *versus* adolescência, os autores discorrem sobre o percurso narrativo que comporta a passagem de um estado inicial (infância) a um estado final (adolescência), englobando as mudanças que ocorrem nessa transição e indicando os saberes que o leitor deve adquirir. O saber do sujeito é modificado quando ele adquire a obra, ainda mais quando ela se vale de estratégias explicitamente didáticas, tais quais “Como ser uma boa anfitriã” (VILELA, 1998, p. 71), “O que você precisa saber sobre elas” (VILELA, 2000, p. 23). A dimensão didática (que é da "competencialização" do enunciatário do discurso) é a dimensão que melhor caracteriza os manuais, pois ela confere, ao sujeito, um saber que poderá solucionar alguns de seus problemas, o que é, na verdade, a função principal de um manual.

Nas três obras aqui citadas, percebe-se que a adolescência comporta um valor eufórico, o que não significa que a infância tenha um valor disfórico. O que acontece é que os autores deixam claro que isso é apenas uma transição e que cada fase tem seu lado positivo; como eles abordam, no entanto, a adolescência e todas as mudanças que ela traz consigo, Samantha Rugen e Antonio Carlos Vilela apontam para o lado eufórico da puberdade (sem se deterem na infância), afirmando, constantemente, que assim ela será, se o leitor seguir suas orientações.

Essa mudança da infância para a adolescência é, pois, o programa narrativo de base das obras, que são compostos por vários programas narrativos secundários que, por sua vez, são os diversos itens que compõem as três obras citadas.

As três obras são enunciadas por meio da debreagem enunciativa, que narra o texto em primeira pessoa, produzindo o efeito da subjetividade. Isso facilita o diálogo entre enunciador e enunciatário, visto que surge, assim, uma ilusão discursiva, que rende ao enunciatário a idéia de dialogar diretamente com o enunciador, como mostram os exemplos abaixo. Todo o discurso, portanto, é narrado na forma de discurso direto.

Antes de tudo, você não precisa de sabonete para obter uma pele limpa. Se for utilizá-lo, prefira um sem perfume e que contenha vitamina E, que é excelente para a pele. (RUGEN, 1997, p. 33).

Nos primeiros anos de sua vida, você brinca com os garotos sem dar muita atenção ao fato de serem... bem, garotos. Então, você cresce um pouco e começa a achá-los irritantes e chatos. (...) (VILELA, 1998, p. 8).

Agora, se como eu, você não é muito entusiasmado para encarar uma atividade física, procure algo que o “apaixone”. Quando adolescente, eu pratiquei judô e *kung fu*. Adulto, nado e jogo *badminton*. (VILELA, 2000, p. 15).

Além disso, as narrativas introduzidas nos itens das obras *Mais coisas que toda garota deve saber* e *Coisas que todo garoto deve saber* também sugerem a ilusão da realidade; além daquela já citada, que demonstra os números de jovens que ficam paraplégicos a cada semana no Brasil, há outras, como:

Márcia, 17 anos. Eu estava numa festa meio caída quando alguns amigos sugeriram ir para a casa de um deles, que ia ser mais legal. Fomos em três carros. Estranhei que eu estava sozinha com o João, no carro dele, enquanto os outros dois carros tinham quatro e três pessoas. Mas não disse nada. João falou que precisava passar no apartamento dele para pegar uns CDs e bebida. Chegando lá, ele me ofereceu algo para beber. Não aceitei. Ele tomou uísque, direto na garrafa, e falou que ia pegar os CDs no quarto. Dali a pouco, ele me chamou: “Má, vem ver que legal!”. Entrei no quarto dele, mas não o vi. Ele apareceu de trás da porta, que fechou e trancou. Me jogou na cama dele, de barriga para baixo, e me forçou. Quase sufoquei com o rosto enfiado no travesseiro. Ele era muito mais forte que eu. Nos primeiros minutos, tentei resistir, me virando e esperneando. Mas para me mexer um centímetro era preciso fazer muita força. Logo eu estava esgotada, com o coração na boca. (VILELA, 1998, p. 31).

Cláudio brigou com seu grande amigo **Márcio** (ambos com 14 anos) por causa de uma menina. Descontrolado, meteu a mão na boca do outro. O ex-amigo perdeu os quatro dentes da frente e Cláudio cortou um nervo da mão (nos ex-dentes do banguela). Resultado: Márcio vai ter de usar prótese pelo resto da vida (com todos os problemas e custos que isso acarreta) e Cláudio não consegue fazer, com a mão direita, coisas simples como escrever e digitar. (VILELA, 2000, p. 40).

Essas micro-narrativas inseridas rendem credibilidade ao leitor, pois os depoimentos aparentemente reais o fazem pensar que é possível acontecer determinada situação, visto que já ocorreu com a “Márcia”, o “Cláudio” ou o “Márcio”. Esse recurso é utilizado em obras juvenis por uma simples justificativa, que o próprio autor de *Coisas que todo garoto deve saber* fornece: “Imagina-se que é porque a morte e os grandes problemas estejam muito distantes da maioria dos jovens. O adolescente sente-se imortal e invulnerável. Acha que não vai acontecer com ele. E quando acontece...” (VILELA, 2000, p. 38). Sendo assim, as situações se tornam mais concretas (ainda que elas possam não existir de fato, que possam ser ficção do autor), o que pode fazer com que o adolescente tome mais cuidado.

A argumentação é feita por meio do contrato entre enunciador e enunciatário, como já aqui dito, mas também por meio dos recursos utilizados na persuasão e interpretação. “Pelo contrato, o enunciador determina como o enunciatário deve interpretar o discurso, deve ler “a verdade” escrita. Para isso, o enunciador constrói todo um dispositivo veridictório e deixa marcas no discurso que devem ser analisadas pelo enunciatário”. (BARROS, 1988, p. 63).

Os discursos das três obras correspondem a textos temáticos, em que há uma grande aproximação subjetiva por parte do enunciador, a fim de provocar o já citado efeito de realidade. Quando, no entanto, o enunciador quer tornar seu discurso ainda mais real, ele se

vale dos exemplos reais citados, o que torna os textos figurativos. Assim, o tema da violência, por exemplo, é figurativizado por “Cláudio” e “Márcio”; o tema da violência sexual é figurativizado por “Cláudia”, entre outros casos citados. E a configuração discursiva principal das obras, o comportamento, vai sendo construído por meio da junção de todos os outros assuntos que o compõem.

Assim pode-se dizer que os três manuais analisados consistem em um discurso tradicionalista, porém de forma inovadora. Por meio uma linguagem típica dos adolescentes, por meio de situações modernas, os autores passam noções tradicionais, ressaltando, por exemplo, que as meninas devem ser mais comportadas que os meninos, como em *Mais coisas que toda garota deve saber*.

4.4 O efeito provocado pelo “Humor” nos textos infanto-juvenis

Neste item do capítulo quatro, serão analisadas as obras *Uma professora muito maluquinha* (ZIRALDO, 1995) e *O livro do riso do menino maluquinho* (ZIRALDO, 2000), classificadas na configuração discursiva do humor.

A primeira obra citada narra a história de uma jovem professora que chega a uma cidade do interior e começa a dar aulas em uma escola do ensino primário. Seu método inovador de ensino agrada às crianças, mas não é bem visto pelos outros professores e pela diretora da escola.

Para as crianças, a jovem professora era como um anjo (ZIRALDO, 1995, pp 6 a 11):

Na nossa imaginação ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar do olhar.

Tinha voz e gesto de sereia e vento o tempo todo nos cabelos (na nossa imaginação).

Seu rosto era solto como um passarinho.

Ela era uma professora inimaginável.

Já a diretora da escola não concordava com a maneira com que a professora lidava com seus alunos e dizia, freqüentemente: “Vamos parar com essa felicidade aí!” (ZIRALDO, 1995, p. 75). Essa exclamação pode, à primeira vista, surpreender. Afinal, espera-se que, sobretudo na sala de aula de uma escola primária, as crianças sejam felizes. Entretanto, sabe-se que, muitas vezes, não é isso que ocorre; na escola, onde a felicidade deveria reinar, o que imperam são, em geral, desânimo, apatia e uma disciplina forçosa.

Esse não é o único estranhamento que causa a leitura de *Uma Professora Muito Maluquinha*. Ao se falar em Ziraldo, cai-se no universo do novo, já há alguns anos instaurado pelo “menino maluquinho”, criado pelo autor. E, nesse universo dos absurdos, uma escola e uma professora podem até se tornar sinônimos de felicidade.

No Dicionário Aurélio (1989), pode-se mapear o percurso da palavra de que Ziraldo tão bem se apropria, explorando suas múltiplas conotações. Afinal, “maluco” quer dizer “indivíduo apalermado”, mas também “doido”, que, por sua vez, quer dizer “alienado”, “demente”, “insensato”, mas também “arreatado”, “extravagante”, “apaixonado”, “entusiasmado”.

É dessa extravagância, sobretudo desse entusiasmo, que *Uma Professora Muito Maluquinha* trata. Esse entusiasmo é justamente o que move as ações, as transgressões e as subversões dessa professora maluquinha. Em nome desse entusiasmo, ela oferecia prêmios a quem lesse mais depressa, ou convocava um júri de alunos para julgar as infrações de seus colegas, ou passava estranhos deveres para casa (como descobrir onde se situavam cidades inexistentes, só para que as crianças pudessem se familiarizar com os mapas), ou ainda distribuía notas como quem distribui doces às crianças, abolindo o zero, é claro, porque “zero não existe” (ZIRALDO, 1995, p. 89).

Por isso ela era “maluquinha”, porque ousava devolver à sala de aula e aos alunos o entusiasmo, a vontade de aprender, tão incomuns, muitas vezes. E por isso ela era considerada objeto de fantasia e de devaneio por parte dos alunos e, assim, era, por excelência, inimaginável, dada sua intangibilidade de objeto de desejo.

Seu método de ensino abolia cartilhas, livros e cadernos. Um dia, levava os alunos ao cinema e, posteriormente, dava explicações sobre o local em que se passou o filme. Outro dia, por meio de brincadeiras, como o “Caça-palavras” em anúncios de revistas e jornais, ensinava a grafia correta das palavras.

A professora sonhava em conhecer o mundo. Para ela, não era possível ir a algum lugar sem que se conhecesse a história e a geografia daquele lugar. Por ser tão fascinante, a professora era amada por todos: alunos, cidadãos comuns, seu tio, que era padre, e o moço do Banco do Brasil, que era apaixonado por ela. Só quem não gostava dela eram os outros professores e a diretora da escola onde trabalhava.

A narrativa se constitui por meio da descrição do cotidiano das crianças na escola e da vida dessa professora que a quase todos encantava. O clímax da história se dá quando mais um ano letivo se inicia e, sem nenhuma explicação, a professora maluquinha não está mais na escola. Ao invés dela, viera uma senhora com uma “voz que parecia comandar um pelotão” (ZIRALDO, 1995, p. 104). O ano seguia e os alunos morriam de saudades da professora, até que uma aluna descobriu um cartaz que anunciava aulas de reforço, com muitas vagas e a preços módicos.

Os alunos ficaram felizes, pois logo perceberam que se tratava da professora amada. Apenas doze alunos puderam pagar as mensalidades das aulas; para os outros vinte e um que freqüentavam o curso, a professora teve de conceder bolsas de estudo, e ainda oferecia-lhes lanche no intervalo das aulas.

E assim a história continuou, com as crianças tendo aulas de reforço no quintal da casa da professora maluquinha. Até que um dia, os alunos apareceram para mais um dia de aula e eis que ela não apareceu. Ela havia fugido com o namorado, um boêmio que morava na mesma rua da professora, e que todos os dias chegava dos bailes na mesma hora em que as crianças iniciavam as aulas. Foi uma grande tristeza para os alunos e um grande choque para a cidade, pois, uma moradora de uma cidade pequena do interior, não poderia jamais ter esse tipo de atitude, ainda que fosse maluquinha na sala de aula.

O que ocorre com a professora maluquinha, assim como acontece com o menino maluquinho, é uma inversão de valores. Na grande maioria dos casos, o menino bom é o menino comportado e obediente, já o menino mal é travesso e agitado. Com o menino maluquinho ocorre o contrário, pois ele é travesso, agitado e, muitas vezes, desobediente, no entanto, é uma criança muito bondosa e carinhosa com sua família e seus amigos. Mantendo essa noção de “maluquice”, o autor define a professora como alguém entusiasmado, agitado, nada convencional. Sendo assim, não é de se estranhar que ela tenha tido a atitude de fugir com o namorado. O espanto dos moradores da cidade se dá, no entanto, porque eles achavam que ela deveria se enquadrar na descrição das outras moças, que eram bem comportadas; porém, embora fosse maluquinha, ela era muito querida por todos, assim como o menino maluquinho.

Para os alunos, ela deixou um bilhete (escrito em códigos, que inclusive o leitor tem de decifrar), com os dizeres: “Sou muito feliz com vocês, mas há outro tipo de felicidade que a gente tem que lutar por ela. Vocês vão entender quando crescerem” (ZIRALDO, 1995, p. 111).

O tempo passou, muitos alunos perderam o contato entre si, outros deixaram de estudar, e as últimas páginas do livro contam que uma aluna descobriu o paradeiro da professora maluquinha, mas eles não sabiam se queriam revê-la já idosa. Eles preferiram ampliar o retrato que tiraram na frente da Igreja, enquanto jovem, e pendurá-lo na parede, para que a professora nunca saísse da memória deles.

Já *O livro do riso do menino maluquinho* (ZIRALDO, 2002) é um livro que não comporta uma seqüência narrativa, com personagens, transformações. Trata-se de um livro de piadas para crianças. As piadas que compõem essa obra são conhecidas, bastante divulgadas e comuns. Sendo assim, pode-se pensar que a obra tenha ganhado credibilidade devido ao nome

que a ela está associado (Ziraldo), pois tudo o que se lança do autor é considerado bom, é sucesso de venda garantido para a editora. Não há nada de novo em *O livro do riso do menino maluquinho*, mas apenas piadas e charadas, das quais muitas já são do conhecimento das crianças. É possível, portanto, considerar que as piadas e charadas dessa obra fizeram sucesso entre as crianças no período estudado mais pelo o nome que está vinculado a elas do que pela inovação que a obra propõe.

O livro é dividido de acordo com conteúdos em comum que as piadas tenham.

Assim, a primeira parte contém piadas sobre malucos, como por exemplo: “Um maluco diz pro outro: - Sensacional! Como você parece com meu irmão!... – Mas... eu não tenho irmão. – Mais sensacional ainda!” (ZIRALDO, 2002, p. 11); a segunda parte não trata de piadas, mas de frases típicas que toda mãe já disse, como: “Coma tudo pra crescer e ficar forte.” (ZIRALDO, 2002, p. 17) ou “Seja bem-educado” (ZIRALDO, 2002, p. 17), ou então “Eu avisei que ia se arrepender” (ZIRALDO, 2002, p. 21).

A terceira parte contém piadas entre famílias, como:

Juquinha tinha uns cinco anos quando chegou pro pai e disse:
- Pai, eu vou me casar com a Betinha.
A Betinha tinha quatro anos, imagina! Aí o pai perguntou, todo sério, pro Juquinha:
- Mas, Juquinha, como você vai fazer pra sustentar os seus filhos?
E o Juquinha:
- Já combinei com a Betinha, papai. Toda vez que ela botar um ovo, a gente quebra. (ZIRALDO, 2002, p. 36).

A quarta parte conta piadas sobre elefantes: “- Você sabe por que o elefante foi dispensado do serviço militar? - Porque ele tinha pé chato” (ZIRALDO, 2002, p. 38). A quinta parte conta piadas sobre fatos que ocorrem entre amigos:

Bocão ficou impressionado com a quantidade de coisas que o cachorro do Junim tinha aprendido. Ele fazia tudo direitinho. Aí o Bocão perguntou pro Junim: - Como você conseguiu ensinar tantas coisas para o seu cachorro? Não consigo ensinar nada para o meu. E o Junim disse: - É fácil, Bocão. É só você saber mais do que o cachorro. (ZIRALDO, 2002, p. 55)

A sexta parte contém charadas sobre os cúmulos, como: “- Você sabe qual é o cúmulo do arrepio? - Não. Qual é? - Descer num escorregador de giletes e cair numa tina de álcool.” (ZIRALDO, 2002 p. 65). A sétima parte narra situações engraçadas devido à falta de inteligência das personagens envolvidas nos fatos, como em: “Avô do Bocão contando pros amigos: - Quando eu vou dormir, levo dois copos d’água pro quarto. Um copo cheio e outro

vazio. O cheio é pro caso de eu ter sede. - E o vazio? - É pro caso de eu não ter.” (ZIRALDO, 2002, p. 72).

A oitava parte contém charadas sobre vampiros: “- Onde é que o vampiro planta seus legumes? - Na aorta.” (ZIRALDO, 2002, p. 81). A nona parte traz piadas sobre a escola, como: “A professora zangada com o Maluquinho: - Atrasado de novo! Qual é a desculpa agora? - A placa nova aí na rua. - Que tem a placa nova? - Ta escrito lá: ‘Devagar. Escola!’” (ZIRALDO, 2002, p. 90). A décima parte propõe ao leitor charadas sobre “pontinhos”, como por exemplo: “O que é um pontinho amarelo no meio da selva? - Um *yellowfante*.” (ZIRALDO, 2002, p. 97), e a décima-primeira e última parte contam piadas sobre canibais: “Uma canibal, insatisfeita com o casamento, desabafa com outra: - Não sei o que fazer com o chato do meu marido! - Que tal um ensopadinho?” (ZIRALDO, 2002, p. 108).

De acordo com o dicionário Aurélio (1989), humor consiste em: “disposição de espírito. Veia cômica; espírito, graça. Capacidade de perceber ou expressar o que é cômico ou divertido”. Assim, *Uma professora muito maluquinha* se encaixa na configuração discursiva do humor não da mesma forma que *O livro do riso do menino maluquinho* o faz. Enquanto a segunda é uma obra nitidamente voltada ao humor, que traz piadas e charadas que têm a intenção de fazer o leitor rir, a primeira se encaixa mais na linha do divertido que do cômico, isto é, o método de ensino da professora maluquinha era inovador, pois ela ensinava divertindo. Assim, ao ler o texto, a criança achará graça dos recursos utilizados pela professora, como a máquina de ler, por exemplo, que consistia em uma bobina com papel de presente que ela pegou da loja de um tio, à qual foi adaptada uma manivela; enquanto a professora girava a manivela, a folha com o texto deslizava e as crianças treinavam a leitura.

Não há, no texto, momentos em que o leitor dará risadas, como ocorre em *O livro do riso do menino maluquinho*, mas há uma outra forma de graça em questão, fazendo com que a obra tenha um efeito de humor, não no sentido cômico, mas no sentido divertido.

Embora enquadrados na mesma configuração discursiva, os dois textos têm estruturas bastante diferentes. *Uma professora muito maluquinha* comporta uma narrativa, propõe estados em transformações, sujeitos que agem, objetos em questão; já *O livro do riso do menino maluquinho* é fragmentado, composto por inúmeras piadas e charadas, como já aqui foi citado.

O humor é um efeito de sentido causado pela ruptura de uma linearidade; isso é expresso de maneira mais acentuada nas piadas. Analisando *Uma professora muito maluquinha*, pode-se perceber que a ruptura é quebrada justamente pela maneira adotada pela professora de ensinar as crianças, como é possível verificar na passagem em que ela faz a chamada na sala de aula:

A primeira chamada que ela fez foi assim: mandou cada um de nós escrever o nome de um outro aluno. O nome por inteiro. ‘Grande vantagem saber escrever seu próprio nome’ – ela brincou. Depois embaralhou os nomes de todos nós e mandou que a gente arrumasse tudo direitinho na exata ordem do ABC. Gastamos quase a aula inteira só para descobrir que o nome de um colega nosso chamado Pedro da Silva Marins tinha que ficar na frente do nome de um outro colega que – imaginem só! – chamava-se Pedro da Silva Martins. Em compensação ficamos craques em dicionários e catálogos. (ZIRALDO, 2002, pp. 23 e 24).

Em *O livro do riso do menino maluquinho* essa ruptura é mais expressiva, como já aqui citado. Dessa forma, o efeito cômico da piada é causado pela mudança no percurso de uma dada situação, como no exemplo: “O camarada chega pro juiz e diz: - Seo Juiz, eu queria trocar de nome. – Como é seu nome, meu caro? – Nestor Merdinha. – Realmente, você tem razão. Como é que você quer se chamar? – Paulo Merdinha.” (ZIRALDO, 2002, p. 13). Isto é, o que se esperava dessa situação é que o rapaz quisesse trocar seu segundo nome e, no entanto, o que o incomodava era seu primeiro nome. Essa ruptura do esperado é o que rende humor à obra.

Há em *Uma professora muito maluquinha*, também, outra inversão que provoca o sentido do inesperado. Como já descrito, todos os professores e a diretora da escola eram rígidos, utilizavam-se de métodos convencionais de ensino e achavam absurda qualquer técnica inovadora. Eis que surgiu, então, a professora maluquinha, com sua nova forma de fazer com que os alunos aprendessem. O inesperado surgiu, também, quando a professora fugiu com o namorado. Como já aqui citado, esse não era um comportamento esperado de uma moça solteira de uma cidade pequena do interior, ainda que fosse maluquinha em seu jeito de ensinar.

Diferentemente dos cidadãos, que não compreenderam a fuga da professora, seus alunos aceitaram seu comportamento, típico de alguém maluquinho, embora tivessem sentido muita dor por terem perdido a professora de quem tanto gostavam. Isso pode ser expresso na passagem em que o enunciador revela que a professora havia deixado um bilhete (citado na página 120) aos alunos, como forma de despedida. Após a apresentação do bilhete, o enunciador revela: “O bilhete continha um detalhe a mais: o único erro que ela cometeu conosco. O de achar que nós íamos precisar crescer para entender.” (ZIRALDO, 1995, p. 112). Isso mostra que a “maluquice” da professora era algo aceito pelas crianças e rejeitado pelos adultos.

Do ponto de vista da semiótica greimasiana, pensando na oposição que fundamenta essa obra, pode-se dizer que se trata da relação tradicional *versus* inovador, onde o primeiro termo assume uma foria negativa e o segundo, uma foria positiva, sob o ponto de vista da

professora. Para os outros funcionários da escola, os valores eram inversos. A maneira de a professora se portar na sala de aula, a maneira de avaliar as lições dos alunos, seu ato de dar aulas de reforço grátis para aqueles que não podiam pagar, tudo isso era constantemente avaliado (sempre como algo negativo) pelas outras personagens da obra, tais como, os professores e diretora da escola, as vizinhas, o padre da cidade; estes representavam o modo tradicional de ser, enquanto ela inovava em tudo o que fazia.

Assim, todo o percurso narrativo desempenhado pela professora será no sentido de agir de maneira diferente daqueles que a criticavam. Em relação aos seus alunos, ela os manipulou por meio da sedução, pois, por ser muito bonita, jovem e carismática, ela conseguiu adquirir a simpatia deles, como expresso na passagem: “Quando ela entrou pela primeira vez na nossa sala e falou que ia ser nossa professora naquele ano, todas as meninas quiseram ser lindas e todos os meninos quiseram crescer na mesma hora para poder casar com ela.” (ZIRALDO, 1995, p. 22). Essa simpatia foi o primeiro passo para que ela ganhasse a confiança dos alunos, que foi adquirida posteriormente, conforme o ano se passava, como pode ser visto em: “Ela conquistou tão depressa todos nós que, logo, logo, já havia meninas chorando no seu colo. Os meninos não entendiam nada. Havia segredos que pertenciam somente a elas.” (ZIRALDO, 1995, p. 33).

Estabelecido o contrato de confiança entre os atores (professora e alunos), a ação torna-se possível. Nesse sentido, a professora desempenhou toda a sua ação, mostrando que era possível aprender língua portuguesa por meio de brincadeiras, história e geografia por meio de filmes, matemática por meio da brincadeira “par ou ímpar”, entre outras inovações.

Assim, com a manipulação estipulada, a professora conseguiu realizar a performance de ensinar de maneira divertida, pois possuía as quatro competências modais para isso (ela sabia ensinar de maneira inovadora, haja vista todos os seus métodos criativos; ela podia ensinar à sua maneira, pois os alunos eram seus e, por mais que isso fosse contra os princípios da escola, ela o fazia, pois era muito fiel ao seu ideal; ela devia ensinar como queria, pois, para ela, essa era a maneira encontrada para fazer com que as crianças aprendessem e, sobretudo, gostassem de aprender e de freqüentar a escola; e, acima de tudo, ela queria ensinar inovando, pois seu amor pela profissão era muito grande, tanto que até aulas grátis ela ofereceu).

A performance se realizou. A sanção, sob o ponto de vista dos alunos, foi positiva, pois ela realmente conseguiu fazer com que eles desenvolvessem o gosto pelo aprendizado, como pode-se perceber no excerto: “As velhas professoras não entendiam nada. ‘Os alunos dela acham melhor ficar na sala de aula do que brincar no recreio.’ E repetiam: ‘Esta menina é mesmo muito maluquinha.’” (ZIRALDO, 1995, p. 38). Sob o ponto de vista da diretora da

escola, no entanto, a sanção de sua performance foi negativa, pois, embora o autor não explique o que houve com a professora, que simplesmente parou de dar aulas na escola, pode-se deduzir que ela havia sido demitida, por conta de seu método inovador de ensino que não agradou a sua superior.

Isso pode ser verificado quando o enunciador mostra as coisas que os alunos da professora maluquinha não aprenderam, como “Que conjunto intersecção é aquele que tem os elementos comuns dos conjuntos dados; que o advérbio é uma palavra invariável que modifica o verbo; que a letra B é uma consoante oclusiva e bilabial (...)” (ZIRALDO, 1995, p. 94). São mostradas, também, as coisas que os alunos aprenderam, como: “(...) que manga com leite não mata, que *outrar* é um verbo que não está no dicionário, (...), que amar é querer bem, isto é: querer o *bem* do outro (...)”. (ZIRALDO, 1995, p. 95).

Em outras palavras, a professora não cumpriu o conteúdo estipulado pela escola para aqueles alunos e, como resultado, todos eles repetiram o ano letivo: “Tamanho da bomba que os alunos da Professora Maluquinha tomaram nas provas de fim de ano”. (ZIRALDO, 1995, p. 97).

Para a professora, a escola não deveria ensinar somente o conteúdo estipulado, mas deveria ir além, ensinar sobre a vida, sobre valores. Para ela, o importante era que as crianças soubessem “(...) ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora. Depois disso, eles vão aprender tudo num átimo.” (ZIRALDO, 1995, p. 85). Isso, porém, não era bem visto pela escola, que se preocupava com outras disciplinas, e a inovação da professora maluquinha em ensinar por meio de brincadeiras e filmes não foi suficiente para que, sob o ponto de vista pedagógico, as crianças estivessem aptas a passarem de ano.

Esse desajuste de opiniões entre a professora e a diretora ocorreu porque cada uma delas possuía um ponto de vista diferente. De acordo com a modalização veridictória, a professora se encontrava no nível da verdade: para ela, ela era eficiente e parecia o ser (isto é, seu método de ensino era e parecia ser eficaz); para a diretora, que se encontrava no nível da falsidade, a professora maluquinha não era eficiente, tampouco o parecia, ou seja, seu método de ensino não lhe agradava.

Sob o ponto de vista da enunciação, a história é narrada por cinco crianças (agora já adultas, lembrando o passado), embora a voz do enunciador seja uma única, em nome de todas as outras: “Como todos sabem, os três mosqueteiros eram quatro. Só que nós – a turminha que vai contar esta história – éramos cinco: Arthos, Porthos, Aramis, D'Artagnan e Ana Maria Barcellos Pereira, a chefe”. (ZIRALDO, 1995, p. 19).

Por meio da debreagem enunciativa, em que o discurso é narrado em primeira pessoa (no caso, do plural), o enunciador confere ao texto o efeito de sentido da subjetividade, de proximidade com o leitor. Isso provoca empatia entre enunciador e enunciatário, pois é depositada na história narrada uma carga de emoção, por parte do enunciador, que atinge diretamente o enunciatário, como se pode perceber em:

Meu Deus, quantos anos se passaram! Nós todos, seus alunos, somos hoje muito mais velhos do que aquela professorinha. (...)

Estamos aqui preparados para a festa de aniversário de uma bisavó muito feliz que Ana Maria descobriu e reencontrou depois de buscá-la, sem parar, pelo mundo. Mas não estamos muito certos se queremos rever nossa Professora Maluquinha. Sua presença em nossa memória, ao longo das nossas vidas, ajudou-nos a construir a nossa própria felicidade. Em nossa memória, porém, ela voa pela sala, tem estrelas no lugar do olhar, tem voz e jeito de sereia, um riso solto como um vô de ave e o vento sopra o tempo todo em seus cabelos.

Talvez seja melhor mandar ampliar o retrato que tiramos, um dia, em frente à matriz, pendurá-lo – sem dor – na parede de nossas casas e agradecer à vida o privilégio de termos tido... uma professora inesquecível. (ZIRALDO, 1995, pp. 112, 113 e 114).

Muitas vezes, o enunciador se vale da debreagem interna, onde ele, por meio do discurso direto, dá voz a outras personagens, o que cria um efeito de realidade na obra, como quando a diretora fora à sala da professora maluquinha para dar uma bronca nela e em seus alunos: “E era tanto barulho na sala; e era tanto riso e tanta alegria que lá vinha a diretora saber o que estava acontecendo: ‘Vocês estão prejudicando as outras classes’.” (ZIRALDO, 1995, p. 33).

A argumentação pelo enunciador em relação a seu enunciatário é feita por meio de um contrato firmado entre eles e dos recursos utilizados na persuasão e na interpretação. Por esse contrato, o enunciador determina como o enunciatário deve interpretar o discurso, deve ler “a verdade” escrita. Para isso, o enunciador constrói todo um dispositivo veridictório e deixa marcas no discurso que devem ser analisadas pelo enunciatário.

O tempo da narrativa é o passado, em que enunciador se recorda do ano em que foi aluno da professora maluquinha e conta suas experiências, e também a de seus amigos, naquela escola. O espaço é a própria escola, embora também ele narre fatos que ocorreram fora da sala de aula, pois, como já aqui citado, muitas das aulas eram fora do ambiente escolar, como por exemplo, no cinema, no ginásio, no quintal da professora (mais tarde, quando ela começou a dar aulas de reforço a eles), a igreja e a pracinha da cidade, entre outros.

Como se sabe, os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são, no nível do discurso, disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativizados.

Assim, pode-se dizer que o tema dessa obra consiste justamente na inovação da professora maluquinha, que foi bem recebida pelos alunos e mal recebida pelos professores e pela diretora da escola. As figuras que revestem esse tema são todas as maneiras dela ensinar, tais como, as brincadeiras com as palavras, a excursão ao ginásio da escola para uma aula de história com seu tio que vira muitos fatos ocorrerem, os concursos que ela inventava (de poesia, de melhor cantor, da melhor mão para se plantar uma flor, do mais engraçado, do melhor desenhista, entre outros), e todas as outras formas nada convencionais que ela tinha para ensinar a seus alunos aquilo que ela considerava importante.

É a isotopia da maluquice que permite a comparação entre a professora e alguém “maluco”, pois, como já citado no início desta análise, a palavra maluco assume, além do sentido de insanidade, a noção de um ser apaixonado, entusiasmado, como era a professora maluquinha. Dessa forma, a narrativa toda se constrói com base nessa isotopia, mostrando o método inovador da professora, “maluco”, no sentido pejorativo, sob a ótica dos outros professores e diretora, e entusiasmado e apaixonado sob o ponto de vista do enunciador e de todos os outros alunos que estudaram com ela aquele ano, no passado.

Vale destacar que, como já aqui foi citado, ao final da narrativa o autor afirma que ele e os outros colegas, que também foram alunos da professora maluquinha no passado, preferiam não vê-la no presente, já velha. Isso mostra que, para eles, a fantasia (que remete ao passado) é algo positivo em relação à realidade (que remete ao presente), que é considerada negativa. Isso porque a infância, ou seja, o tempo em que se foi possível conviver com a professora maluquinha, foi uma época eufórica para as crianças, que hoje seriam adultos. Por isso, eles preferiam manter na mente a imagem da professora jovem, pois à juventude estão ligados toda a empolgação, o ânimo e a “maluquice” dela, que tanto apreciavam; estando velha, ela não teria mais condição física de manter a mesma “maluquice”, sem contar que, partindo do princípio de que a velhice está ligada, muitas vezes, a doenças e à morte que se aproxima, os ex-alunos preferiam se manter distantes da realidade e eternizar aquela professora jovem e animada.

Com *O livro do riso do menino maluquinho* não é possível que se faça uma análise da mesma forma que foi feita em *Uma professora muito maluquinha*, pois são obras completamente distintas. Como já aqui foi citado, a primeira delas não comporta uma narrativa seqüencial, com personagens fixas e transformações, mas apresenta um conjunto de piadas distintas, embora agrupadas de acordo com conteúdos semelhantes, enquanto a segunda obra se enquadra nessas características citadas.

Sendo assim, um elemento importante que se nota em *O livro do riso do menino maluquinho* é a enunciação. Assim como em várias obras de Ziraldo, a personagem “menino

maluquinho” está por trás da enunciação em *O livro do riso do menino maluquinho*, o que é expresso logo na primeira página do livro:

Quem teve a idéia de fazer este livro foi o próprio Menino Maluquinho. Ele adora ouvir e contar anedotas, e até que conta muito direitinho. Mas gosta mais de ouvir. Quando ele acha graça numa piada, dá uma risada tão gostosa que deixa quem contou mais alegre do que ele mesmo. Topei a idéia e fiquei pensando como é que ia começar o livro. Foi, de novo, o Maluquinho que sugeriu: “Não é um livro do Menino Maluquinho? Então! Começa com as piadas de maluco!”.

Perfeito! Elas fazem o maior sucesso, criança adora ouvir e contar essas anedotas. Vamos lá, começamos assim e depois saímos pelo livro afora contando todas. Todas, mesmo! Um, dois, três, vire a página e vamos nós!... (ZIRALDO, 2002, p. 03).

Esse efeito de realidade que denota a ilusão de que o menino maluquinho esteve presente na confecção da obra faz com que o autor adquira credibilidade da criança leitora, isto é, faz com que ela se assuma no papel de enunciatário, pois houve empatia entre ambos. As piadas são contadas e as charadas são feitas todas em terceira pessoa, em que o enunciador se mantém afastado dos fatos, simplesmente os narra. Isso é feito por meio da debreagem enunciativa.

Além disso, na parte das charadas, o enunciador se dirige diretamente ao leitor, como se propusesse travar, com ele, um diálogo, como em: “Você sabe qual o cúmulo da rebeldia? - Não. Qual é? - Morar sozinho e querer fugir de casa.” (ZIRALDO, 2002, p. 67). Isso ressalta ainda mais o efeito de realidade produzido pela situação.

Outro ponto proposto pela semiótica que se pode observar, sobretudo nas charadas, é a noção de isotopia. O que rende humor a muitas charadas é a possibilidade da comparação, seja por semelhanças de som ou de aspecto, entre os elementos comparados, como se pode ver em: “O que é um pontinho amarelo ultrapassando um pontinho verde na estrada? – Um Uno Milho ultrapassando um Volks Vagem.” (ZIRALDO, 2002, p. 97).

Nesse exemplo, há três comparações. A primeira delas se dá pela isotopia da cor: o pontinho e o milho são amarelos, assim como o outro pontinho e a vagem são verdes, o que permite que se estabeleça a semelhança entre eles; a segunda se torna possível pela isotopia do local, que faz com que se crie um campo semântico coerente (por meio das expressões “ultrapassando”, “na estrada” e o modelo e a marca de carro, respectivamente, Uno Mille e Volkswagen); a última semelhança é possível pela isotopia sonora, isto é, a expressão “Uno Milho” se torna engraçada devido à semelhança com o nome original do carro, Uno Mille. O mesmo ocorre com a expressão “Volks Vagem”, que se assemelha com o nome correto da marca de automóvel, Volkswagen.

Dessa forma, seja por meio de piadas, charadas ou por meio de uma história divertida, o humor, em suas diferentes formas, torna-se um atrativo para crianças, pois torna leve e prazerosa a leitura.

4.5 A configuração discursiva da “Moralidade” na literatura infanto-juvenil

Neste momento, analisar-se-ão as obras *O livro das virtudes para crianças* (BENNETT, org., 1984, tradução de Cláudia Roquette-Pinto) e *O tesouro das virtudes para crianças* (MACHADO, org., 1999). Esses textos são constituídos por um discurso que se insere na configuração discursiva da “Moralidade”. Essa questão será abordada sob o ponto de vista da semiótica greimasiana, assim como todos os outros textos, a fim de se perceber como ocorre a constituição do sentido nesse tipo de discurso.

O tesouro das virtudes para crianças, organizado por Ana Maria Machado, reúne histórias, lendas (algumas recontadas pela organizadora, outras em sua forma original) e poemas, de autores como Casimiro de Abreu, Ziraldo, Vinícius de Moraes, Olavo Bilac, Cecília Meireles, Ana Maria Machado, entre outros, todos voltados ao público infantil.

A obra é dividida em dez partes. Cada uma delas discorre sobre virtudes que as crianças devem começar a adquirir desde pequenas. Na primeira parte, intitulada “Fé”, há as orações ao anjo da guarda, ao santo Antônio e um poema de Casimiro de Abreu sobre Deus. A segunda parte, de nome “Esperança”, apresenta um poema de Vicente de Carvalho e uma fábula recontada pela organizadora, intitulada “Os dois ratinhos”. A terceira parte é denominada “Solidariedade e compaixão”. Nela, há um poema de Olavo Bilac, outro de Manuel Bandeira, um de Augusto de Lima e o último de Dom Marcos Barbosa. A quarta parte chama-se “Tolerância”, e contém uma história de Ana Maria Machado. A quinta parte, intitulada “Amizade, fidelidade e lealdade”, apresenta uma fábula de Esopo, recontada por Ana Maria Machado, um poema de Casimiro de Abreu, dois poemas de Olavo Bilac e um poema intitulado “Dona Infanta” que, por ser um poema popular que foi recontado pelos povos, não tem autor específico.

A sexta parte chama-se “Humildade e modéstia”, e traz um poema de Machado de Assis, uma lenda grega recontada pela organizadora e um poema de Olavo Bilac. A sétima parte, intitulada “Iniciativa, disciplina e responsabilidade”, mostra um poema de Cecília Meireles, uma história de Ana Maria Machado e um poema de Vinícius de Moraes. A oitava parte chama-se “Verdade e honestidade” e traz um conto indígena, um conto popular recolhido por Sílvio Romero e uma história de Artur Azevedo. A nona parte chama-se “Prudência, cautela e moderação” e mostra duas fábulas de Esopo recontadas por Ana Maria

Machado. A décima e última parte intitula-se Coragem e apresenta um poema de Gonçalves Dias e outro de Cecília Meireles.

Como algumas lendas e histórias são antigas, há palavras e costumes cujo significado a criança não conseguirá saber. Assim, os pequenos leitores contam com o auxílio de duas personagens insetos: Aurelina, a traça, que explica o significado das palavras mais difíceis e o grilo Cri-Cri, que chama a atenção do leitor para detalhes históricos e costumes, cujo conhecimento se faz necessário à compreensão da obra. Eis a citação da traça, em que ela explica o significado de algumas palavras do poema Plutão, de Olavo Bilac: “destemido: corajoso / velava: vigiava, tomava conta.” (MACHADO, org., 1999, p. 41); já o grilo aponta para detalhes que ajudarão o leitor a contextualizar a situação narrada e, assim, compreendê-la melhor:

Este é um poema popular, quer dizer, cantado pelo povo numa tradição que vem de muito tempo; séculos mesmo. Não se sabe nem quem o inventou, e provavelmente muita gente foi dando palpite nele pelos anos afora, modificando-o aqui e ali. Dá pra ver que ele tem uma porção de coisas bem antigas. Para começar, as pessoas não se tratavam por “você”, nem por “senhor” e por “senhora”, mas por “vós”. E ficam esses verbos estranhos: “quando fordes e vierdes”, ou seja, “quando o senhor for e voltar”. (...). Além disso, há repetições para dar mais força, como “que me não pertence a mim”, ou “todas te darei a ti”. Mas é incrível pensar que provavelmente a casa de quem faz esse poema já nem existe ou não dá conforto para se morar, e os versos do poeta aqui estão nos emocionando, cheios de vida. Quer dizer, a poesia é mais forte do que as paredes. (MACHADO, org., 1999, p. 45)

Vale lembrar que a cada início de uma nova parte, que contém textos sobre uma ou várias virtudes, a organizadora dá uma explicação do que representa (m) aquela (s) virtude (s) e por que é importante desenvolvê-la (s), como em:

Já se disse que o imoralismo começa pela aceitação da dor alheia. Ficar indiferente ao sofrimento dos outros é o primeiro passo para qualquer crime. O contrário disso é a solidariedade, que estabelece uma ligação forte entre os seres humanos. (MACHADO, org., 1999, p. 20).

Já *O livro das virtudes para crianças* é uma edição, para crianças, da obra *O livro das virtudes* (BENNETT, 1995). A adaptação é uma compilação de fábulas, contos e poemas que ressaltam as qualidades do homem, como coragem, benevolência e honestidade, estimulam a prática do bem e mostram a importância de valores como a gentileza e a bondade. Todas as histórias comportam um conteúdo moral e edificante e se preocupam com a formação da criança, por meio do exemplo da conduta dos adultos no dia a dia, da prática dos bons hábitos e de regras do bom convívio.

O livro reúne histórias originárias das mais diversas tradições literárias da humanidade. Trata-se de uma seleção de contos e poemas que vêm atravessando séculos e perdurando na memória literária de diferentes povos, devido ao encanto das situações narradas, e principalmente à sabedoria que as histórias transmitem. As histórias, contos e poemas narrados pertencem a variadas épocas e a diferentes culturas, como a Bíblia, Shakespeare, Esopo, Irmãos Grimm, Perrault, a tradição popular e a folclórica. Princesas virtuosas, cavaleiros nobres e corajosos e personagens que vencem pela astúcia ou pelos bons princípios compõem as páginas desse livro, bem de acordo com o estilo da literatura infantil. E, para agradar aos pequenos leitores, a edição infantil é ilustrada pelo desenhista Michael Hague.

Assim como *O tesouro das virtudes para crianças*, *O livro das virtudes para crianças* é dividido em partes; este último, no entanto, possui apenas quatro partes, com maior número de histórias e poemas por cada divisão. A primeira delas tem como tema a “Coragem e a perseverança”. Nela, há três poemas do próprio organizador, duas histórias adaptadas e uma fábula de Esopo. A segunda parte trata da “Responsabilidade, do trabalho e da disciplina”, e conta com dois poemas do organizador, uma história de Alicia Aspinwall e outra de Frank Crane, um poema de Olive A. Wadsworth, uma fábula recontada por Penryhn Coussens, uma história adaptada por James Baldwin, uma fábula de Esopo e outra história adaptada por J. Berg Ensewein e Marietta Stocckard. A terceira parte fala sobre a “Compaixão e a fé”. O que compõem essa parte são uma oração para criança, um poema do organizador, um Sermão adaptado por James Baldwin, três histórias do organizador, uma história de Monteiro Lobato e outra adaptada por J. Berg Ensewein e Marietta Stocckard. A quarta e última parte tem como temas a “Honestidade, a lealdade e a amizade” e é composta por um poema de Robert Frost, uma história adaptada por J. Berg Ensewein e Marietta Stocckard, uma oração criada por M. Bentham-Edwardsthat, uma história adaptada por Cyrus Macmillan, um poema de Eugene Field, uma fábula de Esopo, uma história adaptada pelo organizador e uma lenda africana.

Pode-se perceber que ambas as narrativas, enquadradas na configuração discursiva da Moralidade, são um tipo de adaptação, para crianças, do que é o gênero auto-ajuda, tão consumido pelo público adulto atual. Os dois textos em questão podem ser interpretados como uma maneira de introduzir a criança nesse mundo da literatura de cunho assistencial.

A diferença está no fato de que, para os adultos, esse tipo de literatura tem uma função terapêutica, ou seja, de resgatar valores muitas vezes esquecidos, de fazer o leitor enxergar que para se chegar à felicidade ele só necessita de seus próprios esforços. Já para as crianças, a função principal dos textos cujo discurso se insere na configuração discursiva da “Moralidade” está ancorada na idéia de instituir nelas esses valores que são perdidos com o

passar do tempo. Em outras palavras, enquanto os textos para crianças visam estimular valores positivos, aqueles voltados para o público adulto visam fazer renascer nos leitores essas mesmas virtudes que, ou não foram instituídas neles ou foram por eles esquecidas ao longo dos anos.

Eis aqui um exemplo de cada obra que revela essa tendência do gênero da auto-ajuda nos textos. No primeiro deles, em *O tesouro das virtudes para crianças*, a organizadora discorre sobre a tolerância e afirma que é uma condição necessária à felicidade, pois a partir do momento em que se aceita o outro como ele é, as cobranças diminuem e torna-se mais difícil a decepção, e encerra: “Aceitar as pessoas como elas são, tolerando que sejam diferentes ou pensem de modo diverso do nosso, é uma das mais preciosas virtudes para que se viva em sociedade. A falta de tolerância leva ao racismo, às ditaduras e à guerra.” (MACHADO, org., 1999, p. 30). O exemplo extraído de *O livro das virtudes para crianças* é o primeiro poema, da parte que trata da coragem e perseverança (BENNETT, org., 1984, p. 09):

Eis aqui o bom conselho a se seguir: / Tente mais uma vez; / Se no início algo é difícil conseguir, / Tente mais uma vez, / E verá sua coragem aparecer. / Nunca trema, não há nada que temer, / Persevere e verá que vai vencer; / Tente mais uma vez.

Mais que o primeiro exemplo, o segundo, assim como todo o livro, tem mais nitidamente um cunho de auto-ajuda, pois as histórias ressaltam ainda mais a questão de que toda a força, todo o poder fazer reside na própria pessoa, e que, assim, toda transformação só depende dela.

Sob o ponto de vista da semiótica greimasiana, as duas obras comportam textos figurativos, em oposição aos temáticos. Com um percurso narrativo mais concreto (organização mais figurativa que temática), as fábulas, histórias, lendas e poemas que compõem as obras são compreendidas de maneira mais acessível pelas crianças.

Assim como os textos de conteúdo temático visam explicar o mundo, mais que propriamente criar um simulacro dele, com uma tendência a explicar o homem e o universo existencial que o cerca, por meio de filosofias e crenças, os textos figurativos também o faz com o mesmo propósito, porém, de maneira diferente. Isto é, mesmo que haja uma mensagem subjetiva, ela está apoiada em figuras que remetem ao mundo natural.

Vale lembrar que os textos de auto-ajuda, para adultos, simplificam ao máximo a estrutura narrativa, por isso são textos muito pouco figurativos e mais temáticos. Nas duas obras em análise, como já aqui citado, ocorre o contrário; isso porque trata-se de um início,

um estímulo desse tipo de literatura (e não ela, propriamente dita) e, referindo-se a crianças, pode-se afirmar que textos figurativos são mais propícios à compreensão do tema em foco.

Assim, em *O tesouro das virtudes para crianças*, os temas da “Amizade”, da “Fidelidade” e da “Lealdade”, por exemplo, são revestidos pela figurativização representada pela fábula de Esopo, recontada por Ana Maria Machado, que narra a história de dois homens que andavam pela floresta, quando viram um urso se aproximando. Um deles conseguiu subir em uma árvore, mas o outro não. O que estava a salvo ficou quieto e o que ficou no chão se fingiu de morto, pois dizem que ursos não atacam cadáveres. O urso cheirou o homem no chão e foi embora. Passado o perigo, o homem que estava na árvore perguntou, ao que passara pelo susto, o que o urso havia lhe contado ao ouvido. E o homem disse: “Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo.” (MACHADO, org., 1999, p. 37).

No final de toda fábula, como é de se esperar, vem expressa a moral da história. Nesse caso acima citado, a moral é: “Nas horas difíceis é que conhecemos a sinceridade dos amigos.” (MACHADO, org., 1999, p. 37).

Em *O livro das virtudes para crianças* os textos também são figurativos. Um exemplo que se pode citar é a história de Monteiro Lobato, que se encontra na parte destinada à “Compaixão e fé” e é intitulada “O Leão e o Ratinho”. A história tem como enredo um leão que salvou um ratinho de um buraco. O ratinho, com muito medo, ficou paralisado e o leão disse a ele para que não tivesse medo, pois nada de ruim lhe faria. E o ratinho foi embora. Dias depois, o leão caiu em uma rede e começou a urrar desesperadamente. Os urros atraíram a atenção do ratinho, que foi até lá e roeu as cordas da rede, até que o leão pudesse sair e, para finalizar, disse: “Amor com amor se paga”. (BENNETT, org., 1984, p. 76).

Percebe-se, nessa história, que os temas da “Compaixão e da fé” são figurativizados pelo leão e pelo rato, pois ambos simbolizaram, por meio de seus atos, essas virtudes. Isso facilita o processo de compreensão da criança, como já aqui citado, e estimula, também, a atração por parte delas pela obra, visto que histórias com animais sempre exercem forte atração nesse tipo de público.

Os livros de auto-ajuda, assim como os manuais, pretendem ser um estímulo para que o leitor realize um fazer. Para que esse fazer se realize, é preciso que haja um contrato estabelecido entre enunciador e enunciatário que está baseado na crença, isto é, o contrato só será estabelecido se o enunciatário acreditar naquilo que o enunciador propuser. O enunciador (autor) visa modalizar o leitor (enunciatário) e tem a missão de instaurar nele o querer e o dever agir da forma que ele afirma ser correta; o saber-fazer necessário para a transformação é dado pelo enunciador, isto é, é estabelecido no contrato entre ambos que, por meio da leitura

da obra, o enunciatário apropriar-se-á de um saber transformador. Já o poder cabe ao próprio enunciatário, que é capaz de mudar sua vida e de ser feliz. O que o enunciador faz é somente “abrir os olhos” do enunciatário para que ele veja que todo o poder de transformação está nele mesmo, e essa descoberta é o que faz com que ele queira e deva adquirir o saber e, assim, agir.

Dessa forma, o enunciatário é manipulado pela tentação, ou seja, se ele aceitar o saber doado pelo enunciador e operar a transformação em sua vida, ganhará algo em troca, como a felicidade, o bem-estar, a expurgação dos problemas. Há, também, a manipulação por meio da intimidação, muito comum nas fábulas, pois o leitor vê como determinada personagem sofreu graves conseqüências por não agir de acordo com a boa conduta e, assim, sente-se ameaçado caso também venha a agir da mesma maneira.

É claro que as obras infantis cujo discurso insere-se na configuração discursiva da “Moralidade” não têm a proposta de se aprofundar nessas questões, mesmo porque a criança leitora não é capaz de enxergá-las e interpretá-las. O que ocorre, no entanto, é que a configuração discursiva da Moralidade mantém em seus textos, de maneira mais sutil, uma vertente da literatura de auto-ajuda, que visa passar para seu leitor as virtudes necessárias para se viver bem. E essas virtudes podem ser ensinadas às crianças desde muito cedo.

Dessa maneira, a criança-leitora, ao ler as obras que se inscrevem nessa configuração discursiva, depreenderá, inconscientemente, que é necessário ter fé, esperança, solidariedade, compaixão, tolerância, humildade, modéstia, iniciativa, responsabilidade, honestidade, prudência, cautela, moderação e coragem, e é preciso ser amigo, fiel, leal e verdadeiro para ser feliz e conviver bem com as pessoas, conforme os trechos dos prefácios das duas obras revelam:

De quebra, vão [o grilo e a traça] transmitindo umas mensagens positivas e ensinando algumas coisas. Nada muito solene, mas tudo muito importante para que as pessoas vivam melhor umas com as outras e sejam mais felizes, capazes de ajudar a construir uma sociedade melhor, mais justa e mais ética neste país. (MACHADO, org., 1999, p. 08).

Como a antologia original, a presente edição tem por objetivo contribuir com a formação moral dos jovens. A educação moral – a educação do espírito e da mente para o bem – envolve diversos aspectos. Envolve regras e preceitos – o que se deve e o que não se deve fazer no convívio com os outros. (BENNETT, org., 1984, p. 05).

Os objetos valor em questão nas duas obras são a felicidade, o bom convívio em sociedade, a paz de espírito, a sensação de consciência tranqüila, enfim, uma vida de boa conduta. Para isso, o leitor tem que operar uma transformação em sua vida e, dos estados da

falsidade (não ser e não parecer bom), da mentira (parecer, mas não ser bom) e do segredo (ser, mas não parecer bom), ele passará para o da verdade, em que será e parecerá bom, ajudando a si mesmo e aos outros.

Do ponto de vista da enunciação, todas as histórias e poemas de ambas as obras são narradas por meio da debreagem enunciativa, em que o narrador manifesta-se em terceira pessoa e, com isso, mantém o efeito de objetividade no texto, visando apenas informar o leitor dos fatos, nesse caso, as histórias narradas. Assim, o leitor tirará suas conclusões. O que se espera é que a criança leitora aceite o contrato estabelecido entre ela e o autor e que adquira as virtudes expressas nas obras.

4.6 O “Culturalismo” presente na literatura infanto-juvenil

A configuração discursiva do “Culturalismo” é representada, no período de 1994 a 2004, pelas obras *O homem que calculava* (TAHAN, 1984) e *Contos e lendas orientais* (TAHAN, 1970), muito consumidas, nos anos que essa pesquisa abrange, pelo público jovem. A primeira obra citada foi premiada pela Academia Brasileira de Letras e é muito indicada como obra paradidática, visto que é considerada útil no aprendizado da matemática.

O Homem que Calculava é a história de Beremiz Samir, um fictício jovem persa, hábil calculista, apaixonado pela matemática. A história é contada por um amigo muçulmano, admirador e companheiro de viagens. A narrativa se constitui por meio da explanação das proezas matemáticas de Beremiz nos diferentes lugares por onde passava, juntamente com seu amigo. O relato é repleto de respeitadas evocações divinas e caracterizado pela linguagem típica dos árabes.

Beremiz Samir resolve problemas curiosos, alguns propostos, outros acontecidos naturalmente em suas andanças. Faz também discursos eloqüentes sobre o amor a Deus, a grandeza moral e a matemática. Beremiz também dá aulas de matemática bastante inspiradas para a filha de um cheique²³, com a qual se casa no fim da história. Para que se tenha uma idéia dos problemas tratados, serão aqui descritos o primeiro, o segundo e o último deles.

No primeiro problema, Beremiz e seu amigo, viajando sobre o mesmo camelo, chegam a um oásis, onde encontram três irmãos discutindo sobre como dividir uma herança de trinta e cinco camelos. Seu pai estipulara que a metade dessa herança caberia ao filho mais velho, um terço ao do meio e um nono ao mais moço. Como trinta e cinco não é divisível por dois, nem por três, nem por nove, eles não sabiam como efetuar a partilha. Para espanto e

²³ Para justificar a grafia utilizada nas duas obras, o autor, em *Contos e lendas orientais*, dedica uma página de sua obra: “Contrariando a opinião de vários filólogos e puristas de renome, conservamos para a grafia de certas palavras árabes, persas ou hebraicas, citadas neste livro, as grafias clássicas ou tradicionais. E, assim, escrevemos: Allah, Bagdad, Mufti, Naja, Cheique (...)” (TAHAN, 1970, p. 11).

preocupação do amigo, Beremiz entregou seu camelo aos três irmãos, a fim de facilitar a divisão. Os trinta e seis camelos são repartidos, ficando o irmão mais velho com dezoito, o do meio com doze e o mais moço com quatro camelos. Todos ficaram contentes porque esperavam, antes, receber dezessete e meio, onze e dois terços e três e oito nonos respectivamente. E o melhor: como $18 + 12 + 4 = 34$, sobraram dois camelos, a saber, o que fora emprestado e mais um. Todo mundo saiu ganhando. A explicação dada é a de que $1/2 + 1/3 + 1/9$ é igual a $17/18$, logo, dá um resultado menor que um. Na partilha recomendada pelo velho árabe sobrava um resto, de que se aproveitaram Beremiz e seu amigo.

O segundo problema narra que Beremiz e seu amigo, a caminho de Bagdá, socorreram, no deserto, um rico cheique que fora assaltado, e com ele repartiram bondosamente sua comida, que se resumia a oito pães (cinco de Beremiz e três do amigo). Chegados ao seu destino, o cheique recompensou-os com oito moedas de ouro: cinco para Beremiz e três para o amigo. Todos então se surpreenderam com os protestos, embora suaves, de Beremiz. Segundo ele, a maneira justa de repartir as oito moedas seria dar sete a ele e uma apenas ao amigo. E o argumento do qual ele se vale é o de que, durante a viagem, cada refeição consistia em dividir um pão em três partes iguais e cada um dos viajantes comia uma delas. Foram consumidos, ao todo, oito pães, ou seja, vinte e quatro terços (cada viajante comendo oito terços). Destes, quinze terços foram dados por Beremiz, que comeu oito, logo contribuiu com sete terços para a alimentação do cheique. Por sua vez, o seu amigo contribuiu com três pães, isto é, nove terços, dos quais consumiu oito, logo, participou apenas com um terço para alimentar o cheique. Isto justificaria a observação de Beremiz. No final, porém, o homem que calculava, generosamente, ficou com apenas quatro moedas, dando as quatro restantes ao amigo.

O último problema do livro refere-se a cinco escravas de um poderoso califa. Três delas têm olhos azuis e nunca falam a verdade. As outras duas têm olhos negros e só dizem verdade. As escravas se apresentaram com os rostos cobertos por véus, e Beremiz foi desafiado a determinar a cor dos olhos de cada uma, tendo o direito a fazer três perguntas, não mais que uma pergunta a cada escrava. Para facilita as referências, utilizar-se-ão os termos A, B, C, D e E, para se referir às cinco escravas.

Beremiz começou perguntando à escrava A: "Qual a cor dos seus olhos?" Para seu desespero, ela respondeu em chinês, língua que ele não entendia, por isso protestou. Seu protesto não foi aceito, mas ficou decidido que as respostas seguintes seriam em árabe. Em seguida, ele perguntou à B: "Qual foi a resposta que A me deu?" B respondeu: "Que seus olhos eram azuis". Finalmente, Beremiz perguntou a C: "Quais as cores dos olhos de A e B?" A resposta de C foi: "A tem olhos pretos e B tem olhos azuis". Neste ponto, o homem que

calculava concluiu. "A tem olhos pretos, B azuis, C pretos, D azuis e E azuis". Acertou e todos ficaram maravilhados.

A explicação dada para a dedução de Beremiz foi: em primeiro lugar, se se perguntasse a qualquer uma das cinco escravas qual a cor dos seus olhos, sua resposta só poderia ser "Negros", tivesse ela olhos azuis ou negros, pois na primeira hipótese ela mentiria e na segunda diria a verdade. Logo B mentiu e, portanto seus olhos eram azuis. Como C disse que os olhos de B eram azuis, C falou a verdade, logo seus olhos eram negros. Também porque C falou a verdade, os olhos de A eram negros. Como somente duas escravas têm olhos negros, segue-se que os olhos de D e E são azuis.

No final da narrativa, um califa oferece ouro e palácios a Beremiz, devido à grande habilidade do calculista com números. Para surpresa de todos, Beremiz recusa e pede a mão da filha de um cheique, para a qual ele dava aulas de matemática, em casamento. A moça aceita e a obra termina com as seguintes palavras: "De todos os problemas, o que Beremiz melhor resolveu foi o da Vida e do Amor. (...) A verdadeira felicidade – segundo afirma Beremiz – só pode existir à sombra da religião cristã." (TAHAN, 1984, p. 241).

Já *Contos e lendas orientais* é uma coletânea de pequenas histórias recontadas por Malba Tahan. As narrativas são provenientes da Pérsia, do Iraque, do Egito, de Marrocos, do Líbano, da Palestina e da Índia; há, também, lendas, parábolas e fábulas do Islã, assim como de procedências judaica e cristã.

Trata-se de vinte e cinco histórias, entre contos, parábolas, lendas e fábulas, que têm um feitiço moral, afetivo, religioso e, algumas delas, humorístico. Todas elas são iniciadas com um pequeno resumo do enredo sobre o qual se falará, como se pode ver na parábola hindu, intitulada "As quatro bolas". (TAHAN, 1984, p. 29):

A espantosa diversidade de gênios, observada entre quatro irmãos, educados do mesmo modo, no mesmo lar, dentro dos mesmos preceitos, é nesta parábola apresentada de modo muito original. O que pode ocorrer com quatro bolas iguais atiradas, com violência, contra um muro? Assim são os homens arrojados ao paredão da vida.

Pode-se perceber que esse pequeno resumo guia o leitor para aquilo que se deve prestar atenção no texto. Nesse caso, a história narrada é a de um homem com quatro filhos, um completamente diferente do outro, embora tivessem recebido a mesma educação: um deles era preguiçoso e tímido, o outro era teimoso demais, o terceiro era inteligente e esforçado e o último era violento e desonesto.

Um dia, triste por essa situação, ele foi conversar com um sábio. Explicando-lhe a situação, o eremita levou-o a um local com quatro bolas e lhe pediu para que as observasse. O

pai dos quatro filhos afirmou que aquelas bolas, sem dúvida, eram idênticas. O sábio, então, atirou-as contra a parede: a primeira delas se achatou e caiu no chão; a segunda ficou pregada no lugar em que havia batido; a terceira bateu na parede e saltou de novo para o alto; a quarta e última bola bateu na parede e se fragmentou em muitos pedaços.

Explicou ao pai o sábio que, aparentemente, aquelas bolas eram iguais, mas seus conteúdos eram totalmente distintos. A primeira representava o filho preguiçoso, a segunda simbolizava o filho teimoso, a terceira seria o que tem vontade de vencer na vida e a quarta representava o filho violento. Sendo assim, o sábio explicou o porquê de cada filho ter determinado comportamento, afirmando que ele deveria respeitar a essência de cada um.

Em todas as histórias há, no final, um ensinamento, equivalente à moral da história, presente nas fábulas. No exemplo acima citado, tem-se: “Pode o homem fariscar tesouros e colher sabedoria por todos os cantos do mundo, mas só a verdade de Deus é que fica em seus corações.” (TAHAN, 1984, p. 31).

A título de exemplificação, citar-se-á mais uma história narrada em *Contos e lendas orientais*. A lenda chamada “O leão irritado” conta, que certa manhã, o rei Leão, depois de uma noite agitada por maus sonhos e terríveis pesadelos, acordou irritado. Os animais, tomados de pânico reuniram-se na grande floresta. Eles queriam saber como levar a tranquilidade e a calma ao espírito do poderoso e invencível soberano.

Eis que o camelo teve uma idéia. Disse ele que o rei Leão gostava muito de ouvir lendas e histórias maravilhosas. Assim, se um deles fosse à sua presença e lhe relatasse um caso original e interessante, estariam certos de que ele se acalmaria e a bondade voltaria ao coração.

Ninguém, no entanto, queria chegar perto do Leão, exceto a Raposa, que afirmou que coragem não lhe faltava e que ela conhecia trezentas histórias, lendas e fábulas que aprendera nas viagens que fizera pelo mundo. Os outros animais concordaram e todos foram a caminho do palácio.

No meio da jornada, porém, a Raposa parou repentinamente e, assustada, a tremer, exclamou aos companheiros que lhe ocorrera um grande infortúnio: das trezentas histórias que ela sabia, ela se esquecera de cem.

Os outros animais disseram que não havia problema, pois duzentas histórias seriam suficientes para que o rei gostasse de, ao menos, uma. Passado um tempo, ela disse que o mesmo infortúnio ocorrera e que, agora, ela só se lembrava de cem histórias. Os animais tiveram a mesma atitude. E o cortejo novamente continuou a andar pela estrada que conduzia ao palácio do soberano da floresta.

Momentos depois, quando já se ouviam nitidamente os urros do Leão, a Raposa teve um desmaio e rolou pelo chão. Reanimada, porém, pelos companheiros, reabriu os olhos e com voz sucumbida confessou que acabara de esquecer as últimas cem histórias que conhecia.

A revelação da Raposa causou entre os animais presentes verdadeira desolação, pois não sabiam o que fazer. Já sabiam todos - pelos urros mais fortes e mais freqüentes do rei Leão - que Sua Majestade, exaltado e impaciente, estava na sala do trono à espera do anunciado emissário que vinha trazer-lhe calma ao espírito agitado. Foi quando o Chacal, prudente e sensato, reuniu os chefes do bando e disse-lhes que, apesar de ser um animal rude e inculto, aprendera com um velho mestre uma história muito original que, com certeza, agradaria ao rei.

Os animais concordaram prontamente e ao palácio foi o Chacal. A grande praça estava repleta. A população inteira da floresta aguardava ansiosamente o desfecho da tentativa tão arriscada.

Todos esperavam, a cada instante, ouvir os uivos de dor que o Chacal daria quando estivesse sendo esmagado pelas garras do Leão. Após, porém, alguns momentos de expectativa, viram todos, perplexos, abrirem-se as portas do régio palácio e surgir na larga varanda o rei Leão, calmo e satisfeito, com um grande sorriso.

E, para maior pasmo, surgiu ao lado do Leão o Chacal, com o peito escuro coberto de ricas medalhas e distintivos nobres, e a cintura envolta pela faixa dourada de ministro e conselheiro do Reino. Os animais não se mexeram, por estarem assustados. Ninguém sabia explicar aquele mistério e começaram a questionar que tipo de história teria o Chacal contado ao rei que fora capaz de lhe acalmar.

O Camelo, então, aproximou-se do novo ministro do Rei e perguntou-lhe qual história ele teria contado à majestade. O Chacal respondeu-lhe que ele se aproximara do trono e contara a história da vaidosa Raposa. Contou que o Leão achou muita graça e lhe disse: "É sempre assim, meu caro Chacal! É sempre assim! Longe de um rei violento e irritado todos se inspiram e apresentam idéias geniais! O verdadeiro talento e a verdadeira coragem só se revelam, porém, na ocasião exata e precisa, ao defrontarem o risco e a ameaça". (TAHAN, 1984, p. 74).

De acordo com o dicionário on-line Houaiss²⁴, as acepções da palavra "cultura" (a que o termo "Culturalismo" se refere) são: "o cabedal de conhecimentos, a ilustração, o saber de uma pessoa ou grupo social; conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social; forma ou etapa evolutiva das

²⁴ Acesso em 08/11/2007, 14 h 51.

tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou período específico); civilização”.

Dessa forma, pode-se afirmar que *O homem que calculava* se encaixa na configuração discursiva do “Culturalismo” de acordo com a primeira acepção, que afirma que a cultura se refere aos conhecimentos, ao saber de uma pessoa ou grupo social. Isso porque toda a narrativa se constitui com base nos conhecimentos que Beremiz tinha sobre a matemática e, como a obra é muito indicada como paradidática, a principal função que exerce é a de transmitir esses conhecimentos ao leitor e, assim, estimular seu raciocínio.

Já *Contos e lendas orientais* se encaixa na configuração discursiva do “Culturalismo” de acordo com a segunda acepção da palavra, que relaciona a cultura aos padrões de comportamento, crenças, costumes e conhecimentos que determinam um grupo social. Essa classificação se dá porque, embora *Contos e lendas orientais* tenha um cunho de auto-ajuda, visto que as fábulas e parábolas mantêm essa função de ensinamento de virtudes, de transmitir ao enunciatário um saber que transformará sua vida, a obra discorre sobre diversos costumes e crenças da civilização oriental, seja nas próprias narrativas, seja nas notas explicativas que vêm no final da obra, que esclarecem desde significados de palavras árabes a costumes cuja compreensão se faz necessária.

Seja de acordo com uma ou outra acepção, pode-se dizer que ambas as obras têm seus discursos inseridos na configuração discursiva do “Culturalismo” porque transmitem uma cultura, de forma geral, seja ela constituída por padrões de comportamento, pela transmissão de um saber (o saber fazer cálculos matemáticos), pela abordagem dos costumes e crenças orientais, etc.

Eis um exemplo, retirado de “A lenda do coração materno”, em que uma personagem pediu ao Cheique que lhe contasse a lenda do coração materno. O Cheique, para saber se o homem achava prudente que ele lhe contasse, questionou-lhe: “(...) Dize-me: ainda se distingue um *fio preto* de um fio branco? O que achas, ó poeta?” (TAHAN, 1984, p. 41). No final do livro, vêm os comentários destacados no decorrer das histórias.

Fio preto – segundo antiga credence árabe, não se podia contar história de dia. Ao cair da tarde só pode ser narrada a história, ou lenda, quando o ouvinte não puder distinguir um fio preto de um fio branco. É esse o sinal de que a noite começou. No livro *As mil e uma noites*, no final de cada conto podemos ler: “Nesse momento Scheherazade viu aparecer a manhã e se calou discretamente”. Mulher que conta histórias de dia fica viúva cedo ou tem um filho corcunda.

Não se pode deixar de dizer que em ambas as obras há um grande apelo religioso. A religião, assim como os outros costumes descritos, também é vista como cultura dos povos

que habitam as regiões onde as histórias se passaram e, assim, constitui-se como mais um motivo pelo qual as duas obras se classificam na configuração discursiva do “Culturalismo”.

As duas obras comportam narrativas complexas, partindo do princípio de que “narração constitui a classe de discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens individualizados” (FIORIN, 1989, p. 21), embora *O homem que calculava* comporte uma única narrativa e *Contos e lendas orientais* comporte várias delas.

Analisando as duas obras sob a teoria de Greimas, pode-se afirmar que o que mais se destaca em ambas é a transmissão de um saber, embora em *O homem que calculava* isso possa ser mais nítido que em *Contos e lendas orientais*, dada sua função paradidática.

Em *O homem que calculava*, o saber é adquirido tanto pela personagem principal quanto pelo leitor. No primeiro caso, é narrado que Beremiz começou a desenvolver sua aptidão para as ciências dos números ainda moço, quando tomava conta de um rebanho. O jovem não podia perder nenhum dos animais, por isso conseguia contar rapidamente quantos animais estavam no pasto ao guardá-los, ao fim do dia. Sua habilidade matemática foi crescendo até que seu patrão o chamou para cuidar de suas tamareiras. Assim, Beremiz já conseguia contar quantas frutas havia em um pomar, quantas folhas havia em uma árvore, quantas aves voavam no céu e quantas abelhas existiam em um enxame.

Os lucros que o patrão obteve foram tantos, que ele proporcionou a Beremiz quatro meses de férias, período em que o homem que calculava foi à Bagdá, para visitar uns parentes e conhecer alguns locais que desejava. Como já aqui foi citado, a história se constitui por meio dos acontecimentos que ocorreram em cada local pelo qual o calculista passava.

Dessa forma, a personagem adquiriu um saber transformador, visto que foi graças a ele que Beremiz conseguiu o emprego, teve as férias de quatro meses como consequência de seu bom desempenho e fora ganhando prêmios e ouro a cada problema que ele resolvia, ajudando as pessoas.

Vale lembrar, no entanto, que não eram os prêmios e o ouro que ofereciam a Beremiz que o manipulavam a desvendar os mistérios e resolver as equações. O que o fazia querer resolvê-las era um desafio pessoal, uma vontade em estimular o raciocínio, além da paixão pela matemática; o que o levava a dever fazê-lo era seu desejo constante de ajudar a quem pudesse, conforme é possível verificar na passagem em que, após ter socorrido um cheique que estava prestes a morrer de fome no deserto, Beremiz teria direito a sete moedas e seu acompanhante a apenas uma, visto que o homem que calculava oferecera ao cheique mais comida que seu companheiro (a separação das oito moedas em sete e uma foi resultado de cálculos de acordo com a proporção da comida que cada um oferecera ao cheique). No entanto, o calculista afirma:

- Esta divisão – retorquiu o calculista – de sete moedas para mim e uma para meu amigo, conforme provei, é matematicamente certa, mas não é perfeita aos olhos de Deus!

E tomando as moedas na mão, dividiu-as em duas partes iguais. Deu-me uma dessas partes (quatro moedas), guardando, para si, as quatro restantes. (TAHAN, 1970, p. 24).

O saber fazer estava na capacidade de Beremiz em resolver problemas matemáticos. Tal saber, como já aqui foi citado, foi adquirido pelo calculista ainda jovem, quando tomava conta de um rebanho, mais tarde de toda a plantação de tâmaras de seu patrão e, com o tempo, por meio da observação da natureza. Assim, o seu saber referente à matemática reproduzia um poder: o de ajudar as pessoas, tão bem exercitado por Beremiz.

Já o saber do leitor é adquirido por meio da leitura da obra, pois todos os problemas resolvidos pelo homem que calculava são expressos numericamente, com suas fórmulas e etapas. Dessa forma, o leitor aprende a equacionar problemas de raciocínio lógico, conhece algumas noções de proporção, entre outras necessárias às soluções realizadas pelo jovem calculista. Por ser, muitas vezes, indicado como obra paradidática, o que se espera do leitor é que, por meio do saber adquirido, ele desenvolva um poder semelhante ao de Beremiz, ou que, ao menos, ele aprenda a gostar de fazer cálculos matemáticos.

Vale lembrar, no entanto, que a obra também pode ser consumida não com função paradidática, mas tendo em vista os costumes e a cultura muçulmanos expressos, motivo pelo qual a obra se enquadra na configuração discursiva do “Culturalismo”, como já aqui citado.

Já em *Contos e lendas orientais*, o saber se constitui de duas formas: a primeira delas está no saber moral, baseado nas virtudes e nos valores expressos nas histórias narradas; a segunda consiste no saber cultural, figurativizado pela descrição dos costumes, tradições e crenças muçulmanas.

A manipulação que estimula o processo narrativo se dá, nas histórias narradas em *Contos e lendas orientais*, por meio da tentação, visto que o leitor receberá algo (as virtudes) em troca de suas ações (agir como as personagens da obra), como, por exemplo, na história intitulada “Os pastéis de Alcassim”. A narrativa conta que um padeiro mandou, por intermédio de seu filho, trinta e dois pastéis de presente a um juiz. Eis que no caminho, o filho resolveu comer a metade, visto que a boa educação mandaria que o juiz dividisse com ele a porção recebida.

Caminhando com dezesseis pastéis, o filho do padeiro, estimulado pelo mesmo raciocínio, comeu a metade deles. E assim o faz até que ele chegou à casa do juiz com a metade de meio pastel. Sem cerimônia, contou o que ocorrera ao juiz, que chamou dois de seus empregados para darem trinta e duas chibatadas no filho do padeiro. A história, assim

como todas as outras, termina com um provérbio árabe, que diz: “O castigo de Deus está mais perto do pecador do que as pálpebras estão dos olhos”. (TAHAN, 1984, p. 28). Isto é, o leitor, ao assumir o contrato de que não agirá conforme o filho do padeiro, ou seja, se tiver prudência, ganhará algo em troca, neste caso, não receberá castigos.

Sob o ponto de vista discursivo, pode-se afirmar que, comparando as duas obras, *O homem que calculava* é um texto mais temático, enquanto *Contos e lendas orientais* é mais figurativo.

De acordo com Barros (1988, p.90), tematização é “o procedimento semântico do discurso que consiste na formulação abstrata dos valores narrativos e na sua disseminação em percursos, por meio da recorrência de traços semânticos”. Dessa forma, pode-se afirmar que *O homem que calculava* trata do tema da abordagem da matemática, bem como dos costumes muçulmanos, sem que, para isso, precise recorrer a figuras que revistam o discurso.

A abordagem do tema é feita de forma direta: há um homem muito hábil em matemática, que percorre regiões do Oriente ajudando as pessoas com o seu dom, expondo e aprendendo sobre a cultura muçulmana, além de explicar as leis da matemática.

Já o processo de figurativização, segundo Barros (1988, p. 87) consiste no “procedimento semântico pelo qual conteúdos mais ‘concretos’ (que remetem ao mundo natural) recobrem os percursos temáticos abstratos”.

Assim, *Contos e lendas orientais* mantém o discurso todo revestido por figuras. Além das fábulas, que por meio de histórias ocorridas com animais transmitem sua mensagem, há, também, as parábolas e lendas, que são histórias carregadas de metáforas, cujo leitor tem de compreendê-las para, assim, compreender a mensagem expressa na obra.

A título de exemplo, ao invés de o autor escrever um texto dizendo que os bons sentimentos devem ser lembrados e os maus, esquecidos, recorre à lenda intitulada “Aprende a escrever na areia...”, que narra a história de dois amigos que viajavam pelas montanhas da Pérsia. Certa manhã chegaram às margens de um grande rio. Ao tentar atravessá-lo, o jovem Mussa caiu em suas águas e, como não sabia nadar, começou a se afogar. Ao ver o amigo naquela situação, Nagib atirou-se nas correntezas e conseguiu salvá-lo. Logo que se recuperou do susto, Mussa chamou os seus ajudantes e ordenou que escrevessem na maior pedra do lugar esta legenda: "Viajante, neste lugar, durante uma viagem, Nagib salvou heroicamente o seu amigo Mussa." (TAHAN, 1984, p. 118).

A viagem continuou e, meses depois, quando regressavam e atravessavam o mesmo rio, resolveram passar a noite ali. Sentados na areia, puseram-se a conversar. De repente surgiu uma desavença e uma discussão começou. Nagib, exaltado, agrediu o amigo. Mussa tomou o bastão e escreveu na areia ao pé da grande pedra: "Viajante, neste lugar durante uma

viagem, Nagib por motivo fútil injuriou gravemente o seu amigo Mussa." (TAHAN, 1984, p. 119).

Surpreso, um dos seus ajudantes perguntou por que, para exaltar o ato bondoso de Nagib, seu senhor mandara gravar para sempre na pedra o feito heróico. E quando ele acabou de ofender Mussa, limitou-se a escrever na areia incerta o ato de covardia, pois a primeira legenda ficaria para sempre, mas a última, antes do próximo dia, já teria desaparecido com o vento. Mussa respondeu: "É que o benefício que recebi permanecerá para sempre em mim, mas a injúria... escrevo-a na areia para que, quando depressa apagar-se, depressa também desaparecerá da minha lembrança" (TAHAN, 1984, pp. 119 e 120).

A lenda termina com os dizeres:

Eis a sublime verdade, meu amigo! Aprende a gravar, na pedra, os favores que receberes, os benefícios que te fizeram, as palavras de carinho, simpatia e estímulo que ouvires.

Aprende, porém, a escrever, na areia, as injúrias, as ingratidões, as perfídias e as ironias que te ferirem pela estrada agreste da vida.

Aprende a gravar, assim, na pedra; aprende a escrever, assim, na areia... e serás feliz. (TAHAN, 1984, p. 120).

O discurso manifestado em *Contos e lendas orientais*, portanto, é altamente figurativo, o que é uma característica das fábulas e das parábolas. Assim, nesse caso, o tema da eternidade (de que as coisas boas devem ser eternizadas) é revestido pela figura da pedra, que é algo sólido, que não se desfaz com o tempo; já o tema da efemeridade (de que as coisas ruins devem ser esquecidas) é revestido pela figura da areia, que denota algo maleável, que desaparece facilmente.

Em relação à enunciação, pode-se dizer que ambas as obras são escritas por meio da debreagem enunciativa, conferindo o efeito de subjetividade aos textos. Em *O homem que calculava*, a narração é feita na primeira pessoa do plural, pelo amigo de Beremiz, que viajou com ele; em *Contos e lendas orientais*, a narração é feita na terceira pessoa do singular, havendo, muitas vezes, momentos em que o narrador se dirige diretamente ao leitor, como em: "Como vê, meu amigo, da soma de *cinco mais cinco* (diz a lenda) resultou um número que o imaginoso Al-Mutawakil dos Crentes, com toda sinceridade, não conseguiu avaliar" (TAHAN, 1984, p. 69).

Em *O homem que calculava*, devido à narração em primeira pessoa do singular, há uma focalização maior na história em si, nas personagens, e não no leitor, pois o Programa Narrativo está centrado no decorrer da história, transmitindo, de forma indireta, o saber ao leitor. Já *Contos e lendas orientais* inclui o leitor, de forma direta, nos textos, chegando a ser mantida a relação enunciador – enunciatário de forma explícita, conforme provam as

colocações, como a citada acima. O saber, assim, é transmitido diretamente ao enunciatário, pois o enunciador o convida para o diálogo.

4.7 O atrativo exercido pela “Fantasia” nos livros infanto-juvenis

Uma atenção especial será dada a este item, pois, além de constituir a configuração discursiva preferida pelo público infanto-juvenil no período entre 1994 e 2004, estará presente em futuras pesquisas da aluna. Serão analisadas as obras *O pequeno príncipe* (EXUPÉRY, 1943), *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (ROWLING, 2000), *Harry Potter e a Câmara Secreta* (ROWLING, 2000), *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (ROWLING, 2000), *Harry Potter e o Cálice de fogo* (ROWLING, 2001), *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (ROWLING, 2003), e *Angus. O primeiro guerreiro* (PAES, 2003).

Por se tratar de histórias distintas umas das outras, embora todas tenham seus discursos inseridos na configuração discursiva da “Fantasia”, as análises serão agrupadas de acordo com semelhanças entre si. Dessa forma, serão três subdivisões: uma composta pelos cinco volumes da série de *Harry Potter*, outra composta por *O pequeno príncipe*, e a última, em que consta *Angus. O primeiro guerreiro*.

O primeiro grupo analisado, conforme acima citado, será o da série de *Harry Potter*. A história começa com o mundo dos bruxos, normalmente secreto, comemorando abertamente o fato de Lord Voldemort, o bruxo das trevas, ter desaparecido. Por muitos anos esse mundo fora aterrorizado por ele. Na noite anterior, Voldemort encontrara o esconderijo da família Potter, e matou Lilian e Tiago Potter, pais de Harry. Entretanto, quando apontou sua varinha para o bebê dos Potter, Harry, seu feitiço mortal voltou-se contra ele. Com seu corpo destruído, Voldemort tornou-se um espírito sem poder, procurando refúgio em lugares inferiores do mundo; Harry, enquanto isso, ficou com uma cicatriz em forma de raio em sua testa, o único sinal físico da maldição de Voldemort. Harry tornou-se conhecido como "O Menino que Sobreviveu" no mundo dos bruxos, por ter derrotado Lord Voldemort.

Em seguida, o órfão Harry Potter foi criado pelos seus parentes cruéis e não-bruxos, os Dursley, sem saber de seu dom mágico. Quando, porém, seu aniversário de onze anos se aproximou, Harry teve seu primeiro contato com o mundo mágico quando começou a receber cartas da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, que são roubadas pelos tios antes que ele possa lê-las. Em seu décimo primeiro aniversário Harry foi informado de que ele era um bruxo e que foi convidado a freqüentar Hogwarts, uma escola de magia muito conhecida no mundo dos bruxos.

Cada livro registra uma ano da vida de Harry em Hogwarts, onde ele aprende a usar magia e a fazer poções. Harry também aprende a ultrapassar muitos obstáculos mágicos, sociais e emocionais que enfrenta em sua adolescência e na segunda tentativa de ascensão de Voldemort ao poder.

O primeiro livro da série, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, narra a descoberta de Harry de sua condição de bruxo, apresenta seus únicos parentes vivos, seus tios Walter e Petúnia e seu primo Duda Dursley, mostra a chegada de Harry Potter à Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, onde ele conhece Rony Weasley e Hermione Granger. Em Hogwarts, Harry tem seu primeiro contato com o mundo mágico, em que ele é famoso por ter sobrevivido ao ataque de Lord Voldemort,

A aventura do livro é a busca alucinada de Voldemort pela Pedra Filosofal, criada por Nicolau Flamel, que pode dar a imortalidade a quem possuí-la. Harry e seus novos amigos, Rony e Hermione, passam por vários perigos para impedir que a pedra caia nas mãos do bruxo das trevas. Nesse livro, o bondoso diretor da escola, Alvo Dumbledore, inicia Harry na sua própria história, e o ajuda da melhor forma possível em sua nova jornada, pois tinha muito apreço pelos pais do menino.

A narrativa começa quando Harry Potter foi deixado, ainda bebê, à porta de casa dos seus tios logo após a morte dos seus pais e da sua vitória sobre o terrível Lord Voldemort. A partir de então, Harry passa a viver desprezado pelos seus tios e primo, pois era um bruxo. O menino dormia no armário debaixo das escadas da casa, herdava roupas de seu primo Duda, não tinha dinheiro, não era respeitado, não passeava e ainda sofria preconceito e maus tratos dos seus tios e de Duda. A história de Harry passa a mudar quando o menino começa a receber cartas da escola de magia e feitiçaria de Hogwarts, dizendo que ele era um feiticeiro e convidando-o para estudar lá.

Os tios de Harry escondiam as cartas recebidas, pois não queriam ter mais um bruxo na família. Em uma tentativa de isolar o menino da enorme quantidade de cartas que chegava para ele, seu tio Walter levou a família toda a um casebre bem distante. A tentativa, no entanto, foi em vão, pois na mesma noite chegava ao local o mensageiro de Hogwarts, Rúbeo Hagrid que, além de levar um bolo, pois era aniversário do menino, levou-o ao Beco Diagonal para comprar seu material escolar e receber o dinheiro da herança de seus pais no banco de Gringotts.

Comprado todo o material necessário para o ano letivo em Hogwarts, no dia 1 de Setembro Harry atravessou a plataforma 9 3/4 da estação de King's Cross, com a ajuda da Sra. Weasley, mãe de Rony, pois o Expresso de Hogwarts ficava entre a plataforma 9 e 10.

Recém-chegado à Hogwarts, Harry foi escolhido pelo chapéu seletor para a equipe da Grifinória, a casa onde passou a conviver com Rony e Hermione, que se tornaram seus grandes amigos. Eram quatro casas: Grifinória, Sonserina, Lufa-Lufa e Corvinal; cada uma delas possuía um time de Quadribol, esporte praticado no mundo dos bruxos.

Harry, muito curioso, todas as noites, pegava o manto da invisibilidade que tinha sido do seu pai e saía pelo castelo para andar e bisbilhotar, até que Filch viu Rony, Hermione e Harry pelo castelo e os seguiu, quando eles conseguiram esconder-se numa sala onde habitava um cão enorme de três cabeças. Os três começaram a correr. Mais tarde descobriram que o cão se chamava Fluffy e pertencia a Hagrid, que não quis dizer o que o animal guardava com ele. Eles então começaram a pesquisar o que havia lá, até descobrirem que aquilo está sob a responsabilidade de Nicholas Flamel, e que aquilo que o cão guardava, era Pedra Filosofal, que dava vida eterna e o poder de fabricar ouro a quem a possuísse.

As crianças descobriram, também, que alguns professores da escola estavam interessados na pedra e invadiram a sala do cão, a fim de abrir o alçapão que guardava muitas surpresas, onde ficava o objeto tão desejado por Voldemort. Depois de passar por Fluffy, Harry, Rony e Hermione tiveram de passar por feitiços aplicados por cada professor de Hogwarts, até chegarem ao lugar onde estava a pedra filosofal. Lá, Harry encontrou Quirrel, ajudante de Voldemort. Quando Harry tocou em Quirrel, este começou a arder, pois o sentimento de amor que Lilian Potter demonstrou quando deu a sua vida para salvar a de Harry foi maior que a maldade de Voldemort. Harry então conseguiu, mais uma vez, deter Voldemort de conquistar o mundo dos feiticeiros. Harry descobriu, ao longo do primeiro ano na escola que, além de toda coragem e de todo respeito, o mais importante era a amizade.

Harry Potter e a Câmara Secreta é o segundo livro da série *Harry Potter*. Nele é narrado o segundo ano de Harry na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, quando o jovem bruxo, então com doze anos, fora suspeito de ter aberto a Câmara Secreta. Segundo uma lenda, a câmara escondia um terrível monstro capaz de matar a todos os bruxos com Sanguerui²⁵ da escola.

De acordo com a lenda, Salazar Slytherin, o fundador da casa que levava seu nome (Sonserina, na tradução em português) e um dos quatro bruxos que fundara Hogwarts, teria construído uma Câmara Secreta onde havia escondido o monstro, e somente seu herdeiro poderia reabri-la para que o animal pudesse continuar sua missão. A suspeita de Harry ser o herdeiro de Sonserina (e, conseqüentemente, de ser o responsável pela reabertura da Câmara) deveu-se ao fato de Harry ser um ofidioglota (alguém que possui a capacidade de conversar

²⁵ Bruxo Sanguerui era todo aquele que não possuía pai e mãe bruxos, ou seja, um de seus ascendentes era trouxa.

com cobras), uma característica rara entre bruxos, que pertencia também a Slytherin. Os outros alunos acreditavam que ele fosse o herdeiro por concluírem que essa característica somente poderia ter sido herdada do antigo fundador.

Muitos nem mesmo acreditavam na existência da câmara, mas ela havia sido aberta novamente por aquele que a abrira há vários anos: o senhor das trevas, herdeiro dos Slytherin, Lord Voldemort. Durante a vida passada de Voldemort, como o estudante chamado Tom Marvelo Riddle, preservou a sua memória em forma de um livro que o permitia ter o poder de controlar a mente de seu possuidor. Manipulado por Voldemort, o livro caiu nas mãos de Gina Weasley, a irmã mais nova de Rony. Mais tarde, o livro, inesperadamente, caiu nas mãos de Harry, que descobriu o segredo sobre Tom Marvelo Riddle. Enquanto isso muitas ameaças e avisos foram escritos com sangue nas paredes.

Depois de tentarem várias vezes descobrir o segredo, Harry, juntamente com Rony, Hermione e o professor Lockhart, conseguiram entrar na Câmara Secreta. Após vários acontecimentos inesperados, Harry finalmente salvou Gina Weasley da morte com a ajuda da fênix de Dumbledore, um ser fantástico que possuía enormes poderes de cura e a capacidade de carregar enorme peso. Harry estava ferido, mas as lágrimas da fênix o curaram do feimento venenoso provocado pelo dente do Basilisco (grande cobra que habitava a Câmara). Para matá-lo, ele enterrou o dente da cobra no diário e, assim, mais uma vez Harry Potter derrotou Voldemort. Ao final do livro e após todas as aventuras, como um presente da escola aos alunos, os exames finais foram cancelados.

Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban é o terceiro livro da série *Harry Potter*. Nele, Harry Potter, então com seus treze anos, tornou-se um adolescente e uma pessoa mais "rebelde", desafiando os tios e os professores. Sirius Black, o "prisioneiro de Azkaban", havia fugido da prisão de Azkaban e foi procurar Harry, ao mesmo tempo que os dementadores tentavam encontrá-lo

Harry estava a ponto de começar seu terceiro ano em Hogwarts e descobriu que o criminoso queria matá-lo. Além dos problemas, Harry tinha outro motivo para se chatear: seus tios não queriam assinar a autorização para que ele fosse a Hogsmeade, uma vila próxima à Hogwarts, onde iam passear seus amigos.

A narrativa começou com Harry passando as férias de verão com os Dursleys. Cansado das provocações de Guida, irmã de seu tio Walter, o menino, involuntariamente fez um feitiço que fez com que ela começasse a inchar e a voar, como um balão. Harry ficou com medo, pois não era permitido que os estudantes de Hogwarts fizessem feitiços fora da escola, e saiu de casa.

Perdido na rua, Harry foi abordado por um grande ônibus, chamando Nightbus, que era responsável por resgatar os estudantes de Hogwarts que estavam em situação de risco. Ao chegar à escola, o menino achava que sofreria alguma punição do ministro da magia, Dumbledore, no entanto Harry foi libertado sem nenhum castigo, sendo a razão principal (descobre ele mais tarde), o fato de um terrível assassino, Sirius Black, ter escapado da prisão dos feiticeiros, Azkaban, para matar Harry. Sirius Black era um discípulo de Voldemort e passou os últimos doze anos na prisão.

Os guardas de Azkaban, conhecidos como os Dementores, estavam guardando Hogwarts naquele ano. Harry e os seus amigos voltaram a Hogwarts, e o menino tinha uma terrível sensação sempre que se deparavam com os Dementores, uma vez que eles obrigavam as pessoas a reviver as suas piores memórias, além de absorver toda a sua felicidade.

A escola recebia, também, um novo professor de Defesa contra as Artes das Trevas, o Professor Remus Lupin, que se revelou, de início, ser um ótimo professor. Hagrid também começou a ensinar Cuidados com as Criaturas Mágicas.

As aulas começaram da mesma forma que nos anos anteriores, e Harry e seus amigos passaram a ter novas disciplinas, incluindo Adivinhação, com o professor Trelawney, que passou o ano inteiro prevendo a morte de Harry. Mas Hermione começou a ter mais disciplinas que os outros, conseguindo frequentar duas disciplinas ao mesmo tempo.

Como já aqui foi citado, Harry não podia ir a Hogsmeade com os seus amigos, mas conseguiu um mapa, o Mapa dos Marotos, de Fred e George Weasley, irmãos de Rony, que mostrava todos os pormenores sobre Hogwarts e o seu território. O mapa mostrava todos os passos percorridos pela pessoa em quem se estivesse pensando no momento, o que ajudou Harry a chegar a Hogsmeade, pois descobriu, pelo mapa, uma passagem secreta. Rony e Hermione sempre implicavam um com o outro, principalmente devido aos seus animais de estimação (o rato de Rony, Perebas, e o gato de Hermione, Bichento). O rato havia sumido e Rony atribuía esse sumiço ao gato da amiga, que contestava.

Depois de seguirem Sirius Black, Harry, Rony e Hermione descobriram que o bruxo não era culpado, mas que toda a responsabilidade atribuída a ele (pois ele era acusado de ter avisado o paradeiro de Lillian e Tiago Potter a Voldemort, quando este os matou) era, na verdade, de Pedro Pettigrew. Pedro entrara para Hogwarts na mesma época que Sirius Black, Tiago Potter e Remo Lupin.

Pedro nunca teve a mesma habilidade e inteligência que os outros. Ele os admirava e gostava de segui-los, de fazer parte do grupo, afinal ele os tratava como ídolos. Por gostarem de ter alguém sempre os apreciando, os três amigos o protegiam e o ajudavam.

Ele era lento para aprender e rápido para seguir, e a professora Minerva McGonagall era severa com ele. Pedro era muito fácil de ser influenciado e estava sempre junto dos mais fortes. Como os três amigos, Remo, Sirius e Tiago eram os líderes, ele naturalmente os seguia.

De qualquer forma, durante o quinto ano na escola, Tiago e Sirius, decididos a acompanhar o amigo Lupin quando transformado em lobisomem, resolveram se tornar animagos, ou seja, bruxos que se transformam em animais. Desse modo, Pettigrew foi incluído no projeto dos amigos e aprendeu com eles essa poderosa magia, passando a se transformar num rato. Escolheu o apelido de Rabicho e junto com os outros viveu grandes aventuras todos os meses.

Ele assinou junto com os outros colegas o mapa do maroto, que foi criado baseado nas aventuras do grupo dentro e fora de Hogwarts. Após se formarem, os marotos entraram para a Ordem da Fênix. Eram os tempos de Voldemort, tempos em que a força do mal era poderosa. Muitos bruxos estavam sendo mortos pelos seguidores do Senhor das Trevas, os comensais da morte.

Os amigos estavam engajados na guerra contra o mal e Pettigrew descobriu como era difícil enfrentar a realidade. Os membros da Ordem eram os alvos preferidos de Voldemort e sua turma, de modo que o covarde Pedro se sentia muito vulnerável. Tudo o que ele desejava era uma existência tranquila e segura, e, de repente, via-se sob a pressão de Voldemort para mudar de lado.

E foi assim, em segredo, que Pedro Pettigrew foi para o lado do mal e tornou-se espião do Senhor das Trevas. Durante um ano Pettigrew passou informações para Senhor Voldemort; muito embora tivesse medo, também achava que poderia ter muito a ganhar.

Quando os Potters precisaram se esconder, pois Harry era um bebê e eles estavam sendo perseguidos pelos comensais da morte, chegou o grande momento de Pedro.

Sem imaginar que seu amigo fosse um traidor, eles o escolheram para Fiel do Segredo quando se esconderam em Godric's Hollow, sob o feitiço Fidelius Charm. Eles o preferiram a Sirius porque acharam que ninguém iria desconfiar de um bruxo tão sem expressão quanto Pettigrew.

E foi assim que Lord Voldemort chegou ao esconderijo e matou os pais de Harry. Pedro Pettigrew conhecia Sirius muito bem e sabia que ele descobriria imediatamente a sua traição e iria atrás dele.

Assim, Pettigrew teve uma saída engenhosa. Arranjou uma maneira de estar numa rua movimentada, quando Sirius o encontrou e acusou de ser o traidor. Discretamente cortou seu dedo indicador e, com a varinha escondida, provocou uma explosão que abriu uma cratera na

rua e matou doze trouxas. Tornou-se animago e fugiu como um rato para os bueiros, deixando o pedaço do dedo como prova de sua morte.

Foi assim que Sirius Black, o único que sabia a verdade, foi parar em Azkaban e Pettigrew foi condecorado por heroísmo, póstumo. Lord Voldemort desaparecera e todos acreditavam que Pedro estava morto. O problema é que para os comensais ele traíra seu mestre, e para o mundo mágico ele estava morto.

O melhor para o momento era ficar na forma de rato. Procurando um lugar com todo cuidado para se esconder, ele terminou conseguindo ser o mascote de Percy Weasley sob o nome de Perebas. Na casa dos Weasleys ele estava bem protegido e se mantinha bem informado porque Arthur Weasley, pai de Rony e seus irmãos, além de trabalhar no Ministério da Magia, também mantinha relações próximas com Hogwarts.

Assim, ele viveu lá, na Toca, a maior parte dos quinze anos, escondido. Depois de Percy, ele passou para Rony e durante um bom tempo viveu no mesmo dormitório, em Hogwarts, em que vivia o grande inimigo de seu mestre, Harry Potter.

Rony, de certa forma, gostava de Perebas, embora esse dormisse demais e não fosse um grande animal de estimação.

Perebas não gostava do gato de Hermione, Bichento, porque ele via através do disfarce de Pedro e tentava atacá-lo sempre que tinha chance. Assim, Pedro Pettigrew vivendo como mascote de Rony, acompanhou a família Weasley ao Egito em agosto de 1993. Lá eles foram fotografados e a foto saiu publicada no Profeta Diário.

Sirius Black estava ainda preso em Azkaban e, em uma das visitas de Cornelius Fudge, conseguiu ver o jornal. Imediatamente reconheceu, na foto da família, o traidor Pettigrew em sua forma animago. A vingança era o motivo de que ele precisava para viver e fugir, o que conseguiu, resistindo aos Dementadores.

A partir da fuga de Sirius acabou a paz de Perebas. E mesmo fingindo ter sido atacado por Bichento e ter morrido no dormitório de Hogwarts, para poder fugir, ele acabou sendo encontrado.

Pedro foi encontrado pelos seus velhos amigos, Sirius e Lupin. Na verdade Sirius contou com a ajuda inestimável de Bichento, que já não gostava de Perebas e fez amizade com Sirius na forma de animago.

A verdadeira identidade de Perebas foi revelada, ele confessou tudo e os dois grandes amigos de Tiago Potter, Sirius e Lupin estavam prontos para executar Pedro. Harry, no entanto, impediu que Pettigrew fosse morto, porque não queria que os melhores amigos de seu pai se tornassem assassinos. Especialmente por causa de uma criatura tão patética como Pedro Pettigrew.

Foi resolvido, então, que ele seria levado ao Ministério para ser preso e julgado e de preferência ficar em Azkaban. Harry descobriu, dessa forma, que Sirius Black fora o melhor amigo do seu pai e o seu próprio padrinho. A narrativa terminou com as crianças voltando às suas casas para passarem as férias de verão.

Harry Potter e o Cálice de Fogo é o quarto livro da série *Harry Potter*. Seguindo a sequência dos três primeiros livros, no quarto volume são narrados os acontecimentos na vida de Harry Potter no seu quarto ano na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

A história começou com uma conversa entre Voldemort e Pettigrew, seu servo que voltara para ajudá-lo na vingança contra Harry Potter, sobre os misteriosos assassinatos na casa dos Riddle ocorridos há quinze anos; o leitor também conhece Frank Bryce, que fora acusado, porém solto por falta de provas.

Frank passou a ser jardineiro depois que saiu da prisão. Enquanto cuidava do jardim da casa onde estavam Voldemort e Pettigrew, ele ouviu a conversa dos dois bruxos, em que o Senhor das Trevas comentava com seu servo como se aproveitaria de um Torneio de Quadribol para matar Harry. Tendo percebido que Frank ouvira a conversa, Voldemort o matou.

Paralelamente a esse fato, a história narra Harry acordando com uma dor em sua cicatriz após um sonho ruim, em que ele visualizou a conversa entre Voldemort e Pettigrew. De acordo com a história, a cicatriz de Harry só doía quando Voldemort estivesse por perto. Amedrontado e aconselhado por seus amigos, Rony e Hermione, que se comunicaram com ele por pensamento, Harry escreveu uma carta ao seu padrinho, Sirius Black.

Na mesma época, Duda e os Dursley, que estavam de dieta, receberam uma carta da Sra. Weasley convidando Harry para passar o resto das férias de verão em sua casa, com sua família, e ir à Copa Mundial de Quadribol para assistir à final. Como ficar longe de Harry era algo que muito agradava aos Dursley, eles deixaram que Harry fosse à casa de seu amigo Rony.

Harry, então, esperou pelos Weasley, que chegaram usando pó de Flu, uma substância mágica que transportava quem a pegasse para onde desejava. Os irmãos gêmeos de Rony pegaram o malão de Harry e foram para casa. Quanto Harry estava prestes a partir, no entanto, Duda ingeriu um caramelo mágico derrubado por Fred, que fez com que nele crescesse uma língua enorme e roxa. Harry entrou na lareira e deixou o Sr. Weasley para trás, resolvendo o problema.

Os Weasley voltaram para casa, e Fred e Jorge foram repreendidos por seus pais por terem dado o caramelo a Duda. Harry foi muito bem recebido por todos, que o esperavam com um jantar no jardim.

Finalmente chegara o dia de irem assistir à Copa Mundial de Quadribol. Assim que eles chegaram ao local marcado, foram apresentados a Ludo Bagman, um jogador que mantinha a mesma posição de Harry no time da Grifinória: apanhador.

Os espectadores tomaram seus lugares, e Harry conheceu Winky (elfo-doméstico de Bartô Crouch), os Malfoy e o Sr. Oblasnk (O Ministro da Magia da Bulgária). O show de abertura do jogo mostrou os mascotes de cada país competindo, seguidos pela apresentação dos times e, logo após, o jogo começou. A Irlanda venceu.

Após o jogo, alguns bruxos causaram confusão, fazendo com que profissionais do Ministério tivessem que impedi-los de brigar. Harry, Rony e Hermione se esconderam na floresta, encontrando Draco Malfoy pelo caminho. Harry descobriu que havia perdido sua varinha. O trio encontrou Bagman no caminho, escutou barulhos na floresta e viu a marca negra. Os bruxos do Ministério chegaram e lançaram feitiços de desarmamento para todos os lados, acertando Winky, a quem eles acusaram de ter conjurado a Marca Negra (apesar de logo descobrirem que isso era muito improvável).

Todos pegaram uma chave de portal de volta para a Toca, como era chamada a casa de Rony. Ao chegarem lá, Harry contou para Rony e Hermione sobre o seu sonho. Nesse momento, O Sr. Weasley voltou para casa para comentar sobre problemas com artigos escritos por Rita Skeeter no Profeta Diário, e o trio começou a se preparar para voltar à Hogwarts.

Olho-Tonto Moody, o novo professor de Defesa contra as Artes das Trevas, estava lançando feitiços contra latas de lixo, o que fez com que o Sr. Weasley corresse para resolver a confusão. Enquanto isso, a Sra. Weasley levou as crianças para a estação de trem, via táxi de trouxas, e o trio encontrou velhos amigos e inimigos no trem.

Os alunos chegaram à Hogwarts durante uma tempestade e logo os novatos foram selecionados. Hermione descobriu que havia elfos domésticos em Hogwarts, os quais ela sempre tentou defender. Dumbledore apresentou Moody às crianças e anunciou o Torneio Tribuxo, do qual Fred e Jorge decidiram participar, apesar de serem menores de idade. Nesse torneio, cada participante deveria cumprir três tarefas: enfrentar um dragão cuspidor de fogo, resgatar os amigos do gelado Lago Negro e explorar os mistérios de um grande e perigoso labirinto

Os alunos do quarto ano estudavam Herbologia, Técnicas de explosão, com Hagrid como professor, astrologia em Adivinhação e, em umas das aulas, Malfoy falou que o Sr. Weasley estava no jornal novamente. Na briga que se seguiu ao comentário, Malfoy atacou Harry, mas Moody o transformou em uma doninha, fazendo-o pular até a Professora McGonagall aparecer e fazê-lo parar.

Os alunos do quarto ano também aprenderam sobre as Maldições Imperdoáveis em sua primeira aula com Moody. Nessa época, Harry recebeu uma carta de Sirius avisando que iria voltar a Inglaterra, a fim de verificar o que estava acontecendo com Harry e com sua cicatriz.

Harry, então, enviou uma coruja a Sirius, a fim de tranquilizá-lo e contou a ele que estava tudo bem. Em suas aulas, Moody lançou a Maldição Império em todos, e somente Harry conseguiu resistir a ela. Hogwarts começava a se enfeitar para receber os visitantes, que viriam para o Torneio, enquanto Hermione continuava a sua campanha em favor dos direitos dos elfos-domésticos. Harry recebeu uma mensagem, por meio de Edwiges, sua coruja mensageira, dizendo que Sirius estava de volta ao país, e os estudantes de Beauxbatons e Durmstrang chegaram voando em carruagens gigantes.

Todos receberam informações a respeito do Torneio Tribruxo depois do jantar, no salão principal. Na manhã seguinte, Fred e Jorge não conseguiram colocar seus nomes no Cálice de Fogo, que seria o selecionador dos participantes. Cedrico Diggory foi escolhido como o campeão de Hogwarts; apareceu, no entanto, outro campeão - Harry Potter.

Os juízes do Torneio Tribruxo tentaram descobrir como Harry fora selecionado, pois era menor de idade, e não poderia participar do Torneio. Muito discutiram e, finalmente, aceitaram o fato, embora poucos acreditassem, nem mesmo Rony, de que Harry não havia colocado o seu próprio nome.

Hermione tentou ajudar Harry, persuadindo-o a escrever a Sirius. As outras casas não eram tão amigáveis com Harry, mas ele encontrou um aliado em Hagrid. Conforme a situação na escola se tornava pior, Malfoy provocava Harry até que ele lhe lançou um feitiço; Malfoy respondeu e seus feitiços tiveram o curso desviado, atingindo Goyle e Hermione. Harry foi, então, chamado para fora da aula de poções para a pesagem das varinhas e conheceu Rita Skeeter. Mais tarde, uma coruja chegou, enviada por Sirius, pedindo para Harry encontrá-lo.

Um artigo de Rita Skeeter aumentou os insultos dos estudantes contra Harry e Hermione. A garota tentou, mas não conseguiu reaproximar Harry e Rony. Harry se escondeu embaixo de sua capa da invisibilidade e acompanhou Hermione a Hogsmeade, mas Moody o via de qualquer jeito. Hagrid pediu a Harry para que o encontrasse à meia noite, quando ele lhe revelaria como lidar com o dragão da primeira tarefa. De volta ao salão comunal, Sirius insinuou alguns avisos através do fogo.

Harry e Hermione tentaram, sem sucesso, achar um feitiço para usar contra dragões. Harry avisou Diggory a respeito do desafio a ser enfrentado, enquanto Moody deu uma dica a Harry e Hermione, o que os ajudou a fazer um feitiço. A primeira tarefa era passar por um dragão e coletar um ovo dourado. Todos os participantes selecionados, cada um à sua vez,

conseguiram. Na comemoração, Rony e Harry finalmente fizeram as pazes, e Bagman informou aos campeões que a pista para a próxima prova era o ovo de ouro.

Uma festa surpresa foi concedida a Harry, onde ele abriu o ovo e escutou um barulho ensurdecedor vindo do objeto. Hermione descobriu como chegar à cozinha e o trio foi até lá, encontrando Dobby e Winky.

Nesse momento, o Baile de Inverno foi anunciado e Harry descobriu que deveria encontrar um par para dançar. Ele tentou adquirir coragem para convidar Cho, uma colega, mas quando finalmente conseguiu, ele descobriu que ela já havia prometido ser o par de Cedrico; Harry, então, acabou levando Parvati Patil.

Uma coruja enviada por Sirius chegou. Era manhã de Natal, e Dobby acordou Harry para abrir os presentes. Todos se preparavam para o Baile de Inverno e Rony se irritou com Hermione por ela ir ao baile com Krum, um campeão de Quadribol.

Mais tarde, as brigas foram esquecidas e Hagrid foi trocado como professor de Trato de Criaturas Mágicas, após Rita Skeeter escrevera um artigo difamatório sobre ele. Harry, Rony e Hermione foram fazer uma visita ao amigo, encontrando Dumbledore por lá; juntos, tentaram convencê-lo a voltar ao cargo.

Harry começou a se empenhar em descobrir o segredo do ovo, no banheiro dos monitores, para isso, ganhou ajuda da Murta que geme, um espírito que estava preso no banheiro das meninas e que apareceu, pela primeira vez, em *Harry Potter e a Câmara Secreta*. Ambos viram Crouch no Mapa do Maroto.

O trio de amigos discutiam a situação durante a aula de feitiços, procurando por encantamentos que ajudassem Harry na segunda tarefa. Enquanto isso, Hagrid retornou ao seu cargo de professor. Harry continuou procurando pelo feitiço durante a noite, antes da segunda tarefa, sendo acordado por Dobby, que lhe deu um guelricho para respirar em baixo d'água. Harry terminou bem a segunda tarefa, que consistia em recuperar dois amigos do Lago Negro; Harry salvou Rony e a irmã de Fleus, empatando com Krum na pontuação.

Mais tarde, o trio visitou Sirius fora de Hogsmead, descobrindo sobre a morte do filho de Bartô Crouch, em Azkaban. Nesse momento, Hermione começou a receber cartas ameaçadoras, quando Harry descobriu que a terceira tarefa envolvia um labirinto. Harry, que se preparava para a terceira tarefa, sonhou com Voldemort durante a aula de Adivinhação e contou o fato a Dumbledore e o diretor especulou quanto ao seu significado.

Harry, deixado sozinho no escritório de Dumbledore, viu algumas cenas do passado do diretor em sua penseira: Karkaroff depondo em frente a uma corte de bruxos, o filho de Crouch sendo sentenciado em Azkaban. Harry, então, decidiu contar a Rony e à Hermione sobre a visita ao escritório de Dumbledore.

Harry começou a praticar feitiços para a terceira tarefa. Nesse momento, Rita Skeeter escreveu outro artigo sobre Harry, e Hermione finalmente descobriu como Rita conseguia suas informações.

Era chegado o momento da terceira tarefa. A Sra. Weasley e Gui, irmão de Rony, chegaram para ver Harry no Torneio. No início, os quatro campeões entraram no labirinto, onde precisavam enfrentar monstros. Fleus gritou e Krum, aparentemente, atacou Cedrico. Harry encontrou uma esfinge e resolveu um enigma, somente para não ser atacado por um explosivo.

No final da tarefa, Harry e Cedrico chegaram à Taça do Torneio juntos e concordaram em segurá-la ao mesmo tempo, dividindo o prêmio entre ambos. No momento em que tocaram a Taça, Harry e Cedrico foram transportados a um cemitério, onde se depararam com Voldemort, que logo matou o concorrente de Harry. O menino foi amarrado à lápide de Riddle, e Pedro Pettigrew ressuscitou Voldemort.

Voldemort, então, convocou os Comensais da Morte, castigou-os, revelou seus planos e explicou como ele havia voltado à vida. Voldemort tentou matar Harry novamente, mas os feitiços dos dois se interligaram. Sombras das vítimas de Voldemort síram de sua varinha, ajudando Harry a escapar através da Chave de Portal, que era a Taça do Torneio.

Harry retornou à Hogwarts contando ao Moody o que acontecera quando estava fora da escola. Moody revelou que fora ele quem havia colocado o nome de Harry no Cálice, a mando de Voldemort, que o infiltrou na escola para que ele pudesse fazer com que Harry tocasse na Taça e chegasse até ele. Dumbledore, McGonagall e Snape chegaram a tempo de impedi-lo de matar Harry.

A Poção Polissuco revelou o Moody falso como o filho de Crouch, que contou tudo a que foi questionado através do efeito do Veritaserum. Harry contou sua história a Dumbledore e Sirius e depois foi enviado aos cuidados de Madame Pomfrey, a enfermeira de Hogwarts.

A escola voltou ao normal. Harry Rony e Hermione visitaram Hagrid e a festa de fim de ano aconteceu. Nela, Dumbledore contou aos estudantes sobre a morte de Cedrico e os previniu sobre o retorno de Voldemort. Despedidas foram feitas e, no trem, durante a volta para casa, Harry deu seu prêmio de mil galeões (ganhos no Torneio) a Fred e Jorge para ajudá-los a começar a loja de logros.

O quinto livro da série de *Harry Potter*, o último que aparece nas listas dos mais vendidos no período de 1994 a 2004, é *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. A história começou com Harry triste, pois não recebia mais cartas de Rony e de Hermione. O verão estava insuportável e Harry escutou, de repente, um barulho na casa dos tios. Walter desconfiou que ele tivesse sido o autor do barulho.

Harry ficou com raiva e começou a andar pelas ruas quando viu seu primo Duda e seus amigos. No caminho de casa, Harry e Duda começaram a discutir e então Duda falou algo sobre Cedrico. Harry puxou a varinha mas não a usou e, de repente chegaram dois Dementadores, que atacaram Harry e Duda. Harry usou magia para se livrar dos Dementadores. Nesse momento, a Sra.Figg uma vizinha de Harry chegou e começou a falar que um tal Mundugus Fletcher estava seguindo-o por ordens de Dumbledore e saiu no seu turno de vigilância.

Harry não ficou feliz em saber que Dumbledore estava pedindo para que pessoas lhe seguissem. Quando chegou à casa dos Dursley, os tios lhe pediram informações sobre como tudo acontecera e chegaram a pensar que o garoto usara magia contra Duda, mas o que mais preocupou Harry foi uma carta dizendo que ele fora expulso de Hogwarts.

Alguns minutos depois, ele recebeu outra carta dizendo que, ao invés disso, o o garoto teria que comparecer a uma audiência disciplinar. O menino foi levado em uma vassoura até a casa de Sirius Black. Harry encontrou Rony e Hermione e gritou com eles, descontando toda sua raiva por não ter recebido cartas durante o verão. Os amigos, então, explicaram-lhe o que era a Ordem da Fênix.

Harry foi até a audiência com o pai de Rony, onde foi absolvido. Na saída do Ministério, Harry e Artur viram o Ministro da Magia que estava se desentendendo com Dumbledore, ao lado do Comensal da Morte, Lucius Malfoy.

Harry passou o resto das suas férias com Rony, Hermione e os Weasleys na sede da Ordem da Fênix, a sociedade de mágicos que lutava contra Voldermort e que estava protegendo Harry. Rony e Hermione foram escolhidos Prefeitos naquele ano.

As aulas recomeçaram e, para desgosto de todos, a nova professora de Defesa contra as Artes das Trevas era Dolores Umbrige, membro do Ministério da Magia que, por sua vez, passara o ano infernizando a vida dos estudantes e professores (ela estava na audiência de Harry, e era a responsável por enviar os Dementadores para arrumar um pretexto para expulsá-lo).

Cornelius Fudge, o Ministro da Magia, continuava obcecado pela idéia de que Dumbledore estava contra ele. Aliás, essa implicância começara desde que ele havia se candidatado, quando achou que Dumbledore queria disputar a vaga com ele, o que não era verdade, pois o bruxo só queria ser diretor em Hogwarts. Por isso, Fudge começou a aprovar várias leis dando poderes à Umbrige; ele, como Ministro, possuía o direito de dar permissão tanto para os estudantes jogarem Quadribol quanto a demitir professores e decidir punições.

Assim, Harry, Fred e George Weasley foram banidos da equipe de Quadribol, depois que, enfurecidos pelas provocações no jogo contra Sonserina, partiram para cima de Malfoy.

Rony, apesar de jogar bem nos treinos, não conseguiu fazer nenhuma defesa durante os jogos, pois ele ficava desesperado com o público assistindo às partidas. No último jogo, porém, ele conseguiu finalmente defender, e Gina, jogando no lugar de Harry, agarrou o pomo de ouro, dando a vitória do campeonato à Grifinória.

Hagrid, que esteve desaparecido no começo das aulas, reapareceu com vários machucados, e assim permaneceu por um bom tempo. Mais tarde, Harry e Hermione foram apresentados ao motivo, que era Grawp, o gigante meio-irmão de Hagrid, que ele trouxe das montanhas, quando não conseguiu convencer os outros gigantes a ajudar Dumbledore (o que os seguidores de Voldermort conseguiram fazer). Ele escondeu seu irmão na floresta e estava tentando tornar o gigante civilizado, ensinando-lhe Inglês.

Harry se tornou o líder do D.A.(Dumbledore's Army), um grupo que se reunia secretamente para aprender o que Umbridge deveria ensinar. Como Harry já tivera que se confrontar diversas vezes com Voldermort e seus seguidores, ensinou ao grupo os encantamentos e feitiços que sabia usar. Vinte e cinco estudantes compunham o grupo, além de Harry, Rony e Hermione. Neville era um dos mais aplicados, e conseguia ser quase tão bom quanto Hermione.

Harry finalmente tomou coragem e se aproximou de Cho Chang que, em lágrimas, beijou-o no final de um dos encontros do D.A., combinando outro encontro no dia dos namorados, em Hogsmead. Mas o momento romântico ainda não era certo, pois Cho estava confusa por causa de Cedrico, e Harry não era muito sensível com os sentimentos femininos.

Desde o começo das aulas, os estudantes se dividiam: a maioria não acreditava em Harry e Dumbledore, nem na história de que Voldermort estaria de volta. O jornal “O Profeta Diário” fazia questão de desacreditar tanto Harry quanto a volta do Senhor das Trevas, mencionando o menino, regularmente, como uma pessoa que fazia tudo para obter atenção, e Dumbledore como senil. Isso, no entanto, começou a mudar quando Hermione convenceu Rita Skeeter a escrever a história verdadeira do que acontecera na noite em que Voldermort havia voltado. O pai de uma das estudantes, dono de uma revista não muito prestigiada (The Quibbler), aceitou publicar a história, na qual Harry contou tudo, incluindo os nomes dos seguidores de Voldermort que ele vira no cemitério.

Assim que a revista foi publicada, Umbridge tomou uma medida drástica: qualquer estudante que fosse pego com a revista, seria expulso. Era tudo que Hermione queria: com isso, todos os estudantes fizeram questão de ler a entrevista, e muitos passaram a acreditar em Harry.

Uma das participantes do grupo de D.A. que não acreditava em Harry, resolveu dizer tudo sobre o grupo à Umbridge. Ela não sabia que Hermione havia colocado um feitiço na

lista dos participantes, fazendo com que aquele que dissesse alguma coisa sobre o D.A. sofresse uma terrível transfiguração (Acne monstruoso). Felizmente Dobby conseguiu avisar Harry e o grupo a tempo, e todos saíram correndo antes de Umbridge chegar à sala.

Harry, porém, foi apanhado por Malfoy no corredor, e Umbridge o levou para o gabinete de Dumbledore, onde Fudge, dois Aurors, Percy, Professora McGonagall e a aluna que contara à Umbridge sobre o D.A. estavam. Um dos Aurors, membro da Ordem da Fênix, conseguiu apagar a memória da menina antes que ela confirmasse a história. Mas Umbridge mostrou a lista com o nome do grupo e dos participantes que estavam na sala. Dumbledore, para proteger Harry e os seus estudantes, disse que tudo aquilo fora idéia dele, e Fudge ordenou que ele fosse preso. Dumbledore enfeitiçou todos e fugiu, razão pela qual Umbridge tornou-se a diretora de Hogwarts.

Durante toda a história, Harry sentiu sua cicatriz doer muitas vezes, e conseguiu saber o que Voldermort estava pensando ou sentindo nesses momentos. Ele tinha sonhos que, na verdade, eram visões do que Voldermort estava fazendo; em um deles, Harry viu o Sr. Weasley sendo atacado por uma serpente (que era Voldermort), e conseguiu contar a Dumbledore a tempo de salvarem o pai de Rony. Havia, porém, um problema: Voldermort sabia que existia essa ligação entre ele e Harry, e Dumbledore temia que ele tentasse usar Harry para espia-lo.

Dumbledore pediu, então, a Snape para ensinar Occlumency a Harry (uma técnica de como fechar a mente, de modo que Voldermort não conseguisse entrar nela e usá-la para seu agrado). Mas Harry não confiava em Snape e continuava tendo sempre um sonho onde ele estava em um corredor, com várias portas fechadas e, a cada vez que ele sonhava, conseguia passar por mais uma porta. Na verdade, Harry estava curioso para saber o que havia no final, por isso não dava muita atenção às suas aulas de Occlumency. Na última aula, ele entrou no pensamento de Snape, e viu uma das suas memórias: Snape adolescente, sendo usado como alvo de mágicas de seu pai (Tiago Potter) e seu padrinho, Sirius Black, sem nenhum motivo aparente. Lilian Potter, mãe de Harry, defendia Snape, que ficou tão transtornado quando viu o que Harry estava enxergando, que decidiu não lhe ensinar mais Occlumency. Harry, por sua vez, ficou desapontado por saber o que seu pai havia feito, contradizendo a feliz memória que ele tinha, a de um herói.

Harry ficou atormentado com o que viu e decidiu que precisava falar com Sirius e Lupin sobre isso. Ao mesmo tempo, Fred e George decidiram abandonar a escola, já que, no momento, Umbridge era diretora, e planejaram uma saída em grande estilo, para vingar Dumbledore. Eles diziam a Harry para ir à sala de Umbridge e usar o fogo para falar com

Sirius, enquanto eles criavam um pântano no corredor, o que provocaria uma verdadeira confusão.

Eles foram pegos, no entanto, pelos moradores da Sonserina, e Umbridge mandou Filch, o guardião de Hogwarts, ir até sua sala para pegar um formulário que o autorizava a bater nos alunos como punição. Filch quase pegou Harry, mas ele usou a capa de invisibilidade a tempo. Filch voltou com o formulário para o local onde toda a escola, inclusive Fred, George e Umbridge, estavam, e a diretora disse que eles veriam o que aconteceria com quem causasse problemas em sua escola.

Os dois irmãos, no entanto, não perderam tempo, dizendo que era chegada a hora de finalizar os estudos. Para isso, usaram um feitiço para chamar suas vassouras e foram embora da escola, dando o endereço de sua loja no Beco Diagonal para os alunos e pedindo a Peeves, o poltergeist, para que ele fosse o mais bagunceiro possível.

No final, Harry conseguiu abrir as portas no seu sonho, e viu Voldermort ameaçando Sirius em uma das salas, o que o desesperou. Ele reconheceu finalmente o corredor onde eles estavam: o Departamento dos Mistérios, dentro do Ministério da Magia, e decidiu ir até lá a fim de salvar seu padrinho. Hermione tentou convencê-lo de que isso poderia ser apenas um sonho, e Rony, Hermione, Neville, Luna e Gina (que faziam parte do grupo de D.A.), resolveram bolar um plano para que Harry tentasse se comunicar com Sirius através da lareira na sala de Umbridge, antes de ir até o Ministério.

As crianças são pegas por ela, e Hermione e Harry convencem Umbridge de que eles estavam escondendo uma arma que Dumbledore pediu para que eles guardassem, levando-a para a floresta, onde estava o irmão de Hagrid e os centauros. Umbridge ofendeu os centauros, que a capturaram, e Grawp causou uma confusão tão grande que Harry e Hermione escaparam.

Rony, Luna, Gina e Neville encontraram-nos na floresta, pois pegaram uma carona nos thestrals (os animais invisíveis que puxavam os transportes dos estudantes em Hogwarts, e que só podiam ser vistos por quem já tivesse visto a morte).

Eles chegaram ao Ministério da Magia e foram até o lugar do sonho, uma sala cheia de corredores numerados, que estavam vazios. De repente, vários seguidores de Voldermort apareceram, cercando-os. O sonho, na verdade, era uma armadilha. Olhando para a prateleira com o número com que Harry havia sonhado, eles descobriram uma pequena esfera com o nome de Harry e Voldermort. Era atrás dessa esfera que os Comensais da Morte estavam: era uma profecia, feita antes de Harry nascer, que falava sobre ele e Voldermort. Somente as pessoas às quais a profecia se referia poderiam tocá-la, por isso o plano para atrair Harry até o

local e pegar a tal profecia. Eles fugiram e lutaram. Hermione, Rony e Neville foram atingidos, mas Neville continuava lutando, colocando todo o treinamento do D.A. em prática.

Quando tudo parecia perdido, os membros da Ordem da Fênix apareceram: Sirius, Lupin, Moody e outros, lutando, enquanto Harry e Neville tentavam fugir com a profecia. No meio da confusão, a esfera caiu, quebrou-se, e ninguém conseguiu ouvir a profecia. Os Comensais da Morte não perceberam, e continuavam lutando. De repente, Dumbledore chegou e começou a aprisionar os Comensais.

Uma Comensal, Bellatrix, responsável por quase matar os pais de Neville, tentou escapar e lutou com Sirius, que foi atingido e morreu. Harry não acreditou no que viu, e foi atrás dela. Eles lutaram, e o menino contou a ela que a profecia se quebrara, fazendo com que ela desesperasse, pois sabia que Voldermort não iria gostar.

Então Voldermort e Dumbledore apareceram também. Os dois lutaram e Voldermort fugiu. Os membros do Ministério da Magia chegaram bem a tempo de vê-lo fugir. Fudge, então, finalmente teve que admitir que Dumbledore e Harry estavam falando a verdade.

Dumbledore levou Harry de volta à Hogwarts, e contou a ele de que se tratava a profecia: há 16 anos, ele entrevistara a professora de Adivinhação e, no final da entrevista, ela entrou em transe e fez a profecia: “O único com o poder de vencer Voldermort se aproxima. Nascido daqueles que por três vezes o desafiaram, (...), o Senhor das Trevas vai marcá-lo como igual, mas ele terá poderes que o Senhor desconhece, e um deverá morrer pela mão do outro, pois nenhum deles pode viver enquanto o outro também sobreviver”. (ROWLING, 2003, p. 688).

A narrativa termina, assim como as outras, com Harry e seus amigos na estação de trem, esperando para voltarem para suas casas. Dessa vez, porém, Moody e Lupin alertaram a família de Harry para que fossem bondosos com ele.

A série de Harry Potter é, indiscutivelmente, um fenômeno de vendas no mundo todo. Trata-se de textos que não são lidos com a finalidade de instrução, de apreciação da estética literária, mas de leitura por prazer, por diversão. Ao se falar em Harry Potter, fala-se em um fenômeno literário lido por crianças, jovens e, até mesmo, por adultos.

Essa identificação leitor/personagem é uma característica típica dos livros cujos discursos estão inseridos na configuração discursiva da “Fantasia”. Primeiramente, é necessário definir Fantasia:

(...) modalidade de história não realista, uma vertente da produção para crianças e jovens que cria histórias com forte carga de imaginação, devaneio e delírio e que se apropria da subjetividade das personagens para que elas vivenciem seus sentimentos mais íntimos, sendo esta vivência interior um meio para que elas se relacionem com o mundo exterior.

Concebida assim, a fantasia seria um dos elementos do processo de emancipação da criança, resultando a obra literária infanto-juvenil em uma contribuição importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional da criança e do jovem, ao possibilitar-lhes a compreensão de si mesmos. (CARVALHO, 2004, p. 98).

Geralmente, nas obras que narram seqüências mágicas, as personagens se rendem à imaginação, o que exige o abandono do lar, e iniciam um percurso por regiões fantásticas, mais interessantes que a existência doméstica. A fantasia é, dessa forma, estimulada pelo aborrecimento doméstico, simbolizado pelos ambientes fechados em que as histórias começam.

Essa fuga é nitidamente expressa em toda a série de Harry Potter, pois Harry é um menino muito infeliz quando está com sua família, pois seus tios e seu primo o tratam com muito desprezo, privando-o de passeios, conforto, comidas especiais e amor. Somente quando está no mundo mágico, em Hogwarts, é que Harry é feliz. Vale lembrar, também, que em *O pequeno príncipe*, a fantasia também é eufórica, enquanto a realidade é disfórica, como já foi citado, pois o piloto, que vive na realidade, é mostrado como egoísta, impaciente, nervoso, ao passo que o pequeno príncipe, que vive no mundo da fantasia, é caracterizado como alegre, calmo, bondoso e generoso.

Segundo Lajolo e Zilberman (1998, p. 67):

A literatura infantil brasileira, elaborando ficcionalmente seus modelos narrativos e heróis, funda um universo imaginário peculiar que se encaminha em duas direções principais. De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens. Para tanto, circunscreve um espaço preferencial de representação – o ambiente rural – o qual passa a simbolizar as tendências e o destino que experimenta a nação, quando não significa, na direção contrária, a negação dos mesmos processos e a idealização de um passado sem conflitos. De outro lado, dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade, opção que sugere uma resposta à marginalização a que o meio empurra a criança. De um modo ou de outro, enraíza-se uma tradição – a de proposição de um universo inventado, fruto sobretudo da imaginação, ainda quando esta tem um fundamento social e político. Esta tradição dá conta da faceta mais criativa da literatura para crianças no país, no período agora examinado.

Há muitos autores que se utilizaram da imaginação da criança para compor suas narrativas, como Monteiro Lobato, que construía suas histórias priorizando o que achava importante para a formação da criança e tornando possível, no espaço ficcional, a materialização de suas idéias. Escritores dessa linha procuram estabelecer um diálogo com seus leitores, utilizando, como base, o universo infanto-juvenil e todas as questões relacionadas à criança, enquanto um ser em formação psicológica e social.

A Fantasia surgiu na obra de Lobato por volta da década de 1920 e, aos poucos, tomou espaço na literatura infanto-juvenil, por meio de uma linguagem acessível, como a do seu cotidiano. Por meio das personagens fantásticas, os autores de histórias de magia conseguem ressaltar a criança, mantendo como referencial seu modo de ser e de pensar. Isso é o que garante sucesso a uma obra infanto-juvenil que tem como base a Fantasia.

É importante lembrar que a Fantasia não é uma fuga ou mesmo alienação por parte da criança, “mas sim um meio de permitir que as personagens se revelem, sendo ela um elemento constitutivo do mundo infantil”. (CARVALHO, 2004, p. 100). A realidade é necessária ao processo de inserção da criança no mundo da Fantasia, uma vez que é o alimento ao sonho, é o que estimula seu imaginário.

Lawue (1991), citando Freud, afirma que “toda criança que joga se transporta como poeta enquanto cria um mundo para si própria ou, mais exatamente, transpõe as coisas do mundo em que vive para uma nova ordem segundo sua conveniência.” (LAWUE apud CARVALHO, 1991, p. 95).

As atitudes das personagens infanto-juvenis com as quais a criança e o jovem se identificam não são consideradas maléficas, segundo especialistas da área, como os psicólogos. Ou seja, a fuga, a desobediência por parte das personagens não serão estímulos para que a criança leitora aja da mesma maneira que elas. Isso porque os escritores se expressam de maneira simbólica e, assim, a literatura infanto-juvenil pode ser considerada um meio muito importante de acesso ao mundo interior do seu público, bem como um meio de comunicação de muita credibilidade, visto que seus leitores o apreciam muito.

Jauss (1979) discorre, com base na teoria psicanalítica de Freud, sobre o prazer que a literatura provoca em seus leitores, isto é, o prazer que o leitor sente ao identificar-se com o outro. Para ele, o leitor

pode gozar-se como uma figura importante e se entregar de peito aberto a emoções normalmente recalçadas, pois o seu prazer tem por pressuposto a ilusão estética, ou seja, o alívio da dor pela segurança de que, em primeiro lugar, trata-se de um outro que age e sofre, na cena, e, em segundo lugar, de que se trata apenas de um jogo, que não pode causar dano algum à nossa segurança pessoal. (JAUSS, 1979, p. 78).

Com as crianças e jovens, cuja imaginação é ainda mais fácil de ser estimulada, esse processo de identificação e de expurgação dos problemas interiores, ao serem transpostos às personagens, ocorre com mais intensidade. Dessa forma, o apego à Fantasia é algo extremamente importante para o público infanto-juvenil e, por isso, é tão bem aceito e consumido por ele.

A série de *Harry Potter* é, indiscutivelmente, um sucesso de vendas. Ao se falar em *Harry Potter*, fala-se em um fenômeno literário consumido por crianças, jovens e, até mesmo, por adultos. É inegável a influência da mídia no processo de vendagem dos volumes de *Harry Potter*; com o processo de divulgação, a mídia cria, no leitor, uma grande expectativa a cada novo volume que é lançado, bem como a cada lançamento da série no cinema, o que é outra conseqüência do enorme sucesso dos livros da autora J. K. Rowling.

O maior exemplo de que as narrativas mágicas são, atualmente, a preferência do leitor infanto-juvenil é a série de *Harry Potter*, da qual cinco dos seis livros publicados constam como os mais vendidos nos últimos anos – que serão analisados de forma mais profunda no próximo capítulo desta dissertação. O fenômeno *Harry Potter* se dá por, basicamente, um fator, que engloba vários outros: a questão da identificação do leitor com a personagem. “Harry Potter, antes de ser um bruxo com poderes mágicos, é um pré-adolescente que vive um processo de aprendizagem. Nesse sentido, é igual a qualquer criança a quem o texto parece, inicialmente, estar se dirigindo”. (CORTINA, 2004, p. 180). Daí vem a identificação do leitor com a personagem, pois, embora retratadas em contextos diferentes (o mundo real e o mundo fantástico), a realidade de ambos são semelhantes entre si, pois eles têm as mesmas dúvidas e passam por mudanças muito similares.

A autora consegue abordar conteúdos comuns aos pré-adolescentes, como amizade, namoro, descobrimento de si mesmo, de forma mágica, o que causa uma profunda identificação do leitor com as personagens, além de encantar seu público, que tem sua imaginação estimulada a cada página.

Carvalho (2004, p. 99) discorre sobre a tendência mercadológica que engloba obras cujo discurso está inserido na configuração discursiva da “Fantasia”, preferida pelo público infanto-juvenil recente:

A modalidade narrativa de linha fantástico-psicológica constitui-se, hoje, em uma tendência rica e promissora da literatura infanto-juvenil, ao possibilitar ao leitor a entrada em um mundo imaginário, onde tudo é possível. É preciso dizer que a fantasia não se configura somente em uma realidade imaginária, para inserir a personagem criança ou jovem em um mundo irreal e sem vínculo com seu cotidiano. Ela representa, sobretudo, um meio de comunicação mais apropriado com o público infanto-juvenil, bem como um modo de falar, por meio de uma linguagem simbólica, de questões, muitas vezes difíceis de serem mostradas para este público pela forma realista. (CARVALHO, 2004, p. 99).

Na série de *Harry Potter*, pode-se perceber claramente uma reprodução das narrativas maravilhosas, cujas estruturas foram definidas por Propp. O enredo global da série, hoje dividido em sete volumes, gira em torno de um herói (Harry) que passa toda a narrativa

arrumando maneiras de se defender contra o vilão que quer matá-lo (Voldemort). Todos os volumes de Rowling narram, no final, o encontro entre as duas personagens principais da história, onde o bem sempre vence.

A inovação está no fato de que, enquanto nos contos maravilhosos há somente um mundo, o mágico, na série de *Harry Potter* há dois: o real e o mágico. Isso é que causa a identificação do leitor, sobretudo o leitor infante-juvenil, que não tem diante de si um universo fantástico distante, preenchido por reis, fadas e castelos, mas um universo como o seu, vivenciado por um adolescente que vai à escola, que tem problemas em casa, que tem amigos, com os quais às vezes discute, que se apaixona, que pratica esporte, embora todas essas ações sejam figurativizadas de forma nada convencional.

Todo o percurso narrativo dos cinco primeiros volumes de *Harry Potter* aqui analisados se dá de forma semelhante: há um herói que quer entrar em conjunção com um objeto mágico para garantir a paz no seu mundo. Para isso, ele tem que lutar contra o vilão, que também quer o objeto, cada um figurativizado de uma maneira, seja a pedra filosofal, seja um diário mágico, por exemplo, porém com finalidade oposta.

A presença de um objeto mágico, em narrativas fantásticas, é muito importante, pois além dele consistir na busca que estabelece toda a trama narrativa, também pode ser, muitas vezes, o instrumento por meio do qual uma situação conseguirá ser sancionada. Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, por exemplo, a pedra mágica capaz de dar vida eterna a quem a possuir é a busca incansável de Voldemort e também a de Harry, não pelo elixir da vida, mas por evitar que o Senhor das Trevas se aproprie dela. Já em *Harry Potter e a Câmara Secreta*, não há um objeto que se busque incessantemente, mas quando Harry consegue entrar na Câmara e é ferido pelo Basilisco, recebe de Dumbledore uma fênix, cujas lágrimas tinham poder curativo, e um chapéu que, além de conter uma espada com qual Harry mata a serpente, também protegia os olhos do herói, uma vez que quem olhasse para o Basilisco ficaria petrificado. Assim como ocorre em *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, a varinha mágica de Harry deu a ele a vitória contra Voldemort. Isso sem contar com a capa da invisibilidade, presente em todos os volumes da série, que proporcionou a Harry a entrada em locais proibidos e a presença em reuniões de professores, onde ele escutava conversas que foram de extrema importância para que descobrisse muitas coisas sobre Voldemort. O Mapa do Maroto, que aparece em *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, também pode ser considerado um objeto mágico, na medida em que proporcionou a Harry e seus amigos o poder de enxergar os passos de qualquer pessoa, além de passagens secretas.

Assim, quando constitui o objetivo que se busca durante toda a narrativa, o objeto mágico consiste no objeto-valor com o qual ambos, herói e vilão, querem entrar em

conjunção; já quando é o meio pelo qual uma situação é resolvida, o objeto mágico consiste no instrumento que modalizará o sujeito, proporcionando a ele o saber e o poder fazer determinada ação. Será, portanto, um objeto modal.

A modalização se dá, portanto, como se sabe, quando é instaurado no sujeito o querer e/ou dever, saber e/ou poder fazer algo. Assim, na série de *Harry Potter*, o aprendiz de bruxo é tomado por um dever, mais que por um querer, derrotar Voldemort, pois disso dependem a paz em Hogwarts e sua própria sobrevivência. Esse querer instaurado em Harry se dá pelo fato de o menino ter os valores do bem fortemente definidos em si. Isso é o que faz com que ele se sinta na obrigação de salvar Hogwarts, já que se sente responsável pelos retornos de Voldemort, que sempre ressurgue em busca do menino. Já o saber e o poder, inicialmente em disjunção com Harry, são dados a ele seja por meio de uma conversa reveladora, que esclareça determinado fato, seja pela aquisição de algum objeto mágico que o salvará, como já aqui citado.

Em relação a Voldemort, pode-se concluir que ele é instaurado mais pelo querer que pelo dever destruir Harry, pois não há nele essa noção de dependência que há em Harry, ou seja, Harry sabe que dele depende a harmonia e o bem no mundo mágico, e para isso deve lutar, já Voldemort quer destruir Harry para voltar a reinar nesse mundo, não há nada que dele dependa. Voldemort, em nenhum volume da série, foi modalizado por um objeto mágico. O bruxo do mal tem seus poderes e os usa em suas lutas com Harry, porém, em nenhum dos casos, na batalha final, é dado a ele um objeto que o ajudará a vencer. É a isso que se deve o fato disso nunca acontecer, mas sim acontecer a vitória de seu oponente.

A manipulação sempre é dada por Voldemort em relação a Harry. Voldemort manipulou Harry, em todos os volumes da série, por meio da provocação, pois desafiava o menino com os mistérios que faziam parte das intrigas das histórias. Em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, Voldemort usou o professor Quirrel para manipular Harry a entrar no alçapão e, assim, encontrá-lo. A cada feitiço, deixado pelos professores, que Harry tinha de vencer para entrar no alçapão, o menino ficava mais instigado a entrar no ambiente secreto e se apoderar da pedra. Ao chegar ao local desejado, encontrou Quirrel e, a princípio, achou que ele estava lá para ajudá-lo, mas eis que o professor virou de costas e foi possível ver que Voldemort estava se utilizando de seu corpo, pois estava fraco, e não tinha mais corpo próprio.

Em *Harry Potter e a Câmara Secreta*, Voldemort manipulou Harry por meio de Gina. Tendo raptado a menina, o Senhor das Trevas deixava mensagens subliminares por meio de vozes que somente Harry ouvia, ou por meio de palavras escritas com sangue nas paredes de Hogwarts. Tudo isso para que o aprendiz de bruxo se sentisse desafiado e, modalizado pelo

dever, como já aqui foi citado, empenhasse-se para acabar com os mistérios. Assim, Harry conseguiu chegar à Câmara Secreta, onde Voldemort o estava esperando, mas como sempre acontece na série, este perdeu a batalha.

Em *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, Harry não se encontra frente à frente com Voldemort, mas sim com seu enviado, Pedro Pettigrew, que durante toda a narrativa esteve observando Harry e passando informações ao Senhor das Trevas. Em *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, Voldemort usou o professor Moody para garantir que Harry participasse do Torneio e, segurando a Taça, fosse transportado ao cemitério em que se encontrava o Senhor das Trevas; o Torneio foi o que fez com que Harry se sentisse desafiado e acabasse por obedecer a seqüência planejada por Voldemort.

Em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, Voldemort desafiou Harry em sonhos, fazendo com que o menino chegasse à estante que possuía o mesmo número com o qual ele sonhava, achasse a esfera mágica contendo seus nomes e, tocando-a, chegasse até o Senhor das Trevas.

A competência é dada, como já visto, pela aquisição do poder e/ou saber fazer determinada ação, o que só é possível quando se tem os objetos mágicos necessários para realizar a performance, ou seja, vencer a batalha e, assim, o mundo mágico ser sancionado pelo bem, ainda que temporariamente.

Vale lembrar que há, nas obras, mensagens de amor e amizade. Isso é mais nitidamente observado nos dois primeiros volumes da série. No primeiro deles, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, Harry não contava com nenhum tipo de objeto mágico que pudesse fazer com que derrotasse Quirrel e, conseqüentemente, Voldemort. No entanto, o menino venceu, pois o sentimento de amor que sua mãe por ele mantinha, dando sua vida para salvar a do filho foi maior que o poder de Voldemort. Em *Harry Potter e a Câmara Secreta*, quando Harry estava se sentindo mal por imaginar que pudesse ter o sangue do fundador de Sonserina, Dumbledore lhe explica que a vida não é feita por fatos, mas por escolhas, e que Harry até poderia ser um descendente de Salazar Slytherin, mas ele escolhera viver no bem, com amor, e isso era o mais importante.

Do ponto de vista discursivo, pode-se afirmar que a série de *Harry Potter* é composta por textos altamente figurativos, pois para falar sobre os temas do amor, da amizade, da passagem da infância para a idade adulta e dos conflitos emocionais que isso implica, do preconceito racial (dos “trouxas” em relação aos bruxos e vice-versa), a autora se vale de inúmeras figuras. A principal delas é a própria escola de Hogwarts, pois lá é o espaço onde esses temas são trabalhados. Isso sem contar que a oposição bem *versus* mal é figurativizada por Harry e Voldemort, respectivamente, com a vitória do primeiro em todos os casos.

A enunciação se dá por meio da debreagem enunciativa, em que o narrador se mantém afastado de seu discurso, apenas narrando os fatos, sem deles participar, exatamente ao estilo do “Era uma vez...”, tão tradicional nos contos de fadas.

O segundo grupo analisado refere-se à obra *O pequeno príncipe*, considerado, até hoje, um clássico da literatura francesa. Trata-se de uma obra escrita pelo autor, jornalista e piloto francês Antoine de Saint-Exupéry, no ano de 1943, um ano antes de sua morte. De todas as obras do autor, essa é, sem dúvida a mais conhecida. Do lado de fora parece ser um simples livro para crianças, mas *O Pequeno Príncipe* é, na verdade, um livro com ensinamentos profundos, escrito de forma enigmática e metafórica.

A obra foi traduzida para muitas línguas, como português, inglês, espanhol, italiano, entre outras. Também dela foram feitas histórias para serem ouvidas, filmes e desenhos animados, além de adaptações.

O pequeno príncipe narra a história de um príncipe que vivia em um pequeno planeta. O narrador anônimo encontrou o pequeno príncipe quando seu avião caiu no deserto. Enquanto tentava consertá-lo, ouviu uma pequena voz lhe pedindo para desenhar um carneiro.

A narrativa se constitui por meio do diálogo entre o príncipe e o piloto (narrador), onde o primeiro conta ao segundo todas as suas aventuras pelos países que percorrera.

O narrador descobriu que o príncipe tinha vindo de um planeta tão pequeno que ele podia observar o pôr do sol a qualquer momento que quisesse, tendo apenas que se virar. A razão pela qual ele queria o desenho do carneiro era que esses animais comem pequenas plantas e, como os baobás eram plantas que representavam um grande problema em seu planeta, ele desejava que o carneiro desenhado comesse-as. O narrador diz, então, que os baobás eram árvores grandes, mas o príncipe explica que elas começaram pequenas.

A preocupação do príncipezinho era, também, o fato de que os carneiros, além dos baobás, comem flores, e o príncipe tinha uma flor muito especial em seu planeta, pela qual ele tinha muito apreço. A flor, apesar de bela e cheirosa, era boba e exigente. Mesmo que, ingenuamente, não tivesse medo de animais ferozes, como os tigres, pois achava que seus espinhos a protegeriam, ela exigia que o príncipe construísse uma tela para protegê-la do calor, durante o dia, e do frio, durante a noite. Apesar de amá-la, o príncipe se cansou de ouvir suas palavras e suas exigências, por isso ele deixou o planeta.

Antes de chegar à Terra, ele visitou muitos planetas. O primeiro deles era habitado por um rei, que ficou feliz em ter um súdito. Ele tentou, em vão, fazer o príncipe ficar, mas ele partiu, pensando em como as pessoas adultas eram estranhas.

Um homem muito orgulhoso ocupava o segundo planeta; ele queria que o príncipe o aplaudisse e o saudasse. O príncipe se cansou disso e, quando partiu, estava ainda mais convencido de que os adultos eram muito estranhos.

O terceiro planeta era habitado por um bêbado. O príncipe perguntou por que ele bebia, e o bêbado respondeu que ele o fazia para se esquecer da vergonha que sentia por beber. O quarto planeta era ocupado por um homem de negócios que não fazia outra coisa senão contar estrelas, dizendo que eram todas dele. O príncipe pensou que esses homens eram tão estranhos quanto os outros. O quinto planeta era o menor, e era ocupado apenas por um acendedor de lâmpadas, cujo trabalho era acender a lâmpada solitária da rua. Contudo, o acendedor estava exausto, dizendo que seu trabalho já tinha sido muito melhor. Ele acendia a luz da rua à noite e a apagava pela manhã e, durante o resto do dia, ele podia descansar. No entanto, o planeta começou a girar cada vez mais rápido. O dia durava apenas um minuto e, por isso, ele tinha de constantemente acender e apagar a lâmpada. O príncipe ficou muito triste em ter que deixar esse planeta, pois os dias curtos significavam que ele tinha muitos pores-do-sol.

O sexto planeta era maior e ocupado por um geógrafo. Mas ele era incapaz de contar ao pequeno príncipe qualquer coisa sobre o seu planeta, porque não era um explorador. Ao invés disso, ele pediu ao príncipe que lhe falasse sobre o seu país. O príncipe disse que ele não era muito interessante, porque era pequeno. O geógrafo o aconselhou, então, a visitar a Terra.

Quando o príncipe visitou a Terra, ele não viu ninguém a princípio, e continuou andando; por acaso, ele encontrou um jardim de rosas e ficou muito triste ao perceber que sua flor, que ele achava ser completamente única, era apenas uma rosa comum como aquelas no jardim. Então ele encontrou a raposa, e pediu a ela que brincasse com ele, mas o animal disse que não podia, pois não era manso, o que o príncipe não entendeu. A raposa explicou o que ela queria dizer, e disse ao príncipe que se ele quisesse um amigo, teria que cativá-lo. Então eles criariam um vínculo, e seriam únicos um para o outro. O príncipe percebeu que sua rosa tinha lhe cativado. Ele voltou todos os dias para ver a raposa, sentando mais perto cada dia, até que a raposa por ele foi cativada e eles ficaram amigos. Quando o príncipe foi embora, a raposa lhe disse que ele era responsável por sua rosa, porque ele a tinha cativado.

O príncipe descobriu que ele precisava voltar para casa para cuidar dessa sua rosa. O piloto ficou muito triste, mas o príncipe disse que eles sempre seriam amigos e que toda vez que o narrador olhasse para as estrelas, ele pensaria no príncipe.

Em suas viagens, o príncipe aprendeu o que significava amar alguém. Ele descobriu o quanto sua rosa era importante para ele, mesmo que às vezes fosse difícil lidar com ela. As

peessoas que vivem sozinhas nos planetas que o príncipe visitou representam uma metáfora da solidão e isolamento entre os adultos. O rei, o homem orgulhoso e os outros ficam presos em uma maneira de olhar para si mesmos e interagir com as poucas pessoas que eles encontram, e são incapazes de genuinamente se comunicar. Eles não guardaram nada da mente aberta que poderiam ter tido quando crianças. O príncipe sai de toda a experiência crendo que vale a pena amar alguém, mesmo que isso algumas vezes traga tristeza.

O sucesso da obra de Saint-Exupéry é inegável. Escrita em 1943, foi líder de vendas durante o período que estudamos nesse trabalho (1994 a 2004), sendo até hoje uma referência ao tratarmos de literatura infanto-juvenil.

Sob o ponto de vista da semiótica greimasiana, *O pequeno príncipe* apresenta a oposição básica: infância x fase adulta, que envolve uma série de outras oposições, tais como: ingenuidade x malícia, simplicidade x complexidade, curiosidade x passividade, inocência x maldade, pureza x malandragem, paciência x nervosismo, entre outras. Vale lembrar que todos os primeiros elementos das oposições citadas referem-se ao mundo da criança (no caso, do pequeno príncipe) e os segundos elementos referem-se ao mundo do adulto (no caso, do narrador).

Eis alguns exemplos que nos mostram algumas dessas oposições. O excerto abaixo mostra um diálogo entre o narrador e o pequeno príncipe, em que o menino questiona sobre as flores:

- Então... para que servem os espinhos?
Eu não sabia. Estava ocupadíssimo naquele instante, tentando desatarraxar do motor um parafuso muito apertado. Minha pane começava parecer demasiado grave, e em, breve já não teria água para beber...
- Para que servem os espinhos?
O príncipezinho jamais renunciava a uma pergunta, depois que a tivesse feito. Mas eu estava irritado com o parafuso e respondi qualquer coisa.
- Espinho não serve para nada. São pura maldade das flores.
(...)
- E tu pensas então que as flores...
- Ora! Eu não penso nada. Eu respondi qualquer coisa. Eu só me ocupo com coisas sérias!
Ele olhou-me estupefato:
- Coisas sérias!
Via-me, martelo em punho, dedos sujos de graxa, curvado sobre um feio objeto.
- Tu falas como as pessoas grandes!
Senti um pouco de vergonha. (SAINT-EXUPÉRY, 2001, pp. 27 e 28).

Nesse excerto, é possível depreender várias oposições citadas acima, tais como: curiosidade x passividade, simplicidade x complexidade, paciência x nervosismo.

Toda a obra se constitui com base nessas oposições que podem ser apreendidas por meio do Nível Fundamental da semiótica, como várias vezes aqui já foi citado.

Em *O pequeno príncipe* há claramente as quatro etapas do processo narrativo: manipulação, competência, performance e sanção. Há várias situações em que o menino convence outra personagem a agir ou a pensar da mesma maneira que ele. Todas essas passagens cumprem as quatro etapas acima citadas, como mostra o exemplo em que o menino pede ao narrador que lhe desenhe um carneiro:

- Por favor... desenha-me um carneiro!

- Hem!

- Desenha-me um carneiro...

Pus-me de pé, como atingido por um raio. Esfreguei os olhos. Olhei bem. E vi um pedacinho de gente inteiramente extraordinário, que me considerava com gravidade. Eis o melhor retrato que, mais tarde, consegui fazer dele.

Não tinha absolutamente a aparência de uma criança perdida no deserto, a mil milhas da região habitada. Quando pude enfim articular palavra, perguntei-lhe:

(...)

- Mas ... que fazes aqui?

E ele repetiu-me então, brandamente, como uma coisa muito séria:

- Por favor ... desenha-me um carneiro ...

Quando o mistério é muito impressionante, a gente não ousa desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse a mil milhas de todos os lugares habitados e em perigo de morte, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. Mas lembrei-me, então, que eu havia estudado de preferência geografia, história, cálculo e gramática, e disse ao garoto (com um pouco de mau humor) que eu não sabia desenhar. Respondeu-me:

- Não tem importância. Desenha-me um carneiro.

Como jamais houvesse desenhado um carneiro, refiz para ele um dos dois únicos desenhos que sabia. O da jibóia fechada. E fiquei estupefato de ouvir o garoto replicar:

- Não! Não! Eu não quero um elefante numa jibóia. A jibóia é perigosa e o elefante toma muito espaço. Tudo é pequeno onde eu moro. Preciso é dum carneiro. Desenha-me um carneiro.

Então eu desenhei. (SAINT-EXUPÉRY, 2001, pp. 12 e 14).

Nesse excerto, pode-se perceber que, por intimidação (o narrador achou misterioso o menino e, por medo, o obedeceu), o processo de transformação da narrativa foi completo: o pequeno príncipe manipulou o narrador a, neste caso, dever realizar a ação; o narrador tinha a competência para realizar o desejo do menino (ele sabia desenhar e tinha, com ele, folha e papel para isso); a ação foi realizada (o narrador desenhou o carneiro ao menino) e o menino se satisfez com seu desenho nas mãos.

Assim, o pequeno príncipe entrou em conjunção com o objeto valor (o desenho do carneiro) a que tanto almejava, e isso só foi possível porque o narrador tinha valores modais

(querer, dever, poder e saber fazer algo) para transformar a situação inicial de não ter o desenho em situação final de tê-lo.

Há, na obra, vários Programas Narrativos; dentre eles pode-se citar o problema do narrador: ele está no deserto do Saara, com o avião quebrado e com água suficiente apenas para oito dias. Esse dilema do narrador-personagem constitui um dos Programas Narrativos que a obra comporta. Concomitantemente à narração do dilema do narrador, há vários outros Programas Narrativos. Cada passagem que o pequeno príncipe conta é um Programa Narrativo. Isto é, cada planeta visitado por ele comporta um Programa Narrativo. Eis alguns exemplos: “O primeiro era habitado por um rei. O rei sentava-se, vestido de púrpura e arminho, num trono muito simples, posto que majestoso.” (SAINT-EXUPÉRY, 2001, p. 36). E então o menino descreve suas aventuras e as lições ensinadas e aprendidas no primeiro planeta visitado. Assim ocorre com todos os outros planetas por ele visitados.

No nível do discurso, sabe-se que a tematização é fundamentada nas oposições vistas no Nível Fundamental. Sendo assim, o tema da obra é a ingenuidade, a pureza, a inocência de uma criança (por mais fictícia que ela seja) que é colocada em posição positiva *versus* toda a malícia, a falta de paciência do adulto, vista sob forma negativa.

Segundo Barros (1990, p. 71), “nos discursos temáticos enfatizam-se os efeitos de enunciação, isto é, de aproximação subjetiva ou de distanciamento objetivo da enunciação, em detrimento dos efeitos de realidade, que dependem mais fortemente dos procedimentos de figurativização.”

No processo de figurativização, figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem a eles traços mais concretos. Dessa forma, pode-se dizer que *O pequeno príncipe* é um texto figurativo, pois para expressar os valores no menino investidos, tais como sinceridade, pureza e ingenuidade, o narrador se vale de procedimentos figurativos e metafóricos, que ilustram, nas passagens do pequeno príncipe pelos países citados, os valores acima citados.

O último livro a ser analisado dentro da configuração discursiva da “Fantasia” é *Angus – o Primeiro Guerreiro*. A saga de sete livros mostra a luta de Angus e seus descendentes, grandes guerreiros cuja missão é estabelecer a justiça entre os homens até as cruzadas do século XXI. As histórias, sempre ricamente ilustradas com representações fiéis de época e cultura, mostram um desafio que percorre doze séculos, enfrentado por intermédio de uma espada profetizada — a espada da Justiça.

O livro é inovador em muitos aspectos: é um romance histórico voltado para jovens e adultos, com muitas ilustrações coloridas, mapas, ícones e uma linha do tempo que abrange todo o período histórico, retratado no primeiro volume. Atualmente, a saga está sendo

avaliada para ser adaptada ao cinema e para ser publicada em outros países. Ao todo, são sete livros, que cobrem doze séculos de nossa história. Aqui será analisado apenas o Volume I, que consta entre os dezenove livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos no período entre 1994 e 2004.

Ambientada na Escócia, a história conta a saga do guerreiro celta Angus e do clã de MacLachlan ao longo de mais de mil anos. O primeiro livro se passa no século IX, no auge da Idade Média, abrindo a epopéia que chega a atravessar o período atual, estendendo-se até o ano de 2020, quando o mundo será tomado por uma nova Cruzada. Os diferentes períodos históricos foram reconstruídos a partir de fatos reais, com a ajuda de historiadores, professores e até religiosos. A história fala sobre vikings e outros povos antigos, como os pictos e os escotos.

Um dos temas de *Angus – O Primeiro Guerreiro* é o embate entre o cristianismo e as religiões pagãs na Alta Idade Média. O livro é, ainda, repleto de muitas aventuras, protagonizadas por heróis poderosos e sinuosas mulheres guerreiras. Uma batalha sangrenta ocorre a cada poucas páginas. Eis um trecho:

Nesse momento, a lâmina da espada de Seawulf percorreu um arco veloz em direção ao pescoço de seu inimigo. Wulfgar conseguiu aparar o golpe com o cabo do machado. Mas tal foi a força do ataque que a espada de Seawulf, descrevendo um círculo luminoso, decepou o cabo do machado e o pescoço de Wulfgar num mesmo movimento (PAES FILHO, 2003, p. 37).

Além disso, o livro é todo ilustrado por figuras riquíssimas em detalhes e em cores. A narrativa começa com Briggid, mãe de Angus, contando sobre o dia em que Hagarth, um amigo de seu marido Seawulf, pai de Angus, viera até a casa deles, dizendo que Wulfgar queria a cabeça de Sagarth por ter matado Schaul, um dos homens dele. A briga ocorreu porque Schaul tentou abusar sexualmente de Danna, uma aldeã. Sagarth interveio e matou o outro guerreiro.

Seawulf, então, desafiou Wulfgar a um duelo de vida ou morte: aquele que sobrevivesse teria a honra e a lealdade de todos os homens. Seawulf ganhou a batalha. Toda a narrativa é, então, construída com base em diversos duelos entre vikings, que ocorreram na Escócia do século XI, de acordo com a ficção, e que tinham como objetivo a defesa da honra dos povos e as disputas por territórios.

A personagem principal é Angus, filho de Seawulf e Briggid. Nascido em 849 d.C., filho de mãe celta e pai viking, ele tinha diante de si duas formações culturais, religiosas e morais, e uma delas deveria ser extinta em prol de um ideal nobre: preservar a cristandade na

Bretanha, antes que ela fosse completamente aniquilada pelos nórdicos comandados por Ivar sem-Ossos, um líder muito cruel.

Aos dezesseis anos, Angus partiu para acompanhar seu pai em uma grande batalha, deixando na Escócia sua mãe. Após catorze anos, Angus voltou, vencido, porém sem o pai, que morrera em um dos vários duelos que aconteceram durante a empreitada. Voltando a morar na Escócia, com sua mãe, Angus, agora líder de seu povo, no lugar de seu pai, continuou participando de muitas batalhas, nas quais muitas pessoas morriam, em busca de seus ideais.

Angus começou, então, a entrar em um momento de introspecção, refletindo se esse era mesmo o caminho que ele queria seguir. Ou seja, quando o tão esperado fato de ser um líder viking, como seu pai, foi concretizado, ele descobriu que a barbárie e as injustiças das lutas estavam longe dos ideais de honra que o pai havia lhe ensinado por meio de um heróico exemplo. E foram justamente essas mesmas injustiças que fizeram dele o mais nobre guerreiro.

Angus MacLachlan, primeiro guerreiro e fundador do clã dos MacLachlan começou, portanto, a retirar, dos momentos de total desgaste emocional e físico, verdadeiras lições para aprender a viver, a sobreviver e a lutar. Sua personalidade, no entanto, era lapidada não só pelas adversidades e pelo sofrimento, mas também pela orientação de grandes mestres, como Nennius, significativa figura que alterou por completo a visão de mundo de Angus.

Como um líder viking, que lutava pela conquista do reino unido, ele viu várias coisas que não faziam muito sentido para ele. Em uma das batalhas, Angus ficou perdido em uma floresta, bastante machucado, por dias. Passando fome, frio e dor, ele teve, em um de seus delírios devido à fraqueza em que se encontrava, um sonho com uma serpente que o envolvia.

Acordou, então, com a figura de um velho que dele cuidava. Era Nennius, um monge que o resgatou e o levou para um mosteiro, onde cultivava a palavra de Deus. O monge curou Angus e ele lhe contou sobre seu sonho, no momento em que fora resgatado. Nennius lhe disse que a serpente era “(...) o adversário de Deus, que vomita seu séquito de pagãos pelo mundo para exterminar Seus amados filhos” (PAES FILHO, 2003, p. 146).

A partir daí, Angus foi batizado e passou a seguir as palavras do monge e de Deus. Os vikings não acreditavam em Deus, por isso essa foi uma transformação muito grande em sua vida. Nennius mostrava, a cada dia, como a presença divina estava em tudo. Após ter mudado sua crença, Angus passou a lutar pela justiça, sempre guiado pela fé em Deus, mesmo que, para isso, algum homem perdesse sua honra, se assim o merecesse, ou algumas terras fossem extintas.

No mosteiro, percebendo a grandiosidade dos valores morais de Angus, um sacerdote druida lhe ofereceu uma espada com cravos da Cruz de Jesus Cristo. O guerreiro, então, passou a buscar o caminho da verdade, baseado na espada, pois a verdade, afirmava o sacerdote, é reta como sua espada que transpassava a carne.

Com essa espada, Angus permaneceu lutando, então com a justiça sendo seu principal objetivo. Vale lembrar que, por se tratar de uma história ocorrida no século IX, a noção de morte não era a mesma de hoje, condenada pelos sacerdotes e pela moral dos homens. A morte para aqueles que faziam o mal era considerada uma forma de justiça. Assim, Angus continuou matando seus inimigos e aqueles que agissem contra a moral e as leis divinas. Sua principal batalha foi aquela em que, por vingança, matou Ivar sem-Ossos, seu maior inimigo, pois este matara seu pai.

A narrativa, que se iniciou sendo contada pela mãe de Angus e que, durante todo o livro, foi tomada pela voz de Angus, discorrendo sobre tudo o que aconteceu nos catorze anos em que ele ficara fora da Escócia, no final volta a ser descrita por ela. Brigid termina a obra contando que Angus se casara com uma moça da aldeia, chamada Samhaoir, e teve cinco filhos. Nennius morreu, mas suas palavras estariam para sempre no coração de Angus, assim como no dela, que também passou a viver guiada pela fé em Deus.

Em *Angus – O Primeiro Guerreiro*, há uma simbologia muito fortemente expressa em toda a narrativa, fenômeno este que a semiótica tão bem desenvolve. A representação específica para cada símbolo pode surgir como resultado de um processo natural ou pode ser convencionalizada de modo que o receptor consiga fazer a interpretação do seu significado implícito e atribuir-lhe determinada conotação. Pode também estar mais ou menos relacionada fisicamente com o objeto ou idéia que representa.

O termo símbolo designa um elemento representativo que está (realidade visível) em lugar de algo (realidade invisível) que tanto pode ser um objecto como um conceito ou idéia, determinada quantidade ou qualidade. O símbolo é um elemento essencial no processo de comunicação, encontrando-se difundido pelo quotidiano e pelas mais variadas vertentes do saber humano. Embora existam símbolos que são reconhecidos internacionalmente, outros só são compreendidos dentro de um determinado grupo ou contexto (religioso, cultural, etc.).

A semiótica é a disciplina que se ocupa do estudo dos signos, do seu processo e sistema em geral. Na semiótica, todo signo que a convencionalidade predomina possui uma relação com um símbolo. Um exemplo disso é a paz mundial e a pomba da paz, em que a convenção fez da imagem de uma pomba branca, um símbolo de paz.

Os símbolos são tipos de signos cujo significado deriva de convenções cristalizadas pelo uso, num dado contexto cultural, por isso muitos deles só são compreendidos em

determinado universo, como por exemplo a abóbora caricaturizada, com uma vela acesa em seu interior, símbolo da festa de Halloween. Aqueles que habitam países que não celebram essa festa, não saberão o que a abóbora simboliza.

É importante considerar que o símbolo é um elemento concreto que manifesta uma idéia abstrata. Além disso, todo signo lingüístico, tem um significante (elemento sensível) e um significado (conteúdo). Para que haja um símbolo é necessário existir uma relação necessária entre o significante e o significado. E, para analisá-lo, deve-se considerar, entre outros elementos, a cultura, pois os símbolos variam de uma cultura para outra”, como demonstra o exemplo da abóbora acima citado.

Em *Angus – O Primeiro Guerreiro* há dois momentos em que os símbolos definem a narrativa. O primeiro deles é o sonho que Angus tem quando estava em delírio devido à fraqueza, quando estava perdido na floresta. Esse sonho, por meio do qual Angus visualizava uma serpente que o envolvia, representa, segundo o cristianismo, o mal, a tentação, desde séculos representados pela serpente. Já o segundo símbolo, a espada com cravos da cruz de Jesus Cristo, representa a justiça (simbolizada pela espada) de acordo com as leis cristãs (simbolizadas pelos cravos da cruz de Cristo).

Esses dois símbolos resumem toda a narrativa: um sujeito (Angus) não tinha seu caminho muito bem definido, lutava pelo poder, pela honra, mas sem fundamentos que o convencessem daquilo, isto é, sem os preceitos de Jesus em sua vida. A partir do momento em que sua vida passa por uma transformação, ele começa a lutar pela justiça, porém com base na palavra cristã, o que proporciona um sentido maior às suas ações. Em outras palavras, pode-se dizer que a narrativa é baseada na oposição cristianismo (que recebe um valor eufórico) *versus* paganismo (que possui um valor disfórico).

Para que Angus passe de um estado inicial de viver de acordo com o paganismo para um estado final de viver de acordo com o cristianismo, Nennius o manipulou por meio da sedução, pois Angus foi atingido em seu emocional. Angus, que já estava convertido ao cristianismo, estava vivendo de acordo com os preceitos de Cristo, mas quando lhe é dada a espada, essa mudança e sua vida é concretizada e figurativizada. Eis o trecho que narra o momento em que o druida lhe oferece a espada:

Esta é Gaoth Cerridwen, aquela que traz a justiça, Angus. E de hoje em diante será a arma usada por ti e por teus descendentes. (...)

Esta espada que, como a coroa do Imperador Carlos Magno, contém nela um dos três Santos Cravos usados na crucificação do Nosso Senhor, é entregue agora ao homem que trará o combate justo contra a maldade e a injustiça. E, com a ajuda de Deus, dos anjos e santos, irá desmascarar todas as insídias enganosas e lutar e vencer a trama usada pela besta oculta, que

tentará pôr fim à humanidade, mergulhando-a nas trevas. (PAES FILHO, 2003, p. 352).

Pode-se dizer que o druida transferiu a Angus uma grande responsabilidade, e ele, por sua vez, aceitou o contrato estabelecido, de lutar por justiça em nome de Deus. A competencialização do sujeito, pois, foi estabelecida nesse momento. O querer e o dever já estavam instaurados em Angus, faltando-lhe apenas o poder, visto que saber lutar, ele já sabia. A espada, que funciona também como objeto mágico, já acima analisado ao se referir à série de *Harry Potter*, conferiu ao sujeito o poder-fazer. Assim, a performance pôde ser sancionada, ou seja, Angus passou a lutar em nome de Jesus e também converteu seu povo a ser cristão.

Os símbolos conferem ao texto um caráter altamente figurativo. Assim, *Angus – O Primeiro Guerreiro* é um texto figurativo na medida em que, para tratar do tema do cristianismo (entre outros que são abordados), vale-se de recursos figurativos e simbólicos.

A enunciação em *Angus – O Primeiro Guerreiro* é expressa por meio da debreagem enunciativa, sendo narrado em primeira pessoa. A mãe de Angus é quem começa narrando a história, como já aqui citado, mas a maior parte da obra é enunciada por Angus, a quem Brigid confere a voz, por meio do discurso direto. Isso cria no texto o efeito da subjetividade e a debreagem interna (que ocorre por meio da inserção do discurso direto) proporciona ao enunciatário a ilusão de ouvir o enunciador.

Vale lembrar que embora essa obra tenha uma conotação religiosa bem expressa, considera-se que ela está inserida na configuração discursiva da “Fantasia” e não na da “Religiosidade”, por conta de alguns elementos nela contidos recorrentes às narrativas fantásticas, como a presença de um objeto mágico, a estrutura dos contos de fada, definida por Propp e suas trinta e uma funções, o enredo medieval, entre outros.

Ao finalizar esse exame das sete obras cujos discursos estão inseridos na configuração discursiva da “Fantasia”, pode-se afirmar que a literatura fantástica é um setor que está em grande crescimento no mercado editorial brasileiro, dado o grande número de obras que se destacaram nas listas pesquisadas (vide gráfico 02 no item dos Anexos), o que faz com essa configuração discursiva mereça estudos aprofundados relacionados ao atrativo que exercem em seu público.

Ao se trabalhar com leitura, sobretudo em relação ao que é lido pelo público infanto-juvenil, é necessário prestar atenção ao fato de que as crianças e jovens estão cada vez mais distantes do mundo da leitura por prazer. Quando surgem, no entanto, best-sellers com mais de 600 páginas, como alguns volumes da série de *Harry Potter*, que são muito consumidos por esse público, pode-se dizer que esses discursos merecem muita atenção dos estudiosos da

área, pois podem ser considerados uma maneira de manter crianças e jovens atraídos pela leitura, ainda que não aquela realizada pelo prazer estético, mas sim aquela que diverte.

Conclusão

Na conclusão desta pesquisa de mestrado, constata-se que foi traçado, ao longo do trabalho, um perfil do leitor de literatura infanto-juvenil no período de 1994 a 2004, conforme objetiva esse projeto. Foi demonstrado, também, como a semiótica greimasiana pode ser um meio eficiente de apreensão do sentido de diversos textos.

Sobre o leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil no período entre 1994 e 2004, pode-se afirmar que se trata de um público com uma grande preferência por textos cujos discursos estejam inseridos na configuração discursiva da “Fantasia”, conforme mostra o gráfico 02, nos anexos dessa dissertação. A “Fantasia” representa 36,8% dos livros infanto-juvenis mais vendidos no período estudado, enquanto a “Moralidade”, o “Culturalismo”, o “Humor” e o “Suspense” representam 10,5%, a “Religiosidade”, 5,2% e, por fim, o “Comportamento” representa 15,8% (dados aproximados sobre os dezenove livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos entre 1994 e 2004).

Tanto as crianças quanto os jovens da faixa etária que essa pesquisa abrange (0 a 12 anos e 13 a 18 anos, respectivamente) preferem textos figurativos a temáticos. Isso pode ser constatado devido ao fato de que dezessete dos dezenove livros aqui analisados comportam narrativas baseadas em discursos predominantemente figurativos para tratar dos temas em questão. À exceção de *Outro como eu só daqui a mil anos* e *O homem que calculava*, cujos textos são temáticos, nenhuma outra obra discorre sobre o tema proposto sem se utilizar de figuras, mas todas se valem de recursos que revestem o texto, tornando-os mais concretos. Essa constatação é coerente, pois textos figurativos são mais facilmente compreendidos por iniciantes no mundo da leitura.

Esse aspecto é mais fortemente expresso nas obras inseridas na configuração discursiva do “Comportamento” e da “Moralidade”, em que as obras da primeira são destinadas aos jovens e as da segunda, às crianças. A configuração discursiva do “Comportamento”, como já citado no item 4.3, dirige-se a um público (adolescentes) que necessita de dados concretos, que tornam o discurso aparentemente real, para serem persuadidos. Assim, dizer que dirigir embriagado é uma atitude imprudente poderá não ser suficiente para persuadir o jovem leitor, mas dizer que “Cláudio” ou “Márcio”, por exemplo, sofreram um acidente por dirigirem alcoolizados e não podem mais andar, talvez seja, ainda que esse caso seja fictício. Assim, os discursos dessas obras necessitam de recursos que tornem o discurso o texto mais concreto e verossímil, atingindo o enunciatário de forma bem sucedida.

Já a configuração discursiva da “Moralidade”, para abordar o assunto escolhido, utiliza-se de tipos textuais, tais como as fábulas, poemas, lendas e histórias recontadas. As

fábulas são bons exemplos de como um texto figurativo consegue expressar o assunto desejado de forma eficaz, sobretudo ao se dirigir ao público infantil. Da mesma forma que ocorre com a configuração discursiva do “Comportamento”, um texto dirigido a uma criança, que afirma que a amizade é uma virtude que deve ser cultivada, pode logo cair em seu esquecimento, mas uma fábula, que narra a história de um ratinho que rói as cordas de uma rede para salvar um leão, que um dia lhe ajudou, fará com que a criança mais facilmente compreenda aquilo que o texto deseja transmitir.

A configuração discursiva da “Religiosidade” é uma exceção, e isso pode ser avaliado no sentido de que a história narrada em *Outro como eu só daqui a mil anos* é uma história universal, que pode dispensar recursos figurativos, pois já faz parte da cultura da sociedade cristã.

A configuração discursiva do “Culturalismo” é composta por uma obra cujo texto é temático (*O homem que calculava*) e por uma obra cujo texto é figurativo (*Contos e lendas orientais*). O primeiro exemplo aborda uma seqüência narrativa que, para expressar noções de matemática e de cultura oriental, utiliza-se de figuras como os enigmas decifrados por Beremiz, personagem principal da história. Por meio desses enigmas, além de ensinar matemática, a obra aponta para detalhes sobre os costumes dos povos que habitavam as regiões por onde o calculista passava. Já o segundo caso, por se tratar de um texto composto por lendas e fábulas, é considerado um texto figurativo pelos elementos já aqui analisados, recorrentes a esses tipos de textos.

As configurações discursivas da “Fantasia”, do “Humor” e do “Suspense” também comportam textos figurativos, mas suas noções estão mais focadas no efeito que elas produzem no discurso (o efeito da fantasia, do humor e do suspense) do que na mensagem que transmitem. Isso não significa que o que os textos das outras configurações discursivas transmitem seja mais importante, ou mais bem expresso do que aquilo que elas transmitem, mas sim que a classificação de uma configuração discursiva como “Fantasia”, “Humor” e “Suspense” esteja baseada mais no efeito de sentido que esses textos provocam, ao invés de se basearem nos temas por elas abordados.

Com o mercado infanto-juvenil em constante crescimento, com o surgimento de novos autores, novas obras e com o acesso cada vez mais facilitado ao livro, ou seja, com uma mudança nesse mercado, a hipótese principal da qual partiu este trabalho era a de que o gosto do leitor dessa faixa etária também mudaria. Assim, o que se esperava era justamente detectar obras distintas, do ponto de vista de configurações discursivas, daquelas detectadas na década de 1980, como mais adiante será explicado. Isso, de fato, foi comprovado.

De acordo com o estudo histórico realizado sobre a literatura infanto-juvenil nesta dissertação, foi possível perceber a evolução que esse gênero teve no mercado editorial brasileiro.

A literatura infantil, desde seu aparecimento, na Europa moderna, mostrou certa preferência pelo mundo agrícola como local para as histórias, ou seja, o espaço rural e a natureza, enquanto cenário não eram novidades. Isso se deve ao aproveitamento, desde o início, de narrativas de origem folclórica ou contos de fadas que provinham do campo. Também se converteram em literatura infantil as fábulas que apelam para o ambiente rural e para personagens do campo, que tenham aparência animal e características humanas, como pensar, falar e sentir.

A presença de um universo rural na narrativa brasileira não era, em princípio, novidade, nem mesmo na literatura para crianças. O romance romântico fortaleceu uma visão enaltecida da natureza brasileira e foi nesse cenário que heróis ou indivíduos mais comuns viveram grandes momentos de suas existências. Nesse contexto, Lobato é fiel à sua geração e contrário ao nacionalismo eufórico, assim como o é o Brasil de Macunaíma, que mostra como a nação ufanista que era descrita também era infestada de formigas, doenças e miséria.

A principal sustentação do campo sempre foi a agricultura. Logo, nas obras infantis, essa atividade não poderia deixar de aparecer. Na época, eram muito comuns as histórias transcorridas nas fazendas de café, cultura muito lucrativa. Além disso, as fazendas de café não representavam apenas o poder financeiro de seus proprietários. Quando moravam na cidade, o campo proporcionava o restabelecimento da saúde, debilitada pelos elementos urbanos.

O que se pode concluir disso tudo é que a necessidade de informações sobre o meio rural e a insistência na importância da cafeicultura indicam o público a que se destinam essas obras: um público distanciado da vida agrícola, ainda que financeiramente dependente dela.

Foi a partir da década de 1960 que o elogio à vida rural deixou de ser o tema principal das obras infanto-juvenis. Começava-se a falar sobre a emergência do Brasil urbano: a realidade urbana é mostrada por meio de personagens batalhadores, muitas vezes moradores de periferia, vindos de famílias pobres. Essa inserção da personagem pobre nas histórias muda completamente o rumo que tomava a literatura infanto-juvenil da época: novas configurações temáticas, novos cenários, novos tipos de personagens, novas realidades, enfim, tudo era diferente.

A partir da década de 1980, no entanto, há uma mudança temática na literatura infanto-juvenil. De acordo com Biasoli (2005):

Há uma preferência, por parte da criança dessa época, por obras que unem o visual com o escrito, a exemplo de *O menino maluquinho* (Ziraldo, 1980) que foi a obra mais consumida pelo público na década de 1980, pois isso facilita a compreensão até mesmo da criança que não sabe ler. Obras assim são o que se pode chamar de tratado da inter-relação entre o código visual e o escrito. Ao descrever as características físicas do personagem central, o autor faz um revezamento dos códigos, entrelaçando o código escrito com o código visual, e isso, além de facilitar a leitura, rende humor à obra.

Partindo de um levantamento de dados realizado por Cortina (2005) em seu projeto de pesquisa intitulado “História da leitura no Brasil: 1960-2000”, cujas fontes foram o *Jornal do Brasil* e o *Jornal Leia*, pôde-se detectar os livros de literatura infanto-juvenil mais vendidos na década de 1980 no Brasil. As obras mais consumidas pelas crianças dessa época foram: *O menino maluquinho* (Ziraldo, 1980), *Marcelo, marmelo, martelo* (Ruth Rocha, 1976), *Coleção gato e rato* (Mary Eliardo França, 1978), *Coleção Corpim* (Ziraldo, s. d.), *O bichinho da maçã* (Ziraldo, s. d.), *O rei bigodeiao e sua banheira* (Audrey Wood, 1989) e *Além do Rio* (Ziraldo, 1986).

Já as obras consumidas pelos jovens foram: *De olho nas penas* (Ana Maria Machado, 1985), *O mistério do cinco estrelas* (Marcos Rey, 1990) e *O rapto do garoto de ouro* (Marcos Rey, 1983).²⁶

Nessa época, percebe-se um leitor infanto-juvenil diferente daquele que consumia obras que ressaltassem o Brasil. A criança, dessa faixa etária que lia essas obras (por volta dos 6 a 10 anos), começou a descobrir o mundo, o que é retratado em *Marcelo, marmelo, martelo*, onde o menino Marcelo queria dar um novo nome a todos os objetos à sua volta de acordo com a função que exerciam; bem como *Além do rio*, que narra uma viagem pela região amazônica, descrevendo suas montanhas e vegetação. A criança, ao mesmo tempo, começa a descobrir a si mesma, como mostram *O menino maluquinho* e a *Coleção Corpim*, que chama a atenção para a questão do corpo e do autoconhecimento necessário à criança.

Em outras palavras, pode-se dizer que o leitor começou a se concretizar enquanto alvo de um mercado, pois não mais deglute as obras nacionalistas a ele impostas, difundidas até por uma questão política da época. Ele passa a consumir obras valorizadas pelo mercado, fruto do crescimento desse setor econômico e que visavam, muitas vezes, ajudar em seu processo de percepção de si e do mundo à sua volta. Com a mudança no modo de ver a criança, as obras também mudaram suas tendências e formas.

²⁶ Os dados foram retirados da pesquisa de Iniciação Científica atual mestranda, intitulada *O leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil da década de 1980*, realizada nos anos de 2004 e 2005, nesta mesma instituição de ensino e sob os cuidados do mesmo orientador dessa pesquisa de mestrado.

Pode-se notar, ao ler essas obras, uma preferência, por parte da criança dessa época, por obras de diversos gêneros. A obra mais vendida, *O menino maluquinho* - assim como *Marcelo, marmelo, martelo* e *O rei bigodeira e sua banheira* - pertence ao gênero comédia que, nesse caso, une o visual com o verbal, o que facilita a compreensão até mesmo da criança que não sabe ler. As obras infantis acima citadas são o que se pode chamar de inter-relação entre o código visual e o escrito. Ao descrever as características físicas da personagem central, o autor faz um revezamento dos códigos, entrelaçando-os. Em *O menino maluquinho*, além dessa mescla entre o visual e o escrito, há ainda um segundo fator responsável por seu grande sucesso; enquanto o código escrito dá ao leitor o sentido metafórico da palavra, o código visual dá o sentido literal, o que propicia um toque de humor e versatilidade ao livro.

A hipótese levantada para o fato de esse livro ter sido o mais vendido durante a década de 1980 é o fato de que a obra toca na questão da irreverência das crianças da época, que não são mais comportadas e obedientes como eram antigamente. A personagem do livro mexe com o estereótipo da criança bem comportada e a coloca como ativa. Isso faz com que aquelas crianças que são tão agitadas quanto o menino maluquinho se identifiquem com ele ao ler a obra e, mesmo aquelas mais comportadas, também se divertirão, pois a ousadia e a alegria da personagem cativam a todos.

O que o menino maluquinho faz é uma inversão de valores; na grande maioria dos casos, o menino bom é o menino comportado e obediente, já o menino mal é travesso e agitado. Com ele ocorre o contrário, pois ele é travesso, agitado e, muitas vezes, desobediente, no entanto, é uma criança muito bondosa e carinhosa com sua família e seus amigos. Isso é que provoca empatia no leitor e, conseqüentemente, agrada-lhe.

Já os jovens eram atraídos por histórias de suspense, que aguçam a curiosidade e prendem a atenção. As obras *O mistério do cinco estrelas*, que narra um assassinato em um hotel, e *O rapto do garoto de ouro*, que conta a história de um seqüestro de um rapaz que estava se tornando ídolo do rock, são exemplos de enredos que atraem o jovem, pois chegar até o final e descobrir o mistério dá a ele a sensação de desvendar um segredo e, assim, sanar sua curiosidade, tão estimulada ao longo de todo o livro. Trata-se do romance policial, que foi comumente adaptado aos jovens, em virtude de sua grande aceitação.

Esse gosto, ligado à curiosidade, vem desde a época dos folhetins (século XIX), que consistiam em um suporte mais dinâmico e eram publicados nos jornais. Uma obra escrita na forma de folhetim chegava aos leitores, portanto, fragmentada, ou seja, em capítulos isolados, um por dia. Isso permitia que várias pessoas lessem a mesma obra ao mesmo tempo e poderia até incentivar o gosto pela leitura, uma vez que aguçava a curiosidade do público, que sempre esperava o próximo capítulo chegar.

Pode-se afirmar, portanto, que o gosto do leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil muda constantemente; o que hoje esse público lê não são os mesmos textos que lia nas décadas passadas. Isso porque, como já aqui citado no item 3.3, a literatura infanto-juvenil é um objeto volátil, não podendo ser definido por “características textuais, seja de estilo, seja de conteúdo, e seu público principal, a “criança-leitora”, é igualmente escorregadio.” (Hunt, apud Ceccantini, 1990, p. 01).

Ou seja, assim como a criança e o jovem são seres em formação, o que implica uma série de mudanças, é compreensível seus gostos também acompanharem suas mudanças, seu crescimento. A sociedade evolui e, com isso, os cidadãos também. Assim, a criança e o jovem da década de 1980 não são iguais aos de atualmente; logo, o gosto literário também não o será.

Assim, em linhas gerais, a literatura infanto-juvenil, que teve seu início no Brasil por volta do final do século XIX e início do século XX, começou com um caráter didático, transformando-se, posteriormente, em uma literatura de cunho nacionalista e ufanista. Na década de 1980, percebe-se claramente que esse caráter nacionalista não mais se configurava nos discursos infanto-juvenis, pois obras ilustradas, que auxiliam a criança no processo de percepção e desenvolvimento de si e do mundo, e obras cujas narrativas prendiam a atenção dos jovens foram as mais vendidas no período. Já a partir de 1994, até 2004, o “Suspense” foi uma configuração discursiva que se manteve, enquanto as outras cederam lugar às configurações discursivas já aqui mencionadas, sobretudo à “Fantasia”, que obteve grande sucesso no mercado editorial brasileiro nos últimos tempos.

Pode-se dizer, portanto, que o “Suspense” é uma configuração discursiva que atrai o público infanto-juvenil, pois além de permanecer por vinte anos nas listas dos mais vendidos, com obras cujos discursos assim se configuram, trata-se de um efeito presente em outras obras, de outras configurações discursivas, como na série de *Harry Potter*, em que o efeito do suspense é algo provocado por todos os volumes da série, e consiste em um dos elementos responsáveis por prender a atenção do público a que as obras se destinam.

Foi possível concluir, também, que das sete configurações discursivas detectadas por esta pesquisa, três são espécies de preparação do leitor infanto-juvenil para configurações discursivas consumidas por adultos e duas são configurações discursivas já consumidas por eles.

No primeiro caso, são as configurações discursivas da “Moralidade”, do “Comportamento” e do “Culturalismo”. A “Moralidade”, como já citado no item 4.5, é uma espécie de literatura de auto-ajuda adaptada para as crianças, como um estímulo para que esse público comece, desde cedo, a consumir obras dessa natureza. O mesmo ocorre com o

“Culturalismo”, que também possui um cunho de auto-ajuda, o que é expresso na obra *Contos e lendas orientais*. Já o “Comportamento” é uma configuração discursiva que se assemelha aos manuais de etiqueta, também consumido pelo público adulto, sobretudo feminino.

As duas configurações discursivas que são consumidas pelo público adulto são o “Suspense” e a “Fantasia”, presentes em obras de diversos tipos, temas e autores. O “Suspense” é algo que sempre teve sucesso no mercado editorial brasileiro, seja destinado ao público adulto ou infanto-juvenil, já a “Fantasia” é algo que, aparentemente, é destinada somente ao público infanto-juvenil, porém é consumida, também, pelos adultos, como já citado anteriormente.

Sobre a semiótica, é possível afirmar que a teoria colaborou significativamente para que o sentido dos textos analisados fosse apreendido. Sendo a semiótica uma teoria responsável por analisar as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem, por analisar as relações existentes no mundo não-verbal, como um quadro, uma dança ou um filme, e as relações existentes no mundo verbal, que estão em ligação com o mundo icônico ou não-verbal, pode-se afirmar que se trata de uma teoria ampla, que estuda a significação, seja ela expressa de qualquer forma.

Assim, por meio da teoria semiótica, foi possível estabelecer, por exemplo, quais textos são temáticos e quais são figurativos, ou o efeito produzido pela maneira com que o enunciador se apropria de seu discurso e, assim, atinge o enunciatário de determinada maneira. Dessa maneira, pôde-se traçar o perfil do leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil do período entre 1994 e 2004, tendo em mente as preferências desse público no que diz respeito à maneira com que os discursos se configuram.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Marco Antonio de. Resenha de **Le roman policier ou la modernité** (texto de Jacques Dubois). Endereço eletrônico : www.anpocs.org.br (consultado em 20/06/07, 14 h 32).
- ALMEIDA, Marta Assis de; FERNANDES, Magali Oliveira & SENRA, Miriam. Ênio Silveira. **Editando o editor**. v.3. São Paulo: EDUSP/Com-Arte, 1992.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988.
- _____. BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BENTES, Anna Christina & MUSSALIM, Fernanda (org). **Introdução à lingüística**. Fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística geral**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. (trad. Grupo CASA). Bauru: Edusc, 2003.
- BIASIOLI, Bruna Longo. **O leitor brasileiro de literatura infanto-juvenil na década de 1980**. Pesquisa de Iniciação Científica. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- CADEMARTORI, Lúgia. **O que é a literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CECCANTINI, João Luis C. T (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memórias de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na França entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora UNB, 1998.
- COQUET, Jean-Claude. **Exigences et perspectives de la sémiotique**. Paris : PUF, 1985.
- CORTINA, Arnaldo. **Leitor contemporâneo : Os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004**. Tese de livre-docência entregue à UNESP - Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, 2006.
- CORTINA, Arnaldo & MARCHEZAN, Renata (org). **Razões e sensibilidades**. A semiótica em foco. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria & prática**. São Paulo: Ática, 1991.
- DUBOIS, Jacques. **Le roman policier ou la modernité**. Paris : Éditions Nathan, 1992.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FERNANDES, Magali Oliveira et al. (Eds.). Cláudio Giordano. **Editando o editor**. vol.6. São Paulo: EDUSP e Com-Arte, 2003.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 – 1995**. Campinas, SP: Komedi, Arte Escrita, 2001.
- FIORIN, José Luiz de. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1989. (Repensando a Língua Portuguesa).
- _____. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1997.
- FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em Semiótica geral**. Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Edições CPS, 2001.
- FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. **Representações e imagens da leitura**. Trad. De Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997. (Série Fundamentos).
- GREIMAS, Algirdas Julien. *A propósito do jogo*. (trad. Elizabeth Bastos Duarte). São Leopoldo: Verso e reverso, 1998.
- _____. **Dicionário de Semiótica**. Paris : Du Seuil, 1979.
- _____. **Du sens I: essais sémiotiques**. Paris: Du Seuil, 1983.
- _____. **Du sens II: essais sémiotiques**. Paris: Du Seuil, 1983.
- _____. **De l'imperfection**. Périgueux: Pierre Fanlac, 1987.
- _____. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix & Edusp, 1976.
- GREIMAS, Algirdas Julien, COUTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. De Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix [s. d.]
- GREIMAS, Algirdas Julien & FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. Dos estados das coisas aos estados de alma. Trad. De Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.
- HÉNAULT, Anne. **História concisa da Semiótica**. (trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis, e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (org). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Nouveaux essais**. Paris: Presses universitaires de France, 1985.

- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História & histórias. São Paulo: Ática, 1985. (Série Principios).
- _____. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.
- LANDOWSKI, Eric. **A sociedade refletida**. São Paulo: Edusc, 1992.
- MARTINS, Elson. **Livro didático: discurso científico ou religioso?** Dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, 2006.
- MARTINS, Marcelo Machado. **Narrativa policial: uma abordagem semiótica**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2000.
- MIRANDA, Manoel J. **Análise das funções das personagens no conto “O pequeno polegar”, de Charles Perrault**. Dissertação para obtenção do título de mestre em Lingüística. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no Século XX: (o espírito do tempo)**. 2. ed. São Paulo: Forense, 1969. 208p.
- PESSOA, Fernando. De tudo ficaram três coisas. In: www.blogspot.com (acesso em 10/01/2008, 16 h00).
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. São Paulo: Ática, 1969.
- RASTIER, François. **Semântica dos textos e semiótica**. São Paulo: Edusp, 2004.
- REIMÃO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro 1960-1990**. São Paulo: Com-Arte e FAPESP, 1996.
- RICARDO, Cassiano. **Poesias completas**. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1957. p. 135.)
- SALEM, Gilda (org). **O observador literário**. São Paulo: Itatiaia, 1959.
- SAUSSURE Ferdinand de. **Curso de Lingüística geral**. 22^a edição. São Paulo: Cultrix, 2000.
- _____. **L’actualité du saussurisme**. Paris: PUF, 1956.
- TATIT, Luiz. **Análise semiótica através das letras**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1988.

ANEXOS

Literatura infanto-juvenil (1994-2004)

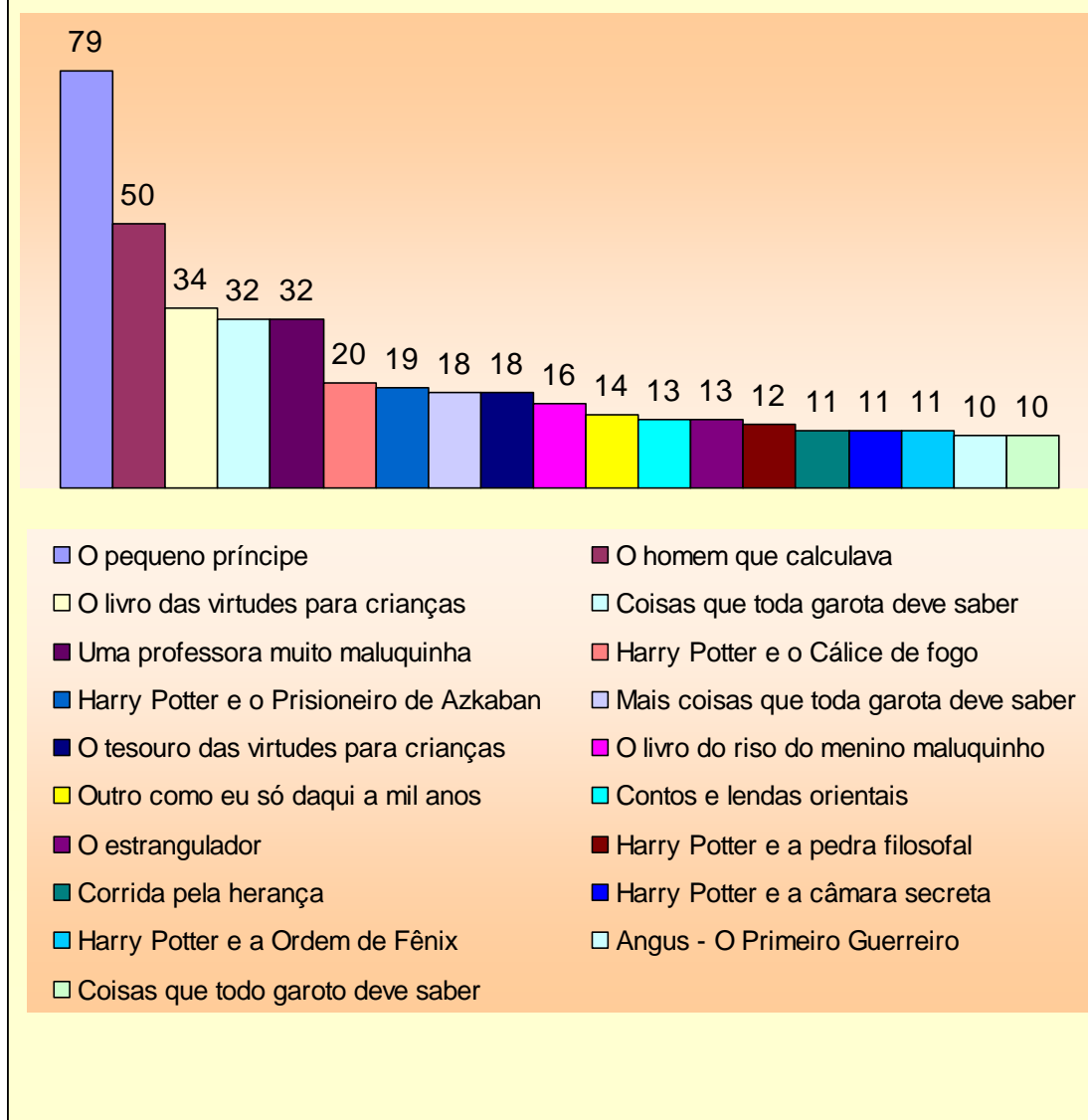


Gráfico 01: Literatura infanto-juvenil (1994 – 2004).

Obs.: Os números dizem respeito a quantas vezes a obra apareceu nas listas dos jornais e revistas consultados.

Proporção entre as configurações discursivas que mais atraíram o público infanto-juvenil no período entre 1994 e 2004.

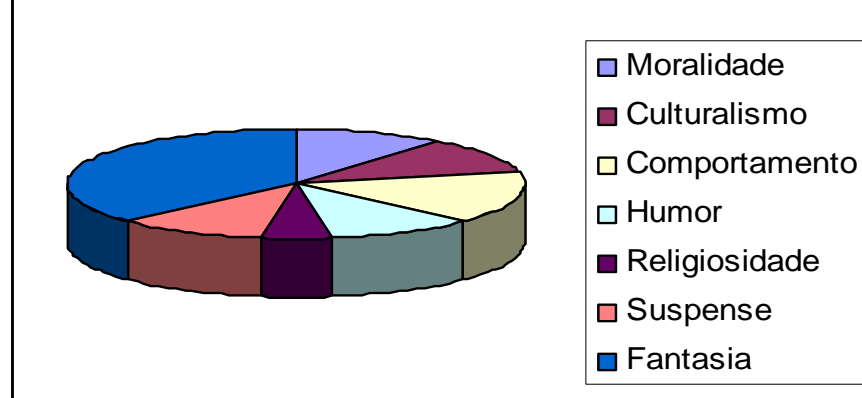


Gráfico 02: Proporção entre as configurações discursivas que mais atraíram o público infanto-juvenil no período entre 1994 e 2004.

Onde representam:

Moralidade: 10,5%

Culturalismo: 10,5%

Comportamento: 15,8%

Humor: 10,5%

Religiosidade: 5,2%

Suspense: 10,5%

Fantasia: 36,8%

Configurações discursivas						
Moralidade	Culturalismo	Comportamento	Humor	Religiosidade	Suspense	Fantasia
O livro das virtudes para crianças	O homem que calculava	Coisas que toda garota deve saber	O livro do riso do Menino Maluquinho	Outro como eu só daqui a mil anos	O estrangulador	O Pequeno Príncipe
O tesouro das virtudes para crianças	Contos e lendas orientais	Mais coisas que toda garota deve saber	Uma professora muito maluquinha		Corrida pela herança	Harry Potter e o Cálice de Fogo
		Coisas que todo garoto deve saber				Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban
						Harry Potter e a Pedra Filosofal
						Harry Potter e a Câmara Secreta
						Harry Potter e a Ordem da Fênix
						Angus – O Primeiro Guerreiro

Tabela 01: As configurações discursivas mais recorrentes na literatura infanto-juvenil no período entre 1994 e 2004.