

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA BRASILEIRA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIA DA LITERATURA**

O TEXTO NO ESPAÇO VIRTUAL: A LEITURA EM REDE

CLARMI REGIS

FLORIANÓPOLIS, 2002

CLARMI REGIS

O TEXTO NO ESPAÇO VIRTUAL: A LEITURA EM REDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Literatura Brasileira.

PROF. ALCKMAR LUIZ DOS SANTOS, DR.

ORIENTADOR

FLORIANÓPOLIS, 2002

DEDICATÓRIA

**Aos inúmeros professores anônimos,
formiguinhas incansáveis que se valem
das palavras para construir caminhos de
descoberta.**

**Aos meus alunos de todos os tempos.
Perdoem-me aqueles que eu não soube
interpretar.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, que me instigam a uma busca permanente.

Ao Sérgio, que jamais se fez obstáculo em minha caminhada.

À Adair, à Glorinha e à Raquel (em ordem alfabética, porque todas são primeiras), que dividiram comigo seus sonhos e com eles me iluminaram.

Também ao Eduardo, pela disponibilidade em emprestar seu material de pesquisa.

À Léia, pela formatação e pelo carinho com os meus cães. E também por me ajudar a conferir tantos sítios e construir as páginas de leitura.

Ao Luiz, por me emprestar sua habilidade e transformar minhas palavras em hipertexto virtual.

À Acadêmica Glória Celeste Bahia de Brito (Glorinha), por direcionar seu Trabalho de Pesquisa Orientada de forma a convergir nossos interesses e, dessa forma, permitir-me acesso a um incontável número de sítios por ela previamente selecionados.

À Elba, ombro amigo sempre a desvendar soluções.

Aos professores e colegas da Pós, prova viva de que a solidariedade é possível.

Aos meus colegas da UFSC, técnicos administrativos e docentes, em atividade ou aposentados, que não me deixaram descreer do poder da educação.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por tudo o que tem representado em minha vida pessoal e profissional.

Ao Professor Heronides, ao Professor Pedro, à Professora Regina, à Professora Tânia Ramos, à Professora Maria Ester Menegasso, ao Professor Gabriel Perissé, pelas sugestões e informações que me permitiram enriquecer a pesquisa.

À Professora Edda Arzúa, que me desvelou Bakhtin.

Ao Professor Alckmar, pela paciência infinita e por me haver possibilitado a alegria de novos caminhos.

RESUMO

Este trabalho deteve-se no estudo das relações hipertextuais que se estabelecem em duas diferentes instâncias: a formada pelas conexões que os recursos eletrônicos viabilizam, dessa forma criando uma grande rede virtual, e a relação palimpsêstica, marca do texto literário, que permite seja ele lido em múltiplas direções e que nele se leiam os sinais com que dialoga com outros textos. O avanço tecnológico vem determinando o relacionamento entre os seres humanos e destes com suas formas de cultura e, em conseqüência, propõe um novo procedimento na divulgação do conhecimento já adquirido. O interesse pelo tema, fator que direcionou a escolha da linha de pesquisa e de discussão que aqui se apresenta, decorre da percepção de que os recursos ora disponíveis devem ser usados em benefício da consciência crítica e da aproximação dos indivíduos, em oposição à uniformização e ao império da ilusão sobre a percepção do mundo real, muitas vezes decorrente da falta de domínio desse aparato por significativa parcela da sociedade. Objetivou-se, a partir desse entendimento, construir uma proposta de leitura em rede que possibilitasse a integração dos dois hipertextos na rede virtual. São os limites dessa confluência que se quer averiguar. Ao mesmo tempo, pretende-se contribuir para as relações de ensino/aprendizagem e criar condições para o prazer da leitura. Para alcançar esse intento, estabeleceram-se contatos com procedimentos em uso no ensino de leitura em sala de aula. Os resultados apresentados são, pois, extraídos não só da pesquisa teórico-empírica, mas também da pesquisa documental e da observação. Desenvolveu-se, além disso, uma análise dos recursos capazes de contribuir para o ensino de leitura disponíveis na rede virtual, considerado o texto em seus aspectos textuais, contextuais e intertextuais.

RÉSUMÉ

Ce travail comprend l'étude des relations hypertextuelles qui s'établissent en deux différentes instances: celle formée par les connexions que les ressources électroniques rendent viables, en créant ainsi un grand réseau virtuel, et la relation palimpsestique, une marque du texte littéraire, qui permet qu'il soit lu en multiples directions et qu'on y lise les signes de son dialogue avec les autres textes. Le progrès technologique se montre déterminant en ce qui concerne les rapports entre les êtres humains et entre ceux-ci et leurs formes de culture, en proposant un nouveau procédé dans la divulgation de la connaissance déjà acquise. L'intérêt pour le thème, facteur décisif dans le choix de la présente ligne de recherche et discussion, découle de la conscience que les ressources disponibles maintenant doivent être utilisées au profit de la conscience critique et de l'approximation des individus, en opposition à l'uniformisation et à l'empire de l'illusion sur la perception du monde réel, plusieurs fois le résultat du manque de contrôle de cet appareil chez une parcelle importante de la société. L'objectif, à partir de cette conscience, a été celui de construire une proposition de lecture en réseau, permettant l'intégration de deux hypertextes sur le réseau virtuel. Ce sont les limites de cette confluence que l'on veut analyser. Parallèlement, nous prétendons contribuer aux rapports d'enseignement/apprentissage et créer des conditions pour le plaisir de la lecture. Pour atteindre cet objectif, on a établi des contacts avec des procédés utilisés dans l'enseignement de la lecture en salle de classe. Les résultats présentés sont, donc, extraits non seulement de la recherche théorique-empirique, mais aussi de la recherche documentaire et de l'observation. En plus, on a développé une analyse des ressources, disponibles sur le réseau virtuel, capables de contribuer à l'enseignement de la lecture, en prenant en considération le texte dans ses aspects textuels, contextuels et intertextuels.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
RÉSUMÉ	VI
1 O TEXTO ENTRE A PÁGINA IMPRESSA E A PÁGINA VIRTUAL	9
2 HIPERTEXTO, UM NOVO APARATO	20
2.1 O TEXTO E SEU LEITOR.....	28
2.2 O LEITOR E OS MAPAS.....	42
3 PALAVRA-REVELAÇÃO	53
3.5 A PÁGINA DESMATERIALIZADA	76
4 UMA PROPOSTA DE LEITURA EM REDE	98
4.1 O PRAZER DA LEITURA.....	98
4.1.1 <i>Missa do Galo</i>	98
4.1.2 <i>Missa do Galo</i>	103
4.2 <i>RELAÇÕES INTERTEXTUAIS</i>	109
4.3 <i>A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO</i>	119
4.4 <i>AUTORES DOS TEXTOS ESCOLHIDOS PARA A PROPOSTA DE LEITURA EM REDE</i>	142
4.4.1 <i>Machado de Assis</i>	142
4.4.2 <i>Julietta de Godoy Ladeira</i>	143
4.4.3 <i>Graciliano Ramos</i>	143
4.4.4 <i>Raquel De Queiroz</i>	144
4.4.5 <i>João Cabral de Melo Neto</i>	144
4.4.6 <i>Chico Buarque de Holanda</i>	145
4.4.7 <i>Gonçalves Dias</i>	145
4.4.8 <i>José Paulo Paes</i>	145
4.4.9 <i>Castro Alves</i>	146
4.4.10 <i>Manuel Bandeira</i>	146
4.5 <i>AS TENDÊNCIAS: MOVIMENTOS E CARACTERÍSTICAS</i>	147
4.5.1 <i>O Romantismo</i>	147
4.5.2 <i>O Romantismo Brasileiro</i>	149
4.5.3 <i>O Realismo</i>	150
4.5.4 <i>O Neo-Realismo</i>	151
4.5.5 <i>As Vanguardas e o Modernismo</i>	151
4.5.6 <i>Pós-Modernidade</i>	152
4.6 <i>A NARRAÇÃO E A NARRATIVA</i>	153

4.7 A DESCRIÇÃO.....	154
4.8 O CONTO.....	154
4.8.1 O Conto em Machado de Assis.....	156
4.9 O ROMANCE.....	157
4.9.1 O Romance Romântico.....	158
4.9.2 O Romance Realista.....	159
4.10 A POESIA.....	160
4.11 A REFERENCIAÇÃO/ OS REFERENTES/ COERÊNCIA E COESÃO.....	160
4.11.1 Título.....	162
4.11.2 Relações Intertextuais.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
6 BIBLIOGRAFIA.....	172
ANEXOS.....	182
ANEXO 1 - EMAIL.....	182
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES.....	184
ANEXO 3 - DEPOIMENTO DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA E LITERATURA DO COLÉGIO ESTADUAL DOM VITAL, DE PONTE SERRADA, SANTA CATARINA...	185
ANEXO 4 - DEPOIMENTO DA PROFESSORA ROSANE CORDEIRO DA SILVA, PROFESSORA DE LITERATURA DO COLÉGIO ALPHA OBJETIVO, DE SÃO JOSÉ, SANTA CATARINA.....	187
ANEXO 5 - DEPOIMENTO DE PROFESSOR DE LÍNGUA E LITERATURA DO NÍVEL MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC.....	188
ANEXO 6 - RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA.....	189
ANEXO 7 - ANÁLISE DOS DADOS.....	196
ANEXO 8 - O TEXTO NOS MEIOS ELETRÔNICOS.....	201
ANEXO 9 - SÍTIOS CRIADOS DURANTE O CURSO O TEXTO NOS MEIOS ELETRÔNICOS.....	202
ANEXO 10 – BIBLIOGRAFIA DO PROJETO.....	203
SÍTIOS SUGERIDOS.....	203

1 O TEXTO ENTRE A PÁGINA IMPRESSA E A PÁGINA VIRTUAL

De que forma podem os recursos da grande rede de informática ser empregados como instrumentos auxiliares num trabalho interativo de ensino-aprendizagem?

É essa pergunta que se intenta responder ao estabelecer um mergulho no estudo do texto e desenvolver uma proposta de interconexões que possibilitem o encontro com o prazer da leitura.

Propor e desenvolver um projeto capaz de contribuir para o ensino de leitura, analisado o texto em seus aspectos textuais, contextuais e intertextuais, com os recursos disponíveis na rede virtual, delinea-se, em consequência, como o objetivo central a justificar este estudo. Para embasar as inter-relações que a elaboração dessa proposta está a exigir, impõe-se ainda:

1. discutir a hipertextualidade enquanto característica da fala e do texto escrito;
2. buscar compreender as relações com outros espaços/tempos educativos na formação de conhecimentos, notadamente no desenvolvimento do exercício da leitura;
3. conhecer métodos de ensino e trabalhos com o texto desenvolvidos no dia-a-dia das salas de aula, tendo como suporte tanto a página impressa como o hipertexto eletrônico.

É o encontro de dois hipertextos – o texto literário, com a hipertextualidade que o caracteriza, e o hipertexto virtual – que se dá na rede eletrônica, e são os seus limites, quando se apresenta um trabalho de leitura e um olhar nos procedimentos da organização textual, que se quer averiguar. Configura-se a possibilidade de aproximá-los e fazer dessa aproximação um instrumento que proporcione ao navegador o prazer da leitura e da busca do conhecimento.

O hipertexto virtual apresenta-se como interessante desafio. Espaço privilegiado de divulgação e troca de informações, é, simultaneamente, visto como recurso que se oferece a novas práticas de aquisição do conhecimento e espaço de liberdade. Permite ao navegador, por suas características, vários modos de desenvolver seu desejo de criação. Assim, impõe-se como possibilidade tecnológica a auxiliar na multiplicação de canais de comunicação e no estabelecimento de uma rede de trocas a envolver diferentes tempos e lugares. Considerando-se o emprego da palavra impregnada de intertextualidade, o que a torna, por sua natureza, também multiplicadora de encontros, nada mais instigante do que

promover esses encontros em ligações construídas em rede com o auxílio dos recursos que o aparato tecnológico oferece.

Conhecida é a reação das pessoas que se reuniram a convite dos irmãos Lumière no Salon du Grand Café, em Paris, a 28 de dezembro de 1895. No momento em que foram exibidas, pela primeira vez, as cenas de *A chegada do trem à estação*, os presentes reagiram apavorados, como se estivessem sendo vítimas de alucinações, e se deixaram tomar pelo terror. O pânico impediu a reflexão, a fantasia superou a realidade.

A evolução permanente dos recursos tecnológicos inverteu o teorema: hoje a realidade supera a fantasia. O advento de uma sociedade que convive com o pessimismo de uns, a demagogia de outros, a busca incessante, as rupturas continuadas, o aprofundamento dos contrastes sociais e econômicos, o estilhaçamento de todas as verdades – uma sociedade que optou pelo provisório, pelo fugaz, pela novidade passageira, uma sociedade do pós-tudo e do imediato – trouxe também consigo os modernos sistemas de difusão da arte e os novos aparatos de divulgação do conhecimento, criando um processo não só de ruptura, mas de retomada, de novas buscas que sucedem ao encolhimento, realidade essa que se multiplica e metamorfoseia, apontando em novas direções.

As tecnologias de informação e de comunicação adquiriram especial significado nessa sociedade de multiplicidades, transformando-se em ponto de apoio para o pensamento científico. O aparato que ora se oferece, produto e produtor de uma nova modalidade de pensamento, permite que se faça realidade o sonho de Mallarmé. A tecnologia cria condições para que se construa e ofereça à humanidade uma rede de acumulação e divulgação de conhecimentos até aqui impensável. E não só se coloca ao alcance de um número cada vez maior de pessoas: multiplica-se em novas possibilidades de acesso ao conhecimento, desdobra-se em teias construídas de acordo com os anseios e buscas individuais.

Efetivamente, o avanço tecnológico determina uma nova forma de as pessoas se relacionarem, tanto na sociedade quanto nos contatos interpessoais, enquanto desencadeia novos procedimentos na divulgação do conhecimento já adquirido. O interesse maior pelo tema decorre, no entanto, da consciência de que os mesmos recursos que podem possibilitar um processo de aproximação entre os indivíduos podem também isolá-los; a mesma tecnologia que se coloca a serviço do homem pode neutralizá-lo como ser pensante, capaz de estabelecer distinções e emitir julgamentos; o mesmo mecanismo que revela o múltiplo pode impor a uniformização e o império da ilusão sobre a percepção do mundo real. Muito

já se fala do agravamento da distância de oportunidades entre as classes sociais como decorrência do emprego desses recursos nos processos de aprendizagem. É competência dos que se dedicam ao papel de educar e informar assumir o compromisso de eliminar essas diferenças.

O hipertexto virtual, assentado nos meios eletrônicos que lhe dão sustentação, surge, neste momento, não apenas como elemento capaz de gerar a surpresa ou prestar-se a interesses mercadológicos – para os quais tem-se revelado espaço privilegiado. Importa que suas linhas de fuga sirvam àqueles que perseguem a expansão e o intercâmbio do conhecimento. A nova concepção de construção do saber que se impõe com a rede virtual propõe a cada um esboçar seu próprio mapa, construir suas hierarquias, priorizar suas urgências, multiplicar suas possibilidades, não se deixar conduzir. Dessa forma, garante a eficiência que se pretende direcionada em benefício da democratização da cultura.

A liberdade de investigação sobrepõe-se à fascinação dos esquemas pré-estabelecidos. A soma de achados permite a cada um não apenas focar sua atenção no objetivo imediato, mas enriquecer seu domínio teórico percorrendo os novos caminhos que se lhe apresentam.

A construção da fala, como a dos textos escritos, faz-se de forma dialogizada. A língua vai construindo seus significados num processo de permanente articulação com o ambiente, o momento histórico, o grupo social, a natureza do contato estabelecido. Não há neutralidade: há trocas e enriquecimento permanentes. Leve-se em conta, além disso, que um texto só vem a se realizar como coisa acabada por intermédio de seu leitor, com cuja cumplicidade e capacidade de inferência conta o autor em sua produção. Com os conhecimentos do leitor, advindos de leituras anteriores, do contexto imediato, do conhecimento generalizado no senso comum – vista a linguagem como interação social – configura-se verdadeiramente o texto. Observem-se os pressupostos e implícitos presentes no discurso, no contexto imediato ou até mesmo preexistentes ao ato comunicativo. É essa hipertextualidade, marca de origem do texto falado ou escrito, o sinal que o aproxima do hipertexto virtual. Este, como aquele, de ligação em ligação, vai desenhando seu próprio caminho, estabelecendo um significado novo ao conhecimento retomado.

A aproximação entre o hipertexto virtual e a hipertextualidade de que se reveste a palavra faz do aparato que essa extensa rede eletrônica coloca à disposição do usuário um instrumento adequado aos processos de leitura e de interpretação de textos.

Por outro lado, sabendo-se que a curiosidade de cada um, os conhecimentos anteriores e os interesses, imediatos ou não, marcam as inter-relações que os assuntos

despertam durante o processo de investigação, pode-se afirmar que o rizoma virtual está a oferecer a possibilidade de tomada de caminhos que venham a atender aos diferentes anseios. Faz-se, pois, da rede telemática o apoio material ideal para o processo de ensino-aprendizagem em que se pense em resguardar as diferenças individuais e possibilitar diferentes escolhas.

A segmentação das informações, recurso que permite a seleção de assuntos e a escolha das trajetórias a serem perseguidas na formação do todo que cada usuário pode ou deseja alcançar, não deve, contudo, confundir-se com a exclusão de informações significativas e a colagem aleatória, o que, seguramente, levaria à construção de um Frankenstein assustador, inútil para a construção do conhecimento e estranho, não só ao olhar investigativo, mas a si mesmo, pois não se reconheceria em lugar nenhum. Não se pode, porém, de forma ingênua, aderir ao simplismo de colocar todas as informações num mesmo plano de significação e considerar que o conhecimento se produz num processo mágico de descoberta. Conhecimento é construção, acumulação.

É preciso vencer o medo demonstrado por tantos com relação ao emprego dos meios virtuais de comunicação, ao mesmo tempo em que é preciso percorrer posições, desbloquear preconceitos, com a garantia permanente de que a filtragem preconizada por Umberto Eco¹ estabelecerá a qualidade dos caminhos propostos e com a segurança de que as rotas estabelecidas não se encaminham em direção ao caos e ao esfacelamento do conhecimento armazenado.

Compete à Universidade produzir e distribuir conhecimento. A sociedade, à mercê de interesses que não a priorizam, precisa encontrar nos meios acadêmicos uma voz que a represente, uma ação que desencadeie seu resgate. O presente estudo propõe-se contribuir para estimular o aluno-aprendiz a utilizar os meios eletrônicos em benefício de seu aprendizado e, dessa forma, diminuir o distanciamento social que a sociedade moderna tem multiplicado.

Não se tem a pretensão de dar conta da teoria do texto e do hipertexto, tampouco de classificar os teóricos que vêm dedicando-se a discussões sobre o tema do hipertexto virtual. Para apontar algumas das discussões havidas a respeito da difusão dos meios eletrônicos nas relações humanas na atualidade, faz-se um recorte que se quer abrangente e significativo, com a consciência, no entanto, de que muitas obras e autores deixam de ser

1 artigo divulgado em <http://www.liberation.fr/multi/actu/semaine000102/spec000107.html> .

enfocados. Esta dissertação busca criar um espaço para demonstrar as possibilidades de uso de novas tecnologias informacionais nos procedimentos de leitura, com o estabelecimento de conexões que destaquem as relações intertextuais e apresentem sugestões de ligações capazes de contribuir com a socialização do conhecimento. Superando a sensação de que as novidades já foram esgotadas, ou de que o hipertexto virtual não se presta ao fazer pedagógico, por meio de uma abordagem consciente e objetiva, este trabalho foi elaborado com a pretensão de, ao seu final, apresentar um projeto de ensino para o exercício de leitura e conhecimento dos processos de produção textual, reveladas as formas de referência e o dialogismo que caracteriza o texto escrito. A aproximação das duas linguagens coloca os recursos do aparato a serviço das possibilidades do hipertexto literário. Mais que isso: deseja-se que as relações apontadas e propostas venham contribuir para o processo de aprendizagem e o exercício da leitura.

Contrariamente ao direcionamento em ordem sequencial e cronológica que costuma acompanhar os projetos de ensino, o projeto que se propõe oferece ao usuário a possibilidade de ser o senhor de suas decisões, o criador de sua própria leitura, e de utilizar a rede virtual em benefício do encontro com o texto literário, também desmistificado e enriquecido em inter-relações abrangentes. Diferentes informações objetivam dar a suas alternativas um ponto de apoio e desencadear interesse e curiosidade.

O trabalho de leitura realizado em sala de aula constitui-se especial espaço de estudo, consideradas suas especificidades, sejam elas decorrentes da faixa etária dos alunos, das relações aluno-professor, dos diferentes focos de interesse ou do distanciamento entre a escola e o mundo novo que acena para os possíveis leitores (ou aprendizes) com suas cores e luzes num chamado a que não podem resistir. Conhecer os resultados dos experimentos que já lograram êxito com a introdução da informática no ensino, não apenas como objeto facilitador da pesquisa, mas como aparato do próprio processo de construção do conhecimento, surge como desafio e estímulo. Desafio, pelo mergulho num terreno ainda pouco testado e divulgado; estímulo, pela possibilidade de encontro com novas aventuras.

Sobre o trabalho aqui relatado, é preciso que se apontem alguns procedimentos. A informática vem, pouco a pouco, impondo ao cenário mundial sua terminologia específica. A rede virtual que nela se sustenta estabelece expressões, ícones, construções que lhe são próprias e que se tornam instrumento de comunicação entre os usuários das mais diversas nacionalidades. A diluição espaço-temporal é sua característica básica, a aproximar todos os lugares e tempos no não-lugar e no tempo algum. Natural, conseqüentemente, o

surgimento de uma linguagem que se faça comum a esse espaço-tempo virtual. No texto aqui apresentado, faz-se uso de traduções das citações, aparecendo os textos originais em forma de referências, com o objetivo de fidelidade aos autores, sempre que se tornou possível o acesso a essas publicações. Não é o caso, porém, da adoção pura e simples de expressões estrangeiras na construção textual. Optou-se, pois, no caso de existirem correlatas em português, por adotá-las, em lugar dos termos empregados usualmente em língua estrangeira.

Assim, emprega-se a expressão **sítios**, em vez de *sites*. Também se usa **ligações**, substituindo *links*. As palavras **sítios** e **ligações** aparecem durante todo o trabalho apenas com os significados aqui apontados.

Cabe, também, um posicionamento com relação aos termos **Internet**, **Informática**, **Cibernética** e **Ciberespaço**². Empregam-se os termos com base nas seguintes interpretações:

Internet é uma criação tecnocientífica, decorrente do advento da **cibernética**; esta, por sua vez, resultado da colocação da **informática** em rede;

Informática deriva da utilização do **computador** como uma máquina complexa, capaz de registrar diferentes informações, memorizá-las, transportá-las e, mesmo, modificá-las;

Ciberespaço é visto aqui como a amplitude de alcance da cibernética, como o espaço virtual atingido pela **Internet** e tecido pela rede **informática, os computadores em rede** (Considerações sobre o termo ciberespaço, ver **anexo 1**).

A **rede telemática** surge com a rede de informações que se constrói com o uso dos computadores e da telecomunicação.

A expressão **hipertexto** prende-se a diferenciados usos:

1. **Hipertexto** caracteriza-se como todo texto derivado de um texto anterior, por transformação ou por imitação – a hipertextualidade revela-se como marca universal da literatura. Em toda obra literária, de alguma forma, dá-se a evocação de alguma outra obra literária (GENETTE, 1992)³;
2. o aparato material eletrônico; e
3. o processo enquanto arquitetura que propicia a leitura hipertextual. (SANTOS)⁴

2 Termo criado pelo escritor William Gibson, no livro *Neuromancer*, em 1984, tendo sido adotado, posteriormente, pelos usuários da Internet, para designar a rede hipertextual.

3 GENETTE, Gerard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1992, p.14 e 16.

4 Para Alckmar Luiz dos Santos, “[...] a tradição literária ocidental sempre acolheu a possibilidade de desenvolver textos literários a partir de um incremento do aleatório, do casual e do iterativo”. Salienta,

Hipertexto e hipertextual têm, como se vê, seu emprego associado tanto às relações de um texto com outro(s), como ao percurso desenhado pelo navegador virtual, podendo, ainda, referir-se à rede virtual de informações e ao próprio sistema da rede informatizada. O contexto verbal em que os termos são utilizados neste trabalho deixa claro o sentido de que se revestem em cada situação.

Segundo o dicionário MICHAELIS, (1998, p.1.166 e p.1.190):

Interação é “1. a ação recíproca de dois ou mais corpos uns sobre os outros; 2. atualização da influência recíproca de organismos inter-relacionados; 3. ação recíproca entre o usuário e um equipamento (computador, televisor etc.); *Sociol.* ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade”;

Iteração é o “ato de iterar ou repetir”.

Com base na acepção número 3 do termo interação [ação recíproca entre o usuário e um equipamento, no caso, o computador], parece haver-se estabelecido a confusão ou a sobreposição dos significados. Embora, para alguns, a atividade frente a um computador desenvolva-se de forma unicamente iterativa, para outros, a possibilidade de retomada e de mudança de percepção a cada retomada, o que vem a estabelecer, toda vez, uma nova leitura do texto-objeto, caracteriza a interação [a influência da máquina sobre o homem; a ação deste sobre ela evidenciando-se nessa mudança de olhar, na diferente leitura daí decorrente]. A própria escolha das ligações a serem estabelecidas seria já uma forma de interação, ao transformar as possibilidades disponibilizadas em escolhas pessoais, arranjadas segundo essas escolhas. É nessa acepção de possibilidade de escolha que os termos interação e interatividade são empregados no decorrer deste trabalho.

Os termos iteração e iteratividade são mantidos com o sentido de repetição acima apontado.

Os procedimentos metodológicos adotados para o estabelecimento do tema e dos objetivos deste trabalho servem também de suporte para a pesquisa e a elaboração do texto dissertativo. Caracterizam-se eles como teórico-empíricos, pois, a partir de um quadro teórico, busca-se na pesquisa de campo elementos empíricos que possibilitem fornecer contribuições para a elaboração da proposta de leitura em rede. Pela natureza do estudo e

destacando o papel da rede telemática e suas potencialidades, o aparato material eletrônico e o processo enquanto arquitetura que propicia a leitura hipertextual, a importância do hipertexto ao possibilitar “a simultaneidade da produção e da circulação do hipertexto”. Em **Novidade e antiguidade do paradigma hipertextual**, <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/textualidade.html> .

em função da condução metodológica que se dá à pesquisa, em face de suas características, privilegia-se o *caráter qualitativo*. Conseqüentemente, adotam-se procedimentos com estrutura específica desse tipo de investigação e apresentação dos resultados. A pesquisa qualitativa aponta para um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (HAGUETTE, 1992; MINAYO, 1993; GODOY, 1995).

O conhecimento, de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, “não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; nela o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos [vistos como uma rede de fatores interconectados], atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 1998, p.79). Não só a pesquisa teórico-empírica dá suporte às escolhas aqui expostas e discutidas, mas também a pesquisa documental e a observação. Extraem-se, nesse processo, inferências sobre a temática em discussão, quando se analisam formas de, com os recursos disponíveis na rede virtual, desenvolver estratégias/instrumentos capazes de contribuir para o ensino de leitura, considerado o texto em seus aspectos textuais, contextuais e intertextuais. A opção pela abordagem qualitativa faz-se, além disso, pela natureza e complexidade do tema escolhido, considerada a abrangência do estudo e o tipo de observações, informações e análises necessárias para cumprir os objetivos propostos (RICHARDSON, 1989; CHIZZOTTI, 1991).

Prioriza-se, no decorrer do trabalho, o contato com situações capazes de fornecer subsídios ao assunto investigado (os procedimentos de leitura e a possível contribuição do aparato virtual ao aprofundamento da leitura), a observação e a análise dos aspectos observados e a compreensão dos fatos a partir da perspectiva dos participantes dos relatos e experimentos. Em resumo, valorizam-se os focos de interesse encontrados nos contatos que fornecem as informações necessárias ao avanço das questões.

Os cuidados concentram-se, no primeiro momento, na pesquisa dos estudiosos da teoria do hipertexto virtual e da hipertextualidade textual. O segundo cuidado é desenvolver o trabalho investigativo junto aos que realizam o ensino de leitura e aos que se valem do hipertexto virtual: mergulhar na página impressa e descobrir os caminhos da leitura; depois, acompanhar os experimentos no espaço virtual. Com o objetivo de saber como se realiza o trabalho com o texto no cotidiano escolar, procura-se analisar os procedimentos de diferentes trabalhos voltados para o ensino de leitura. Para isso, direciona-se a investigação

a professores que atuam em escolas públicas e particulares da comunidade. Com o propósito de melhor conhecer as possibilidades de aproveitamento dos recursos virtuais para a divulgação do conhecimento, acompanham-se projetos de ensino oferecidos na rede virtual. Necessário se faz, então, observar a prática já existente, suas propostas, seus resultados, as limitações sentidas, os obstáculos vencidos.

Depois de um primeiro olhar no livro didático – suas propostas são observadas e comparadas; suas escolhas acompanhadas e relacionadas –, voltam-se as atenções para os recursos comumente explorados para aproximar o aluno da página literária, para isso consulta-se o professor e seus procedimentos. O contato se faz, no primeiro momento, em forma de conversa descompromissada com um número não-definido de professores que trabalham em sala de aula com alunos de diferentes níveis de ensino. Nos depoimentos orais desses professores, surgem relatos e variadas contribuições. Dentre elas, dá-se destaque a alguns depoimentos de docentes que se dispuseram a relatar suas práticas por escrito. Essas práticas foram desenvolvidas em escolas que apresentam diversidades ideológicas, de linhas filosóficas e de níveis de ensino; localizadas em contrastantes regiões do estado de Santa Catarina.

Incluem-se, também, dois métodos de ensino de leitura e produção textual experienciados em sala de aula: o primeiro deles, aplicado em um Colégio de Aplicação, em crianças dos primeiros anos de escolaridade; o segundo, desenvolvido com alunos de cursos de graduação. No estudo desses depoimentos, destacam-se os aspectos considerados pelos professores como incentivadores dos processos de leitura e a possível contribuição do trabalho de leitura na produção de textos.

Acompanha-se, ao mesmo tempo, um trabalho desenvolvido de forma experimental, com o auxílio da informática em sala de aula, destinado a alunos de nível médio de uma escola da rede pública. Esse projeto tem seus resultados apresentados e avaliados na dissertação de mestrado de seu idealizador.

Tendo como objetivo central a discussão do texto e das relações textuais somadas à proposta de uso dos recursos eletrônicos na elaboração e na aplicação de projetos de ensino, seguem-se os resultados de um curso ministrado a um grupo de professores das redes municipal e estadual de ensino: uma parte do curso destinada à discussão do texto e do hipertexto virtual; a outra, ao desenvolvimento de sítios eletrônicos sob a orientação dos ministrantes. Os trabalhos resultantes da proposta desenvolvida são aqui apresentados, e a possibilidade de sua aplicabilidade no cotidiano escolar, analisada.

Procura-se, com base nos relatos e na observação das experiências já realizadas e também nos conhecimentos advindos dos domínios prático e teórico, desenvolver uma proposta de ensino de leitura apoiada nos recursos da rede virtual, proposta esta que constitui o verdadeiro desafio que este trabalho se propôs vencer.

A elaboração do projeto de ensino de leitura impôs algumas escolhas e decisões:

A primeira delas diz respeito à necessidade de definição do público a que se destina a proposta. Determinou-se que deveria atingir alunos ou leitores de nível médio-superior interessados no assunto. Definiu-se, ainda, que a estruturação da proposta, em forma de teia, far-se-ia em um grau crescente de dificuldade, partindo de simples esclarecimentos e conceitos, para, sempre que possível, remeter a leituras de maior complexidade e, finalmente, a sítios de acesso aberto com possibilidade de aprofundamento dos assuntos.

Revelou-se, por outro lado, a necessidade de delimitação de um suporte teórico para os conteúdos, referências e seleção dos assuntos constantes da proposta. Os enfoques mais específicos tentaram privilegiar a objetividade, numa preparação para o aprofundamento do assunto, estabelecendo-se, então, ligações com sítios abertos. As obras utilizadas na elaboração da proposta, quer como suporte teórico, quer como fonte de textos, são apresentadas em bibliografia específica dela constante.

Segundo os estudiosos da metodologia científica, entre eles, KAPLAN, 1975; KAUFFMAN, 1977; FERRARI, 1982; RUDIO, 1986; TIVIÑOS, 1987; RICHARDON, 1989; MINAYO, 1993, tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa têm como objetivo geral organizar, sintetizar e fornecer estrutura aos dados da pesquisa. No caso da última, uma diferença importante se apresenta, a saber, a coleta de dados e sua análise feitas simultaneamente. Vale aqui lembrar ALVES (1996), segundo o qual a análise dos dados requer de quem se dedica à pesquisa criatividade, capacidade imaginativa e humildade para dar o salto do conhecido para o desconhecido. Faz-se a tentativa.

A própria complexidade impõe limites ao trabalho que aqui se apresenta: parte-se de um recorte, com destaque para certos textos de alguns teóricos do hipertexto virtual e algumas abordagens sobre a intertextualidade dos textos literários, sem aprofundar as questões referentes à teoria da narrativa ou à teoria da leitura; tangenciam-se as discussões da Linguística, sem abordá-las; privilegia-se o direcionamento das leituras para a construção de uma proposta de fundo pedagógico. Esse objetivo, motivador da dissertação,

é, ao mesmo tempo, aspecto que impõe os cortes, condiciona enfoques, estabelece a orientação. É o olhar do professor a conduzir a investigação.

Os limites que circunscrevem este estudo estão associados também ao fato de ele abordar a leitura hipertextual dos textos literários com um olhar pedagógico. São os modos possíveis de alcançar o leitor/navegador no cotidiano escolar ou em sua busca pessoal de informações que direciona a escolha dos textos teóricos que deram embasamento à pesquisa e literários, que vieram a compor a proposta de leitura. Os anéis que se abrem nessa proposta querem funcionar como portas para possíveis ligações, não com o objetivo de conduzir os pensamentos, mas a serviço da busca do conhecimento. Por outro lado, o sítio para ensino de leitura dela resultante necessita de um espaço de avaliação, o que será possível apenas num segundo momento, em que se possa experienciar um trabalho com alunos, em sala de aula regular, ou acompanhar a evolução das leituras de um grupo estabelecido.

2 HIPERTEXTO, UM NOVO APARATO

Fácil é imaginar o espanto do homem primitivo, preso a um mundo que desconhecia, ao olhar o firmamento, seguir o rastro de uma estrela cadente e mergulhar no brilho das constelações: espaço de atração e medo, assombro e fascínio. Impulso de fuga e também desejo de entrega. Um abismo de luzes e promessas abria-se no infinito. Para poder dominá-lo, era preciso explicar o universo. E surgiram os deuses, as crenças, as religiões. Desenvolveu-se o pensamento humano em direção à descoberta e à ciência.

O homem contemporâneo vê-se tragado por um novo fascínio, igualmente abissal e preñado de promessas: o espaço criado pelos meios eletrônicos de comunicação, a galáxia construída pelo rizoma hipertextual.⁵ Procura, então, dominá-lo, para alcançar novas explicações. A rapidez com que, no hipertexto virtual, os centros de interesse se alternam lança o usuário numa espiral que pode tanto estabelecer uma rota de conhecimentos como confusão e perda de identidade.

Livro de areia em que nenhuma página é a primeira, nenhuma é a última, as representações virtuais permitem que se estabeleça a mesma reação de surpresa demonstrada pelo vendedor de bíblias: “Se o espaço é infinito, estamos em qualquer parte do espaço. Se o tempo é infinito, estamos em qualquer parte do tempo.”⁶ O tempo cíclico, sazonal, fecundo, que se perdeu aprisionado em jornadas de trabalho e cotas de produção, agora se liberta num sem-tempo que funde passado, presente e futuro.⁷

Deslocadas as referências sobre as quais foram concebidas as formas de aquisição, acúmulo e transferência do saber humano, vencida a timidez inicial, desenvolve-se um sentimento de amplitude, dentro do qual desponta a convicção de que, nesse infinito, cabem todos os homens, que terão, finalmente, acesso, de forma igualitária, a todo o

5 Paralelo empregado por Deleuze e Guattari para caracterizar o hipertexto. In: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Introduction: rhizome*. In: **Mille plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

6 “ – Si el espacio es infinito estamos en cualquier punto del espacio. Si el tiempo es infinito estamos en cualquier punto del tiempo.” BORGES, Jorge Luis. *El libro de Arena*. In: **Obras completas**. Emecé Editores, 1989, p. 69.

7 Alckmar Luiz dos Santos faz contrastar o percurso da história humana que contrapõe um passado a um futuro com a “temporalidade homogênea” do ciberespaço: “A essas duas temporalidades, opõe-se, assim, o eterno presente da contemporaneidade telemática, que não aposta mais no passado mítico, nem, tampouco, no determinismo futurista das ciências modernas e positivistas. Trata-se de um tempo espacializado, absoluto, marcando todo território e, mais, toda possibilidade de des- e de reterritorialização.” SANTOS, Alckmar Luiz dos. **O saber internético**. Site do NUPILL, publicação eletrônica: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill> .

conhecimento, sendo necessário para isso, apenas, que lhes sejam dados os recursos técnicos e materiais que os aproximem da rede hipertextual.

As possibilidades abertas com o emprego da Internet, somadas às muitas potencialidades que a rede midiática apresenta, despertam posições polarizadas entre os que, numa antevisão de catástrofe, só prevêm sujeição e dependência, e os que se entregam com entusiasmo aos novos campos de investigação e criação estética e técnico-científica. Para melhor analisar os recursos que se oferecem ao homem contemporâneo, sem correr o risco de uma adesão ingênua e não-comprometida com as relações humanas e a busca do conhecimento, alguns pontos devem ser observados.

A concepção de um coletivo pensante e de uma tecnodemocracia são proposições defendidas por Pierre Lévy, que acredita que “[...] quanto melhor compreendermos ‘a essência da técnica’, mais se tornará claro que há espaço para uma tecnodemocracia, que um amplo espaço permanece aberto à crítica e à intervenção, aqui e agora”.⁸ O domínio popular, visto como o mais largo uso dessas tecnologias por todas as classes sociais, com a informatização dos serviços, a introdução de computadores nas escolas, a criação de uma rede telemática, conduz, segundo ele, a um processo progressivo de instauração de uma *tecnodemocracia*. Apresenta a informática como campo aberto que abre caminho para a redistribuição das imagens de representação do saber e possibilidade de escapar do determinismo tecnológico e instalar o *coletivo pensante*.

Cabe aqui um questionamento sobre o significado de *tecnodemocracia* e de *coletivo pensante*. Considere-se que não é suficiente ampliar junto às massas o emprego das tecnologias, nem assegurar o acesso de todas as classes sociais aos aparelhos de computação ou à Internet, para garantir-lhes simultaneamente, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. A Internet, tomada por milhares de listas de discussão, salas de conversação, sítios e endereços, aceita, com igual indiferença, ou se assim se preferir, igual acolhida, a propaganda mercadológica, a perversão, a doutrinação, a arte, a filosofia. A mesma rapidez capaz de conferir a ela status de eficiência é responsável pela divulgação de teorias – sem se fazer acompanhar de questionamentos sobre sua origem ou seus fundamentos –, de novas verdades – falsas ou verdadeiras. Assim como pode reunir a espécie humana na busca da paz, pode justificar a guerra. O coletivo, que desde sempre se deixou conduzir e que, como se fossem suas, repete as opiniões defendidas pelos jornais populares e os cacoetes dos personagens da televisão, pode tornar-

8 LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p.195.

se pensante de acordo com interesses políticos, religiosos ou econômicos – ou todos juntos –, num processo acrítico e uniformizado.

Inegável é constatar-se que o emprego das tecnologias intelectuais carrega consigo, de forma clara ou diluída, um programa político-social, um projeto cultural. Por outro lado, exige que se proceda a uma revisão da filosofia política e a um repensar da filosofia do conhecimento. Resta saber em que direção se encaminha esse projeto cultural e qual o suporte ideológico dessa filosofia política.

Ações governamentais junto às escolas vêm sendo adotadas, com o objetivo de aparelhá-las com computadores e tornar o alunado apto a operacionalizá-los. A falta de domínio dos recursos que a informática e a rede virtual possibilitam é hoje encarada como uma nova forma de analfabetismo. E, em um país como o Brasil, que vê uma parte considerável de sua população distante do saber ler, fala-se agora também em analfabeto virtual. Uma nova forma de discriminação se estabelece no campo da educação. José Luís Jobim, enfoca, ao lado dessa constatação, um outro questionamento: que pressupostos legitimam o domínio da informática como necessidade universal? Que agenda política vai definir o que é importante ler ou acessar?⁹

A inexistência de políticas públicas preocupadas com o domínio simultâneo da tecnologia e dos caminhos de acesso ao conhecimento por grande parte da população pode aprofundar os desníveis sociais e isolar os indivíduos. Tornar os indivíduos apenas competentes operadores não significa dotá-los, ao mesmo tempo, de senso crítico nem os capacita a antever armadilhas e processos redutores da percepção. Em entrevista publicada no *Libération* e reproduzida na Folha de São Paulo, ECO, para a pergunta que lhe foi feita sobre os frutos da mestiçagem cultural ocasionada pela Internet, responde:

Existe o risco de um universo orwelliano, fundado sobre três classes, que não são mais marxistas: a classe dos que interagem ativamente com a rede, os que recebem e emitem mensagens, a pequena burguesia dos utilizadores passivos (o funcionário de uma linha aérea que usa a tela para descobrir os horários dos vôos), e a classe proletária que só verá televisão¹⁰ (ECO, 2000, p.8).

Aspecto constantemente defendido pelos entusiastas do hipertexto virtual são também as vantagens de o usuário poder optar pelas ligações que vierem a lhe interessar e compor sua própria rede de navegação. Essa liberdade oferecida ao navegador virtual, a

9 JOBIM, José Luís. **A produção textual e a leitura: entre o livro e o computador?** Artigo ainda não publicado, janeiro 2002.

10 ECO, Umberto. **Folha de São Paulo**, Caderno 1, p.8, segunda-feira, 10 de janeiro de 2000.

garantir-lhe a possibilidade de não só tecer seu próprio trajeto de leitura, mas também de percorrer sempre novos caminhos e de jamais se repetir merece um olhar mais acurado. O excesso de informações em rede, sem que haja a possibilidade de, num primeiro contato, avaliá-las e avalizá-las, pode neutralizar as possíveis vantagens dessa liberdade para o navegador desavisado. Capaz de assegurar maior grau de liberdade e de produtividade, a mesma acumulação pode também desencadear acomodação e submissão. Umberto Eco assegura: “[...] o excesso de informação pode transformar-se em puro silêncio”.¹¹ Também a liberdade é relativa, pois embora a escolha seja individual, ela só pode fazer-se sobre um determinado número de opções apresentadas e postas em linha, o que revela um projeto anterior a nortear a elaboração do programa – intenção subjacente, sem dúvida, em qualquer programa que se apresente a um possível “consumidor”, seja em um suporte de papel, em telas de pinturas, TV, vídeo ou cinema, mas que também direciona os possíveis caminhos oferecidos para uma leitura em rede. O que não se pode é creditar neutralidade à máquina e esquecer que, assim como os operadores, os programadores são seres humanos comprometidos com algum projeto. Jacques Fontanille vê a utilização de recursos eletrônicos como estratégia coadjuvante, procedimento de exploração, nova possibilidade de leitura, assistência e interatividade na construção da significação de um texto. Acrescenta, porém:

[...] o computador diminui nossa margem de liberdade em relação ao texto, ao mesmo tempo em que aumenta nossa capacidade de manipulação: ele diminui nossa margem de liberdade porque o auxílio supõe uma leitura anterior, uma leitura por antecipação, [...], que supõe que um ponto de vista foi adotado sobre o texto e que esse ponto de vista foi enunciado por meio de um certo número de procedimentos de ajuda.

A seguir apresenta a ressalva de que cabe ao leitor estabelecer uma construção capaz de transcender o suporte material do texto.

Alckmar Luiz dos Santos insiste em que é preciso que se aprenda a utilizar os novos “paradigmas de circulação dos objetos culturais”:

[...] o que estou propondo é discutir a necessidade e as estratégias de utilização de ferramentas informatizadas no armazenamento, na manipulação e na leitura de textos.[...] temos que mapear os procedimentos informatizados e os processos telemáticos disponíveis, antes de utilizá-los de forma intensiva e extensiva.¹²

11 ECO, Umberto. Entrevista concedida a Tania Melai. *Veja Vida Digital*. São Paulo: Abril, dezembro 2000, p.14.

12 SANTOS, Alckmar Luiz dos. O saber internético. <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/saber.html>, 30 de dezembro de 2001, 16 horas.

Por outro lado, a acumulação de sítios, de ligações e de espaços interativos provoca risco de degradação do gosto e do saber coletivo, como consequência dos sistemas de modelização. Apresenta-se a Internet como instrumento capaz de concretizar um processo de uniformização do pensamento, de bloqueio da percepção e nivelação das consciências, de legitimação dos guetos – que ela mesmo ajudaria a criar e manter –, de exacerbação do individualismo. Despreparado para as cartografias complexas apontadas pelos universos de virtualidade, o navegador desavisado deixa-se seduzir pela liberdade do acaso ou pelo canto da sereia. É preciso ouvir o alerta de Umberto Eco: “Sem filtragem, corre-se o risco de anarquia do saber.”¹³

A esse acúmulo de informações acessadas de forma aleatória que simplesmente desfilam na tela do computador e não são capazes de formar “um esboço de racionalidade pontual”¹⁴, Alckmar Luiz dos Santos chama de hiperinflação informativa e sugere que “antes de colocar em movimento um saber dentro do ciberespaço, [...], é preciso fazer o reconhecimento desse espaço e estabelecer como podemos, a partir de suas condições de contorno e de nossas contingências, construir algo como um percurso cognitivo”.¹⁵

Argumentando a respeito da impossibilidade de o ciberespaço “impor processos de produção de significações” ou fazer-se “artífice solitário de novas textualidades”, sugere que seja ele despido “dessa aparente capacidade de autonomia ou de espontaneidade” que lhe é atribuída. O conhecimento que possa vir a ser construído na rede telemática só adquire essa categoria como produto de um trabalho racional de aproximação e de significação. É o conhecimento que se dá em rede e somente ele pode comunicar à multiplicidade telemática um sentido plural. A interconectividade possibilitada ao texto no ciberespaço permite a construção daquilo que Alckmar caracteriza como “saber internético”.¹⁶

Em entrevista a Florestan Fernandes Filho, Pierre Lévy defende a construção de um espaço de conhecimento com o emprego dos recursos hipertextuais virtuais. Considera

13 “Sans filtrage, il y a risque d'anarchie du savoir. [...] C'est, je crois, le problème essentiel des années à venir. Le commerce mondialisé, d'un côté, vous propose ses "parcours", et diverses "institutions", qui sont sous le masques autant de "partis" voire de "sectes", vous proposent les leurs... Mon conseil, pour l'an 2000: Filtrez, filtrez, il en restera toujours quelque chose.” Article dans Libération Multimédia: <http://www.liberation.fr/multi/actu/semaine000102/spec000107.html> .

14 SANTOS, Alckmar Luiz dos. O saber internético. <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/saber.html>, 20 de janeiro de 2002, 16h15min.

15 Idem.

16 “O saber internético [...] não deve ser confundido com pressa, como também não pode ser confundido com totalidade ou infinitude: ele deve ser capaz de gerar diferentes velocidades e sincronias, a partir das diversas pessoas envolvidas e apostando, sobretudo, numa atitude em que são os instrumentos informáticos

ele o futuro da configuração de tecnologias intelectuais como o resultado da abertura de campos de possibilidades a certas formas de cultura. Elas viabilizam longas cadeias inter cruzadas de interpretações, condicionando a formação do grande hipertexto. Considera que a rede virtual se oferece como espaço aberto à divulgação do saber e defende o emprego da Internet para que a humanidade atinja o “hiperconhecimento coletivo”.¹⁷

A disponibilização do conhecimento em rede exige do internauta uma presença arguta e consciente. Abordando o problema do conteúdo, em sua discussão sobre literatura e estética, BAKHTIN afirma que “somente em sua sistematização concreta, ou seja, no relacionamento e na orientação direta para a unidade da cultura, o fenômeno [...] adquire significação, sentido [...]”.¹⁸ Assegura que, fora de sua participação na unidade da cultura, o ponto de vista criador aparece como simples capricho ou arbítrio. Não parece que esse relacionamento esteja hoje ultrapassado e deva ser desconsiderado em favor de uma colagem aleatória e desprovida de conteúdo. Passível de ser construída com os recursos virtuais, uma colagem descompromissada em nada contribuiria para o alargamento do espaço do saber.

Também Philippe Perrenoud (2000), discutindo as competências prioritárias à sociedade contemporânea para a viabilização da aquisição e transferência de conhecimentos, nelas inclui a utilização da rede virtual:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.¹⁹

Por outro lado, alerta para o perigo de o mesmo movimento capaz de facilitar a diferenciação e a individualização de percursos ser responsável pelo aumento das diferenças redutoras do indivíduo. “A ‘ciberdemocratização’ é menos provável do que o argumento inverso, que veria os mais favorecidos apropriarem-se das NTIC²⁰ para

que se põem a nossa disposição e não nós que nos colocamos à disposição deles.” SANTOS, Alckmar Luiz dos. O saber internético. <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/saber.html>, 20 de janeiro de 2002, 16h15min
17 LÉVY, Pierre. Entrevista concedida a Florestan Fernandes Filho. TVSESC/SENAC – Canal 15, 9 de junho de 2001, 21 horas.

18 BAKHTIN, Mikhail. *O problema do conteúdo*. In: **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988, p. 29.

19 PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.128.

20 Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. In: PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

umentar seus privilégios...”²¹ afirma, em discordância com a teoria que acredita no surgimento de uma tecnodemocracia tecida por Pierre Lévy.

A aparente democratização de acesso ao saber acumulado pela espécie humana advinda com o emprego dos recursos tecnológicos e hipertextuais esconde, paralelamente, um paradoxo: a possibilidade de empobrecimento da percepção e da capacidade de julgamento. Ao lado do desdobramento teórico, a acumulação possibilita, pela falta de referenciais, rupturas nas representações do conhecimento e no direito do indivíduo à singularidade. Revestida de intensa apreensão com a possibilidade de desaparecimento do mundo real e sua substituição pelo irreal é a posição de BAUDRILLARD. Analisando o emprego do que ele chama de signos enlouquecidos, afirma:

A passagem dos signos que dissimulam alguma coisa aos signos que dissimulam que não há nada, marcam a viragem decisiva. Os primeiros referem-se a uma teologia da verdade e do segredo (de que faz ainda parte a ideologia). Os segundos inauguram a era dos simulacros e da simulação, onde já não existe Deus para reconhecer os seus, onde já não existe Juízo Final para separar o falso do verdadeiro, o real da sua ressurreição artificial, pois tudo está já antecipadamente morto e ressuscitado.²²

Embora revele um acentuado pessimismo, é interessante pensar-se na inversão por ele denunciada. A substituição dos signos encobre a desintegração do mundo concreto. A adoção irrefletida do simulacro institui a negação do real e, conseqüentemente, a impossibilidade de buscar-se o mundo possível invocado por Umberto Eco.

Paul Virilio compartilha com BAUDRILLARD a posição de observador alarmado com a possibilidade de desintegração do tecido social. Em entrevista a Philippe Petit, registra seu alerta:

A radioatividade é elemento constitutivo da matéria que pode também destruí-la pela fissão. A interatividade é da mesma natureza. Ela pode provocar uma união da sociedade, mas guarda, em potencial, a possibilidade de dissolvê-la e desintegrá-la, isso em escala mundial. Nós estamos frente a um fenômeno original: a emergência do acidente dos acidentes.²³

21 PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.136.

22 BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991, p.14.

23 “La radioactivité est un élément constitutif de la matière qui peut aussi la détruire par la fission. L’interactivité est de même nature. Elle peut provoquer une union de la société, mais elle renferme, en puissance, la possibilité de la dissoudre et de la désintégrer, ceci à l’échelle mondiale. Nous sommes face à un phénomène originel: l’émergence de l’accident des accidents.” VIRILIO, Paul. **Cybermonde, la politique du pire**: entretien avec Philippe Petit. Paris: Textuel, 1996, p.88.

Essa mesma preocupação com a possibilidade de destruição e catástrofe, VIRILIO retoma em declarações à revista virtual *Trópico*, quando assegura que “*o virtual é uma atopia*”. A ausência de relação territorial, a falta de relação física (territorial, geográfica, geopolítica e também em relação ao corpo humano) esconde o perigo maior. Esclarece que, diferentemente da utopia que idealiza um lugar de unidade, a atopia “*é um não-lugar, um não-corpo*”, e daí o seu risco para a humanidade. Levanta ainda a possibilidade de, por meio da cibernética, vir a estabelecer-se uma tirania tecnocientífica com meios para controlar simultaneamente “*o corpo humano, o corpo social e o planeta*”. Considerando também a unidade de tempo e de espaço de interação próprios da cibernética, aponta para os riscos de um acidente alcançar todos ao mesmo tempo, o que surgiria como um fato novo na história da humanidade. Ressalta a fragilidade a que a Internet expõe seus usuários, inviabilizando qualquer movimento de defesa. Rebate o argumento que defende o ciber mundo como o espaço da liberdade, considerada esta como a ausência de leis, situação que, afirma, ao se tornar realidade, possibilitaria a instalação de um *controle social terrível*. Tendo como foco a eliminação das distâncias – a inexistência dos espaços físico e temporal entre as pessoas, em consequência da compressão temporal trazida pela cibernética –, apresenta como decorrência dessa supressão a impossibilidade de manter-se um espaço para a sociabilidade.²⁴

A posição de Pierre Lévy (1993, p.114), em contrapartida, é entusiástica também com relação à “reabsorção de um espaço-tempo social viscoso, de forte inércia, em proveito de uma reorganização permanente e em tempo real dos agenciamentos sociotécnicos”.²⁵ Define a adoção das redes de informática como a instauração de um tempo pontual, resultado de uma implosão cronológica que deixou para trás o tempo circular da oralidade primária e o tempo linear das sociedades históricas. Naquelas, afirma LÉVY, o futuro parecia imóvel; com o novo tempo marcado pela informática, parece chegar muito depressa. Isso porque “ele é a velocidade”.²⁶

Alckmar Luiz dos Santos alerta para o perigo de se considerar a rede do hipertexto virtual como instrumento capaz de conduzir a humanidade a um estágio idealizado de cultura, estabelecendo-se um novo Positivismo apoiado nos nós hipertextuais

24 VIRILIO, Paul. Virilio, o oráculo. Entrevista a Juremir Machado. Disponível na internet em: http://www.uol.com.br/tropico/palavra_10_170_1.shl, 17/10/2001, 14h15min.

25 LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p. 114.

26 Idem, ibidem, p. 113-114.

e nos mapas que vão sendo construídos pelos navegantes-internautas, vistos como escada permanentemente ascendente. Em *A cibercultura como culpa*, observa:

[...] creio não se tratar de mera coincidência o fato de se retomar aqui o esquema tríplice de Augusto Comte. A evolução que este propõe para as ciências e o espírito humano (passando sucessivamente pelas fases teológica, metafísica e positiva) não deixa de corresponder ao que Pierre Lévy postula como progresso da cultura (dividida em oralidade, escrita e cibercultura).²⁷

A grande biblioteca virtual disponibilizada pela Internet reúne um sem-número de textos que se oferecem ao navegador. Neles se encontram incontáveis possibilidades que não se cumprem pelo simples fato de existirem. Reinventar o *mundo possível*, utilizar os instrumentos virtuais numa política voltada para o homem, determina o papel do intelectual (diga-se aqui, do intelectual/educador), não como enunciador, mas como transgressor de um determinado estágio uniformizador de cultura, superando, dessa forma, a tentação de entregar-se à crença ingênua em uma evolução técnica e científica irrefreável e permanentemente ascendente.

2.1 O TEXTO E SEU LEITOR

A integração de variados elementos – imagens, palavras, sons – na rede, traz ao texto uma dimensão de multimídia, potencializando as possibilidades de conexões e transformando o papel do leitor, agora criador de seu próprio texto dentro de um sem-número de escolhas e combinações possíveis. Os textos não se realizam mais apenas com palavras. Sons e imagens em movimento podem surgir em suas inter-relações. No mundo do hipertexto, realiza-se o plurilingüismo de BAKHTIN, potencializado em uma sinfonia construída em inumeráveis caminhos traçados por incontáveis escritores.²⁸ Essa sinfonia torna-se presença, não se revela mais apenas como alusão ou como referência insinuada.

27 SANTOS, Alckmar Luiz dos. *A cibercultura como culpa*. **Revista Brasil de Literatura** - <http://members.tripod.com/~lfilipe>. A mesma preocupação Alckmar Luiz dos Santos registra em *Entre sedimentação e dinamismo ou o texto eletrônico e a oralidade, discutidos à luz de alguns comentários de Pierre Lévy* (<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/composUFMG.html>) e em *Uma escada de Jacó no ciberespaço* (MAIS, Folha de São Paulo, junho, 1998).

28 Segundo Alain Vuillemin, a expressão “escrileitura” é um neologismo “fabriqué en portugais en 1992 par Pedro Barbosa dans une thèse sur la création littéraire et l’ordinateur, dont une partie a été publiée en 1996 (voir BARBOSA Pedro: *A Ciberliteratura. Criação Literária e computador*, Lisboa, Ed. Cosmos, 1996)”. La lecture interactive et l’“escrilecture”. In: VUILLEMIN, Alain e LENOBLE, Michel (org.). **Littérature informatique lecture**: de la lecture assistée par ordinateur à la lecture interactive. Limoges, Fr.: PULIM, 1999. Ilana Snyder reconceitua as noções de leitura e escritura, redefine os conceitos de autor e leitor, rompe com os cânones e dá visibilidade à imagem do escritor – o leitor que segue seu próprio trajeto de leitura,

Um cuidado especial, porém, deve ser tomado. A aparente oposição entre o texto impresso e as imagens virtuais é apresentada como embate a ser vencido ou pelo livro em sua forma tradicional ou pela apresentação do texto por vias hipertextuais. Acendem-se as opiniões (quando se não as criam), sustenta-se um debate que não se pode amesquinhar como vazio, mas que cobra um olhar e uma análise a partir de outro viés.²⁹

Alguns pontos direcionam esse olhar:

1. A utilização histórica de diferentes aparatos no registro do conhecimento e na construção da sensibilidade humana (a estabelecer valores; consolidar sistemas, práticas políticas e sociais; determinar permanências e exclusões; e também a possibilidade de provocar rupturas e desencadear a transformação);
2. A novidade do espaço hipertextual ainda não inteiramente absorvida;
3. A necessidade de superação do estágio de fascínio e conseqüente mergulho consciente na estruturação de uma rede de conhecimento.

Considerem-se, ainda, a hipertextualidade do texto literário e as especificidades da construção textual.

Sem precisar render-se ao aplauso incondicional, ao pessimismo desesperançado ou à aceitação conformada, poder-se-ia retrazar a história que engendrou o saber humano e os aparatos que trouxeram até aqui a memória desse conhecimento. Basta lembrar os institutos (em seu duplo significado, de quem institui e daquilo que é instituído), as instituições que se fizeram repositárias da cultura, guardando-a, filtrando-a, produzindo caminhos de enunciação. A sobrevivência de valores e saberes só se fez possível envolta no aparato que atravessou os séculos. Dos pré-socráticos e todas as memórias da Antiguidade – preservados pelas entidades monacais – aos mais recentes pensadores que vieram fecundar a modernidade, foram todos mantidos na subjetivação da sociedade ocidental por um conjunto de procedimentos, de cadeias expressivas.³⁰

constrói sua própria rede intertextual, em **Hypertext. The electronic labyrinth**. New York: New York University Press, 1997.

29 “A passagem de textos originalmente destinados ao suporte impresso para o meio eletrônico envolve uma série de elementos que dizem respeito não apenas à produção e à circulação de textos. Ela se produz num espaço híbrido de circulação de objetos culturais — implicando um diálogo entre o meio telemático e o meio impresso — e está ligada, afinal de contas, à estruturação de um saber que, na falta de melhor designação, podemos chamar internético...” SANTOS, Alckmar Luiz dos. **O saber internético**. Site do NUPILL, publicação eletrônica: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill> doc.

30 “O conjunto ‘maquinístico’ da comunicação da mídia é um mundo de transformação e de constituição, como todos os outros mundos ‘maquinísticos’ em que se encontra inserida a vida do ser humano.” NEGRI, Antônio. Infinitude da comunicação/finitude do desejo. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999, p.174.

As atuais máquinas informacionais e comunicacionais nada mais são do que processos superdesenvolvidos daqueles mesmos procedimentos. Assim como os homens, a sociedade funciona por construção, o pensamento de hoje abarca o pensamento de ontem.³¹

*“Cada época teve seus simulacros”.*³²

A escrita determinou um caminho aberto a ser seguido pela espécie humana. A memória registrada agora não é mais aquela necessária ao indivíduo enquanto sujeito de si mesmo ou membro de uma comunidade. É muito mais ampla. Afasta-se da identidade pessoal e coletiva e cresce como um *corpus* disponível, independente dos sujeitos que a comunicam. Nessa rede intertextual que vai tecendo em sua trajetória, a palavra escrita garante também a preservação do pensamento e o abre a mil possibilidades.

A partir de GUTENBERG, o desenvolvimento da tecnologia vem servindo de suporte e de instrumento que possibilita o registro e a difusão das idéias. A palavra impressa, ao mesmo tempo em que estabelecia um rearranjo na própria elaboração e distribuição espacial do texto (dividido a partir de então em páginas, capítulos, livros), permitiu que a literatura e a arte em geral alcançassem um público maior.

O avanço da tecnologia da informática, a par do espanto que desperta pela rapidez com que se transforma, vê seu emprego constituir-se razão de controvérsias. Assim como o prelo deu voz aos tempos modernos, a Internet leva a palavra dos tempos pós-modernos. Cria-se uma polifonia que soma vozes humanas, ruídos de máquinas, sons de síntese. Não sem susto, porém. O abandono da página concreta, da ordenação visível das páginas, da linearidade; a possibilidade de múltiplas associações; a margem de iniciativa; a singularidade das interpretações permitidas a partir das associações disponíveis, tudo se transforma em um grande questionamento. *“Ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico”.*³³

Com o emprego de textos lançados em programas na rede, cria-se um jogo de comunicação, em que o sentido emerge da construção do contexto, das novas inter-relações propostas. Os agentes desse jogo são indivíduos que tecem sua própria rede, seu próprio hipertexto, a partir das possibilidades apresentadas e de tantas mais por eles mesmos propostas.

31 Sobre a relação do pensamento com o tempo, Merleau-Ponty afirma: “O pensamento não abre brechas no tempo, continua a esteira dos pensamentos precedentes [...]” e desenvolve a idéia do funcionamento por construção. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Prefácio. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 13 e14.

32 WEISSBERG, Jean-Louis. Real e virtual. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999, p.117.

33 LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1.ed.Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p.41.

Tomando os termos leitor e texto no sentido mais amplo possível, diremos que o objetivo de todo texto é o de provocar em seu leitor um certo estado de excitação da grande rede heterogênea de sua memória, ou então orientar sua atenção para uma certa zona de seu mundo interior, ou ainda disparar a projeção de um espetáculo multimídia na tela de sua imaginação.³⁴

Dentro do pensamento determinista que condiciona o raciocínio da maior parte do mundo ocidental, parece instaurar-se o caos. Na redefinição da representação, confundem-se real e virtual, objeto e imagem, conhecimento e programação. É preciso que se acompanhem, porém, as correlações que caracterizam o caminho da percepção e do entendimento humanos.³⁵ O conhecimento, assim como a arte, não se constrói em linha reta, mas por correlações, desdobramentos, associações palimpsêsticas.³⁶

A aquisição do conhecimento exige interesse, atenção, inventividade, concentração e organização mental. Segmentos descontínuos de leitura podem revelar para o leitor o conhecimento novo. O caminho para essa revelação, no entanto, implica um relacionamento consciente do sujeito com o mundo que o cerca, com o saber internalizado, com as formas mesmas de aquisição do saber. As opções abertas ao leitor, dentro de um programa interativo, permitem que ele não apenas elabore sua própria leitura, mas também possa “construir” o material de que pretende fazer uso ou a forma artística que sua liberdade inventiva vier a determinar. “*Fica desse modo aberta a via para uma verdadeira ‘arte variacional’*”.³⁷

34 LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 1.ed.Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p. 24.

35 J.Laplanche e J.B.Pontalis afirmam: “Uma ‘idéia que ocorre’ ao indivíduo, aparentemente de forma isolada, é sempre um elemento que na realidade remete, conscientemente ou não, para outros elementos. Descobrem-se assim séries associativas que Freud designa com diversos termos figurados: linha (Linie), fio (Faden), encadeamento (Verkettung), comboio (Zug) etc. Estas linhas tecem verdadeiras redes, que compreendem ‘pontos nodais’ (Knotenpunkten) onde muitas delas se cruzam.” Acrescentam ainda que as associações não são regidas por leis gerais, mas que correspondem a cada indivíduo e são próprias de cada um. LAPLANCHE J. e B.PONTALIS J. **Vocabulário da psicanálise** (Direção de Daniel Lagache). São Paulo: Martins Fontes, 10 ed., 1988, p.69-70. Não se trata aqui de justificar a intertextualidade pelas leis da psicanálise, mas de registrar que o mecanismo que leva a estabelecer associações e fazê-lo segundo suas próprias vivências é característica do ser humano, reconhecida pela ciência e por ela aproveitada no processo de investigação do psiquismo.

36 Umberto Eco, em **A poética da obra aberta**, apresenta as obras de arte desdobrando-as em três níveis: “1) as obras ‘abertas’ enquanto em movimento se caracterizam pelo convite a fazer a obra com o autor; 2) num nível mais amplo (como gênero da espécie ‘obra em movimento’) existem aquelas obras que, já completadas fisicamente, permanecem contudo ‘abertas’ a uma germinação contínua de relações internas que o fruidor deve descobrir e escolher no ato da percepção da totalidade dos estímulos; 3) cada obra de arte, ainda que produzida em conformidade com uma explícita ou implícita poética da necessidade, é substancialmente aberta a uma série virtualmente infinita de leituras possíveis, cada uma das quais leva a obra a reviver, segundo uma perspectiva, um gosto, uma execução pessoal.” In: **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 4 ed., 1986, p.63/64.

37 BARBOSA, Pedro. **A renovação do experimentalismo literário na literatura gerada por computador**. In Ciberkiosk, n.2, maio de 1998, <http://alf.ci.uc.pt/ciberkiosk>.

Com a exploração de formas novas de leitura oferecidas por programas informatizados que ultrapassam o imaginável – inspeção do léxico, utilização de programações para análise sintática, estilística, comparações estatísticas e lingüísticas – abrem-se perspectivas para uma leitura experimental. Essa modalidade de leitura cria possibilidades inúmeras de separação, reagrupamento, reestruturação, abalando a noção tradicional de *corpus*, em seu sentido técnico e metodológico. Uma relação inédita entre leitura e escrita é criada em decorrência da interação permitida pelo suporte eletrônico.³⁸ Mais que o suporte tecnológico, em constante desenvolvimento e acelerada substituição, interessa o ciberespaço por ele construído e as múltiplas interfaces viabilizadas com seu emprego.³⁹

O novo contexto da leitura desenvolvida na rede internética, por suas múltiplas possibilidades, leva necessariamente à percepção e à gestão de numerosos e antes desconhecidos produtos dessa leitura em mosaico. Fácil é perceber-se o quanto oportunos esclarecimentos, acréscimos e inter-relações acrescentam nesse processo de leitura que busca e se completa em novos textos. A teia que vem a ser formada pelo texto inicial enriquecido por um sem-número de possibilidades que se oferecem à escolha do leitor-navegador seguramente lhe apresenta um universo muito mais amplo do que aquele que ele encontraria no contato com um único texto.

Destaca-se como fator que vem facilitar a troca de experiências e a divulgação do conhecimento a possibilidade funcional de, por meio das “tecnologias da inteligência”, contatos à distância serem mantidos. O ser humano e sua cultura abrem-se para o universo. Fred Forest, em sua análise da arte contemporânea, afirma: “*As tecnologias eletrônicas*

38 “La possibilité d’associer au texte des traces de réaction de lecture sous forme écrite (annotations, soulignements, attachement de commentaires, renvois automatiques, etc.) et l’utilisation de divers éditeurs (graphiques, hypertextuels, etc.) crée en effet un continuum entre lecture et écriture, tant au plan du travail individuel que collectif ou partagé.” VIRBEL Jacques e MAIGNIEN Yannick. Le livre électronique et le concept de “station de lecture assistée par ordinateur”. In: VUILLEMIN, Alain e LENOBLE, Michel (org.). **Littérature informatique lecture**: de la lecture assistée par ordinateur à la lecture interactive. Limoges, Fr.: PULIM, 1994, p. 32.

39 O aparato tecnológico torna-se executor das relações estabelecidas pela mente humana e possibilidade de concretização antes não visualizada de aproximações textuais. Segundo Rubem Alves, a mente se apropria dos recursos da tecnologia, na manifestação de suas associações: “O corpo humano, muito mais inteligente que os computadores, é capaz de usar muitos disquetes ao mesmo tempo. Ele passa de um programa a outro sem pedir licença e sem pensar. Simplesmente pula, salta. Inteligência é isso: a capacidade de pular de um programa para outro, de dançar muitas danças ao mesmo tempo.” ALVES, Rubem. O que é científico (VI). In: **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999, p.112.

detêm a possibilidade funcional de agir como um dispositivo de contato à distância, ou seja, de modificar fundamentalmente as formas de presença.”⁴⁰

Para Ilana Snyder, a criação de ligações entre o texto e diferentes núcleos de informação resulta em interação dialógica. No mundo do hipertexto, cada significado ou informação é entendida como parte de um todo maior. Realiza-se uma constante interação de significados, cada um dos quais revestido de potencialidade de novas ligações e condicionamentos. Os recursos hipertextuais podem ser empregados para dar destaque às referências intratextuais, da mesma forma que às relações intertextuais. Ao contrário do texto impresso, que leva seu leitor a imaginá-lo como um todo orgânico, desligado das restantes produções textuais, o hipertexto permite a visualização da intertextualidade.⁴¹

Alain Vuillemin e Michel Lenoble (1999) lançam seu olhar para a produção textual construída para se realizar no ciberespaço. Voltados para os textos ficcionais e a organização diegética, são cautelosos: o hipertexto ficcional poderá transformar os esquemas culturais que guiam a leitura de ficção. Não haverá mais a estruturação voltada para o fim último, o objetivo assinalado na construção da trama, a direção que encaminha o percurso, o desenvolvimento linear da intriga; para substituí-los, uma infinidade de bifurcações possíveis, uma construção em planos de profundidade, um caleidoscópio de cenas e de motivos. A construção diegética transforma-se numa indefinição de possíveis narrativas, em lugar de uma cadeia estruturada em direção a seu fim. Apresenta-se o risco, sob o ponto de vista semiótico, de valorização inadequada de motivos e programas estereotipados.⁴² Considere-se, ainda, que a perda da leitura linear acarreta simultaneamente a perda da possibilidade de refazer caminhos, a perda do texto revisto, reencontrado; dificulta o encontro das memórias retomadas.

A diluição da construção diegética, transformada num leque indefinido de possibilidades, indiscutivelmente representa um dos maiores desafios à execução do texto ficcional em rede. A esquematização e os programas estereotipados não são, no entanto, recursos surgidos com o meio virtual. Sinal indiscutível de empobrecimento na construção da trama, já vêm sendo utilizados com proveito por muitos autores de *best sellers* e na

40 “Les technologies életroniques ont la possibilité fonctionnelle d’agir comme un dispositif de contact à distance, c’est à dire de modifier fondamentalement les modes de présence.” FOREST, Fred. **Pour un art actuel: l’art à l’heure d’Internet**. Paris: L’Harmattan, 1998, p.86.

41 “Reading in hypertext is a different experience from beginning at ‘the beginning’ and going through to ‘the end’. Instead, readers begin at a point of their own choosing from a potentially large number of possibilities.” SNYDER, Ilana. **Hypertext: the eletronic labyrinth**. New York: New York University Press, 1997.

42 VUILLEMIN, Alain e LENOBLE, Michel (org.). **Littérature informatique lecture: de la lecture assistée par ordinateur à la lecture interactive**. Limoges, Fr.: PULIM, 1999.

composição de músicas de sucesso fácil. Sobre a reconfiguração da narrativa tecida para leitura no meio hipertextual, LANDOW desenvolve interessante abordagem, ressaltando que o problema sempre lembrado de que toda narrativa organiza-se em torno de um começo, um desenvolvimento e um fim dilui-se se for lembrado que determinado início se encaixa em determinada narrativa e que, escolhido outro desenrolar diegético, outra pode ser a parte introdutória e diferente o desfecho.⁴³

Para Gilles Quinsat (1998), a *parcelização* do saber possibilitada pelo desmembramento do texto inicial acarreta o abandono da noção de discurso canônico, de *corpus* autorizado, da própria noção de obra, que se torna objeto virtual e se faz “*pura citação projetada no espaço hipertextual*”.⁴⁴ O procedimento que permite colar qualquer segmento a qualquer outro produz um texto *generalizado e imaterial*. Ante a possibilidade de predominância do efêmero nesse saber sem exclusões, lembra QUINSAT que a dimensão historiográfica coloca o conhecimento em relação a um momento dado, a um ‘estado’ do saber. Os textos, desligados desse fundo cultural e literário que desvela a memória coletiva e o conjunto das obras de um dado período, adquirem uma plasticidade sem limites, transformam-se em textos anônimos e descontextualizados. Chega-se, assim, a um autor dessubstancializado, a um saber sem linhas de fronteiras, tão vasto quanto evanescente. Embora a comunidade inédita formada por esses tantos pontos de singularidade possa, sem dúvida, acolher as diferenças, as falas das minorias que dificilmente se fariam palavras, resta o risco de que o movimento incessante adquira tal grau de intensidade que se transforme apenas em ruído.⁴⁵ A aproximação do texto e seu leitor permite a produção de um texto (uma leitura) individualizado. A preocupação demonstrada por QUINSAT é a possibilidade oferecida pelo texto eletrônico de construção de uma utopia do imediato, de descontextualização da produção.

43 LANDOW, George P. *Reconfiguring narrative*. In: **Hypertext**: the convergence of contemporary critical theory and technology. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993, p.109.

44 QUINSAT, Gilles. De la mappemonde au web, vers un texte sans “qualités”? In: **Critique**. Paris: Les Éditions de Minuit, Janvier-Février, Tome LIV, no. 608-609. A aproximação do texto e seu leitor permite a produção de um texto (uma leitura) individualizado. A preocupação demonstrada pelo autor é a possibilidade oferecida pelo texto eletrônico de construção de uma utopia do imediato, de descontextualização da produção. A respeito da produtividade textual, convém que se leia Alckmar Luiz dos Santos, em *Textualidade literária e hipertexto informatizado*: “[...] nenhuma teoria do texto que se preze jamais emprestou ao texto uma imagem de linearidade estrita, de produção monolítica e unívoca de significações. E todo o esforço teórico das últimas décadas apontou desde cedo para esse constante ultrapassamento da leitura pelo texto (como aponta BARTHES a respeito da obra de Proust, cujo prazer de leitura estaria no fato de que, a cada retomada, deixamos de ler sempre linhas diferentes.)” <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/textualidade.html>.

45 QUINSAT, Gilles. De la mappemonde au web, vers un texte sans “qualités”? In: **Critique**. Paris: Les Éditions de Minuit, Janvier-Février, Tome LIV, no. 608-609, p. 987-991, 1998.

A respeito da produtividade textual, convém lembrar que nenhum texto apresenta linearidade estrita, uniformidade de significações. Mesmo no texto impresso, múltiplas associações se estabelecem a partir do universo do conhecimento do leitor e das muitas janelas que se abrem para outras criações a partir do texto básico.

Retomando MOULTHROP e KAPLAN, SNYDER afirma: “o hipertexto é promíscuo”. Nas condições de produção eletrônica, o texto é sempre mutável, a leitura não se dá de forma seqüencial e contínua, mas descontínua, não-linear e associativa, do mesmo modo em que se realiza o pensamento.⁴⁶ Também LANDOW discute demoradamente a diluição das hierarquias textuais. Destaca a nova configuração do texto provocada pelo hipertexto virtual, capaz não só de redefinir o começo e o fim de uma criação textual, mas também de alterar suas margens, seus sinais paratextuais.⁴⁷

George Landow afirma que, com o uso do hipertexto virtual, os críticos literários encontram um novo laboratório, que se soma às bibliotecas e textos escritos, para nele testar suas teorias. Lembrando Roland Barthes e Michel Foucault, que propunham o texto como um sistema de referências com outros textos, apresenta as ligações eletrônicas como a possibilidade de aproximar informações verbais e não-verbais.⁴⁸ A própria arte, aliás, presta-se a conexões, exige-as até, nelas se completa. Observe-se que as construções textuais em que se harmonizam diferentes recursos que fogem da linearidade do texto, hoje possíveis graças ao meio eletrônico, já se apresentavam nos projetos dos poetas concretistas e modernistas. Iumma Maria Simon e Vinicius Dantas, ao discutirem *O chão concreto da poesia concreta*, afirmam: “Esse movimento de invenção e construção poéticas pensou na comunicação eficiente e no ato da leitura, incorporou a sensibilidade do leitor moderno ao trabalho da criação, utilizando os mais modernos recursos e técnicas visuais.”⁴⁹ Parece ser esse o universo literário que desde sempre buscam os poetas. De forma metafórica e sugestiva, Mário Quintana propõe o entrelaçamento do poema com outras formas de criação:

46 SNYDER, Ilana. **Hypertext**: the eletronic labyrinth. New York: New York University Press, 1997.

47 “Hypertext linking situates the present text at the center of the textual universe, thus creating a new kind of hierarchy, in which the power of the center dominates that of the infinite periphery. But because in hypertext that center is always a transient, de-centerable virtual center – one created, in other words, only by one’s act of reading that particular text – it never tyrannizes other aspects of the network in the way a printed text does.” LANDOW, George P. *Reconfiguring the text*. In: **Hypertext**: the convergence of contemporary critical theory and technology. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993, p.66.

48 LANDOW, George P. **Hypertext**: the convergence of contemporary critical theory and technology. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993, p.3-4.

49 SIMON, Iumma Maria e DANTAS, Vinicius. **Poesia concreta**. São Paulo: Abril Educação, Série Literatura Comentada, 1982, p.7.

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas...⁵⁰

Pedro Barbosa (1998) volta seus olhos para a produção artística e aponta o surgimento de uma nova corrente a atrair para si todas as modalidades de arte, até mesmo o cinema, corrente essa possibilitada pelo advento dos universos de virtualidade: as novas tecnologias transformam as configurações do imaginário, permitem novas formas de criatividade e de expressão, criam o ambiente para a realização da vocação natural da arte.

Na Ciberliteratura, o computador funciona como ‘máquina aberta’, ou seja, uma máquina em que a informação de entrada ou input é diferente da informação de saída ou output (por oposição às ‘máquinas fechadas’, como é o caso de um gravador áudio ou vídeo, onde a informação de entrada é igual à informação de saída). O computador no seu todo (hardware mais software) equivale a uma ‘máquina semiótica’ criadora de informação nova, o que conduz a uma alteração profunda em todo o circuito comunicacional da literatura no que concerne à criação, ao suporte e à circulação da mensagem.⁵¹

A informação nova a que se refere Pedro Barbosa apresenta-se como o resultado de um percurso individualizado, trilhado a partir das possibilidades de ruptura e adição surgidas com a utilização da rede virtual. Nela, as aproximações se fazem desconsiderando hierarquias, e, assim, dissolve-se a noção de superioridade intelectual entre um e outro texto. Como em tudo o mais que se refere a um entusiasmo irrefreável em relação ao hipertexto virtual, também aqui é preciso acautelar-se com os excessos. Essa dissolução pode nivelar textos verdadeiramente significativos a textos que nada acrescentam e ocultar nessa nivelção a preguiça intelectual de muitos.

DELEUZE e GUATTARI, em **Mille plateaux**, desenvolvem um paralelo entre o livro e a árvore-raiz, em que destacam a árvore ou a raiz como emblema do mundo e do livro clássico, lembrando, também, que a mesma imagem foi utilizada por CHOMSKY em sua árvore sintagmática. Contrastando com essa imagem bi-unívoca, apresentam a idéia do múltiplo, simbolizada pelo rizoma, que apresenta em si mesmo imagens totalmente diferentes umas das outras, a partir de sua extensão superficial ramificada em muitas direções até a formação de bulbos e tubérculos. Lembram os autores que, assim como o rizoma, as linhas das relações textuais estabelecem ligações as mais diversas, criando

50 QUINTANA, Mário. *Da paginação*. In: **Prosa e verso**. Porto Alegre: Globo, 1978, p.23.

51 BARBOSA, Pedro. **A renovação do experimentalismo literário na literatura gerada por computador**. In Ciberkiosk, no. 2, maio de 1998, <http://alf.ci.uc.pt/ciberkiosk>.

cadeias sobre biologia, economia, política..., aproximando estatutos e signos diferentes uns dos outros. A formação de linhas rizomáticas estabelece a segmentação e a organização, mas cria também linhas de desterritorialização, pelas quais o rizoma se estende sem cessar.

52

A discussão sobre as redes rizomáticas deve ser permeada pela convicção de que nenhuma outra produção cultural humana, mais que a construção do texto literário, traz em si a marca da hipertextualidade. Alckmar Luiz dos Santos elenca as características tidas como específicas e mais comumente relacionadas à leitura efetuada no hipertexto virtual. Estabelecendo um paralelo entre essa forma de leitura e aspectos que envolvem a leitura crítica do texto literário em diferentes suportes, comprova que o que se dá no meio virtual é um processo acelerado dos mesmos procedimentos, aplicado a uma base material fundamentalmente diversa da do texto impresso. Assim, lembra que: 1) a constatação da efemeridade do texto já se fazia presente no conceito de palimpsesto desenvolvido por GENETTE; 2) a ausência de limites é constante na interpretação dos textos (bíblicos ou poéticos), os quais se prestam a um amplo “horizonte de sentidos possíveis”, sempre provisórios; 3) o desenvolvimento de ligações multilineares, a partir de imprevisíveis nós e redes, possibilita realizar no hipertexto a “construção das significações” no “horizonte dos possíveis”. Sobre a fragmentação das leituras sucessivas, Alckmar retoma DERRIDA, para quem a centralidade é uma função – “e esta função é absolutamente indispensável”. Acrescenta que a centralidade da leitura “não implica uma perspectiva única e redutora”. A possibilidade de passar-se da parte ao todo é característica do texto literário, do qual a interpretação da parte pode remeter ao todo. Sobre a presença de grande quantidade de textos não-verbais passíveis de estabelecer associações com o texto literário no hipertexto virtual, remete às formas tradicionais da poesia que secularmente se valem desse recurso formal.⁵³

Mesmo reconhecidas as peculiaridades do hipertexto construído com os recursos virtuais, para que possa aprofundar o estudo das relações textuais, a opção que se apresenta ao pesquisador é a manutenção do aparato teórico que procura explicar a realização do

52 DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Introduction: rhizome*. In: **Mille plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980, p. 11/16.

53 SANTOS, Alckmar Luiz dos. *Teoria do texto e hipertexto informatizado*. In: **Textualidade literária e hipertexto informatizado**. Comunicação apresentada nos Anais do V Encontro Nacional da ABRALIC. <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper.html>, 23 de janeiro de 2002, 15h35min.

texto. “O espaço de produção textual, uma vez hipertextualizado, se desdobra incessantemente e nos dá acesso concreto a uma multiplicidade do possível.”⁵⁴

O texto escrito, ao registrar e resguardar as tradições orais, já em seu nascedouro, apontava em múltiplas direções, num jogo de aproximações presentes sempre nas narrativas literárias, encontradas nos poemas épicos desde a *Iliada* e a *Odisséia*, acentuadas no nacionalismo dos românticos e dos primeiros modernistas e repetidas no *Ulisses* de Joyce. Veja-se o universo que se comunica com o leitor a partir das páginas de Guimarães Rosa.⁵⁵

A quebra da seqüência linear facilitada pela leitura nos meios virtuais é sempre mencionada como conseqüência da colocação dos textos em rede. Lembre-se, no entanto, que a construção textual linear, cronológica, pontuada, vem sendo rompida com mais freqüência do que mantida. Também aqui as conquistas do mundo eletrônico apenas deram maior visibilidade a uma prática que vem acompanhando a criação literária. A estrutura trabalhada por Machado de Assis em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, por exemplo, liberta o leitor do elemento surpresa final e lhe abre a possibilidade da fruição do texto enquanto construção. Por outro lado, o *flashback*, arquitetura composicional que aproxima situações e dilui espaços temporais, é recurso textual de há muito explorado na produção literária.

As relações transtextuais estão a evidenciar que o texto literário não se esgota em si mesmo: pluraliza seu espaço nos paratextos; multiplica-se em interfaces; projeta-se em outros textos; perpetua-se na crítica; estabelece tipologias; repete-se em alusões, plágios, paródias e citações.⁵⁶ A intertextualidade confirmada na literatura pelos temas retomados, eternizando e dando nova feição aos mitos e às emoções humanas, comprova que os textos se completam e se inter-relacionam.

Em BAKHTIN encontra-se o conceito de dialogismo que se manifesta no espaço da enunciação: “*Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso[...]*”. Para ele, a língua se harmoniza em

54 SANTOS, Alckmar Luiz dos. *Teoria do texto e hipertexto informatizado*. In: **Textualidade literária e hipertexto informatizado**. Comunicação apresentada nos Anais do V Encontro Nacional da ABRALIC. <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper.html>, 23 de janeiro de 2002, 15h35min.

55 Gaëtan PICON, inicia seu texto sobre a estética da literatura **O escritor e sua sombra** (São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1969, p.13) afirmando: “A obra de arte – e, de modo particular, a obra literária – não se nos impõe apenas como um objeto de fruição ou de conhecimento; oferece-se ela ao espírito como objeto de interrogação, de pesquisa, de perplexidade.”

56 Destacam-se aqui os tipos de relações transtextuais desenvolvidos por Gérard Genette em **Palimpsestes** (Paris: Seuil, 1992, p. 8-12).

conjuntos, pois não é um sistema abstrato de normas, mas sim *uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo*.⁵⁷

Analisando os procedimentos de criação da linguagem no romance, BAKHTIN, além dos *diálogos puros*, aponta a *inter-relação dialogizada* e a *hibridização* – considerada como amálgama de duas linguagens e uma das modalidades mais significativas no processo de transformação das linguagens; seu objeto, a representação literária da linguagem –. Ambas fundem dois enunciados potenciais. Destaque recebe a hibridização dialogizada, apontada como um sistema de fusão que busca esclarecer uma linguagem com a ajuda de outra linguagem e, dessa forma, construir uma imagem viva desta outra linguagem.

Quanto mais ampla e profundamente se aplicar no romance o procedimento da hibridização, com várias linguagens, e não apenas uma, tanto mais objetiva se torna a própria língua que representa e que aclara e que se transforma, afinal, em uma das imagens da linguagem do romance.⁵⁸

Destaca, ainda, BAKHTIN, a estilização como a forma mais característica de dialogização interna, salientando que a consciência lingüística que ilumina a recriação estabelece para o estilo recriado uma importância e uma significação novas. A linguagem estilizada aparece com ressonâncias particulares: alguns elementos são destacados, outros deixados na sombra. Acrescenta a variação e a paródia como outras formas de trabalhar o material lingüístico. Caracteriza a variação como o procedimento que “*introduz livremente um material de outrem nos temas contemporâneos [...], põe à prova a língua estilizada, colocando-a em situações novas e impossíveis para ela*”.⁵⁹ Apresenta a paródia como uma construção dialógica muito especial em que o discurso que representa estabelece uma relação de desmascaramento em relação ao discurso representado. Entre a estilização e a paródia, encontram-se as mais variadas formas de linguagens determinadas por inter-relações, desejos verbais e discursivos que se revelam nos enunciados.

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas.⁶⁰

57 BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 1988, p. 100-106.

58 Idem ibidem, p.159.

59 Idem, ibidem, p. 160.

60 Idem, ibidem, p. 161.

Júlia Kristeva apresenta o texto poético como objeto de escritura-leitura. O processo de leitura realiza-se como ato de colher, de tomar, de reconhecer traços. Ler passa a ser uma participação agressiva, ativa, de apropriação. A escritura, então, torna-se a produção, a indústria dessa leitura que se cumprirá. Um livro remete a outros livros, aos quais, num procedimento de somatória, permite uma nova forma de ser, ao elaborar sua própria significação:

A linguagem poética aparece como um diálogo de textos: toda seqüência se faz em relação a uma outra proveniente de um outro *corpus*, de maneira que toda seqüência está duplamente orientada: para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escritura) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura).⁶¹

KRISTEVA apresenta o campo da linguagem como espaço que se orienta em três direções: o sujeito da escritura, o destinatário e os textos externos (os outros textos em relação ao texto objeto da escritura). Embora estabeleça essas três dimensões, KRISTEVA aproxima no mesmo sentido horizontal da elaboração textual o sujeito da escritura e seu destinatário; o eixo vertical é o espaço onde a palavra, o texto, realiza seu encontro com outros textos, onde o texto se orienta em direção ao *corpus* literário, onde se dá o cruzamento das palavras.⁶²

Retomando BAKHTIN, KRISTEVA afirma que, para se tornarem dialógicas, as palavras precisam encontrar outra esfera de existência: precisam tornar-se discurso.

Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura ao mesmo tempo como subjetividade e comunicatividade ou, melhor dizendo, como intertextualidade; face a esse dialogismo, a noção de “pessoa-sujeito da escritura” começa a se esfumar, para ceder lugar a uma outra, a da “ambivalência da escritura”.⁶³

Vejam-se os palimpsestos, os objetos transtextuais percorridos por Gérard Genette. Ele ocupa-se, em especial, da relação textual por ele batizada de hipertextualidade. A hipertextualidade encontra-se presente ao aproximar-se um texto B (hipertexto) de um texto anterior – texto A – (hipotexto). A relação aí estabelecida difere

61 “Le langage poétique apparaît comme un dialogue de textes: toute séquence se fait par rapport à une autre provenant d’un autre corpus, de sorte que toute séquence est doublement orientée: vers l’acte de la reminiscence (évocation d’une autre écriture) et vers l’acte de la sommation (la transformation de cette écriture).” KRISTEVA, Julia. **Semeiotike: recherches pour une sémanalyse**. Paris: Coleção Points-Essai, Éditions du Seuil, 1978, p.120/121.

62 Idem, ibidem, p. 84.

63 “Ainsi le dialogisme bakhtinien désigne l’écriture à la fois comme subjectivité et comme communicativité ou, pour mieux dire, comme intertextualité; face à ce dialogisme, la notion de ‘personne-sujet de l’écriture’ commence à s’estomper pour céder la place à une autre, celle de ‘l’ambivalence d’écriture’.” Idem, ibidem, p. 88.

da relação de comentário e faz-se por transformação simples ou por transformação indireta. Considerando a *Odisséia* como o hipotexto da *Eneida* e do *Ulisses*, GENETTE vê a construção de Joyce como uma transformação simples e a elaboração de Virgílio como uma transformação indireta de Homero. As considerações teóricas que desenvolve apontam para as muitas formas de estabelecer a hipertextualidade, as operações que fazem derivar de um texto anterior um outro texto travestido.⁶⁴ A passagem de um texto a outros – essência da hipertextualidade – faz-se, no mais das vezes, em forma de assimilação e/ou transformação.

Vitor Manuel de Aguiar e Silva enfatiza “*intertextualidade como a interação semiótica de um texto com outro(s) texto(s)*”. Caracteriza, pois, como intertexto “*o texto ou o corpus de textos com os quais um determinado texto mantém aquele tipo de interação*”.⁶⁵

E acrescenta:

Em termos de ontologia e cronologia, o intertexto é um texto (ou um *corpus* de textos) que existe antes e debaixo de um determinado texto e que, em amplitude e modalidades várias, pode-se ler, decifrar, sob a superfície de estrutura deste último. Assim se justifica a designação de subtexto utilizada por diversos autores como equivalente à de intertexto.⁶⁶

Analisando a ficção e a metaficção histórica pós-modernas, Linda Hutcheon destaca a intertextualidade – as tramas inter-relacionadas de forma complexa – e lembra a paródia como transgressão autorizada, destinada não só a recuperar a memória, a história, frente às distorções e ao esquecimento, mas também a questionar a autoridade de qualquer ato de escrita. A intertextualidade aí se manifesta como rede em contínua expansão, fazendo a escrita funcionar por meio de outras escritas.

Em muitos casos, o termo *intertextualidade* pode perfeitamente ser muito limitado para descrever esse processo; talvez *interdiscursividade* seja um termo mais preciso para as formas coletivas de discurso das quais o pós-moderno se alimenta parodicamente: a literatura, as artes visuais, a

64 GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1992, p. 12-15. Em **Introduction a l'architexte** (Paris: Seuil, s.d.), Genette coloca dentro do domínio teórico as muitas formas de aproximação de textos: “Mais il est de fait que pour l’instant le text (ne) m’intéresse (que) par sa transcendance textuelle, savoir tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d’autres textes. J’appelle cela de transtextualité, et j’y englobe l’intertextualité au sens strict (et classique, depuis Julia Kristeva), c’est-à-dire la présence littéraire (plus ou moins littérale, intégrale ou non) d’un texte dans un autre [...] J’y mets aussi, sous le terme, qui s’impose (sur le modèle langage/métalangage), de métatextualité, la relation transtextuelle qui unit un commentaire au texte qu’il commente: tous les critiques littéraires, depuis des siècles, produisent du métatexte sans le savoir.” p. 87.

65 AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel. **Teoria da literatura**. 8.ed. Coimbra: Almedina, 1988, p.625.

66 Idem, ibidem, p.626.

história, a biografia, a teoria, a psicanálise, a sociologia – a lista poderia continuar.⁶⁷

Cabe ao leitor, despertado já pelas configurações desenhadas pelos muitos textos contatados, estabelecer as possíveis conexões e projetar no novo texto os reflexos e as reflexões que toda leitura individualizada desencadeia. Os procedimentos de leitura não se limitam a percorrer a página. Eles estabelecem para o leitor diferentes e por vezes complexos direcionamentos, associações, interligações com o mundo do texto e também com manifestações em outras linguagens como a pintura, o cinema, a arquitetura. Abordando as estratégias do texto, em **O ato da leitura**, Wolfgang Iser afirma que “*elas também devem criar relações entre o contexto de referência do repertório por elas organizado e o leitor do texto, que deve atualizar o sistema de equivalência*”.⁶⁸

2.2 O LEITOR E OS MAPAS

O hipertexto não apenas convida os leitores à participação na construção do texto, mas os força a fazê-lo. Escritor e leitor aprendem a viver um novo papel, o de colaboradores que acrescentam novas relações-significantes aos elementos do texto.

O texto se reorganiza de diferentes formas, segundo a escolha do leitor. Este torna-se parte do texto, o ato de leitura torna-se correspondência. O hipertexto leva seus escridutores a quebrar a antiga noção de autor e texto, substituindo-a pela de textos plurais e autores plurais.⁶⁹

Ilana Snyder reforça a noção de que a aparente fragmentação textual produzida com o emprego do hipertexto virtual permite ao leitor o abandono da linearidade e o encontro com as *lexias* propostas por BARTHES. Porque o hipertexto redefine o que constitui as margens de um texto, noções como dentro e fora não perduram, e os conceitos sobre textualidade se transformam.

O abandono da linearidade – tantas vezes confundido com o direito a uma colagem aleatória e, por isso mesmo, esvaziada de sentido – não significa o abandono da construção consciente. Romper com as margens do texto pode, e deve, significar o encontro com novas possibilidades de leitura, com o alargamento do espaço textual num

67 HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991, p. 169-170.

68 ISER, Wolfgang. Trad. Johannes Kretschmer. **O ato da leitura**, vol.1. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 159.

69 SNYDER, Ilana. **Hypertext**: the eletronic labyrinth. New York: New York University Press, 1997.

sem-número de novas direções, com a superação das limitações pessoais e o ingresso numa diferente participação na construção do mundo do conhecimento.

Umberto Eco, referindo-se ao leitor-modelo, acentua que “*um texto é uma cadeia de artificios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário*” e caracteriza esse destinatário como operador capaz de colocar sua competência gramatical no reconhecimento “*das funções recíprocas dos termos no contexto da frase*”. Frente ao texto, “*entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos*”, cabe ao leitor a iniciativa da interpretação estética, condição indispensável a confirmar sua capacidade de comunicação e “*sua potencialidade significativa*”. Considerando que “*a competência do destinatário não é necessariamente a do emitente*” e que o autor, após gerar sua obra, deixa-a abandonada a seu destino “*como uma mensagem em uma garrafa*”, ECO acrescenta que ao autor resta a possibilidade de prever um leitor-modelo, capaz de um conjunto de competências que o levem a movimentar-se na interpretação da mesma forma com que ele (autor) movimentou-se na geração do texto. Para tornar realizável sua intenção, valer-se-á o autor de estratégias “*de que fazem parte as previsões dos movimentos dos outros*”, instituindo sua competência. O autor, pois, constrói seu leitor por meio de uma estratégia textual.⁷⁰

Wolfgang Iser aponta para a “*interação central entre a estrutura da obra e seu receptor*” e lembra a teoria fenomenológica, para a qual o estudo de uma obra literária não pode ater-se apenas aos processos de organização do texto, mas deve estender-se a sua forma de apreensão. Considera que a obra literária deve ser percebida sob dois enfoques, que chama de *pólo artístico e pólo estético*. “*O pólo artístico designa o texto criado pelo autor, e o estético, a concretização produzida pelo leitor.*” Daí que a obra em si mesma não se identifica com um ou outro desses enfoques, pois, de um lado, ultrapassa o texto, e, por outro lado, depende das condições do leitor para se realizar. Por essa razão, considera a obra literária como revestida de um *caráter virtual* que lhe confere a dinâmica que a caracteriza. O texto, em conseqüência, só vem a revelar-se a partir da *consciência receptora* de seu leitor.⁷¹

Essa relação do texto com seu leitor é apresentada por Umberto Eco, em **Lector in fabula**, como o processo de atualização do texto pelo destinatário: “*Uma expressão*

70 ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986, p.35-43.

71 ISER, Wolfgang. Trad. Johannes Kretschmer. **O ato da leitura**, vol.1. São Paulo: Editora 34, 1996, p.50-51.

*permanece puro flatus vocis enquanto não for correlacionada, com referência a um determinado código, ao seu conteúdo convencionado.”*⁷²

Sobre a constituição do texto, acrescenta ISER a necessidade de um olhar sobre a função que suas estruturas exercem ao afetar o leitor e com ele estabelecer interação. A primazia desloca-se, então, do texto e também de seu leitor, para situar-se na relação estabelecida. Esquecer tal aspecto equivale a reduzir a obra a seus componentes ou a recepção às reações afetivas de seu leitor. Isoladamente, os componentes constitutivos de um texto tornam-se centrais apenas quando a mensagem executa um trajeto unidirecional do transmissor para o leitor, o que não é o caso dos textos literários. Nestes, a interação, de natureza complexa, realiza-se na medida em que os elementos componentes afetam o leitor. Impõe-se o duplo: a estrutura verbal [a composição do texto] e o aspecto afetivo [a recepção e atribuição de significados por parte do leitor]. *“O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto.”*⁷³

Assinalando que o efeito estético afasta-se daquilo que era anteriormente a ele significado, ISER caracteriza-o como um evento não-idêntico àquilo que já existia e acrescenta que, ao aproximá-lo do conhecido e do familiar, na tentativa de categorizá-lo, faz-se com que o efeito estético desapareça. *“Daí segue que devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais.”*⁷⁴ A esse respeito acrescenta-se Umberto Eco: *“Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”*.⁷⁵

Na apresentação das concepções de leitor e de leitor implícito, Wolfgang Iser ressalta que a cooperação existente e necessária entre o autor e seu leitor esbarram nos vários tipos de leitor que os críticos vêm construindo ou admitindo em suas formulações. Desses vários tipos, destaca dois, para depois rechaçá-los: o leitor ideal e o leitor contemporâneo. Entrelaça a noção de leitor contemporâneo com a história da recepção, esta vista como *uma história social do gosto do leitor*. Ao se interessar pela avaliação dos leitores de uma determinada época, vai a crítica literária estabelecendo pontos de referência para analisar a literatura à luz do código cultural daquela época. Os testemunhos dos leitores responsáveis por essa reconstrução histórica diminuem de importância quando se distanciam no tempo: testemunhos redigidos em séculos anteriores confundem-se com

72 ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979, p. 35.

73 Idem, ibidem, p.51.

74 Idem, ibidem, p.53.

textos de orientação ao leitor, caso em que se sobrepõem e misturam-se texto e leitor. Retomando a discussão em torno da possibilidade de se encontrar o leitor ideal, argumenta que “o leitor ideal representa uma impossibilidade estrutural de comunicação”⁷⁶. Esclarece que ideal seria o leitor que alcançasse as intenções do autor, que, com ele, compartilhasse o mesmo código, caso em que a comunicação se tornaria de todo supérflua. Poder-se-ia considerar o autor como seu leitor ideal, fato que é desmentido pelos próprios autores, que, quando chamados a falar de seus textos perdem-se em exposições de técnicas, intenções, estratégias, ferramentas. Sobre a sugestão de que o leitor ideal possa esgotar todas as possibilidades de um texto, lembra que os vários sentidos de um texto chegam a ser alcançados apenas em momentos sucessivos, não só em leituras mais acuradas, mas considerada também a atualização histórica das leituras: “a meta não é produzir sincronicamente todas as formas de sentido”⁷⁷. Ao se considerar que o leitor ideal deva dar conta da totalidade de possibilidades de um texto, está-se também considerando o texto como coisa consumida nessa totalidade, o que seria a destruição do texto. Fácil é concluir-se que o leitor ideal não passa de ficção, necessária a que se preencham as lacunas na análise de efeito e nos estudos de recepção da literatura.

Volta-se ISER, a partir daí, para uma visão teórica apoiada em diferentes tipos de leitor: o arquiteitor de RIFFATERRE, o leitor informado de FISH, o leitor intencionado de WOLFF. O arquiteitor concebido por RIFFATERRE é um coletivo de vários leitores, que reúne a densidade e elimina a variação decorrente do repertório subjetivo desses leitores, a partir de cujas reações são comprovados os fatos estilísticos. “Como conceito coletivo que reúne leitores de competências diferentes, esse leitor serve à apreensão empírica do potencial de efeitos do texto.”⁷⁸ A soma dos olhares de muitos leitores, embora sujeita a erros decorrentes da diversidade de competências necessárias à percepção dos contrastes intratextuais, possibilita a objetivação do fato lingüístico, visto que o fato lingüístico só pode ser percebido e atualizado por um sujeito. O leitor informado de FISH descreve os processos pelos quais atualiza os textos. É uma concepção didática que tem por objetivo aumentar a competência do leitor. Dele se exigem profundos conhecimentos em linguagem, semântica, literatura e também capacidade de controlar suas reações durante o processo de leitura. O leitor intencionado de WOLFF é a imagem de leitor desenvolvida pelo autor. O leitor aqui é um ideal com que o autor convive em sua obra. A ele se dirige o

75 ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979, p. 37.

76 ISER, Wolfgang. Trad. Johannes Kretschmer. **O ato da leitura**, vol.1. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 65.

77 Idem, ibidem, p. 66.

autor em exortações e explicações; aparece ora como aquele que o autor tenta compreender, ora como detentor de valores de que o autor se aproxima. O leitor intencionado desvela aspectos históricos do público visado pelo autor.

Destacando as diferentes intenções cognitivas que caracterizam aqueles modelos de leitor, ISER reafirma a importância do leitor para o estudioso da teoria do texto literário, considerando que “*o leitor se converte na referência de sistema dos textos*”. O leitor a que Iser se refere é visto por ele como leitor implícito. Adverte que “*a concepção do leitor implícito não é abstração de um leitor real, mas condiciona sim uma tensão que se cumpre no leitor real quando ele assume o papel*”.⁷⁹

Para Umberto Eco, “*gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos dos outros*”.⁸⁰ Esse movimento se realiza nas escolhas que vão determiná-lo, de tal sorte que “*prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente ‘esperar’ que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo*”.⁸¹

Tomando as noções de autor e leitor-modelo como estratégias textuais, ECO resume: “*O Leitor-Modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial*.”⁸²

Sobre a possibilidade de o leitor-modelo realizar as intenções do autor empírico, ECO enfatiza a necessidade de uma *cooperação textual* entre duas estratégias discursivas e não entre dois sujeitos individuais, cooperação em que o leitor-modelo, para transformar-se em leitor empírico, “*tem o dever de recuperar, com a máxima aproximação possível, os códigos do emitente*”.⁸³

Considerados esses aspectos, evidencia-se o papel do leitor, não como um receptor passivo capaz de deixar-se tomar pelo texto de outrem, mas como alguém que se

78 Idem, ibidem, p. 67.

79 ISER, Wolfgang. Trad. Johannes Kretschmer. **O ato da leitura**, vol.1. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 63-73.

80 Curioso é notar-se como a figura do leitor-implícito está presente na obra de Machado de Assis. Num movimento que parece estar a todo momento lembrando seu leitor de que o que se lhe apresenta se trata de ficção, interrompe a narrativa e dialoga com esse provável leitor. Um dos ‘diálogos’ mais interessantes encontra-se no capítulo LXXI de **Memórias Póstumas de Brás Cubas** em que apresenta a seu leitor o estilo de sua narrativa e mostra a inadequação de um leitor que não saiba acompanhar os procedimentos dessa representação literária.

81 ECO, Umberto **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 40.

82 ECO, Umberto **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 45.

incumbe da tarefa de realização do texto, ao mesmo tempo em que lhe direciona um olhar que lhe confere novas e diferentes possibilidades.

LANDOW lembra que o hipertexto cria um ativo e muitas vezes invasivo leitor, já que quem lê, participa dessa leitura com novas escrituras ao estabelecer suas próprias ligações. Desaparece a possibilidade de manter-se o texto original do autor como texto principal, já que principal torna-se a organização adotada por aquele leitor, naquela situação especial de leitura, com suas escolhas e conexões.⁸⁴ Alckmar Luiz dos Santos, por sua vez, questiona a efetivação dessa abertura para o leitor-criador de novos textos:

Isso é algo que muitos de nós temos repetido à exaustão. Mas eu tenho me perguntado até que ponto isso tem acontecido realmente, quer dizer, até que ponto temos “lido” hipertextos que nos permitem exercer essa escrileitura. Isso ocorre, certamente, nos geradores de textos de Pedro Barbosa, mas não sei até que ponto ocorre no que, por exemplo, eu e Gilberto temos feito. Isso não indica apenas uma certa miopia da (hiper)crítica literária, mas uma falta de ousadia dos (hiper)escritores.⁸⁵

Segundo Ilana Snyder, embora sujeito às determinações marcadas pelo construtor do texto em seu desenho original, o grau de liberdade auferido pelo operador na construção de seu hipertexto faz dele mais que um explorador que descobre o que lhe foi permitido encontrar: coloca-o no papel de co-criador, com igualdade de participação criativa.⁸⁶

Diferente do papel do escrileitor do hipertexto virtual é a relação da obra artística com seu autor-criador e com aquele que ingressa como criador naquilo que “vê, ouve e pronuncia”, como acentua Mikhail Bakhtin:

[...] a forma é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo, e que são superados na sua materialidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma.⁸⁷

83 ECO, Umberto **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 46-47.

84 “In hypertext, the main text is that which one is presently reading. So one has a double revaluation: with the dissolution of this hierarchy, any attached text gains an importance it might not have had before.” LANDOW, George P. *Reconfiguring the text*. In: **Hypertext**: the convergence of contemporary critical theory and technology. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993, p.68.

85 SANTOS, Alckmar Luiz dos. Notas do autor. Para conhecer os poemas dele e de Gilberto a que Alckmar se refere consulte <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/poemas.html>.

86 “Essa concepção do texto como duplo escritura-leitura é enfatizada em vários estudos dos representantes do grupo Tel Quel. Para ele, ler aparece como um ato de escritura, e escrever revela-se como um ato de leitura, de tal sorte que ler e escrever não são senão momentos simultâneos de uma mesma produção. Assim, a leitura deve ser considerada como escritura que transforma o texto e permite ler um outro texto, de tal forma que a superfície do texto torna-se o produto de um espaço de n dimensões.” FERREIRA, Edda Arzúa. **O texto literário**: a prática da interpretação. Florianópolis: Edufsc, Lunardelli, 1983, p.21.

A importância conferida por BAKHTIN à forma resulta da convicção de que a forma “tomada abstratamente, não satisfaz a si mesma, mas torna auto-suficiente o conteúdo formado”. Segundo ele, cria-se uma “unidade concreta” entre a carne e o espírito da palavra, a forma “completamente orientada para o conteúdo”. Todas as unidades composicionais voltadas para a forma devem estar “impregnadas do sentimento ético cognitivo”, “de tensão e de englobamento formador”. O sentimento de escolha “envolve sua autonomia cognitiva e ética”. Vê-se, pois, que a palavra no texto literário não desvincula a forma do conteúdo, pelo contrário, busca a “plenitude da realização”.⁸⁸

A leitura hipertextual que os meios de comunicação eletrônicos estão a possibilitar exige mais que nunca a sensibilidade, a argúcia e o conhecimento que só um leitor bem preparado pode alcançar, para, dessa forma, aproximar-se da unidade que não abandona o conteúdo. Acrescente-se que, para que não se perca em possibilidades e possa oferecer o gozo prometido por BARTHES, exige-se, também, do escritor que se aventurar a perder-se/encontrar-se no ciberespaço a maestria de construir esse espaço de fruição e deixar os indicativos que permitirão a seu leitor percorrer muitos caminhos.⁸⁹

Apresentando a possibilidade de dois regimes de leitura, um que se prende às articulações da anedota, ao enredo, e outro que cola o leitor ao texto com ardor e arrebatamento, BARTHES destaca a possibilidade de fruição nessa segunda forma de leitura, para a qual estão vocacionados os textos modernos – produzidos no volume das linguagens, na seqüência de enunciados, na enunciação. Escrever com prazer não dá ao autor a segurança de que será lido com prazer. É preciso que vá em busca dessa imagem de leitor, desse leitor potencial, criando condições para engolfá-lo, arrastá-lo, sem saber onde ele está. Cria-se um jogo, abrem-se as portas das possibilidades para o encontro, o gozo (a “*jouissance*”); o escritor cria no texto o gozo antecipatório passível de encontrar o desejo do leitor. O instrumento que vai usar para esse encontro é a escritura, a ciência das fruições da linguagem.

87 BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 1988, p.59.

88 Idem, *ibidem*, p. 59-65

89 “At its heart resides the Minotaur, who offers us two possibilities: ‘defeat and death, or victory and freedom’. Like ‘navigation’, the metaphor of the labyrinth provokes contrasting responses in hypertext users. If it is perceived as an intricate structure of intercommunicating pathways — through which it is difficult but not impossible to find one’s way without a clue, then the metaphor may evince hopes of conquest and encourage the belief that to find one’s way through a maze involves challenges, adventure and excitement. If, however, the labyrinth is taken to be an obscure and even tortuous arrangement, then the metaphor may suggest that to find one’s way through it is impossible, and can result only in confusion, frustration and ultimate defeat.” SNYDER, Ilana. *Hypertext: the eletronic labyrinth*. New York: New York University Press, 1997.

A “*volonté de jouissance*” encontra-se já presente no texto que atrai o leitor para o abismo do prazer. Essa, a distinção entre texto de prazer e texto de fruição (de gozo), capaz de abalar as certezas mais profundas do leitor, a consistência de seu gosto e de suas preferências, de seus valores, de suas lembranças. O texto de fruição coloca o leitor em estado de ruptura e desconforto, abalando mesmo sua relação com a linguagem. “*O prazer do texto (aqui no sentido de fruição) é o momento em que meu corpo vai seguir suas próprias idéias – porque meu corpo não tem as mesmas idéias que eu.*”⁹⁰

Aparar as minúcias, redescobrir os interstícios, perceber onde ele excede a procura, onde transborda, é papel do leitor, mais especificamente do leitor capaz de um posicionamento que o leve a um juízo único, pessoal, e intransferível.⁹¹

O trabalho do leitor frente à hipertextualidade informatizada adquire matizes ainda mais significantes. A dinamização imposta à leitura multiplica, ao lado da diversidade de percursos, o comprometimento do leitor com o autor do texto ou dos textos que ele, leitor, vai aproximar na construção do espaço textual. As correlações intertextuais tornam-se mais evidentes com as aproximações tornadas possíveis no hipertexto virtual. A interação que o leitor dinâmico imprime a sua leitura nesse universo, deslocando provisoriamente os centros, não se torna concretização do possível sem o estabelecimento de uma organização textual e também espacial, coerente, mesmo que provisória. Essa postura responsável do leitor para com o autor e para com o texto, na intervenção que o primeiro realiza em seu processo de leitura, porém, não se evidencia apenas no emprego do hipertexto virtual, mas é determinante em todo percurso do leitor em sua relação com o texto, seja na folha impressa, seja no campo virtual.

O verdadeiro encontro com o texto e suas possibilidades no campo virtual, no entanto, não abre espaço para um leitor passivo frente a um hipertexto que se desdobra e multiplica de forma autônoma, como muitas vezes se faz crer. A automação é característica do aparato, não dos textos em rede nem do processo de leitura, que exigem do leitor, no universo virtual talvez mais ainda que no mundo do papel impresso, a capacidade de colocar-se à disposição do texto de forma dinâmica e participativa.

De todo modo, no paradigma hipertextual, sobressai uma novidade: a explicitação de uma escrita coletiva. Os limites já precários entre

90 “Le plaisir du texte, c’est ce moment où mon corps va suivre ses propres idées – car mon corps n’a pas les mêmes idées que moi.” BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1973, p. 30.

91 “Os caminhos do virtual não são mais vias régias, são circuitos que ligam nós. O virtual não se deduz do real por elevação, é extraído dele por continuidade e torna a inscrever sua marca nos segmentos já traçados. Não se trata de um ponto de chegada, mas de um caminho.” WEISSBERG, Jean-louis. Real e virtual. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 120.

diferentes leitores que concorrem para uma leitura dialógica de um mesmo texto (separados por quilômetros e, mais frequentemente, por anos ou décadas) são ainda mais apagados. Ainda mais porque o hipertexto exige uma reconstrução incessante disso que chamamos de mesmo texto.⁹²

Em que medida o emprego dos meios eletrônicos disponíveis em rede podem contribuir para a descoberta dos interstícios que guardam a fruição do texto e para a formação desse juízo pessoal e intransferível é debate que há muito se desenrola.

Michel Bernard considera ultrapassada a discussão sobre as vantagens de a Literatura vir a adotar as novas tecnologias de comunicação. Lembra que os computadores somam já meio século de existência, período em que vêm sendo usados na composição de textos, nas pesquisas, nos correios eletrônicos. Acrescenta que as ferramentas informatizadas não passam de objetos utilitários, se bem que com características muito particulares. Dentre as vantagens de emprego dos recursos telemáticos, registra: custo, trabalho em grupo, rapidez, exatidão; ressalta o resgate de diferentes formas de discurso esquecidas pela visão atual, reducionista, de Literatura, que tem imposto o domínio exclusivo do texto, da letra, levando o interessado a ler peças de teatro desligadas da representação, a ler poemas sem vocalizá-los e a abandonar as ilustrações às publicações infantis. A construção textual estrelada e a contribuição de diferentes elementos integrados permitem uma reabilitação de outras formas de expressão, levando o público a outras formas de *leitura*.⁹³

Um questionamento que parece insinuar-se na fala dos teóricos das tecnologias eletrônicas diz respeito às possíveis conseqüências de empobrecimento criativo, resultado da passividade obediente à sugestão das ligações e ao risco de esvaziamento da consciência crítica. O mesmo hipertexto, entretanto, num processo de subversão, pode ser utilizado para a abertura, o encontro com o outro, a participação no processo de construção do conhecimento, o respeito às individualidades, libertas para o traçado de suas descobertas, seus recortes, suas escolhas. Uma amplitude de horizontes assegura maior liberdade e produtividade, proporciona rapidez à troca da reflexão teórica. As mais diversas experiências, de forma conflituosa e incerta, desdobram-se, assim, no campo das novas tecnologias. “É preciso ser exigente com o computador, como com todas as outras

92 SANTOS, Alckmar Luiz dos. *Novidade e antiguidade do paradigma hipertextual*. In: **Textualidade literária e hipertexto informatizado**. Comunicação apresentada nos Anais do V Encontro Nacional da ABRALIC. <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper.html>, 23 de janeiro de 2002, 15h35min.

93 BERNARD, Michel. De nouvelles bases. In: **Introduction aux études littéraires assistées par ordinateur**. Coleção Écritures Électroniques. Paris: Presses Universitaires de France, 1999, p.8/17.

tecnologias, e resistir às sereias da modernidade, para obter mais e melhor do que aquilo que nós já sabemos fazer sem ele.”⁹⁴

Ao penetrar na teia rizomática, necessário se faz que o usuário detenha informações e mecanismos que o levem a novas possibilidades de leitura, de interação com o texto, de percepção dos caminhos de fruição. A ninguém aproveita o emprego de processos, instrumentos, aparatos, velocidade de processamentos estabelecidos por proposições guiadas por interesses ideológicos ou mercadológicos. Lembre-se que a biblioteca virtual que hoje se constrói no ciberespaço apenas adquire sentido ao se tornar palavra hipertextual na construção do conhecimento humano. Fora disso, qual nave abandonada, projeta-se no vazio, como a biblioteca de Babel retratada por BORGES: “Talvez me enganem a velhice e o temor, porém suspeito que a espécie humana – a única – está por extinguir-se e que a Biblioteca perdurará: iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta.”⁹⁵

O aprofundamento no conhecimento das múltiplas conexões viabilizadas pelas tecnologias intelectuais possibilita a construção de redes de interfaces para a criação literária e para o estudo de textos. Diferentemente de uma entrega conduzida pelo fascínio, a produção do saber “internético”, usando a expressão criada por Alckmar Luiz dos Santos, faz-se pela consciência de que o aparato tecnológico se oferece como instrumento de aprendizagem e recurso a facilitar a troca da produção intelectual.

De posse desses novos recursos capazes de oferecer ao homem contemporâneo a imensa rede de conhecimentos somados na construção de sua história, perseguindo o objetivo maior de torná-lo senhor de seu próprio desenvolvimento e, como Riobaldo⁹⁶, conscientes de que o homem é um permanente aprendiz, é preciso que os educadores encontrem a melhor maneira de fazer desse aparato uma forma de diálogo incessante.

94 “Il faut être exigeant avec l’ordinateur, comme avec tout autre technique, et résister aux sirènes de la modernité, pour obtenir plus et mieux que ce que nous savons déjà faire sans lui.” FONTANILLE, Jacques. Préface. In: VUILLEMIN, Alain e LENOBLE, Michel (org.). **Littérature informatique lecture: de la lecture assistée par ordinateur à la lecture interactive**. Limoges, Fr.: PULIM, 1994, p. VIII.

95 “Quizá me engañen la vejez y el temor, pero sospecho que la especie humana – la única – está por extinguirse y que la Biblioteca perdurará: iluminada, solitária, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta.” BORGES, Jorge Luis. La Biblioteca de Babel. In: **Obras completas**. Ficciones, p.470/1.

96 “O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.” ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 13 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1979, p. 20. Encontra-se em **Ler, pensar e escrever**, de Gabriel Perissé, a seguinte informação: “Na biblioteca particular de João Guimarães Rosa, encontrou-se [NOTA: Cf. Suzi Frankl Sperber, *Caos e cosmos. Leituras de Guimarães Rosa*. São Paulo, Duas Cidades, 1976.] um exemplar de *Devoirs*, escrito pelo pensador francês Antoine D. Sertillanges, com vários trechos sublinhados. Eis um deles: “O ser que

Esse projeto, que se pretende *democratizante, infletido em direção à construção do conhecimento*, obriga a desmistificar, conhecer e empregar “as tecnologias da inteligência”. É preocupação que concerne às competências intelectuais um planejamento e uma operacionalização centrada nas aprendizagens, não apenas possibilitadas, mas decorrentes do emprego dos recursos multimídia em que se possa lutar contra o fracasso e a exclusão social. “[...] deslocar a ênfase do objeto (o computador, o programa, este ou aquele módulo técnico) para o projeto (o ambiente cognitivo, a rede de relações humanas que se quer instituir)”.⁹⁷

recebemos ao nascer não é definitivo; é embrionário, plástico”. Ora, lendo o romance Grande sertão: veredas, vamos deparar com esta mesma idéia, ficcionalizada, retraduzida, reformulada.”

97 LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p.54.

3 PALAVRA-REVELAÇÃO

O trabalho de leitura pressupõe uma profunda cumplicidade com a palavra. Apenas quem se deixa tomar por aquilo que as palavras revelam e escondem, denunciam e escamoteiam pode sentir um texto em suas muitas possibilidades. O universo da linguagem reflete o desenvolvimento e o estar no mundo da criatura humana. A palavra subtrai o pensamento de um mundo interior não revelado, para lançá-lo no mundo exterior, capaz de estabelecer a comunicação e desenvolver-se em significados.

Como se dá esse trabalho cognitivo? Segundo MERLEAU-PONTY, “hoje, como outrora, a filosofia começa pelo: que é pensar?”. O emaranhado dos pensamentos invadem-se uns aos outros, funcionando “*por construção*”, desenhando uma rede de sincronias. Mas é preciso que se vá além e se encontre “*o outro*”, o circuito com o outro “*na milagrosa multiplicação do sensível*”. Estabelece-se o milagre, e delinea-se a busca desse encontro, visto que o mundo sensível pertence a todos. A palavra surge dessa “*onda de comunicação muda*”, transformando-se num código para o pensamento.⁹⁸

[...] a própria idéia de um enunciado completo é inconsistente: não é porque ele é em si completo que o compreendemos, é porque já compreendemos que o dizemos completo ou suficiente. Ademais não existe pensamento que seja completamente pensamento e não solicite a palavras o meio de estar presente a si mesmo. Pensamento e palavra contam um com o outro. Substituem-se continuamente um ao outro. Revezam-se, estimulam-se reciprocamente. Todo pensamento vem das palavras e volta para elas, toda palavra nasceu nos pensamentos e acaba neles.⁹⁹

Destaca MERLEAU-PONTY que a expressão do pensamento, no momento da emissão ou da recepção da palavra, acontece como palavra operante, resultado do pensamento vivo que encontra sua forma de expressão. Apresentando a irrupção do mundo sensível que aproxima o campo da história com o campo da linguagem, considera que “[...] *as coisas encontram-se ditas e encontram-se pensadas como que por uma Palavra e por um Pensar que não possuímos, que nos possuem.*”¹⁰⁰

Palavra e pensamento são ordens que se desdobram e enviam ramificações uma à outra. Há um “*pensamento inarticulado*” e um “*pensamento realizado*” – “*à sua revelia, rodeado de palavras*”.¹⁰¹ É a possibilidade de dizer o pensamento, a possibilidade de fazer

98 MERLEAU-PONTY, Maurice. Op.cit., p. 13 a 23.

99 MERLEAU-PONTY, Maurice. Op.cit., p.17.

100 MERLEAU-PONTY, Maurice. Prefácio. In: **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.19 e 20.

101 MERLEAU-PONTY, Maurice. Op.cit., p.18.

cruzarem-se e recobrirem-se palavra e pensamento que realiza o que era apenas inquietação. A palavra não fala a respeito dos pensamentos; fala-os, transforma em público o que era secreto.

Discutindo o prodígio que define a linguagem, MERLEAU-PONTY afirma que ele reside no fato de a língua preceder-se a si mesma e ensinar-se a si mesma naqueles que vêm a aprendê-la. Apresenta os progressos no domínio da língua como resultantes de uma articulação interna. A língua, em seu processo de transformação, por acréscimo ou substituição, faz apenas realizar um movimento já prenhe face a uma necessidade sentida ou uma tendência presente na cultura. São as palavras que dão sentido à linguagem e é esse sentido que faz com que o pensamento se demore na linguagem e com que não sobre espaço para um pensamento que não esteja preso em sua vibração. A linguagem é “mostração”. Depois de transformar as coisas existentes em sentido, torna-se um universo a abrigar aquilo a que deu sentido.¹⁰²

No entanto os lingüistas Ingedore Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi alertam:

[...] a língua é heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída, não servindo como mero instrumento de espelhamento da realidade. Em conseqüência, será essencial postular o princípio de indeterminação em todos os níveis. A língua não é o limite da realidade, nem o inverso. Língua é trabalho cognitivo e atividade social que supõe negociação. Não pode ser identificada com instrumentos prontos para usos diversos.¹⁰³

Também para Michail Bakhtin a palavra é reveladora. Ao analisar o discurso na poesia e no romance, salienta o papel da língua *penetrada de intenções*, como resultado das forças sociais estratificadoras. A atenção de BAKHTIN converge para o processo de domínio e apropriação da língua: “*A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, tornando-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva.*”¹⁰⁴ Essa língua, justamente por ser povoada de intenções, não se dá como um meio neutro que possa ser simplesmente apropriado. Ela se manifesta como “socialmente tensa”, como “uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo”. O falante que vai buscá-

102 MERLEAU-PONTY, Maurice. *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*. In: **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.39-45.

103 KOCH, Ingedore Villaça e MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A**: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo: EDUC, v. 14, no Especial, 1998, p.173.

104 BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1988, p. 100.

la encontra-a sócio-ideologicamente viva e marcada por seu contexto ou pelos contextos em que já viveu. A consciência sócio-ideológica, por sua vez, no processo de tornar-se literariamente ativa, apresenta-se já envolvida por um pluridiscorso em que se relacionam várias linguagens e se manifestam as abordagens do mundo, e não uma só linguagem.¹⁰⁵

[...] a consciência lingüística literariamente ativa descobre uma pluridiscursividade ainda mais multiforme e profunda, tanto na sua própria linguagem literária como fora dela. Deste fato fundamental deve partir qualquer estudo substancial sobre a vida estilística do discurso.¹⁰⁶

A consciência da pluridiscursividade literária não deve ser território em que apenas os teóricos do texto estabeleçam seu trânsito. É fundamental, para que o texto se encontre com seu leitor, que também este se atenha aos “mundos” e “micromundos sócio-ideológicos”¹⁰⁷ que a linguagem literária revela na objetivação da linguagem. O leitor formado pelo efeito cumulativo de muitas leituras terá maiores condições de encontrar-se com um texto bem elaborado. A prática da leitura na escola é um dos principais instrumentos para a formação desse leitor capaz. A apresentação do texto em sua dimensão constitutiva, possibilitando a descoberta de suas relações dialógicas, é um dos recursos mais enriquecedores de que pode fazer uso o professor de Língua e Literatura.¹⁰⁸

Num texto se reúnem diferentes vozes, variados sons. Nessa tessitura, juntam-se harmonias recém-descobertas e outras perpetuadas em novas construções. Para que o ato da leitura possa realizar-se em profundidade, é preciso que se dê o encontro de dois horizontes: aquele para o qual aponta o texto e as possibilidades representadas pelo leitor. Não se dando esse momento de encontro, a fruição originada no texto apequena-se, tornando-se, muitas vezes, inexistente.

Segundo Julia Kristeva, o texto literário é uma *escritura-réplica* de um outro ou de outros textos. Ao ler o *corpus* literário que lhe é anterior, o autor inscreve em sua obra a sociedade que vive naqueles textos e sua história. Daí surge a ambivalência: o novo contorno formal é resultado do diálogo de dois discursos, o discurso estranho é absorvido

105 Idem, ibidem, p. 100-103.

106 Idem, ibidem, p. 103.

107 Idem, ibidem, p. 105.

108 “*L’hypertexte réinvente la lecture et le lecteur, mais ce dernier doit encore apprendre à jouir de cette liberté. Ses mécanismes habituels, ceux développés avec la pratique des textes et les multiples régies de lecture qu’ils autorisent, n’ont plus cours. En tant que forme, l’hypertexte est tout aussi éloigné du texte que l’écrit peut l’être de l’oral. Il requiert un apprentissage, qui n’a pas encore été fait.*” GERVAIS, Bertrand e XANTHOS, Nicolas. L’hypertexte: une lecture sans fin. In: VUILLEMIN, Alain e LENOBLE, Michel (org.). Introduction. In: **Littérature informatique lecture**: de la lecture assistée par ordinateur à la lecture interactive. Limoges, Fr.: PULIM, 1999, p.113.

na nova escritura. “[...] *no paragrama de um texto, funcionam todos os textos do espaço lido pelo escritor.*”¹⁰⁹

Frente à intertextualidade, que, no texto literário, delineia-se tanto no diálogo que o plurilingüismo evidencia como no palimpsesto – simultaneamente oculto e presente –, o professor depara-se com uma das situações mais promissoras para a formação do leitor habilitado para a percepção-fruição.

Raquel Wandelli salienta a importância não só do texto em si, mas também dos elementos que compõem o todo de uma publicação (dela fazendo parte, não como acessórios dispensáveis, mas como elementos constitutivos) e que, dentro e fora do texto, apresentam-se como sinais a indicar caminhos. Analisando a estrutura do **Dicionário Kasar**, reforça:

Leitores e críticos de obras que negligenciam a paratextualidade, pouca atenção costumam prestar aos protocolos “de fora”, à exceção das orelhas e sinopses na contracapa, que podem ajudá-los a entrar com alguma vantagem na leitura “de dentro”. Mas para o leitor de uma obra hipertextual, cuja ordem não está dada a priori, dispensar esses “sinais de seda” pode ser tão improdutivo quanto para o navegador lançar-se às Índias sem bússola ou cartografias. [...] Epígrafes-epitáfios, notas preliminares, modo de usar, advertências, ícones-links, comentários finais, notas de rodapé, notas do editor, palavras em itálico, ilustrações, vinhetas, reproduções, apêndices, lista de verbetes. Normalmente desprezados e subestimados pela crítica, esses elementos marginais que orientam, comentam e desdobram a narrativa, estão tão integrados ao “corpo” do livro, que não se sabe mais onde começa o texto e onde termina o paratexto.¹¹⁰

A mesma opinião manifesta Robert Darnton em seu artigo *O poder da bibliotecas*, em que analisa o futuro das publicações e afirma que “para compreender a história dos livros, é preciso estudar os próprios livros, em toda a sua materialidade [...]”. Demorando-se no enfoque da importância do manuseio do objeto-texto, afirma que “cada objeto impresso depende de boa dose de elementos paratextuais, incluindo layout, capa, tipografia e o próprio papel”.¹¹¹

Desfolhados os livros, desmaterializada a página impressa, apagados os sinais de seda, liberto o leitor – sem bússola e sem cartografias – para traçar seus próprios caminhos,

109 “[...] *dans le paragramme d'un texte fonctionnent tous les textes de l'espace lu par l'écrivain.*” KRISTEVA, Julia. Pour une sémiologie des paragrammes. In: **Recherches pour une sémanalyse** (Extraits). Paris: Coleção Points-Essai, Éditions du Seuil, 1969, p.120.

110 WANDELLI, Raquel. Na superfície do corpo: texto, paratexto e hipertexto. In: **Reconstituição do corpo nas narrativas hipertextuais**. Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Literatura Brasileira, UFSC, 1º semestre 2000.

111 DARNTON, Robert. O poder das bibliotecas. *Mais*. **Folha de São Paulo**, 15 de abril de 2001, p. 4 a 7.

que possibilidades lhe restarão? Como pode o mundo virtual substituir esses elementos paratextuais ou garantir continuidade ao texto escrito, agora sem corpo? ¹¹²

Pierre Bachy coloca em paralelo os diferentes aspectos de que se revestem as páginas impressas em papel e desmaterializadas no *fluido eletrônico*. Referindo-se a estas últimas, afirma que sua natureza eletrônica lhes confere uma capacidade de circulação inigualável e também novas qualidades. Com relação às primeiras, lembra que um livro em papel se coloca por inteiro nas mãos do leitor, sem nenhum outro obstáculo entre o escritor e seu leitor que não seja o domínio comum da língua. Apresenta, por outro lado, a possibilidade de interesses comerciais virem a determinar, pela seleção prévia dos textos colocados em linha, as leituras a que o usuário poderá ter acesso. ¹¹³

A desmaterialização, na página virtual, do suporte do texto escrito é aspecto a ser considerado para a realização dos processos de leitura e produção textual. Contudo, ao contrário de se tornarem elementos redutores, os recursos oferecidos pelo avanço da informática devem ser assimilados e disponibilizados como aparato que se soma aos recursos até aqui oferecidos pela página impressa. O emprego desses novos recursos torna visíveis as aproximações textuais, amplia as possibilidades de aproximação de textos e dos textos com outras linguagens e manifestações culturais e artísticas. Podem eles ser vistos, também, ao mesmo tempo, como produtores do entusiasmo da experimentação, e impulso renovador do fazer pedagógico.

LANDOW recategoriza o papel do professor, que ele chama de instrutor, e considera que a educação por meio do hipertexto redefiniu o papel do instrutor ao transferir poder e autoridade aos estudantes. Salienta a possibilidade de desenvolvimento de uma aprendizagem multidisciplinar capaz de revelar cada disciplina sem reduzir uma ao ponto de vista de outra. ¹¹⁴

112 Sobre o livro eletrônico, interessante é acompanharem-se as discussões apresentadas na publicação eletrônica SVM, **L'essentiel de la micro et des nouvelles technologies**. Em sua página de 11 de dezembro de 2001, sob o título *Le livre électronique n'a pas tenu ses promesses*, afirma: “*Contrairement à ce que l'on pouvait penser à la fin des années 90, le livre électronique n'est pas encore tout à fait né. Il a même encore tout à prouver, malgré tous ses atouts. La fermeture de la division livres électroniques d'AOL est caractéristique d'un secteur qui se cherche.*” <http://www.vnunet.fr/svm/actu/article.htm?numero=8890> 11/12/2001, 17h05min.

113 BACHY, Pierre. pierre.bachy@skynet.be. In: LITOR (lista de discussão), berlol@twics.com 15 de agosto de 2000, 9h27min.

114 “*Hypermedia linking, which integrates scholarship and teaching and one discipline with others, also permits the faculty member to introduce beginners to the way advanced students in a field think and work while it gives beginners access to materials at a variety of levels of difficulty.*” LANDOW, George P. *Reconfiguring literary education*. In: **Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology**. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993, p.125.

Longe de diluir-se em meio ao maquinário de que dispõe ou de ser por ele destruído, o que se espera do professor-instrutor é a capacidade de selecionar e organizar os materiais existentes em rede, de forma a orientar os prováveis percursos de seus alunos-navegadores, permitindo-lhes a integração de assuntos e disciplinas e a abertura para novas informações.

Gláucia da Silva Brito desenvolve um trabalho de capacitação do professor de sala de aula, para levá-lo a conhecer e entender muito mais das inovações tecnológicas. Essa experiência encontra seus fundamentos na convicção de que

[...] não podemos afirmar que, quando falamos de hipertexto eletrônico (informatizado), estamos falando de uma nova categoria de textos, totalmente inovadora. Por enquanto, o que temos são caminhos já percorridos dentro das diversas teorias do texto para a produção literária impressa, e as características do hipertexto informatizado apontam para um desdobramento destas teorias.¹¹⁵

A apropriação de tais recursos pelos meios de divulgação do conhecimento vem-se fazendo, no entanto, simultânea ao receio de inadequação e perda de qualidade. Excessos e ausências podem demonstrar oportunismo e insinuar que o rei está nu.

O compromisso que esta dissertação assumiu de empregar o hipertexto virtual em benefício do exercício de leitura e de desvelamento das relações estabelecidas no hipertexto literário solicita um olhar que busque conhecer os caminhos já trilhados, tanto pelos que utilizam a Internet em sua busca de conhecimento como pelos que desenvolvem trabalhos apoiados na página impressa em sala de aula. Toda proposta que pretenda aceitação necessita calçar-se no diálogo com o universo a que se destina e fazer-se resposta a seus anseios. Procurou-se, a partir dessa convicção, conhecer mais de perto as propostas dos livros didáticos voltados para o texto, os conteúdos das listas de discussão na Internet, os procedimentos de sala de aula envolvendo a leitura de textos, o aproveitamento dessas leituras em novas direções, a utilização dos recursos midiáticos no cotidiano escolar, os resultados práticos dessa utilização.

Voltando a atenção para os livros didáticos, constata-se a predominância da passagem do texto ao texto¹¹⁶ como elemento central no processo de ensinar/aprender Língua e Literatura. Explorando a mesma temática, aproximando tendências e

115 BRITO, Gláucia da Silva. *Computador, Internet, hipertexto eletrônico e professor: a caminho de uma conexão real*. Artigo para qualificação no Curso de Doutorado em Literatura Brasileira - UFSC, 1º semestre de 2000.

116 **Do texto ao texto** é o título do curso prático de leitura e redação de Ulisses Infante, publicado pela Editora Scipione.

características, revelando reescrituras, aqueles que se determinam repassar propostas para o trabalho escolar criam espaços para novas percepções a partir das leituras que oportunizam e estimulam. As aproximações, paródias, pastiches são ali amplamente exploradas. O paralelo entre o clássico e o contemporâneo, a linguagem literária e a linguagem jornalística colocadas lado a lado desmistificam-se reciprocamente.

Foram observadas as propostas de trabalho apresentadas em livros didáticos destinados a alunos e professores desde as classes iniciais até cursos de redação do ensino superior. Convém que se destaquem alguns aspectos que aproximam ou distinguem as propostas avaliadas.

O manual da **Coleção vitória-régia** destinado ao professor, voltado para o ensino de Língua Portuguesa na primeira série do Ensino Fundamental, propõe uma seleção de textos voltada para o objetivo de abranger a maior variedade possível de tipos de texto que circulam socialmente. Ao mesmo tempo, procura trabalhar a compreensão do aluno sobre **o que diz o texto, quem diz, para quem diz e por que diz**. Pretendendo ampliar o trabalho de leitura, sugere a apresentação ao aluno de diferentes textos relacionados ao texto principal, apontando-lhe o diálogo entre textos e despertando seu olhar para a intertextualidade. Seguindo-se às atividades de leitura, são propostas atividades de produção textual.¹¹⁷

Em **Língua e linguagem** encontram-se doze unidades apoiadas em textos de renomados autores brasileiros de textos destinados ao público infantil, como, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Maurício de Sousa e também Cecília Meireles, Mário Quintana, Vinicius de Moraes e muitos outros, formando um mosaico de sugestões. As leituras são exploradas em diferentes exercícios que se encerram com a produção de textos proposta a partir das aproximações sugeridas pelo texto inicial.¹¹⁸

A coleção **Análise, linguagem e pensamento** apresenta sua proposta como socioconstrutiva. Num olhar mais acurado no volume destinado ao professor, destacam-se as inter-relações, as intertextualidades criadas com textos figurativos – desenhos, fotografias, montagens –, trabalhos individuais e criações conjuntas, tendo sempre o texto-leitura ou o texto-imagem como centro motivador. O universo que envolve a criança vai

117 GOMES, Solange. **Língua portuguesa**, 1ª. Coleção Vitória-Régia. São Paulo: Editora Lago.

118 ALBUQUERQUE, Eliana Garcia Farias de. **Língua e linguagem**, 2. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

sendo apresentado a ela por meio de palavras, imagens, cores que se completam e ampliam.¹¹⁹

Ruth Rocha e Anna Flora, com o sugestivo título **Escrever e criar...é só começar**, trabalham a redação a partir do jogo e da literatura. Diferentemente das demais, as propostas aqui apresentadas dizem respeito apenas ao exercício da leitura e da produção textual. Ler e criar tornam-se um exercício lúdico e abrangente – sem fazer concessões a outros enfoques, sejam de teoria ou gramática.¹²⁰

Bem-te-li, 4, de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, volta-se para noções de ortografia e gramática a partir do contato inicial com textos. O diferencial aqui é o destaque dado, por meio de alguns dados biográficos, aos autores dos fragmentos apresentados. Além disso, as crianças são convocadas para novos encontros, por meio de sugestões de leitura das histórias cujos fragmentos lhes foram apresentados, remetendo-as aos títulos dos originais e dando-lhes conhecimento de detalhes da trajetória dessas narrativas.¹²¹

Com as propostas de atividades constantes em **Palavra livre**, Liliana Iacocca destaca atividades com provérbios, jogos e adivinhações. As unidades se iniciam sempre com uma narrativa em que se mesclam elementos do cotidiano com elementos de mistério, criando um texto que instiga e provoca o aluno. Sem abordar aspectos gramaticais, são estabelecidos desafios em que sons, palavras, sílabas cumprem papéis de destaque nos jogos propostos. Apresentam-se também, mesclados aos exercícios, informações sobre direitos do cidadão, aspectos da cultura brasileira e da história da humanidade.¹²²

Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer oferecem, em quatro volumes, para alunos de quinta a oitava séries, o manual **ALP: análise, linguagem e pensamento**. Dessa coletânea, apontam-se aqui características do volume destinado à oitava série. Constata-se que os capítulos mesclam diferentes linguagens, textos escritos – crônicas, textos consagrados, artigos de jornal, reescrituras –, reprodução de pinturas e de fotografias, gravuras, desenhos, incentivos à produção escrita e noções de gramática. Informações sobre literatura brasileira vão-se acrescentando ao longo do livro que termina

119 CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antonio. **ALP, 2 - Análise, linguagem e pensamento**: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1996.

120 ROCHA, Ruth e FLORA, Anna. **Escrever e criar... é só começar**. São Paulo: FTD, 1993.

121 BRAGANÇA, Angiolina e CARPANEDA, Isabella. **Bem-te-li**. São Paulo: FTD, 1999.

122 IACocca, Liliana. **Palavra livre**. São Paulo: Ática, 1996.

com um anexo que remete a ligações hipertextuais e à sugestão de leituras de vários autores nacionais.¹²³

Nossa palavra, destinado à sétima série por Ângela Marsiglio e Jorge Antonio Ribeiro da Silva, apresenta textos básicos (originais ou adaptados) de narrativas - biografias, lendas, contos - , crônicas, poemas, enriquecidos, num segundo momento, com entrevistas, trechos da declaração dos direitos humanos, artigos da Constituição, ensaios críticos sobre temas de interesse nacional. Em cada capítulo, são trabalhados aspectos voltados para o entendimento do texto básico, figuras de estilo, morfologia e sintaxe. O trabalho sugerido é encerrado com uma proposta de criação de textos e um exercício de escrita voltado para a fixação da grafia.¹²⁴

A coleção para alunos de quinta a oitava séries **A construção da linguagem**¹²⁵ oferece, nos volumes 2 e 3, seu conteúdo distribuído em unidades apoiadas sempre num texto central ao qual são acrescentadas noções de gramática. O vocabulário aparece como preocupação central, servindo de foco para grande número de jogos e exercícios. Os assuntos conduzem a várias sugestões de produção de textos. Destacam-se nessa coleção as aproximações feitas entre diferentes textos capazes de conduzir o aluno à reflexão sobre determinados temas e situações. Os textos escritos – extraídos de obras de autores conhecidos, mas também de artigos de jornais e revistas – são acompanhados de cuidadas reproduções de fotografias e desenhos bem-humorados.

Em **Português: linguagens**,¹²⁶ coleção para alunos de 5^a. a 8^a. séries, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães propõem, como atividade inicial, no manual destinado à 5^a. série, toda uma discussão, acompanhada de pesquisa, sobre a comunicação, remetendo o aluno a livros e revistas especializadas sobre sistemas de comunicação – rádio, TV, internet, radioamadores –, história da arte, a música e instrumentos musicais, filmes, vídeos. Os alunos são, a partir dessa motivação, conduzidos à produção de diferentes formas de comunicação escrita. Mesclando ensinamentos gramaticais com textos curiosos, vão sendo trabalhados conceitos sobre língua, linguagem e as variantes

123 CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antonio. **ALP: análise, linguagem e pensamento**. São Paulo: FTD, 2000.

124 CARVALHO, Ângela Marsiglio e SILVA Jorge Antonio Ribeiro da. **Nossa palavra**. São Paulo: Ática, 1998.

125 SIQUEIRA E SIVA, Antônio de e BERTOLIN, Rafael. **A construção da linguagem**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.

126 CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 5a a 8a séries. São Paulo: Atual, 1998.

lingüísticas. Também nessa coleção chama a atenção a variedade de textos e o cruzamento de linguagens.

O universo das tiras de jornal, os recursos dos meios de informação e propaganda são empregados para chamar o aluno às muitas propostas de **Linguagem, criação e interação**, de Cassia Garcia de Souza e Marcia Paganini Cavéquia¹²⁷. Interessante é a distribuição dos conteúdos dentro dos capítulos. Iniciando-se com uma abertura, o capítulo se desdobra em *momento do texto* (parte destinada à leitura que se pretende *de descoberta*); *painel do texto* (informações e imagens elucidativas sobre o autor e sobre outros elementos surgidos no texto apontado para leitura, indicação de outras obras do autor); *estudo do texto* (apresentando relações paratextuais, discutindo elementos que levem à compreensão do texto e à percepção de sua estrutura); *ampliação de vocabulário* (exercícios e informações que despertem o leitor para a adequação vocabular); *questões de linguagem* (apresentação de variantes lingüísticas e de aspectos a serem observados na estrutura dos textos); *produção de texto* (comentários e propostas de atividades capazes de levar o aluno à produção de textos); e *estudo da língua* (aqui entram reflexões sobre gramática e a organização da língua).

Constata-se nessas produções dos anos noventa para o Ensino Fundamental, uma proposta de leitura que, embora não se prenda aos textos tidos como fundadores ou fundamentais para o conhecimento da ficção brasileira, também remete a textos literários, num movimento de resgate da literatura, tida nos anos anteriores como inadequada e incompreensível para o educando nessa faixa de escolaridade.

Vale a comparação com a conhecida coleção **Português**, de Domício Proença Filho e Maria Helena Marques, com quatro volumes dedicados ao então Primeiro Ciclo (hoje 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental), adotados pelos educadores dos anos sessenta e setenta, que, a partir de textos pinçados na obra de autores consagrados da literatura de língua portuguesa, considerados atraentes e/ou modelares, estabelecia os restantes objetivos das unidades. Era, então, a leitura o instrumento para formar o leitor crítico ou o escrevente (*écrivain*). Domício Proença Filho, nas notas introdutórias do volume 4, volume que assina sozinho, assim se dirige ao estudante, leitor-implícito a que se destina seu livro:

Com êste livro, procuramos mostrar-lhe a importância da literatura para a sua vida, para a sua comunicação com os outros e para a cultura do nosso país.

127 SOUZA, Cassia Garcia de e CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **Linguagem, criação e interação**, 5a a 8a séries. São Paulo: Saraiva, 1999.

Através das leituras, você irá conhecendo várias maneiras de tornar mais expressiva a sua comunicação oral e escrita. [Vol.4]¹²⁸

Todos os aspectos estilísticos e literários, os fatos gramaticais básicos, os comentários que pretendem assinalar aspectos da linguagem vêm em decorrência da leitura desses textos representativos, enriquecidos com textos complementares. Os volumes se encerram, ainda, com uma coletânea de textos variados, mais uma vez privilegiando a leitura de textos literários na formação do perfil do estudante. Interessante é notar-se que os editores se preocuparam em conferir ao trabalho apresentado um sentido de unidade, a começar pelos paratextos que acentuam o interesse demonstrado pelos textos literários na execução da proposta da obra. Destacam-se as capas que apresentam trechos manuscritos e assinados por seus autores, em *fac-simile* de obras reconhecidas: vol. 1: *Canção amiga*, de Carlos Drummond de Andrade; vol. 2: *Oração do Negrinho do Pastoreio*, de Augusto Meyer; vol. 3: *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna; vol.4: *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto. Chama também a atenção a aproximação de diferentes linguagens – desenho, pintura, fotografia – que enriquecem as apresentações e dilatam o significado dos textos para além da palavra impressa.¹²⁹

As publicações destinadas ao Ensino Médio foram aqui observadas com um olhar curioso, já que o trabalho proposto para a finalização deste estudo se volta para esse nível de ensino. Coleções de diferentes enfoques e diferentes décadas foram analisadas, com o intuito de se observarem as estratégias mantidas e as alterações propostas em sua metodologia.

Em **Leitura, língua e literatura**, de Dino Del Pino e Gilberto Scarton, encontram-se os capítulos subdivididos em: texto-base, estudo do texto e do vocabulário, conteúdos histórico-críticos, gramática e uma parte final de atividades complementares. Os aspectos literários e os conteúdos lingüísticos aparecem subordinados ao texto-base. Também aqui a seleção dos textos-base se inclina à obediência à seqüência histórica, percorrendo os períodos de formação e de manifestação da literatura feita no Brasil. Essa disposição atende as orientações dos currículos que reservam a essa fase da escolaridade os contatos com textos literários e estudos sobre literatura. O entrelaçamento com textos que trazem informações histórico-críticas reforça a ênfase no conteúdo programático. Aspecto

128 PROENÇA FILHO, Domício. **Português**. Vol. 4. Rio/São Paulo: LICEU.

129 PROENÇA FILHO, Domício e MARQUES, Maria Helena. **Português**. Vol. 1, 2, 3, 4. Rio/São Paulo: LICEU.

a ressaltar são as aproximações intertextuais com a linguagem da fotografia, das artes gráficas, da pintura e do cinema que fazem parte daquelas informações.¹³⁰

José de Nicola, em sua apresentação da coleção para o Ensino Médio **Língua, literatura & redação** (Vol. 1, 2, 3), destaca a relação presente nos textos escolhidos para estudo entre os “*textos do passado e do presente, interligando o clássico ao popular e a literatura a outras manifestações artísticas*”. Já a produção de um texto é vista como “*o ato final de um longo processo de reflexão*”¹³¹. A diversidade de inserções estabelece constantes diálogos intertextuais na organização do material apresentado ao estudante e o instiga à busca de novas informações.

Ulisses Infante, na apresentação de seu *curso prático de leitura e redação*, **Do texto ao texto**, propõe um *corpo-a-corpo* com o texto:

É por isso que trazemos ao diálogo textos extraídos das mais diversas fontes: jornais, revistas, livros didáticos, livros especializados, publicações técnicas. tudo isso em permanente confronto com letras de canções, poemas, crônicas, tabelas estatísticas, quadrinhos... textos que falam do nosso país, da nossa vida, dos homens, do mundo.¹³²

Distantes ainda da busca da heterogeneidade que os tempos pós-modernos vieram a estabelecer, manuais adotados na década de setenta para o que naqueles anos se denominava Segundo Ciclo, como o **Português através de textos**, de Wilton Cardoso e Celso Cunha, e outros ainda mais antigos, como o **Flor do Lácio**, de Cleófano Lopes de Oliveira, tinham como proposta despertar no aluno o interesse pelo texto bem escrito e o prazer no contato com os textos literários.

Cleófano Lopes de Oliveira inicia seu prefácio enfatizando:

Êste livro tem dois objetivos:

- 1) Procura ensinar a ler inteligentemente, de modo que o estudante possa apreciar, em toda a plenitude, a beleza encerrada num texto e a forma literária por que foi expressa;
- 2) procura ensinar a colhêr, nessa leitura, os elementos necessários à estruturação de uma composição literária.¹³³

Partindo de fragmentos de textos de autores das literaturas brasileira e portuguesa, estabelece um estudo do plano de composição e das idéias centrais desses fragmentos. A seguir, propõe textos que deverão ser explicados pelo aluno-leitor e atividades de criação textual. A leitura, em qualquer das sugestões apresentadas, destaca-se

130 DEL PINO, Dino e SCARTON, Gilberto. **Leitura, língua e literatura**, Vol. 1,2,3. São Paulo: Saraiva, 1983.

131 NICOLA, José de. **Língua, literatura & redação**. 5ed. São Paulo: Scipione, 1993, vol.1, p.3.

132 INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação**. São Paulo: Scipione, 1991.

133 OLIVEIRA, Cleófano Lopes de. **Flor do lácio**. São Paulo: Saraiva, 1965.

como elemento a unir a descoberta do texto e as possibilidades de produção de palimpsestos. Mesmo se considerando que os exercícios propostos muitas vezes se fazem em forma de redação imitativa, há que se constatar a grande valorização dada pelo autor à leitura atenta e à percepção do texto apresentado.

Considerados os sucessivos enfoques que o ensino de literatura adota ao sabor das tendências de diferentes posturas ideológicas e políticas para a educação brasileira, fácil é perceber-se o ideário humanista e a busca de implementação de uma cultura clássica a nortear as propostas de Cleófano de Oliveira.

No primeiro dos livros anteriormente mencionados, CUNHA e CARDOSO propõem, a partir de textos de leitura comentados seguidos de textos de leitura complementar, enfoques de teoria envolvendo conhecimentos de lingüística, literatura, fonética e morfologia. A leitura aparece como um primeiro movimento a descerrar cortinas para outros conhecimentos. Os textos básicos apresentam ao aluno-leitor nomes como José Américo, Machado de Assis, Herculano, Alencar, e também olhares como os de Gladstone Chaves de Melo e Carolina Michaëlis de Vasconcelos – um texto remetendo a outro texto e apontando para uma discussão capaz de apresentar ou aprofundar informações sobre a formação da Língua e seu emprego.¹³⁴

Num período em que à escolaridade do jovem/adolescente se conferia a responsabilidade de prepará-lo para a vida e a profissão, estabelecia-se um programa intenso que somava a leitura de textos literários a toda uma gama de conhecimentos que nessa fase ele deveria adquirir.

A coleção de BENEMANN e CADORE, **Estudo dirigido de Português**, volumes I, II, III, teve sua edição de 1976 observada, constatando-se que a seleção dos textos se faz em razão do conteúdo programático previsto para as três séries do então Segundo Grau e do atual Ensino Médio. Essa coleção dos anos setenta se construía com informações capazes de levar à produção de textos de composição prática ou recreativa, ao lado de formas empregadas na redação oficial e comercial, visando à habilitação profissional. Era o predomínio da tendência tecnicista que então dominava a pedagogia oficial. Observa-se, também, a introdução gradual de textos básicos capazes de conduzir a

134 CUNHA, Celso e CARDOSO, Wilton. **Português através de textos**. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1970.

uma discussão sobre a formação da literatura brasileira, entrelaçados esses textos a outros com informações sobre temas relacionados à lingüística e à teoria da literatura.¹³⁵

De William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foram analisadas duas produções para o Ensino Médio – **Português: Linguagens e Gramática Reflexiva** –, com o intuito de detectar não só os procedimentos empregados no trabalho com o texto mas também os chamados para o ensino da gramática. Na apresentação da primeira delas, os autores enfatizam:

Esta obra, *Português: linguagens*, pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura da língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com o mundo contemporâneo em que vivemos, buscando relações e contrastes com as diferentes linguagens em circulação; o cinema, a música, o teatro, a pintura, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática, etc.¹³⁶

Cruzando informação com textos literários, vão sendo construídos os capítulos, de forma a alcançar abordagens que levem ao uso da língua e à reflexão sobre as variedades lingüísticas, ao conhecimento de recursos de estilística, de literatura, de gêneros, tudo isso conduzindo à produção de textos e a um chamado para o mundo da comunicação, com sugestões de filmes, livros, vídeos que remetam ao assunto focado e o ampliem. O aluno é desafiado a navegar na internet e alargar seu universo de pesquisa. É o múltiplo, as múltiplas linguagens evocando a língua, completando-a, buscando sua parceria. As tendências pedagógicas progressistas somadas ao advento do mundo midiático, aos recursos eletrônicos, criando uma nova forma de ler, aproximando diferentes textos, confundindo gêneros, criando outros.

Embora comprometida com o ensino da gramática, a **Gramática reflexiva**, dos mesmos autores, segue a orientação proposta para a coleção já analisada. Como se vê, é sempre o texto o universo de que se valem os que se propõem trabalhar com o ensino das estruturas lingüísticas e para ele se voltam quando buscam o verdadeiro sentido desse olhar.¹³⁷

A coleção Pitágoras, para o Ensino Médio, formada de quatro volumes que agrupam lições de Português, Geografia e História, apresenta em sua porção destinada à língua portuguesa o trabalho de Vilma de Sousa e Ângela Maria da Silva Souto e inicia sua

135 BENEMANN, J. Milton e CADORE, Luís A. **Estudo dirigido de Português** (língua e literatura), vol. I, II, III. São Paulo, Ática, 1976.

136 CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: literatura, produção de textos e gramática**, 3 ed. ver. e ampl. São Paulo: Atual, 1999.

137 CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo: Atual, 1999.

caminhada discutindo os processos simbólicos e os signos lingüísticos. Todas as proposições partem de textos diversificados que incluem tiras de jornal, anúncios, reportagens, ensaios, estabelecendo uma rede de informações e de desafios para o leitor-aprendiz. É sempre o prazer do texto o elemento responsável pelo interesse e pelo conhecimento dele decorrente.¹³⁸

Intertextos, aproximações, recurso a diferentes linguagens textuais, esse o lugar comum dos livros didáticos, essa a estratégia recorrente entre os livros analisados. Em todos, o texto presente como elemento básico, para a leitura, para a fruição, para o despertar de novos interesses e o encontro com novos conhecimentos. É a partir do texto de leitura que todo o universo do livro didático se constrói.

O **Curso básico de redação** de Cláudio Moreno e Paulo Coimbra Guedes¹³⁹ propõe uma volta à redação. Reúne instrumentos que somam a teoria da redação com a gramática da frase, objetivando a organização do pensamento e o desenvolvimento da expressão lingüística. As seqüências de proposições apresentadas, como não podia deixar de ser, voltam-se para a produção de textos, alimentadas, porém, por parágrafos ou fragmentos de textos variados submetidos à discussão ou apreciação do leitor-aprendiz. É o emprego desses fragmentos que permite a visualização dos aspectos abordados e a exemplificação dos destaques pretendidos.

Também Jayme Barros, nos anos oitenta, se dedicava exclusivamente à discussão de aspectos concernentes à produção de textos.¹⁴⁰ A seqüência de reflexões que propõe, no entanto, apóia-se permanentemente em textos selecionados para atingir o objetivo proposto. Somente o texto oferece material capaz de fazer germinar um novo texto.

Nesse universo de propostas voltadas para a atividade da redação, destaca-se, pela amplitude dos temas apresentados e pelas reflexões que acompanham seu desenvolvimento, a proposta de Luiz Marques de Souza e Sérgio Waldeck de Carvalho. Em seu curso de leitura e produção de textos explicitam:

A estratégia aqui adotada foi a de apresentar de forma inter-relacionada a análise e a síntese, a leitura e a produção do texto, estabelecendo-se uma ponte entre a análise, entre as leituras feitas e as propostas de produção de textos.¹⁴¹

138 SOUSA, Vilma de e SOUTO, Ângela Maria da Silva. **Língua Portuguesa**. Coleção Pitágoras. Belo Horizonte: Cultura/Editora Universidade, 1997.

139 MORENO, Cláudio e GUEDES, Paulo Coimbra. **Curso básico de redação**. São Paulo: Ática, 1995.

140 BARROS, Jayme. **Encontros de redação**. São Paulo: Moderna, 1985.

141 SOUZA, Luiz Marques de e CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.8.

O curso desenvolvido por SOUZA e CARVALHO (que os autores apresentam a interlocutores que já concluíram o Ensino Médio) destina-se a todos os que pretendam melhorar seu desempenho de leitura e escrita, não se reportando apenas à prática escolar. As estratégias propostas integram diferentes contribuições teóricas, ao mesmo tempo em que contribuem para a organização do pensamento e o desenvolvimento de técnicas de leitura e de produção de textos. Destacando o papel da concepção funcional da linguagem, os autores apresentam também observações relacionadas ao contexto, ao papel dos interlocutores e à importância dos intertextos.

A Prática de redação para estudantes universitários, de David Mandryk e C. Alberto Faraco, apresenta estratégias interessantes: dividido em quatro blocos e um apêndice, parte, no primeiro bloco, da exploração de textos polêmicos que objetivam, pelo caminho da análise, a apropriação de técnicas de argumentação e o desenvolvimento de uma visão crítica capaz de encaminhar a compreensão dos enfoques. Os demais blocos, sempre apoiados em textos, oportunizam a noção de texto, reflexões sobre o uso que se faz da língua e um olhar sobre a estrutura da oração na língua portuguesa. O apêndice, apoiado em textos que servem de exemplos e outros destinados a exercícios, traz conhecimentos capazes de induzir a uma pontuação adequada na elaboração da redação e ao correto manejo de elementos de referência.¹⁴²

Um olhar mais atento aos manuais voltados à prática da redação revela a intenção dos autores de estabelecer o confronto de textos e de opiniões, possibilitando um alargamento no horizonte em que se situam as temáticas propostas, de forma a permitir ao leitor/aprendiz contato com diferentes pontos de vista e opiniões sobre os assuntos tratados, levando-o a desenvolver seu próprio potencial argumentativo.

Do humanismo tradicional, passando pelos momentos de renovação do ensino e pelo tecnicismo, chegando às tendências libertárias e crítico-sociais dos conteúdos, encontrando-se frente às novas tecnologias (numa trajetória que, por si só, valeria um estudo crítico que aqui não cabe fazer), uma mesma preocupação se impõe nas propostas dos livros analisados: a apresentação do texto, em especial do texto literário, como forma de despertar o encanto pela leitura, como caminho para o conhecimento.

Poder-se-ia, ainda, acompanhar o viés teórico que acompanha as propostas de ensino de leitura e literatura constantes nesses manuais e se encontraria um interessante quadro em que se veriam cruzar e misturar diferentes olhares, do racionalismo-positivista

142 MANDRYK, David e FARACO, C. Alberto. *Prática de redação para estudantes universitários*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ao estruturalismo, passando pelo formalismo e a redescoberta do prazer da leitura. Não é esse o objetivo. O que se quer averiguar é a presença do texto nos livros didáticos e a possibilidade de os recursos virtuais virem a cumprir um papel de aproximação entre o texto e seu leitor.

No momento seguinte desse encontro com a leitura, procurou-se entrar no mundo da escola, para observar de perto a trajetória seguida comumente pelo professor ao aproximar seu aluno da página textual. Estabeleceram-se, então, contatos com os professores que atuam em sala de aula, para, com eles, buscar subsídios para um projeto de ensino de leitura. Não se objetivava, ainda, verificar como se fazia o trabalho de leitura no espaço virtual, mas, sim, verificar as estratégias de aproximação e as inter-relações estabelecidas. Os procedimentos adotados no trabalho escolar e os questionamentos apontados por seus realizadores apresentam referenciais capazes de apontar em que medida uma proposta de emprego da rede virtual pode vir a contribuir para o processo de ensino de leitura.

Considerando que não interessa à proposta que aqui se desenvolve medir percentuais nem levantar dados estatísticos, optou-se por analisar depoimentos de alguns professores que se dispuseram a fornecer informações e relatar experiências por eles estimuladas.

A contribuição a este estudo oferecida pelas professoras do ensino básico e médio do Colégio Estadual Dom Vital é significativa (Anexo 3). Vencer a barreira histórica do desinteresse mostra-se sua tarefa maior no trabalho com o aluno. Em resposta ao questionamento sobre como procediam para despertar o interesse do aluno para a leitura, apontam para a necessidade de *valorização da leitura lúdica e crítica*, para, em seguida, ressaltar que “*o ato de aprender provém do encadeamento de informações*” (Anexo 3 – 1).

Apresenta o depoimento dois pontos norteadores para a estruturação do suporte do projeto proposto: a leitura associada ao prazer (retomando BARTHES) e a consciência de serem as relações hipertextuais responsáveis pela expansão do conhecimento.

Essa conceituação do processo de ensinar/aprender é reforçada nas considerações apresentadas em seguida. Detêm-se elas nos aspectos da leitura que envolvem “tanto fazer quanto responder perguntas”. “[...] enquanto lemos e relemos, formamos interpretações mais abrangentes e complexas do texto”. Essa imagem de mundo que se alarga na medida

em que novas leituras vão sendo feitas, num “processo de composição”, é a própria imagem da rede tecida pelas muitas leituras do leitor-criador – o escreitor de Ilana Snyder. “O leitor esboça, revisa significados, desenvolve idéias, obtém novas informações, levanta novas considerações e desenvolve novamente as idéias.” Essa leitura é vista pelo grupo, em seu depoimento, como “instrumento de luta contra a dominação”. (Anexo 3 – 2).

A óptica reformadora perpassa todo o depoimento. O texto em sala de aula se reveste de um significado duplo em que o texto do prazer é o texto da libertação. Enfocando a passagem da leitura à escrita, destaque é dado ao compromisso de “*capacitar o educando a representar o mundo, apresentar e perceber a realidade de formas múltiplas, ainda que seja a partir de um mesmo repertório cultural*” (Anexo 3 – 4). Salienta-se aqui a possibilidade de estabelecer uma leitura diferenciada, reflexo do contexto e das leituras anteriores de cada indivíduo, mas também de reconhecer o plurivocalismo de que o texto se constrói, as vozes para as quais BAKHTIN prepara o leitor atento. De novo, a valorização do múltiplo, o desejo de desenhar a rede de informações capaz de quebrar algemas, de realizar o mergulho no intrincado mundo de diversidades de olhares e interpretações.

A “análise de temáticas sugeridas pelas obras lidas e relacionadas com a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente..., evidenciando tensões, conflitos, adaptações, acomodações, enfrentamento...” dá continuidade a uma “interatividade intensa por meio de grupos de discussão e de sugestões para os trabalhos coletivos”, mediada pelo professor, que se vale do estímulo do sensível para construir o “*momento de antecipação da leitura*”. (Anexo 3 – 5).

Esta última observação do enfoque lúdico retoma a intenção de relacionar a leitura à fruição e ao jogo apontada no início do depoimento e reforçada com a prática de seduzir o leitor em construção “*com estímulos sensoriais, captando sua percepção por meio de atividades que envolvam o visual, o sonoro, o plástico, o verbal, procurando instrumentalizar os alunos para a leitura propriamente dita [...]*” (Anexo 3 – 4). Não é abandonado, porém, o objetivo maior de “*estimular práticas que possibilitem uma leitura crítica, contextualizada, problematizadora e intertextualizada da obra literária*” (Anexo 3 – 5). BARTHES e BAKHTIN diluídos na atividade pedagógica.

Os resultados advindos dos procedimentos adotados na prática de leitura e produção textual vêm despertando o “*reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de [o educando] perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País*” (Anexo 3 – 6).

Os pontos enfocados pelas professoras do Colégio Dom Vital apontam para a leitura intertextual. O destaque dado às relações intertextuais, que se faz sentir durante todo o depoimento, evidencia a possibilidade de emprego dos recursos presentes na rede hipertextual, no processo de ensino de leitura em sala de aula. Essa possibilidade alcança reforço na intenção de

estimular a criatividade, o espírito inventivo, a afetividade, a curiosidade pelo inusitado; que a leitura seja continuamente permeada pelo jogo, pela interação entre textos, de tal forma que sejam acessíveis aos alunos conceitos complexos como: o entendimento da identidade e pluralidade, a compreensão e a interpretação de obras de arte literárias e a correlação das obras com a realidade artística e cultural do País. (Anexo 3 – 7).

A professora Rosane Cordeiro da Silva relata suas experiências com alunos de nível médio de escola particular (Anexo 4). Suas respostas – objetivas – revelam as dificuldades encontradas num cotidiano em que o ensino precisa ser cada vez mais eficiente, ao mesmo tempo em que, para fazer-se, compete com outras prioridades da escola e dos alunos, entre as quais, a preocupação com o vestibular. O professor de Língua Portuguesa carrega, paralelamente, a pesada responsabilidade de conduzir o aluno à leitura, num universo em que *“os alunos estão lendo e escrevendo muito pouco. [...] Além disso tudo, tem a Internet, que apresenta resumos de praticamente todos os livros de literatura.”* (Anexo 4 – 7).

Ao iniciar seu depoimento, a professora reforça a tese de que o interesse pela leitura antecede a escrita, sendo vista a leitura como elemento capaz de desenvolver condições para a produção textual (Anexo 4 – 1 e 3)

Acrescenta o relato de sua prática de despertar o interesse pelo texto com a apresentação de *“comentários sobre livros lidos”*. O resultado dessa demonstração é que *“alguns se interessam e solicitam a bibliografia”*. Nesses casos, a resposta dada pelo aluno, ao valorizar o texto apresentado, por meio da leitura espontânea, torna-se *“gratificante”*. (Anexo 4 – 1).

O registro de uma das maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula a impossibilitar a troca efetiva entre professor e aluno – o elevado número de alunos – é apontado pela professora como fator interveniente em sua proposta de *“estabelecer um diálogo [com os alunos] sobre os livros trabalhados, a fim de que eles não se tornem apenas decodificadores”*. O objetivo de *“interpretar e correlacionar o que estão lendo”* é buscado em debates que levem os alunos *“a alcançar esse estágio”*. (Anexo 4 – 2)

O leitor-criador de Ilana Snyder, o navegador de Pierre Lévy, o indivíduo capaz de traçar novas linhas e estabelecer inter-relações delineado pelos entusiastas dos meios virtuais habitam o perfil do aluno capaz de traduzir o dialogismo que a professora Rosane procura formar com seu trabalho.

Destaque é dado à continuidade, para que possam ser observados os resultados do trabalho de leitura e produção de textos em sala de aula. (Anexo 4 – 6)

Do que se pode inferir da contribuição feita pela professora Rosane à discussão aqui proposta sobre o trabalho de leitura no cotidiano escolar, é lícito afirmar que a possibilidade de emprego dos meios virtuais viria contemplar seus anseios de envolvimento do aluno com os caminhos a percorrer na descoberta do texto, no estabelecimento de relações textuais e intertextuais e na organização do pensamento decorrente desse percurso. Outro aspecto em favor das atividades de leitura em rede que viria em benefício do trabalho da professora Rosane seria a rapidez e facilidade no estabelecimento das correlações que ela busca para alargar os horizontes de seu alunado.

O professor João Nilson, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, apóia seu fazer pedagógico nas “*relações do texto com a realidade e/ou com a caracterização dos movimentos literários aos quais ‘pertencem’ os livros*” (Anexo 5 – 1). Essa contextualização é a marca de seu trabalho com o texto e instrumento de valoração da palavra escrita.

Considera o professor como fundamental o *debate*, a *socialização das impressões de leitura*. Baseia-se na certeza de que “*não há profundidade de transposição sem esclarecimento, discussão, abertura de debate por ambas as partes (professor/aluno).*” (Anexo 5 – 2).

Constata um vínculo estreito entre o ato da leitura e a criação textual, já que a discussão e o envolvimento autor/leitor que o texto favorece transformam-se para o aluno em facilitadores de sua própria produção. Ao internalizar as palavras e seus usos, o aluno reveste seus pensamentos, torna visíveis a si mesmo suas emoções, torna-se apto a expressar, a seu modo, suas opiniões. As palavras, desveladas suas facetas, apreendidas como domínio do leitor/criador, adquirem para ele um novo sentido, tornando-se suas, e ele pode, a partir de então, delas, com segurança, fazer uso. A relação pensamento/palavra, como descreve MERLEAU PONTY, é enriquecida no debate/descoberta estabelecido em sala de aula pelo professor com seus alunos.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina caracteriza-se por ser uma escola experimental. Por essa razão, surge como espaço privilegiado para o professor que se proponha criar diferentes mecanismos na tarefa de ensinar/aprender. A professora Teresinha Idalina Bravo relata o trabalho de leitura e produção de textos que desenvolveu com seus alunos de segunda série do Ensino Fundamental e apresenta, em relatório dos mais interessantes, os resultados atingidos (Anexo 6).

Voltada para o processo de leitura e escrita em sala de aula e considerando o medo de errar como fator desestimulante e bloqueador dos movimentos incentivadores do hábito de leitura e, principalmente, do prazer por esse hábito proporcionado, Teresinha criou alternativas capazes de romper com preconceitos inibidores. O projeto “*A poesia entrou em nossas vidas*” foi desenvolvido no primeiro semestre de 2001 e teve sua execução voltada para procedimentos de leitura e escrita – verso e anverso daquilo que alguém já denominou de processo geminado – cercada do entusiasmo tanto de sua idealizadora como dos alunos nele envolvidos.

O primeiro movimento da professora foi refazer seu trajeto de encanto junto aos livros voltados para o público infantil. Em visita às livrarias, buscou novos lançamentos e redescobriu antigas publicações. Feita a seleção dos textos, após a leitura de muitos deles, foram os livros apresentados aos integrantes da turma, com o “*objetivo de contagiar os alunos*”. Distribuídos os livros entre os alunos, iniciou-se um troca-troca capaz de estimular em cada um “*a profunda intimidade com o livro*”, escreve a professora Teresinha, lembrando PENNAC. (Anexo 6 – *LEITURA E ESCRITA, MEMÓRIAS E SIGNIFICADOS*)

Novos hábitos envolveram as aulas de leitura e expressão oral: a chamada, por exemplo, passou a ser respondida de forma lúdica, os alunos relacionavam seus nomes com o título do livro lido, o nome do autor, o título da poesia selecionada (sempre de acordo com a atividade do dia) e era assim que se fazia a resposta à chamada. O início da aula ficou reservado para a discussão da pauta do dia, acompanhada com entusiasmo por toda a classe.

A leitura seguida de apresentação oral fez-se com dois livros. Lidos em casa, tinham trechos trazidos para a aula, de acordo com a escolha do aluno/apresentador. O profundo contato com os textos levou os alunos a descobertas relacionadas a diferentes aspectos do domínio da língua escrita.

Ao mesmo tempo, eram os alunos incentivados a um trabalho com poesia. Coube a cada um deles escolher e decorar uma poesia de um diferente poeta. Deste poeta o aluno

levantou informações para conhecer um pouco de sua vida. Após a memorização, deu-se o trabalho da criação por imitação ao texto decorado, com a elaboração de textos poéticos pelos alunos.

Todo esse material foi organizado em forma de livro, do qual a organização e a estrutura foram discutidas e definidas pelos próprios alunos sob orientação de Teresinha. “*A etapa seguinte é a mais longa, ela se desenvolve ao longo do ano letivo. A partir da socialização dos textos poéticos, no livro e na apresentação oral individual, cada aluno vai escrevendo seu próprio texto.*”

Percebe-se no relato que o processo de leitura foi sendo construído por meio do contato lúdico com os textos, com a magia que os rodeava, com o fazer conjunto, com o partilhar as descobertas, com a entrega ao prazer que se desprende do texto. BARTHES e o prazer do texto se anunciam nas descobertas efetivadas pelo trabalho conjunto e individual dos meninos no projeto “*A poesia entrou em nossas vidas*”.

Os depoimentos dos alunos que acompanham o relatório da professora não deixam dúvida quanto ao entusiasmo com que as atividades são desenvolvidas. A leitura abriu-lhes as portas do maravilhoso. A construção paródica de novos textos mostrou-lhes as muitas possibilidades de envolvimento com a palavra e seus tantos usos. Fato que surpreende no relato da professora é a espontaneidade com que o aluno estabelece as aproximações textuais. Descortina-se nessa espontaneidade o caminho já aberto para uma leitura que faça uso dos recursos hipertextuais da rede virtual. O projeto desenvolvido pelos alunos e sua professora encontraria nos recursos telemáticos o espaço ideal para sua realização.

A professora Regina Carvalho registra experiência igualmente estimuladora vivida com seus alunos do nível superior. Esse trabalho chamou-se Redação para Universitários e foi oferecido no sítio www.ciadotexto.com.br.¹⁴³

Tendo como texto inicial o **Poema das Sete Faces**, de Carlos Drummond de Andrade, a professora leva ao aluno um questionário em que apresenta dados e propõe pontos de observação e pesquisa. Nessa conversa/roteiro expõe o processo de construção do texto, introduz aspectos da teoria da enunciação e aponta efeitos paródicos resultantes de um intertexto bíblico empregado pelo autor no poema (*Meu Deus, por que me abandonaste*, verso 18).

143 O sítio www.ciadotexto.com.br foi tirado do ar e o todo da proposta de ensino de leitura da professora Regina Carvalho só pode ser encontrado em suas apostilas.

A seguir, estabelece um paralelo entre esse texto e duas outras composições que trabalham de forma hipertextual o mesmo tema, **Com licença poética**, de Adélia Prado e **Até o fim**, de Chico Buarque.

O estudo triangulado dos três poemas viabiliza para o aluno uma maior percepção dos traços característicos de cada um deles, enriquece a leitura pelo efeito comparativo. Nesse estudo, a professora ressalta o estilo do autor e o tom que envolve o texto, a partir da escolha e do arranjo das palavras.

O trabalho é direcionado por novos questionários acompanhados de observações que remetem o aluno à constatação das diferenças e aproximações textuais. A professora Regina cobra especial atenção aos aspectos de composição do texto e de variação lingüística.

Na segunda parte de seu programa de ensino de redação para universitários, voltada para um aprofundamento na discussão das variações lingüísticas, a professora, apoiada em BAKHTIN, lembra a seu interlocutor que

[...] a linguagem é social, e só funciona quando é socialmente aceita e conhecida; [...] as palavras e, por conseqüência, o discurso, não são neutros. Há intenções as mais variadas, significados os mais variados, belezas e crueldades as mais variadas em tudo aquilo que se diz. 144

Respalhada na convicção de que a língua é “*expressão de um universo cultural, de uma forma de organizar e retratar o mundo através de palavras*”, apresenta a seu aluno diferentes universos retratados em textos criados com diferentes linguagens e diferentes objetivos. Os contextos que reproduzem as palavras em sua diversidade lingüística estabelecem para seu leitor a possibilidade de confirmar o plurilingüismo apontado por BAKHTIN.

Em outro momento de seu curso de redação, a professora reforça que “*não se ensina redação com regras de gramática tradicional, mas com leitura e produção de texto*”. Partindo, então, da leitura e interpretação de um texto jornalístico, propõe aos que acompanham o trabalho a criação de seus próprios textos.

Interessante é notar a observação que acompanha o encaminhamento do trabalho a ser desenvolvido: “*Surpreendentemente, a Internet, que foi vista de início como inimiga da escrita, revelou-se grande incentivadora dela, e sua influência pode acabar se estendendo a outros setores da vida atual*”.

3.5 A PÁGINA DE SMATERIALIZADA

No universo hipertextual, encontram-se amplos e diversificados trabalhos direcionados ao navegador-aprendiz e/ou ao professor-instrutor. Inegável é a constatação dos caminhos que se abrem ao internauta curioso por meio das muitas ligações sugeridas e disponíveis nesses portais abertos ao conhecimento.

Um olhar mais demorado ao portal Klickeeducação¹⁴⁵ permite um mergulho nesse universo e em suas possibilidades. São palavras de sua página de apresentação:

Sua missão é promover o aprimoramento do ensino, difundir informação especializada e integrar entidades, pessoas e instituições que se dedicam ou se interessam pela educação.

O portal **Klickeeducação** é fruto da crença de que a educação é hoje, reconhecidamente, uma das principais formas de consolidação da cidadania.

As informações a que se refere essa apresentação são em diferentes ligações destinadas a alunos, pais e professores, num leque que abrange conteúdos capazes de trazer contribuições a aprendizes de primeira série do Ensino Básico até a terceira série do Ensino Médio. Enfocando conteúdos de Artes, Atlas, Biografias, Biologia, Ciências, Cultura Brasileira, Datas Comemorativas, Educação Física, Física, Geografia, História do Brasil, História Geral, Inglês, Matemática, Português, Química e Tecnologia, reserva um espaço – o KlickOpinião – para livre expressão do navegador, uma coluna de notícias, orientações sobre direitos do cidadão e datas comemorativas. As possibilidades de aproximações são incontáveis e as escolhas permitem o traçado de descobertas individuais.

Portais como esse em que a pesquisa se deteve permitem vislumbrar um novo momento para a educação. Necessário, porém, é que os recursos disponíveis estejam ao alcance das escolas, dos professores e, principalmente, do aluno-pesquisador. Que a imensa biblioteca virtual se desdobre, gratuitamente, frente aos bancos escolares encimados por telas de computadores, não em substituição ao papel e ao ato de escrever, mas com eles estabelecendo harmonia e complementação.

144 CARVALHO, Regina. Curso Redação para Universitários. www.ciadotexto.com.br.

145 A proposta que apresenta pode ser conferida no endereço <http://www.klickeeducacao.com.br/Portal/Geral/QuemSomos/CDA/FrontDoor/0,2054,POR,00.html> ou acompanhada em http://www.klickeeducacao.com.br/Klick_Portal/Hotsite/FrontDoor/0,5342,,00.html

O que pensam a respeito os usuários dos recursos informatizados revela-se interessante fonte de consulta para que se conheçam os reais benefícios advindos desses recursos.

No período em que este trabalho foi redigido, com a intenção de observar de perto o emprego dos recursos virtuais na troca de informações e o possível crescimento advindo desse contato, acompanharam-se diversas listas de discussão. Ao contrário da visão otimista apresentada por LANDOW em seu ensaio **Hypertext**¹⁴⁶, no qual, em vários momentos, demonstra a crença na convivência proveitosa entre os aprendizes iniciantes e os sujeitos detentores do conhecimento, o que se constatou, na quase totalidade das listas cujas discussões foram acompanhadas, dia-a-dia, durante semanas, foi um debate polarizado em que os iniciantes se mostravam tímidos ou ingênuos e os detentores do conhecimento arrogantes ou conciliadores. Não se percebia um “encontro” ou uma “troca”. Os acontecimentos políticos, no cenário nacional ou mundial, invadiam as discussões que se assemelhavam a competições em que os menos informados eram, invariavelmente, alvo de ironias por parte dos que se diziam mais bem-informados e, conseqüentemente, com direito à palavra crítica (os “críticos” que defendiam ideologias contrárias acabavam digladiando-se entre si). Por essa razão, foram abandonadas as listas de discussão em sua quase totalidade. Em virtude da fidelidade aos assuntos que motivaram sua criação, da qualidade das discussões encetadas, da contribuição acrescentada ao conhecimento pelos enfoques trazidos ao debate; pela elegância no relacionamento entre os participantes; pelo tom profissional mantido nas relações, mesmo quando as posições se mostram antagônicas, manteve-se o acompanhamento às listas LITOR (litor@univ-paris3.fr) e Humanist Discussion Group (humanist@lists.princeton.edu), que integra o sítio <http://www.kcl.ac.uk/humanities/cch/humanist/>¹⁴⁷.

Opiniões nelas freqüentes demonstram, de forma bastante clara, o entusiasmo com os resultados alcançados no registro de textos literários, com as possibilidades de troca e armazenamento de dados, com a eliminação das distâncias geográficas e temporais, com a aproximação dos agentes e a possibilidade de compartilhar resultados, com a criação

146 LANDOW, George P. *Reconfiguring literary education*. In: **Hypertext: the convergence of contemporary critical theory**. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993.

147 Assim é apresentado o Humanist no sítio Humanities: “**Humanist** is an international electronic seminar on the application of computers to the humanities. Its primary aim is to provide a forum for discussion of intellectual, scholarly, pedagogical, and social issues and for exchange of information among members. *Humanist* is allied with the Association for Computers and the Humanities and the Association for Literary and Linguistic Computing. It is an affiliated publication of the American Council of Learned Societies and a publication of the Office for Humanities Communication (U.K.)” <http://www.kcl.ac.uk/humanities/cch/humanist/>

de bibliotecas virtuais. Endereços são apresentados e postos em comum, novas obras críticas ou literárias colocadas em rede desencadeiam comentários, apaixonados ou não. Salienta-se, por outro lado, nessas listas, o cuidado para não creditar à inteligência artificial um poder maior do que o que ela realmente apresenta, a cautela em resguardar a profundidade e a seriedade dos estudos literários, mas também o desejo do trabalho conjunto. Observe-se o quanto de questionamento revela a mensagem seguinte:

“Subject: Histoire litteraire et informatique. Reply-to: "LITOR". Les technologies numérique sont-elles transformé en quoi que ce soit notre pratique de l'histoire littéraire ? Pourrait-on me signaler les ouvrages ou articles (à l'exception des travaux d'Hubert de Phalèse) prenant pour objet un aspect de l'histoire littéraire en utilisant une méthodologie informatique?”¹⁴⁸

LITOR é uma lista de discussão voltada para a interface Literatura/Informática – **LIT**érature et **OR**dinateur – e revela-se interessante veículo de divulgação de sítios criados com o objetivo de divulgar a literatura, em especial a literatura de língua francesa. Paralelamente acompanha lançamentos de obras na rede, criação de bibliotecas virtuais, discussões sobre os resultados de determinados experimentos formais executados com o auxílio da informática. Reúne opiniões de críticos de diferentes países, contribuindo, dessa forma, para o enriquecimento dos que têm acesso a suas discussões e apresentações. Observa-se o papel central, atento, porém discreto, que ocupa o moderador, Patrick Rebollar. Algumas mensagens revelam o cuidado que cerca os assuntos colocados em rede. Esta mensagem levanta a discussão sobre o prazo a ser respeitado para a colocação de obras de arte no domínio público. Envolve em legislação específica, a questão autoral é um dos pontos mais polêmicos para a realização da leitura na rede virtual. O LITOR parece ter encontrado solução para as suas publicações.

Message d'origine

De : LITOR <berlol@beehive.twics.com>

À : Tous les membres de LITOR

Envoyé : mardi 5 septembre 2000 19:06

Objet : Mirbeau, apparitions et disparitions

Nous appliquerons dorénavant un principe de précaution systématique (et quelque peu stupide) dans le choix des auteurs et des textes que nous souhaitons présenter sur le site :

ne seront sélectionnés que les auteurs réputés morts depuis 86 ans [(70 ans + 1 an = art. L123-1) + (6 ans + xxx jours = art. L123-8) + (8 ans + xxx jours = art. L123-9)].

<http://www.bmlisieux.com/>

Je souligne le : "à tort réputés du domaine public"...

Ah, vanité des "éventuels" héritiers !

le modérateur.

Patrick Rebollar.

-----LITOR-----

A mensagem que segue comprova a interação do grupo e aponta para a possibilidade de alcance imediato e simultâneo de um grande número de pessoas reunidas em torno de um mesmo interesse.

Date sent: Tue, 06 Nov 2001 15:10:32 +0100

From: Serge Bouchardon <serge.bouchardon@utc.fr>

Bonjour,

Je commence un travail de recherche sur le récit interactif et multimédia. Dans cette perspective, je cherche des exemples de récits que je puisse utiliser comme études de cas. J'ai commencé à travailler sur certains récits (notamment le jouissif NON-roman de Lucie de Boutiny), mais je souhaiterais disposer d'un échantillon le plus varié possible. Si vous avez des références (Web ou CD-Rom) de récits interactifs qui ont retenu votre attention, je suis preneur. Je fais également appel aux auteurs présents sur cette liste. Si certains d'entre vous ont écrit des récits exploitant certaines spécificités du support (interactivité, technologie hypertexte, dimension multimédia...), je serais très intéressé. Si vous êtes en cours de rédaction, et si vous êtes d'accord pour me rencontrer, je serais également fortement intéressé, dans une perspective génétique, à suivre l'évolution de votre travail. D'autre part, je ne souhaiterais pas partir d'une définition "essentialiste" du récit interactif et multimédia que je produirais moi-même, mais plutôt d'une définition construite par les "acteurs eux-mêmes" (vous ! ;-)). En effet, les conventions d'écriture et de lecture de tels récits sont en cours de constitution.

Je fais donc appel à votre collaboration : comment définiriez-vous un récit interactif et multimédia ? Quelles formes, selon vous, est susceptible de prendre un récit sur un support dynamique et multimédia ?

Dans l'attente de vos réponses...

Serge Bouchardon

-----LITOR-----

A divulgação dos resultados do emprego dos meios eletrônicos é um cuidado permanente, acompanhada de um olhar crítico e objetivo. Observem-se as duas mensagens seguintes, a primeira dando conta do livro eletrônico, cujo avanço é questionado e a segunda alertando para a colocação em rede de um poema hipertextual.

Aux membres de Litor,

Cette brève glanée sur la Lettre de SVM.

Cordialement.

Le modérateur :

Patrick Rebollar.

----- Forwarded message follows -----

Date sent: Mon, 10 Dec 2001 15:12:05 +0900

From: La Lettre de SVM

Analyse

LE LIVRE ELECTRONIQUE N'A PAS TENU SES PROMESSES
 Contrairement a ce que l'on pouvait penser a la fin des annees 90, le livre electronique n'est pas encore tout a fait ne. Il a meme encore tout a prouver, malgre tous ses atouts. La fermeture de la division livres electroniques d'AOL est caracteristique d'un secteur qui se cherche. <http://www.vnunet.fr/svm/actu/article.htm?numero=8890>

-----LITOR-----

From: "Michel Bernard" <michel.bernard@univ-paris3.fr>

Date sent: Mon, 31 Dec 2001 11:43:46 +0100

Voici peut-être la dernière information de l'année 2001 (ou la première de 2002, selon les disponibilités et la... modération de notre modérateur en ces temps de réveillon) : Le poème hypertextuel de Pierre de La Coste, "La Ville, poème hypertexte illustré au flash-brou de noix" peut être lu (vu ?) sur le site de Mélusine: <http://www.melusine-transgraphe.asso.fr/> Beau travail, illustrant pleinement les possibilités de l'hypertexte et du multimédia littéraires. J'ai seulement regretté que la lisibilité du texte ne soit pas toujours parfaite. Pour apprécier ce type d'œuvre, je crois qu'il faut surtout éviter de cliquer trop vite et prendre le temps de lire, en oubliant le dispositif pour se concentrer sur le texte. On verra aussi (RealVideo) une interview de l'auteur à cette adresse :

<http://www.alibitivi.com/tv.phtml?id=178>

Je vous souhaite à tous une année 2002... hypertextuelle.

Michel BERNARD

Centre de recherches Hubert de Phalèse Université de la Sorbonne-Nouvelle (Paris III)

<http://www.cavi.univ-paris3.fr/phalese/hubert1.htm>

-----LITOR-----

O Humanist Discussion Group (humanist@lists.princeton.edu) foi criado por um pequeno grupo de pessoas voltadas para o emprego do computador nas ciências humanas em 1987. Hoje reconhecido internacionalmente como um fórum interdisciplinar que discute o conhecimento humano, reúne grande número de especialistas e críticos em torno das discussões teóricas envolvendo os computadores em rede, a produção e a divulgação do conhecimento. As mensagens constantes de sua lista de discussões podem ser acessadas com a consulta ao endereço <http://www.kcl.ac.uk/humanities/cch/humanist/>. Agrupadas e distribuídas em "arquivo de 15 volumes" as mensagens estão reunidas, por ordem cronológica desde a criação da lista, à disposição do navegador-pesquisador ou do leitor curioso. Interessante, por exemplo, é acompanhar-se a discussão havida em maio de 2001 sobre semelhanças e diferenças entre nota de rodapé e ligação (*link*) ou a divulgação de

bibliotecas digitais em outubro de 1998. O sítio Humanities funciona como uma porta para o universo digital.

Muitos são os *sítios* que vêm sendo abertos para consulta, formando-se, aos poucos, uma extensa biblioteca virtual a dar suporte à pesquisa e à troca de informações. Endereços voltados para o ensino e outros específicos das diversas ciências e artes, como também as grandes livrarias virtuais, estão a facilitar o acesso à cultura. Necessário é agora socializá-los, pô-los em comum no fazer didático-pedagógico e nos escaninhos dos investigadores.

Aqueles que têm desenvolvido propostas de ensino com o emprego da internet e/ou com o auxílio da informática vêm apresentando resultados que podem ser apresentados como respostas satisfatórias ao movimento de inclusão desse aparato no ensino regular.

Destaque-se aqui o trabalho desenvolvido pelo professor Gabriel Perissé, na Escola Virtual de Escritores ¹⁴⁹, junto ao Projeto Literário Mosaico, *sítio* que se distribui em vários enfoques, nos quais se encontra a possibilidade de leitura de textos de diferentes autores, e a conexão com vários outros *sítios* de abordagem similar, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura e o desejo de viver a aventura de escrever.¹⁵⁰ Como se evidencia pelos chamados contidos na página, a particularidade do endereço é trabalhar com o texto e com curiosidades da Língua. Ao se acompanharem as entrevistas com Gabriel Perissé, encontra-se uma forma ágil e, acima de tudo, bem humorada de encarar o ensinar e o aprender. A publicação semanal **Serviço cultural LER, PENSAR E ESCREVER** oferece à leitura textos de PERISSÉ sobre a realidade cotidiana, a tarefa de educar, o significado da leitura. Apresenta livros, discute posições, interroga fatos políticos e sociais. Remete, ainda, a outras publicações virtuais, entre elas, de especial interesse, a revista **NON REVISTA CRÍTICA DE OPINIÃO, ARTES E IDÉIAS**. Indica novos sítios de leitura, propõe a participação em cursos presenciais e virtuais realizados pela Escola de Escritores.

O contato, na Escola Virtual de Escritores, faz-se de forma individualizada. Inscrito o interessado, desenrola-se entre professor e aluno, durante um espaço de tempo de aproximadamente dez semanas, uma troca hipertextual cuja matéria é a palavra escrita. A

149 www.escoladeescritores.org.br. Como aluna inscrita nos moldes preconizados pelo *sítio*, acompanhei o curso virtual de redação de Gabriel Perissé durante dez semanas. O curso é voltado para a formação de escritores, e a palavra, trabalhada como matéria viva a ser redescoberta.

cada aluno virtual, é dada a orientação segundo as dificuldades apresentadas ou os anseios revelados. Passo a passo, vai sendo construído o diálogo professor-aluno e, por esse diálogo facilitado, constrói-se o espaço em que se criam textos, discutem-se teorias, sugestões bibliográficas, descobertas e possibilidades. O encontro personalizado torna-se possível com o auxílio da Internet, e, somando-se esse atendimento às sugestões trazidas semanalmente pelo Serviço Cultural, criam-se linhas para as quais não há limites de tempo e/ou espaço.

Quando seguimos a pista da origem e da história de uma palavra, ou, mais ainda, quando compreendemos a amplitude de uma palavra, reentramos no mundo, redescobrimos a realidade da qual ela proveio e que ela ainda carrega consigo.¹⁵¹

Ecos das palavras de MERLEAU-PONTY encontram-se no direcionamento que PERISSÉ dá a seu curso, no decorrer do qual ensina que a palavra recobre o pensamento e, quando retomada, estabelece um novo contato com o pensamento que originariamente ela revestiu. É essa a constante em seu trabalho de leitura e criação de textos na escola de escritores. A partir da valorização da leitura, cria-se todo um jogo de significados e transposições que levam à fruição da palavra e, dessa fruição, ao desejo de criar e envolver-se com o mundo que a palavra reveste e revela. A Escola de Escritores tem-se mostrado um espaço virtual de incentivo à criação e divulgação das iniciativas individuais de produção textual.

Retomando os dois enfoques que se fizeram eixo na discussão trazida até aqui – o caráter hipertextual dos textos literários e do próprio emprego da Língua¹⁵² e a possibilidade de se fazer uso dos recursos telemáticos de forma criativa e não-autoritária –, este estudo se propôs a escutar as vozes dos que utilizam tais recursos em atividades de ensino/aprendizagem e acompanhar trabalhos ali desenvolvidos. O diálogo encetado com os professores em sala de aula torna-se observação do trabalho de leitura por eles desenvolvido com o auxílio de computadores. Se, nos depoimentos até aqui relatados, o

150 “Ler, pensar e escrever são três ações ‘triviais’ que se complementam. Quem lê pensa melhor e escreve com mais espontaneidade. Quem pensa escreve melhor e lê com mais profundidade. Quem escreve lê melhor e pensa com mais intensidade.” PERISSÉ, Gabriel. <http://www.arteciencia.com.br/referencia/lerpensar2htm>

151 PERISSÉ, Gabriel. **Ler, pensar e escrever**. (p. 25) Publicação recebida em meio eletrônico. Contatos com o autor perisse@uol.com.br.

152 “Un chaînon sémiotique est comme un tubercule agglomérant des actes très divers, linguistiques, mais aussi perceptifs, mimiques, gestuels, cogitatifs: il n’y a pas de langue en soi, ni universalité du langage, mais un concours de dialectes, de patois, d’argots, de langues spéciales. Il n’y a pas de locuteur-auditeur idéal, pas plus que de communauté linguistique homogène.” DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Rhizome. In: **Mille Plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980, 1v., p.14. sent: Mon, 28 Aug 2000 23:42:06 +0200.”

emprego dos recursos virtuais se mostrava como possibilidade a enriquecer os exercícios de leitura e o universo que a partir daí se descortina, pode-se analisar nos próximos depoimentos os resultados alcançados por experimentos já desenvolvidos com o auxílio desses recursos.

A visão otimista para os caminhos revelados para o ensino com o uso dos recursos virtuais representados pela Internet é o impulso que motiva o professor Luiz Carlos Neitzel. Seu trabalho pretende provar que a experimentação formal viabilizada pelos elementos renovadores dos meios eletrônicos sustenta uma nova fórmula de se fazer o ensino e, mais especificamente, o trabalho com o texto no âmbito escolar. Com a intenção principal de desmistificar o emprego dos meios eletrônicos no trabalho com a palavra, fazendo desses meios instrumento de presentificação do texto a ser explorado em forma de leitura e de estímulo à produção, Luiz Carlos Neitzel desenvolveu, como dissertação de mestrado do Curso de Engenharia de Produção da UFSC, o projeto “**Leitura e produção em meio eletrônico**”, que pode ser visitado no *sítio*:

<http://www.geocities.com/athens/Pantheon/2990/filosof.html>.

O projeto apóia-se na idéia vygotskiana de que todo indivíduo possui uma maturação espontânea, tendo em vista que, para a aprendizagem ocorrer efetivamente, há a necessidade do respeito aos estágios de desenvolvimento intelectual do indivíduo. O desenvolvimento do sujeito ocorre como um processo em espiral, gradual e ascendente, necessitando apenas acordar as competências nele adormecidas.¹⁵³

Escolhida uma turma de 32 alunos da 2ª série do nível médio do Colégio Estadual Astrogildo Odon Aguiar, de Barra Velha, foram eles divididos em dois grupos. A esses grupos, que se alternavam, às sextas-feiras, num espaço de tempo que compreendia duas horas-aula, foi dado atendimento em dois diferentes momentos: em um período, na sala de aula regular, quando recebiam informações e participavam de discussões sobre o conteúdo regulamentar de Língua e Literatura, e, em outro período, na sala de informática, ali aprendendo o manuseio do computador e desvendando os segredos do ciberespaço. Esse mergulho na rede telemática dava continuidade à discussão anteriormente desenvolvida em sala de aula, discussão que se fazia com o objetivo de despertar o prazer da leitura e apontar a criatividade como caminho de aprendizado e de realização pessoal. No laboratório, a produção de *homepages* a que eram incentivados os alunos tornou-se convite para a criação individual, a aplicação prática dos conteúdos e a concretização do projeto.

153 NEITZEL, Luiz Carlos. **Leitura e produção em meio eletrônico**. Disponível na internet em: <http://www.geocities.com/athens/Pantheon/2990/filosof.html>.

Considerando as especificidades dos conteúdos desenvolvidos, Luiz Carlos Neitzel contou com a participação de um grupo de professores: Maria Lindamir Aguiar Barros (professora de Língua e Literatura do Colégio Astrogildo que cedeu espaço em suas aulas para o desenvolvimento do projeto), Adair de Aguiar Neitzel (pesquisadora do NUPILL e doutoranda em Literatura na UFSC) e a colaboração do responsável pelo laboratório de Informática Educativa no colégio, Jeremias Bernardes.¹⁵⁴

A transferência do conhecimento a que se propôs o autor do projeto cobrou-lhe não apenas dedicação, mas também persistência e inventividade.

O colégio possui uma sala de informática equipada com 9 microcomputadores multimídia (PC 486 com 8 a 16 MB de RAM) não conectados à Internet, Windows 95, softwares para edição de textos e planilha eletrônica e uma impressora matricial. Para a realização do projeto, foi instalado o Internet Explorer 4, juntamente com o editor de homepages FrontPage Express (softwares esses distribuídos livremente pela Microsoft).

Apesar de o grupo de pesquisadores ter sido bem acolhido pela direção do Colégio e ter-se ela colocado com boa vontade para resolver os problemas que surgem, a falta de verba própria para um projeto dessa envergadura prejudica o andamento dos trabalhos. A configuração das máquinas, 486, oito MB de memória RAM, torna o trabalho muito moroso, e uma aula de quarenta minutos por semana torna-se insuficiente. Máquinas com maior capacidade de processamento compensariam o pouco tempo que temos para trabalhar com os estudantes no laboratório.¹⁵⁵

No grupo, somente um aluno tinha experiência em navegação. Para transmitir conceitos como navegação, link, hiperlink salvou-se em disquete um site de literatura que foi copiado para o *winchester*, possibilitando a simulação de uma navegação. No laboratório, atuavam três professores. Uma das professoras de Língua e Literatura, em forma de revezamento, permanecia em aula regular, ministrando conteúdos programáticos da grade curricular. Os alunos envolvidos no processo receberam, nos dois primeiros encontros, noções básicas de MS-Word e Internet.

O conto que seria proposto como ponto de partida para as discussões foi escolhido pela equipe de professores e, depois de ter sido escaneado e salvo em html, colocado em todas as máquinas, intencionalmente sem plano de fundo. Feita a leitura na

154 Deste projeto também participei, sendo, inclusive, de minha autoria o conto *Madalena*, texto matriz a partir do qual se desencadearam as discussões e estabeleceram-se as ligações com os textos produzidos pelos alunos.

155 NEITZEL, Luiz Carlos. **Leitura e produção em meio eletrônico**. Disponível na internet em: <http://www.geocities.com/athens/Pantheon/2990/filosof.html>.

tela do computador, os alunos receberam também o texto impresso, já que a intenção do autor do projeto era aproximar as duas formas de leitura.

Luiz explica:

O trabalho de interpretação do conto foi feito paralelamente em sala de aula. Muitos iniciaram na sala e em casa também produções próprias que deram origem a poesias e contos sobre o tema do conto base. Os encontros no laboratório restringiam-se inicialmente ao domínio dos menus e barras de ferramentas. No segundo contato com o conto em meio eletrônico, os alunos já abriram novas páginas e inseriram links.¹⁵⁶

Feita a anexação da biografia da autora do conto matriz, passaram os alunos a construir novas páginas e a elaborar suas próprias biografias que seriam ligadas ao trabalho anterior. A teia de textos construídos e/ou anexados começava a se formar.

Ao mesmo tempo, iniciava-se um contato entre os alunos e obras da literatura de língua portuguesa que pudessem oferecer subsídios aos alunos na construção de novas páginas literárias. Como a escola não contasse com número suficiente de livros para pesquisa, os professores disponibilizaram aos alunos suas bibliotecas particulares. Duas das professoras de Língua e Literatura apresentaram os livros (em torno de cinquenta) aos alunos e com eles discutiram textos, leram e interpretaram poemas, ouviram e acrescentaram sugestões. (A análise dos dados encontra-se no anexo 7)

Embora aparecessem dificuldades, as limitações foram vencidas. Os trabalhos do projeto “**Leitura e produção em meio eletrônico**” estenderam-se de maio a dezembro de 1999.

O aluno, para tornar-se autor, produziu e apresentou a sua produção, ao montar, ele próprio, sua *homepage*, explorando a intertextualidade segundo seu interesse. Foram de sua competência o conteúdo, forma, aspecto, apresentação e o desenvolvimento do trabalho. Com seus anseios, com suas buscas, com suas bricolagens, auxiliado pelo professor/facilitador quando este se fazia necessário, ele pôde construir saberes que lhe eram significativos e compartilhar destes com os seus pares através do *site* que criamos para a divulgação do projeto. Nesse novo ambiente, o aluno pode ser o dono de seu tempo, construtor de sua aprendizagem, e o professor exerceu o papel de “ponte”, orientando a busca das informações desejadas pelos seus alunos.¹⁵⁷

Movidos pelos resultados animadores do projeto de Luiz Carlos Neitzel, os professores Maria Lindamir de A. Barros e Jeremias Bernardes, da rede pública de Santa

156 NEITZEL, Luiz Carlos. **Leitura e produção em meio eletrônico**. <http://www.geocities.com/athens/Pantheon/2990/filosof.html>

157 NEITZEL, Luiz Carlos. Análise dos dados. In: **Leitura e produção em meio eletrônico** <http://www.geocities.com/athens/Pantheon/2990/filosof.html>.

Catarina, iniciaram, ainda em 1999, o **Projeto de literatura em meio eletrônico**, dessa vez com alunos das 3as. séries, desvelando-lhes os muitos platôs que a escrita em meio telemático pode realizar. Os resultados alcançados ainda não foram divulgados.

Luiz Carlos Neitzel e Adair de Aguiar Neitzel, frente ao entusiasmo demonstrado pelos alunos-alvo do projeto “**Leitura e produção em meio eletrônico**” acima descrito, e considerando o processo criativo que faz do computador “máquina aberta”, no qual a informação de entrada é diferente da informação de saída, como ensina Pedro Barbosa, iniciaram o projeto **narr@tivas** destinado ao trabalho com textos e criação literária em sala de aula. O trabalho realiza a junção de diferentes textos – literatura, música, fotografia –, cores e movimentos e inclui exercícios interativos com o navegador.¹⁵⁸

O projeto encontra-se, ainda, em fase de elaboração. O que nele se destaca, no entanto, é a utilização, na composição das páginas, de recursos eletrônicos que somam aos textos selecionados outras linguagens, configurando uma nova forma de ler.

O trabalho investigativo voltado para a relação do professor com o texto e sua atuação em sala de aula deu-se, finalmente, com uma proposta de leitura criada e desenvolvida com o auxílio da Internet. A possibilidade de um contato mais próximo e concreto com o professor que atua na rede escolar apresentou-se com o convite feito pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE para a realização de um curso intensivo de 40 horas, **O texto nos meios eletrônicos**, oferecido a 22 professores das redes municipal e estadual de ensino, de 3 a 7 de dezembro de 2001 (ver, no anexo 8, o programa desenvolvido), no qual se mesclaram discussões sobre o texto e as relações hipertextuais com noções básicas de uso dos recursos eletrônicos.¹⁵⁹ Os participantes, em sua maioria, atuam como responsáveis pelas salas de informática em seus estabelecimentos de origem. No decorrer do curso, foi-lhes proporcionado um contato mais demorado com o trabalho

158 “Não podemos nos acorrentar à imediatez, ao presente, ao sensível, ao aqui e agora. As inovações tecnológicas são resultado das ações sociais; o homem é o centro desse processo de conhecimento. As modernas tecnologias não agem, simples e diretamente sobre esse tempo histórico, o homem não está inerte nesse torvelinho. Pensar o mundo é pensar o homem que está mergulhado nele. Tudo o que ocorre no tempo, que nasce, se desenvolve e morre, pertence ao devir. O mundo revela-se governado por um misturado que exige a posologia correta das virtudes morais e intelectuais, e para tal precisamos nos manter sempre acordados e num estado dinâmico de contínua descoberta.” NEITZEL, Adair de Aguiar. **Leitura e produção em meio eletrônico**. <http://www.geocities.com/Athens/Pantheon/2990/objetivos.html>

159 O curso oferecido pela UNIVILLE no período de 3 a 7 de dezembro de 2001 foi atividade desenvolvida pelo Projeto PROLER. Nele estivemos como ministrantes o professor Luiz Carlos Neitzel – responsável pelas informações acerca dos recursos hipertextuais e pela orientação no emprego desses recursos – e eu –

de leitura em meio eletrônico e um intercâmbio capaz de despertar um novo olhar em direção ao emprego dos meios virtuais no ensino regular.

As discussões sobre intertextualidade, que permearam todos os encontros, revelaram aos professores participantes um universo ainda desconhecido para muitos e viabilizaram a apresentação de textos literários e a execução de diferentes trajetos de leitura em rede. A motivação resultante do contato com os textos incluídos no trabalho em sala de aula abriu espaço para a construção de sítios em que, a partir de uma proposta inicial de cada grupo (de número não determinado) de participantes, seriam apresentadas sugestões de aproximação de textos.

As possibilidades apontadas resultaram na criação de sítios voltados para o interesse imediato dos participantes do curso, com a organização de trabalhos já realizados em suas salas de informática ou a elaboração de projetos a ser aplicados em seu cotidiano com alunos. Outros, ainda, visavam a uma comunicação com os seus iguais, ou seja, apresentar a quem trabalha com salas de informática projetos já desenvolvidos, cujos resultados se mostraram gratificantes para os professores orientadores e para os alunos que freqüentam esse espaço específico nos estabelecimentos de ensino. Claro está que o tempo de que se dispunha permitiu apenas a discussão e a elaboração do projeto básico de construção dos sítios, com realização de algumas páginas ou com a definição da linha central dos assuntos a serem desenvolvidos e das aproximações textuais a executar. (O programa do curso e os endereços dos sítios criados durante sua realização encontram-se nos anexos 8 e 9.)

Os sítios criados durante o curso **O texto nos meios eletrônicos** apresentam, como foco central, propostas de leitura em rede baseadas em experiências consideradas bem-sucedidas pelos idealizadores de cada sítio e escolhidas de acordo com o tipo de atividade que desenvolvem em seus estabelecimentos de ensino.

Os assuntos escolhidos e as estratégias então criadas são, a seguir, apresentados e comentados, tendo-se o cuidado de respeitar a vivência e as intenções de seus autores.

A proposta crítica apontada no sítio <http://br.geocities.com/katidalbr/> demonstra, aliada à confiança no trabalho que apresenta, a consciência do papel do professor e do emprego que ele pode fazer dos recursos da informática na realização de seu trabalho no ato de ensinar. Com o texto denominado *ESCOLA DO FUTURO, informática educacional*, trazem suas autoras a reflexão:

encarregada das discussões sobre o texto e as relações textuais e hipertextuais e do acompanhamento da organização textual nas páginas construídas pelos participantes.

Em muitas ocasiões coloca-se a tecnologia como solução. Isso não significa que, de uma hora para outra, vamos jogar fora o giz e o quadro negro pelo computador. [...], devemos integrar. Não aceitarmos projetos prontos, que não ajudarão o professor e o aluno a criarem, desenvolverem seu potencial de conhecimento e compreensão.

As professoras que estão construindo o sítio mostram-se apreensivas com a maneira como a informática esteja sendo usada ou venha a ser usada no ensino. Veja-se a observação que se encontra em *E como acontece este processo na escola?*, um dos textos ali apresentados:

As nossas escolas têm que se apropriar dessas novas tecnologias para fins educativos, com finalidades e objetivos bem definidos. A grande diferença entre o computador e o indivíduo é que o indivíduo é produtor de significados - que realmente dão sentido às coisas.[...] Um dos grandes problemas que muitas vezes encontramos: em nossas escolas, pensa-se mais em como usar os meios eletrônicos do que como trabalhar a informação: contextualizar, criar, recriar.

Com base nessa visão, da mesma forma que Michel Bernard, as professoras organizadoras do texto consideram os meios eletrônicos *ferramentas* para o *aprendizado*. Propõem-se as professoras a apresentar *alguns projetos com resultados animadores* desenvolvidos nas salas informatizadas que têm sob sua responsabilidade. Mais do que um sítio de leitura, o que se apresenta é uma proposta interdisciplinar capaz de estabelecer a discussão, a troca, o enriquecimento mútuo. Observa-se em sua construção o cuidado com a escolha de cores e formas capazes de aproximar diferentes linguagens em torno de um só objetivo.

Em <http://br.geocities.com/canodabr/index.htm> encontra-se uma homenagem à poetisa joinvilense Dúnia de Freitas. Os autores, ambos professores de Língua Portuguesa, dispõem-se a construir um sítio de leitura, com apresentação da biografia da autora e de poemas com temáticas passíveis de aproximação. Seu intento é revelar aspectos da obra da autora homenageada, para isso propondo a leitura de poemas por eles previamente selecionados. Aspecto a ser registrado é o fato de um dos dois professores que se reuniram para construir este sítio de leitura não dominar nenhum dos recursos oferecidos pelo computador. Seu primeiro impulso foi desistir do curso e, ao final, mostrava-se não só capaz de executá-los, mas motivado a estabelecer relações entre textos e colocá-los em rede, à disposição do leitor interessado. A transformação apresentada no envolvimento do

professor participante e os resultados dela decorrentes fazem lembrar Landow quando aponta as qualidades de conexão, preservação e acesso como meios eficientes a possibilitar o aprendizado progressivo. 160

O sítio <http://br.geocities.com/bethdanisylvio/index.htm> revela o entusiasmo de sua autora com a correspondência deixada por Mário de Andrade. Com esse projeto, pretende ela aproximar Mario de Andrade de Manuel Bandeira, sendo a este último destinadas as cartas escolhidas para a construção de um sítio de leitura. Acrescenta dados biográficos e curiosidades sobre o autor de sua preferência. A criação de ligações passíveis de tecer uma teia a aproximar a correspondência deixada por Mário de Andrade dilui o tempo cronológico e leva o leitor-navegador, num contato que exclui tempo e espaço, a um reencontro com o pensamento do autor de **Macunaima**.

As professoras Denise e Rosângela uniram-se para estabelecer ligações entre a música e as disciplinas que ensinam em sala de aula: Assim, fizeram confluir seus sítios, <http://br.geocities/classsong/index.htm> e <http://br.geocities/rsbfleith/index.htm>, para um trabalho conjunto, em que somam enfoques voltados para o ensino de língua inglesa e o ensino de Geografia.

Sabemos que a música faz parte do cotidiano de todos, principalmente dos alunos. O propósito não é trabalhar a música somente como motivação de uma aula, mas sim despertar o aluno [para] a interpretação da música, baseado no conhecimento e na experiência de vida que ele já possui. E, ao questionar a letra da música, o aluno enriquece a sua visão de mundo e troca idéias com o grupo, dando opiniões, confrontando e buscando informações. É interessante ressaltar que, ao trabalharmos as músicas, podemos perceber que algumas delas refletem o momento presente, a realidade, o cotidiano e outras nos lembram algo distante, épocas passadas e ainda acontecimentos que marcaram a história. Desta maneira o aluno pode construir o próprio texto, baseando-se na leitura e interpretação discutida em sala de aula.

Interessante é a proposição de que a interpretação decorrente da experiência individual seja desencadeadora de uma leitura pessoal, da construção pelo aluno de seu próprio texto.

160 LANDOW, George P. *Reconfiguring literary education*. In: **Hypertext**: the convergence of contemporary critical theory. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993, p. 125.

A professora Denise apresenta uma reescritura de *Imagine*, de John Lennon, desenvolvida com seus alunos. O texto é elaborado em Português e tem algumas palavras e/ou expressões *marcantes* mantidas no original. As rimas se fazem independentemente do idioma em que aparecem, e os versos se entrelaçam em duas línguas, numa metáfora que confirma a intenção dos versos (que propõem um mundo de harmonia e convivência baseada no respeito). *O objetivo proposto de trabalhar a música **Imagine** de John Lennon é fazer a interpretação a partir da relação entre o momento da produção e o momento da leitura atual.*

Rosângela, apoiada em uma canção de Guilherme Arantes, *Planeta Água*, vai construindo ligações com temas despertados pela interpretação dos versos. Esses temas são desenvolvidos com o olhar da ciência em páginas em que fundo e forma convergem para realizar a informação. Nelas se mesclam textos, imagens e figuras alusivas.

O que queremos sugerir é trabalhar alguns temas que estão inseridos nas letras das músicas. É importante ressaltar que algumas músicas sugerem vários temas. Assim, se faz necessária uma análise para focar o tema que se quer trabalhar.

Com esse objetivo, o trecho

Água que nasce na fonte serena do mundo
E que abre o profundo grotão
Água que faz inocente riacho e deságua
Na corrente do ribeirão

é relacionado *com um início do Ciclo Hidrológico* e as imagens que os versos vão sugerindo desencadeiam novas associações e novas páginas, num movimento em que conhecimento e prazer se adicionam em sala de aula.

Como resultado de uma longa atividade com crianças do ensino fundamental, a professora Rosana se propõe a construção de um sítio para leitura de parlendas, <http://br.geocities.com/rosanamatheus/>. Seu entusiasmo pelo mundo infantil, revela-se na apresentação do trabalho:

A infância é o período mais importante na formação da pessoa, é quando ela começa a construir, descobrir, inventar, resistir, perguntar e retrucar, refazer e socializar-se. Durante a idade escolar a criança vivencia um período de grandes conquistas. Este período é de aperfeiçoamento da fase dos movimentos fundamentais. As habilidades são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas. Essas

informações estão me auxiliando na coordenação e elaboração das atividades na sala informatizada com alunos em idade escolar.

A importância do contato com o texto, ela registra ao referir-se à experiência vivida por seu filho (que inclui na página de apresentação de seu sítio):

Matheus teve sua passagem pelos CEI's (Bucareim, Aventureiro, Adhemar Garcia e Guanabara). Quando completou 5 anos de idade, passou a freqüentar o jardim Botãozinho de Rosa no período vespertino. As educadoras e professoras que passaram pela infância do Matheus foram pessoas especiais por muitos motivos, um deles é por terem despertado nele o interesse pela literatura infantil e pela cultura popular brasileira.

O professor Walter criou o sítio <http://br.geocities.com/walbuka/index.htm> para homenagear sua esposa. Segundo suas palavras, ao realizar as páginas, pretende aproximar textos de sua autoria sobre o amor, de textos de autores de diferentes épocas. O tema central – o amor – deverá estar presente em todos. Embora o trabalho esteja apenas esboçado, observa-se já no projeto a assimilação das noções de intertextualidade e a percepção dos muitos caminhos que o hipertexto virtual coloca à disposição para sua realização.

Um grupo de professoras propõe-se a desenvolver um sítio sobre o Natal, <http://br.geocities.com/clemasol/index.htm>. *O Natal é uma data muito especial. Quem não tem uma história interessante para contar sobre este dia?* Criam páginas que podem levar a sempre novas conexões, intitulando-as: *lembranças, músicas, mensagens, símbolos, origem do Natal brasileiro, pensamentos, o verdadeiro sentido do Natal*. Mesclam imagens, cores; dão movimento às imagens; em seu planejamento encontra-se a proposta de inclusão de sons e música. De todos os sítios criados durante o curso **O texto nos meios eletrônicos**, talvez seja este o que mais possibilidades de multiplicação de leituras venha a apresentar. A “arte variacional” de Pedro Barbosa abre múltiplos canais por meio de diferentes formas textuais.

No sítio <http://br.geocities.com/waliandrade/index.htm>, as professoras Paola e Wali desenvolvem uma apresentação de cantigas de roda em páginas em que a escolha das cantigas se harmoniza com figuras e movimentos capazes de despertar a atenção da criança.

A professora Paola acrescenta um olhar mais profundo que o usual ao hábito de explorar cantigas:

De uma forma geral, a música auxilia qualquer profissional da área pedagógica, quanto ao ritmo, melodia e seqüência lógica. Enquanto está cantando, a criança organiza o seu pensamento e melhora a sua comunicação. No trabalho com cantigas de roda, além de resgatarmos músicas que fazem parte da nossa cultura, podemos estimular os pequenos a compreenderem o que estão ouvindo, por meio de gesticulações, escritas espontâneas e desenhos.

Defende a professora a utilização das cantigas, não só como forma de ensinar, mas, particularmente, como forma de acessar o mundo infantil e atuar em situações que prejudicam o crescimento da criança, como dificuldades de fala e de coordenação motora. Para repetir a força de envolvimento que as cantigas possuem, recria o mundo mágico na tela do computador.

A professora Wali acrescenta: *A música na infância contribui para uma melhor qualidade de vida na fase adulta. Através dela alcançamos objetivos específicos como a melhoria da linguagem, coordenação, percepção e outros.*

Embora o sítio esteja em construção, a configuração resultante dos recursos utilizados evidencia as possibilidades que se oferecem à realização do projeto iniciado.

Marilena é professora há muitos anos e acumula, com a experiência, uma grande sensibilidade para o ensino da leitura, o que fica caracterizado pela escolha de trabalhar com textos para crianças de autores reconhecidos por seu trabalho literário. No endereço <http://br.geocities.com/marialexi2002/index.htm>, ela registra seus objetivos: *Ensinar através de bons textos literários. Descobrir o mundo da Literatura Infantil.* Em uma das páginas criadas, estabelece uma discussão sobre *O que é Literatura Infantil* e, em outra, apresenta textos de Vinícius de Moraes, Ruth Rocha e Cecília Meireles. Entrelaça, por meio de ligações, as leituras com dados biográficos dos autores. Utiliza cores e formas para aproximar suas páginas do universo mágico da criança.

A fascinante história do Amor na Literatura Brasileira é o tema que a professora Lisandre propõe em <http://br.geocities.com/lisandrebr/index.htm>. Professora de literatura, ela se dispõe a trabalhar os movimentos literários a partir da temática do amor. Para isso, iniciou a construção de páginas com textos e autores dos diferentes períodos da história da literatura. Seus textos serão acompanhados de cópias de quadros conhecidos representando

a mulher e o amor, de autoria de pintores dos períodos enfocados. Interessante é a hipertextualidade que resgata nos textos escolhidos para o Modernismo. Para esse movimento, escolheu o texto *Os três mal-amados*, de João Cabral de Melo Neto, que faz alusão direta ao poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, apresentado como prefácio.

Fácil é observar-se, nas páginas apresentadas, como as leituras construídas a partir das relações intertextuais e hipertextuais garantiram a alguns dos trabalhos maiores possibilidades de continuidade e de aplicabilidade.

Por outro lado, a quantidade de propostas surgidas evidenciou as particularidades que caracterizam as leituras individuais sempre que é dado ao indivíduo o direito de criar sua própria trajetória, de estabelecer ligações de acordo com seu processo de descoberta. Embora se tratasse de trabalho desenvolvido por professores pensando em seu cotidiano com os alunos, foi-lhes assegurado o direito à experiência ao empregar os recursos multimidiáticos que o computador podia oferecer-lhes. Pôde-se constatar, no desenho de cada página, a convergência de diferentes formas de arte de que fala Pedro Barbosa quando apresenta as vantagens do uso da informática na criação artística.

As informações prestadas pelos professores que atuam com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, a partir das questões que lhes foram apresentadas, demonstram o entendimento de que o trabalho com leitura em sala de aula é fator determinante para o domínio do conhecimento, motivação capaz de desencadear a busca por novas informações e impulso para a criação do texto escrito. Delas pode-se inferir a importância que assumem a troca de impressões e a revelação das ligações textuais desencadeadas pela leitura e estabelecidas de forma diferenciada por cada leitor. As respostas dadas reforçam algumas constatações e provocam novas indagações. As primeiras indicações revelam a dificuldade sentida pelos professores em motivar seus alunos para a leitura, por terem eles sua atenção diluída no universo de imagens que os rodeia e por serem convocados a mostrar bom desempenho no vestibular, o que os afasta de atividades que não sejam especificamente direcionadas a esse fim. Interessante é notar-se que a prática da leitura parece desacreditada tanto no âmbito do lazer como no do processo de formação do indivíduo. O emprego dos meios virtuais não viria a construir uma nova relação do leitor-aprendiz com o texto? A possibilidade de se utilizarem

diferentes recursos e de se estabelecerem múltiplas ligações é caminho a revelar, ao mesmo tempo, o prazer da leitura e sua importância na aquisição do conhecimento.

A transposição pelos alunos do estágio de simples decodificadores a leitores críticos e criativos, resultado revelado de um permanente esforço do professor, poderia ser transformada em um movimento de aprofundamento e de aproximações textuais realizado no hipertexto virtual. Modifica-se, assim, o papel do professor e do estudante em direção à interdisciplinaridade, tendo como facilitador o aparato eletrônico.¹⁶¹

A produção textual estimulada como consequência da leitura seguida pela discussão do texto foi aspecto também investigado junto aos professores. Confirmou-se a prática como rotina de procedimento, sendo apontadas por alguns professores as vantagens decorrentes das possíveis influências que um texto bem redigido exerce na produção do aluno.

Com a intenção de testar uma proposta de leitura em rede, durante o curso realizado na UNIVILLE (acima apontado), apresentaram-se aos participantes alguns textos básicos e propostas de aproximação entre eles. Pôde-se observar que existe um momento de saturação, o que indica a necessidade de se estabelecerem limites na proposição de ligações, sob pena de se perder o interesse do leitor. Registre-se que o contato com as páginas já criadas despertava, mais do que o interesse pelo que estava por vir, o impulso de acrescentar novas páginas, a vontade de criar e acrescentar. Essa constatação vem a favor dos procedimentos relatados pelos professores do Colégio Dom Vital, pela professora Rosana e pelo professor João Nilson, quando declaram, em seus depoimentos, fazer a ponte entre os exercícios de leitura de textos e a produção textual. O contato com a palavra escrita, a leitura de diferentes vozes num texto plurilíngüe, o prazer resultante do encontro com a paródia despertam no leitor o desejo de se fazer ouvir, de também registrar sua voz na palavra escrita.

Os depoimentos e as experiências comentados longe estão de representar o universo dos professores e das salas de aula. Não se pretende utilizá-los como se amostragem fossem. O que se evidencia, no entanto, são as possibilidades multiplicadas que se apresentam como possíveis, não só pelo emprego dos recursos eletrônicos à leitura e ao ensino do texto, mas das muitas leituras daí decorrentes quando se dá esse emprego somado à percepção das relações intertextuais e hipertextuais próprias do texto escrito, em

161 “Inevitably, hypertext gives us a far more efficient means than has previously existed of teaching interdisciplinary courses, of doing, that is, what almost by definition ‘shouldn’t be done’.” LANDOW,

especial, do texto literário. A proposta que aqui se apresenta representa a vontade de assumir os princípios técnico-científicos em benefício do fazer em sala de aula. Dois pontos nortearam a conduta que se estabeleceu com as informações apresentadas nos depoimentos e o registro que se fez a partir das declarações neles constantes:

1. buscar saber como é tratada a leitura e qual sua contribuição para o processo de discussão e de produção de textos no trabalho escolar nos diferentes níveis de ensino;
2. verificar em que medida a articulação intertextual vem sendo percebida no trabalho de sala de aula e, conseqüentemente, contribuindo para a percepção do texto em sua multiplicidade.

A intencionalidade da prática da leitura como momento não apenas de encontro com o texto escrito, mas também como elemento preparatório para o ato de criar o novo texto, faz com que se aponte para o hipertexto virtual como instrumento capaz de contribuir de forma objetiva e eficiente para essa prática.

Por outro lado, acompanhando, com a objetividade necessária, as experimentações virtuais desenvolvidas e aqui relatadas, não há como ignorar “*a processualidade criativa e singularizante*”¹⁶² propiciada pelo ambiente hipertextual. Há que considerar, contudo, que o rizoma é caule subterrâneo, seiva a escorrer a partir de uma matriz inicial plena de vida e de possibilidades. Não se multiplica a partir do nada. Não pode lançar-se sem direção (Tenha-se sempre presente o alerta de Umberto Eco: “*filtrar, filtrar, filtrar...*”).¹⁶³

O processo de filtragem e de seleção de sítios entre os milhares que se oferecem no mundo virtual é tarefa das mais importantes e urgentes para que se possa encaminhar um programa de ensino com o suporte dos meios eletrônicos, em especial, com o uso da Internet. Por essa razão, especial destaque se dá ao trabalho da acadêmica Glória Celeste Bahia de Brito, desenvolvido na disciplina Pesquisa Orientada, que logrou agrupar um número considerável de endereços de sítios voltados para leitura, educação, produção textual, utilizados como palavras-chave de forma combinada com os seguintes sub-tópicos:

- Leitura: texto, literatura, teoria literária, crônica, poesia, percepção;

George P. *Reconfiguring literary education*. In: **Hypertext**: the convergence of contemporary critical theory and technology. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993, p.124.

162 Expressão empregada por Félix Guattari no artigo *Da produção da subjetividade*. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999, 3 ed., p. 182.

163 Umberto Eco volta a frisar: “Uma boa quantidade de informação é benéfica e o excesso pode ser péssimo [...] o excesso de informação pode transformar-se em puro silêncio.”ECO, Umberto. *O dilúvio da informação*. São Paulo: Editora Abril. **Veja** vida digital, dezembro 2000.

- Produção textual: escrever, escritura, criação literária e Internet, redação.

Glória defende em sua apresentação:

que se permita a verdadeira troca entre o leitor e quem faz a proposta inicial do tema, sem fins previsíveis, possibilidades “manipulativas” ou um fechamento com número limitado de possibilidades, que apenas a imaginação seja o limite da produção textual a ser tecida.¹⁶⁴

A pesquisa de Glória possibilita uma maior abrangência no leque de sítios sugeridos no projeto de leitura em rede e se oferece como contribuição aos que trabalham com educação, língua e literatura. Mostra-se elemento auxiliar para a busca do leitor-navegador disposto a estabelecer para si mesmo uma rota de construção de conhecimento. Um novo domínio cultural desenha-se com a utilização da rede telemática. A emergência de novas formas de representação cria um novo conceito de ensinar/aprender e a multiplicação das possibilidades de percepção.

Dentre as possibilidades, sugere-se aqui a utilização da leitura em rede entre os procedimentos renovadores do processo de ensinar/aprender. *Com uma visão otimista que não prescinde da dimensão crítica* nem reduz o emprego da rede hipertextual virtual a uma simples reprodução técnica, apresenta-se uma proposta para o ensino de leitura em sala de aula que contemple, pelo emprego dos recursos eletrônicos, as possibilidades de identificação das relações textuais, contextuais e intertextuais que a palavra escrita possibilita, ao mesmo tempo em que devolve ao texto literário seu lugar de encontro entre o escritor e seu leitor, agora navegador.

164 BRITO, Glória Celeste Bahia de. **A importância da Internet na explosão informacional**: Estudo sobre a aplicação da rede hipertextual eletrônica no registro do conhecimento científico e na busca da informação documental. Trabalho de Pesquisa Orientada apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito da Disciplina CIN5100 – Pesquisa Bibliográfica, Trabalho de Pesquisa Orientada apresentada ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito da Disciplina CIN5100 – Pesquisa Bibliográfica, abril de 2001.

4 UMA PROPOSTA DE LEITURA EM REDE ¹⁶⁵

Ler é muito mais do que decodificar palavras. Ler é descobrir o mistério que as palavras guardam, sua história, suas ligações – relações que são reveladas assim que delas nos aproximamos com curiosidade e também respeito.

Um texto não se fecha em si mesmo. Nele se ouvem muitas vozes, palavras que dialogam entre si, que dialogam com novos textos, que revelam as falas de hoje nas falas de outros tempos, que aproximam diferentes lugares.

Para usufruir os prazeres que a leitura pode proporcionar, é preciso que se descubram os recursos de que se valeu o autor em sua composição, que são de sua livre escolha, mas de forma alguma caóticos. Pelo contrário, são as peças que permitem sua articulação e que formam o seu todo, como fazem as cores e as camadas ocultas ou reveladas na composição do artesão, como fazem as notas musicais na tessitura das melodias.

O contato que estabelecemos com a palavra escrita percorre um caminho que se alarga e multiplica em possibilidades tanto mais numerosas quanto mais com ela nos encontramos.

É esse encontro que aqui se oferece quando se apresentam textos que podem ser lidos isoladamente, deles sendo extraído o prazer que um texto bem elaborado garante, mas, para os quais também se apresenta uma teia de possíveis encadeamentos capazes de construir uma leitura em rede, em cujas conexões novas leituras e descobertas poderão ser realizadas.

4.1 O PRAZER DA LEITURA

4.1.1 *Missa do Galo* ¹⁶⁶

[ligação com TÍTULO]

Machado de Assis [ligação com informações sobre o autor]

165 A proposta, transformada em projeto de leitura, encontra-se em <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/ensino/index.html>

166 ASSIS, Machado de. *Missa do galo*. In: CALLADO, Antônio, DOURADO, Autran, LADEIRA, Julieta de Godoy, LINS, Osman, PIÑON, Nélide, TELLES, Lygia Fagundes. **Missa do galo de Machado de Assis: variações sobre o mesmo tema**. 10 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1977, p.13-21.

1. Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite.

2. A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Menezes, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivia tranqüilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios. A família era pequena, o escrivão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos. Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Menezes que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo. Nessas ocasiões, a sogra fazia uma careta, e as escravas riam à socapa; ele não respondia, vestia-se, saía e só tornava na manhã seguinte. Mais tarde é que eu soube que o teatro era um eufemismo em ação. Menezes trazia amores com uma senhora, separada do marido, e dormia fora de casa uma vez por semana. Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça; mas, afinal, resignara-se, acostumara-se, e acabou achando que era muito direito.

3. Boa Conceição! Chamavam-lhe "a santa" e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. Em verdade, era um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos. No capítulo de que trato, dava para maometana; aceitaria um harém, com as aparências salvas. Deus me perdoe, se a julgo mal. Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar; pode ser até que não soubesse amar.

4. Naquela noite de Natal foi o escrivão ao teatro. Era pelos anos de 1861 ou 1862. Eu já devia estar em Mangaratiba, em férias; mas fiquei até o Natal para ver "a missa do galo na Corte". A família recolheu-se à hora do costume; eu meti-me na sala da frente, vestido e pronto. Dali passaria ao corredor da entrada e sairia sem acordar ninguém. Tinha três chaves a porta; uma estava com o escrivão, eu levaria outra, a terceira ficava em casa.

5.--Mas, Sr. Nogueira, que fará você todo esse tempo ? perguntou a mãe de Conceição.

6.--Leio, D. Inácia.

7. Tinha comigo um romance, os *Três Mosqueteiros*, velha tradução, creio, do *Jornal do Comércio*. Sentei-me à mesa que havia no centro da sala, e à luz de um candeeiro de querosene, enquanto a casa dormia, trepei ainda uma vez ao cavalo magro de D' Artagnan e fui-me às aventuras. Dentro em pouco estava completamente ébrio de Dumas. Os minutos voavam, ao contrário do que costumam mas quase sem dar por elas, um acaso. Entretanto, um pequeno rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura. Eram uns passos no corredor que ia da sala de visitas à de jantar; levantei a cabeça; logo depois vi assomar à porta da sala o vulto de Conceição.

8.--Ainda não foi? perguntou ela.

9.--Não fui; parece que ainda não é meia-noite.

10.--Que paciência!

11. Conceição entrou na sala, arrastando as chinelinhas da alcova. Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura. Sendo magra, tinha um ar de visão romântica, não disparatada com o meu livro de aventuras. Fechei o livro; ela foi sentar-se na cadeira que ficava defronte de mim, perto do canapé. Como eu lhe perguntasse se a havia acordado, sem querer, fazendo barulho, respondeu com presteza:

12.--Não! qual! Acordei por acordar.

13. Fitei-a um pouco e duvidei da afirmativa. Os olhos não eram de pessoa que acabasse de dormir; pareciam não ter ainda pegado no sono. Essa observação, porém, que valeria alguma coisa em outro espírito, depressa a botei fora, sem advertir que talvez não dormisse justamente por minha causa, e mentisse para me não afligir ou aborrecer. Já disse que ela era boa, muito boa.

14.--Mas a hora já há de estar próxima, disse eu.

15.--Que paciência a sua de esperar acordado, enquanto o vizinho dorme! E esperar sozinho! Não tem medo de almas do outro mundo? Eu cuidei que se assustasse quando me viu.

16.--Quando ouvi os passos estranhei; mas a senhora apareceu logo.

17.--Que é que estava lendo? Não diga, já sei, é o romance dos *Mosqueteiros*.

18.--Justamente: é muito bonito.

19.--Gosta de romances?

20.--Gosto.

21.--Já leu a *Moreninha*?

22.--Do Dr. Macedo? Tenho lá em Mangaratiba.

23.--Eu gosto muito de romances, mas leio pouco, por falta de tempo. Que romances é que você tem lido?

24. Comecei a dizer-lhe os nomes de alguns. Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio cerradas, sem os tirar de mim. De vez em quando passava a língua pelos beiços, para umedecê-los. Quando acabei de falar, não me disse nada; ficamos assim alguns segundos. Em seguida, vi-a endireitar a cabeça, cruzar os dedos e sobre eles pousar o queixo, tendo os cotovelos nos braços da cadeira, tudo sem desviar de mim os grandes olhos espertos.

25. "Talvez esteja aborrecida" pensei eu.

26. E logo alto:

27.--D. Conceição, creio que vão sendo horas, eu...

28.--Não, não, ainda é cedo. Vi agora mesmo o relógio; são onze e meia. Tem tempo. Você, perdendo a noite, é capaz de não dormir de dia?

29.--Já tenho feito isso.

30.--Eu, não; perdendo uma noite, no outro dia estou que não posso, e, meia hora que seja, hei de passar pelo sono. Mas também estou ficando velha.

31.--Que velha o quê, D. Conceição?

32. Tal foi o calor da minha palavra que a fez sorrir. De costume tinha os gestos demorados e as atitudes tranqüilas; agora, porém, ergueu-se rapidamente, passou para o outro lado da sala e deu alguns passos, entre a janela da rua e a porta do gabinete do marido. Assim, com o desalinho honesto que trazia, dava-me uma impressão singular. Magra embora, tinha não sei que balanço no andar, como quem lhe custa levar o corpo; essa feição nunca me pareceu tão distinta como naquela noite. Parava algumas vezes, examinando um trecho de cortina ou consertando a posição de algum objeto no aparador; afinal deteve-se, ante mim, com a mesa de permeio. Estreito era o círculo das suas idéias; tornou ao espanto de me ver esperar acordado; eu repeti-lhe o que ela sabia, isto é, que nunca ouvira missa do galo na Corte, e não queria perdê-la.

33.--É a mesma missa da roça; todas as missas se parecem.

34.--Acredito; mas aqui há de haver mais luxo e mais gente também. Olhe, a semana santa na Corte é mais bonita que na roça. S. João não digo, nem Santo Antônio...

35. Pouco a pouco, tinha-se inclinado; fincara os cotovelos no mármore da mesa e metera o rosto entre as mãos espalmadas. Não estando abotoadas, as mangas, caíram naturalmente, e eu vi-lhe metade dos braços, muito claros, e menos magros do que se poderiam supor. A vista não era nova para mim, posto também não fosse comum; naquele momento, porém, a impressão que tive foi grande. As veias eram tão azuis, que apesar da pouca claridade, podia contá-las do meu lugar. A presença de Conceição espertara-me ainda mais que o livro. Continuei a dizer o que pensava das festas da roça e da cidade, e de outras coisas que me iam vindo à boca. Falava emendando os assuntos, sem saber por que, variando deles ou tornando aos primeiros, e rindo para fazê-la sorrir e ver-lhe os dentes que luziam de brancos, todos iguaizinhos. Os olhos dela não eram bem negros, mas escuros; o nariz seco e longo, um tantinho curvo, dava-lhe ao rosto um ar interrogativo. Quando eu alteava um pouco a voz, ela reprimia-me:

36.--Mais baixo! mamãe pode acordar.

37. E não saía daquela posição, que me enchia de gosto, tão perto ficavam as nossas caras. Realmente, não era preciso falar alto para ser ouvido; cochichávamos os dois, eu mais que ela, porque falava mais; ela, às vezes, ficava séria, muito séria, com a testa um pouco franzida. Afinal, cansou; trocou de atitude e de lugar. Deu volta à mesa e veio sentar-se do meu lado, no canapé. Voltei-me, e pude ver, a furto, o bico das chinelas; mas foi só o tempo que ela gastou em sentar-se, o roupão era comprido e cobriu-as logo. Recordo-me que eram pretas. Conceição disse baixinho:

38.--Mamãe está longe, mas tem o sono muito leve; se acordasse agora, coitada, tão cedo não pegava no sono.

39.--Eu também sou assim.

40.--O quê? perguntou ela, inclinando o corpo para ouvir melhor.

41. Fui sentar-me na cadeira que ficava ao lado do canapé e repeti a palavra. Riu-se da coincidência; também ela tinha o sono leve; éramos três sonos leves.

42.--Há ocasiões em que sou como mamãe: acordando, custa-me dormir outra vez, rolo na cama, à toa, levanto-me, acendo a vela, passeio, torno a deitar-me, e nada.

43.--Foi o que lhe aconteceu hoje.

44.--Não, não, atalhou ela.

45. Não entendi a negativa; ela pode ser que também não a entendesse. Pegou das pontas do cinto e bateu com elas sobre os joelhos, isto é, o joelho direito, porque acabava de cruzar as pernas. Depois referiu uma história de sonhos, e afirmou-me que só tivera um pesadelo, em criança. Quis saber se eu os tinha. A conversa reatou-se assim lentamente, longamente, sem que eu desse pela hora nem pela missa. Quando eu acabava uma narração ou uma explicação, ela inventava outra pergunta ou outra matéria, e eu pegava novamente na palavra. De quando em quando, reprimia-me:

46.--Mais baixo, mais baixo...

47. Havia também umas pausas. Duas ou três vezes, pareceu-me que a via dormir; mas os olhos, cerrados por um instante, abriam-se logo sem sono nem fadiga, como se ela os houvesse fechado para ver melhor. Uma dessas vezes creio que deu por mim embebido na sua pessoa, e lembra-me que os tornou a fechar, não sei se apressada ou vagarosamente. Há impressões dessa noite, que me aparecem truncadas ou confusas. Contradigo-me, atrapalho-me. Uma das que ainda tenho frescas é que, em certa ocasião, ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima. Estava de pé, os braços cruzados; eu, em respeito a ela, quis levantar-me; não consentiu, pôs uma das mãos no meu ombro, e obrigou-me a estar sentado. Cuidei que ia dizer alguma coisa; mas estremeceu, como se tivesse um arrepio de frio, voltou as costas e foi sentar-se na cadeira, onde me achara lendo. Dali relanceou a vista pelo espelho, que ficava por cima do canapé, falou de duas gravuras que pendiam da parede.

48.--Estes quadros estão ficando velhos. Já pedi a Chiquinho para comprar outros.

49. Chiquinho era o marido. Os quadros falavam do principal negócio deste homem. um representava “Cleópatra”; não me recordo o assunto do outro, mas eram mulheres. Vulgares ambos; naquele tempo não me pareciam feios.

50.--São bonitos, disse eu.

51.--Bonitos são; mas estão manchados. E depois francamente, eu preferia duas imagens, duas santas. Estas são mais próprias para sala de rapaz ou de barbeiro.

52.--De barbeiro? A senhora nunca foi à casa de barbeiro...

53.--Mas imagino que os fregueses, enquanto esperam, falam de moças e namoros, e naturalmente o dono da casa alegre a vista deles com figuras bonitas. Em casa de família é que não acho próprio. É o que eu penso; mas eu penso muita coisa assim esquisita. Seja o que for, não gosto dos quadros. Eu tenho uma Nossa Senhora da Conceição, minha madrinha, muito bonita; mas é de escultura, não se pode pôr na parede, nem eu quero. Está no meu oratório.

54. A idéia do oratório trouxe-me a da missa, lembrou-me que podia ser tarde e quis dizê-lo. Penso que cheguei a abrir a boca, mas logo a fechei para ouvir o que ela contava, com doçura, com graça, com tal moleza que trazia preguiça à minha alma e fazia esquecer a missa e a igreja. Falava das suas devoções de menina e moça. Em seguida referia umas anedotas de baile, uns casos de passeio, reminiscências de Paquetá, tudo de mistura, quase sem interrupção. Quando cansou do passado, falou do presente, dos negócios da casa, das canseiras de família, que lhe diziam ser muitas, antes de casar, mas não eram nada. Não me contou, mas eu sabia que casara aos vinte e sete anos.

55. Já agora não trocava de lugar, como a princípio, e quase não saíra da mesma atitude. Não tinha os grandes olhos compridos, e entrou a olhar à toa para as paredes.

56.--Precisamos mudar o papel da sala, disse daí a pouco, como se falasse consigo.

57.Concordei, para dizer alguma coisa, para sair da espécie de sono magnético, ou o que quer que era que me tolhia a língua e os sentidos. Queria e não queria acabar a conversação; fazia esforço para arredar os olhos dela, e arredava-os por um sentimento de respeito; mas a idéia de parecer que era aborrecimento, quando não era, levava-me os olhos outra vez para Conceição. A conversa ia morrendo. Na rua o silêncio era completo.

58.Chegamos a ficar por algum tempo – não posso dizer quanto – inteiramente calados. O rumor único e escasso, era um roer de camundongo no gabinete, que me acordou daquela espécie de sonolência; quis falar dele, mas não achei modo. Conceição parecia estar devaneando. Subitamente, ouvi uma pancada na janela, do lado de fora e uma voz que bradava: "Missa do galo! missa do galo!"

59.--Aí está o companheiro, disse ela, levantando-se. Tem graça; você é que ficou de ir acordá-lo, ele é que vem acordar você. Vá, que hão de ser horas; adeus.

60.--Já serão horas? perguntei.

61.--Naturalmente.

62.--Missa do galo! – repetiram de fora, batendo.

63.--Vá, vá, não se faça esperar. A culpa foi minha. Adeus; até amanhã.

64.E com o mesmo balanço do corpo, Conceição enfiou pelo corredor dentro, pisando mansinho. Sai à rua e achei o vizinho que esperava. Guiamos dali para a igreja. Durante a missa, afigura de Conceição interpôs-se mais de uma vez, entre mim e o padre; fique isto à conta dos meus dezessete anos. Na manhã seguinte, ao almoço, falei da missa do galo e da gente que estava na igreja sem excitar a curiosidade de Conceição. Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera. Pelo Ano-Bom fui para Mangaratiba. Quando tornei ao Rio de Janeiro, em março, o escrivão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido.

4.1.2 *Missa do Galo*¹⁶⁷

Julieta de Godoy Ladeira [ligação com informações sobre a autora]

"Boa Conceição! Chamavam-lhe 'a santa', e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido." (Machado de Assis) [ligação com paratextos]

1.Aquela noite às vezes reaparece, e flutua em minha lembrança com suas luzes e frases. Esquecida talvez de muitas palavras, olhares, mas certa da ansiedade, ainda recordo as pausas, alguns gestos.

2.Não vem à tona com freqüência. Seria mau. Surge entre minhas tarefas quando há calma e silêncio, trazendo seu perfume e sua culpa, seu mistério, a inocência que me faz sorrir imaginando se hoje, afinal, ele compreende, e se nessa compreensão há

167 LADEIRA, Julieta de Godoy. *Missa do galo*. In: CALLADO, Antônio, DOURADO, Autran, LINS, Osman, PIÑON, Nélide, TELLES, Lygia Fagundes. *Missa do galo de Machado de Assis: variações sobre o mesmo tema*. 10 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1977, p. 55-64.

benevolência. Suponho que não. Julgo mais fácil o esquecimento ou a dúvida ainda, o sentimento de perda.

3. Isso não importa. Faz tempo.

4. Sabia-o lá embaixo, lendo. Esperava os amigos, iriam à missa do galo. Terno escuro, camisa nova. O banheiro guardara o cheiro da loção. Sem encostar de todo a porta de meu quarto, ouvi quando foi à cozinha tomar água, fechando devagar a geladeira. Os ponteiros verdes brilhavam num ângulo aberto, estendiam-se em compasso crescente, dez e tanto. Ritmo ofegante, quase insuportável, mas contínuo.

5. Hábitos sempre iguais.

6. Refeições servidas cedo, a criada saindo antes das oito, Menezes e o jornal, minha mãe tricotando junto ao rádio. No quintal eu molhava as plantas, lentamente, encontrando prazer nessa momentânea solidão. Depois servia o chá. Uma ou outra vez íamos ao cinema, nunca fora do bairro. Primeira sessão. Quando o Menezes saía eu aproveitava para costurar até mais tarde, conversar com a vizinha, ficar sentada na varanda olhando a rua. Capim entre as pedras, árvores velhas, raízes quebrando o cimento das calçadas. A princípio aguardava apreensiva. Tivemos cenas. A época não era a de hoje, minha mãe aconselhou-me a ter paciência. Não havia ciúme, não houvera amor. Entretanto, humilhada, eu sofria. Deixou de voltar pela madrugada, passando a somente aparecer no dia seguinte. Salvava as aparências com desculpas.

7. Nada faltava em casa. Eu o envolvia numa tranqüila atmosfera de ódio complacente. Alguns sabiam, a piedade das pessoas me irritava, mas também disso afastei-me. Um dia o vitral seria quebrado, precisava estar preparada, em ninguém colocando minha força, minha espera. Comprazia-me roubando a ambos o resto da semana, as tardes de domingo, o nome, o quotidiano, o respeito. Agora ao pensar nisso amoleço num mal-estar que me entristece.

8. Julgavam-me acomodada à situação.

9. Quando escreveram sobre a vinda do parente para as férias, Menezes hesitou em responder. Não lhe agradava a idéia de ver um estranho por ali, a entrar e sair, tornando constrangedoras suas metódicas ausências. Mas não podia negar, devia favores ao pai. Arrumei o quarto de costura, arranjei uma estante para os livros, forrei os armários, fiz nova cobertura para a cama. Minha mãe, no aposento ao lado, não o incomodaria. A velhice tornava-a quieta e deslizante.

10. Amigos convidavam-no a jantar, conhecer a cidade. Subia a escada com todo o cuidado, apagando a luz do corredor antes de ir dormir. Quando a claridade, como um sinal, deixava de aparecer, sentia-me bem sabendo-o perto. Aquele rapaz, seus olhos deslumbrados já à hora do café amanhecendo em minhas roupas, meus braços, levando-me a um reencontro com o esquecido desejo de posar, à consciência perdida de meus seios, minhas formas de mulher.

11. Vozes e músicas chegavam de longe. Cães latiam. O Menezes e a outra, essa noite, como em várias. O fato de ser Natal alterava a minha passividade, atingindo-me com sua carga de imagens vulgares. A mesa, a família, os presentes, mais difícil fugir.

12. Afastando a cadeira, dera alguns passos pela sala. Era como se o visse. Há muito esperava uma aproximação maior, agora possível, embora ameaçada, o ângulo verde se abria, luminoso, lento mas preciso. Tinha que descer.

13. Esbarrei na árvore enfeitada, as bolas tilintaram. Ergueu a vista do livro. Parei ao espelho soltando os fios dourados que se prenderam a meus cabelos. Penteara-me como havia muito não o fazia, escolhendo o roupão de rendas do enxoval, pouco usado, com um leve odor a naftalinas que se desfez ao perfumar-me.

14.--Ainda esperando?

15.--É cedo.

16. Sentei-me à sua frente, como durante as refeições, até então os momentos mais importantes do dia. Não o percebi logo, ao começo cheguei a aparecer com o rosto sem pintura, trajas descuidados. Aquilo – nem mesmo sabia o quê – insinuou-se entre uma e outra atenção, partida de mim, que sem consultar razões as criava e repetia, certa de apenas oferecer hospitalidade, o carinho que não tinha a quem proporcionar. Trocava as flores da jarra de seu quarto. Toalhas limpas. À tarde, só, bordava sentada à sua cama, repousando depois no travesseiro onde o fumo persistia, uma cumplicidade imóvel. Enquanto falava ao Menezes, eu o observava, a seguir o sentia a acompanhar meus gestos que fazia vagarosos, pegando os talheres com requinte, procurando abrir os lábios em estudada maciez para o pão, a sobremesa. Fingia não ter fome. Ele gostava de doce de leite, baba-de-moça. Vendo-os nas compoteiras, agradecia a iniciativa à minha mãe, que se esmerava.

17.--A senhora parece que adivinha, dona Inácia.

18.--Nada, senhor Nogueira. A lembrança foi de Conceição.

19. Pela primeira vez sós, ao redor da mesa, como ainda ao almoço o imaginara, ignorando a criada, o serviço, os outros. Mas sem nada em que tocar, nem copos nem descansos, as mãos ficavam sem rumo, dominadas pelo impulso da procura. As tábuas sem toalha, eram também um elemento novo que se dava.

20.--Por que acendeu só o abajur? Ler com pouca luz faz mal.

21.--A lâmpada é boa, dá bem.

22. Minha presença o preocupava. Fizera algum barulho para acordar-me?

23.--Não, não tinha sono. Pensei que já tivesse ido. Desci para buscar um livro.

24.--Tenho alguns que talvez não conheça. Posso ir ver.

25.--Deixe estar. Depois. Não se incomode.

26.--Vou num instante.

27.--Mamãe pode acordar. Tem sono leve.

28. Inclinei-me um pouco, fechando o livro sobre suas mãos, para ler a capa:

29.--*Os Maias*?

30.--Nem senti o tempo passar. A senhora já leu?

31. Aquela adolescência. Etapa natural, um caminho percorrido que não devia nos distanciar. Precisava retrair-me, citar leituras românticas, deixá-lo à vontade. Pressentia a transposição fácil, bastaria adotar uma determinada postura, dizer uma frase de certa maneira, para que instintivamente passasse a ver em mim Maria Eduarda, e outras associações ocorressem. Estranho como crescia. Os pulsos, a penugem das mãos, um homem. Nascido de temores e enlevos, durante minhas insônias. O ondular dos cabelos era uma necessidade de bocas, nos olhos se

quebravam visões de peles, meus pés, o colorido das chinelas, as pernas entre as dobras do roupão, o tecido tocava-as, aconchegante, ao levantar-me caminhava arrastando uma esteira ardente, um sol, pavão em seu instante de leque. O teto de madeira bem mais alto. A janela aberta abafava, encostei-a arranjando as dobras da cortina.

32.Examinei os discos, espalhando-os sobre a tampa da vitrola.

33.--Gosta de Debussy?

34.Em outras noites ouviríamos todos os concertos, tinha muitos. Agora era impossível, melhor falarmos baixo, evitando ruídos. Quase não se abria aquele armário, os álbuns estavam empoeirados. Ao Menezes aborrecia a música fina. Vinham do meu tempo de solteira. Mas sem companhia se perde o gosto para ouvir. Não é mesmo? Não tem graça. Como árvore de Natal. Há tantos anos não a armava. Ficou bonita?

35.--A senhora tem muito gosto.

36.--Já tive. Ando perdendo o jeito. Deve ser velhice.

37.--Que é isso, dona Conceição! Imagine.

38.--Não me acha velha?

39.A resposta provocada descia por meu corpo, e eu renascia junto a seu rosto. Muito próximos. Ficaria a noite toda olhando-o assim, fixamente. Ouvia-o. Falava encobrindo o embaraço, mas desamparado nas pausas pedia-me apoio, negava-o, insistente, na mesma posição, o rosto entre as mãos cruzadas, um desafio, dona Inácia lá em cima, longe o Menezes, de onde surgira aquele estranho? De mim? Formas que, projetadas na parede, são como desejamos, parecem bichos, dragões que se desfazem quando baixando as mãos deixamos de brincar. Queria-o estático, vulnerável, meu.

40.--E se esquecerem de passar por aqui?

41.--Paciência. Vou dormir.

42.--Eles virão.

43.Sorriu à minha séria afirmativa.

44.--Como é que a senhora sabe?

45.--Não ficaram de vir?

46.--Sim, mas se esquecerem...

47.--Você vai dormir. Eu também. Não está com sono? Mandei a criada tirar a colcha de sua cama, por causa do calor.

48.--Tenho dormido quase sempre descoberto.

49.--Psiu...fale mais baixo. Ela pode acordar.

50.Diminuímos bastante o tom de voz. Quase murmurando, sentei-me a seu lado no sofá.

51.--Eu sei. Vejo como as cobertas amanhecem. Não sou capaz de dormir assim. Preciso sentir o peso do lençol, da colcha. Sem isso não pego no sono. É engraçado, tenho a impressão de ficar desprotegida.

52. Levantou-se, olhou-me de frente, parado, indo depois para a poltrona, junto ao bar .

53.--Quer tomar alguma coisa? Podíamos bem comemorar nosso Natal.

54.--Se a senhora quiser...

55. Segurava o copo sob a luz, diante do livro. Atrás do líquido, as letras pareciam maiores, as frases se deformavam numa dança circular. Falava-me de sua terra, os costumes, reminiscências de criança, os pais, a faculdade.

56.--É um lugar pequeno.

57.--Como aqui.

58.--Aqui?

59.--Em casa.

60. Ergui o copo, sorrindo, passando-o por seu rosto. Ria também, desviava-se, até fechar os lábios numa pesada gravidade. Apertou o botão do abajur, ficamos surpresos e assustados, por um segundo talvez, tão grande, logo nos vimos, aqueles semblantes tensos, os dois paralisados ao redor da mesa. Tirou o copo de minha mão num contato demorado, deixou-o de lado, ficou de pé. Com movimentos ágeis fui até à escada, fingindo escutar algum barulho.

61.--Você ouviu?

62. Não respondeu.

63.--Um estalo...

64. Agora meu corpo, ereto, parecia uma coisa a mais, crescida na planície como um fenômeno que o chão quisesse de volta. Ele em seu hermético silêncio, a poucos metros, tornando desconcertante aquela fuga.

65. A mágoa do recuo, a vergonha, a raiva, o peso da hora, minha casa e as toalhas de crochê, as plantas, a paciência e os anos, uma mulher e sua vingança, queria o Menezes ali atrás das cortinas, todos os homens me vendo, rostos sérios, punhos cerrados, à espera. Todas as mulheres andavam em meus passos, sentindo-se atraentes e nuas quando atravessei a sala, indo para a poltrona, como se não o visse. Sabia que nunca em minha vida estaria como então, eu que nem mesmo de ordinário me achava bonita. Ao sentar-me, ajeitei o roupão, as pregas esconderam os pés que ele, concentrado, admirava.

66.--Dona Conceição...

67.--Sente aqui.

68.--Penso que são horas.

69.--Ainda é cedo.

70.--Não, deve ser quase meia-noite.

71.--Baixo, fale baixo.

72. Fechei os olhos, aguardando, e então o que via, a se debruçar sobre meu peito, eram as paredes do quarto, familiares, com sua antiga solidez, e os ponteiros luminosos percorrendo estradas, cidades, abandonos. Não sei quanto tempo ficamos assim, lado a lado. Levantei-me, impe'ndo que se movesse, as mãos em seus ombros. O pano do paletó não tirava a impressão de meus dedos apertando sua pele, queria

dizer as palavras exatas, mas achava que todas, mesmo as capazes de conduzir, quebrariam aquele encanto, para sempre uma entrega.

73. Já delineado, suspenso no ar, o movimento de encostar sua cabeça a meu peito. Bastaria uma suave pressão. O vento tornava a afastar a janela. Senti frio. Voltei para perto da mesa. Cansada. Aragem, dor, sua timidez, reparava só agora nos cabelos arranjados de modo vulgar, o aspecto provinciano, o olhar onde faltava vida conquistada, posse de milagres, nele o homem ainda ausente. Ato sem horizonte?

74. O livro ainda na mesma página, os copos ao lado. Natural vê-los assim, mas incrível permanecerem iguais. Qualquer coisa continuar do mesmo modo. O aparador, as paredes, os quadros.

75.--Não gosto dessas molduras. Ele é que adora dourados, anjos, arabescos.

76.--O rococó é um estilo.

77.--Para cabarés de luxo.

78.--A senhora nunca foi a nenhum.

79.--Não, mas imagino. Devem ser assim. Com miçangas, almofadas, odaliscas pintadas nas paredes, espelhos enfeitados. Não são? Lâmpadas coloridas, gatos em canapés. Vou mandar pintar esta sala, modificar os móveis. Quero que fique bem clara. Depois, ali, ponho o oratório que está em meu quarto, com os santos barrocos. Alguns são bem antigos. Já viu? De Ouro Preto.

80. Saltava de um para outro trapézio, as mãos agarravam as cordas esticadas, procurando equilíbrio. Eu estava só, há muito tempo, muitos anos, por que não compreender isso mais fundo, uma noite pode ser mais longa do que a vida inteira, odiava aquela voz feminina tagarelante, o ressentimento de mulher medrosa, a maldade atirada contra mil arestas, até contra o fato de ser ele, não outro.

81. Esse acordar, uma esperança, gente passando pela rua, desânimo, gostaria que não tivesse entendido, no dia seguinte sua lucidez me seria desagradável. Vazia, sem aquele papel que me servia tão bem. A senhora do Menezes. Invulnerável. Um desempenho que caía descansado em meu corpo.

82.--Estudei em colégio de freiras.

83. Desfilei imagens antigas num esforço para fazê-lo ver a inocência anterior, julgá-la presente, tê-la nas mãos e em todos os dias que restavam. Um equívoco. Falso à-vontade, frases entrecortadas, o passado jogado à sua frente, com desprezo, como se mostra uma peça de tecido. A qualidade é boa. Veja. Você não é capaz de rasgar. Aquilo? Não é nada. Um defeito sem importância.

84.--Vou mudar também as cortinas.

85. Atirada de cima, agitava-me na rede, antes de num último impulso saltar para o chão. Um ensaio. Sem público. Pela primeira vez só em sua presença, ignorando-a. Os ombros caíam, encostava-me à cadeira sem precisar estudar posições, sabendo que isso me envelhecia. Queria que esse momento se prolongasse ainda, um pouco mais, mesmo assim, já perdido. Sentiria falta, mais tarde, daqueles cuidados, das horas em que o observava, entre um e outro prato. A mocidade daquela expectativa, a vibração daquelas noites, a luz do corredor, um sinal, um chamado de longe.

86. Estremecemos, ouvindo a campainha. Ele teria adormecido? Levantava-se do sofá com lentidão, arranjando o paletó. Quase um menino.

87.--Estão aí. Vou subir. Se quiser, convide para entrar, ofereça alguma coisa.

88.--Não, obrigado, já é tarde.

89.--Não posso aparecer assim.

90.Subi a escada ouvindo-o abrir a porta, falar com os amigos, fechá-la, girando a chave duas vezes. Parei nos últimos degraus. Tornei a descer. Guardei o livro, lavei os copos, esvaziei o cinzeiro. Passando por seu quarto, tive vontade de entrar. Pena eu não o ter retido, mas pelo menos restara um certo desafogo. No dia seguinte vagaríamos pelo mesmo mar, decerto recomeçando.

91.Partiu em fins de janeiro. O relógio continuou a marcar aquela casa com seu ritmo estreito, brilhando em noites pequenas que não me encontraram a mesma. Agora tolerante, alheia. Passeios demorados, sonolências, vagares. Inclina-me para outro, o gerente de nossa firma, com quem me casaria após a morte do Menezes.

92. O rapaz não voltou nem deu notícias.

Um texto pode ser visto em suas relações textuais, contextuais e intertextuais. A percepção dessas relações vai-se tornando maior à medida que se intensificam nossos contatos com os textos (sejam eles textos verbais, pictóricos ou tantos outros que a semiótica nos revela).

Você acabou de ter contato com um exercício literário dos mais interessantes: uma obra consagrada – a *Missa do galo*, de Machado de Assis, recontada de um outro ponto de vista, desta vez, feminino. A narrativa de Julieta de Godoy Ladeira faz parte de uma publicação que divulga o trabalho desenvolvido por um punhado de autores da literatura brasileira para homenagear Machado de Assis, com variações sobre o tema por ele focado nesse conto [ligação com uma discussão sobre o conto e dali – parte assinalada - para o conto em Machado de Assis], considerado uma de suas mais significativas criações.

4.2 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS

A relação tão próxima entre os dois textos está incluída naquilo que podemos chamar de relações intertextuais, no que Genette chama de transtextualidade. [Ligação com transtextualidade] No caso presente, em que um texto foi construído espelhando-se em outro texto que lhe serviu de matriz, temos uma forma específica, a construção hipertextual: o texto básico, que serviu de referência aos demais, a *Missa do galo* de Machado de Assis, é considerado o hipotexto do texto recriado, aqui, a *Missa do galo* de Julieta de Godoy Ladeira, visto como seu hipertexto. Fácil é notar que a aproximação entre os dois textos se declara já com a adoção do mesmo título, revelando que o que pretende a autora do novo texto é uma transformação do primeiro.

Você encontra uma grande diversidade de hipertextos criados a partir da obra de Machado de Assis – textos, peças de teatro, filmes... – no espaço Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras, <http://www.machadodeassis.org.br/machado1.htm> . Depois de acessar o sítio, você pode chegar às adaptações e intertextos. É interessantíssimo ver-se tudo o que vem sendo criado a partir das obras do mais significativo autor da literatura brasileira.

Outras formas de transtextualidade apontadas por Genette são aqui encontradas. A categorização dos textos apresentados como contos estabelece uma relação deles com o estatuto a que pertencem – incluídos aqui dentro do gênero literário narrativa. Essa é uma relação de **arquitextualidade**. [ligação com arquitextualidade, em transtextualidade]

Vamos observar com atenção e interesse o que nos apresenta a *Missã do galo* reescrita por Julieta de Godoy Ladeira e sua relação com o texto original, de Machado de Assis.

O primeiro detalhe que, neste caso, estabelece uma relação transtextual é a epígrafe [ligação com epígrafe em paratextualidade] empregada por Julieta de Godoy Ladeira – ***"Boa Conceição! Chamavam-lhe 'a santa', e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido"*** –, numa alusão direta ao texto original, anunciando o ponto em torno do qual será tecido o novo enfoque. Esse trecho do conto matriz usado como epígrafe alerta para uma aparente ambigüidade no comportamento da personagem Conceição, ambigüidade essa que, no conto de Machado de Assis, pode ser creditada também às dificuldades do personagem-narrador em captar e compreender as emoções não explicitadas. A sugestão trazida pela epígrafe prepara, assim, o espírito do leitor para a linha a ser desenvolvida no desenrolar de seu hipertexto (o novo conto). A elaboração do texto de Julieta Godoy se faz pelo avesso do conto machadiano. É como se se desse um mergulho no espelho, ali encontrando, à moda de Alice, o não-revelado, um mundo de coisas cujos significados não estão na superfície. Na proporção em que vamos mergulhando na nova versão de *Missã do galo*, percebemos que Julieta Godoy acentuou o que em Machado de Assis era simples sugestão: atrás da mulher resignada, pulsava um ser que se redescobria mulher com a presença do jovem de quem a casualidade a aproximara. O que em Machado aparece de forma insinuada (apresentada pela fala e contaminada pelas impressões masculinas), em Julieta se faz consciência e se manifesta nas emoções desnudadas pela personagem feminina.

A reescritura de Julieta retira a ambiência do século XIX e a projeta na primeira metade do século XX. Alguns detalhes retomados são substituídos por novos costumes e objetos. Seu aparecimento, no entanto, mantém o paralelo com o texto matriz e serve para pontuar a narrativa.

Veja-se:

<ul style="list-style-type: none"> • Onde se encontravam <i>costumes velhos</i> (segundo parágrafo), • onde havia <i>duas escravas</i> (parágrafo 2), • em lugar de <i>teatro</i> (parágrafo 2), • <i>candeeiro de querosene</i> (parágrafo 7) • as gravuras penduradas na parede, discutidas no texto de Machado de Assis do parágrafo 47 ao parágrafo 53, 	<ul style="list-style-type: none"> • registram-se agora <i>hábitos sempre iguais</i> (parágrafo 5); • temos <i>criada saindo antes das oito</i> (parágrafo 6); • <i>cinema</i> (parágrafo 6); • é substituído por <i>luz no corredor</i> (parágrafo 10), <i>abajur</i> e <i>lâmpada</i>; (parágrafos 20 e 21) • voltam na narrativa de Julieta Godoy (parágrafos 74 a 79). Aqui não são mencionadas as figuras e sim as molduras (<i>dourados, anjos, arabescos, o rococó é um estilo</i>).
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Também a discussão em torno delas é transformada; enquanto no texto matriz a personagem as considera adequadas <i>a sala de rapaz ou de barbeiro</i> (parágrafo 52), 	<ul style="list-style-type: none"> • no texto recriado, ela os destinaria a <i>cabarés de luxo</i> (parágrafo 77).
--	---

A discussão que se lhes segue repete em ambos os textos quase os mesmos argumentos e completa o paralelo.

<ul style="list-style-type: none"> • As falas ensimesmadas sobre <i>papel de sala</i> (parágrafo 56) 	<ul style="list-style-type: none"> • e <i>cortinas</i> (parágrafo 84)
---	--

são diferentes apenas na abordagem dos elementos contextualizadores característicos de cada época.

<ul style="list-style-type: none"> • A <i>pancada na janela</i> (parágrafo 58) é atualizada 	<ul style="list-style-type: none"> • e se ouve <i>uma campainha</i> (parágrafo 86). • <i>Geladeira</i> (parágrafo 4), <i>rádio, discos, vitrola</i> (parágrafos 6 e 32), <i>os copos</i> (19, 55, 60, 74 e 90), <i>a bebida, o bar</i> (52) aparecem completando o novo quadro.
--	---

Permanece, porém, o corredor da entrada, presente nos parágrafos 4 e 7 do conto machadiano e no parágrafo 10 no de Julieta.

A caracterização do estudante vai-se fazendo, tecida, em ambos os textos, sobre aspectos e valores, se não iguais, pelo menos equivalentes.

<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro dos textos, sabe-se que <i>estava hospedado... a estudar preparatórios</i> (parágrafo 2); • <i>Vivia tranqüilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios</i> (confessa o personagem no texto de Machado de Assis, parágrafo 2); • O romance romântico de aventuras da primeira versão, <i>Três Mosqueteiros</i> (parágrafo 7), 	<ul style="list-style-type: none"> • o hipertexto de Julieta registra <i>a vinda do parente para as férias</i> (parágrafo 9). • <i>...arranjei uma estante para os livros</i> (diz Conceição no parágrafo 9 do texto de Julieta); <i>amigos convidavam-no para jantar, conhecer a cidade</i> (parágrafo 10). • é substituído por <i>Os Maias</i> (parágrafo 29), mais de acordo com as possíveis leituras
---	--

	de um jovem nos meados do século XX.
--	--------------------------------------

Os movimentos e as reações dos personagens também são reproduzidos por Julieta como releitura do texto matriz:

<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>os minutos voavam</i>, parágrafo 7, no texto de Machado, • a afirmativa [...] <i>um pequeno rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura. Eram uns passos no corredor [...] levantei a cabeça</i> (parágrafo 7, no texto de Machado), • Paralelo evidencia-se também entre – <i>Ainda não foi? [...] Como eu lhe perguntasse se a havia acordado, sem querer, fazendo barulho, respondeu com presteza: -- Não! Qual! Acordei por acordar.</i> (parágrafos 8, 11 e 12, em Machado) 	<ul style="list-style-type: none"> • é repetido na voz do estudante como – <i>Nem senti o tempo passar</i> (parágrafo 30, no relato de Julieta); • volta como <i>Esbarrei na árvore enfeitada, as bolas tilintaram. Ergueu a vista.</i> (parágrafo 13, no texto de Julieta). • e <i>Minha presença o preocupava. Fizera algum barulho para acordar-me?—Não, não tinha sono. Pensei que já tivesse ido [...]</i> (parágrafos 22 e 23 na reescritura de Julieta).
--	--

Os gestos e o vestuário com que Conceição se apresenta ao estudante, assim como seus movimentos dentro da sala – movimentos estes que ajudam a construir a sensualidade que a cerca naquele momento – são destacados em ambas as escrituras. Esses elementos marcam a atração (ou jogo de sedução) e a súbita manifestação de cansaço ou desinteresse por parte de Conceição.

Observa-se que, enquanto no texto de Machado de Assis, as intenções e os sentimentos de Conceição não se tornam claros para o estudante e o que se dá a perceber é um esmorecer de gestos, um acomodar-se, um interiorizar-se; no texto de Julieta Godoy, revela-se uma consciência de si mesma que se acentua na personagem e se manifesta naquele movimento. Em Julieta, a personagem feminina cresce, na parte final, nesse revelar-se.

Vamos acompanhar as duas percepções.

O mesmo espírito perpassa os segmentos introdutórios: a não-compreensão do personagem narrador de Machado de Assis encontra seu eco nas revelações de Conceição na narrativa de Julieta.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta.</i> (Primeiro parágrafo) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aquela noite às vezes reaparece, e flutua em minha lembrança com suas luzes e frases.</i> (Primeiro parágrafo) [...] <i>Surge entre minhas tarefas quando há calma e silêncio, trazendo seu perfume e sua culpa, seu mistério, a inocência que me faz sorrir imaginando se hoje, afinal, ele compreende, e se nessa compreensão há benevolência. Suponho que não. Julgo mais fácil o esquecimento ou a dúvida ainda, o</i>
---	---

	<i>sentimento de perda.</i> (Segundo parágrafo)
<ul style="list-style-type: none"> • Em Machado: <i>Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática.</i> (Parágrafo 3) • Conceição entrou na sala, arrastando as chinelinhas de alcova. Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura. Sendo magra, tinha um ar de visão romântica [...] ela foi sentar-se na cadeira que ficava defronte a mim [...] (parágrafo 11). 	<ul style="list-style-type: none"> • Em Julieta: <i>Aquele rapaz, seus olhos deslumbrados já à hora do café amanhecendo em minhas roupas, meus braços, levando-me a um reencontro com o esquecido desejo de posar, à consciência perdida de meus seios, minhas formas de mulher.</i> (Parágrafo 10) • <i>Penteara-me como havia muito não o fazia, escolhendo o roupão de rendas do enxoval...</i> (parágrafo 13); • <i>Sentei-me à sua frente, como durante as refeições, até então os momentos mais importantes do dia.</i> (Parágrafo 16)

Em ambos os textos o registro das impressões que os personagens provocam um no outro:

<ul style="list-style-type: none"> • [...] rindo para fazê-la sorrir e ver-lhe os dentes que luziam de brancos, todos iguaizinhos. Os olhos dela não eram bem negros, mas escuros; o nariz seco e longo, um tantinho curvo, dava-lhe ao rosto um ar interrogativo. (Parágrafo 35) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ondular dos cabelos era uma necessidade de bocas, nos olhos se quebravam visões de peles, meus pés, o colorido das chinelas, as pernas entre as dobras do roupão, o tecido tocava-as, aconchegante, ao levantar-me caminhava arrastando uma esteira ardente, um sol, pavão em seu instante de leque.</i> (Parágrafo 31)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Deu volta à mesa e veio sentar-se do meu lado, no canapé. Voltei-me, e pude ver, a furto, o bico das chinelas; mas foi só o tempo que ela gastou em sentar-se, o roupão era comprido e cobriu-as logo. Recordo-me que eram pretas.</i> (Parágrafo 37) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ao sentar-me, ajeitei o roupão, as pregas esconderam os pés que ele, concentrado, admirava.</i> (Parágrafo 65)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Uma das que ainda tenho frescas é que, em certa ocasião, ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima. Estava de pé, os braços cruzados; eu, em respeito a ela, quis levantar-me; não consentiu, pôs uma das mãos no meu ombro,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Todas as mulheres andavam em meus passos, sentindo-se atraentes e nuas quando atravessei a sala, indo para a poltrona, como se não o visse. Sabia que nunca em minha vida estaria como então, eu que nem mesmo de ordinário me achava bonita. Ao</i>

<p><i>e obrigou-me a estar sentado. Cuidei que ia dizer alguma coisa; mas estremeceu, como se tivesse um arrepio de frio, voltou as costas e foi sentar-se na cadeira, onde me achara lendo. (Parágrafo 47)</i></p>	<p><i>sentar-me, ajeitei o roupão, as pregas esconderam os pés que ele, concentrado, admirava. (parágrafo 65)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não sei quanto tempo ficamos assim, lado a lado. Levantei-me, impedindo que se movesse, as mãos em seus ombros. O pano do paletó não tirava a impressão de meus dedos apertando sua pele, queria dizer as palavras exatas, mas achava que todas, mesmo as capazes de conduzir, quebrariam aquele encanto, para sempre uma entrega. (Parágrafo 72)</i> • <i>Já delineado, suspenso no ar, o movimento de encostar sua cabeça a meu peito. Bastaria uma suave pressão. O vento tornava a afastar a janela. Senti frio. Voltei para perto da mesa. (Parágrafo 73)</i>
---	--

Os dois lados de uma mesma percepção evidenciam-se no diálogo aqui recortado: compare-se o relato de uma impressão por parte do personagem narrador com o registro de um sentimento, de uma ação consciente nas palavras de Conceição.

<ul style="list-style-type: none"> • [...] <ul style="list-style-type: none"> • <i>--Eu, não; perdendo uma noite, no outro dia estou que não posso, e, meia hora que seja, hei de passar pelo sono. Mas também estou ficando velha.</i> • <i>--Que velha o quê, D. Conceição?</i> • <i>Tal foi o calor da minha palavra que a fez sorrir.</i> • (Parágrafos 30 a 32) 	<ul style="list-style-type: none"> • [...] <ul style="list-style-type: none"> • <i>--Já tive. Ando perdendo o jeito. Deve ser velhice.</i> • <i>--Que é isso, dona Conceição! Imagine.</i> • <i>--Não me acha velha?</i> • <i>A resposta provocada descia por meu corpo, e eu renascia junto a seu rosto.</i> • (Parágrafos 36 a 39)
--	---

Fácil é perceber os muitos paralelos que compõem os textos:

<ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>De costume tinha os gestos demorados e as atitudes tranqüilas; agora, porém, ergueu-se rapidamente, passou para o outro lado da sala e deu alguns passos, entre a janela da rua e a porta do gabinete do marido. Assim, com o desalinho honesto que trazia, dava-me uma impressão singular. Magra embora, tinha não sei que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enquanto falava ao Meneses, eu o observava, a seguir o sentia a acompanhar meus gestos que fazia vagarosos, pegando os talheres com requinte, procurando abrir os lábios em estudada maciez para o pão, a sobremesa. (Parágrafo 16),</i>
--	---

<p><i>balanço no andar, como quem lhe custa levar o corpo; essa feição nunca me pareceu tão distinta como naquela noite. (Parágrafo 32)</i></p>	
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio cerradas, sem os tirar de mim. De vez em quando passava a língua pelos beijos, para umedecê-los. Quando acabei de falar, não me disse nada; ficamos assim por alguns segundos. Em seguida vi-a endireitar a cabeça, cruzar os dedos e sobre eles pousar o queixo, tendo os cotovelos nos braços da cadeira, tudo sem desviar de mim os grandes olhos espertos. (Parágrafo 24).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muito próximos. Ficaria a noite toda olhando-o assim, fixamente. Ouvia-o. Falava encobrindo o embaraço, mas desamparado nas pausas pedia-me apoio, negava-o, insistente, na mesma posição, o rosto entre as mãos cruzadas, um desafio, [...] (Parágrafo 39)</i>
---	---

Determinados parágrafos do conto de Julieta Godoy referem-se a enfoques diluídos no texto de Machado. Um diálogo parece estabelecer-se entre os personagens de um para outro texto.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nessas ocasiões, a sogra fazia uma careta, e as escravas riam à socapa; ele não respondia, vestia-se, saía e só tornava na manhã seguinte. Mais tarde é que eu soube que o teatro era um eufemismo em ação. Menezes trazia amores com uma senhora, separada do marido, e dormia fora de casa uma vez por semana. Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça ; mas, afinal, resignara-se, acostumara-se, e acabou achando que era muito direito. (Segundo parágrafo)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quando o Menezes saía eu aproveitava para costurar até mais tarde, conversar com a vizinha, ficar sentada na varanda olhando a rua. Capim entre as pedras, árvores velhas, raízes quebrando o cimento das calçadas. A princípio aguardava apreensiva. Tivemos cenas. A época não era a de hoje, minha mãe aconselhou-me a ter paciência. (Parágrafo 6)</i>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Boa Conceição! Chamavam-lhe "a santa" e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. Em verdade, era um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos. No capítulo de que trato, dava para maometana; aceitaria um harém, com as</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não havia ciúme, não houvera amor. Entretanto, humilhada, eu sofria. Deixou de voltar pela madrugada, passando a somente aparecer no dia seguinte. Salvava as aparências com desculpas. (Parágrafo 6)</i>
---	--

<p>aparências salvas. Deus me perdoe, se a julgo mal. Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar; pode ser até que não soubesse amar.</p>	
--	--

Embora se mantenha o núcleo familiar (o escrivão, a mulher, a sogra, o estudante aparentado), as relações se impõem de forma mais crua (*Mas não podia negar, devia favores ao pai*, parágrafo 8) no hipertexto de Julieta Godoy. Note-se aqui, de novo, a fala atualizada ao contexto em que este último se desenrola. A conversa gira em torno de assuntos mais apropriados aos meados do século XX:

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Continuei a dizer o que pensava das festas da roça e da cidade, e de outras coisas que me iam vindo à boca. Falava emendando os assuntos, sem saber por que, variando deles ou tornando aos primeiros, [...]</i> <p>(Parágrafo 35)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Falava-me de sua terra, os costumes, reminiscências de criança, os pais, a faculdade. --É um lugar pequeno.</i> <p>(Parágrafos 55, 56)</p>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Na manhã seguinte, ao almoço, falei da missa do galo e da gente que estava na igreja sem excitar a curiosidade de Conceição. Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera.</i> <p>(Parágrafo 64)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No dia seguinte vagariamos pelo mesmo mar, decerto recomeçando.</i> (Parágrafo 90)
--	---

A figura do escrivão (trazendo amores, salvando as aparências), a mãe, as escravas (transformadas na empregada que sai depois do jantar), tanto no conto original de Machado como no hipertexto criado por Julieta, ajudam a compor o ambiente – pano de fundo das emoções de Conceição que se apequena com seu despertar. É Conceição quem afirma como narradora: “O relógio continuou a marcar aquela casa com seu ritmo estreito, brilhando em noites pequenas que não me encontraram a mesma.” (parágrafo 91). Interessante é – presente em ambos os textos – a repetição de falas que revelam cuidados para não acordar a mãe. Não estaria aí uma metáfora sobre a necessidade de deixar adormecidos os hábitos antigos para dar lugar à nova mulher? Não podemos ignorar que no conto desenvolvido por Julieta Godoy a personagem revela que a mãe a aconselhara a ter paciência (parágrafo 6). Ao final, a *paciência* se torna *tolerância*, enquanto novas emoções vêm substituir o *ódio complacente* (parágrafo 91).

4.4 RELAÇÕES TEXTUAIS

As relações textuais são responsáveis pela execução do texto, por sua realização no plano da palavra e das idéias.

No processo de articulação do texto, deve estar presente a preocupação com a integração de dois eixos: a estrutura sintática e a estrutura semântica, que darão ao texto a configuração de “*um feixe de conexões*”. Nele, as partes se integram e formam um todo de significações que se “*esclarecem reciprocamente*”.¹⁶⁸

O texto emerge das relações fonológicas (as sonoridades), morfológicas (a exploração de determinadas categorias gramaticais, as aproximações entre diferentes categorias, os tempos e formas verbais que vão tecendo os períodos), sintáticas (a construção dos períodos, as coordenações e subordinações, as inversões), semânticas e pragmáticas (os significados e seus usos), para realizar-se nas duas faces que o caracterizam.

Observe como, no texto de Julieta Godoy, Conceição aparece num desvelar-se, já anunciado nos primeiros parágrafos, que se reforça gradativamente no desenrolar do texto. Salientam-se as relações textuais [ligação com trecho assinalado acima que sai daqui e deve aparecer apenas como ligação] que levam o receptor a desenvolver sua leitura não só por meio das coisas ditas, mas também pelos pressupostos e subentendidos que tais relações estabelecem. Pequenos sinais, palavras que depois se explicam, vão expondo ao leitor a nova consciência que a personagem passa a ter de si mesma e de suas emoções.

Vamos acompanhar esses sinais:

“Capim entre as pedras, árvores velhas, raízes quebrando o cimento das calçadas.” (Parágrafo 6) Na descrição da natureza que rodeia a personagem Conceição, a presença do rompimento com o estável a manifestar-se silenciosamente. É a vida a erguer-se acima do tempo e da acomodação imposta. [Veja-se, também, o paralelo entre a expressão *árvores velhas* com os *costumes velhos* mencionados pelo personagem narrador do conto-matriz (parágrafo 2).]

“Aquele rapaz, [...] levando-me a um reencontro com o esquecido desejo de posar, à consciência perdida de meus seios, minhas formas de mulher.” (Parágrafo 10). O reencontro enfocado por Conceição trata-se de um reencontro com sua consciência de mulher, que vai despertando com a presença do rapaz.

“Penteara-me como havia muito não o fazia, escolhendo o roupão de rendas do enxoval, pouco usado [...]” (parágrafo 13). A afirmativa da personagem de sentir-se num reencontro, feita no parágrafo 10, completa-se no reencontro com seus objetos esquecidos simbolizados neste roupão do enxoval pouco usado. Observe-se a carga comunicativa da expressão *pouco usado* que acentua as informações sobre o abandono emocional em que vivia a personagem encontradas nos parágrafos 5 a 8.

“O Menezes e a outra, essa noite, como em várias. O fato de ser Natal alterava a minha passividade, atingindo-me com sua carga de imagens vulgares. A mesa, a família, os presentes, mais difícil fugir.” (Parágrafo 11). A passividade é máscara atrás da qual se escondem os verdadeiros sentimentos que o espírito de Natal faz aflorar – sentimentos esses que a própria Conceição já revelara no parágrafo anterior.

“Penteara-me como havia muito não o fazia, escolhendo o roupão de rendas do enxoval, pouco usado, com um leve odor a naftalinas que se desfez ao perfumar-me.” (Parágrafo 13). O roupão do enxoval (pouco usado) que ela guardara revela-se aqui símbolo de emoções guardadas que de novo ela vai buscar.

168 GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. Série Princípios, 8 ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 5.

“Aquilo, nem mesmo sabia o quê – insinuou-se entre uma e outra atenção [...]” (Parágrafo 16). A redescoberta do eu-mulher faz-se como um sentimento que se insinua e confunde-se com a presença do estudante.

“Estranho como crescia. [...] Nascido de temores e enlevos, durante minhas insônias.” (Parágrafo 31). Conceição relata ao leitor o desabrochar *daquilo* que vem de sua própria solidão e abandono.

“--Não me acha velha? A resposta provocada descia por meu corpo, e eu renascia junto a seu rosto. Muito próximos. Ficaria a noite toda olhando-o assim, fixamente. Ouvia-o. Falava encobrindo o embaraço, mas desamparado nas pausas pedia-me apoio, negava-o, insistente, na mesma posição, o rosto entre as mãos cruzadas, um desafio [...]” (Parágrafos 38 e 39). Era preciso ver-se com os olhos de outro, era preciso ver até onde ia seu poder de sedução.

“[...], um desafio, dona Inácia lá em cima, longe o Menezes, de onde surgira aquele estranho? De mim? Formas que, projetadas na parede, são como desejamos, parecem bichos, dragões que se desfazem quando baixando as mãos deixamos de brincar. Queria-o estático, vulnerável, meu.” (Parágrafo 39). A pergunta que se faz a personagem Conceição é respondida por ela mesma, também em forma de pergunta. De dentro dela é que brotavam os anseios e, de seus movimentos, aquela presença. A resposta, no entanto, já se encontra implícita nas informações até aqui passadas ao leitor atento. Confirma-se, ao mesmo tempo, a impressão de estar a personagem, neste enfrentar-se com o estudante, testando o poder dessa mulher que renascia.

“A mágoa do recuo, a vergonha, a raiva, o peso da hora, minha casa e as toalhas de crochê, as plantas, a paciência e os anos, uma mulher e sua vingança, queria o Menezes ali atrás das cortinas, todos os homens me vendo, rostos sérios, punhos cerrados, à espera.” (Parágrafo 65). A expressão *uma mulher e sua vingança* reforça a mensagem diluída ao longo do conto que informa ao leitor seu desejo de reencontro e revelação, desfazendo a imagem de mulher boa e conformada. Essa revelação justifica a epígrafe com a qual o novo texto estabelece constante diálogo.

“[...] queria dizer as palavras exatas, mas achava que todas, mesmo as capazes de conduzir, quebrariam aquele encanto, para sempre uma entrega.” (Parágrafo 72). A entrega aqui representa, mais que tudo, a ruptura com a imagem do passado – a entrega, não ao outro, mas a si mesma, a sua verdade.

“Aragem, dor, sua timidez, reparava só agora nos cabelos arranjados de modo vulgar, o aspecto provinciano, o olhar onde faltava vida conquistada, posse de milagres, nele o homem ainda ausente. Ato sem horizonte?” (Parágrafo 73). A figura do estudante se esfumaça, pois agora já cumprira seu papel – o de possibilitar a Conceição a revelação de si mesma.

“O livro ainda na mesma página, os copos ao lado. Natural vê-los assim, mas incrível permanecerem iguais. Qualquer coisa continuar do mesmo modo. O aparador, as paredes, os quadros.” (Parágrafo 74). Com o novo sentimento, altera-se a visão do mundo exterior. Tão iguais as coisas, tão diferente o olhar.

“Saltava de um para outro trapézio, as mãos agarravam as cordas esticadas, procurando equilíbrio. Eu estava só, há muito tempo, muitos anos, por que não compreender isso mais fundo, uma noite pode ser mais longa do que a vida inteira, odiava aquela voz feminina tagarelante, o ressentimento de mulher medrosa, a maldade atirada contra mil arestas, até contra o fato de ser ele, não outro.” (Parágrafo 80). *Uma noite pode ser mais longa do que a vida inteira*, já que maior do que tudo o que a personagem viveu até então é

a verdade que então descobre – a consciência de si mesma, da mulher que desperta. Em *o fato de ser ele, não outro* reforça-se a constatação de que os sentimentos que despertavam na personagem-narradora não se concentravam no estudante, embora sua presença tenha servido para despertá-los.

“Esse acordar, uma esperança, gente passando pela rua, desânimo, gostaria que não tivesse entendido, no dia seguinte sua lucidez me seria desagradável. Vazia, sem aquele papel que me servia tão bem. A senhora do Menezes. invulnerável. Um desempenho que caía descansado em meu corpo.” (Parágrafo 81). No acordar, uma esperança, mas, também, o sentimento de estar desprotegida, despida do papel atrás do qual se escondera, escondera sua humilhação, seus desejos.

“Atirada de cima, agitava-me na rede, antes de num último impulso saltar para o chão. Um ensaio. Sem público. Pela primeira vez só em sua presença, ignorando-a. Os ombros caíam, encostava-me à cadeira sem precisar estudar posições, sabendo que isso me envelhecia. Queria que esse momento se prolongasse ainda, um pouco mais, mesmo assim, já perdido. Sentiria falta, mais tarde, daqueles cuidados, das horas em que o observava, entre um e outro prato. A mocidade daquela expectativa, a vibração daquelas noites, a luz do corredor, um sinal, um chamado de longe.” (Parágrafo 85). Aquele momento – *um ensaio*, um preparar-se para poder atender o *chamado de longe*.

“Partiu em fins de janeiro. O relógio continuou a marcar aquela casa com seu ritmo estreito, brilhando em noites pequenas que não me encontraram a mesma. Agora tolerante, alheia. Passeios demorados, sonolências, vagares. Inclina-me para outro, o gerente de nossa firma, com quem me casaria após a morte do Menezes.” (Parágrafo 91). Finalmente, outra. Depois do *ensaio*, podia *inclinarse para outro*.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

[ligação com Referenciação, referentes, coesão e coerência]

O trecho abaixo é parte do romance [ligação com romance] **Vidas secas**, de Graciliano Ramos¹⁶⁹ [ligação com Graciliano Ramos].

As manchas dos juazeiros tornaram a aparecer, Fabiano **aligeirou** o passo, **esqueceu** a fome, a canseira, os ferimentos. As alpercatas dele estavam gastas nos saltos, e a embira tinha-lhe aberto entre os dedos rachaduras muito dolorosas. Os calcanhares, duros como cascos, gretavam-se e sangravam.

Num cotovelo do caminho **avistou** um canto de cerca, encheu-o a esperança de achar comida, sentiu desejo de cantar. A voz saiu-lhe rouca, medonha. Calou-se para não estragar força.

Deixaram a margem do rio, **acompanharam** a cerca, **subiram** uma ladeira, **chegaram** aos juazeiros. Fazia tempo que não viam sombra.

Sinhá Vitória acomodou os filhos, que arriaram como trouxas, cobriu-os com molambos. O menino mais velho, passada a vertigem que o derrubara, encolhido sobre folhas secas, a

169 RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 12 ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965. Obs.: A grafia do texto aqui apresentado foi atualizada, com a eliminação dos acentos atualmente em desuso.

cabeça encostada a uma raiz, adormecia, acordava. E quando abria os olhos, distinguia vagamente um monte próximo, algumas pedras, um carro de bois. A cachorra Baleia foi enroscar-se junto dele.

Estavam no pátio de uma fazenda **sem vida**. O curral **deserto**, o chiqueiro das cabras **arruinado** e também **deserto**, a casa do vaqueiro **fechada**, **tudo** anunciava abandono. Certamente o gado se **finara** e os moradores **tinham fugido**.¹⁷⁰

O trabalho de leitura passa, inicialmente, pela compreensão do que se lê. Quando se trata de um fragmento, como o que acima encontramos, a interpretação será facilitada se pudermos localizar o que lemos dentro da obra a que pertence e/ou dentro da produção do autor. [ligação com comentários sobre o romance **Vidas secas**]

O enfoque principal do texto é a **seca**. Nos parágrafos aqui apresentados, mais especificamente, **as agruras e esperanças da jornada de Fabiano e sua família de retirantes**.

Vamos, agora, caminhar pelas relações textuais estabelecidas em seu processo de organização. Podemos, assim, não apenas compreender seu sentido, mas mergulhar, por meio de nossa leitura, num espaço de descobertas.

Como o autor garante a coesão do texto? [ligação com coesão e coerência.]

Observemos inicialmente os **nexos** (elementos que aproximam as várias partes do texto) de que se vale Graciliano Ramos na construção da narrativa.

Elisa Guimarães lembra que a rede de relações entre os vários elementos constitutivos de um texto forma um movimento de vaivém que permite captar o sentido do texto e determinar as unidades que o estruturam.¹⁷¹

Fácil é constatar-se a forma escolhida por Graciliano para marcar, neste segmento, a progressão textual, apoiada na sucessão cronológica dos fatos apresentados, forma essa que, aliás, acentua a progressão da própria narrativa, tecida com o aproveitamento da progressão temporal. As ações ali são listadas de forma seqüencial, sem rodeios ou interrupções, marcando o ritmo da busca.

No desenvolvimento do texto, percebem-se segmentos, diferenças de enfoque que se sucedem e se completam. Podemos, para melhor observá-las, assim distribuí-las:

segmento a) - de **As manchas dos juazeiros** até ... **para não estragar força**;

segmento b) - de **Deixaram a margem do rio** até ... **Baleia foi enroscar-se junto dele**;

segmento c) - de **Estavam** até ... **tinham fugido**.

O *segmento a* (**As manchas dos juazeiros** até ... **para não estragar força**) desperta no leitor a cumplicidade com o sofrimento de Fabiano.

O primeiro período do parágrafo, iniciado com o sujeito, apresenta-se em ordem direta, o que vem a dar destaque para a presença dos juazeiros como sinal de esperança. Embora a palavra *esperança* apareça apenas no parágrafo seguinte, a idéia se transmite já a partir do sentido semântico dos verbos **aligeirou** (o passo) e **esqueceu** (a fome). O emprego de

170 RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 12 ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965, p. 10-11.

171 GUIMARÃES, Elisa. A articulação do texto. Série Princípios, 8 ed. São Paulo: Ática, 2000, p.22.

vírgula, e não ponto, separando/unindo a informação inicial (surgimento dos juazeiros) e a reação de Fabiano reforça a relação entre os fatos.

A esperança se manifesta nas informações do parágrafo que segue o que acima se comentou. Nele, a **coesão gramatical** se faz pela seqüência de verbos em terceira pessoa do singular que remetem à personagem Fabiano, sem mencioná-lo diretamente. A predominância de orações coordenadas, no mais das vezes assindéticas (sem elementos de ligação), acentua as emoções primárias e a falta de complexidade de Fabiano. Fabiano aparece, aliás, de forma recorrente em vários nexos: “*As alpercatas dele* estavam gastas nos saltos, e a embira *tinha-lhe aberto entre os dedos* (os dedos dele) rachaduras muito dolorosas. *Os calcanhares (os* aqui significando seus/dele), duros como cascos, gretavam-se e sangravam.”

O segmento b (*Deixaram a margem do rio até ... Baleia foi enroscar-se junto dele.*) expõe as **ações desencadeadas pela vista dos juazeiros**. O parágrafo se inicia com um verbo empregado na terceira pessoa do plural, remetendo o leitor ao conhecimento anterior de que Fabiano era acompanhado por sua família. A relação é contextual, mas não imediata. Uma sucessão de verbos também na terceira pessoa do plural leva o leitor a abranger todas as personagens nos movimentos que a esperança desencadeia.

O parágrafo seguinte vai listando as ações das demais personagens, agora incluídas e mencionadas.

Chama a atenção, nos segmentos analisados, a utilização de poucos adjetivos. Seu emprego é preciso e complementa as demais informações presentes nas orações. O mesmo não acontece no trecho que analisaremos a seguir. A organização que o autor escolhe para o parágrafo seguinte fará contrastar o novo momento da narrativa com o movimento de esperança que se construía até aqui.

O segmento c (*Estavam no pátio de uma fazenda sem vida...tinham fugido*) desenvolve a idéia de **abandono**. Acompanhem os recursos criados pelo autor, para alcançar seu objetivo:

Estavam, forma verbal que localiza (determina o lugar em que se encontra) o sujeito da oração (Fabiano e a família, intencionalmente omitidos, para dar mais ênfase ao verbo, mas que o emprego da terceira pessoa do plural evidencia). O verbo **estar**, entretanto, não indica ação, não revela movimento. Na escolha desse verbo revela-se uma interrupção na ação.

... *no pátio de uma fazenda sem vida*. Verifica-se o contraste que surge da aproximação das palavras **fazenda** e **sem vida**: **fazenda** é lugar em que se reúnem muitas formas de vida, de movimento e de agitação. Tal conotação é destruída, de forma brusca, pelo emprego da expressão **sem vida**.

O curral deserto... Observa-se aqui o mesmo recurso já empregado: o substantivo **curral**, com um sentido pragmático (significado + associação de idéias despertadas pela vivência, pelo uso, pela situação) de movimento, vida, quantidade de animais se entrecrocando, é desmentido pelo adjetivo **deserto**.

O contraste é novamente utilizado em *chiqueiro das cabras arruinado e também deserto*. No adjetivo **arruinado** se esconde uma dupla impressão de abandono: dos animais que ali haviam habitado (reforçado pela expressão **também deserto**) e da mão humana que

deixara de promover a recuperação do chiqueiro (e cuja ausência o deixara estar arruinado).

A mesma estratégia se repete em a *casa do vaqueiro fechada*: **casa do vaqueiro** carrega um sentido de convivência que é negado pelo adjetivo **fechada**, reforçando-se no **tudo anunciava abandono**. O pronome **tudo**, ao ser empregado para resumir a realidade adversa que cercava os personagens, adquire especial intensidade.

A **coesão textual** é tecida, entre outros recursos, pela reiteração de uma informação por meio do emprego de idéias sinônimas ou aproximadas. O autor o faz reforçando de diferentes maneiras uma mesma informação, a de que aquilo que representava vida fora destruído.

Significado especial adquirem os verbos da oração seguinte: **Certamente o gado se finara e os moradores tinham fugido** - **finar-se** é morrer devagarinho, sem condições de luta (condição animal), **fugir** indica consciência da tragédia (condição humana), única diferença a distinguir homens e animais.¹⁷²

A soma das impressões que a leitura atenta dos três segmentos possibilita permite compor três quadros que, somados, construirão a imagem maior que o fragmento do romance *Vidas secas* pretende transmitir. Essa imagem, por sua vez, encaixa-se no tema geral do romance que, como sabemos, **enfoca a tragédia do homem e da natureza frente à seca do Nordeste**. (Empregamos o termo **tema** com o significado de idéia primordial que desencadeia o assunto)

Segundo Mikhail Bakhtin, “*a consciência lingüística, sócio-ideológica e concreta, ao se tornar artisticamente ativa, isto é, literariamente ativa, encontra-se de antemão envolvida por um pluridiscursos, e de modo algum por uma só linguagem, única, indiscutível e peremptória*”.¹⁷³

A presença de uma consciência sócio-ideológica a manifestar-se de forma plurilíngüe (ou seja, registrando não apenas a fala do criador da obra de arte, mas as muitas vozes que se somam no universo social e histórico que ele se propõe retratar) se faz sentir no texto de Graciliano Ramos. O universo em questão é o Nordeste brasileiro castigado pela seca.

O tema trabalhado por Graciliano Ramos em *Vidas secas* é recorrente nos autores que registram em sua arte a seca do Nordeste e o drama dos retirantes: a necessidade de abandonar a terra em que vivem e deixar para trás seus sonhos e seus pertences, a fome, a perda de criaturas amadas, a nivelação homem-animal frente à tragédia que destrói todas as formas de vida.

Os diferentes discursos aqui aproximados – em diferentes formas de expressão artística (trechos de romances, pinturas, poema, canção, em que, aos poucos, estamos nos aprofundando) – apresentam/denunciam aspectos sociais que se fazem ecos uns dos outros e se repetem de forma quase obsessiva. Mais que isso, são sua gente, seus costumes, suas crenças, sua relação simbiótica com a terra que escapam das linhas e das cores dos quadros pictóricos e verbais aqui apresentados.

172 A análise que acima apresentamos é baseada no trabalho desenvolvido pelos professores Fernando Lázaro Carreter e Cecília de Lara, no **Manual de Explicação de Textos**, Livraria Acadêmica, Rio de Janeiro.

173 BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988, p. 101.

Trabalho interessante sobre a desintegração social dos que sofrem a seca é desenvolvido por Portinari.

Sobre o pintor modernista e sua obra encontram-se informações detalhadas nos *sítios*:

<http://casadeportinari.com.br/principal.htm>

<http://www.portinari.org.br/index.htm>

Deste último endereço são as reproduções que passamos a analisar.

Portinari registra em sua série **Os Retirantes**, de forma magistral, o encontro entre o ser humano e a dor impotente.

Observe no quadro que tem o mesmo nome (criação de 1944, abaixo, à esquerda), como os passos da família são acompanhados pela figura da morte, que os segue – ela também esquelética, necessitando alimentar-se; as crianças, figuras deformadas, mudas (o traço da boca, na maioria delas, é invisível), o menino que a mãe leva nos braços assemelha-se a uma trouxa – é também um fardo, mais um entre os tantos fardos que ela precisa carregar em sua marcha; restam os olhos, abertos, esbugalhados, espantados ante a incógnita de um caminho que não se mostra (veja-se o chão em que pisam descalços – pedregoso, áspero –, não aponta para lugar algum); não há vegetação nenhuma, porém muitas aves no céu (aves onde não há vida são aves que se alimentam da morte).

Menino Morto (abaixo, à direita) mantém a mesma carga expressiva. Da mesma forma que o anterior, o céu paira cinzento, como um manto de trevas sobre os retirantes. Num contraste de cores, a terra arde. O tom vermelho do chão mostra-se como reverberação do amarelo intenso, como se bebesse os raios do sol, e se projeta em diferentes nuances nos personagens da cena. As lágrimas aparecem como objetos despejados, literalmente, sobre o corpo descarnado e sem vida do menino que centraliza a cena. Uma das crianças presentes, enquanto todos os demais choram, mostra-se esvaziada de qualquer reação: apática, os olhos sem pupilas equiparam-se aos lábios sem expressão, que também não se destacam no rosto amarelecido. Essa ausência revelada seria já a prefiguração da ausência pressentida? Seria ela talvez a próxima criança a ser abatida?



- Assim como nas pinturas de Portinari, a perda de um filho durante a retirada é contada por Raquel de Queiroz em **O Quinze**, romance de 1930.

Lá se tinha ficado o Josias, na sua cova à beira da estrada, com uma cruz de dois paus amarrados, feita pelo pai.

Ficou em paz. Não tinha mais que chorar de fome, estrada afora. Não tinha mais alguns anos de miséria à frente da vida, para cair depois no mesmo buraco, à sombra da mesma cruz.

Cordulina, no entanto, queria-o vivo. Embora sofrendo, mas em pé, andando junto dela, chorando de fome, brigando com os outros...

E quando reencetou a marcha pela estrada infundável, chamejante e vermelha, não cessava de passar pelos olhos a mão trêmula:

-Pobre do meu bichinho!¹⁷⁴

A linguagem seca e a narrativa enxuta destoam do restante do romance **O Quinze**, que, em outros pontos da trama, demora-se em detalhes. Nas emoções mais fortes e interiorizadas, no entanto, a linguagem se encurta e esconde-se como se escondem também os sentimentos dos personagens, endurecidos pela convivência com a privação.

Veja-se que, no relato de Raquel de Queiroz, como na pintura de Portinari, a *estrada é infundável, chamejante e vermelha*.

- A indiferença dos céus para com as preces dos homens é registrada por Raquel com certa ironia em trecho finalizado com o retrato da dama de negro e sua foice, imagem que também acompanha os retirantes de Portinari:

Setembro já se acabara, com seu rude calor e sua aflita miséria; e outubro chegou, com São Francisco e sua procissão sem fim, composta quase toda de retirantes, que arrastavam as pernas descarnadas, os ventres imensos, os farrapos imundos, atrás do pátio rico do bispo, e da longa teoria de frades a entoarem em belas vozes a canção em louvor do santo:

Cheio de amor, cheio de amor!

as chagas trazes

do Redentor!

E no andor, hirto, com as mãos lavadas de roxo, os pés chagados aparecendo sob o burel, São Francisco passou por toda a cidade, com os olhos de louça fitos no céu, sem parecer cuidar da infinita miséria que o cercava e implorava sua graça, sem nem ao menos ensaiar um gesto de bênção, porque suas mãos, onde os pregos de Nosso Senhor deixaram a marca, ocupavam-se em segurar um crucifixo preto e um grande ramo de rosas.

E novembro entrou, mais seco e mais miserável, afiando mais fina, talvez por ser o mês de finados, a imensa foice da morte.¹⁷⁵

- Também o cansaço de quem esmaga seus pés contra a areia seca e quente é registrada por Raquel:

174 QUEIROZ, Raquel de. **O Quinze**. 33 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984, p.45.

175 Idem, ibidem, p.91.

Dia a dia, com as forças que iam minguando, a miséria escalavrava mais a cara sórdida, e mais fortemente os feria com a sua garra desapiedada.

Só talvez por um milagre iam agüentando tanta fome, tanta sede, tanto sol.

O comer era quando Deus fosse servido.

Às vezes paravam num povoado, numa vila. Chico Bento, a custo, sujeitando-se às ocupações mais penosas, arranjava um cruzado, uma rapadura, algum litro de farinha. Mas isso de longe em longe. E se não fosse uma raiz de mucunã arrancada aqui e além, ou alguma batata-brava que a seca ensina a comer, teriam ficado todos pelo caminho, nessas estradas de barro ruivo, semeado de pedras, por onde eles trotavam trôpegos, se arrastando e gemendo.

Pedro, o mais velho dos pequenos, também tentava um ganho; mas em tempo assim, com tanto homem sem trabalho, quem vai dar o que fazer a menino?¹⁷⁶

Pintada com palavras, a mesma terra de barro ruivo, semeado de pedras, por onde eles trotavam trôpegos, se arrastando e gemendo revelada pelos pincéis de Portinari.

- As vidas que se esfacelam vão-se desintegrando à medida que as palavras vão construindo novos parágrafos:

Eles tinham saído na véspera, de manhã, da Canoa. Eram duas horas da tarde.

Cordulina, que vinha quase cambaleando, sentou-se numa pedra e falou, numa voz quebrada e penosa:

-Chico, eu não posso mais...Acho até que vou morrer. Dá-me aquela zoeira na cabeça!

Chico Bento olhou dolorosamente a mulher. O cabelo, em falripas sujas, como que gasto, acabado, caía, por cima do rosto, envesgando os olhos, roçando na boca. A pele, empretecida como uma casca, pregueava nos braços e nos peitos, que o casaco e a camisa rasgada descobriam.

A saia roída se apertava na cintura em dobras sórdidas, e se enrolava nos ossos das pernas, como um pano posto a enxugar se enrola nas estacas da cerca.

Num súbito contraste, a memória do vaqueiro confusamente começou a recordar a Cordulina do tempo do casamento.

Viu-a de branco, gorda e alegre, com um ramo de cravos no cabelo oleado e argolas de ouro nas orelhas...¹⁷⁷

- Extremo cansaço é apontado também por Graciliano Ramos em **Vidas secas**. Cansaço capaz de sobrepor-se ao instinto de sobrevivência, de tudo apagar:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala.

176 Idem, ibidem, p.45.

177 Idem, ibidem, p.46.

Arrastaram-se para lá, devagar, sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

Os juazeiros aproximaram-se recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou se no chão.

-Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse.

Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

A caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O vôo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.

-Anda, excomungado. O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário - e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde.

Tinham deixado os caminhos, cheias de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés.

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a idéia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinhá Vitória esticou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados ao estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato.

Entregou a espingarda a Sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinhá Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição gutural, designou os juazeiros invisíveis.

E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande.

Ausente do companheiro, a cachorra Baleia tomou a frente do grupo. Arqueada, as costelas à mostra, corria ofegando, a língua fora da boca. E de quando em quando se detinha, esperando as pessoas, que se retardavam.¹⁷⁸

- Dentre as tantas perdas, o registro da perda ou morte dos animais de estimação, reduzindo ainda mais o espaço de expressão dos sentimentos. Muitas vezes essa perda (desfazer-se do animal ou matá-lo com suas próprias mãos) se fazia compromisso de lealdade entre dono e animal, para não deixá-lo sofrer:

E Cordulina, botando a vergonha de lado, com o Duquinha no quadril - que as privações tinham desensinado de andar, e agora mal engatinhava - dirigia-se às casas, pedindo um leitinho para dar ao filho, um restinho de farinha ou de goma pra fazer uma papa...

178 RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 12 ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965, p 7-9.

A pobre da burra, que vinham sustentando Deus sabe como, com casca seca de pau e sabugos de monturo, foi emagrecendo, descarnando, até ficar uma dura armação de ossos, envolvida num couro sujo, esburacado de vermelho.

Chico Bento julgou melhor trocá-la por qualquer cinco mil-réis, do que ser forçado a abandoná-la por aí, meio morta, em algum pedaço de caminho. Um bodegueiro, em Baturité, lhe ofereceu 6\$000.

E deixaram a companheira de tantas léguas amarrada a uma estaca de cerca, a cabeça pendendo do cabresto, a cauda roída e suja batendo as moscas das pisaduras.¹⁷⁹

No dia seguinte, de madrugada bem cedo, Vicente, no seu cavalo pedrês, galopava na estrada.

De longe ainda, apareceu-lhe a casa do Logradouro, erguida no seu alto.

As janelas verdes, cerradas, o alpendre vazio, o curral, com a poeira seca do estrume meio varrida pelo vento. Defronte à janela do quarto de Conceição, uma forquilha onde sempre havia uma panela de barro com um craveiro, se espetava sozinha, sem planta e sem panela, estendendo para o ar os três braços vazios.

E na frente do alpendre, um gato faminto, esguio como uma cobra, miava lamentosamente.

Quando, enfim, chegou em casa, e deixou o cavalo sob o pau-branco, João Marreca veio recebê-lo.

-Bom dia, compadre. Tudo bem? -Tudo bem, graças a Deus...

-E o gado?

-Vai indo... Mas depois que o senhor saiu, morreu a Fidalga.

E mostrava o couro lavrado, espichado em varas, de encontro ao oitão.

Vicente verificou o espichamento, e entrou em casa, seguido pelo vaqueiro:

-Eu já esperava isso... Aquela, coitada, não durava mais nem dois dias...¹⁸⁰

- Isso também acontece em **Vidas secas**, quando é preciso matar Baleia – a cachorrinha que era parte da família e que se destaca na narrativa por apresentar as mesmas reações e pensamentos que seus companheiros humanos:

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pêlo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida.

Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de hidrofobia e amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de roscas, semelhantes a uma cauda de cascavel.

179 QUEIROZ, Raquel de. **O Quinze**. 33 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984, p.46.

180 Idem, ibidem, p.69.

Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito.

Sinhá Vitória fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados, que adivinhavam desgraça e não se cansavam de repetir a mesma pergunta:

-Vão bulir com a Baleia? ¹⁸¹

- Ou quando a perda é decorrente de uma necessidade extrema como foi em **Vidas secas** comer o papagaio:

Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto. Agora, enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. ¹⁸²

Sobre a mesma temática, escrito em outra linguagem, é o enfoque de João Cabral de Melo Neto em **Morte e vida Severina**, poema de 1954. [ligação com a explicação abaixo]

Obra poética composta como um auto de natal pernambucano, apresenta o ritmo exigido para a representação teatral. Dividida em partes, relata a travessia de um retirante pelo árido do sertão nordestino. Em sua jornada, vai encontrando a morte em suas muitas manifestações. Isso vai acabar por abater-lhe o ânimo e ele pensa em também morrer. O final do auto, no entanto, é um dos mais emocionantes depoimentos de valorização da vida.

Levado como representação teatral para todo o País, teve reconhecimento absoluto, pelas emoções que despertou e pelo sentido universal que brota de seu regionalismo profundamente humano. No teatro, foi acompanhado pela música **Latifúndio**, de Chico Buarque de Holanda [ligação com sítio aberto], composta para ser sua trilha sonora.

MORTE E VIDA SEVERINA

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI ¹⁸³

-O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como há muitos Severinos
 com mães chamadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria
 do finado Zacarias.
 Mas isso ainda diz pouco:
 há muitos na freguesia,
 por causa de um coronel

181 RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 12 ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965, p.107.

182 Idem, ibidem, p. 9.

183 MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta**. 22ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, p.70-72.

que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?
Vejam: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida :
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina :
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino

que em vossa presença emigra.

O mesmo fundo social aproxima este canto do poema de João Cabral e o quadro **Enterro na rede** de Portinari:



ENCONTRA DOIS HOMENS CARREGANDO UM DEFUNTO NUMA REDE, AOS GRITOS DE: "Ó IRMÃOS DAS ALMAS! IRMÃOS DAS ALMAS! NÃO FUI EU QUE MATEI NÃO!"¹⁸⁴

- A quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.
- A um defunto de nada,
irmão das almas,
que há muitas horas viaja
à sua morada.
- E sabeis quem era ele,
irmãos das almas.
sabeis como ele se chama
ou se chamava ?
- Severino Lavrador,
irmão das almas,
Severino Lavrador,
mas já não lavra.
- E de onde que o estais trazendo,
irmãos das almas,
onde foi que começou
vossa jornada ?
- Onde a Caatinga é mais seca,

184 Idem, ibidem, p.72-76

irmão das almas,
onde uma terra que não dá
nem planta brava.
-E foi morrida essa morte,
irmãos das almas,
essa foi morte morrida
ou foi matada ?
-Até que não foi morrida,
irmão das almas,
esta foi morte matada
numa emboscada.
-E o que guardava a emboscada,
irmãos das almas,
e com que foi que o mataram,
com faca ou bala?
-Este foi morto de bala,
irmão das almas,
mais garantido é de bala,
mais longe vara.
-E quem foi que o emboscou,
irmãos das almas,
quem contra ele soltou
essa ave-bala?
-Ali é difícil dizer,
irmão das almas,
sempre há uma bala voando
desocupada.
-E o que havia ele feito,
irmãos das almas.
e o que havia ele feito
contra a tal pássara?
-Ter uns hectares de terra,
irmão das almas,
de pedra e areia lavada
que cultivava.
-Mas que roças que ele tinha,
irmãos das almas,
que podia ele plantar
na pedra. avara ?
-Nos magros lábios de areia,
irmão das almas,
dos intervalos das pedras,
plantava palha.
-E era grande sua lavoura,
irmãos das almas,
lavoura de muitas covas,
tão cobiçada?
-Tinha somente dez quadras,
irmão das almas,
todas nos ombros da serra,

nenhuma várzea.
-Mas então por que o mataram,
irmãos das almas,
mas então por que o mataram
com espingarda?
Queria mais espalhar-se
irmão das almas,
queria voar mais livre
essa ave-bala.
-E agora o que passará,
irmãos das almas,
o que é que acontecerá
contra a espingarda?
-Mais campo tem para soltar,
irmão das almas,
tem mais onde fazer voar
as filhas-bala.
-E onde o levais a enterrar,
irmãos das almas,
com a semente de chumbo
que tem guardada ?
-Ao cemitério de Torres,
irmão das almas,
que hoje se diz Toritama,
de madrugada.
-E poderei ajudar,
irmãos das almas ?
vou passar por Toritama,
é minha estrada.
-Bem que poderá ajudar,
irmão das almas,
é irmão das almas quem ouve
nossa chamada.
-E um de nós pode voltar,
irmão das almas,
pode voltar daqui mesmo
para sua casa.
-Vou eu, que a viagem é longa,
irmãos das almas,
é muito longa a viagem
e a serra é alta.
-Mais sorte tem o defunto,
irmãos das almas,
pois já não fará na volta
a caminhada.
-Toritama não cai longe,
irmão das almas,
seremos no campo santo
de madrugada.
-Partamos enquanto é noite,

irmão das almas,
que é o melhor lençol dos mortos
noite fechada.

Também aqui sentimos a dureza da jornada, o desânimo, a fadiga: [aproximar do quadro **Retirantes** e dos textos de Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos que apontam cansaço]

CANSADO DA VIAGEM O RETIRANTE PENSA INTERROMPÊ-LA POR UNS INSTANTES E PROCURAR TRABALHO ALI ONDE SE ENCONTRA ¹⁸⁵

-Desde que estou retirando
só a morte vejo ativa,
só a morte deparei
e às vezes até festiva;
só morte tem encontrado
quem pensava encontrar vida,
e o pouco que não foi morte
foi de vida severina
(aquela vida que é menos
vivida que defendida,
e é ainda mais severina
para o homem que retira).
Penso agora: mas por que
parar aqui eu não podia
e como o Capibaribe
interromper minha linha?
ao menos até que as águas
de uma próxima invernia
me levem direto ao mar
ao refazer sua rotina?
Na verdade, por uns tempos,
parar aqui eu bem podia
e retomar a viagem
quando vencesse a fadiga.
Ou será que aqui cortando
agora a minha descida
já não poderei seguir
nunca mais em minha vida?
(será que a água destes poços
é toda aqui consumida
pelas roças, pelos bichos,
pelo sol com suas línguas?
será que quando chegar
o rio da nova invernia
um resto da água do antigo
sobrará nos poços ainda?)
Mas isso depois verei:
tempo há para que decida;
primeiro é preciso achar
um trabalho de que viva.

185 Idem, ibidem, p.79-80.

Vejo uma mulher na janela, ali,
 que se não é rica, parece remediada
 ou dona de sua vida:
 vou saber se de trabalho
 poderá me dar notícia.

A confiança na força do homem também faz parte da realidade social do homem nordestino:

O CARPINA FALA COM O RETIRANTE QUE ESTEVE DE FORA, SEM TOMAR PARTE EM NADA ¹⁸⁶

Severino, retirante,
 deixe agora que lhe diga :
 eu não sei bem a resposta
 da pergunta que fazia,
 se não vale mais saltar
 fora da ponte e da vida;
 nem conheço essa resposta,
 se quer mesmo que lhe diga.
 É difícil defender ,
 Só com palavras, a vida,
 ainda mais quando ela é
 esta que vê, severina;
 mas se responder não pude
 à pergunta que fazia,
 ela, a vida, a respondeu
 com sua presença viva.
 E não há melhor resposta
 que o espetáculo da vida:
 vê-la desfiar seu fio,
 que também se chama vida,
 ver a fábrica que ela mesma,
 teimosamente, se fabrica,
 vê-la brotar como há pouco
 em nova vida explodida;
 mesmo quando é assim pequena
 a explosão, como a ocorrida;
 mesmo quando é uma explosão
 como a de há pouco, franzina;
 mesmo quando é a explosão
 de uma vida severina.

As aproximações que aqui realizamos na verdade foram possíveis pela identidade da temática trabalhada nesses muitos textos. Inúmeras outras obras, do cinema à música (veja-se, por exemplo, o filme **Deus e o diabo na terra do sol**, de Glauber Rocha [ligação com sítios sobre o cineasta]) retomam esse enfoque tão ao gosto da cultura brasileira.

186 Idem, ibidem, p.112.

Como podemos considerar essas escrituras sob o olhar da intertextualidade?

Não estamos frente a uma charge, um pastiche ou uma transformação paródica.

O que aqui encontramos são variações em torno de um mesmo tema. As imagens se repetem, não por imitação umas das outras, mas por derivarem de um mesmo tema, por reportarem para seus textos um mesmo mundo, seus contrastes, sua pobreza material e sua riqueza humana.

PARÓDIA OU PASTICHE? [ligações com os respectivos enfoques em GENETTE]

Canção do exílio facilitada ¹⁸⁷

lá?

ah!

sabiá...

papá...

maná...

sofá...

sinhá...

cá?

bah!

José Paulo Paes

Diferentes reações desperta no leitor esse poema: [ligação com poema]

- --*Interessante...*
- --*Engraçado...*
- --*Bem bolado...*
- --*Gostei do ritmo...*
- --*Gracinha...*
- --*Todo apoiado nos á's, legal...*
- --*Coisa de modernista...*
- --*Já vi alguma coisa parecida...*

187 PAES, José Paulo. **Canção do exílio facilitada**. In: DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Análise e interpretação de poesia**. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Sipione, 1995, p.62-72.

Alguma coisa parecida! Sim, ele remete ao poema que lhe serve de modelo e inspiração: a **Canção do exílio** de Gonçalves Dias.

Canção do exílio¹⁸⁸

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras
Onde canta o Sabiá.

O que têm em comum? Vamos verificar?

No poema de José Paulo Paes [situar o autor no panorama literário brasileiro – ligação], destacam-se os versos (monossilábicos), com suas rimas oxítonas, que abrem e fecham o poema: *lá? ah!/cá? bah!*

Tais versos estabelecem a oposição entre a realidade desejada (*lá*) e a realidade vivida (*cá*), oposição que é acentuada pelo sentido acrescentado pelas interjeições *ah!* (prazer, entusiasmo, desejo) e *bah!* (desprezo, descontentamento).

A mesma oposição já se encontrava nos versos de Gonçalves Dias [situar o autor no panorama literário brasileiro – ligação]. Todos os aspectos apontados na realização do poema giram também aqui em torno das duas realidades: o *lá* e o *cá*. São essas duas realidades que se antagonizam – a realidade presentificada pelo *cá* e a outra, simbolizada

188 DIAS, Gonçalves. **Canção do exílio**. In: DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Análise e interpretação de poesia**. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Sipione, 1995, p.63

na expressão que tudo abarca, *minha terra*, retomada na repetição do *lá* –. O *lá* (minha terra), embora seja apresentado por intermédio da natureza descrita com entusiasmo, encontra no mote apoiado em *palmeiras* e *sabiá* sua caracterização central. Veja como José Paulo Paes retoma essa simbologia (*sabiá...*) já na primeira linha da segunda estrofe, quando lista os prazeres que podem ser vividos no *lá*.

O poema de Gonçalves Dias se inscreve na linha do saudosismo [ligação com características do Romantismo e dali para sítios abertos sobre literatura], uma das temáticas centrais do movimento romântico [ligação com Romantismo e dali para sítios abertos sobre literatura] de que o autor é um dos nomes mais significativos no Brasil. Assim, as coisas da *minha terra* são revestidas da beleza e perfeição com que a saudade pinta as coisas amadas distantes (*não gorjeiam como lá; nosso céu tem mais estrelas; nossas várzeas têm mais flores; nossas flores têm mais vida; nossa vida mais amores; mais prazer encontro eu lá*). *Lá*, tudo é espontâneo e natural.

A forma encontrada por José Paulo Paes para apresentar o mesmo sentimento chega a ser tocante em sua simplicidade e capacidade de sugestão (*sabiá...* – a natureza; *papá...* – símbolo da terra-mãe, do lar, ao mesmo tempo, da prodigalidade; *maná...* o alimento servido pela natureza, a ausência de esforço (sentimento costumeiro naqueles que idealizam os objetos-alvo de suas saudades); *sofá...* – a intimidade, o encontro amoroso; *sinhá...* – a figura feminina, os amores).

O poema de José Paulo Paes se reveste de diferentes significados para quem conhece a **Canção do Exílio** de Gonçalves Dias. Isso acontece com qualquer outro texto lido; tanto mais o leitor mergulha em suas possibilidades de leitura quanto mais sensível se tiver tornado ao diálogo entre textos, quanto mais *leituras* puder fazer em sua leitura.

[Novo enfoque]

Muitos são os autores que se dedicaram a criar novas canções do exílio, a partir de Gonçalves Dias.

Aires da Mata Machado afirma, pela quantidade e permanência das canções de exílio: “A Canção do Exílio *perdura. Tem existência póstuma.*”¹⁸⁹ Ele mesmo registra e comenta imitações e reescrituras surgidas já a partir da divulgação dos versos de Gonçalves Dias, nos primeiros anos do Romantismo brasileiro.

Curioso é notar-se quão profundamente o poema de Gonçalves Dias marcou a cultura brasileira, não apenas no campo da literatura, mas também nas manifestações de civismo. Encontramos influências da Canção do Exílio no Hino Nacional e no Hino do Pracinha Brasileiro.

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida, no teu seio, mais amores.

(Hino Nacional Brasileiro)

[fundo musical com o trecho mencionado]

189 MACHADO, Aires da Mata. Vida póstuma da Canção do Exílio. In: **Crítica de estilos**. Rio de Janeiro: Agir, 1956, p.55.

Não permita Deus que eu morra
 Sem que eu volte para lá;
 Sem que leve por divisa
 Esse V que simboliza
 A vitória que virá.

(Hino do Pracinha Brasileiro)

[fundo musical com o trecho mencionado]

José de Nicola e Ulisses Infante, em *Análise e interpretação de poesia*, registram como *textos-produto* da poesia de Gonçalves Dias, além da composição de José Paulo Paes: *Canção do exílio - Meu lar*, de Casimiro de Abreu; *Canto de regresso à pátria*, de Oswald de Andrade; *Canção do exílio*, de Murilo Mendes; *Uma canção*, de Mário Quintana; *Nova canção do exílio*, de Carlos Drummond de Andrade; *Sabiá*, de Antônio Carlos Jobim e Chico Buarque de Holanda; *Outra canção do exílio*, de Eduardo Alves da Costa.¹⁹⁰

Especial interesse desperta a canção *Sabiá*, de Antônio Carlos Jobim e Chico Buarque de Holanda, vencedora do Festival da Canção de 1968, quando o País vivia o regime de ditadura militar. Ser um texto-produto da Canção de Gonçalves Dias é, no caso, definir, pela marca de origem, a vontade de voltar ao lar, ao sistema democrático, onde é “*o meu lugar*”. Observe a maneira encontrada pelos autores para, entrelaçando com os termos empregados por Gonçalves Dias e a temática nuclear de desejo de regresso à Pátria, induzir o leitor/ouvinte à percepção de perda da liberdade e necessidade de reconstrução.

Sabiá [Acompanhar a apresentação com um trecho da música]

Vou voltar, sei que ainda
 Vou voltar para o meu lugar
 Foi lá e é ainda lá
 Que eu hei de ouvir cantar
 Uma sabiá, cantar uma sabiá
 Vou voltar, sei que ainda
 Vou voltar
 Vou deitar à sombra de uma palmeira
 Que já não há
 Colher a flor que já não dá
 E algum amor, talvez possa encontrar
 As noites que eu não queria
 E anunciar o dia
 Vou voltar, sei que ainda
 Vou voltar
 Não vai ser em vão
 Que fiz tantos planos de me enganar
 Como fiz enganos de me encontrar
 Como fiz estradas de me perder
 Fiz de tudo e nada de te esquecer

190 DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. *Análise e interpretação de poesia*. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Sipione, 1995, p.62-72.

Antônio Carlos Jobim e Chico Buarque de Holanda ¹⁹¹

A negação da realidade vivida revela-se nos versos:
*Vou deitar à sombra de uma palmeira/Que já não há;
 Colher a flor que já não dá; As noites que eu não queria.*

Essa realidade se opõe à realidade desejada, buscada, que precisa ser retomada, reconstruída:

*E anunciar o dia
 Vou voltar, sei que ainda
 Vou voltar
 Não vai ser em vão
 Que fiz tantos planos de me enganar
 Como fiz enganos de me encontrar
 Como fiz estradas de me perder
 Fiz de tudo e nada de te esquecer.*

Como era comum na época da ditadura, o poema se reveste de aparência lírico-amorosa, como se os versos fossem endereçados à amada ausente e desejada, criando uma figura que passa a representar a liberdade perdida. Talvez por essa razão, tenham os autores optado por criar a expressão *uma sabiá*.

DOIS OLHARES SOBRE TERESA

Interessante e delicada é a relação entre estes dois poemas e suas Teresas: o primeiro pertence à lírica amorosa de Castro Alves [ligação com comentários sobre o autor]; o segundo, de Manuel Bandeira [ligação com comentários sobre o autor], uma reescritura do primeiro, desenvolve-se em versos livres, na linguagem do cotidiano.

O adeus de Teresa ¹⁹²

A vez primeira que eu fitei Teresa,
 Como as plantas que arrasta a correnteza,
 A valsa nos levou nos giros seus...
 E amamos juntos... E depois na sala
 “Adeus” eu disse-lhe a tremer co’ a fala...

E ela, corando, murmurou-me: “adeus”.

Uma noite... entreabriu-se um reposteiro...
 E da alcova saiu um cavaleiro
 Inda beijando uma mulher sem véus...
 Era eu... Era a pálida Teresa!
 “Adeus” lhe disse conservando-a presa...

191 JOBIM, Antônio Carlos e HOLANDA, Chico Buarque de. *Sabiá*. In: DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Análise e interpretação de poesia**. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Sipione, 1995, p. 69.

192 ALVES, Castro. *O adeus de Teresa*. In: LAJOLO, Marisa e CAMPEDELLI, Samira. **Castro Alves**. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980, p. 25.

E ela entre beijos murmurou-me: “adeus!”

Passaram tempos... séc’los de delírio...
 Prazeres divinais... gozos do Empíreo...
 ... Mas um dia volvi aos lares meus.
 Partindo eu disse – “Voltarei!... descansa!...”
 Ela, chorando mais que uma criança,

Ela em soluços murmurou-me: “adeus!”

Quando voltei... era o palácio em festa!...
 E a voz *d’Ela* e de um homem lá na orquestra
 Preenchiam de amor o azul dos céus.
 Entrei!... Ela me olhou branca... surpresa!
 Foi a última vez que eu vi Teresa!...

E ela arquejando murmurou-me: “adeus!”

Castro Alves

São Paulo, 28 de agosto de 1868.

Teresa¹⁹³

Manuel Bandeira

A primeira vez que vi Teresa
 Achei que ela tinha pernas estúpidas
 Achei também que a cara parecia uma perna

Quando vi Teresa de novo
 Achei que os olhos eram muito mais
 velhos que o resto do corpo
 (Os olhos nasceram e ficaram dez anos
 esperando que o resto do corpo nascesse)

Da terceira vez não vi mais nada
 Os céus se misturaram com a terra
 E o espírito de Deus voltou a se mover
 sobre a face das águas.

Onde as semelhanças? Ambos os poemas registram três momentos entre o poeta e sua Teresa; ambos apresentam Teresa em diferentes situações de sua vida.

A partir daí começam os pontos divergentes que ainda mais aproximam os dois poemas.

193 BANDEIRA, Manuel. **Teresa**. In: <http://www.bruxorj.hpg.ig.com.br/poesia/m/teresa.htm>, 7 de fevereiro de 2002, 14h30min.

Enquanto a linguagem de Castro Alves é trabalhada, a de Manuel Bandeira é intencionalmente simples; enquanto Castro Alves registra a perda amorosa, Manuel Bandeira apresenta o encontro. Veja-se que trilham caminhos opostos. Castro Alves, romântico, constrói uma ambiência de sonho a envolver a figura feminina; Manuel Bandeira, modernista, emprega uma linguagem despojada e nada acrescenta além da figura da mulher que se revela a seus olhos.

Nas duas primeiras estrofes de Castro Alves, há uma aparente harmonia:

*A vez primeira que eu fitei Teresa,
Como as plantas que arrasta a correnteza,
A valsa nos levou nos giros seus...
E amamos juntos... E depois na sala
“Adeus” eu disse-lhe a tremer co’ a fala...*

E ela, corando, murmurou-me: “adeus”.

*Uma noite... entreabriu-se um reposteiro...
E da alcova saiu um cavaleiro
Inda beijando uma mulher sem véus...
Era eu... Era a pálida Teresa!
“Adeus” lhe disse conservando-a presa...*

E ela entre beijos murmurou-me: “adeus!”

O “adeus”, nas duas estrofes, tem o significado de “até breve”. Nesse *adeus* se esconde a promessa de reencontro.

Na terceira estrofe, que registra a separação dos amados, o *adeus* se reveste de outro significado, mescla de medo e sofrimento, induzido pela expressão “em soluços” somada à timidez de “murmurou-me” que o antecede.

*Passaram tempos... séc’los de delírio...
Prazeres divinais... gozos do Empíreo...
... Mas um dia volvi aos lares meus.
Partindo eu disse – “Voltarei!... descansa!...”
Ela, chorando mais que uma criança,*

Ela em soluços murmurou-me: “adeus!”

A quarta estrofe marca a separação definitiva:

*Quando voltei... era o palácio em festa!...
E a voz d’Ela e de um homem lá na orquestra
Preenchiam de amor o azul dos céus.
Entrei!... Ela me olhou branca... surpresa!
Foi a última vez que eu vi Teresa!...*

E ela arquejando murmurou-me: “adeus!”

O verbo escolhido pelo autor, “arquejar”, mais uma vez revela profundo sofrimento. Nota-se, porém, como em toda a obra lírico-amorosa de Castro Alves, a superioridade sugerida na figura masculina. É a mulher que fica pálida, chora, arqueja. Os termos que apresentam as emoções e ações masculinas sugerem força e erotismo.

Na primeira estrofe da *Teresa* de Manuel Bandeira, registra-se uma simples observação:

*A primeira vez que vi Teresa
Achei que ela tinha pernas estúpidas
Achei também que a cara parecia uma perna.*

O poema, numa clara alusão a seu hipotexto [extrair do texto de Genette a conceituação de hipotexto e fazer a ligação], inicia-se com o verso de Castro Alves adaptado à linguagem contemporânea: *A vez primeira que eu fitei Teresa/A primeira vez que eu vi Teresa*. Ao contrário do primeiro, porém, que destaca o despertar de um encantamento, o segundo parece registrar quase um desagrado.

Na estrofe seguinte [ligação], o segundo momento relatado – em contraste evidente com o poema-matriz, que nesse segmento aponta a separação –, insinua um indício de encontro na percepção que tem o autor da alma de Teresa revelada nos olhos que nasceram antes e ficaram esperando o resto do corpo crescer.

A terceira estrofe [ligação], também a terceira parte do poema, confirma o encontro. Nesse encontro, tal como no início dos tempos bíblicos, a vida recomeça, num contraste marcante com o poema de Castro Alves que, em sua parte final, expõe a ruptura definitiva.

Na diferença, a semelhança. Não uma diferença qualquer, mas uma diferença pontuada, intencional: o relato de um encontro, não o de um desencontro como no poema de Castro Alves que serviu de contraponto à reescritura de Manuel Bandeira.

Em ambos os poemas, a exploração do tempo, apresentado em ordem cronológica, para marcar o processo gradual dos momentos narrados.

4.4 AUTORES DOS TEXTOS ESCOLHIDOS PARA A PROPOSTA DE LEITURA EM REDE

4.4.1 Machado de Assis

CARACTERÍSTICAS DE SUA OBRA

Para Alfredo Bosi, “o ponto mais alto e mais equilibrado da prosa realista brasileira acha-se na ficção de Machado de Assis”¹⁹⁴, Machado de Assis, além de romancista e contista dedicou-se também à poesia e à crônica. Embora tenha se iniciado na literatura romântica, mesmo em seus primeiros romances, **Ressurreição**, **A mão e a luva**, **Helena**, **Iaiá Garcia**, seus personagens já destoam do quadro comum à época (tramas construídas por uma sucessão de peripécias formando histórias simples cujos impasses são decorrentes de conflitos de interesses). Os personagens não sofrem de arrebatamentos românticos; suas ações são ditadas pelo interesse e explicadas por intromissões do narrador.

A partir da publicação de **Memórias póstumas de Brás Cubas** (a cujo “defunto-autor passou delegação para exibir, com o despejo dos que já nada mais temem, as peças de cinismo e indiferença com que via montada a história dos homens”¹⁹⁵), em 1881, revela-se

194 BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3 ed. 10 tiragem. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 193.

195 Idem, *ibidem*, p.197.

o autor maduro, construtor de personagens que retratam o homem brasileiro de seu tempo (Segundo Império e Primeira República). “Machado recria, em seus romances, o mundo carioca (e brasileiro) de uma sociedade arcaica, cujos hábitos antigos e cerimoniosos e cujas atitudes convencionais dissimulavam, na boa educação e nos modos polidos, toda a violência de uma sociedade escravocrata [...]”¹⁹⁶

Nessa caracterização, revela seu ceticismo com relação à natureza humana. Em sua forma lenta e precisa de construir os caracteres que revela, expõe todas as mesquinhas do ser humano, as soluções geradas no compadrismo e no privilégio, apresentando um realismo mesclado de ironia e distanciamento crítico. Talvez seja essa a característica que mais se evidencia na elaboração dos retratos psicológicos de uma sociedade dura e sem compaixão. Aspectos que revelam a singularidade de Machado de Assis são também a despreocupação com a linearidade da narrativa (os acontecimentos enfocados não se prendem à ordem cronológica, podendo fazer-se em episódios fragmentados unidos pela intervenção do narrador) e as intervenções, comuns em seus textos, nas quais o narrador se dirige ao leitor ou se demora em considerações sobre elementos circunstanciais.

Sobre Machado de Assis você pode ainda buscar informações em:

<http://www.machadinho.hpg.ig.com.br/index.htm>

<http://www.machadodeassis.org.br/machado1.htm>

<http://www.culturabrasil.pro.br>

<http://www.machadodeassis.org.br/machado1.htm>

4.4.2 *Julieta de Godoy Ladeira*

Contista e romancista nascida em São Paulo, trabalha também com publicidade e colabora em revistas.

4.4.3 *Graciliano Ramos*

Seguindo a formulação de Lucien Goldmann, Alfredo Bosi 197 propõe um olhar sobre a obra de Graciliano Ramos apoiada na oposição entre o *eu* do escritor e a *sociedade*. Nessa perspectiva, considera os romances de Graciliano Ramos como romances de tensão crítica que revelam as profundas marcas deixadas nos personagens pela vida em sociedade. A oposição referida é responsável pelo surgimento do herói problemático, apresentado em sua relação com a natureza e a realidade sócio-econômica em que habita. A partir da elaboração do caráter do personagem, projetado nessa relação e revelado em sua densidade moral, desenvolve-se o enredo do romance de Graciliano, uma das marcas do Neo-Realismo [ligação com Neo-Realismo] dos anos 30, significativa fase do Modernismo [ligação com Modernismo] brasileiro.

“Como a paisagem árida e impiedosa do sertão nordestino, a narrativa de Graciliano Ramos se vale apenas do essencial. Para ele, o mundo não libera encantos, as paisagens são apenas pontos de referência entre os quais os personagens se movem.”¹⁹⁸

Sobre Graciliano Ramos e sua obra vale conferir:

196 LAJOLO, Marisa. **Machado de Assis**. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980p. 102.

197 BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 440-445.

198 *Prefácio*. In: RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

<http://www.geocities.com/gracilianoramos/grac33.htm>

http://www.vidaslusofonas.pt/graciliano_ramos.htm

4.4.4 Raquel De Queiroz

Raquel de Queiroz surge no cenário nacional com o romance **O quinze**, nos finais de 1930, vindo a fazer parte do ciclo do romance nordestino [ligação com Neo-Realismo], em que se situam também Graciliano Ramos, Lins do Rego e Jorge Amado, entre outros. Tanto no romance de estreia como em **João Miguel** aproxima-se do ideal neo-realista com uma prosa construída com períodos breves, presos aos fatos e às ações dos personagens. Seu terceiro romance, **Caminho de pedras**, apresenta conotações políticas. Aos poucos, afasta-se da linha ideológica dos primeiros trabalhos. Já em **As três Marias** os problemas psicológicos ocupam o primeiro plano. Além do romance, dedica-se à crônica, à tradução e ao teatro, na primeira revelando, segundo Alfredo Bosi, “uma prosa enxuta e viva”.¹⁹⁹

Veja aspectos da vida e obra de Raquel de Queiroz em:

<http://www.nilc.icmsc.sc.usp.br/literatura/raqueldequeiroz.htm>

<http://www.geocitiess.com/slprometheus/html/queiroz.htm>

<http://www.filomenamatarazzo.com.br/abraquel.htm>

4.4.5 João Cabral de Melo Neto

“João Cabral sempre teve alta consciência crítica da construção de seus poemas. ‘Para mim’, afirmou, ‘esse negócio de inspiração não funciona. Sou incapaz de em uma sentada produzir um poema definitivo. **Morte e vida severina**, por exemplo, foi reescrito várias vezes. No mais, tenho o vício de leitura, que me coloca sempre como um severo autocrítico de minha obra.’”²⁰⁰

É justamente o rigor na composição a característica marcante da poesia de João Cabral de Melo Neto. Posicionando-se abertamente contra o subjetivismo individualista, procura apagar o ‘eu’ do poeta e reduzir as imagens a sua essência. É a força estrutural do poema que João Cabral objetiva para comunicar um quadro crítico da realidade. A lucidez e o senso crítico do leitor, por sua vez, devem ser capazes de apreender a agudeza da composição. Estabelece-se, a partir desse trabalho com a linguagem uma espécie de consciência social.

Morte e vida Severina é o texto mais popular de João Cabral. Um auto de Natal pernambucano, como tal, uma estrutura dramática, foi construído segundo dois movimentos: o da morte e o da vida. A morte se faz sentir na trajetória do retirante Severino; a vida se faz presente como um grito de confiança no homem, na condição humana, capaz de encontrar a solução para seus problemas político-sociais.

Sobre João Cabral de Melo Neto e sua obra encontram-se informações em:

<http://sítios.uol.com.br/fredbar/mvs.html>

199 BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 447.

200 CAMPEDELLI, Samira Youssef e ABDALA JR., Benjamin. *Os severos versos da vida Severina*. In: **João Cabral de Melo Neto**. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1982, p. 99.

<http://www.secrel.com.br/jpoesia/joao.html>

4.4.6 Chico Buarque de Holanda

Sobre Chico Buarque:

<http://www.uol.com.br/chicobuarque>

<http://sítios.uol.com.br/lfportella/buarque>

<http://www.geocities.com/Hollywood/3888/chico.htm>

4.4.7 Gonçalves Dias

Considerado o primeiro poeta de vulto dentro do Romantismo brasileiro, Gonçalves Dias “soube transformar os temas comuns em obras poéticas duradouras que o colocam muito acima dos predecessores”.²⁰¹ Sua obra é construída em torno dos grandes temas do movimento romântico: amor, natureza, Deus. No entanto, por sua força expressiva, é o tema indianista que melhor o representa. O ritmo ágil, a linguagem precisa, as cadências, os sons duros e vibrantes marcam suas poesias americanas. O amor e o saudosismo, que aprendeu com o Romantismo português, revelam-se nos poemas líricos, sendo considerados, por seus aspectos de expressão e de construção, como os mais literários do Romantismo brasileiro.

Sobre Gonçalves Dias pode-se consultar:

<http://www.geocities.com/Paris/LeftBank/6526/Dias.htm> (não funciona)

<http://www.vidagoncalvesdias.hpg.ig.com.br/index.htm> (não funciona)

<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/gdias.html>

4.4.8 José Paulo Paes

Poeta, ensaísta, crítico literário e tradutor de poetas, bem como de algumas prosas, à pergunta que lhe foi feita pelo **Jornal de Poesia**: - *O que o poeta deve ter, de menino, para realizar o seu trabalho?*, José Paulo Paes deu a seguinte resposta:

“-Uma pequena objeção: poesia não é trabalho, é vocação. Para realizar a sua vocação, todo e qualquer poeta deve preservar o menino que todos trazemos dentro de nós mas que a vida dita prática nos obriga frequentemente a renegar. O poeta é aquele que se recusa a renegá-lo. E, paradoxalmente, é esse menino que torna o poeta o mais agudo dos adultos.”²⁰²

Pode-se encontrar José Paulo Paes e sua obra em:

<http://www.secrel.com.br/jpoesia/jpaulo.html>

<http://www.paubrasil.com.br/paes>

201 BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3 ed. 10 tir. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 114.

202 <http://www.secrel.com.br/jpoesia/r2souza08c.html>

4.4.9 Castro Alves

“Cecéu para a família e para os amigos, Poeta dos Escravos para a história da Literatura brasileira, estudante subversivo para as autoridades de seu tempo, Antônio de Castro Alves nasceu na Bahia, no ano de 1847, na fazenda Cabaceiras (comarca de Cachoeira).”²⁰³

A poesia condoreira marcou a produção de Castro Alves com seu tom grandiloquente, as hipérboles, o tom dramático e declamatório. A denúncia da escravidão e todos os seus males e seu empenho em fazer da palavra seu instrumento de luta levaram o poeta à elaboração de uma poesia de muitos efeitos e riquíssimo vocabulário.

Na poesia lírico-amorosa revela Castro Alves uma produção permeada de grande sensualidade, motivada pela paixão.

Sobre Castro Alves podem ser consultados os sítios:

<http://www.geocities.com/soHo/5941>

http://www.vidaslusofonas.pt/castro_alves.htm

<http://www.academia.org.br/cads/7/castro.htm>

<http://www.secrel.com.br/jpoesia/calves.html>

<http://orbita.starmeda.com/~thondy>

4.4.10 Manuel Bandeira

Manuel Bandeira iniciou-se como um dos *crepusculares* do começo do século, plantando as raízes de sua arte em uma atitude intimista presente nos poemas de *Cinza das horas*. Nas publicações seguintes, vai-se afastando das influências do Parnasianismo e do Simbolismo e construindo um trabalho em que se destaca o uso que fez do verso livre. Soube como nenhum outro poeta da Literatura brasileira incorporar a sua obra termos prosaicos e motivos do cotidiano.

Nele se encontram todos os ritmos, domínio técnico, “presença do biográfico”, “anseio de liberdade vital e estética”, uma dose de “sopro amoroso” e erotismo, “singeleza formal” somada a “um lancinante anseio de transcendência”. Com o mesmo apuro com que poetou em versos livres tratou os versos metrificados, de origem clássica ou popular.²⁰⁴

Sobre Manuel Bandeira:

http://www.terra.com.br/almanaque/literatura/manuel_bandeira1.htm

http://www.vidaslusofonas.pt/manuel_bandeira.htm

<http://www.geocities.com/maurofaro/bandeira/Bandeira.html>

<http://www.academia.org.br/cads/24/manuel.htm>

<http://www.amagiadapoesia.hpg.ig.com.br/amap/bandeira.htm>

203 LAJOLO, Marisa e CAMPEDELLI, Samira. *Castro Alves, o poeta que pede passagem*. In: **Castro Alves**. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980, p. 3.

204 BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3 ed. 10 tir. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 408-412.

4.5 AS TENDÊNCIAS: MOVIMENTOS E CARACTERÍSTICAS

4.5.1 O Romantismo

O Romantismo caracteriza-se por seu espírito revolucionário. Na realidade, o movimento artístico romântico se fez como reflexo e consequência de uma nova concepção de mundo. As revoluções que marcaram o período que antecedeu seu surgimento – em especial a Revolução Industrial e a Revolução Francesa – estabeleceram profundas alterações na forma de pensar as relações humanas. A industrialização, o crescimento da população urbana, a predominância da burguesia acompanhada da decadência da aristocracia nas classes dominantes fizeram surgir um novo gosto artístico, não mais marcado pelos modelos clássicos até então norteadores do conceito de beleza que movia o homem ocidental em sua busca de conhecimento. Em consequência também dessa urbanização, surgiu um novo público leitor, diferente da aristocracia dos salões que até então se impunha.

Como estilo de época na literatura ocidental, costuma o Romantismo ser demarcado entre a segunda metade de século XVIII e a primeira metade do século XIX. Consideram-se como locais de suas primeiras manifestações a Alemanha e a Inglaterra. Tornou-se uma realidade em todos os países do ocidente e, ressalvadas as diferenças regionais, manteve um certo número de características particularizantes capazes de apresentá-lo como um movimento universal.

Dentre essas características, destaque-se a principal delas – a liberdade de criação –, responsável por sua riqueza temática e também pela renovação das formas literárias. No rastro da liberdade de escolhas para expressão dessa nova maneira de ser e de olhar, estabeleceu-se a ausência de preferências por qualquer forma métrica ou poética, o que levou a arte literária a uma renovação formal.

A temática central do poeta romântico fez-se em torno do EU e das emoções deste EU. A valorização excessiva dos sentimentos desencadeou não apenas a valorização de aspectos emotivos, mas estendeu-se à expressão de estados de exuberância de sentimentos e à revelação de um subjetivismo mórbido e autodestrutivo.

Grande é o número de características que marcaram o movimento romântico, características essas que, centradas sempre na valorização do eu e da liberdade, vão-se entrelaçando, umas atadas às outras, umas desencadeando outras e formando um amplo painel de traços reveladores.

Para aqui discuti-las, vamos seguir os aspectos considerados os mais significativos por Domício Proença Filho em sua análise dos estilos de época na literatura.²⁰⁵

1. Contraste entre os ideais divulgados e a limitação imposta pela realidade vivida. O universo conhecido se alarga, o Século das Luzes deixa um rastro de anseios libertários, desloca-se o centro do poder; a dependência social e econômica, a inconsciência, o desconhecimento estabelecem para a imensa maioria, no entanto, uma existência marcada por limitações de toda ordem.

2. Imaginação criadora. Num movimento de escapismo, o artista romântico evade-se para os universos criados em sua imaginação, ambientados no passado ou no futuro idealizados, em terras distantes envoltas na magia e no exotismo, nos ideais libertários alimentados nas figuras dos heróis. A fantasia leva os românticos a criar tanto mundos de

205 PROENÇA FILHO, Domício. *Estilos de época na literatura*. 15 ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 216-227.

beleza que fascinam a sensibilidade, como universos em que a extrema emoção se realiza no belo associado ao terrificante (vejam-se as figuras do Drácula, do Frankstein, do Corcunda de Notre Dame e a ambiência que os rodeia).

3. **Subjetivismo.** É o mundo pessoal, interior, os sentimentos do autor que se fazem o espaço central da criação. Com plena liberdade de criar, o artista romântico não se acanha em expor suas emoções pessoais, em fazer delas a temática sempre retomada em sua obra.

4. **Evasão.** O escapismo romântico manifesta-se tanto nos processos de idealização da realidade circundante como na fuga para mundos imaginários. Quando acompanhado de desesperança, sucumbe ao chamado da morte, companheira desejada por muitos e tema recorrente em grande número de poetas.

5. **Senso de mistério.** A valorização do mistério, do mágico, do maravilhoso acompanha a criação romântica. É também esse senso de mistério que leva grande número de autores românticos a buscar o sobrenatural e o terror.

6. **Consciência da solidão.** Conseqüência do exacerbado subjetivismo, que dá ao autor romântico um sentimento de inadequação e o leva a sentir-se deslocado no mundo real e, muitas vezes, a buscar refúgio no próprio eu.

7. **Reformismo.** Esta característica manifesta-se na participação de autores românticos em movimentos contestadores e libertários, com grande influência em sua produção, como foi a campanha abolicionista abraçada por Castro Alves e o movimento republicano assumido por Sílvio Romero.

8. **Sonho.** Revela-se na idealização do mundo, na busca por verdades diferentes daquelas conhecidas, na revelação de anseios.

9. **Fé.** É a fé que conduz o movimento: crença na própria verdade, crença na justiça procurada, crença nos sentimentos revelados, crença nos ideais perseguidos, crença que se revela ainda em diferentes manifestações de religiosidade cristã – fé. Não se pode esquecer a profunda influência do medievalismo na construção do mundo romântico, dele fazendo parte a religiosidade cristã.

10. **Ilogismo.** Manifestações emocionais que se opõem e contradizem.

11. **Culto da natureza.** A natureza adquire especial significado no mundo romântico. Testemunha e companheira das almas sensíveis, é, também, refúgio, proteção, mãe acolhedora. Costuma-se afirmar que, para os românticos, a natureza foi também personagem, com papel ativo na trama.

12. **Retorno ao passado.** Tal retorno deu origem a diversas manifestações: saudosismo voltado para a infância, o passado individual; medievalismo e indianismo, na busca pelas raízes históricas, as origens que dignificam a pátria.

13. **Gosto do pitoresco, do exótico.** Valorização de terras ainda não exploradas, do mundo oriental, de países distantes.

14. **Exagero.** Exagero nas emoções, nos sentimentos, nas figuras do herói e do vilão, na visão maniqueísta a dividir o bem e o mal, exagero que se manifesta nas características já listadas.

15. **Liberdade criadora.** Valorização do gênio criador e renovador do artista, colocado acima de qualquer regra.

16. **Sentimentalismo.** A poesia do eu, do amor, da paixão. O amor, mais que qualquer outro sentimento, é o estado de fruição estética que se manifesta em extremos de exaltação ou de cinismo e libertinagem, mas sempre o amor.

17. **Ânsia de glória.** O artista quer ver-se reconhecido e admirado.

18. **Importância da paisagem.** A paisagem é tecida de acordo com as emoções dos personagens e a temática das obras literárias.

19. **Gosto pelas ruínas.** A natureza sobrepõe-se à obra construída.

20. **Gosto pelo noturno.** Em harmonia com a atmosfera de mistério, tão próxima do gosto de todos os românticos.

21. **Idealização da mulher.** Anjo ou prostituta, a figura da mulher é sempre idealizada.

22. **Função sacralizadora da arte.** O poeta sente-se como guia da humanidade e vê na arte uma função redentora.

Acrescentem-se a essas características os novos elementos estilísticos introduzidos na arte literária: a valorização do romance em suas muitas variantes; a liberdade no uso do ritmo e da métrica; a confusão dos gêneros, dando lugar à criação de novas formas poéticas; a renovação do teatro.

4.5.2 O Romantismo Brasileiro

A Independência e a conseqüente criação de um Estado nacional brasileiro determinaram o surgimento de uma consciência de nacionalidade então ausente na intelectualidade do País, até mesmo pela impossibilidade de se caracterizar como brasileira qualquer produção cultural do período colonial. O desenvolvimento de uma identidade nacional foi tarefa que tomaram para si os escritores que abraçaram o Romantismo, visto pelos integrantes do movimento como caminho para manifestação do “gênio nacional”.

Tornava-se necessário, ao mesmo tempo, negar a subordinação à cultura européia – leia-se aqui portuguesa – e adequar os horizontes da produção nacional à corrente literária em voga na Europa, dando destaque às peculiaridades da nação que se queria representar. Era preciso voltar ao passado e reconstruí-lo, para constituí-lo elemento indutor do nativismo – que se queria forte na imagem de nação que se intentava desenhar. Assim, o indígena e a natureza foram alçados à condição de elementos representativos do caráter nacional. A exaltação do índio se fazia em paralelo à exaltação do passado constitutivo da nação que fundamentou o romantismo europeu, ao mesmo tempo que os elementos da natureza apareciam como sinal de singularização do solo americano, cheio de exuberância, a marcar sua identidade. Essa a razão de se afirmar que o Romantismo no Brasil se fez como elaboração de uma consciência de nação.

O período pós-independência marca também o início de uma historiografia literária capaz de detectar e registrar as primeiras manifestações de brasilidade nas produções literárias e de marcar as diferenças resultantes das diferentes influências. Daí considerar-se a obra **Suspiros poéticos e saudades**, de Gonçalves de Magalhães, publicada em Paris em 1836, como o marco inicial do Romantismo brasileiro.

A poesia romântica brasileira passou por diferentes momentos nitidamente caracterizados. Essas diferentes vagas são apontadas pelos estudiosos, que agrupam os autores segundo as características predominantes em sua produção, dando destaque a essas tendências. Embora alguns críticos estabeleçam quatro, cinco e até seis grupos, observa-se que os aspectos apresentados em relevo podem ser assim reunidos:

1º grupo – chamado de **primeira geração romântica** –, em que se destacam duas tendências básicas: o **misticismo** (intensa religiosidade) e o **indianismo**. A religiosidade é marcante nos primeiros românticos, enquanto o indianismo se torna símbolo da civilização brasileira nos poemas de Gonçalves Dias. Esse espírito nacionalista fez desabrocharem também poemas cuja temática explorou o patriotismo e o saudosismo. Nomes que marcaram o período: Gonçalves de Magalhães, Araújo Porto Alegre, Gonçalves Dias.

2º grupo – a **segunda geração romântica** –, por seu intimismo, tédio e melancolia, abraçou o negativismo boêmio, a obsessão pela morte, o satanismo. É conhecida como geração byroniana (numa alusão ao poeta inglês Lord Byron, um de seus principais representantes) e sua postura vivencial considerada o mal do século, por se tratar não apenas de um fazer poético, mas de uma forma autodestrutiva de ser no mundo. Destacues

no período: Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela, Junqueira Freire. Algumas das obras de Castro Alves permitem enquadrá-lo no período. Sua visão da mulher, marcada pela sensualidade, distancia-se, porém, do lirismo idealizante que caracterizou as demais produções de poesia amorosa do período.

3º grupo – a **terceira geração romântica** –, voltada para uma poesia de preocupação social. Conhecida como condoreira (tinha como emblema o condor, ave que constrói seu ninho em grandes altitudes) ou hugoniana (numa referência a Vitor Hugo, escritor francês cuja obra de cunho social marcou o período), sua linguagem adquiria um tom inflamado, declamatório, grandiloquente, carregada de transposições e de figuras de linguagem. Seus principais representantes, Castro Alves e Tobias Barreto, têm sua produção associada ao movimento abolicionista e republicano, respectivamente.

4.5.3 O Realismo

Um conjunto de traços marca as relações humanas e seu olhar sobre o mundo na segunda metade do século XIX. Esses traços estabelecem um novo panorama na cultura ocidental.

Nesse quadro, diluem-se os suportes do Romantismo e desenvolvem-se as raízes do movimento realista. A busca de objetividade dá-se em decorrência do espírito cientificista que domina as décadas finais do século XIX. Na visão cientificista, predomina a concepção materialista do mundo e, segundo ela, o universo, a natureza e os homens estão presos a leis e princípios, dentro dos quais passam por um processo constantemente evolutivo. Não há mais lugar para a transcendência e se impõe o determinismo que explica os fatos da vida como resultantes de circunstâncias exteriores.

Também no Brasil aquele período registra profundas mudanças. Alfredo Bosi ensina: “[...] a partir da extinção do tráfico, em 1850, acelerara-se a decadência da economia açucareira; o deslocar-se do eixo de prestígio para o Sul e os anseios das classes médias urbanas compunham um quadro novo para a nação, propício ao fermento de idéias liberais, abolicionistas e republicanas.”²⁰⁶

A literatura da época vincula-se àquelas características. Repudiando os mitos do autor romântico, encontra-se, no plano da poesia e da narrativa “um esforço para acercar-se impessoalmente dos objetos, das pessoas”²⁰⁷. O escritor realista, afastando-se do ideário romântico, propõe a aceitação da vida como ela é. Assim, distancia-se do subjetivismo e busca no determinismo a explicação para o mundo real. Em substituição à espiritualidade romântica, vê na religião da forma um sentido para sua arte e sua existência.

Domício Proença Filho lembra que os escritores realistas assumiram as novas concepções e buscavam a verdade “através da observação e na análise da realidade”. Pretendendo desenvolver uma interpretação da vida, o autor realista opta pela narrativa. Os personagens são desenvolvidos como resultado da observação e aparecem “como tipos concretos, vivos”. Enquanto o Romantismo se volta para o passado ou o futuro (idealizados), o Realismo denuncia as desigualdades sociais de sua época.²⁰⁸

“O Realismo se tingirá de *naturalismo*, no romance e no conto, sempre que fizer personagens e enredos submeterem-se ao destino cego das ‘leis naturais’ que a ciência da

206 BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3 ed. 10 tir. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 181.

207 Idem, *ibidem*, p.186.

208 PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 15 ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 240-243.

época julgava ter codificado; ou se dirá *parnasiano*, na poesia, à medida que se esgotar no labor do verso tecnicamente perfeito.”²⁰⁹

4.5.4 O Neo-Realismo

Os anos das décadas de 30 e 40 do século XX acompanharam grande produção no romance brasileiro. Essa narrativa literária dos anos 30 apresenta-se como “um romance que analisa, agride, protesta”²¹⁰. Por suas características, constituiu-se como um Neo-Realismo, apoiado na visão crítica das relações sociais. No plano histórico, a sociedade brasileira sofria sérios abalos e transformações que vieram a marcar os novos estilos ficcionais. Pode-se reconhecer na prosa modernista que então se produziu diferentes linhas: a temática regionalista e social, o romance psicológico, o romance de dimensões urbano-sociais.

4.5.5 As Vanguardas e o Modernismo

“Arte, em última análise, é sentimento, e nada possui tanto poder deformador – pode-se empregar uma palavra mais bonita – tanto poder transfigurador do que o sentimento. [...] A imagem, na sua verdade visual, não basta às necessidades de expressão do artista. [...] Então ele modifica, altera, deforma a imagem que representa a realidade exterior, podendo mesmo suprimi-la, como no Abstracionismo, para representar ou expressar suas realidades interiores. Assim sempre tem acontecido, na história da pintura ou nas necessidades de expressão do homem, em quaisquer outras artes.”²¹¹

“O que há de espantoso nas artes é que elas realizam o desvendamento do mundo recriando o mundo noutra dimensão e de tal maneira que a realidade não está **aquém** e nem **na** obra, mas é **a** própria obra de arte.”²¹²

Falar das vanguardas e do Modernismo é tarefa que solicita cuidado. Fixemo-nos, inicialmente, no movimento artístico conhecido como Modernismo. Desde a tentativa de determinar sua controversa periodização (suas origens são fixadas em épocas tão distantes quanto os fins do século XVIII e o início do século XX), à possibilidade de associá-lo ao processo político, econômico e tecnológico conseqüente à revolução industrial e conhecido como modernização, constata-se o terreno escorregadio em que se dilui e confunde o emprego dessa terminologia. No mais das vezes, as criações do período modernista tiveram como objetivo exatamente expressar a evasão que se propunha o sujeito criador e sua rejeição à estrutura física e social determinada pela civilização que, no ocidente, assimilou a cultura desse mundo industrializado.

Outra dificuldade surge quando se tenta englobar num único movimento tendências as mais diversas. Para que se possa encontrar um ponto em que estejam em acordo os estudiosos, tomemos o Cubismo como a manifestação artística que claramente assinalou uma ruptura com os cânones artísticos que o antecederam. O Cubismo, assim como, o Futurismo, o Expressionismo, o Dadaísmo, o Surrealismo, desdobraram-se em novas manifestações, adaptados às práticas locais, num movimento amplo que acabou por desempenhar o papel de imagem da cultura no século XX. Tal cultura estabeleceu uma espécie de tensão com as formas de arte até ali aceitas como representantes da tradição.

209 BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3 ed. 10 tir. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 187.

210 Idem, *ibidem*, p.439.

211 CAVALCANTI, Carlos. **Como entender a pintura moderna**. Rio: Ed. Rio, 1981, p. 68.

212 CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994, p. 316.

No Brasil, a questão do nacionalismo está fortemente relacionada com o desenvolvimento da corrente modernista e os movimentos de vanguarda. Tão significativa é a presença do nacionalismo que se reflete e se reproduz em muitas das correntes que o movimento veio a deflagrar em nosso país. Enquanto algumas dessas correntes desenvolveram ou deixaram refletir um forte espírito de xenofobia e/ou de ufanismo, outras propunham o aproveitamento das tendências européias, como, marcadamente, os movimentos pau-brasil e antropofágico de Oswald de Andrade, que estabeleciam, o primeiro, a exportação da cultura nacional, o segundo, a deglutição do saber acadêmico e do eruditismo, a troca proveitosa com as vanguardas européias e um comprometimento dali decorrente com o nacional.

Segundo Lucia Helena (1986), “*a modernização de nossa sociedade, se assim podemos dizer, começaria nos anos 20, nas transformações do mundo rural e oligárquico em contato com as novas formas de aplicação industrial e monetária do capital. Essa nova sensibilidade é veloz, baseada no choque e na fragmentação dos laços culturais herdados e será muito mais nítida nos centros cosmopolitas, embora se irradie para outras áreas.*”²¹³

A Semana de Arte Moderna representou entre nós o grande marco após o qual se fez a consolidação de um processo de mudanças nas artes cujo início já se fizera sentir. Foram as revistas, os manifestos e as obras que se seguiram à Semana que, na realidade, estabeleceram os seus núcleos, visto que não vinha o movimento acompanhado de diretrizes e de princípios que o determinassem.

Observam-se como núcleos mais significativos:

- o desejo de *renovação estética permanente*;
- a *revisão da história-pátria*;
- a *revitalização do falar brasileiro*;
- o *questionamento dos temas do nacionalismo*.²¹⁴

Interessante é o leque de correntes que se foi formando dentro do Modernismo, algumas até antagônicas, outras num processo de aglutinação de valores contraditórios como conservadorismo e mudança, elitismo e transformismo.

“*Desse modo, ao invés de bloco uniforme, detectam-se várias correntes, até em oposição dentro da ‘frente ampla’ do Modernismo: dinamistas, primitivistas, nacionalistas, espiritualistas, desvairistas e independentes.*”²¹⁵

A enorme riqueza de tendências e movimentos em que se desdobra o Modernismo faz dele talvez o mais rico e controvertido movimento literário do mundo ocidental.

4.5.6 Pós-Modernidade

As muitas formas pelas quais se expressa a arte na Pós-Modernidade correspondem à muitas faces de uma sociedade multicultural, que é a de nossos dias.

213 HELENA, Lucia. **Modernismo brasileiro e vanguarda**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1986, p. 12.

214 Idem, *ibidem*, p.50.

215 Idem, *ibidem*, p.51.

A configuração da arte, em suas múltiplas facetas, apresenta-se paralelamente a relevantes mudanças na cultura e na sociedade do mundo ocidental contemporâneo, no qual o homem “parece ter assumido [...] a ilusória assunção dos signos ideologizados, sobretudo aqueles com que o alimentam os aparelhos de televisão”.²¹⁶ Nessa sociedade, em que o impulso e a espontaneidade superam a razão, conduzida para o consumo, os objetos de mercado se revelam personalizados e estetizados, convertendo em simulacro o mundo real, agora desmaterializado. O comportamento dos grupos sociais, em conseqüência, torna-se dirigido pelos mecanismos de comunicação de massa que vieram substituir os contatos sociais, mesmo os do grupo familiar. Criam-se fatos, criam-se valores, criam-se necessidades para alimentar a estrutura econômica de uma sociedade globalizada. O desenvolvimento tecnológico acrescenta novos elementos à transformação do homem e de sua convivência em sociedade.

Nítidas marcas distintivas apresentam-se na arte produzida por essa nova sociedade: *“Descontinuidade; quebra da seqüência previsível; utilização de todas as linguagens[...]; incorporação num mesmo texto, de fragmentos diversos, de vários autores, estilos e épocas, etc., realizando o que se chama intertextualidade; simultaneidade de cenas, imitando procedimentos do cinema moderno; introdução, na prosa, de técnicas de construção de poemas; inclusão, na composição do texto, de posicionamentos autocríticos [...]”*²¹⁷ Dessa forma, resume Luzia de Maria a narrativa contemporânea.

Dentre os traços peculiares presentes em todas as modalidades artísticas, destaca-se a tendência a eliminar as fronteiras entre a arte erudita e a arte popular, com intensa valorização desta última voltada para a cultura de massa. Diluem-se também os critérios tradicionais de definição da estética. O cruzamento de vários textos – a valorização da intertextualidade, a aproximação com obras do passado – determina a confluência de estilos.

Domício Proença Filho considera como traços marcantes nas literárias pós-modernistas:

- a intensificação do lúdico, do experimentalismo, do pastiche;
- a utilização deliberada da intertextualidade;
- a mistura de estilos;
- o exercício da metalinguagem (a linguagem falando de si mesma);
- o alegórico, o hiper-real, o metonímico;
- o texto fragmentado;
- o centramento na linguagem;
- a exaltação do prazer;
- a presença do humor.²¹⁸

4.6 A NARRAÇÃO E A NARRATIVA

Diferentes sentidos são atribuídos à expressão narração, devendo-se aqui destacar os que vêm tendo maior acolhimento: o primeiro deles aponta a narração como o processo de

216 PROENÇA FILHO, Domício. **Pós-Modernismo e literatura**. São Paulo: Ática, 1988, p.35.

217 REIS, Luzia de Maria R. *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 86.

218 PROENÇA FILHO, Domício. **Pós-Modernismo e literatura**. São Paulo: Ática, 1988, p. 40-47.

enunciação da narrativa (a forma adquirida pela narrativa em sua realização) e o segundo, coloca a atenção na dinâmica da narrativa e destaca a relação descrição/narração como procedimentos narrativos.

Como relato de acontecimentos, a **narração** caracteriza-se por apresentar **fatos** que se desenrolam em determinado **tempo e lugar**, com a atuação de **uma ou mais personagens**. Massaud Moisés²¹⁹ considera a narração como recurso expressivo da prosa de ficção, lado a lado com a descrição [ligação com descrição], o diálogo e a dissertação.

A narrativa é realização estética própria do gênero narrativo literário. Ela não aparece, porém, apenas em textos literários ou jornalísticos, mas também em trabalhos técnicos, sob a forma de relatórios, atas, prestações de contas e tantos outros documentos redigidos no dia-a-dia das instituições. O sentido que aqui interessa, no entanto é o de modo de realização da literatura, semelhantemente à lírica e ao drama.

4.7 A DESCRIÇÃO

A **descrição é um retrato verbal**. É difícil admitir uma narrativa desprovida de momentos descritivos. Nas descrições encontramos informações sobre os personagens (aspectos físicos, emocionais, psicológicos ou sociais dos indivíduos), objetos, tempo e espaço que compõem as narrativas, suas características, elementos particularizantes, elementos constitutivos etc. Podem elas retratar animais, ambientes, grupos humanos, cenas coletivas, com ou sem movimento. É uma forma que se apresenta com tendência estática na progressão da narrativa e pode representar uma pausa nessa progressão. Mostra, no entanto, na organização do texto literário, profunda interação com os fatos e exerce papel de coerência na construção global da história. Funciona, muitas vezes, como espaço para armazenar informações necessárias.

4.8 O CONTO

Calcula-se que o hábito de ouvir e de contar histórias venha acompanhando a humanidade em sua trajetória no espaço e no tempo. Em que momento o primeiro agrupamento humano se sentou ao redor da fogueira para ouvir as narrativas fantásticas ou didáticas capazes de atrair a atenção e o gosto dos presentes e de deixar, no rastro de magia em que eram envolvidas, uma lição e/ou um momento de prazer?

O que se pode afirmar é que todos os povos, em todas as épocas, cultivaram seus contos. Contos anônimos, preservados pela tradição, mantiveram valores e costumes, ajudaram a explicar a história, iluminaram as noites dos tempos.

De Sherazade (uma voz de mulher que conta mil e um contos nas *Mil e uma noites*, fazendo, dessa forma, a compilação dos contos mais conhecidos no final da Idade Média) aos contistas contemporâneos, a narrativa curta tem sido observada com especial interesse.

A fórmula de compilação e narração de contos até então mantidos no ideário popular adotada nas *Mil e uma noites* foi largamente adotada e repetida por muitos autores nos anos subsequentes (Veja-se, por exemplo, o *Decamerão*, de Boccaccio).

Aos poucos, novas modalidades de contos foram surgindo, diferenciando-se dos contos infantis e dos contos populares, regidos agora por uma nova maneira de narrar, de acordo

219 MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. 5ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

com a época, os movimentos artísticos que essa época produziu e o estilo individual do autor/narrador.

Luzia de Maria, no volume **O que é conto**, da coleção Primeiros Passos, introduz seu leitor na discussão das várias modalidades de conto, começando por distinguir “*o conto como forma simples, expressão do maravilhoso, linguagem que fala de prodígios fantásticos, oralmente transmitido de gerações a gerações e o conto adquirindo uma formulação artística, literária, escorregando do domínio coletivo da linguagem para o universo do estilo individual de um certo escritor*”.²²⁰

E surgiram os contos de humor, os contos fantásticos, os contos de mistério e terror, os contos realistas, os contos psicológicos, os contos sombrios, os contos cômicos, os contos religiosos, os contos minimalistas, os contos estruturados de acordo com as técnicas da narrativa.

Ricardo Piglia assegura que o segredo de um conto bem escrito é que, na realidade, todo conto conta duas histórias: uma em primeiro plano e outra que se constrói em segredo. A arte do contista estaria em entrelaçar ambas e, só ao final, pelo elemento surpresa, revelar a história que se construiu abaixo da superfície em que a primeira se desenrola. As duas histórias encontram-se nos pontos de cruzamento que vão dando corpo a ambas, embora o que pareça supérfluo numa seja elemento imprescindível na armação da outra.

A história visível e a história secreta, segundo ele, recebem diferentes tratamentos no conto clássico e no conto moderno. No primeiro, uma história é contada anunciando a outra; nos contos modernos, as duas histórias aparecem como se fossem uma só.

Na forma reduzida do conto, a intensidade da busca: “*O conto se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permita ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta.*”²²¹

As qualidades que lhe são apontadas são a concisão e a brevidade, ou seja, é estruturado com uma linguagem densa, com o máximo de economia de palavras. Sua dimensão se dá no sentido da profundidade.

O conto de feição clássica se organiza numa cadeia de acontecimentos que centralizam o poder de atração, apresentando, conseqüentemente, ação, personagens, diálogos. Caracteriza-se como narração de um episódio, uma única ação, com começo, meio e fim, concentrado num mesmo espaço físico, num tempo reduzido. Destaca-se por sua unidade de tempo e de ação.

O conto contemporâneo, reflexo da nova narrativa que se foi construindo nas últimas décadas, substituiu a estrutura clássica pela construção de um texto curto, com o objetivo de conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta de um sentido do não-dito. A ação se torna ainda mais reduzida, surgem monólogos, a exploração de um tempo interior, psicológico, a linguagem pode, muitas vezes chocar pela rudeza, pela denúncia do que não se quer ver. Desaparece a construção dramática tradicional que exigia um desenvolvimento, um clímax e um desenlace. Em contrapartida, cobra a participação do leitor, para que os aspectos constitutivos da narrativa possam por ele ser encontrados e apreciados. Exige uma leitura que descortine não só o que é contado, mas, principalmente, a forma como o fato é contado, a forma como o texto se realiza.

220 REIS, Luzia de Maria R. O que é o conto. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 10.

221 PIGLIA, Ricardo. *Teses sobre o conto*. Caderno MAIS, Folha de São Paulo, domingo, 30 de dezembro de 2001, p. 24.

4.8.1 O Conto em Machado de Assis

Sônia Brayner nos informa que a produção do contista Machado de Assis se inicia em 1858 (com *Três tesouros perdidos*) e estende-se aos inícios do século XX, com a produção de quase 300 contos, publicados nos jornais e revistas da época. “*O conto tornou-se em suas mãos matéria dúctil, com fisionomia reconhecível, na qual [...] exercia a magia encantatória de suas variações sobre o tema predileto: a humanidade com seus vícios intemporais.*”²²²

Em *Murmúrios no espelho*, análise que apresenta os **Contos** de Machado de Assis, Flávio Aguiar aponta a diferença entre conto e romance: “*O romance procura representar o mundo como um todo: persegue a espinha dorsal e o conjunto da sociedade. O conto é a representação de uma pequena parte desse conjunto. Mas não de qualquer parte, e sim daquela especial de que se pode tirar algum sentido [...]*”²²³ E é um profundo sentido da flutuação dos valores éticos, da predominância de valores gastos e hipócritas, da acomodação do homem a interesses falsos, da irredutível passagem do tempo, das perdas morais, da decadência física, da presença da morte, da proximidade da loucura que Machado de Assis revela em seus contos.

Embora o conto literário já viesse se firmando no Brasil a partir de meados do século XIX, com Álvares de Azevedo e Bernardo Guimarães, é com Machado de Assis que essa forma ficcional revela todas as suas possibilidades. Reconhecido como o maior prosador da literatura brasileira, a produção de seus romances marcada pela habilidade de construir textos mesclados da ironia nascida da observação da sociedade em que vivia, é principalmente como contista que se revela um narrador capaz de prender e conduzir a atenção de seu leitor.

Nos contos machadianos, revela-se uma sociedade habitada por seres solitários capazes de alcançar tão somente uma felicidade mesquinha. A vida desenrola-se como alguma coisa que escapa ao controle dos personagens, alheia a suas vontades. A sociedade de convenções a todos esmaga e a eles impõe vidas inautênticas, vazias.

O contador de casos, que se distancia, numa postura literária de observador, e revela uma visão abrangente da sociedade do Segundo Império e da Primeira República, faz do leitor uma presença constante em suas narrativas. É como se a ironia que destila em seus períodos curtos e marcantes fosse resultante do distanciamento procurado para a observação e devesse ser partilhada com o leitor, com o qual divide observações e do qual cobra o mesmo não-envolvimento.

Sobre a ironia, ensina ainda Flávio Aguiar: “*na ironia está uma das vigas mestras da arte de escrever contos, ressaltada pela urgência do pouco espaço [...]*”²²⁴

Machado de Assis mostra extrema habilidade na elaboração de seus contos de observação e psicológicos, com foco narrativo autobiográfico, em que o ponto de vista do personagem narrador e suas motivações tornam-se exclusivas. A ironia vai-se expandindo não só na análise dos hábitos sócio-culturais da sociedade do Rio de Janeiro, mas na observação da própria natureza humana, apresentada em seus vícios e limitações permanentes. A apresentação dos personagens atende ao desenvolvimento dessa que foi a sua temática mais constante e se projeta no aspecto psicológico que os revela.

222 BRAYNER, Sônia (org.). **O conto de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 8.

223 AGUIAR, Flávio. *Murmúrios no espelho*. In: ASSIS, Machado. **Contos**. São Paulo: Ática, 1976, p. 6.

224 AGUIAR, Flávio. *Murmúrios no espelho*. In: ASSIS, Machado. **Contos**. São Paulo: Ática, 1976, p. 6.

Senso de observação, pessimismo, ironia, sensualidade e um inegável senso de humor com que equilibra o pessimismo são aspectos enfeixados em sua arte combinatória capazes de fazer de seus contos o que Alfredo Bosi chama de “*um dos caminhos permanentes da prosa brasileira na direção da profundidade e da universalidade*”.²²⁵

Sobre a realização do conto, tinha Machado de Assis o cuidado de não cansar o leitor. Mais, alertava para o processo de criação: “[...] É gênero difícil, a despeito da aparente facilidade, e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores, e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor.”²²⁶

Quanto à execução formal dos contos de Machado de Assis, apresenta Sônia Brayner as variantes seguintes:

1. *desenvolvimento de um incidente marcante, com cronologia seqüencial linear;*
2. *análise de motivações psicológicas;*
3. *adoção de formas literárias tradicionais, com intenção filosófico-moralizante;*
4. *análise de um caráter.*²²⁷

Raros são os contos anedóticos de Machado de Assis (*Pai e mãe, A cartomante*). Sua preferência estava em desenhar aspectos do psiquismo humano e revelar os valores desgastados de uma sociedade desencadeadora de comportamentos e situações equívocas. Sônia Brayner alerta o leitor: “*Saborear um texto machadiano não é uma tarefa ‘simples’: a leitura de reconstrução é complexa, pois envolve uma dupla decodificação – o que está sendo afirmado no nível da história e o que está sendo veiculado sobre um texto anterior na inversão quase sistemática proposta pelo autor.*”²²⁸

OBS.: Você encontra toda a obra de Machado de Assis no sítio <http://www.cce.ufsc.br/~nupill> da Universidade Federal de Santa Catarina.

4.9 O ROMANCE

“Independentemente [...] dos cenários ideológicos [...], a narrativa [ligação com narrativa] não cessa de se afirmar como modo de representação literária preferencialmente orientado para a condição histórica do Homem, para o seu devir e para a realidade em que ele se processa; no sentido de sublimar tal orientação [...]”²²⁹

O romance, ensina Angélica Soares, em **Gêneros literários**²³⁰, é uma forma narrativa surgida na Idade Média, com os romances de cavalaria. Ao contrário da epopéia, que caracterizou a narrativa da Antiguidade clássica e mesclava o destino da coletividade e o caráter heróico aos fatos históricos nela relatados, voltou-se o romance para o homem como indivíduo.

225 BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3 ed. 10 tir. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 203.

226 ASSIS, Machado de. **Obra completa**. 2ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1962, v. 3, p. 806, apud BRAYNER, Sônia (org.). **O conto de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 8.

227 BRAYNER, Sônia (org.). **O conto de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 12.

228 BRAYNER, Sônia (org.). **O conto de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 14.

229 REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1988, p. 68.

230 SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1989, p. 42.

Mantém-se, a partir de então, assumindo diferentes temáticas e sofrendo seguidas transformações, de sorte que hoje o encontramos revestido de crítica social, conteúdo histórico, narrativa impressionista, crítica de costumes, análise psicológica, realismo maravilhoso, aparecendo, até mesmo, em forma de romance-ensaio, mesclado à teoria literária. Recebeu especial tratamento durante o Romantismo [ligação com Romance romântico]. Embora nem sempre se possa identificar com clareza os elementos que estruturam um romance, ele se constitui apoiado no enredo, nos personagens, no espaço, no tempo e no ponto de vista da narrativa.

O **enredo**, ou intriga, é a organização dos acontecimentos que compõem a fábula na trama que lhes dá forma. Essa organização se faz em torno de um tema, elemento unificador da narrativa. Na organização do enredo desenvolvem-se momentos de descrições que assumem importância na caracterização de personagens, objetos, cenas e situações. As situações apresentadas nos romances tradicionais costumam organizar-se com uma apresentação, seguida de uma complicação que leva os fatos até um clímax, ao qual se segue um epílogo. O romance contemporâneo, ao contrário do romance que se fazia até o século XIX, muitas vezes deixa de apresentar um capítulo conclusivo, razão pela qual se chama romance aberto.

Os **personagens** dão sentido às ações que compõem a trama. Além do protagonista (personagem principal), dos personagens secundários, deve-se destacar o narrador como elemento de ficção, criado pelo autor e responsável pela relação com a coisa narrada segundo seu **ponto de vista**. Também o leitor virtual, o narratário, é personagem idealizado como aquele a quem se destina a narrativa.

O **tempo** é elemento sempre presente na narrativa, seja na organização formal em que os fatos se estruturam uns após os outros, seja na elaboração diegética (o enredo, a trama, tornados narrativa), ou, ainda, no tempo psicológico, no monólogo interior, nos *flashes*.

O **espaço** se constitui junto com o tempo como elemento ligado ao desenvolvimento do enredo. Pode aparecer como espaço físico ou espaço psicológico e se prende diretamente à ação dos personagens.

4.9.1 O Romance Romântico

Destaque especial teve no movimento romântico a narrativa romanesca. Foi por meio dos romances que a Europa marcou seu reencontro com o mundo medieval em que repousavam as raízes das modernas nações européias. Ali floresceram os ideais cavaleirescos que resgatavam na origem heróica a dignidade da pátria e se expressaram nos romances históricos. Encontram-se também as narrativas apoiadas no embate entre o Bem e o Mal, com a vitória do primeiro. No Brasil, o romance histórico se fez indianista na busca das raízes da nacionalidade (não esqueçamos que a independência há pouco alcançada legou aos intelectuais românticos o compromisso de construir a identidade nacional).

O primeiro romance bem-sucedido na história da literatura brasileira foi **A moreninha**, de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1844. Seu reconhecimento se deve ao fato de ter sido a primeira narrativa centrada em personagens brasileiros, com ambiência local.

Os romances do período romântico foram construídos em torno de quatro grandes núcleos:

- os romances históricos, voltados para as relações que fizeram o Brasil colônia;
- os romances indianistas, com a intenção de estabelecer nossas raízes históricas, construiu-se em torno da idealização da figura do índio, transformado em herói nacional;

- os romances urbanos, com ênfase nas relações amorosas, foram o espaço de revelação das preocupações burguesas, sua noção de honra e o significado do dinheiro nas relações estabelecidas;
- o romance sertanista ou regionalista, voltado para o mundo rural, veio a ser a abertura para uma das temáticas mais significativas a desenvolver-se na literatura brasileira nos movimentos literários que se seguiram ao Romantismo.

Embora encontrados em muitos dos escritores do período, os romances assim caracterizados foram cuidado especial de José de Alencar, que se propôs a, através de sua obra, representar o Brasil em todas as suas facetas.

4.9.2 O Romance Realista

O romance realista assume características muito próprias resultantes dos princípios cientificistas do período histórico em que foi cultivado. As narrativas da época revelam uma concepção materialista do homem. O escritor busca a caracterização dos tipos que cria de forma a neles retratar os efeitos das pressões naturais e sociais, já que a visão determinista aponta o comportamento dos personagens como decorrente de forças que escapam a seu controle. Aparecem eles como resultado da observação, com características muito fortes e concretas.

A linguagem com que são construídos os textos é cuidada, correta e harmoniosa; a narrativa, lenta e voltada para minúcias.

Cuidado deve ser tomado para que sejam percebidos os elementos presentes nas narrativas realista-naturalistas capazes de distinguir as duas tendências. De forma resumida, pode-se afirmar que ambas partem da mesma vertente, mas, enquanto o Realismo de detém em detalhes comuns à natureza humana, o Naturalismo tende ao patológico, revelando o aspecto cruel da realidade.

4.9.2.1 O Romance Vidas Secas

Consideremos os elementos estruturadores da narrativa literária na forma pela qual se apresentam em **Vidas secas**. O tema se revela já no próprio título do romance e nele encerra a idéia comum que perpassa toda a narrativa: a seca, a segura – da terra, da vida de seus personagens, quer no aspecto emocional, quer no aspecto socioeconômico. O título anuncia, pois, a realidade social evocada nos fatos que constituirão o enredo.

O romance é organizado em *quadros* que podem ser lidos isoladamente ou em ordem aleatória. Lidos na seqüência estabelecida pelo autor, percebe-se que os quadros compõem um ciclo, como é cíclico o quadro das secas.

Embora sejam, em diferentes momentos destacados os vários membros da família, é Fabiano a figura central a partir da qual se fazem conhecer os demais. Significativo é o papel representado pelos animais como parte da família.

As referências a dias, meses, a própria relação com o ciclo das secas, fazem do tempo um elemento marcante em **Vidas secas**. O tempo psicológico também aparece marcado nos pensamentos apresentados como monólogos.

Aqui a ambiência, as terras secas onde os personagens vivem e pelas quais transitam em sua vida de retirantes, exerce uma função determinante na elaboração da trama. Não se

revela apenas como pano de fundo, mas guia as ações dos personagens, seus pensamentos, seus sentimentos e direciona os fatos.²³¹

4.10 A POESIA

Poesia e poema têm sido olhados, ao longo da história da literatura, ora como coisas diferentes, ora como nomes diferentes para uma só manifestação estética. Consideremos, no entanto, que representam coisas diferentes. Existe já quase um consenso em admitir que poema é a realização formal da poesia. Esta, por sua vez, é vista como uma “substância imaterial”²³² anterior ao exercício de realização do poema, por intermédio do qual se concretiza; ou, ainda, como um estado que toma conta do poeta, condição necessária à execução de seu exercício poético.

4.11 A REFERENCIAÇÃO/ OS REFERENTES²³³/ COERÊNCIA E COESÃO

A fala e também o texto escrito constituem-se não apenas numa seqüência de palavras ou de frases. A sucessão de coisas ditas ou escritas forma uma cadeia que vai muito além da simples seqüencialidade: há um entrelaçamento significativo que aproxima as partes formadoras do texto falado ou escrito. Os mecanismos lingüísticos que estabelecem a conectividade e a retomada e garantem a coesão são os **referentes textuais**. Cada uma das coisas ditas estabelece relações de sentido e significado tanto com os elementos que a antecedem como com os que a sucedem, construindo uma cadeia textual significativa. Essa **coesão**, que dá unidade ao texto, vai sendo construída e se evidencia pelo emprego de diferentes procedimentos, tanto no campo do léxico, como no da gramática. (Não esqueçamos que, num texto, não existem ou não deveriam existir elementos dispensáveis. Os elementos constitutivos vão construindo o texto, e são as articulações entre vocábulos, entre as partes de uma oração, entre as orações e entre os parágrafos que determinam a referenciação, os contatos e conexões e estabelecem sentido ao todo.)

Atenção especial concentram os procedimentos que garantem ao texto **coesão e coerência**. São esses procedimentos que desenvolvem a dinâmica articuladora e garantem a progressão textual.

A **coesão** é a manifestação lingüística da **coerência** e se realiza nas relações entre elementos sucessivos (artigos, pronomes adjetivos, adjetivos em relação aos substantivos; formas verbais em relação aos sujeitos; tempos verbais nas relações espaço-temporais constitutivas do texto etc.), na organização de períodos, de parágrafos, das partes do todo,

231 Os aspectos aqui abordados são baseados em SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1989, p. 42-54.

232 LYRA, Pedro. **Conceito de poesia**. São Paulo: Ática, 1986, p.6.

233 Tratando da questão do referente, em **A linguagem literária**. Série Princípios, 3 ed. São Paulo: Ática, 1990, p. 69-70, Domício Proença Filho lembra que o assunto divide os estudiosos: para alguns, como Todorov, o texto literário não tem referente, já que o referente se liga ao contexto extra-verbal; para outros, como Jakobson, a função poética torna ambígua a função referencial. Resta a tendência de considerar “o texto literário [...] um simulacro de referente”.

como formadoras de uma cadeia de sentido capaz de apresentar e desenvolver um tema ou as unidades de um texto. Construída com os mecanismos gramaticais e lexicais, confere unidade formal ao texto.

1. Considere-se, inicialmente, a **coesão** apoiada no **léxico**. Ela pode dar-se pela **reiteração**, pela **substituição** e pela **associação**.

É garantida com o emprego de:

- enlaces semânticos de frases por meio da **repetição**. A mensagem-tema do texto apoiada na conexão de elementos léxicos sucessivos pode dar-se por simples iteração (repetição). Cabe, nesse caso, fazer-se a diferenciação entre a simples redundância resultado da pobreza de vocabulário e o emprego de repetições como recurso estilístico, com intenção articulatória. Ex.: “As contas do patrão eram diferentes, arranjadas a tinta e contra o vaqueiro, mas Fabiano sabia que elas estavam erradas e o patrão queria enganá-lo. Enganava.” **Vidas secas**, p. 143);
- substituição léxica, que se dá tanto pelo emprego de **sinônimos** como de **palavras quase sinônimas**. Considerem-se aqui além das palavras sinônimas, aquelas resultantes de famílias ideológicas e do campo associativo, como, por exemplo, *esvoaçar, revoar, voar*;
- **hipônimos** (relações de um termo específico com um termo de sentido geral, ex.: *gato, felino*) e **hiperônimos** (relações de um termo de sentido mais amplo com outros de sentido mais específico, ex.: *felino, gato*);
- **nominalizações** (quando um fato, uma ocorrência, aparece em forma de verbo e, mais adiante, reaparece como substantivo, ex.: *consertar, o conserto; viajar, a viagem*). É preciso distinguir-se entre *nominalização estrita* e **generalizações** (ex.: *o cão < o animal*) e **especificações** (ex.: *planta > árvore > palmeira*);
- **substitutos universais** (ex.: *João trabalha muito. Também o faço*. O verbo fazer em substituição ao verbo trabalhar);
- **enunciados que estabelecem a recapitulação da idéia global**. Ex.: *O curral deserto, o chiqueiro das cabras arruinado e também deserto, a casa do vaqueiro fechada, tudo anunciava abandono* (**Vidas Secas**, p.11). Esse enunciado é chamado de *anáfora conceptual*²³⁴. Todo um enunciado anterior e a idéia global que ele refere são retomados por outro enunciado que os resume e/ou interpreta. Com esse recurso, evitam-se as repetições e faz-se o discurso avançar, mantendo-se sua unidade.

2. A **coesão** apoiada na **gramática** dá-se no uso de:

- certos **pronomes** (pessoais, adjetivos ou substantivos). Destacam-se aqui os pronomes pessoais de terceira pessoa, empregados como substitutos de elementos anteriormente presentes no texto, diferentemente dos pronomes de 1ª e 2ª pessoa que se referem à pessoa que fala e com quem esta fala.
- certos **advérbios** e **expressões adverbiais**;
- **artigos**;
- **conjunções**;
- **numerais**;

234 GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. Série Princípios, 8 ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 32.

- **elipses.** A elipse se justifica quando, ao remeter a um enunciado anterior, a palavra elidida é facilmente identificável (Ex.: *O jovem recolheu-se cedo. ... Sabia que ia necessitar de todas as suas forças.* O termo *o jovem* deixa de ser repetido e, assim, estabelece a relação entre as duas orações.). É a própria ausência do termo que marca a inter-relação. A identificação pode dar-se com o próprio enunciado, como no exemplo anterior, ou com elementos extraverbais, exteriores ao enunciado. Vejam-se os avisos em lugares públicos (ex.: *Perigo!*) e as frases exclamativas, que remetem a uma situação não-verbal. Nesse caso, a articulação se dá entre texto e contexto (extratextual);
- **as concordâncias;**
- **a correlação entre os tempos verbais.**

Os dêiticos exercem, por excelência, essa função de progressão textual, dada sua característica: são elementos que não significam, apenas indicam, remetem aos componentes da situação comunicativa. Já os componentes concentram em si a significação. Referem os participantes do ato de comunicação, o momento e o lugar da enunciação.

Elisa Guimarães ensina a respeito dos dêiticos:

Os pronomes pessoais e as desinências verbais indicam os participantes do ato do discurso. Os pronomes demonstrativos, certas locuções prepositivas e adverbiais, bem como os advérbios de tempo, referenciam o momento da enunciação, podendo indicar *simultaneidade*, *anterioridade* ou *posterioridade*. Assim: este, agora, hoje, neste momento (presente); ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de (pretérito); de agora em diante, no próximo ano, depois de (futuro).²³⁵

Maria da Graça Costa Val lembra que “*esses recursos expressam relações não só entre os elementos no interior de uma frase, mas também entre frases e seqüências de frases dentro de um texto*”²³⁶.

Não só a coesão explícita possibilita a compreensão de um texto. Muitas vezes a comunicação se faz por meio de uma **coesão implícita**, apoiada no conhecimento mútuo anterior que os participantes do processo comunicativo têm da língua.

4.11.1 Título

Dentre as relações textuais – que em si encerram toda a organização do texto –, extremamente importante é o papel do título.

Atenção: Títulos não são escolhidos ao acaso, nem são reflexos da excentricidade do autor. Estão sempre ligados ou ao tema central ou a um detalhe-chave no desenvolvimento do assunto.

Os autores asseguram-se, também, de que os títulos não sejam enfadonhos e que sua sonoridade contribua para interessar o leitor no conjunto a que dão abertura.

Pretendem despertar a atenção do leitor para o conteúdo do texto e, muitas vezes, apresentam-se como síntese desse conteúdo. Nesse caso, podem ter também uma função prática, orientando resumos, roteiros, catálogos. Os títulos jornalísticos cumprem uma função de destaque na veiculação da notícia, salientando seus aspectos significativos.

235 GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto.** Série Princípios, 8 ed. São Paulo: Ática, 2000, p.9-10.

236 COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.6.

Outras vezes os títulos apontam para uma ambigüidade, um suspense, podendo mesmo trazer uma idéia contrária ao que o texto vai desenvolver, com o objetivo de quebrar expectativas.

Encontram-se, ainda, títulos que funcionam como paródias [ligação com paródia] de outros textos, repetindo versos de poemas, títulos de filmes ou de romances conhecidos, ditos populares, provérbios. A intenção do autor será, então, destacar semelhanças ou contrastes com o texto matriz de que resultou a paródia. A relação com a informação anteriormente conhecida serve de referenciação ao leitor e encaminha sua leitura.

Por vezes, o título serve como chave para a interpretação, fato que se dá, principalmente, em textos literários, mais especificamente, na poesia.

Evidencia-se, pois, que, ao lado do papel de elemento facilitador, indutor ou instigador da leitura, o título aparece também com função de articulação na organização do texto como um todo.

4.11.2 Relações Intertextuais

4.11.2.1 Transtextualidade

Segundo Gérard Genette, em **Palimpsestes**²³⁷ cinco são os tipos de relações transtextuais:

1. **Intertextualidade**, considerada como a presença efetiva de um texto em outro texto. É a copresença entre dois ou vários textos: citação²³⁸, plágio²³⁹, alusão²⁴⁰. Estudar a intertextualidade é analisar os elementos que se realizam *dentro do texto* (inter).
2. **Paratextualidade**, representada pelo título, subtítulo, prefácio²⁴¹, posfácio²⁴², notas marginais, epígrafes²⁴³, ilustrações... Este campo de relações é muito vasto e inclui as notas marginais, as notas de rodapé, as notas finais, advertências, e tantos outros sinais²⁴⁴ que cercam o texto, como a própria formação da palavra está a indicar.

237 O uso de escrever-se em pergaminhos fez com que o couro de animais utilizado para a escrita fosse, muitas vezes, reaproveitado, apagando-se a escrita antiga, para, sobre ela, colocar-se a nova escritura. Era o palimpsesto, no qual a nova escritura recobrimdo a escritura anterior deixava entrever os traços da primeira. Daí vem a denominação palimpsesto para os textos escritos em cima de outros, retomando-os e revelando-os nessa retomada. GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.

238 A citação é a utilização de um texto, ou parte dele, dentro de outro texto. Sendo esse texto normalmente de autor renomado, é empregado como recurso ilustrativo ou argumentativo.

239 Plágio é a apropriação indevida de um texto, ou seja, aquela que não se reporta ao autor e é apresentada como de autoria da pessoa que o utiliza.

240 A alusão remete a outro texto, citação, adágio, provérbio conhecido. É integrada ao texto como uma rápida menção àquilo que já se conhece, estabelecendo paralelos, aproximações, reforçando uma afirmativa ou argumentação. Pressupõe um conhecimento prévio comum sobre o conteúdo da alusão entre quem lê e quem redige.

241 O prefácio antecede o texto propriamente dito. Pode ser elaborado pelo próprio autor, pelo editor ou por alguém escolhido por seu conhecimento no assunto.

242 O posfácio aparece como um esclarecimento colocado à parte ao final de um texto.

243 As epígrafes são sentenças ou textos que antecedem um escrito ou seus capítulos. Seu conteúdo está diretamente ligado ao que vai ser encontrado a seguir, servindo como chamado ao leitor.

244 Os sinais de seda que Raquel Vandelli tão bem destaca em sua dissertação, na análise do **Dicionário Kazar**, do iugoslavo Milorad Pávitch

3. **Metatextualidade**, vista como a relação crítica, por excelência. É a relação de comentário que une um texto a outro texto.

4. **Arquitextualidade**, que estabelece uma relação do texto com o estatuto a que pertence – incluídos aqui os tipos de discurso, os modos de enunciação, os gêneros literários etc. em que o texto se inclui e que tornam cada texto único.

5. **Hipertextualidade**. Toda relação que une um texto (texto B – hipertexto) a outro texto (texto A – hipotexto).

Genette esclarece que seu conceito de transtextualidade alcança “*tudo o que coloca (um texto) em relação, manifesta ou secreta, com outros textos*”, ou seja, aquilo que ele chama de relações transtextuais.

Não se pode considerar, por outro lado, que as várias formas de transtextualidade apareçam como classes estanques, sem comunicação. Ao contrário, elas atuam de forma muitas vezes conjunta e complementar, sendo essas relações numerosas e decisivas na construção textual.

Vejamos algumas possibilidades:

- a *arquitextualidade* constitui-se quase sempre por meio da *imitação*;
- a aparência *arquitextual* de muitas obras é, com frequência, demonstrada por meio de indicadores *paratextuais*;
- tais *indicadores* são, por sua vez, pequenas formas de *metatexto*;
- o *paratexto*, prefacial ou outro, inclui diferentes formas de *comentário*;
- o *hipertexto* tem também valor de *comentário*;
- o *metatexto crítico* somente se realiza com a inclusão de citações (*intertextos citacionais*);
- o *hipertexto* realiza-se por meio de *alusões* textuais ou paratextuais.

Hipertexto seria, para Genette, todo texto derivado de um outro texto – que lhe é anterior –, por transformação simples, direta, ou, de forma indireta, por imitação. Engloba uma classe de gêneros, como a paródia, o pastiche, as transformações [travestissement] (tudo é transformação: certas epopéias, certos romances, certas tragédias, certas comédias, certos poemas líricos, ao mesmo tempo, pertencem a seu gênero textual e são, também, hipertextos de outros textos já existentes). Muitas vezes, no próprio hipertexto está a marca paratextual que o liga ao hipotexto (veja-se como os títulos dados às muitas versões criadas a partir da *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, anunciam desde logo a aproximação entre elas existentes). Essa marca (esteja ela no título ou em outro recurso que aponte para o leitor a relação entre os textos) é um indicativo paratextual que o autor remete a seu leitor.

As várias formas de transtextualidade são aspectos da textualidade. Considere-se a textualidade como a característica que identifica o texto – um texto só existe por sua textualidade, ou seja, pelas características que o tornam um texto. Dessas características, fazem parte os recursos transtextuais. Mesmo transtextuais, os textos podem ser relacionados aos gêneros a que pertencem. Por exemplo, embora seja um recurso transtextual, o prefácio é um gênero reconhecido em si mesmo.

Cabe aqui um aprofundamento nas práticas englobadas no termo hipertextualidade. Genette considera a hipertextualidade como um aspecto universal da literaridade. Afirma que não há obra literária que não evoque, de alguma forma, alguma outra. Nesse sentido, todas as obras seriam hipertextuais. Destaca, no entanto, aquelas que, segundo ele, são massiva, manifesta e explicitamente uma retomada de outras.

A **paródia** é recurso encontrado com frequência na literatura. Reside na retomada de um texto, trabalhado com novas e diferentes intenções daquelas com que foi criado por seu autor. Encontramos paródias humorísticas, críticas, poéticas.

Detendo-se na etimologia da palavra, Genette nos faz lembrar que *ode* é **canto, canção e para**, aquilo que se desenvolve **ao longo de, ao lado de**. Logo, a **paródia** seria um contracanto, uma canção transposta.

Genette destaca três possibilidades de paródias representadas na tradição literária:

1. a aplicação de um texto nobre, modificado ou não, a um diferente assunto, geralmente vulgar;
2. a transposição de um texto nobre para um estilo vulgar;
3. o emprego de um estilo nobre (epopéia) de uma obra singular a um assunto vulgar ou não-heróico.

A forma mais rigorosa de **paródia** consiste na retomada de um texto conhecido para lhe dar um novo sentido ou mesmo desligá-lo de seu contexto e de seu nível de dignidade. Ela se faz, nesse caso, paródia de umas poucas frases, textos curtos, provérbios, ditos históricos tomados em outro sentido que não o original. Com essas características, funciona elegantemente como um ornamento dentro do texto que a abriga.

Encontram-se **paródias** que consistem em mudar uma letra em uma palavra; outras trocam uma palavra de um verso; outras ainda, sem qualquer alteração textual, suprimem o sentido de uma citação, ao dar-lhes um novo contexto. Existem aquelas que compõem toda uma obra nos moldes de outra, modificando-lhe o assunto ou o sentido mediante alteração de certas expressões.

Uma outra forma de paródia, que se caracteriza por desenvolver textos de acordo com o gosto e o estilo de autores pouco aceitos, é vista por Genette como imitação estilística com função crítica ou ridicularizante. Essa paródia de aspecto caricatural recebe a denominação específica de **pastiche**.

Mencionando Proust, Genette afirma que o **pastiche** é “a crítica em ação”. (p.15)

Genette destaca também uma outra forma de hipertexto – a transformação [travestissement] burlesca –. Essa transformação burlesca modifica o estilo sem modificar o assunto, ou seja, embora retome assuntos consagrados, sua forma é vulgar, burlesca, aproximando-se dos gêneros cômicos, ao contrário da paródia que modifica o assunto sem modificar o estilo. Resume o autor: “*a paródia modifica o assunto sem modificar o estilo, e isso de duas maneiras possíveis: seja conservando o texto nobre para aplicá-lo o mais literariamente possível a um assunto vulgar (real e atual): é a paródia estrita; seja forjando, por meio da imitação estilística um novo texto nobre para aplicá-lo a um assunto vulgar: é o pastiche herói-cômico*”.²⁴⁵

Buscando tornar mais exato o emprego dos termos que designam as várias formas de hipertextualidade, Genette propõe duas classificações: uma classificação funcional e uma classificação estrutural.

A primeira delas (classificação funcional) estabelece as funções **satírica** (incluindo a paródia, a transformação [travestissement] e a charge) e **não-satírica** em que se situa o pastiche.

A segunda (classificação estrutural) prende-se à forma de relação hipertextual. Aqui, **a paródia e o travestissement** são considerados textos que mantêm com seu texto-matriz (hipotexto) uma relação de **transformação**; sendo **a charge e o pastiche** vistos como textos de **imitação**.

Acrescenta Genette que, se a paródia for definida apenas por sua função burlesca, nela não podem ser incluídas obras como o *Ulisses* de Joyce. Assim, propõe uma terceira forma de classificação das práticas hipertextuais que incluam as transformações e imitações sérias. Para as **transformações sérias**, propõe o termo **transposição**, neutro e de grande abrangência. Para as **imitações sérias**, sugere *forgerie*. (p.43)

245 GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982, p.35.

Termina, dessa forma, Genette por estabelecer seis grandes categorias de hipertextos. Nessas categorias, incluem-se todos os textos construídos por transformação de outros textos.

Assim, numa relação de transformação, a **paródia** está incluída como produção **lúdica**; a **transformação**, como produção **satírica**; a **transposição**, como produção **séria**. Na relação de imitação, o **pastiche** é considerado como produção **lúdica**; a **charge**, como produção **satírica**; e a **forgerie**, como produção **séria**.

Um hipertexto pode ser lido em si mesmo ou em sua relação com o hipotexto. Essa leitura palimpsêstica, um verdadeiro jogo, permite ao leitor o prazer do encontro entre o texto e seus pré-textos.

Acrescente-se aqui a paráfrase²⁴⁶, que não pode confundir-se com o plágio²⁴⁷, já que se trata de um exercício de retomada de um texto com o objetivo de reproduzir-lhe as idéias, de explicitá-las, para tomá-las em consideração.

4.11.2.2 Dialogismo e Intertextualidade

Na observação das relações contextuais, duas linhas devem ser seguidas: a da contextualização interna e a da contextualização externa. A primeira diz respeito à coerência entre as partes que compõem o texto e permitem ao leitor estabelecer contato com o mundo ali apresentado; a segunda prende-se à época em que foram escritos e revela ao leitor, à revelia do autor, muito de seus valores e dos valores de seu tempo. As relações contextuais destacam-se para o leitor pelo universo que revelam. [Retomar BAKHTIN e o dialogismo]

Em BAKHTIN encontra-se o conceito de relações dialógicas que se manifestam no espaço da enunciação: *“Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso[...]”*. Para ele, a língua se harmoniza em conjuntos, pois não é um sistema abstrato de normas, mas sim *uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo.*²⁴⁸

Analisando os procedimentos de criação da linguagem no romance, BAKHTIN, além dos *diálogos puros*, aponta a *inter-relação dialogizada* e a *hibridização* – considerada como amálgama de duas linguagens e uma das modalidades mais significativas no processo de transformação das linguagens; seu objeto, a representação literária da linguagem –. Ambas fundem dois enunciados potenciais. Destaque recebe a hibridização dialogizada, apontada como um sistema de fusão que busca esclarecer uma linguagem com a ajuda de outra linguagem e, dessa forma, construir uma imagem viva desta outra linguagem.

Quanto mais ampla e profundamente se aplicar no romance o procedimento da hibridização, com várias linguagens, e não apenas uma, tanto mais objetiva se torna a

246 A paráfrase é a retomada de um texto contado com outras palavras que não as originais, mas sem a intenção de modificá-lo ou dar-lhe diferente abordagem. É retomada pura e simples, com o objetivo de comentário posterior ou de registro que por qualquer razão se faça necessário.

247 O plágio se caracteriza como a apropriação de um texto ou parte dele, sem citação da fonte ou reconhecimento da autoria.

248 BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1988, p. 100-106.

própria língua que representa e que aclara e que se transforma, afinal, em uma das imagens da linguagem do romance.²⁴⁹

Destaca, ainda, BAKHTIN, a estilização como a forma mais característica de dialogização interna, salientando que a consciência lingüística que ilumina a recriação estabelece para o estilo recriado uma importância e uma significação novas. A linguagem estilizada aparece com ressonâncias particulares: alguns elementos são destacados, outros deixados na sombra. Acrescenta a variação e a paródia como outras formas de trabalhar o material lingüístico. Caracteriza a variação como o procedimento que “*introduz livremente um material de outrem nos temas contemporâneos [...], põe à prova a língua estilizada, colocando-a em situações novas e impossíveis para ela*”. Apresenta a paródia como uma construção dialógica muito especial em que o discurso que representa estabelece uma relação de desmascaramento em relação ao discurso representado. Entre a estilização e a paródia encontram-se as mais variadas formas de linguagens determinadas por inter-relações, desejos verbais e discursivos que se encontram nos enunciados.

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas.²⁵⁰

Para Júlia Kristeva, o processo de leitura realiza-se como ato de colher, de tomar, de reconhecer traços. Ler passa a ser uma participação agressiva, ativa, de apropriação. A escritura, então, torna-se a produção, a indústria dessa leitura que se cumprirá. Um livro remete a outros livros, aos quais, num procedimento de somatória, permite uma nova forma de ser ao elaborar sua própria significação:

“A linguagem poética aparece como um diálogo de textos: toda seqüência se faz em relação a uma outra proveniente de um outro *corpus*, de maneira que toda seqüência está duplamente orientada: para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura).”²⁵¹

KRISTEVA apresenta o campo da linguagem como espaço que se orienta em três direções: o sujeito da escritura, o destinatário e os textos externos (os outros textos em relação ao texto objeto da escritura). Embora estabeleça essas três dimensões, KRISTEVA aproxima no mesmo sentido horizontal da elaboração textual o sujeito da escritura e seu destinatário; o eixo vertical é o espaço onde a palavra, o texto, realiza seu encontro com outros textos, onde o texto se orienta em direção ao *corpus* literário, onde se dá o cruzamento das palavras.²⁵²

Retomando BAKHTIN, KRISTEVA afirma que, para se tornarem dialógicas, as palavras precisam encontrar outra esfera de existência: precisam tornar-se discurso.

249 Idem ibidem, p.159.

250 Idem, ibidem, p. 161.

251 “*Le langage poétique apparaît comme un dialogue de textes: toute séquence se fait par rapport à une autre provenant d’un autre corpus, de sorte que toute séquence est doublement orientée: vers l’acte de la reminiscence (évocation d’une autre écriture) et vers l’acte de la sommation (la transformation de cette écriture).*” KRISTEVA, Julia. **Semeiotike: recherches pour une sémanalyse**. Paris: Coleção Points-Essai, Éditions du Seuil, 1978, p.120/121.

252 Idem, ibidem, p. 84.

Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura ao mesmo tempo como subjetividade e comunicatividade ou, melhor dizendo, como intertextualidade; face a esse dialogismo, a noção de “pessoa-sujeito da escritura” começa a se esfumar, para ceder lugar a uma outra, a da “ambivalência da escritura”.²⁵³

O que se depreende da leitura desses três autores é que um texto é voz que dialoga com outros textos, mas também funciona como eco das vozes de seu tempo, da história de um grupo social, de seus valores, crenças, preconceitos, medos e esperanças.

As relações transtextuais estão a evidenciar que o texto literário não se esgota em si mesmo: pluraliza seu espaço nos paratextos; multiplica-se em interfaces; projeta-se em outros textos; perpetua-se na crítica; estabelece tipologias; repete-se em alusões, plágios, paródias e citações.²⁵⁴

A intertextualidade confirmada na literatura pelos temas retomados, eternizando e dando nova feição aos mitos e às emoções humanas, comprova que os textos se completam e se inter-relacionam.

253 “Ainsi le dialogisme bakhtinien désigne l’écriture à la fois comme subjectivité et comme communicativité ou, pour mieux dire, comme intertextualité; face à ce dialogisme, la notion de ‘personne-sujet de l’écriture’ commence à s’estomper pour céder la place à une autre, celle de ‘l’ambivalence d’écriture’.” Idem, ibidem, p. 88.

254 Vejam-se os tipos de relações transtextuais desenvolvidos por Gérard Genette em **Palimpsestes** (Paris: Seuil, 1982, p. 8-12)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Gianfranco Bettetini,

a pragmática comportou a reconsideração da própria definição de texto, sublinhando o caráter de ato e projeto comunicativo, em outras palavras, passa-se da consideração do texto como conjunto organizado de conteúdos à sua acepção como premissa e guia de uma troca comunicativa.²⁵⁵

Dessa forma, deixa o texto de ser apenas uma estrutura ou um processo lingüístico, para ser visto como o lugar em que se realiza um intercâmbio comunicativo simbólico. Nesse diálogo estão contidos os possíveis percursos de interpretação e de fruição.

Para BARTHES, o velho mito bíblico se reverte, a confusão de línguas não é mais punição, o sujeito ascende ao gozo pela coabitação das linguagens, que trabalham lado a lado: o texto do prazer é Babel feliz.²⁵⁶

Considerando a textualidade passível de ser desenvolvida com os recursos telemáticos hoje criadores de multiplicidades que alcançam todas as dimensões, e retomando o novo conceito que coloca o usuário no papel simultâneo de autor/leitor, desenvolveu-se o objetivo central desse trabalho: a criação de um programa hipertextual para o ensino de leitura e interpretação de textos.

Intenta-se possibilitar ao usuário uma leitura em que as escolhas por ele realizadas, embora abertas a mudanças, estejam prefiguradas no programa e sejam capazes de garantir contribuição a seu avanço teórico e a sua capacidade criativa. A mediação tecnológica serve, nesse caso, de elemento que vem acelerar o percurso, determinando um ritmo que não alcançaria numa operacionalização artesanal.

Longe de um exercício de acrobacia ou da proposta experimentada por Raymond Queneau e seus *Cent mille milliards de poèmes*, o projeto que se apresenta é um exercício capaz de desvelar o texto como tessitura e tecedura. Seguir o fio deve representar o encontro com o processo de construção textual, não mecânico, casual, mas instigante e enriquecedor.

255 BETTETINI, Gianfranco. *Semiótica, computação gráfica e textualidade*. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 67.

256 “[...]le vieux mythe biblique se retourne, la confusion des langues n’est plus une punition, le sujet accède à la jouissance par la cohabitation des langages, qui travaillent côte à côte: le texte de plaisir, c’est Babel heureuse.” BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1973, p.10.

Cuidado a ser tomado é não confundir-se tecnologia com conhecimento. Situação tantas vezes encontrada, transfere para o aparato uma competência que pertence ao homem, delegando aos recursos tecnológicos a realização da aproximação e da seleção que só um indivíduo bem informado pode conduzir.

No diálogo de Sócrates com Eutidemo, jovem que pretendia preparar-se para a arte de governar, encontra-se a lição primeira:

É de espantar que os que desejam tocar cítara ou flauta, montar a cavalo ou adquirir outra habilidade qualquer procurem tornar-se aptos por meio de contínuo exercício, tomando por juízes não a si próprios, mas os melhores mestres, tudo façam e sofram que lhes imponham estes, enquanto os que pretendem ser bons oradores e bons políticos julgam poder consegui-lo por si mesmos e de uma hora para outra, sem preparação e sem exercício. Contudo tal objetivo parece muito mais difícil de atingir que o primeiro, tanto que muitos a ele visam e pouquíssimos o alcançam. [...] ²⁵⁷

Mergulhar no domínio do emprego da palavra, seja ela escrita ou falada, é trajetória de muitos percursos, de múltiplas correlações e descobertas. É aventura para a qual se abrem os meios eletrônicos e o hipertexto virtual. Esses mesmos recursos, no entanto, podem prestar-se a usos diversos, no mais das vezes desconsiderando o direito do indivíduo à singularidade dentro da igualdade. É papel da Universidade e, mais particularmente, dos que se dedicam à produção e divulgação do conhecimento assumir um papel desmistificador das tecnologias e fazer delas aparato em benefício do homem e de suas relações com o mundo que o cerca, sua cultura, suas possibilidades.

Com base nos aspectos apresentados, discutidos e experienciados neste trabalho, pode-se afirmar:

- Tecnologia não é sinônimo de conhecimento. O pensamento científico não está assegurado pelo simples emprego da rede de computadores viabilizada pela Internet.
- Os recursos materiais desenvolvidos a partir da informática não representam em si mesmos garantia de desenvolvimento, tampouco ameaça à civilização pensante. O mundo vê-se, simplesmente, frente a um novo aparato que vem possibilitar, com diferentes características, a divulgação do conhecimento e a aproximação dos que o produzem, desde que o homem seja mantido como prioridade.

257 XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*, livro IV. In: **Sócrates**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p.226-227.

- O texto literário, espaço em que se harmonizam muitas vozes, por sua natureza plurilingüista e palimpsêstica, encontra no hipertexto virtual um instrumental adequado a suas múltiplas possibilidades de inter-relações. É saber utilizar esse instrumental.
- As relações textuais e intertextuais têm, nos meios virtuais, um aparato que as torna visíveis e as disponibiliza ao navegador. Essa nova forma de dar visibilidade à organização do texto deve ser empregada como recurso no ensino e na descoberta do prazer da leitura.
- As relações estabelecidas entre os textos literários, com o emprego do rizoma hipertextual eletrônico, não devem ser apenas de natureza investigatória, mas, principalmente, caminho a ser construído pela percepção e pela criatividade.
- Os nós, as ligações palimpsêsticas, a construção da teia de que falam os entusiastas da rede virtual, oferecem-se ao internauta como possibilidades tanto mais realizáveis quanto maior for o domínio do conhecimento.
- Mudam os conceitos de ensinar e aprender. O professor torna-se um parceiro de descobertas, um companheiro de viagem.

A proposta de leitura que se desenvolveu como parte desta dissertação foi construída com a intenção de apresentar ao leitor-internauta os muitos caminhos que o texto literário pode revelar, sem, contudo, limitar suas descobertas aos caminhos inicialmente propostos. Necessário se faz agora observar de perto seu desempenho. Esta será uma nova tarefa a cumprir.

6 BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel. **Teoria da literatura**. 8 ed. Coimbra: Almedina, 1988.
- AGUIAR, Flávio. Murmúrios no espelho. In: ASSIS, Machado. **Contos**. São Paulo: Ática, 1976.
- ALBUQUERQUE, Eliana Garcia Farias de. **Língua e linguagem**, 2. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- ALVES, Castro. O adeus de Teresa. In: LAJOLO, Marisa e CAMPEDELLI, Samira. **Castro Alves**. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Ars Poetica, 1996.
- ALVES, Rubem. O que é científico. In: **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- ASSIS, Machado de. Missa do galo. In: CALLADO, Antônio, DOURADO, Autran, LADEIRA, Julieta de Godoy, LINS, Osman, PIÑON, Nélida, TELLES, Lygia Fagundes. **Missa do galo de Machado de Assis**: variações sobre o mesmo tema. 10 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- ASSIS, Machado de. **Obra completa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Aguilar, v.3, 1962.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988.
- BANDEIRA, Manuel. **Teresa**. Disponível na internet em: <http://www.bruxorj.hpg.ig.com.br/poesia/m/teresa.htm>, 7 de fevereiro de 2002, 14h30min.
- BARBOSA, Pedro. A renovação do experimentalismo literário na literatura gerada por computador. In: **Ciberkiosk**, n.2, maio de 1998. Disponível na internet em: <http://alf.ci.uc.pt/ciberkiosk>.
- BARROS, Jayme. **Encontros de redação**. São Paulo: Moderna, 1985.
- BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1973.

- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BENEMANN, J. Milton e CADORE, Luís A. **Estudo dirigido de Português** (língua e literatura), vol. I, II, III. São Paulo, Ática, 1976.
- BERNARD, Michel. De nouvelles bases. In: **Introduction aux études littéraires assistées par ordinateur**. Coleção Écritures Électroniques. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- BETTETINI, Gianfranco. Semiótica, computação gráfica e textualidade. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999
- BORGES, Jorge Luis. El libro de Arena. In: **Obras completas**. Emecé Editores, 1989.
- BORGES, Jorge Luis. La Biblioteca de Babel. In: **Obras completas**. Ficciones.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- BRAGANÇA, Angiolina e CARPANEDA, Isabella. **Bem-te-li**. São Paulo: FTD, 1999.
- BRAYNER, Sônia (org.). **O conto de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- BRAYNER, Sônia (org.). **O conto de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- BRITO, Gláucia da Silva. **Computador, Internet, hipertexto eletrônico e professor: a caminho de uma conexão real**. Florianópolis. Artigo para qualificação no Curso de Doutorado em Literatura 2000.
- BRITO, Glória Celeste Bahia de. **A importância da Internet na explosão informacional: Estudo sobre a aplicação da rede hipertextual eletrônica no registro do conhecimento científico e na busca da informação documental**. Projeto de Pesquisa (Curso de Graduação em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef e ABDALA JR., Benjamin. Os severos versos da vida Severina. In: **João Cabral de Melo Neto**. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1982
- CARVALHO, Ângela Marsiglio e SILVA Jorge Antonio Ribeiro da. **Nossa palavra**. São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, Regina. **Curso Redação para Universitários**. Disponível na internet em: <http://www.ciadotexto.com.br>.

CAVALCANTI, Carlos. **Como entender a pintura moderna**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1981.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo: Atual, 1999.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 5^a a 8^a séries. São Paulo: Atual, 1998.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: literatura, produção de textos e gramática**. 3 ed. ver. e ampl. São Paulo: Atual, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antonio. **ALP, 2 - Análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista**. São Paulo: FTD, 1996.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antonio. **ALP: análise, linguagem e pensamento**. São Paulo: FTD, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Celso e CARDOSO, Wilton. **Português através de textos**. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1970.

CUNHA, Celso. **Manual de Português**, 3^a e 4^a séries. Rio de Janeiro: São José, 1964.

DARNTON, Robert. O poder das bibliotecas. Mais. **Folha de São Paulo**, 15 de abril de 2001.

DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Análise e interpretação de poesia**. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Sipione, 1995.

DE SOUZA, Luiz Marques; DE CARVALHO, Sérgio Waldeck. **Compreensão e produção de textos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DEL PINO, Dino e SCARTON, Gilberto. **Leitura, língua e literatura**, Vol. 1,2,3. São Paulo: Saraiva, 1983.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Introduction: rhizome. In: **Mille plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DIAS, Gonçalves. **Canção do exílio**. In: DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Análise e interpretação de poesia**. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Sipione, 1995.

ECO, Umberto In: **Obra aberta**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986,.

ECO, Umberto. Article. **Libération Multimédia**. Disponível na Internet: <http://www.liberation.fr/multi/actu/semaine000102/spec000107.html> .

ECO, Umberto. Entrevista concedida a Tania Melai. **Veja Vida Digital**. São Paulo: Abril, dezembro 2000.

ECO, Umberto. **Folha de São Paulo**, Caderno 1, p.8, segunda-feira, 10 de janeiro de 2000.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.]

FERREIRA, Edda Arzúa. **O texto literário: a prática da interpretação**. Florianópolis: Edufsc, Lunardelli, 1983.

FONTANILLE, Jacques. Préface. In: VUILLEMIN, Alain e LENOBLE, Michel (org.). **Littérature informatique lecture: de la lecture assistée par ordinateur à la lecture interactive**. Limoges, Fr.: PULIM, 1994.

FOREST, Fred. **Pour un art actuel: l'art à l'heure d'Internet**. Paris: L'Harmattan, 1998.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 19 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.

GERVAIS, Bertrand e XANTHOS, Nicolas. L'hypertexte: une lecture sans fin. In: VUILLEMIN, Alain e LENOBLE, Michel (org.). Introduction. In: **Littérature informatique lecture: de la lecture assistée par ordinateur à la lecture interactive**. Limoges, Fr.: PULIM, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr./mai. 1995.

GOMES, Solange. **Língua portuguesa**, 1^a. Coleção Vitória-Régia. São Paulo: Editora Lago.

GUATTARI, Félix no artigo Da produção da subjetividade. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. Série Princípios. 8 ed. São Paulo: Ática, 2000.

HABERMAS, Jurgen. Que significa socialismo hoje? In: **Novos Estudos Cebrap**, n.30, São Paulo, 1991.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HELENA, Lucia. **Modernismo brasileiro e vanguarda**. São Paulo: Ática, Série Princípios, 1986.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IACOCCA, Liliana. **Palavra livre**. São Paulo: Ática, 1996.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação**. São Paulo: Scipione, 1991.

ISER, Wolfgang. Trad. Johannes Kretschmer. **O ato da leitura**, São Paulo: Editora 34, vol.1., 1996.

JOBIM, Antônio Carlos e HOLANDA, Chico Buarque de. Sabiá. In: DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Análise e interpretação de poesia**. São Paulo: Scipione, Coleção Margens do Texto.1995.

JOBIM, José Luís. **A produção textual e a leitura: entre o livro e o computador?** 2002.

KAUFMANN, F. **Metodologia das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KOCH, Ingedore Villaça e MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. São Paulo: EDUC, v. 14, n^o Especial, 1998.

KRISTEVA, Julia. Pour une sémiologie des paragrammes. In: **Recherches pour une sémanalyse** (Extraits). Paris: Coleção Points-Essai, Éditions du Seuil, 1969.

KRISTEVA, Julia. **Semeiotike: recherches pour une sémanalyse**. Paris: Coleção Points-Essai, Éditions du Seuil, 1978.

LADEIRA, Julieta de Godoy. Missa do galo. In: CALLADO, Antônio, DOURADO, Autran, LINS, Osman, PIÑON, Nélida, TELLES, Lygia Fagundes. **Missa do galo de Machado de Assis: variações sobre o mesmo tema**. 10 ed. São Paulo: Summus Editorial., 1977.

LAJOLO, Marisa e CAMPEDELLI, Samira. Castro Alves, o poeta que pede passagem. In: **Castro Alves**. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980.

LAJOLO, Marisa. **Machado de Assis**. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980.

LANDOW, George P. **Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology**. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993.

LANDOW, George P. Reconfiguring literary education. In: **Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology**. 3 ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1993.

LAPLANCHE J. e B.PONTALIS J. **Vocabulário da psicanálise**. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LENIN, V. I. **Que fazer?** São Paulo: HUCITEC, 1986.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. Entrevista concedida a Florestan Fernandes Filho. TVSESC/SENAC – Canal 15, 9 de junho de 2001, 21 horas.

LÉVY, Pierre. MAIS. In: **Folha de São Paulo**, junho, 1998.

LYRA, Pedro. **Conceito de poesia**. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, Aires da Mata. Vida póstuma da Canção do Exílio. In: **Crítica de estilos**. Rio de Janeiro: Agir, 1956.

MANDRYK, David e FARACO, C.Alberto. Prática de redação para estudantes universitários. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta**. 22ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Prefácio. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

MORENO, Cláudio e GUEDES, Paulo Coimbra. **Curso básico de redação**. São Paulo: Ática, 1995.

NEITZEL, Luiz Carlos. **Leitura e produção em meio eletrônico**. Disponível na internet em: <http://www.geocities.com/athens/Pantheon/2990/filosof.html>.

NICOLA, José de. **Língua, literatura & redação**. 5ed. São Paulo: Scipione, 1993, vol 1.

OLIVEIRA, Cleófano Lopes de. **Flor do lácio**. São Paulo: Saraiva, 1965.

PAES, José Paulo. **Canção do exílio facilitada**. In: DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Análise e interpretação de poesia**. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Scipione, 1995.

PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICON, Gaëtan. **O escritor e sua sombra**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1969.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: **Folha de São Paulo**. Caderno MAIS, domingo, 30 de dezembro de 2001.

PROENÇA FILHO, Domício e MARQUES, Maria Helena. **Português**. Vol. 1, 2, 3, 4. Rio/São Paulo: LICEU.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 15 ed. São Paulo: Ática, 1995.

PROENÇA FILHO, Domício. **Português**. Vol. 4. Rio/São Paulo: LICEU.

QUEIROZ, Raquel de. **O Quinze**. 33 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

QUINSAT, Gilles. De la mappemonde au web, vers un texte sans “qualités”? In: **Critique**. Paris: Les Éditions de Minuit, Janvier-Février, Tome LIV, 1998.

QUINTANA, Mário. Da paginação. In: **Prosa e verso**. Porto Alegre: Globo, 1978.

RAMOS, Graciliano. Prefácio. In: **São Bernardo**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 12 ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, Série Fundamentos. 1988.

REIS, Luzia de Maria R. **O que é o conto**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

ROCHA, Ruth e FLORA, Anna. **Escrever e criar... é só começar**. São Pulo: FTD, 1993.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 13 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1979.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. **O saber internético**. Disponível na internet em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/saber.html>, 20 de janeiro de 2002, 16h15min.

_____. A cibercultura como culpa. In: **Revista Brasil de Literatura**. Disponível na internet em: <http://members.tripod.com/~lfilipe>.

_____. **Notas do autor**. Disponível na internet em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/poemas.html>.

_____. Novidade e antiguidade do paradigma hipertextual. In: **Textualidade literária e hipertexto informatizado**. Comunicação apresentada nos Anais do V Encontro Nacional da ABRALIC. Disponível na internet em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper.html> , 23 de janeiro de 2002, 15h35min.

_____. Teoria do texto e hipertexto informatizado. In: **Textualidade literária e hipertexto informatizado**. Comunicação apresentada nos Anais do V Encontro Nacional da ABRALIC. Disponível na internet em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper.html> , 23 de janeiro de 2002, 15h35min.

SIMON, Iumma Maria; DANTAS, Vinicius. **Poesia concreta**. São Paulo: Abril Educação, Série Literatura Comentada, 1982.

SIQUEIRA E SIVA, Antônio de e BERTOLIN, Rafael. **A construção da linguagem**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.

SNYDER, Ilana. **Hypertext: the electronic labyrinth**. New York: New York University Press, 1997.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1989.

SOUSA, Vilma de e SOUTO, Ângela Maria da Silva. **Língua Portuguesa**. Coleção Pitágoras. Belo Horizonte: Cultura/Editora Universidade, 1997.

SOUZA, Cassia Garcia de e CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **Linguagem, criação e interação**, 5^a a 8^a séries. São Paulo: Saraiva, 1999.

SOUZA, Luiz Marques de e CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIRILIO, Paul. **Cybermonde, la politique du pire: entretien avec Philippe Petit**. Paris: Textuel, 1996.

VIRILIO, Paul. **Virilio, o oráculo**. Entrevista a Juremir Machado. Disponível na internet em: http://www.uol.com.br/tropico/palavra_10_170_1.shl, 17/10/2001, 14h15min.

VUILLEMIN, Alain e LENOBLE, Michel (org.). **Littérature informatique lecture: de la lecture assistée par ordinateur à la lecture interactive**. Limoges, Fr.: PULIM, 1999.

WANDELLI, Raquel. Na superfície do corpo: texto, paratexto e hipertexto. In: **Reconstituição do corpo nas narrativas hipertextuais**. 2000. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WEISSBERG, Jean-Louis. Real e virtual. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

XENOFONTE. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates, livro IV. In: **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1999.

PORTINARI. **Enterro na rede**. <http://www.portinari.org.br/index.htm>

PORTINARI. **Menino morto**. <http://www.portinari.org.br/index.htm>

PORTINARI. **Os retirantes.** <http://www.portinari.org.br/index.htm>

ANEXOS

ANEXO 1 - EMAIL

<http://www.kcl.ac.uk/humanities/cch/humanist/>

Date: Wed, 09 Aug 2000 19:38:03 +0100

From: Arun-Kumar Tripathi <tripathi@statistik.uni-dortmund.de>

Subject: William Gibson and Marshall McLuhan & *CyberSPACE*

Dear Dr. Willard McCarty and humanists,

Hi, thanks for your thoughts and questions on the "metaphors" of Cyberspace, which stimulates some concerns-- I would like to post some exchanges, that have taken place on McLuhan-L List, the voice "The Herbert Marshall McLuhan Foundation" between Dr. Peter Montgomery (Moderator of McLuhan-L Listserv) and myself --thought might interest you and other scholars, discussing the metaphorical and spatial views of Cyberspace.

>=====> Arun Tripathi writes the below =====>

Cyberspace, according to William Gibson --a consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children, being taught mathematical concepts --a graphic representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system. Unthinkable complexity --he mentioned in his novel *Neuromancer*.

And on the other side of horizon-- Michael Benedict, author of **Cyberspace: First Steps**, takes a crack at an over-arching definition in his 1994 book: "Cyberspace: A word from the pen of William Gibson, science fiction writer, circa 1984. A new universe, a parallel universe created and sustained by the world's computers and communication lines..The table become a page become a screen become a world, a virtual world..A common mental geography, built, in turn, by consensus and revolution, cannon and experiment.Its corridors form wherever electricity runs with intelligence.The realm of pure information..."

In the answers...In 1964, McLuhan wrote in **Understanding Media** (it is very important too note, he wrote before the invention of cyberspace.and before *Neuromancer*...) "The telephone: speech without walls. The phonograph: music hall without halls. The photograph: museum without walls. The electric light: space without walls. The movie, radio and TV: classroom without walls. Man the food-gatherer reappears incongruously as information --gatherer. In this role, electronic man is no less a nomad than his Paleolithic ancestors."

>=====> Dr. Peter Montgomery replies =====>

It took me a while to get the chance to deal with this post, Arun. It is a very interesting one. McLuhan might well have made good use of the word CYBERSPACE, were it around. He certainly made phenomenal (pun) use of the concept of space as a set of modalities of the senses in various of their ratios. He particularly drew our attention to the total resonance of auditory space, with its everywhere-at-once-ness, which is, of course, an attribute of cyberspace. He also made much of the idea of the computer as a total extension of our central nervous system.

According to the OED, CYBERSPACE is a back formation from CYBERNETICS, a word with which McLuhan was no doubt familiar. In fact, I could believe he mused

about it to quite some extent, given its venerable derivation from the Greek CYBERNETICIST [kubernetes] which means STEERSMAN or PILOT, so that the metaphor of sea and space would be intrinsically obvious. Of course, assuming that he did give the word some attention, he would then have characterised its mythological dimension, by recalling the great greek ferryman KIRON, the archetypal navigator across the River Styx - river of death, who had an ancestor in the person of Urshanabi of THE EPIC OF GILGAMESH, and an eminent descendent in a somewhat buddhist frame of reference in Herman Hesse's SIDDHARTHA's Vasudeva. Concomitant with that we should observe the two major characterisations of Buddhism, the hinayana (little ferry) and the mahayana (big ferry). Urshanabi, in the other hand, ferried people across the great sea to Utnapishtim who was no minor nautical dilettante, but no less than Noah himself. Perhaps the appeal of Star Trek is its unconscious objectification of the cybernetic sphere, whereby we do boldly explore where we have never explored before. A millennial enterprise.

Sincerely

Arun Tripathi

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES

1. De que procedimentos você se vale para despertar o interesse pela leitura em seus alunos?
2. Como você os leva a transpor o estágio de simples decodificadores a leitores capazes de interpretar e correlacionar os conteúdos lidos?
3. Que relação você estabelece junto a seus alunos aproximando a leitura da produção de textos?
4. Como você lhes apresenta o trabalho de construção do texto? Que recursos utiliza para motivá-los e iniciá-los no trabalho?
5. Que aspectos você sinaliza como significativos na construção de um texto?
6. Que resultados você observa em seus alunos como decorrência das atividades de leitura e construção de textos desenvolvidos em sala de aula?
7. O que você gostaria de relatar de sua vivência como professor que trabalha a leitura e a redação em sala de aula?

ANEXO 3 - DEPOIMENTO DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA E LITERATURA DO COLÉGIO ESTADUAL DOM VITAL, DE PONTE SERRADA, SANTA CATARINA

1. Despertamos a atenção do aluno no sentido de construir um contexto propício para a prática da leitura lúdica e crítica, por entendermos que todo o ato de aprender provém do encadeamento de informações e que estas são processadas pela linguagem oral e escrita; que a linguagem, por sua vez, segue os princípios do idioma para realizar sua comunicação. A história da comunicação humana tem produzido um inumerável conjunto de manifestações verbais, destinadas a despertar em nós sentimentos de admiração pela beleza da forma ou pela excelência das idéias.

2. Ler envolve tanto fazer quanto responder perguntas, e, enquanto lemos e relemos, formamos interpretações mais abrangentes e complexas do texto. A leitura, então, é um processo de composição. O leitor esboça, revisa significados, desenvolve idéias, obtém novas informações, levanta novas considerações e desenvolve novamente idéias. Portanto ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e à ignorância. O ato de ler constitui-se num instrumento de luta contra a dominação.

3. Estamos constantemente coletando idéias para a escrita, planejando, conferindo, escrevendo e assegurando que a nossa escrita faça as coisas por nós, em nossos mundos reais. Nós educadores devemos motivar nossos alunos para a leitura e produção de textos, para que não permaneçam na sombra... geralmente como recipientes passivos.

4. Seduzindo-os, inicialmente, com estímulos sensoriais, captando sua percepção por meio de atividades que envolvam o visual, o sonoro, o plástico, o verbal, procurando instrumentalizar os alunos para a prática da leitura propriamente dita e para a concretização do trabalho final. Envolvendo os trabalhos pela dinâmica e visão ampla da realidade sociocultural, seduzir o educando para o reconhecimento do indivíduo em sua identidade, sua singularidade, em meio à pluralidade que o constitui, ajudando a compreender a necessidade de um mundo mais tolerante com as diferenças. Capacitar o educando a representar o mundo, apresentar e perceber a realidade de formas múltiplas, ainda que seja a partir de um mesmo repertório cultural.

5. A interatividade intensa por meio de grupos de discussão e de sugestões para os trabalhos coletivos. Em meio a isso tudo, sem dúvida, o papel mediador do professor é essencial. O estímulo do sensível no início dos trabalhos deve ser um momento de antecipação de leitura, sem o que se corre o risco de comprometer todo o trabalho. Estímulos práticos que possibilitem uma leitura crítica, contextualizada, problematizadora e intertextualizada da obra literária. Pretende-se que o aluno produza um texto de reflexão sobre aspectos socioculturais apontados no cotidiano. Análise de temáticas sugeridas pelas obras lidas e relacionadas com a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente... evidenciando tensões, conflitos, adaptações, acomodações, enfrentamento...

6. Reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade e responsabilidade

de nossos alunos de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

7. Acreditamos na idéia de que se poderá motivar o aluno pelo prazer da descoberta e pelo redimensionamento da leitura literária. Na perspectiva de uma forma de reconhecimento, o trabalho com a literatura não rejeita o lúdico e o jogo como caminhos do conhecer: uma forma de estimular a criatividade, o espírito inventivo, a afetividade, a curiosidade pelo inusitado; que a leitura seja continuamente permeada pelo jogo, pela interação entre textos, de tal forma que sejam acessíveis aos alunos conceitos complexos como: o entendimento da identidade e pluralidade, a compreensão e a interpretação de obras de arte literárias e a correlação das obras com a realidade artística e cultural do País.

ANEXO 4 - DEPOIMENTO DA PROFESSORA ROSANE CORDEIRO DA SILVA, PROFESSORA DE LITERATURA DO COLÉGIO ALPHA OBJETIVO, DE SÃO JOSÉ, SANTA CATARINA.

1- Acredito que o interesse pela leitura começa fora da sala de aula, principalmente em casa e é, com certeza, anterior à escrita. Entretanto, como professora de literatura, procuro despertar o interesse de meu aluno através de comentários sobre livros lidos. Alguns se interessam e solicitam a bibliografia. Este semestre, por exemplo, depois de falar muito sobre Machado de Assis, um aluno me pediu o livro "Memórias póstumas de Brás Cubas" para ler e adorou. Foi muito gratificante.

2- Em salas de aula com quarenta alunos aproximadamente, fica difícil, quase impossível estabelecer um diálogo com os mesmos sobre os livros trabalhados, a fim de que eles não se tornem apenas decodificadores. Além disso, eles precisam de "repertório" para interpretar e correlacionar o que estão lendo. Mas, dentro do possível, procuro através de debates, alcançar esse estágio, apesar de, muitas vezes, ficar monologando.

3- Procuro sempre destacar a importância da leitura para a produção textual. Eles sabem que precisam de um conhecimento amplo e diversificado para elaborar bons textos. Sempre que possível, solicito uma resenha sobre o livro, buscando alunos críticos e não mero reprodutores da história.

4- Sobre a construção do texto, especificamente o técnico, gosto de partir de planos de redação, para que o aluno possa organizar suas idéias e se sentir seguro naquilo que está fazendo. A motivação parte de bons trabalhos que procuro elogiar e apresentar como exemplos.

5- Na construção do texto são importantes: coesão textual, coerência, estrutura frasal, pontuação e ortografia, além, é claro, do conteúdo.

6- Os resultados do trabalho de leitura e produção de textos observam-se a longo prazo. Em um único ano, é impossível observar os mesmos. Sabe-se, historicamente, dependendo da forma como os alunos chegam no último ano, como foi trabalhada a Língua Portuguesa.

7- Como professora de Língua Portuguesa, observo que os alunos estão lendo e escrevendo muito pouco. A escola, hoje, devido ao número de alunos por série, prioriza provas de assinalar, o que "atrapalha" ainda mais o trabalho do professor de Português. A culpa do fracasso do aluno fica para este profissional que, praticamente, é o que mais serviço leva para casa: trabalhos de interpretação, redação, além das costumeiras provas de gramática. O aluno e o colégio, preocupados com o vestibular, direcionam tudo para este. O aluno, hoje, passa os três anos do 2.º grau lendo os dez livros que vão cair no seu vestibular. Além disso tudo, tem a Internet, que apresenta resumos de praticamente todos os livros de literatura.

ANEXO 5 - DEPOIMENTO DE PROFESSOR DE LÍNGUA E LITERATURA DO NÍVEL MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

1. Principalmente, o estabelecimento de relações com a realidade e/ou com caracterização dos movimentos literários aos quais “pertencem” os livros.

2. O fundamental é o debate sobre textos lidos, dentro e fora de sala de aula. A socialização das impressões de leitura. Não há profundidade de transposição sem esclarecimento, discussão, abertura de debate por ambas as partes (professor/aluno).

3. Estabelece-se um vínculo estreito, à medida que o exercício de incentivo à leitura, o debate e a relação com as necessidades dos alunos, aliados ao programa escolar, facilitam a produção de textos.

4. Depende da realidade da turma, série, de suas necessidades/expectativas, além do programa. Normalmente, a construção do texto é apresentada por dois movimentos: num deles, os alunos escrevem à vontade, sem saber o objetivo direto da estrutura do texto. Do outro lado, o processo inicia-se com a apresentação de um texto nos moldes a ser trabalhado.

5. Significativas são as relações que o aluno estabelece entre a modalidade a ser trabalhada e o conteúdo a ser expresso; a coerência entre as idéias; a percepção de que o texto possui gradações (de estrutura, idéias, argüições...) e , finalmente, a clareza na expressão.

6. Creio ser a ressignificação permanente do valor do texto (e de si, por consequência). Uma produção em sala dá “amparo” ao aluno, de maneira geral, e valoriza o trabalho de redação.

7. É de fundamental importância que o professor goste de ler, antes de mais nada. Na “pior” das hipóteses, que se proponha a aprender a gostar... Se a atividade de leitura/escrita parece ser, para os alunos em especial, uma tarefa difícil, sem o gostar do professor e seu “saber”, sem empenho, o envolvimento estará sempre prejudicado. Nesse tipo de atividade, é bom que haja algum tipo de cumplicidade (dentro e fora das histórias.....).

ANEXO 6 - RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

Teresinha Idalina Bravo

Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação/UFSC

Leia, não para contradizer ou refletir, nem para crer ou tomar como certo, nem pelo discurso ou pelo enredo, mas para pensar e considerar. Alguns livros são só para serem provados, outros para serem engolidos, outros para serem mastigados e digeridos.
(FRANCIS BACON)

LEITURA E ESCRITA, MEMÓRIAS E SIGNIFICADOS

Ao refletir sobre o processo de leitura e escrita na sala de aula, me deparo com a seguinte indagação: "O que de fato ressignifica esse ato rotineiro em nosso fazer pedagógico?" Essa questão me atrai, principalmente, por entender que é tarefa da escola construir leitores e escritores competentes.

Pensei então, no meu percurso de aluna: "O que é que sempre me assustou? Quais eram meus receios?" E vi meus textos pintados de vermelho. Essa lembrança foi traduzida por **medo de errar**, pois aqueles erros não eram ressignificados, não eram encarados como um meio para alcançar o saber, mas como algo pronto e acabado. Era a falta e não o processo.

Surgiram então três perguntas: "Como aprendi a ler e a escrever? Quem me ensinou? O que foi tolerado nesse processo?"

Por coincidência, vi também três imagens marcantes ligadas à escrita. A primeira foi o armário branco de madeira do banheiro da casa de meus pais rabiscados, por mim, de caneta azul, para dizer que eu havia ganhado uma escova de dente nova. A segunda imagem foi rabiscar uma parede da sala com giz amarelo para expressar que entendia o mundo letrado; por curiosidade, fiz isso na sala em que meu pai costumava ler o seu jornal cotidiano. A terceira imagem foi a do primeiro dia de aula: caderno com linhas, abelha carimbada pela professora e muitas vogais "a" para repetir ao longo daquela página infinita. Lembro que fiquei tão apavorada com aquele ritual de escrita que fiz muitas vogais por cima do carimbo. Minha colega chamou a professora para dizer que eu não sabia, mas a professora chegou perto de mim e falou que não tinha importância ter escrito sobre a abelha, mas que bastava repetir o exercício na linha.

Nem sempre é fácil relembrar o processo de aprendizagem, pois ele envolve os erros que queremos apagar, mesmo sabendo que são eles que nos mostram o que está faltando para alcançar os nossos objetivos. Mas a falta é dolorosa. Ela é o próprio processo de aprendizagem.

A escola foi criada para colocar o sujeito no mundo da civilização que é o mundo do dever, da falta (enquanto não saber), da ordem e das regras sociais. O convívio com o outro é que nos faz encarar o limite cotidiano, é com esses outros que vou aprendendo e ao mesmo tempo vou me mostrando e me constituindo.

Colocar no grupo, que é plural, o seu "eu" singular significa expor a sua falta e, ao mesmo tempo, sentir-se preenchido pela presença e o olhar do outro, ou ainda mais em falta, ou sentir-se aceito e transbordando, ou nada disso, ou tudo isso... Isso é vida em grupo! O aprender é um processo doloroso; constatar o que se aprendeu é prazeroso. Mas

não aprendemos enquanto não ressignificamos o conteúdo daquilo que precisa ser aprendido, e essa parte envolve tanto os conteúdos do sujeito quanto os da matéria que vai ser ensinada.

A partir dessas considerações, venho desenvolvendo e refletindo algumas alternativas para tornar a leitura e a escrita, na segunda série do Ensino Fundamental, um hábito significativo e não mecânico. Um exemplo é o Projeto de Trabalho, "A Poesia Entrou Em Nossas Vidas", iniciado no primeiro semestre de 2001 e que relatarei a seguir. Esse nome foi selecionado entre os quinze nomes apresentados pelos alunos, para ser o título de nossa coletânea de poesias, e passou a ser também o título do projeto.

Meu primeiro movimento, enquanto educadora, foi visitar as livrarias para conhecer os lançamentos e reconhecer outros livros de literatura, reconhecer no sentido de conhecer de novo o que se conheceu em outro tempo. A partir da leitura de cada obra, selecionei aquelas que nos acompanharam durante o ano letivo. Esse primeiro contato com os livros teve por objetivo contagiar os alunos com minha propaganda e leitura oral em sala de aula. Depois disso, os títulos foram solicitados aos alunos, e, semanalmente, realizamos um troca-troca muito concorrido e esperado por todos. Essa leitura foi socializada informalmente durante os comentários da semana ou na hora de fazer o troca-troca. Ia-se, dessa forma, estruturando, em cada um, a profunda intimidade com o livro a que se refere Pennac:

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque é mortal. Vive em sociedade porque é gregário, mas lê porque se sente só. A leitura constitui para ele uma companhia que não ocupa lugar de nenhuma outra, mas que nenhuma outra poderia substituir. Não lhe oferece nenhuma explicação definitiva acerca de seu destino, mas tece uma apertada rede de convívios entre a vida e ele. Ínfimas e secretas convívios que falam da paradoxal alegria de viver, mesmo quando referem o trágico absurdo da vida. Por isso as razões que temos para ler são tão estranhas como as que temos para viver. E ninguém nos pede contas dessa intimidade. (PENNAC, 1997, p. 166).

A LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA:

Nas minhas ações pedagógicas vêm sendo significativas as questões levantadas por Madalena Freire, em sua obra, tais como a necessidade de se refletir sobre a rotina de sala de aula. Nesse sentido, nossas tardes começavam com uma pauta organizada por mim sobre as atividades desenvolvidas naquele dia. O primeiro ponto dessa pauta era chamado de ritual, e, nele, antigos hábitos como a chamada, a leitura e a apresentação oral, foram inscritos com um novo sentido. A chamada deixou de ser um instrumento mecânico e foi encarada como o primeiro vínculo do dia entre a professora e cada aluno individualmente. Nesse momento recebia cada membro do grupo de maneira singular e, à medida que ia dizendo seus nomes, cada um respondia de acordo com o assunto que envolveria a aula, como por exemplo, no período em que organizávamos a coletânea de poesias os alunos respondiam a chamada dizendo o título da poesia selecionada; em outro dia foi o nome do autor do livro. Essa prática foi tão significativa para o grupo, que mal chegam na sala de aula e já querem saber qual é a pauta e como vai ser a chamada daquele dia.

Em relação à leitura e à apresentação oral, houve dois livros que inicialmente fizeram parte desse ritual. O primeiro livro foi o de Ziraldo intitulado "O Pensamento Vivo do Menino Maluquinho". Nele, o autor, em pequenas frases, instiga tanto o pensamento reflexivo quanto o riso. O outro livro foi o "Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum". Esses livros foram emprestados aos alunos, um de cada vez, a partir de uma tabela em que constava o nome da criança, a data, a página do livro e a opinião sobre a obra.

Em cada dia da semana, uma criança ficava responsável por escolher uma página para ler em casa e apresentar aos colegas no dia seguinte. Em relação ao trabalho com o Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum, cada criança selecionava um verbete e apresentava-o aos demais e, paulatinamente, através da manipulação desse livro e da leitura mais atenta, chegaram às abreviaturas que identificavam a que classe de palavra aquele verbebo pertence.

Juntamente com a apresentação desses dois livros, selecionei na biblioteca de nosso colégio livros de poesia. Cada aluno levou um livro e escolheu uma das poesias para recitá-la na sala de aula. O texto selecionado foi copiado, em uma folha de estêncil, para que todos tivessem acesso ao texto do colega. Esse processo foi muito rico e prazeroso, pois envolveu muitas descobertas em relação ao suporte usado, uma vez que não é possível o uso de borracha, por exemplo, e a falta de concentração ou um leve movimento pode interferir no resultado esperado. Essa cópia é, para o aluno, carregada de sentido. Não é uma cópia simplesmente, há uma magia no olhar e no manipular as folhas iguaizinhas ao traço original com a sua letra mimeografada e há, também, a frustração ao ver um borrão que não deveria estar ali, ou em não ver um traço que deveria aparecer, pois a pressão sobre o suporte carbonado não foi suficiente. Tais elementos foram perceptíveis nas falas das crianças:

Na hora que comecei a copiar a poesia de Cecília Meireles, no estêncil, eu senti um pouco de medo, pensei que ia errar alguma palavra da poesia (Michelle Estevam Vilpert)

Achei legal o estêncil porque a palavra entrava de um lado e saía do outro. (Francielle Pereira)

Foi superlegal escrever no estêncil porque foi minha primeira vez. Foi difícil. E, se errasse, não podia apagar o erro. (Bruno André Blume)

Achei legal usar o estêncil porque a gente escreve de um lado e sai do outro. (Juliano Ramos Dias)

Foi necessário, então, na seqüência, selecionar os critérios para a organização dessa coletânea de poesias e algumas questões foram levantadas, para termos a produção de um livro:

- 1° Quais as partes de um livro?
- 2° Quais as informações de cada parte ?
- 3° Que critérios vamos utilizar para organizar o miolo do livro?
- 4° A partir de que página iniciaremos a numeração ?
- 5° Como faremos o sumário e a apresentação?
- 6° Que título terá o nosso livro?

Decidimos que o livro seria montado a partir do nome dos poetas, em ordem alfabética. A etapa seguinte foi conhecer um pouco da vida desses autores. O desejo do grupo era obter as informações como se pudessem conversar com cada uma deles, mas, no processo de coleta das informações perceberam não ser possível obter algumas das indagações iniciais. As informações obtidas foram organizadas em um texto incluído no livro. Os comentários a seguir mostram que as crianças têm prazer em conhecer esse outro que lhes fala, que é uma pessoa e que tem uma história, lidando deste modo com o conhecimento de forma contextualizada.

Foi muito bom pesquisar sobre a vida do autor, porque eu nunca soube nada sobre a vida de um autor. (André Augusto Zanini Worm)

Gosto de pesquisar e adorei saber sobre a vida do autor. (Bruno André Blume)

O ALUNO ENQUANTO AUTOR. A AUTORIA LHE CONFERE AUTONOMIA.

A etapa seguinte é a mais longa, ela se desenvolve ao longo do ano letivo. A partir da socialização dos textos poéticos, no livro e na apresentação oral individual, cada aluno vai escrevendo o seu próprio texto. As crianças relatam o quanto está sendo significativa a sua experiência, pois passam a ver-se como autores, posto esse projeto lidar intencionalmente com a apropriação de conhecimentos sobre poesia, entre esses, sua conceituação, composição, noção de autoria e de respeito à autoria do outro.

Outro aspecto importante é o fato de que a maioria das crianças afirma que esta foi a sua primeira escrita de poesia e outros dizem que nunca haviam lido poesia. Acredito que na série anterior já o fizeram, porém, após a sistematização intencional, há uma consciência do que ela significa. o que indicia a real apropriação do próprio conceito de poesia,

A partir desse projeto comecei a escrever poesia. Agora sei o que é poesia, é bom, não é difícil! (Thiago Steinhaus).

Estou começando a gostar de poesia porque estamos fazendo um projeto. Escolhi uma poesia bem grande e bem bonita para memorizar e fiquei muito curioso ao usar o estêncil porque foi a minha primeira vez. O que mais gostei foi de escrever a minha primeira poesia. (Bruno Viricimo da Silva Aguiar)

Foi muito legal realizar este projeto porque sabia que a poesia do meu melhor escritor ia estar no meu livro. Esse projeto me despertou, eu já fiz nove poesias. (Vinicius Vieira Soares).

Gostei de memorizar a poesia "Cemitério" porque era muito legal e tinha quatro estrofes. Estou gostando deste projeto porque foi a primeira vez que escrevi poesia agora na minha vida inteira eu escrevi sete. (Arthur Nazário Palma)

Estou gostando muito desse projeto. Não apresentei a minha poesia ainda, mas estou sentindo muita emoção. (Thayse Vieira Fernandes)

Para escrever a minha poesia tive que ter atenção e criatividade. Eu não apresentei a minha poesia ainda, mas deve ser bem legal, porque os colegas aplaudem a gente. (Aline da Silva Pereira)

Me senti uma escritora na hora que meus amigos copiaram a poesia que eu criei. (Rafaela Affonso Martins)

Eu me senti feliz e orgulhosa porque a minha poesia vai ficar guardada nos livros dos meus amigos. (Michelle Estevam Vilpert)

Essa proposta de criar um texto poético a partir da memorização de uma poesia de um autor consagrado está alicerçada no princípio de que fala Vygotsky: a aprendizagem se dá também pela imitação, entendendo-se como um processo não mecânico de simples cópia e repetição, mas como um recurso utilizado pelo sujeito para reconstruir o que é observado externamente. Nesse caso, as crianças iriam reconhecer no texto poético, um estilo próprio do autor e os recursos utilizados por ele para envolver o leitor. Ou seja, as crianças, a partir das poesias selecionadas, irão ..."internalizando os usos e funções da escrita e promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita. É nesse sentido que Vygotsky afirma que a imitação é uma das formas das crianças internalizarem o conhecimento externo". (REGO, 1995, p.111)

Esse processo de apropriação é lento, gradual e tem contado com a mediação da professora e dos demais colegas. Está sendo uma ação partilhada. Portanto, partilhe junto

com a gente, dos "nossos momentos" sendo leitor das poesias que já foram produzidas pelas crianças:

Colares

Ele é o mais
Bonito que conheço
É feito de uns
Fios bem grossos.

Também tem um
Lindo pingente
Que pode ser de ouro
Ou de plaquê.

Você não sabe
Quem é?
É o colar
Que fica no pé.

Michelle Estevan Vilpert

O pingüim

O pingüim mora
No Pólo Sul
Mas também é encontrado
Na praia do Pântano do Sul

O pingüim não voa
As suas asas servem para nadar
O pingüim nada em água gelada.

Samuel Dutra

O elefante

O elefante deita e rola
Sem parar
Dorme e sonha sem pensar
Que elefante!

Come e se joga
Na lama
Até se lambuzar
Que elefante!

O elefante gosta tanto
De se abanar
Que todo mundo
Diz que a orelha dele é um leque

Que elefante!

Thiago Steinhaus

O gato

O lindo gato
 Dá um belo salto
 E pula o muro
 Dá outro salto e volta.

Mia quando tem fome
 Ou quer passear
 Mia também
 Quando acha uma fêmea.

No final do dia
 Ao pôr do sol
 Toma um belo
 Banho de língua.

Mas coitadinho do passarinho
 O gato é um felino
 Muito esperto
 E anda atrás do pobrezinho.

Vinicius Vieira Soares

Bom dia

A onça quis ir dormir
 Mas a coitada
 Teve que passear
 Porque estava com falta de ar
 E queria respirar
 Espero que esteja boa
 Porque estou rindo à-toa
 Espero que esteja dormindo
 Porque estou rindo.

Francielle Pereira

O menino

O menino brinca
 Vai à escola e bate bola
 Tem menino esperto
 Tem menino burro
 Tem menino quieto
 Tem menino que fala
 Tem menino macaco
 Eu e meu amigo somos assim
 Fazemos loucuras em árvores.

Bruno Viricimo da Silva Aguiar

Os anéis

Os anéis do pé

Os anéis da mão
São feitos de muitos metais
Como ouro e prata

Gosto muito
De usá-los
Pois ficam
Muito bonitos na gente.

Paula Alexandrina de Barcelos

Bibliografia

BACON, Francis. In ABREU, Márcia (org) *Leituras no Brasil Antologia Comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. (Tradução de Francisco Paiva Boléo). Portugal: 8 ed. Asa Literatura, 1997.

REGO, Teresa Cristina. *Wigotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural*. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L S *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 1987

WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, Registro e Reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ANEXO 7 - ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo desse trabalho, muitas foram as questões que surgiram e percebo que grande parte delas ficaram sem resposta, mesmo porque a idéia não é apresentá-las, mas suscitar perguntas, estas sim levam ao movimento de dilatação de idéias, ruptura com os padrões ou de reconstituição, de dispersão e reunião de dados, e nos afastam da comodidade que as ditas "verdades" nos ajustam. Todo esse percurso de comentários que tracei busca reforçar a premissa de que o hipertexto não consiste numa "absoluta novidade", e que ele não se concretiza somente com a operação mediadora da máquina. Num primeiro momento, o hipertexto eletrônico causou uma tensão, à medida que acenou um momento de ruptura nas práticas de escrita, primeiro pela sua facilidade na arte de combinar textos e na utilização de recursos multimídias. Segundo, porque estilhou com a normalidade em que o leitor estava envolvido sacudindo convenções e hábitos de leitura ao popularizar uma escritura fragmentada (esta já existia no meio impresso, mas não era tão comum). E além disso, tornou evidente as possibilidades de comunicação numa velocidade nunca antes vista. O computador é, seguindo esse raciocínio, uma descoberta tecnológica que ampliou as condições de expressão, sem dúvida.

Mas, apesar dele ser um novo suporte de veiculação de informações, de sua capacidade de armazenamento ser superior ao meio impresso, bem como da velocidade com que processa as informações ser muito maior a qualquer outro meio de comunicação, não é possível tratá-lo sem pensar que ele é uma inovação técnica que foi introduzida na cultura impressa, a qual já estamos familiarizados, e que também trabalha com textos superpostos, sob o nome de intertextos.

Além disso, não podemos pensá-lo como se tivesse gerado uma escrita inédita e fosse a máquina de todas as máquinas e não o resultado de uma simbiose de técnicas anteriores. A técnica não pode ser vista como um projétil autônomo de grande impacto sobre a cultura já sedimentada, que parte de fora para dentro da sociedade. Mas sim como o resultado de um processo cultural que uma multidão de agentes produzem, e sua inserção na sociedade acontece num processo de sucessão e não de substituição. Sucessão da oralidade, da escrita e da informática, constituindo um complexo deslocamento de centros de gravidade. Tanto no meio impresso quanto no meio eletrônico, o hipertexto só existe quando o leitor mantém-se numa postura de busca, de curiosidade que elabora articulações possíveis com outros textos, que não ignora as trilhas alternativas propostas pelo escritor. Se a leitura é operada de forma linear, sem o mergulho nos *links*, nos intertextos, perdeu o escrito sua característica hipertextual.

Nessa perspectiva, a escrita hipertextual não depende do meio em que é transmitida, ela é uma construção composta por camadas de intertextos, uma arca de palimpsestos, que a transformam numa fala multivocal. A cultura impressa, com a qual já estamos familiarizados, também trabalha com textos superpostos, sob o nome de intertextos e também os processos textuais em meio impresso podem ser constituídos de forma que ele possa gerar uma multiplicidade de encaixes multilineares, formando uma rede que não obedece a nenhum princípio de centralidade nem de linearidade.

Nessa diversidade de domínios tecnológicos, o uso da (e pela) mídia apresenta-se como um *status* de poder daquele que as utiliza sobre aqueles que são desprovidos dessa possibilidade, chegando ao ponto de hoje possuímos os ditos alfabetos tecnológicos, ou ainda os plugados e desplugados (com relação aqueles que utilizam ou não a Internet). Em pleno século XXI vemos, principalmente em comunidades mais provincianas, a convivência daqueles que possuem estranhamento frente aos primeiros meios de comunicação, os quais já fazem parte do nosso cotidiano, e aqueles que utilizam os mais avançados *media*. Enquanto os mais idosos têm dificuldades com meios de comunicação como o telefone, o qual para a grande maioria já é banal, temos crianças que dominam os

controles remotos e computadores. Estes, para muitos adultos, são objetos que causam esquivança sendo inseridos, portanto, numa esfera de incompreensão e conseqüentemente de rejeição ou apologia (e esta última gerará uma aura sacralizante sobre este). Dessa forma, é necessário relativizar nossa postura frente às modernas tecnologias; para alguns grupos elas realmente causam impacto, enquanto que para outros é absorvida rapidamente, como um *continuum* dos meios que já dispomos no mercado, sendo mais um equipamento facilitador.

Ao tratar-se de avanços tecnológicos não se pode perder de vista que todo discurso revela, ou traz de maneira velada, um gesto que denuncia uma prática democrática ou autoritária. Os meios de comunicação têm a capacidade de exercer forte influência sobre o modo de vida das pessoas ditando normas sociais e comportamentais. Além disso, é importante salientar-se que ao mesmo tempo em que as descobertas técnico-científicas libertam o homem de inúmeros limites, elas não oferecem facilidades para se atingir metas sociais, reforçando a exclusão de muitos dos segmentos da sociedade que não conseguem aderir à modernização. Ao mesmo tempo em que os avanços tecnológicos colaboram para a democratização da cultura, eles apresentam o seu reverso, as dificuldades de acesso, principalmente a Internet que ainda é um meio de comunicação cujo acesso doméstico e público ainda é privilégio de poucos. Dessa forma, à escola cabe tornar menor a distância entre os tecnologicamente providos e aqueles sem acesso a tais recursos, não somente oferecendo sua entrada nessa nova modalidade de conhecimento, mas promovendo um refletir criticamente sobre seu uso e o que se veicula, pois a liberdade com a qual se apresenta - uma das normas imperativas da Internet -, é um hiperconjunto de megafones bradando todo tipo de informação.

Não há como negar que com a evolução para sistemas sociais mais complexos, as técnicas que se baseavam em conhecimentos e recursos locais evoluíram para sistemas globalizados. Elas alteraram conceitos de produção, trabalho e conhecimento compreendidos como produção inteligente do ser humano, cabendo agora à escola "[\(...\) desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização e formalização do conhecimento, de manejo de signos e representação, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa.](#)"

Dessa forma, não é só questão de acesso a equipamentos de última geração. Mesmo algumas unidades de ensino bem equipadas enfrentam resistência por parte dos docentes que possuem pouco domínio da técnica. Para estes a tecnologia causa grande impacto. Além disso, não são todos os indivíduos que se mantêm abertos para novas experiências; repetir práticas de ensino cristalizadas é uma via facilitadora. "[É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática \(como do audiovisual\) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.](#)" O educador, agente catalisador de transformações para atuar no sentido de alfabetizar tecnologicamente, primeiramente deve estar ambientado nesse ciberecosistema.

Com o uso do computador nas aulas de Língua e Literatura a construção do conhecimento deu-se de forma diferente, pois as estratégias e métodos de aprendizagem encaminham o aprendiz a uma experiência mais autônoma. Passamos a trabalhar com uma multiplicidade de recursos: imagens, sons, palavras, cores, movimentos e a aprendizagem tornou-se mais independente, ela se desvinculou da instrução direta e explícita via professor, havendo um redimensionamento da função deste. A utilização dos meios informático-mediáticos — o mundo mágico da multimídia, da Internet com seus conteúdos atraentes, globais e interdisciplinares — alterou a rotina escolar proporcionando um reencantamento desse ambiente, de seus agentes e usuários.

Com o desenvolvimento do projeto *Leitura e produção em meio eletrônico*, buscamos a utilização dos meios informático-mediáticos — que possibilitaram produções multimídia e a conversão destas em páginas html, podendo assim, serem utilizadas na Internet na forma de *homepages* — para a concretização da idéia do aluno enquanto autor, indivíduo agente em seu próprio ritmo. Um texto (escrito, falado ou de imagens) sempre é plural e exige do leitor/ouvinte uma reflexão e interpretação que estará calcada nas informações que lhes chegam pelos meios de comunicação, pelos seus referenciais de mundo. O aluno para tornar-se autor, produziu e apresentou a sua produção ao montar, ele próprio, sua *homepage*, explorando a intertextualidade segundo seu interesse. Foram de sua competência o conteúdo, forma, aspecto, apresentação e o desenvolvimento do trabalho. Com seus anseios, com suas buscas, com suas bricolagens, auxiliado pelo professor/facilitador quando este se fazia necessário, ele pode construir saberes que lhe eram significativos e compartilhar destes com os seus pares através do [site](#) que criamos para a divulgação do projeto. Nesse novo ambiente, o aluno pode ser o dono de seu tempo, construtor de sua aprendizagem, e o professor exerceu o papel de "ponte", orientando a busca das informações desejadas pelos seus alunos.

O estudante — nunca antes numa posição tão central, pois muitas metodologias colocam-no como coadjuvante no processo educacional, cabendo unicamente ao professor, ao mestre toda a responsabilidade pela definição do conteúdo, estratégias e método de ensino e finalmente pelo repasse do conhecimento acumulado pela história da humanidade —, é chamado a sugerir, decidir, participar na definição de boa parcela do que se pretende estudar e aprender e de que maneira fazê-lo.

O uso do computador como ferramenta pedagógica proporcionou um ambiente escolar sadio para trocas de informações, auxiliando e alterando os processos de pesquisa, comunicação, troca de experiências, *workgroups* e tantas outras possibilidades que foram descortinadas no decorrer do processo. A pesquisa — uma das formas de busca e construção de conhecimento cuja elaboração de saberes faz-se em resposta aos questionamentos do aluno/pesquisador —, com a utilização das tecnologias da informatização passou por um processo de renovação e se tornou uma prática fundamental nessa marcha de construção do conhecimento.

Frente às possibilidades com as quais os estudantes se depararam no uso do computador como uma forma de ampliar o universo da pesquisa em todas as áreas do conhecimento humano, e o sucesso e interesse com que desenvolveram tais atividades, percebemos que, entre outros motivos, o fracasso escolar se dá, na maioria das vezes, porque a instituição educacional possui seus programas e objetivos tão somente voltados para as habilidades cognitivas, de forma automática, e não respeita as diferenças, principalmente no que diz respeito ao tempo de maturação que cada indivíduo necessita para realizar determinadas tarefas.

No decorrer dessa experiência, observamos uma atenção dos estudantes sempre presente ao palpitar de cores, aos sons, aos textos e aos movimentos na tela do monitor, demonstrações de interesse durante a utilização dos equipamentos. A oportunidade de interatividade foi uma das responsáveis por essa constante curiosidade. Poder estrelar o conto partindo da palavra ou estrutura semântica que mais lhe agradasse, bem como poder escolher os autores com os quais preferia trabalhar, além de poder inserir som e imagem, e exibir sua produção na Internet para qualquer indivíduo de qualquer parte do mundo acessar, trouxe ânimo e sucesso ao projeto.

O conhecimento adquirido pela formulação de *homepages* estabelece uma dinâmica diferente daquela encontrada nos livros, na medida em que aproxima o indivíduo não só de outras realidades (pois isso a impressão já o faz), mas determina-se pela mutabilidade, pela agilidade, inserindo a comunicação na esfera da fluidez. A construção de páginas

hipertextuais possibilitou a integração e o cruzamento de dados num sentido multidirecional e multidimensional, introduzindo no ambiente educacional uma escrita que não obedece mais o pensamento linear, mas permite incursões diversas por um mundo labiríntico do conhecimento, impondo uma nova estratégia de leitura e escrita. O hipertexto é como uma dobra que vai se abrindo, a cada *link* ele se desdobra, multiplicando-se, uma palavra pode ser a porta para um outro capítulo, as palavras entram em ebulição e descobrimos um confluir de idéias, "[de fundo falso em fundo falso](#)", uma camada recobrando a outra.

Apesar das semelhanças encontradas entre o hipertexto e outras formas de comunicação, existe um caráter novo na estrutura das páginas da Internet. Explorando a utilização do hipertexto, o usuário não só "navega" como interage com o texto lido de forma imediata, havendo a possibilidade de exposição e discussão de suas idéias entre várias pessoas de diferentes lugares *on-line*. Ele está à disposição de qualquer usuário e possibilita o acesso direto a informações científicas (ou não), via a rede mundial de computadores. Todo esse processo é um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana, uma prática cujo princípio norteador é a interatividade. As mídias, principalmente depois da proliferação da Internet, têm-se preocupado muito com a situação dos usuários, busca-se formas de promovê-lo de mero espectador a ator, pois trocar simplesmente de canal não corresponde mais as expectativas do utilizador, este quer manipular e decidir sobre o uso e o conteúdo em questão. Assim, um dos objetivos foi explorar o caráter interativo que o hipertexto eletrônico oferece ao usuário pela inserção de *links*. É um conhecimento vinculado à prática, pois a formação educacional que se almeja atualmente busca a utilização de métodos no qual o educando aprenda a aprender, que o torne apto a enfrentar e decidir a cada nova situação que surja. Um indivíduo que opere reflexões sobre as atividades desenvolvidas, que saiba trabalhar coletivamente e de forma interdisciplinar, enfim que seja ator no processo educativo e que possua uma conduta criativa.

Ao utilizar-se do meio eletrônico o escritor tem a liberdade de colocar diversas chaves de leituras no texto, materialmente visíveis, e cada palavra pode abrir-se para uma multiformidade de significados. Trata-se de trabalhar com essa nova dialética entre obra e intérprete a qual permite ao leitor, segundo Eco, fazer abstrações "[de outros significados possíveis e legítimos da mesma expressão](#)." A criação literária em suporte eletrônico abre possibilidades de variações interpretativas no interior de cada texto, pois o estudante pode introduzir som, imagem, vídeo, verdadeiros parênteses que vão constituir um conjunto de mensagens organizadas em torno de um tema, deflagrados às vezes, por uma única palavra. Confiados à iniciativa do leitor-escritor, cada texto produz outro texto, numa exploração das estruturas semânticas que podem ser ilimitadas pela capacidade de armazenamento da máquina.

Não é a simples combinação de textos justapostos, os quais podem ser abertos com um simples clicar do *mouse*, que aponta o valor desse tipo de construção e leitura textual. Mas, todo o processo de interpretação pelo qual passa o leitor, o percurso mental efetuado para criar as estruturas que no computador aparecerão sinalizadas como *links*. A criação de *homepages* trabalha com textos combinatórios, e exige do criador uma atitude de investigador, de pesquisador. Para poder relacionar um texto a outro texto, o criador necessita planejar, investigar, ler, confrontar textos, compilar e selecionar o material literário e descobrir, através da reflexão e análise, vínculos entre os textos, estágios do processo de compreensão e interpretação textual. Cada *link* é resultado das ressonâncias produzidas pelo texto e o produto é um repertório literário bastante vasto.

Enfim, tentamos oferecer com o projeto que intitulamos *Leitura e produção em meio eletrônico* uma educação mais voltada ao questionamento, provocadora, que considerasse as dúvidas e os anseios do educando como estágio essencial para o seu

amadurecimento. Espero, assim ter oportunizado momentos de reflexão crítica que instigam a discussão das razões epistemológicas e empíricas do advento das recentes tecnologias de informação, pois a tecnologia nos é imposta, sem, na maioria das vezes, percebermos sua inserção no nosso dia a dia. Acredito ter colaborado para o debate sobre a inserção das modernas tecnologias no ensino, repensando o papel da escola frente as mesmas.

O desenvolvimento desse projeto no contexto do ensino médio suscitou uma outra lógica de valores que não fazia parte daquele contexto educativo. Outras operações cognitivas passaram a ser valoradas, como o processo de compilação, havendo sobretudo a abertura para uma visão da obra literária como um objeto que pode ser tocado, decomponível, sujeito à subjetividade e à percepção do intérprete. Cada texto compilado e relacionado é resultado do olhar interpretante do leitor sobre o texto, uma atitude que o leva a concluir que o objeto literário pode ser transcendido em direções diversas, sem que nenhuma das perspectivas escolhidas consiga esgotá-lo, pois uma perspectiva sempre remete a outra, numa contínua brotação de idéias.

ANEXO 8 - O TEXTO NOS MEIOS ELETRÔNICOS

Docentes:

Clarmi Regis

Luiz Carlos Neitzel

Carga horária: 40 h.

Conteúdo:

1. uso da informática na educação
 - 1.1. Planejamento e implementação de atividades em ambientes informatizados.
2. Produção hipertextual em ambientes multimídia
 - 2.1. Produção de apresentações hipertextuais no Microsoft PowerPoint
 - 2.2. O Paint como ferramenta auxiliar na produção e edição de imagens
 - 2.3. Desenvolvimento de *sítio* (Web site) no Microsoft FrontPage Express.
3. Exploração da Internet na Educação
 - 3.1. Utilização de navegadores (*Browser*)
 - 3.2. Noções de pesquisa em sites de busca (Cadê?, Altavista)
 - 3.3. Orientação para a referenciação de pesquisas na Internet
 - 3.4. Efetivação de cadastro em site de hospedagem gratuita (Geocities)
 - 3.5. *Upload* (carregamento) e disponibilização das páginas produzidas.
4. O texto: o tema; o assunto; a delimitação do assunto; o objetivo; os nexos.
5. Noções de hipertextualidade: as relações textuais, contextuais e hipertextuais. Aproximações e transformações.
6. O texto no hipertexto virtual.

ANEXO 9 - SÍTIOS CRIADOS DURANTE O CURSO O TEXTO NOS MEIOS ELETRÔNICOS

<http://br.geocities.com/canodabr/index.htm>/Eloiza A. Zanette Fernandes/ Flávio Sebastião Silva / e-mail: canodabr@yahoo.com.br .

<http://br.geocities.com/bethdanisylvio/index.htm> /Elizabeth Theilacker/ e-mail: bethdanisylvio@yahoo.com.br / E.E F. Monsenhor Sebastião Scarzello

<http://br.geocities.com/classsong/index.htm> /Denise Regina Gesser/ e-mail: dgesser@ig.com.br

<http://br.geocities.com/rsbfleith/index.htm> /Rosângela Simone Barkemeyer Fleith/ e-mail: rsb.f.leith@yahoo.com.br / E.E.B. Osvaldo Aranha

<http://br.geocities.com/katidalbr> /Dalva Laurentino da Silva/ e-mail: dalva.laurentino@bol.com.br / E.M. Dep. Lauro C. de Loyola/ Kátia Daniella de Ramos/ e-mail: katia.d@terra.com.br / E.M. Prof. Edgar M. Castanheira

<http://br.geocities.com/rosanamatheus> / Rosana Letícia Florêncio Ramos/ e-mail: rosnaleticia@ig.com.br

<http://br.geocities.com/walbuka/index.htm> /Walter J. Souza/ e-mail: walter01@bol.com.br / E.M. Saul Sant'Anna de O. Dias

<http://br.geocities.com/clemasol/index.htm> /Cleuza Garcia da Roza/ e-mail: jesusmylove@ig.com.br, Solange Aparecida dos Reis/ e-mail: solangeapdosreis@ig.com.br / Escola Municipal Enf. Hilda Anna Krisch/ Mara Silvia Vieira Saade/ e-mail: marasaade@hotmail.com.br/ Marilda I. Duarte Mussarra/ e-mail: marimussara@bol.com.br

<http://br.geocities.com/waliandrade> /Paola Hoffmann S. Gomes / e-mail: paolahsg@ig.com.br / Wali Andrade/ e-mail: waliandrade@yahoo.com.br

<http://br.geocities.com/marialexi2002/index.htm> /Marilena Alexi do Rosário/ e-mail: mari.alex@ig.com.br

<http://br.geocities.com/lisandrebr/index.htm> /Lisandre Mara Klitzke / lisa@expresso.com.br

<http://br.geocities.com/sancupas/index.htm> / Sandra Custódio dos Passos/ e-mail: sancus@ig.com.br / Escola Alícia Bittencourt Ferreira

ANEXO 10 – BIBLIOGRAFIA DO PROJETO

ASSIS, Machado de. *Missa do galo*. In: CALLADO, Antônio, DOURADO, Autran, LADEIRA, Julieta de Godoy, LINS, Osman, PIÑON, Nélide, TELLES, Lygia Fagundes. **Missa do galo de Machado de Assis: variações sobre o mesmo tema**. São Paulo: Summus Editorial, 10 ed., 1977.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Celso. **Manual de Português**, 3ª e 4ª séries. Rio de Janeiro: São José, 1964.

DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Análise e interpretação de poesia**. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Sipione, 1995.

DE SOUZA, Luiz Marques e DE CARVALHO, Sérgio Waldeck. **Compreensão e produção de textos**. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**, 19ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1992

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 19ªed. São Paulo: Ática, Série Princípios, 2000.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LADEIRA, Julieta de Godoy. *Missa do galo*. In: CALLADO, Antônio, DOURADO, Autran, LINS, Osman, PIÑON, Nélide, TELLES, Lygia Fagundes. **Missa do galo de Machado de Assis: variações sobre o mesmo tema**. 10ªed. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 15ªed. São Paulo: Ática, 1995.

SUBIRATIS, Eduardo. **Da vanguarda ao pós-moderno**. 13ªed. São Paulo: Nobel, 1987.

SÍTIOS SUGERIDOS

Sobre Castro Alves:

www.vidaslusofonas.pt/castro_alves.htm

www.academia.org.br/cads/7/castro.htm

www.secrel.com.br/jpoesia/calves.html

<http://orbital.starmedia.com/~thondy>

Sobre Chico Buarque:

www.uol.com.br/chicobuarque
<http://sítios.uol.com.br/lfportella/buarque>
www.geocities.com/Hollywood/3888/chico.htm

Sobre Glauber Rocha:

<http://tempoglauber.cjb.net>
www.dhnet.org.br/desejos/textos/glauber.htm
<http://homepages.msn.com/stagest/culturavirtual/glauber.html>

Sobre Gonçalves Dias:

<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/gdias.html>

Sobre Graciliano Ramos:

www.geocities.com/gracilianoramos/grac33.htm
www.vidaslusofonas.pt/graciliano_ramos.htm

Sobre João Cabral de Melo Neto:

<http://sítios.uol.com.br/fredbar/mvs.html>
www.secretel.com.br/jpoesia/joao.html

Sobre José Paulo Paes:

<http://www.secretel.com.br/jpoesia/jpaulo.html>
<http://www.paubrasil.com.br/paes>

Sobre Machado de Assis:

www.machadinho.hpg.ig.com.br/index.htm
www.machadodeassis.org.br/machado1.htm
www.culturabrasil.pro.br
www.machadodeassis.org.br/machado1.htm

Sobre Manuel Bandeira:

www.terra.com.br/almanaque/literatura/manuel_bandeira1.htm
www.vidaslusofonas.pt/manuel_bandeira.htm
www.geocities.com/maurofaro/bandeira/Bandeira.html
www.academia.org.br/cads/24/manuel.htm

www.amagiadapoesia.hpg.ig.com.br/amap/bandeira.htm

Sobre Raquel de Queiroz:

www.nilc.icmsc.sc.usp.br/literatura/raqueldequeiroz.htm

www.geocitiess.com/slprometheus/html/queiroz.htm

www.filomenamatarazzo.com.br/abraquel.htm