



LITERATURA E ABORDAGEM DIDÁTICO-DISCURSIVA: TRILHANDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Adriano Dantas de OLIVEIRA¹
Viviane Ramos de FREITAS²

RESUMO: Abordaremos a temática da literatura em sala de aula e do seu uso, muitas vezes, cristalizado na educação básica para fins práticos. É comum o ensino de literatura com interpretações e sentidos “já dados”. Mobilizaremos, em nossa proposta de abordagem, pressupostos teóricos de estudos do discurso, articulados a conceitos da teoria literária, formalizando um arcabouço que possa apontar possibilidades de instrumentalização de ensino e leitura de literatura. Propõe-se tomar a obra literária não apenas como um objeto em si, mas como enunciado aberto a novos processos de enunciação, com sentidos a serem (re)construídos. Como *corpus*, analisaremos um conto machadiano e um texto da atualidade, dialogando com temas como diversidade e cultura no contexto de produção do enunciado e no contexto de enunciação atual. Dessa forma, a abordagem proposta assimila os enunciados, tomados como literários, como construtos da própria sociedade e de nossa história.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitura. Cultura. Diversidade. Processos discursivos.

LITERATURE AND DISCURSIVE-DIDACTIVE APPROACH: TRACING WAYS TO THE FORMATION OF LITERARY READERS

ABSTRACT: We will approach the theme of literature in the classroom and its use, that it is often crystallized in basic education for practical purposes. Thus, it is common to teach literature with interpretations and meanings "already given". In view of this problem, we will mobilize, in our approach, theoretical assumptions of discourse studies, linked to concepts from literary theory, formalizing a framework that can point out possibilities of instrumentalizing teaching and reading

1 Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo – USP. Atualmente é professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Coordena o grupo de pesquisa FIPE (Formação e Investigação em Práticas de Ensino). Endereço eletrônico: <adrianooliveira_@hotmail.com>.

2 Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Atualmente é professora de língua inglesa e vice-diretora do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Endereço Eletrônico: <viviane.defreitas@ufrb.edu.br>.

literature. This approach takes the literary work, not only as an object in itself, but also as a statement open to new processes of enunciation, with meanings to be (re)constructed. As a corpus, we will analyze a Machado's short story and a current text, dialoguing with themes such as diversity and culture, in the context of the production of the statement (*énoncé*) and in the context of the enunciation (*énonciation*). Thus, the proposed approach assimilates statements, taken as literary, as constructs of society itself and of our history.

KEYWORDS: Literature. Reading. Culture. Diversity. Discursive processes.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o ensino de literatura é comumente marcada pela seguinte dicotomia: de um lado o ensino que valoriza o aspecto criativo, orientado para a formação do leitor de literatura, que tem o sujeito que aprende como centro, pautado na sua experiência do texto literário e no papel libertador do texto; por outro lado, o ensino voltado para a análise e explicação do texto, uma abordagem centrada, não no sujeito que aprende, mas, no conteúdo, e muitas vezes, cristalizada por uma perspectiva historicista, que encontra seus fundamentos na disciplina História da Literatura, tal como concebida no século XIX.

Está no cerne das questões que atravessam este trabalho a ideia de que o ensino de literatura passa fundamentalmente por uma experiência viva do texto literário, que coloca em primeiro plano a interação entre os leitores (alunos-professor) e o texto, e cujo foco está nas possibilidades de leitura e nas perguntas que surgem a partir dessa interação. De acordo com essa perspectiva, o texto literário é concebido como enunciado aberto a novos processos de enunciação, aberto aos sentidos a serem (re)construídos. Este enfoque põe em evidência o protagonismo e a autonomia do leitor, em detrimento de uma valorização de elementos extratextuais, como, por exemplo, a intencionalidade do (primeiro) autor do texto, ou de abordagens que concebem o texto literário como meio ou pretexto para outros objetivos que

não aquele de promover a proposição de sentidos para os textos por meio da participação ativa dos leitores.

A reflexão sobre o ensino de literatura exige uma crítica a abordagens tradicionais de caráter historicista ou que se proponham a ler literatura como manuais com sentidos “já dados”, respostas e interpretações pré-estabelecidas. Além disso, qualquer reflexão acerca do ensino da literatura na contemporaneidade demanda uma articulação com um campo complexo em que concorrem teorias e reflexões de diferentes áreas do conhecimento, como os debates sobre os processos de ensino-aprendizagem e currículo, os estudos linguísticos, literários e do discurso.

Assim, propomos iniciar a nossa discussão com uma reflexão sobre a relação entre literatura e ensino, tangenciando algumas questões que atravessam os debates acerca da formação de leitores literários e mediação da leitura de texto literário na sala de aula no contexto educacional brasileiro.

FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DIANTE DA DIMENSÃO CULTURAL E SOCIAL DA LEITURA: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS LITERÁRIOS E DISCURSIVOS

Há um consenso entre autores contemporâneos, como Zilberman (1988), Todorov (2009), Cosson (2013), Rocco (1981), Leite (1983), Bordini e Aguiar (1988), Lajolo (2001) de que a finalidade do ensino da literatura é a formação do leitor. Muitas proposições desses estudos teórico-críticos chamam a atenção para a importância de perspectivas de mediação de leitura do texto literário que promovam práticas leitoras capazes de despertar o prazer da leitura e a construção de sentidos para os textos lidos, fazendo com que esses textos tornem-se objetos de identificação e apropriação para os estudantes.

De diferentes maneiras, esses estudiosos consideram o papel fundamental da literatura, como bem cultural e objeto de apreciação, para a formação do indivíduo e seu

conhecimento de mundo. No entanto, a crença no valor da educação literária na formação de jovens não tem encontrado ressonância no âmbito escolar, nem nos recentes documentos norteadores do ensino no Brasil³, o que ratifica a ideia de que a presença da literatura no cotidiano formativo do estudante brasileiro está ameaçada⁴. Nesse sentido, esse trabalho parte da crença de que é preciso renovar incansavelmente a discussão sobre o espaço da literatura na formação escolar com vistas à educação literária.

A crítica a abordagens que afastam o estudante de práticas leitoras que possam despertar a fruição estética e o gosto pela literatura é objeto do livro *A literatura em perigo* de Todorov (2009). O autor enfatiza que a finalidade da leitura de textos literários tem sido desvirtuada do seu propósito primordial, que seria explorar seus sentidos e, por meio deles, conhecer o que nos dizem da própria condição humana. Em sua abordagem, Todorov chama a atenção para a capacidade do texto literário de provocar o pensamento e a reflexão sobre o mundo e sobre a condição humana, ao levar o leitor a explorar contextos distintos e dimensões desconhecidas a partir da fruição estética. O caráter humanizante da educação pela arte é ressaltado pelo autor: “a arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2009, p. 65). Todorov cita a sua própria experiência literária para ilustrar como a ficção é capaz de nos humanizar ao dar forma para a experiência e criar mundos e vidas possíveis pela imaginação. Para o autor, a literatura está em perigo⁵, porque o ensino da literatura não tem conseguido despertar o prazer da leitura e formar leitores literários.

3 Ver as discussões em Aguiar e Dourado (2018) sobre a recente *Base Nacional Comum Curricular* de 2017.

4 A palavra “ameaçada” nesse contexto remete ao título do livro *A literatura em perigo* de Todorov (2009), em que ele critica as práticas de ensino da literatura que afastam os alunos do acesso ao texto literário e de práticas leitoras com vistas à fruição estética, impedindo que desenvolvam o gosto e capacidade de apreciação pela literatura.

5 Todorov (2009) dirige a sua crítica ao ensino de literatura pela análise literária no âmbito da educação na França. No entanto, é oportuno observar que suas críticas encontram eco no contexto educacional brasileiro.

Em consonância com o pensamento de Todorov (2009), Zilberman (1988) indica que um dos desafios para a formação de leitores literários no ambiente escolar é despertar o gosto do aluno pela literatura. A autora ressalta o compromisso da escola diante dessa tarefa. Nesse sentido, privar o aluno do acesso à literatura na escola seria privá-lo da capacidade singular que o texto literário tem de, ao criar mundos e “brincar” com a linguagem, desenvolver a criatividade, estimular a imaginação e confrontar o indivíduo com a diferença e a diversidade, provocando-o a pensar e refletir sobre si e sobre o mundo.

Entretanto, se há, atualmente, um consenso entre os estudiosos de que o foco do ensino da literatura deve ser a experiência literária, evidenciando o propósito de promover uma educação literária e formar leitores, no Brasil muitas são as críticas ao ensino da literatura no âmbito escolar. Desse modo, a discussão sobre a formação de leitores assinala a necessidade de revisão das perspectivas que orientam a mediação de leitura na sala de aula, uma vez que uma das causas do desinteresse pela literatura na escola são as abordagens que restringem as possibilidades de o aluno se apropriar e participar ativamente da construção de sentidos para os textos lidos.

Muitas das perspectivas que orientam a mediação de leitura de textos literários no âmbito escolar brasileiro revelam a permanência de paradigmas teóricos superados sobre concepções de leitura, aprendizagem, linguagem, texto e literatura. São comumente alvo de críticas as seguintes abordagens: 1) aquelas que pressupõem que o texto possui um sentido único, dado pela intencionalidade do autor, cabendo ao leitor apenas decifrá-lo; 2) o tratamento da literatura como meio ou pretexto para aprender regras gramaticais; 3) leituras orientadas por uma perspectiva cronológica, em que o texto literário é lido de acordo com a periodização literária, uma abordagem segundo a qual o estudante deve ser capaz de identificar características de estilos de época em obras e autores; 4) abordagens em que predomina um pensamento elitista e conservador que desconsidera o contexto de

democratização da educação, privilegiando determinados textos, linguagens e tipos de cultura como objeto do ensino de literatura; 5) abordagens que não promovem interações entre as leituras dos estudantes e nem estabelecem vínculos entre a experiência e a cultura à qual pertence o aluno e os textos lidos.

Essas abordagens desconsideram a experiência do sujeito-leitor e apresentam uma compreensão restrita do que está envolvido no processo de leitura. O fato de elas ainda terem espaço revela, dentre outros fatores, o descompasso entre a prática do ensino de literatura no Brasil e a produção teórica e crítica dos estudos literários, linguísticos e dos estudos discursivos⁶. Veremos adiante algumas elaborações teóricas que contribuiriam de maneira relevante para redimensionar o que está em jogo no ato da leitura e conseqüentemente na mediação em relação ao texto literário.

Em suas elaborações sobre letramento literário⁷, Cosson (2006) identifica três concepções de leitura orientadas por diferentes paradigmas teóricos. A primeira coloca em evidência a ideia de língua como um sistema abstrato, e o ato de ler visto como decodificação do código linguístico; a segunda concepção volta-se para os aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura e considera, de forma isolada do contexto social, o leitor e sua capacidade de atribuir sentidos aos textos; a terceira concepção dirige o seu foco para participação ativa do leitor na construção (e desconstrução) de sentidos dos textos e o reconhecimento do processo de leitura como parte dos processos de interação verbal entre indivíduos social e historicamente situados.

A terceira noção de leitura, concebida sob uma perspectiva cultural, deve muito do seu reconhecimento aos conceitos e pressupostos no campo da análise do discurso. Dentre

6 Esse aspecto também aponta para a lacuna que existe na formação de professores de literatura. A esse respeito ver Cosson (2013).

7 Assimilamos o termo letramento e suas tipificações, letramento literário, letramento acadêmico, entre outros, conforme postulados de Soares (2010), ou seja, a prática social com textos e em contextos específicos e, em decorrência desses fatores, a multiplicidade de letramentos possíveis.

eles, podemos destacar aqueles formulados por Bakhtin, cujas elaborações teórico-críticas redimensionaram de maneira relevante a noção de enunciado, discurso e o caráter social da leitura. Em “O discurso no romance”, publicado na década de 1930, Bakhtin (1990, pp. 71-210) dirige o foco do seu estudo para o caráter social e dialógico do discurso no gênero romance. O discurso é, para Bakhtin, um fenômeno essencialmente social, “social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos” (BAKHTIN, 1990, p. 71). Sua análise contribuiu significativamente para a concepção dos fenômenos linguísticos por meio de uma perspectiva discursiva, que coloca em primeiro plano a carga ideológica, sócio-política, histórica e cultural envolvida nas enunciações dos sujeitos que interagem. Desse modo, Bakhtin reitera a natureza social da língua, que só existe como algo concreto e vivo na sua realidade histórica, social.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, as relações entre linguagem e sociedade são evidenciadas na sua abordagem, que desenvolve a concepção de signo como efeito das estruturas sociais. Para Bakhtin, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1995, p. 95). Interessa ao autor a especificidade histórica, cultural e social das práticas discursivas; portanto, a sua atenção está voltada para as práticas discursivas como práticas sociais, não individuais. Diferente da concepção saussuriana, Bakhtin não trata a língua como um sistema fechado, um objeto abstrato ideal. No lugar de elementos linguísticos abstratos (palavra e oração), Bakhtin define como unidade real de comunicação o enunciado, que é único e irrepetível. Para Bakhtin, todo enunciado é dialógico, constituído na relação com o outro e dotado de carga histórica: “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro)” (BAKHTIN, 1995, p. 293). A própria noção de dialogismo, cunhada por Bakhtin, evidencia as implicações sociais das suas

análises literárias. Afinal, a que se refere Bakhtin ao falar do dialogismo, senão ao próprio mundo social, composto por múltiplas vozes, pontos de vistas, perspectivas subjetivas, ideologias forjadas a partir dos embates sociais? (cf. De FREITAS, 2017).

A partir dos avanços teórico-críticos no campo dos estudos linguísticos e discursivos, a dimensão social e cultural da leitura ganha relevo. Desse modo, qualquer revisão das práticas de leitura na sala de aula passa inevitavelmente por esse reconhecimento. A concepção do processo de leitura como parte de um complexo jogo de interação verbal, em que concorrem diferentes visões de mundo e perspectivas culturais, não só levou a um redimensionamento do papel do leitor, como dirigiu o foco da leitura para experiência literária. Os estudos discursivos contribuíram de maneira relevante para a noção de que práticas leitoras na sala de aula precisam comportar uma diversidade de leituras possíveis para um mesmo texto, uma vez que não cabe mais a ideia de que o sentido está no texto, mas sim de que ele é construído no momento mesmo da interação com o texto, a partir da participação ativa dos leitores. Assim, cada leitura pressupõe um novo processo de enunciação.

PROPOSTA DE ESTUDOS DISCURSIVOS APLICADOS À LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

O termo discurso, bastante amplo e objeto de estudo em diversas perspectivas teóricas, neste trabalho, será assimilado como os aspectos subjacentes ao texto/enunciado, considerando o investimento ideológico da linguagem e os aspectos presentes no processo de enunciação (passagem do discurso ao enunciado – falante/escritor; ou de passagem do enunciado ao discurso – ouvinte/leitor). São aspectos levados em conta nessa acepção: as ideologias, as relações de poder, o assujeitamento, o contexto sócio-histórico, as condições de produção, os efeitos de sentido, as formas-sujeito, entre outros pressupostos teóricos abordados pelos estudos discursivos e relacionados ao processo de enunciação.

Partimos, assim, da premissa de que os estudos discursivos, ao tomarem o texto/enunciado como produto de um processo de enunciação, permitem abordar esse processo como mediação de ensino-aprendizagem. Dessa forma, preliminarmente, buscamos esboçar um modelo teórico-metodológico de abordagem ao ensino de leitura de textos literários pautado nos aportes dos estudos do discurso, apontando em um recorte teórico, pressupostos que auxiliem a compreensão do processo de enunciação e seus efeitos de sentido. Nessa exposição, embasaremos nossas discussões em alguns fundamentos de análise de discurso, abordando principalmente a noção de sujeito da *Análise do Discurso* (PÊCHEUX, 1995) e da *Semiótica* de linha francesa (GREIMAS, 1966) no que se refere ao percurso gerativo de sentido. Elegemos este recorte por evidenciar, em nosso *corpus*, aspectos relevantes de abordagem ao texto literário e possibilidades de diálogos com outros textos. Apresentamos os pressupostos teóricos mobilizados no momento das análises. É válido observar que esse recorte não exclui, obviamente, outras possibilidades de abordagens *didático-discursivas* de ensino e leitura de textos literários que se proponham futuramente.

DE CELESTINA (MACHADO DE ASSIS, 1884) A MARCELA TEMER (VEJA, 2016)

Esse é um percurso que iremos propor em nossas análises e abordagens a este texto literário, conforme a sequência a seguir.

CELESTINA: UMA FORMA-SUJEITO DA MULHER NO SÉCULO XIX - DE SUJEITO DA SEMIÓTICA A SUJEITO DA ANÁLISE DO DISCURSO

O conto “Uma Carta⁸” tem como evento principal uma carta de amor extraviada e os efeitos dela na vida de Celestina, costureira pobre de 39 anos, que vivia com a mãe e a irmã

8 Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17884. Acesso em 22.04.2020.



20 anos mais nova no Rio de Janeiro, na década de 1860. Celestina encontrou a carta, aberta e sem remetente, em sua cesta de costura. A carta de amor teve um efeito arrebatador. Celestina (“trêmula”, “comovida” e “assombrada de um tal achado”), correu para o espelho em busca das suas “qualidades” ressaltadas na carta apaixonada. Passou a se enxergar de forma completamente nova, através dos olhos do enamorado. Ela, desde os 13 anos, sonhava em casar-se. Sem pretendentes, havia enterrado as esperanças ao completar 38 anos. Ao descobrir aquela declaração de amor, passou “a reviver as esperanças mortas”. Celestina não tinha ideia de quem teria enviado a carta. Evitou abordar o assunto com a empregada. Considerou conversar com a irmã, mas desistiu, justificando para si mesma não se sentir à vontade para trocar intimidades com uma irmã que para ela sempre foi como filha. Enquanto adia a descoberta de quem seria o inspirado pretendente, ganhava tempo para saborear em solidão toda aquela efusão que o sonho adormecido do casamento tinha provocado. Resolveu investigar por conta própria, observando pela janela os homens que passavam na rua. Passou a fazer planos para o casamento, entregando-se a uma espécie de fantasia delirante. Relia a declaração de amor várias vezes, chorava, deixava a carta debaixo do travesseiro e dormindo sonhou com uma festa brilhante de casamento. No sonho, estavam presentes todas as pessoas amigas, vizinhos e um aglomerado de gente da rua, e ela, vestida de forma deslumbrante abria alas na multidão. Algumas semanas depois de casada descobriu que o marido era um príncipe e ela então tinha se transformado numa princesa. Ao acordar do sonho, a empregada entrou em seu quarto preocupada e perguntou se ela tinha visto uma carta na cesta de costura. A empregada lhe disse, então, que a carta era para a irmã de Celestina. Esta, então, derramou a sua última lágrima de amor.

Inicialmente, destaquemos um trecho da carta:

Perdoe-me esta audácia, mas não posso mais resistir ao desejo de lhe abrir o meu coração e dizer que a adoro com todas as forças da minha alma. Mais

de uma vez tenho passado pela rua, sem que a senhora me dê a esmola de um olhar, e há muito tempo que suspiro por lhe dizer isto e pedir-lhe que me faça o ente mais feliz do mundo. Se não me ama, como eu a amo, creia que morrerei de desgosto.

Neste trecho, evidencia-se uma relação de poder estabelecida pela mulher ideal e idealizada que coloca o indivíduo (pretendente) em uma posição assimétrica, remontando ideologicamente os ideais estéticos românticos e platônicos. Na sequência, o autor da carta axiologiza esta relação com os atributos físicos que corroboram essa visão idealizada. “Os seus olhos lindos como as estrelas do céu são para mim as luzes da existência, e os seus lábios, semelhantes às pétalas da rosa, têm toda a frescura de um jardim de Deus...”.

Em um movimento de simulacro de diálogo direto com o leitor, com a mudança de mecanismos de enunciação (embreagem – forma de colocação de ator, tempo e espaço no texto, conforme Greimas, 1966), Machado expõe a perspectiva própria do teor integral da carta de forma resumitiva. “Não copio o resto; era longa a carta, e no mesmo estilo composto de trivialidade e imaginação” e reforça os efeitos de sentido que a carta teve para Celestina “tão comovida”; “tão assombrada de um tal achado”.

Ainda sobre o último trecho transcrito, convém abordar a noção de sujeito no âmbito da semiótica discursiva (GREIMAS, 1966), segundo a qual, temos o sujeito como um ator da narratividade que exerce a função daquele que tem o desejo de conjugação com um dado objeto. Celestina, sob este ponto de vista teórico, configura-se como um sujeito em relação a um objeto: aquele que escreveu a carta ou o que ele representa figurativamente: o casamento. Essa categoria discursiva tem como efeito de sentido que Celestina é sujeito da falta, ou seja, uma categoria de ator incompleta e que quer sua completude – sujeito (Celestina) x objeto (pretendente/casamento).

“Celestina foi ao espelho, e lançou um olhar complacente sobre si. Não era bonita, mas a carta deu-lhe uma alta ideia de suas graças. Contava então trinta e nove anos, parece

mesmo que mais um [...]”. Na sequência transcrita, há a exposição da configuração de Celestina, se ela exerce semioticamente a actância de sujeito que deseja um objeto, essa actância em uma esfera qualificacional (características físicas e existenciais) não se configura como sujeito modalizado (aquele que detém competências para entrar em conjunção com seu objeto). No paradigma da *Semiótica*, são competências do sujeito: querer, poder, saber e dever. Celestina não detém a modalização do ‘poder’ entrar em conjunção com seu objeto. Certamente, por essa razão Machado utiliza o marcador discursivo “tal achado” para referir-se à carta. Destaquemos sua posição econômica desfavorecida, sua idade (que na época seria considerada avançada) e seus atributos físicos:

A ideia de casar entrou na cabeça de Celestina, desde os treze anos, e ali se conservou até os trinta e sete, pode ser mesmo que até os trinta e oito; mas ultimamente ela a perdera de todo, e só se enfeitava para não desafiar o destino. Solteirona e pobre, não contava que ninguém se enamorasse dela. Era boa e laboriosa, e isto podia compensar o resto; mas ainda assim não lhe dava esperanças.

Convém destacar aqui a noção de sujeito na acepção da *Análise do Discurso*, indivíduo afetado e interpelado ideologicamente (PÊCHEUX, 1995). Assim, assimilamos o sujeito como um indivíduo interpelado por um imaginário a partir do qual ele se relaciona com o mundo. Celestina é afetada ideologicamente pela ideia do casamento, razão pela qual temos, nela, o sujeito da falta no paradigma semiótico. Destacamos, ainda, os trechos que reforçam a perspectiva que lançamos sobre os “sujeitos⁹” configurados por Celestina: “se calasse, arriscava o namorado, que, não tendo resposta, poderia desesperar e ir embora”; ressalta-se o temor de Celestina de perder a oportunidade de casar-se: “Que coisa? Você hoje está assim esquisita, tão alegre, e tão acanhada”.

9 Optamos pela grafia de sujeitos no plural, pois estamos propondo a co-ocorrência sujeito da *Análise do Discurso* e sujeito no paradigma da *Semiótica*.

Importante que o autor enfatiza nos sujeitos configurados por Celestina, não uma paixão por alguém ou uma inclinação a uma pessoa, mas o objeto desse sujeito, que é o casamento em si e a aceitação social que ele traria: “Não tirou os olhos da rua, abaixo e acima; não apontava rapaz ao longe, que não o seguisse com curiosidade inquieta e esperançosa.” A expectativa de chegada do objeto casamento “enchera a alma de Celestina de uma vida desusada”. Essa expectativa chega a unir as dimensões onírica e real: “Sonhou que ele tornara a passar, recebera a resposta e escrevera de novo. No fim de alguns dias, pediu-lhe autorização para solicitar a sua mão”. Na sequência, temos: “Viu-se logo casada. Foi uma festa brilhante, concorrida, à qual todas as pessoas amigas foram, cerca de dezoito carros”. Em seu sonho idealizado e romântico, Celestina imagina ainda:

Nada mais lindo que o vestido dela, de cetim branco, um ramalhete de flores de laranjeira, ao peito, algumas outras nos apanhados da saia. A grinalda era lindíssima. Toda a vizinhança nas janelas [...] cavalos brancos pisando o chão com uma gravidade fidalga. E ela, ela, tão feliz! ao lado do noivo!

Por fim, a quebra da expectativa, a configuração discursiva do texto confirma o programa narrativo (sua performance) de Celestina, ou seja, a ausência do poder e a sua não modalização durante a narrativa levam o sujeito (no âmbito da *Semiótica*) a um programa de permanência da disjunção (performance disfórica): “Vosmecê me perdoe, mas a carta era para nhã Joanhina...Celestina empalideceu. Quando a preta a deixou só, Celestina deixou cair uma lágrima — e foi a última que o amor lhe arrancou”.

O conto coloca em primeiro plano o ideal do casamento, o papel da mulher e sua forma de pensar sua condição na sociedade. O fato de ela ser “laboriosa” não tem nenhum tratamento especial como característica valorizada socialmente. O nome da protagonista do conto deriva da palavra “céu” e alude ao caráter fantasioso da personagem, que havia idealizado durante a vida inteira um noivo com características de um príncipe e uma festa de

casamento como se fosse o coroamento da sua existência. É possível estabelecer uma conexão entre a solteirice de Celestina e o caráter fantasioso da personagem, a sua ideia de casamento está associada aos contos de fadas ou ao pertencimento à alta sociedade. Podemos também inferir que a falta de pretendentes para Celestina está relacionada à sua pobreza, o que remete à tradição do dote, segundo a qual a mulher para casar-se deveria possuir um conjunto de bens para transferir ao marido. Esse aspecto é endossado pela figura da madrinha de casamento que, no sonho de Celestina, é mulher da alta sociedade. Além disso, é possível estabelecer associações entre a costureira Celestina e a personagem Penélope da *Odisseia* de Homero, que costurava e desfazia a sua tapeçaria repetidamente, enquanto esperava o retorno do seu amado Ulisses. O tema da espera por um homem enfatiza o papel secundário da mulher na sociedade. Fica evidenciada também no conto a relação entre o reconhecimento social da mulher e a instituição casamento, conforme demonstra a necessidade de Celestina de que todas as pessoas do seu convívio testemunhem o seu casamento. Além disso, o isolamento de Celestina, aludido pelo seu próprio nome, questiona o lugar e o pertencimento de uma mulher solteira, de quase 40 anos, fora do padrão de beleza e pertencente à classe social desprivilegiada na sociedade brasileira do século XIX. Assim, temos discursivamente a evidenciação de um indivíduo interpelado por uma ideologia que faz parte da sociedade da época.

MARCELA TEMER: BELA, RECATADA E “DO LAR”¹⁰ - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DO DISCURSO

O texto "Bela, recatada e do lar", publicado na revista *Veja* em 2019, tem início com as categorizações *bela* e *recatada* que não possuem nenhum tratamento especial; a categoria *do lar* vem entre aspas, sugerindo, talvez, uma ironização, ou seja, ela não seria “do lar”, mas excede essa categoria. Na sequência, temos, na continuidade do título, o destaque: “A quase

¹⁰ Disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em 20.12.2019.

primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice”.

A construção de Marcela Temer (doravante MT), a partir deste destaque, segue em sua esfera qualificacional, relatando a iminência de um processo de transição de poder presidencial em curso, que necessitava de apoio da opinião pública. A “quase primeira dama” é construída discursivamente com características esteticamente relacionadas à juventude (há uma oposição em efeitos de sentido em relação à Celestina) e a valores morais comumente aceitos e tidos ideologicamente como ideais em uma sociedade conservadora: pouca exposição da mulher física e socialmente: “vestidos na altura dos joelhos”, “aparece pouco”; destaca-se também o papel social da mulher, valorizado no que refere a ter filhos. A foto da reportagem também pode ser colocada em contraponto ao olhar complacente de Celestina sobre si no espelho:

FIGURA 1:

Marcela, mulher do vice, Michel Temer: jantares românticos e apelidos carinhosos



Bruno Poletti/Folhapress

A foto da matéria também dá destaque à construção de MT; nela não se expõem os ombros e nem há decotes, a maquiagem é leve, o fundo desfocado dá ênfase à face. O texto da matéria tem o seguinte início: “Marcela Temer é uma mulher de sorte. Michel Temer, seu



marido há treze anos, continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo, nem com a convulsão política que vive o país – e em cujo epicentro ele mesmo se encontra”.

O raciocínio que se estabelece acerca do objeto do discurso MT é de que ela tem sorte e o fato de ela ser a iminente primeira dama. Porém, a sorte destacada é pela presença de um marido apaixonado. Ou seja, como sujeito, no âmbito da semiótica, ela está em conjunção com seu objeto. Destaquemos ainda que as provas da paixão se dão em contexto de adversidade, sendo um raciocínio concessivo em que se pese o “tempo” de casados e a situação política brasileira. Destaquemos ainda o trecho: “[...] o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar na sala especial do sofisticado, caro e badalado restaurante Antiquarius [...]; a sala tem capacidade para acomodar trinta pessoas, mas foi esvaziada para receber apenas “Mar” e “Mi”, como são chamados em família.”

Neste trecho, destacam-se duas direções argumentativas que têm o efeito de sentido, ao mesmo tempo palaciano e familiar: uma delas pode servir para impressionar o leitor pela “sofisticação” e “exclusividade”, outra pela proximidade mais afetiva e íntima. Embora atores eminentes de uma das mais altas esferas de poder, (quase) presidente e primeira-dama, em família, são “Mar” e “Mi”.

Lá, protegido por quatro seguranças [...] o casal desfrutou algumas horas de jantar romântico sob um céu estrelado, graças ao teto retrátil do ambiente. Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos. O vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado.

O trecho destaca a proteção, a segurança e a sofisticação em que MT está envolta e nessa ambiência vive o romantismo conjugal. Destaca-se também a trajetória de MT, “primeiro namorado”, o que pode evocar valores como a castidade. A construção da trajetória de Michel Temer está pautada em outros valores: o sucesso profissional e político.



Michelzinho, de 7 anos, cabelo tigelinha e uma bela janela no lugar que abrigará seus incisivos centrais, é o único filho do casal (Temer tem outros quatro de relacionamentos anteriores). No fim do ano passado, Marcela pensou que esperava o segundo filho, mas foi um alarme falso. “No final, eles acharam que não teria sido mesmo um bom momento para ela engravidar, dada a confusão no país”, conta tia Nina, irmã da mãe de Marcela. Ela se refez do sobressalto, mas não se resignou – ainda quer ter uma menininha.

Na sequência acima, é exposta a configuração da família de MT e o papel fundamental de Michel Temer no momento político do país. Ressaltemos também a preocupação do casal, exposta pela tia: o casal coloca o Brasil e a política como fator que determina escolhas ou preferências importantes para a própria vida: ter ou não um filho e o momento propício de fazê-lo. Delicada e dedicada, MT se afetou com a notícia de não estar grávida, mas (raciocínio concessivo) manteve a esperança para ter uma filha futuramente. “Michelzinho” no diminutivo traz mais uma vez a esfera familiar à tona como uma figura de presença (categoria do âmbito da Retórica) de valores relacionados à família e à afetividade.

No Carnaval, Marcela planejou uns dias de sol e praia só com o marido e o filho e foi para a Riviera de São Lourenço, no Litoral Norte de São Paulo. Temer iria depois, mas, nos dias seguintes, o plano foi a pique: o vice ligou, dizendo que estava receoso de expor a família, devido aos ânimos acirrados no país. Pegou Marcela, Michelzinho, e todo mundo voltou para casa.

Mais uma vez é colocado o plano político conturbado como fator de interferência na vida familiar e evidenciando o sacrifício de MT, um simples final de semana em família na praia que lhe foi impossível. Destaca-se o papel do protetor da família em seu dever de zelar pela segurança e o risco causado pelo momento (segundo a revista) conturbado.



Na matéria, menciona-se a formação de MT “Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão”; “um curto período de trabalho como recepcionista e dois concursos de miss no interior de São Paulo”. Ressalta-se que nos concursos ela ficou em segundo lugar e conclui: “Marcela é uma vice-primeira-dama do lar”. A construção discursiva de MT prossegue evocando aspectos que excederiam o domínio “do lar” e do papel tradicional da mulher em uma sociedade patriarcal e machista, como “bacharel em direito”, “concurso de Miss”, mas sempre de forma a colocar ressalvas “sem nunca ter exercido”, “vice”, “curta carreira”. E segue de forma reducionista: “Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele).”

Por algum tempo, frequentou o salão de beleza do cabeleireiro Marco Antonio de Biaggi, famoso pela clientela estrelada. Pedia luzes bem fininhas e era “educadíssima”, lembra o cabeleireiro. “Assim como faz a Athina Onassis quando vem ao meu salão, ela deixava os seguranças do lado de fora”, informa Biaggi.

Enfatiza-se a construção baseada em valores ideológicos tradicionais da mulher cujo papel fundamental é a atuação nos cuidados da família e da beleza. Ressaltam-se valores estéticos ainda relacionados à humildade e discrição associados a aspectos de sofisticação, como vemos na continuidade do texto:

Na opinião do cabeleireiro, Marcela “tem tudo para se tornar a nossa Grace Kelly”. Para isso, falta só “deixar o cabelo preso”. Em todos esses anos de atuação política do marido, ela apareceu em público pouquíssimas vezes. “Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada”, diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi. “Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras”, conta a estilista Martha Medeiros.



Nesse movimento, temos a analogia em traços de pertinência entre Grace Kelly e MT; nessa construção discursiva, destacam-se o compartilhamento de supostos traços comuns entre a iminente primeira-dama e Grace Kelly (seriam ambas princesas?). Busca-se, desse modo, amplificar o objeto discursivo construído. Na sequência: “Marcela é o braço digital do vice. Está constantemente de olho nas redes sociais e mantém o marido informado sobre a temperatura ambiente.” O papel de MT, apesar de toda a construção amplificada como objeto discursivo é ainda assim posto como extensão do marido:

Um fica longe do outro a maior parte da semana, uma vez que Temer mora de segunda a quinta-feira no Palácio do Jaburu, em Brasília, e Marcela permanece em São Paulo, quase sempre na companhia da mãe. Sacudida, loiríssima e de olhos azuis, Norma Tedeschi acompanhou a filha adolescente em seu primeiro encontro com Temer.

Mais uma vez, destaca-se o patriarcado na construção de MT: a mãe a acompanhou no primeiro encontro com o pretendente. Evoca-se a tradicional corte que o pretendente fazia a quem ele teria interesse em se casar, corte acompanhada pelos pais da moça. Destaca-se também, mais uma vez, o sacrifício do casal que tem de ficar longe por conta do trabalho.

A construção de Michel continua com os momentos de solidão, mas dedicados à família. Temos destacados acessórios tradicionais de “homens”, a bebida e o charuto:

Amigos do vice contam que, ao fim de um dia extenuante de trabalho, é comum vê-lo tomar um vinho, fumar um charuto e “mergulhar num outro mundo” – o que ocorre, por exemplo, quando telefona para Marcela ou assiste a vídeos de Michelzinho, que ela manda pelo celular.

O texto termina acentuando o romantismo relacionado ao casal, um marido carinhoso e amoroso que chega a ser poético. Fecha-se a construção do objeto discursivo MT com sua completude idealizada:

Três anos atrás, Temer lançou o livro de poemas intitulado *Anônima Intimidade*. Um deles, na página 135, diz: “De vermelho / Flamejante / Labaredas de fogo / Olhos brilhantes / Que sorriem / Com lábios rubros / Incêndios / Tomam conta de mim / Minha mente / Minha alma / Tudo meu / Em brasas / Meu corpo / Incendiado / Consumido / Dissolvido / Finalmente / Restam cinzas / Que espalho na cama / Para dormir”. Michel Temer é um homem de sorte.

Na relação semiótica sujeito-objeto, MT e Michel Temer, ou (Mar e Mi, para os íntimos), temos a conclusão de que há uma relação actancial recíproca, uma vez que Michel é também sujeito e MT seu objeto e ambos “de sorte”.

ANÁLISE DAS ANÁLISES: CELESTINA E MARCELA TEMER – DISFORIA E EUFORIA IDEALIZADAS NO IMAGINÁRIO QUE ATRAVESSA QUASE DOIS SÉCULOS

O texto da Revista Veja em 2016 constrói na personagem Marcela Temer um estereótipo pautado na chamada tradicionalidade de família. Ao trazer a proposta de um objeto discursivo marido e categorizando-a como "de sorte", interdiscursivamente, temos, de outro lado, Celestina, que não teve a mesma "sorte". Importante destacar a posição de passividade de ambas; embora no paradigma de sujeitos da semiótica uma tenha uma performance eufórica e outra disfórica, não há ação por parte delas para o “sucesso” ou “insucesso” na conjunção ou disjunção. O único traço de sujeito presente em ambos os atores é a falta ou presença do objeto, dado o traço de passividade. Convém destacar que esse traço de passividade é mais recorrente no ator objeto da *Semiótica*. Tal leitura nos leva a esses mesmos efeitos de sentido em ambos os textos, embora mais de um século os separe como parte da história. Celestina pouco fala no conto de Machado, e quando o faz é com diversas

ressalvas e medos. Na matéria da Veja, sequer é dada a palavra a MT. Ambas têm a função de sujeito na narratividade, mas tem a construção discursiva e temática de objeto.

Marcela Temer é construída discursivamente como uma extensão de um elemento central, Michel Temer, ou de Michelzinho, ao passo que Celestina, como sujeito da falta, tem apenas a sua disjunção e expectativa de conjunção evidenciadas. Os valores estético-românticos estão presentes em ambos os textos. Em um, como realização eufórica; noutro, como um querer que se compensaria em raciocínio adversativo-concessivo: "era boa e laboriosa", mas isso não é suficiente à realização do sujeito ou sequer tem alguma relevância para sua realização pessoal.

As construções isotópicas (rede de anaforizações e cataforizações relacionadas a um isotopante) contrastantes revelam uma posição-sociedade em relação à mulher e uma posição-mulher em relação à sociedade. Assim, os enunciados apresentados remontam teses sobre a divisão social do trabalho, o lugar da mulher na sociedade, os papéis sociais, entre outros discursos.

Tanto Marcela Temer quanto Celestina são sujeitos semióticos restringidos a um programa narrativo de base apenas: o casamento e seus supostos benefícios romantizados. Uma na esfera disfórica e da desesperança, pressupondo "mulher de azar", outra na esfera eufórica, "mulher de sorte".

No âmbito da *Análise do Discurso*, em Celestina (machadiana) temos o sujeito do discurso interpelado pela ideologia estruturante das relações de poder em uma sociedade patriarcal: a mulher tem como projeto de vida o casamento romantizado e deve buscá-lo; fora dessa perspectiva não há perspectiva. Para isso, a mulher deve atender a uma série de requisitos: beleza, juventude, castidade, dote... Na Veja, temos MT construída discursivamente atendendo a esses requisitos. Às vezes de forma sugestiva, implícita; outras, de maneira explícita e caricata.

Podemos assim perceber que as ideologias e as formas-sujeito que Machado captara em sua época estão presentes nos dias atuais. A matéria da revista *Veja* é endereçada a um público-alvo que, virtualizado pelo autor, deve considerar como válidos os valores estéticos apresentados no texto, que remontam a uma tradicionalidade e um conservadorismo em relação à mulher. Percebemos, ainda, que a construção de MT como mulher idealizada para uma sociedade conservadora tem também como efeito de sentido a busca de aceitação da transição de poder em curso naquele ano. Se tínhamos à época a presidente Dilma Rousseff que, por essência e atuação, rompia com esses modelos tradicionais e romantizados do século XIX, ou anterior a ele, apresenta-se MT como alternativa de transição para o poder em modelo tradicional de estrutura familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de dar sentido ao ensino de literatura passa necessariamente pela identificação e apropriação do objeto literário pelo aluno. Nessa perspectiva, algumas questões parecem urgentes: como tornar o ensino de literatura significativo para o aluno na Educação Básica? Como abordar o texto literário no contexto da sala de aula? O que é considerado literatura? O que ensinar? Essas perguntas apontam para a necessidade de que a abordagem do texto literário no contexto escolar seja não só capaz de fomentar o interesse dos alunos para a leitura, propiciando o engajamento com a sua realidade mais imediata, mas também de expandir seus horizontes para outros contextos culturais.

A ficção tem o poder de contemplar a diversidade ao nos fazer habitar outros espaços, nos colocar em exercício da alteridade (ser outro, uma criança, um velho pescador, uma mulher solteira no século XIX, um ser de outro planeta), tornando familiar o estranho. A apropriação do texto literário envolve o desenvolvimento da sensibilidade estética de

(re)construir sentidos, estabelecer relações, realizar um processo de enunciação (leitura) que possa ser discursivamente instrumentalizado.

A abordagem proposta neste artigo considera a natureza intertextual e polissêmica do texto literário e privilegia o diálogo entre textos de diferentes épocas e autores (literários ou não). Essa abordagem corresponde à crença numa perspectiva intercultural e interdisciplinar para a mediação da leitura de textos literários em sala de aula, como também na dessacralização da literatura, uma vez que o texto literário é concebido como discurso, articulado a outros discursos e aberto a diferentes leituras.

Este trabalho propõe e endossa, dessa forma, a abordagem *didático-discursiva* à literatura. Noções de categorias dos estudos discursivos como sujeito, ideologia, efeitos de sentido, funções dos atores nas narrativas (actâncias), entre outras abordagens discursivas possíveis, podem contextualizar a leitura como prática social ao se estabelecer relações do texto literário com diversos contextos, contribuir de forma significativa com o letramento literário, instrumentalizar um processo de enunciação (leitura) e, enfim, em contato com textos tomados como literários, propiciar ao leitor a autonomia necessária para orientar o seu livre projeto de discurso.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 06 abr. de 2020.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2. ed. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1990.



BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. pp. 11-26.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

De FREITAS, Viviane. *Cartografias do exílio: errância e espacialidade na ficção da escritora caribenha Jean Rhys*. 2017. 280f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26665>. Acesso em: 4 dez. 2019.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1966.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pucinelli Orlandi, Lourenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani. 2. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.