



Rosa de Fátima Curado Figueiredo Pereira

**Um contributo para o estudo da *personagem* e do *leitor*
em *Escrito na Parede* e em *O Romance de Rita R.*, de Ana Saldanha**

**Dissertação de Mestrado em
Estudos Portugueses Interdisciplinares
(Literatura Portuguesa)**

Orientador:

Prof. Doutor Dionísio Vila Maior

UNIVERSIDADE ABERTA

2009

ÍNDICE

Agradecimentos	5
INTRODUÇÃO	6
I PARTE	12
Introdução.....	12
CAPÍTULO 1: A personagem	12
1.1. A construção da personagem ou o início de uma nova história.....	12
1.2. O nome próprio.....	19
1.3. A personagem ficcional: a soma de traços e características	23
1.4. O processo de caracterização (directa e indirecta).....	26
1.5. Personagens modeladas ou estáticas.....	30
1.6. Ser personagem ou um “efeito-personagem”	31
1.7. A perspectiva narrativa das personagens adolescentes.....	33
CAPÍTULO 2: O leitor e a leitura	37
2.1. Quem é o leitor?	43
2.2. O leitor como construtor de sentidos.....	47
2.3. O leitor adolescente: um leitor cooperante?.....	52
2.4. As estratégias discursivas do leitor	55
Conclusões provisórias.....	63
II PARTE	64
Introdução.....	64
CAPÍTULO 1: As personagens: do eu anónimo ao ser pessoa	67
1.1. Rita e Daniel: uma existência ontológica	67
1.2. Rita e Daniel no espaço familiar.....	71
1.3. Rita, protagonista no <i>O Romance de Rita R.</i>	73

1.4. Daniel, personagem protagonista em Escrito na Parede.....	90
1.5. Rita e Daniel, personagens e heróis	98
1.6. As personagens protagonistas e a relação com o(s) outro(s).....	100
1.7. A perspectiva narrativa das personagens adolescentes.....	115
CAPÍTULO 2: O leitor como construtor de leituras.....	121
2.1. O leitor: importância da indeterminação dos títulos.....	121
2.2. A personagem e a construção de um espaço social.....	131
2.3. A personagem e a construção de isotopias temáticas.....	136
Conclusões provisórias.....	142
CONCLUSÃO.....	143
Bibliografia.....	151
Bibliografia Activa.....	151
Bibliografia Passiva	151

Agradecimentos

Este trabalho de investigação preencheu um tempo de existência muito rico e de alguns sacrifícios. Muitas foram as pessoas que partilharam os momentos positivos e que tiveram uma palavra amiga nas ocasiões de maior desânimo. Parece, agora, oportuno recordá-las pelo seu contributo na concretização desta investigação.

à Universidade Aberta, em primeiro lugar, pelo facto de me ter proporcionado a realização deste trabalho de investigação;

ao Professor Dionísio Vila Maior devo um especial agradecimento, pela exigência da sua orientação, pelo apoio científico e os permanentes ensinamentos. Agradeço ainda o seu sentido crítico, a qualidade de excelência reconhecida, o incentivo e a palavra amiga, sempre reconfortante;

a todos os professores que acompanharam o meu percurso ao longo do Curso de Pós-Graduação em Estudos Portugueses Interdisciplinares;

à escritora Ana Saldanha, uma palavra de apreço sincero pela disponibilidade manifestada;

às funcionárias das bibliotecas onde realizei a minha pesquisa, em particular as que exercem funções na Universidade Aberta, delegação de Coimbra, e na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras;

aos meus pais e irmãos e a toda a restante família, pelo incentivo para concluir este projecto;

ao Alexandre, meu marido, pela disponibilidade constante na ajuda da reescrita de textos; pelo ombro amigo nos momentos de maior insegurança e fadiga; por estar sempre atento e pronto a ouvir-me; por acreditar, sempre, que era capaz de concretizar este objectivo;

aos meus filhos, Pedro e Nuno, pelo inesgotável carinho e por terem compreendido as minhas “ausências”.

INTRODUÇÃO

Conscientes de que é cada vez mais difícil ser totalmente *novo*, não podemos deixar de previamente sublinhar que o trabalho que procuraremos desenvolver não constitui um domínio inteiramente desconhecido; como quer que seja, e por outro lado, não podemos igualmente subtrair a noção de que este mesmo trabalho deve, acima de tudo, ser encarado como um humilde contributo para um desenvolvimento (que procuraremos que seja tanto quanto possível consistente e sistemático) de questões de natureza narratológica.

Entretanto, importa realçar que estamos plenamente convictos que as diferentes leituras que fomos fazendo ao longo do nosso processo de investigação nos fortaleceram em termos teóricos e metodológicos. Consequentemente, contribuíram, de forma significativa, para que desenvolvêssemos uma leitura mais profunda de dois textos literários narrativos contemporâneos — cuja leitura, sabemo-lo, não se encerra em si mesma de forma definitiva, antes convida a outras abordagens; as narrativas em causa são *O Romance de Rita R. e Escrito na Parede*¹, de Ana Saldanha.

Ora, ao escolhermos uma escritora muito recente, no âmbito da literatura infanto-juvenil portuguesa actual, estávamos conscientes de que tal opção acarretaria algumas dificuldades, no que fundamentalmente à selecção de bibliografia diz respeito. No entanto, deixámo-nos envolver pelo fascínio da descoberta de novas histórias, de novas personagens, de novos contextos.

O nosso primeiro *contacto* com Ana Saldanha verificou-se em 2003, quando em contexto de sala de aula, propusemos, a alunos do 8ºano de escolaridade, a leitura de *Uma Questão de Cor*², proposta que desencadeou, de início, alguma relutância, devido ao facto de pouco conhecerem ainda sobre esta escritora. Todavia, o facto de, por um lado, os alunos terem compartilhado o universo recriado pelas personagens principais desta narrativa e de, por outro lado, terem “vivido”, ao lado da personagem Daniel, situações de racismo, de

¹ Por uma questão metodológica, estas obras serão, a partir de agora, referenciados pelas abreviaturas *RRR* e *EP*, para designar *O Romance de Rita R. e Escrito na Parede*, respectivamente.

² Esta edição faz parte integrante do manual de Língua Portuguesa, *Com Todas as Letras*, 8ºano, da Porto Editora.

intolerância e falta de liberdade, possibilitou diversas situações de enorme riqueza para todos nós, professora e alunos, então recentes leitores de Ana Saldanha: rapidamente conseguimos ultrapassar os limites do próprio texto, facto que, pouco a pouco, iria propiciar momentos preciosos de partilha de opiniões e de vivências pessoais, familiares e sociais.

Pela nossa parte, podemos dizer que progressivamente íamos sentindo a abertura de novos horizontes e, ao mesmo tempo, de novas e diferentes estratégias que facilitavam a aproximação com os alunos, adolescentes — jovens, note-se, em «edad extremadamente fluida, abierta a todas las soluciones posibles, con tanteos continuos en campos diversos» (PETRINI, E., 1981: 141)³.

Por conseguinte, e no que a nós diz respeito, consideramos ser este o momento mais adequado para, modestamente, estudarmos e aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre uma das «vozes mais seguras» (GOMES, J. A., 2003: 24) no âmbito da actual literatura portuguesa para jovens — Ana Saldanha —, motivo que nos levou a escolher, como *corpus* de trabalho, duas das suas narrativas mais recentes, já entretanto acima enunciadas: *O Romance de Rita R.* e *Escrito na Parede*. Recorde-se que são duas narrativas que se encontram contempladas no Plano Nacional de Leitura: a primeira é aconselhada para leitura orientada em sala de aula, para o 7ºano de escolaridade, grau de dificuldade II; a segunda encontra-se proposta para leitura extensiva, para todo o 3ºciclo.

Tratando-se de uma escritora portuguesa, cuja obra literária publicada é, como se sabe, ainda muito recente, foi escassa a bibliografia que sobre Ana Saldanha conseguimos encontrar; lêmo-la, trabalhámo-la e utilizámo-la. No entanto, impõe-se desde já frisar que este trabalho se concentrará, acima de tudo, na análise (que procuraremos que seja atenta e sistemática) de alguma bibliografia teórica sobre a *leitura*, o *leitor* e a *personagem*. Para além disso, importa ainda referir que, quando se justificar, recorreremos a outros textos da escritora.

Ana Saldanha é uma escritora que, ao longo das duas narrativas que constituem o nosso *corpus* de trabalho, revela uma preocupação bastante actual pelo adolescente, quer enquanto *personagem*, quer enquanto *leitor* de um mundo em mudança. De facto, deparamo-nos nesses textos com adolescentes que, em virtude de se encontrarem inseridos numa complexidade de

³ Como se vê, adoptaremos o sistema “autor, data: página”, para as citações bibliográficas, por uma razão de índole exclusivamente metodológica: facilitar a leitura do texto.

relações sociais e familiares quotidianas, dão *voz* a um outro mundo de valores e problemas continuamente actuais — sobre os quais importa reflectir e que, afinal, mais não são do que uma pequena parte daquele outro «texto que se escreve desde que existe o mundo» (ECO, U., 1979: 258-259).

Uma outra observação introdutória se impõe: é certo que a novidade desta escritora não residirá tanto no tratamento nem dos temas, nem mesmo nas personagens; para todos os efeitos, o seu *discurso* narrativo é directo, forte, sem subterfúgios, revestindo-se continuamente as suas palavras de novos significados. E é também por essa via que os dois textos permitem que retiremos algumas ilações particulares que apontam, então, para a obrigatoriedade de nós, leitores, encararmos com um *outro* olhar e uma *outra* sensibilidade a situação social de alguns adolescentes de hoje, “condenados” alguns a viverem e a sentirem, intensamente, problemas de «abandono afectivo, da pobreza» (GOMES, J. A., 1998: 349).

Estas duas narrativas proporcionam, de facto, momentos de intensa reflexão; entretanto, preocupa-nos a imagem que o adolescente constrói de si próprio, a imagem que tem do mundo que o rodeia, bem como a imagem que os *outros* têm dele. Daí se nos afigurar imprescindível estudar igualmente duas outras questões centrais: perceber de que forma os próprios adolescentes, leitores reais ou ideais, se posicionam esteticamente em presença dos elementos «não ditos» (ECO, U., 1979: 53) que percorrem as duas narrativas, transpondo, assim, as fronteiras do explicitamente referenciado; por outro lado, entender de que modo apostam em percursos de descoberta pessoal e social, de forma a lerem a obra como objecto imbuído de uma diversidade intencional de linguagens, ou, como diria Bakhtine, como «dialogue de langages» (BAKHTINE, M., 1978: 115).

Acreditamos que devemos, ou podemos, agir sobre «as estruturas afectivas» (LOUREIRO, L. S., 2000: 867) dos nossos leitores adolescentes, mostrando-lhes não só que é possível a reorganização da imagem que têm da leitura e dos livros, mas também que é lícita a convicção nas múltiplas possibilidades de interpretação de uma obra, como ainda que é consequente compreenderem que, na verdade, «a mensagem literária comunica», e que esta mensagem pode, inclusivamente, contribuir para “renovar visões do mundo” (cf. SEGRE, C., 1999: 298).

E cremos também que esta mensagem, que vamos construindo e actualizando a cada

nova leitura, acabará por nos tocar mais de perto, leitores adultos, e adolescentes, porque assim estaremos conscientes de que a literatura, como explica Jorge de Sena, se «não pode ser ensinada» (SENA, J., 1961: 101), constituirá, por outro lado, sempre um meio para que atinjamos o «*impossível*»; por isso mesmo, podemos dizer, com Dionísio Vila Maior, que «talvez a literatura nunca entre em crise, enquanto permitir ao homem *imaginar*» (VILA MAIOR, D., 2001: 196).

Ora, como já acima escrevemos, com este trabalho pretendemos, acima de tudo, apresentar mais um contributo para o estudo da *personagem* e do *leitor*, tendo aqui, como suporte escrito e *corpus* de trabalho, as duas narrativas de Ana Saldanha. E o estudo que fomos levando a cabo desse *corpus* permitia-nos cotejar esses textos narrativos, atitude que nos conduziu à identificação entre eles de alguns pontos de contacto: de muitos aspectos, destaca-se a figura do adolescente, tanto na qualidade de *personagem* interveniente na realidade social contemporânea, como na de *leitor* de uma pluralidade de *outras* vozes. E acreditamos que a análise comparativa que das duas narrativas procuraremos efectivar permitirá compreender melhor o papel de cada uma das personagens principais na interpretação de determinados valores (sobretudo sócio-ideológicos), presentes nessas duas narrativas, bem como identificar as perspectivas narrativas adoptadas pelos diferentes leitores.

Sendo assim, a abordagem que, ao longo deste estudo, procuraremos levar a cabo encaminhar-se-á no sentido de conseguirmos atingir três objectivos principais: reflectir sobre a problemática da *leitura do texto literário* — tendo fundamentalmente em conta o estudo de uma das categorias fundamentais da narrativa, a *personagem*, bem como a relação que esta categoria mantém com o *espaço social*; reflectir sobre o papel do *leitor*, acima de tudo juvenil, destas duas narrativas; por último, desenvolver um trabalho que possa vir a ter alguma aplicação prática futura na nossa vivência profissional, enquanto professores de Literatura Portuguesa.

Assim, ao longo da primeira parte, desenvolveremos questões essenciais relacionadas com a *leitura do texto literário*, procedendo, primeiramente, a um breve enquadramento teórico, para, em seguida, reflectirmos sobre certos aspectos de carácter técnico-narrativo, relacionados, sobretudo, com a *personagem* e o *leitor*.

Deste modo, e no que diz respeito à *personagem*, considerada como “signo narrativo”,

propomos defini-la, em primeiro lugar, em termos do relevo que desempenha nas narrativas em estudo, tecendo algumas considerações sobre os conceitos de personagem, para, depois, analisarmos qual a perspectiva narrativa adoptada por cada uma destas personagens — perspectiva essa indissociável dos «sentidos ideológicos» (cf. REIS, C. e LOPES, A. C., 2007: 326) que aqui são veiculados.

Na segunda parte, de carácter prático, iniciaremos uma análise mais pormenorizada das duas narrativas juvenis, tendo, como ponto de partida, o estudo da *personagem*, entendida como elemento de significação. Por isso mesmo, analisaremos a pertinência do seu relevo na acção, a relação que estabelece com o *Outro*, sem, no entanto, esquecer que estas personagens narrativas se movimentam num *espaço*⁴, condicionante e condicionador de comportamentos, bem como de formas de ser e de estar em sociedade.

Para além do já referido, devemos, no entanto, ter em consideração a relação entre as personagens principais e a criação de *mundos possíveis*, cuja lógica, como esclarece Dionísio Vila Maior, «pode não coincidir com a do mundo histórico-empírico» (VILA MAIOR, D., 2001: 22), mas que se revestem de grande subjectividade pelo poder de sugestão, de ilusão que ajudam a criar (nesse sentido, consideramos pertinente, por exemplo, o modo como Ana Saldanha explora os limites entre o mundo real das personagens e o mundo dos *reality shows*).

Entretanto, referir-nos-emos ainda à relação entre a personagem e a construção de *isotopias* temáticas. Com efeito, as *isotopias* permitir-nos-ão compreender que os diferentes elementos do texto se relacionam entre si, em função, não da sua significação geral, mas do seu emprego específico no texto; daí falarmos de narrativas plurissignificativas.

Tentaremos, por último, compreender de que modo os leitores adolescentes, reais ou ideais, se deixam transportar «en imagination dans des contrées inconnues» (GENETTE, G., 1969: 43) e, também, de que modo se posicionam, esteticamente, diante de uma obra, ou seja, como é que interpretam as diferentes vozes que percorrem estas narrativas, uma vez que «esta pluralidad de posibles interpretaciones constituye el carácter estético del texto» (JAUSS, H. R., 1987: 71).

Em última instância, o que temos vindo a desenvolver, também por intermédio deste

⁴ Ao longo destas narrativas, a representatividade subjectiva do “espaço” é muito significativa, quer se trate de espaços físicos, quer de espaços sociais; é por isso mesmo que devemos «envisager la littérature dans ses rapports avec l’espace» (GENETTE, G., 1969: 43).

nosso trabalho que agora apresentamos, é sensibilizar os nossos alunos adolescentes, motivando-os para novas e diferentes leituras, de forma a que, à semelhança de Ana Saldanha, possam afirmar: «[...] o cheiro do papel fresco, quando o folheio, promete-me viagens, gente nova, sensações reais» (SALDANHA, A., 2007a).

I PARTE

Introdução

No primeiro capítulo desta primeira Parte, centrar-nos-emos na análise da *personagem*, examinando alguns processos que nos permitem localizar e identificar a personagem, no espaço narrativo, nomeadamente a presença de um nome próprio, o tipo de caracterização (directa e indirecta) que se depreende do seu discurso, do das outras personagens ou do narrador; finalmente, incidiremos a nossa atenção na perspectiva narrativa adoptada pelas personagens e pelos narradores.

Ainda nesta primeira Parte, agora no segundo capítulo, debruçar-nos-emos sobre o papel desempenhado pelo *leitor* real na construção dos múltiplos sentidos subjacentes ao texto. Assim, e depois de uma breve incursão pelo domínio da leitura, incidiremos a nossa atenção na distinção entre *leitor real* e *leitor ideal*.

De seguida, e porque muitos dos leitores das narrativas em análise são adolescentes, procuraremos identificar algumas das estratégias técnico-narrativas a que esse mesmo leitor adolescente real recorre, no sentido de se envolver na construção, activa e criativa, dos sentidos do texto; por último, reflectiremos acerca de um problema concreto: saber se o leitor adolescente coopera na actualização estética do texto.

CAPÍTULO 1: A PERSONAGEM

1.1. A construção da personagem ou o início de uma nova história

Li Heidi, a história de uma menina que vai viver com o avô para uma montanha na Suíça. [...] Li a série Anita. A Anita não era como eu. [...] Li as aventuras dos Cinco, dos Sete, das Gémeas, muitos livros que eram um só [...]. O tio Patinhas, o pato Donald e os sobrinhos, o Pateta, o Mickey e a namorada preenchem os

momentos em que não tinha mais nada para ler (SALDANHA, A., 2007b: 1).

As palavras acima transcritas, de Ana Saldanha, alimentam a ideia de que vivemos, como escreve Peter Rabinowitz, num mundo «with a history and with traditions» (RABINOWITZ, P. J., 1987: 34). Como é sabido, as obras citadas marcaram incontestavelmente a literatura para crianças e jovens. E esta presença não deixou de se fazer sentir. Resultado visível disso mesmo é o facto de ainda hoje podermos confirmar como as aventuras e as personagens acima referidas têm perdurado e atravessado gerações — o que, em última instância, atesta como a recepção de algumas obras e personagens não se esgota no tempo, sendo as mesmas, pelo contrário, contínua e repetidamente *actualizadas* por inúmeros leitores.

Ora, os títulos daquelas obras apresentam logo as personagens protagonistas das mesmas e com as quais acabamos por nos identificar em momentos determinantes da nossa vida (em casa, na escola, entre amigos, por ocasião de uma viagem, de um sonho, etc.). Com elas, construímos com frequência, à nossa maneira (julgamos nós de forma muito simples), as imagens dos nossos heróis e heroínas⁵, sem nunca nos preocuparmos, por exemplo, com a origem dos seus nomes (ficcionais ou reais)⁶.

A sua recordação permite, então, aquilo que Hochman sustentou, ao escrever que «we in part abandon ourselves to fantasy, letting our feelings govern the direction of response» (HOCHMAN, B., 1985: 40). Com efeito, é todo um mundo de fantasia que recuperamos através da memória, permitindo-nos reviver momentos de inegável valor⁷. Tal não é, entretanto, possível sem o envolvimento do leitor. Com efeito, este é convidado a actualizar a informação escrita a cada nova leitura, pelo que «le déjà lu change de sens, devient autre» (CHARTIER, R., 1993: 127).

Não raramente estas e outras personagens são as nossas companheiras “de sempre”, não deixando, por isso mesmo, de constituir parte da nossa memória individual, social e cultural.

⁵ O *herói*, ainda que, por vezes, seja facilmente identificável pelo título de uma obra, a ele não se restringe. Com efeito, tanto Aguiar e Silva, como Philippe Hamon salientam que o estatuto de herói pode estar (variavelmente) relacionado com códigos pessoais, sociais, culturais, ou seja, dependente de uma sociologia da recepção (SILVA, V. M. de A., 1991: 700; HAMON, P., 1984: 391-392).

⁶ Tal como Pavel referiu, «on ne peut [...] retenir aucune différence entre les noms propres fictionnels et non fictionnels» (PAVEL, T., 1988: 51).

⁷ Ainda assim, Thomas Pavel mostra como, contra a estabilidade do *nome* pelo qual identificamos estas personagens, «l’image que nous avons du personnage peut bien changer» (PAVEL, T., 1988: 47).

Estavam presentes nas histórias que ouvimos contar aos nossos pais, nas peças de teatro que representámos nos tempos de escola, nas composições que escrevemos nas aulas de Língua Portuguesa; e, umas vezes mais simpáticas e mais sinceras, outras vezes mais antipáticas e menos verdadeiras, elas não deixaram, contudo, de servir diversos propósitos: ou nos divertiram, ou nos ensinaram alguma coisa.

Não pensávamos, no entanto, que pudessem ser representações das pessoas reais das épocas em que nasceram⁸, nem as pretendíamos reduzir a «minimal functions or archaeological curiosities» (HOCHMAN, B., 1985: 58); pelo contrário: ainda que literalmente *mortas* nas páginas de uma obra, elas “viviam”, e “vivem”, de forma intensa, na nossa imaginação. Por isso se poderá afirmar que a sua presença não encontra margens ou limites, nem está condicionada pelo tempo.

As primeiras palavras de Ana Saldanha, que acima transcrevemos, são disso um exemplo. Demonstram como, a uma distância temporal de alguns anos, aquelas histórias, aquelas personagens, continuam bem presentes na memória da escritora. Contudo, as imagens que delas construímos não permanecem iguais a si mesmas. Ao invés, elas tendem a alterar-se, muitas vezes de acordo com a nossa maturidade⁹, com as nossas próprias motivações e anseios pessoais, com correntes culturais ou sociais diversas.

Todavia, antes de prosseguirmos nessa esteira, pretendemos falar da confusão existente entre os termos *personagem* e *pessoa*¹⁰, ou melhor, entre as «personagens de mundos possíveis da narrativa literária» e «figuras do mundo real» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 317). Tenhamos, a este propósito, como base de reflexão a seguinte transcrição, retirada d’*O Romance de Rita R.*:

Há várias coisas neste programa que eu acho bastante suspeitas. Primeiro, os nomes das pessoas [...] No cinema, sentada no escuro, eu sou as personagens todas - e ao mesmo tempo,

⁸ Repare-se que, segundo Baruch Hochman, «characters in literature are not and cannot be transcriptions or even re-presentations of people who exist [...] They are constructions of creatures who might exist or at least may be imagined, as conceived in whatever terms the writer and the writer's culture conceive of people and other kinds of agents» (HOCHMAN, B., 1985: 48).

⁹ Talvez por isso Ana Saldanha tenha referido que «a Anita não era como eu», conforme se lê na transcrição acima citada.

¹⁰ Por *pessoa*, não entendemos, aqui, aquela entidade que na «narração é responsável pela enunciação do discurso narrativo» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 327), mas a entidade real que pode servir de modelo para a representação da personagem ficcional.

sei que não sou (RRR: 154-155).

Ora, e no que concerne à dualidade *pessoa / personagem*¹¹, consideramos que a mesma se justifica, pelo facto de a leitura que da obra fizermos permitir acreditar que as personagens em torno das quais a história gira são pessoas, ou representações (mentais) das pessoas com quem, no real, mais directamente interagimos; por outras palavras: com alguma frequência, dizemos que nos identificamos com esta personagem, ou que aquela personagem se assemelha a alguém que conhecemos. O *efeito do real* é criado pelo próprio texto: são homens ou mulheres, com características físicas e psicológicas que, em muito, se assemelham às nossas. Além do mais, as suas histórias de vida, ainda que fictícias, são aceites por nós, leitores, como credíveis; ou seja: tomamos como *verdadeiro* o conteúdo narrado¹², conteúdo esse assim considerado em função do *mundo possível* que o texto literário constrói¹³.

Por outro lado, e ainda que a personagem constitua uma categoria essencial da *narrativa* literária, constatamos que ela também se encontra presente, de modo saliente, quer no discurso cinematográfico e televisivo (os desenhos animados, as telenovela¹⁴, os filmes e, mais recentemente, os *reality shows* são exemplos evidentes)¹⁵, quer ao nível da *representação* dramática, pictórica ou dos jogos de vídeo¹⁶, o que permite naturalmente dizer

¹¹ Note-se o seguinte: Philippe Hamon referiu que «une conception du personnage ne peut pas être indépendante d'une conception générale de la personne, du sujet, de l'individu» (HAMON, P., 1977: 116); no entanto, e ao invés da personagem, como veremos mais adiante, compreendemos por que John Frow adverte para o facto de não podermos insistir numa identidade entre personagem e pessoa, na medida em que «the person or subject cannot itself be thought in textual terms» (FROW, J., 1986: 230).

¹² Dionísio Vila Maior remete-nos para algumas reflexões sobre a questão da verdade ficcional. Como refere, todo o texto ficcional não poderá ser considerado como uma «entidade puramente autotélica», ou seja, sem qualquer referência a um real. De facto, neste texto encontramos referentes ficcionais, como também referentes com existência no mundo empírico. Como quer que seja, quando transpostos, pela capacidade criativa do escritor, para o texto, adquirem a força de uma «verdade ficcional». Assim sendo, não poderemos analisar os elementos ficcionais como «mentira», mas validá-los de acordo «não com a verdade do mundo histórico, mas com a verdade estético-literária» (cf. VILA MAIOR, D., 2001: 15-26).

¹³ Aguiar e Silva explica que, no texto literário, a «pseudo-referencialidade não anula a referencialidade ao mundo empírico, mas suspende-a [...] a fim de possibilitar, através do mundo possível construído pelo texto, uma referência mediata». Ora, esta relação entre o texto e o real institui uma *verdade* «que não se funda na correspondência com o real, [...] mas na *modelização* desse mundo» (SILVA, V. M. de A., 1991: 645-646).

¹⁴ Por isso, encontramos personagens das séries literárias infantis (Heidi, Anita) adaptadas ao cinema e à televisão, por exemplo.

¹⁵ A título de exemplo, relembramos que, em particular n' *O Romance de Rita R.*, existem referências explícitas a programas como *Big Brother*, *Quinta das Celebridades* e *Ilha da Tentação*.

¹⁶ Repare-se, a propósito das personagens nos jogos de vídeo, que Jean-Marie Schaeffer diz, dando o exemplo de Lara Croft, que ela «n'est ni plus ni moins "virtuelle" que n'importe quel autre personnage imaginaire» (SCHAEFFER, J.-M., 1999:10-11); e acrescenta ainda este autor, defendendo que a inserção destas personagens contribui para apresentar novas formas de consumo da ficção.

que não é “matéria” exclusiva dos Estudos Literários; e não esquecemos, ainda, as abordagens realizadas na sala de aula, que se centram, primordialmente, na identificação das personagens intervenientes no texto, na sua caracterização quanto ao relevo e ao papel na acção¹⁷.

Também desta forma se poderá, portanto, compreender como estamos face a um heterogéneo e complexo conceito de *personagem*¹⁸, cuja importância tem oscilado de época para época¹⁹, de autor para autor, de narrador para narrador, de pessoa para pessoa, muitas vezes dependendo de esquemas pessoais, culturais, sociais e económicos então prevalentes; por isso mesmo, na opinião de Todorov, esse conceito está ainda longe de ser resolvido (TODOROV, T., 1976: 220-221).

Não poderíamos, entretanto, deixar de lembrar que, desde o Renascimento até aos nossos dias, o estatuto da personagem nem sempre foi valorizado. Na opinião de Baruch Hochman, por exemplo, a personagem tem sofrido evoluções que em nada contribuiram para que exista um consenso (HOCHMAN, B., 1985: 17-27). Esta desvalorização acentuou-se, no entanto, no século XIX, situação, depois ainda, agravada com o surgir do *nouveau roman*, movimento que, segundo Carlos Reis e Ana Cristina Lopes, pretendeu desagregar a personagem, transformando-a «em entidade errática que plasma uma espécie de crise de confiança na pessoa humana» (REIS, C; LOPES, A. C., 2007: 362).

A este propósito, Bakhtine lembra, também, que a personagem se tornou, então, um locutor incapaz de agir, condenado a «rêveries, aux sermons inefficaces, au didactisme, aux méditations stériles» (BAKHTINE, M., 1978: 154). Note-se, porém, que a transição do século XIX para o século XX trouxe mudanças (ainda que muito lentas, é certo), no que diz respeito à abertura da literatura à infância e aos jovens²⁰.

Nesta perspectiva (que, sabemos-lo, pecará pela concisão), as personagens que, doravante, preenchem as páginas impressas das narrativas e que conferem dinamismo à acção já não poderão ser consideradas «"formas vazias" ou "puros operadores"» (SILVA, V. M. de

¹⁷ Cf. *Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico*, 3ºCiclo.

¹⁸ Recorde-se como Milagros Ezquerro afirma que a personagem «est un élément trop complexe pour qu'on puisse en dire qu'il est un signe; il pourrait être un système de signes» (EZQUERRO, M., 1984: 103).

¹⁹ Cada cultura, defende Thomas Pavel, «dispose d'une gamme assez complète de modes fictionnels» (PAVEL, T., 1988: 116).

²⁰ Talvez por isso, estudiosos como Juan Cervera ou Enzo Petrini entendem que a literatura para a adolescência tenha uma história curta, ainda que, em virtude de ser mais realista, se centre nos interesses e na vida do adolescente.

A., 1991: 694). A prová-lo, encontramos as narrativas infanto-juvenis que, segundo Francesca Blockeel, surgem de forma mais intensa a partir dos anos 70, do século XX:

Só a partir do fim dos anos 70 é que se começa a escrever romances atraentes de aventuras ou narrativas sobre experiências e vivências dos jovens com os amigos, os pais, a vida escolar, etc., narrativas que conseguem captar a atenção dos leitores, em vez das colecções tradicionais de contos que, regra geral, não ultrapassavam as cinquenta páginas (BLOCKEEL, F., 2001: 59)

Ora, estas afirmações permitem-nos concluir que não se verificaram apenas mudanças ao nível das temáticas ou do público-alvo destas narrativas, mas que estas novas realidades acarretaram também mudanças ao nível das personagens que preenchem as novas narrativas.

Por outro lado, e se, até 1970, assistíamos ao «surto de uma literatura de pendor nacionalista (por vezes historicista) — não raro de cariz moralizante, onde se exaltavam pretensos valores nacionais» (GOMES, J. A., 1998: 337), com o predomínio de personagens históricas²¹, ou «heróis da Nação Portuguesa» (BLOCKEEL, F., 2001: 54) —, a partir das décadas de 70 e 80, a literatura aproxima-se decisivamente dos jovens leitores e da realidade social contemporânea²².

Ainda que com uma reduzida presença da produção poética e com um incremento, por exemplo, do conto (ROCHA, N., 1984: 66), a imaginação transporta-os para novas aventuras, para o desconhecido, imprimindo ao texto uma «multivalência significativa» (SILVA, V. M. de A., 1991: 658) que lhe possibilita distanciar-se, por exemplo, do carácter meramente didáctico dos textos anteriores; e, a par dos contos, começam também a proliferar os romances de aventuras e de mistério — toda uma literatura que, no fundo, e doravante, será dedicada à infância e à adolescência.

Como consequência destas mudanças, as próprias personagens são, também elas, jovens, inseridas quer em agregados familiares (com sinais recentes de desagregação), quer

²¹ Recorde-se que Philippe Hamon enumera três categorias de personagens, situando as personagens históricas dentro da categoria das «personnages-référentiels», explicando que, no texto, elas funcionam em termos de «"ancrage" référentiel en renvoyant au grand Texte de l'idéologie, des clichés, ou de la culture» (HAMON, P., 1977: 122-124).

²² Para Maria Bernardette Herdeiro, o ano de 1989 constitui, a este propósito, o confirmar de algumas tendências e orientações que vinham a desenvolver-se, entre elas «o alargamento do espaço para os autores portugueses, o incremento da produção no sector juvenil», além do surgir de muitas «colecções de aventuras e mistério», a par da continuidade de algumas publicações mais clássicas. Acrescenta ainda que estas mudanças acarretaram «uma nova dinâmica de procura, com repercussões ao nível dos hábitos de leitura» (HERDEIRO, M. B. P., 1990: 116; 118).

em grupos de amigos, vizinhos ou professores. Assim, a galeria de personagens renova-se, estruturando-se em torno dos adolescentes e adaptando-se às suas vivências²³.

A título de exemplo, José António Gomes (GOMES, J. A.: 1998: 340-342) destaca, assumindo a responsabilidade desta escolha, alguns nomes de escritores, como Ilse Losa, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen, António Torrado ou Alice Vieira — mostrando como se começam a manifestar, nos seus textos, algumas preocupações pela criança na sociedade: em Ilse Losa, «avultam personagens oriundas de meios populares, rurais ou urbanos», enquanto Matilde Rosa Araújo dá voz às agressões infligidas às crianças, vítimas da incompreensão da sociedade em que vivem. Com Alice Vieira, por outro lado, as personagens infantis ou juvenis intervêm para revelar as interacções entre o grupo de amigos ou entre os elementos que compõem o agregado familiar, com destaque para o surgir das famílias mono-parentais.

Verificamos, pois, como a ficção narrativa, ainda que diversa em função da época em que surge, tem oferecido grande variedade de personagens que nos ajudam a compreender a multiplicidade e a complexidade da natureza humana, na medida em que a sua observação directa permite uma reflexão sobre as formas de estar e de ser dos outros²⁴.

Esta auto-observação permite-nos, pois, uma leitura diferente (embora sempre limitada e parcial) de nós próprios, como resultado do confronto entre quem somos e a forma como percebemos e somos percebidos pelos outros²⁵. Mais ainda: oferece-nos a possibilidade de estudar, tanto sincrónica como diacronicamente, os diferentes elementos que poderão interferir no processo de construção das personagens.

E porque compreendemos que as personagens ficcionais têm “acompanhado” ao longo dos tempos os seus leitores, não podemos pensar nelas como entidades acabadas. Ao invés,

²³ Vejamos, por exemplo, a análise, levada a cabo por Francesca Blockeel, sobre a literatura infanto-juvenil, pela qual constatamos que tem existido um progressivo abandono das amarras que ligaram a ficção literária para crianças e jovens a objetivos meramente políticos, ou em nome de «princípios morais correctos» (BLOCKEEL, F., 2001: 16). Assim sendo, as narrativas juvenis, entretanto escritas, distanciam-se, na opinião desta autora, das narrativas escritas antes de 1974, porque, além de muito escassas, centravam-se em temáticas históricas.

²⁴ Quando lemos, escreve Laurence Perrine, o texto ficcional «enables us to know people, to understand them, and to learn compassion for them, as we might not otherwise do» (PERRINE, L., 1983: 66).

²⁵ Por isso, «it seems to me that we "read" ourselves much as we "read" others, and that [...] our reading of ourselves -indeed our very sense of ourselves -is mediated by others, even as our reading of others is mediated by ourselves» (HOCHMAN, B., 1985: 44).

elas são entidades abertas a todas as (re)construções semânticas²⁶, num processo que se realiza e se constrói, progressivamente, ao longo das leituras; e como Seymour Chatman indicou, «los personajes no tienen "vidas", sólo los dotamos de "personalidad" en la medida en que la personalidad es una estrutura familiar para nosotros en la vida» (CHATMAN, S., 1990: 147).

Assim sendo, compreendemos melhor a evidente preocupação em salientar que as personagens infantis e juvenis não são “*planetas isolados*”²⁷, mas, sim, seres em relação com os outros, com a sociedade, com o tempo, com o espaço²⁸. Estão ainda ligadas a (e dependentes de) um conjunto heterogéneo de características, que, globalmente, contribuem para a configuração de uma *semântica da personagem*²⁹. Falamos, pois, das características físicas das personagens, do seu papel na acção, da sua ocupação profissional e da sua inserção num determinado ambiente social.

1.2. O nome próprio

Assim, e se, por um lado, a personagem poderá constituir, num primeiro momento, apenas um «segmento do universo espaço-temporal representado, sem mais» (TODOROV, T., 1981: 99), sem relação com o mundo real, sem personalidade, consideramos, por outro lado, que este primeiro momento precede o processo de caracterização que dará vida à personagem.

Gérard Genette, todavia, lembra ser preferível dissolver esta caracterização «en celle de ses moyens constitutifs (qui ne lui sont pas tous spécifiques): nomination, description, focalisation, récit de paroles et/ ou de pensées, rapport à l'instance narrative, etc» (GENETTE, G., 1983: 93-94). Incidiremos, portanto, no processo de nomeação, na descrição, na

²⁶ Não nos esqueçamos da lição de Philippe Hamon, quando diz que «Le personnage est [...], toujours, la collaboration d'un effet de contexte [...] et d'une activité de mémorisation et de reconstruction opérée par le lecteur» (HAMON, P., 1977: 126).

²⁷ Esta expressão é utilizada por Roland Bourneuf e Réal Ouellet (BOURNEUF, R.; OUELLET, R.: 1976: 199).

²⁸ A este propósito, lembramos aqui algumas palavras de Dionísio Vila Maior, no que diz respeito ao discurso das personagens. Assim, segundo este autor, «o discurso da personagem do texto literário pode assumir um registo duplo: os seus enunciados são, por um lado, ficcionalmente verdadeiros, porque são o produto escrito de um certo investimento estético-literário de um autor que elabora o texto; por outro lado, eles são verdadeiramente ficcionais, pois o que está em causa é a configuração de um discurso ficcional que ultrapassa a possibilidade de veracidade histórica» (VILA MAIOR, D., 2001: 27).

²⁹ Entre os processos para a configuração de uma “semântica da personagem”, Carlos Reis e Ana Cristina Lopes destacam o nome próprio, a caracterização e o discurso da personagem (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 316).

caracterização (directa e indirecta) e na perspectiva narrativa adoptada pelas personagens protagonistas.

Ora, o *nome próprio* constitui o primeiro elemento importante na caracterização da personagem³⁰: antes de mais, porque se estabelece como o recurso linguístico indispensável para nomearmos a personagem³¹; depois, porque confere a essa personagem existência ontológica, individualizando-a no espaço narrativo. É, de qualquer modo, um elemento linguístico rígido, constante, funcionando, muitas vezes, como um «indício» (SILVA, V. M. de A., 1991: 705).

Entretanto, a atribuição de um nome próprio a uma personagem não poderá naturalmente ser o principal elemento distintivo entre a personagem ficcional e as pessoas reais³². Paul Pickrel, por exemplo, entende existirem diferenças entre os nomes que os escritores atribuem às suas personagens ficcionais e aqueles que atribuímos às pessoas na vida real. Assim, e ainda que nem sempre de forma absoluta, a escolha de um nome ficcional pode comunicar algo mais, uma vez que «the choice of the names the story-teller is also far freer to exploit those aspects of language that we usually think of as "poetic" — sound, rhythm, connotation, and so on» (PICKREL, P., 1988: 68).

Relembremos, a título de exemplo, como o nome *Cinderela* ou o nome *Tarzan* nos predispõe, de imediato, para um certo tipo de leitura — o que, note-se, já não acontece quando folheamos as páginas d'*O Romance de Rita R.* Com efeito, e apesar de estes três títulos nos indicarem logo o nome das personagens protagonistas, as duas primeiras narrativas realçam também a existência de certas características físicas e psicológicas das personagens³³,

³⁰ Advertimos, no entanto, para o facto de, nas duas narrativas em análise, não encontrarmos a presença do apelido familiar, como se se pretendesse intensificar o desprendimento das personagens adolescentes a uma família biológica. Existe, tão só, a referência ao «R.», já presente no título *O Romance de Rita R.*, sem qualquer informação relevante.

³¹ Para o leitor, como diz António Muñoz Molina, o nome próprio funciona também como «la cara» (MUÑOS MOLINA, A., 1996: 315) da personagem.

³² Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov entendem, a este respeito, que a referência à personagem em função do nome próprio se deve a alguma comodidade por parte do leitor. Segundo estes autores, o *nome* apenas «identifica uma unidade espaço-temporal sem descrever as suas propriedades». Porém, mais adiante, acrescentam que o *nome* «anuncia já as propriedades que lhe vão ser atribuídas» (DUCROT, O.; TODOROV, T., 1982: 273-276).

³³ No que diz respeito à personagem, Maurice Molho defende que o nome «énonce, en effet, un programme de comportements et d'actes que le lecteur, habile onomatocien, est sollicité de décrypter dans un jeu dont l'artiste lui livre d'avance la clé» (MOLHO, M., 1984: 89).

que, intuitivamente, recordamos quando a elas nos referimos, por força, aliás, de leituras realizadas.

Assim, se à primeira destas personagens associamos a doçura, a juventude, a fragilidade, já à segunda mais facilmente associamos a perspicácia, a bravura, a força, também por esta circunstância se confirmando que elas não são meros seres de papel.

Quando, porém, numa narrativa, encontramos a referência à Rita R., ao Romeu R., ao Daniel, consideramos poder afirmar que estes nomes não trazem, de início, qualquer informação de relevo. Desconhecemos graus de parentesco, que funções desempenham na história, que características físicas e psicológicas os definem. No entanto, acreditamos que este impasse inicial é rapidamente ultrapassado pelos momentos que dedicamos à leitura da obra, o que não acontece na vida real: «I know a woman named Barbara Johnson», escreve Paul Pickrel; e continua: «I don't think of her as being barbaric or as having a father named John or as being anybody's son. All of those sentences are in her name but I am unconscious of them» (PICKREL, P., 1988: 68).

Pensamos, então, que as escolhas dos nomes das personagens ficcionais dependem muito do próprio autor, se tivermos em conta, por exemplo, a designação do nome Daniel para personagem protagonista em *Escrito na Parede*, feita por Ana Saldanha:

Ele nasceu como Ricardo num conto chamado "Todo-o-terreno" que escrevi para um manual do nono ano da Texto. Passou a Daniel porque decidi estabelecer paralelos entre a personagem e a personagem Daniel da Bíblia. O título do livro é tirado do Livro de Daniel (SALDANHA, A., 2008, e-mail recebido no dia quinze de Julho).

Sendo assim, depreendemos que esta escolha, da responsabilidade da própria escritora, poderá ser um elemento essencial para compreendermos melhor o percurso desta personagem. Queremos com isto dizer que, enquanto leitores desta obra, a presença da personagem já não institui um «blanc sémantique» (HAMON, P., 1977: 128), uma vez que estão criados outros pontos de partida que, sem pretender limitar a recepção estética do leitor, poderão, inclusive, permitir um trabalho mais intenso e completo, analisando os possíveis pontos de contacto entre a personagem da narrativa juvenil e a personagem da *Bíblia*.

Como quer que seja, a *referência* ao nome da personagem inscreve-a não como um *eu*, mas como «une troisième personne [...]: mon nom n'est pas le je que je suis, mais le signe par quoi je suis reconnu et évoqué par les autres au titre de tiers» (MOLHO, M., 1984: 91);

consequentemente, a constatação da recorrência do nome, ao longo do texto, conceder-lhe-á estabilidade e coerência³⁴.

No entanto, é óbvio que personagem não se reduz apenas ao nome próprio. Neste processo de nomeação³⁵, não podemos esquecer ainda o recurso a «expressions définis» e «déictiques représentés par des pronoms personnels de la première personne du singulier» (MAURAND, G., 1984: 76), que, no seu conjunto, não contribuem para desestruturar a personagem, embora exijam um trabalho de atenção mais apurado, da parte do leitor.

Sem pretendermos reduzir a nossa análise aos elementos linguísticos, consideramos, contudo, que estes constituem elementos essenciais para compreendermos quem *são* as personagens e o que *fazem*, conscientes de que esta leitura não se processa sem que recorramos aos processos de caracterização directa e indirecta — essenciais para que conheçamos a outra face das personagens, ou seja, para que possamos reconhecer o interior de quem, à frente de um espelho, pronuncia, por exemplo, “Rita” ou “Daniel”.

O que de algum modo fazemos é "ressuscitá-las" da inactividade em que se encontram (HOCHMAN, B., 1985: 60), dando-lhes motivos para viverem, ainda que apenas na nossa imaginação e pelo poder da memória. Saem, então, progressivamente, do anonimato em que se encontravam. Revelam-se-nos, sem subterfúgios, sem medos³⁶.

Por isso, e regra geral, estamos convictos de que as palavras (substantivos, verbos, adjectivos, ou outros) a que recorremos para as nomear ou definir como protagonistas ou secundárias³⁷, boas ou más, simpáticas ou antipáticas, ajudantes ou antagonistas, heroínas ou

³⁴ Não nos referimos, aqui, à ideia veiculada por Philippe Hamon de que «le personnage se trouve également, dans une grammaire narrative comme celle qu'élabore par exemple A. J. Greimas, dépossédé de sa stabilité et de son essence psychologique pour être reformulé, de manière spécifique, à toute une série de plans d'investissement sémantique (actant, rôle actanciel, rôle thématique, acteur), à une série de paliers intermédiaires entre une structure profonde et des structures de surface, ce qui tend à évacuer la notion de héros avec celle de personnage» (HAMON, P., 1984: 391). A estabilidade de que falamos reporta-se, antes, à necessidade, sentida pelo leitor, de encontrar um fio condutor no texto, uma vez que este funcionará como «un elemento esencial de la coherencia y de la conservación de la información a lo largo de la diversidad de la lectura» (HAMON, P., 1996: 135).

³⁵ Atente-se nas palavras de Jean Alsina, quando sustenta que, situando-se a personagem no domínio do «préconstruit, il n'y a pas “prénom” ou “nom” mais un schéma morpho-syntaxique du genre de “nomination”» (ALSINA, J., 1984:122).

³⁶ Não resistimos, neste contexto, a evocar uma reflexão de António Cândido: «[...] enquanto só conhecemos o nosso próximo do exterior, o romancista nos leva para dentro da personagem» (CÂNDIDO, A., 1987: 63).

³⁷ Philippe Hamon diz existir uma intenção prévia, da parte do escritor, em estabelecer uma hierarquia entre as personagens, a qual será, posteriormente, aceite pelo leitor (HAMON, P., 1984: 394).

vilãs, ao mesmo tempo que nos permitem atribuir-lhes um mínimo de traços distintivos, contribuem para que construamos, mentalmente, as imagens dessas mesmas personagens³⁸.

No que aos adjetivos diz respeito, a sua presença constitui uma referência de interesse, uma vez que «un rasgo es un adjetivo narrativo sacado del lenguaje ordinario que califica una calidad personal de un personaje, quando persiste durante parte o toda la historia» (CHATMAN, S., 1990: 132-133). Sendo assim, é o autor quem, primeiramente, lhe confere representatividade ontológica, no interior do espaço narrativo. Seguidamente, é no texto que todos os traços caracterizadores, sejam eles de natureza linguística, sejam de natureza semiótica, ganham vida e se manifestam a nós, leitores.

Todavia, e como se compreende, estes traços devem ultrapassar a dicotomia personagem redonda / personagem plana. Nesse sentido, e na opinião de Philippe Hamon, os traços distintivos permitir-nos-ão, após uma relação de oposição ou de identidade com as outras personagens, extrair aqueles que são mais recorrentes³⁹, ao longo de diferentes textos, contribuindo para uma melhor compreensão da personagem. Ao contribuírem ainda para a caracterização das personagens, quando se procede à selecção e à distribuição desses mesmos traços, potencialmente mais expressivos, permitem, por outro lado, sugerir «a totalidade dum modo-de-ser, duma existência» (CÂNDIDO, A., 1987: 75).

De qualquer modo, reconhecemos que as personagens permitem que estabeleçamos (quer imediata, quer mediata) uma ponte entre os escritores, as histórias (vivas e narradas) e os leitores⁴⁰. Com efeito, elas reúnem um conjunto de características que lhes possibilitam, por um lado, serem facilmente lembradas e, por outro lado, as inscrevem como seres dotados de um discurso próprio: revelam-nos os seus medos, os seus anseios, as suas

³⁸ Note-se como encontramos os traços distintivos «par l'attribution d'un nom, souvent doublé d'un surnom, de rares caractéristiques physiques [...] d'un trait, vestimentaire ou de comportement. La particularisation n'est, cependant, qu'un effet de surface» (CHAMPEAU, G., 1984: 207).

³⁹ Em relação a estes traços recorrentes, Philippe Hamon apresenta dois problemas, relacionados entre si, aliás: o primeiro diz respeito à identificação dos traços distintivos mais recorrentes. A um primeiro nível, estes traços permitirão distinguir duas personagens, em termos de sexo, ideologia, habitat; depois, a segunda etapa diz respeito à hierarquização desses traços, classificando os eixos semânticos que permitirão «différencier tous les personnages [...] ou simplement *quelques-uns*» (HAMON, P., 1977: 129-130). De qualquer modo, repare-se, como, por seu lado, Georges Champeau reitera que a simples atribuição de um conjunto, mínimo, de traços distintivos confere existência à personagem, diferenciando-a das outras que com ela interagem (cf. CHAMPEAU, G., 1984: 297-208).

⁴⁰ Repare-se, por exemplo, no que defende Milagros Ezquerro, para quem a personagem é uma entidade «lié à tous les niveaux chronologiques: celui de l'histoire narrée, celui de la narration, celui de la réception» (EZQUERRO, M., 1984: 108), ou seja, um elemento da história, uma categoria do discurso narrativo, o produto da nossa leitura.

alegrias, as suas vitórias, as suas derrotas ou as suas conquistas. Deixam, assim, de ser um objecto mudo, passando a manifestar o seu ponto de vista sobre si mesmo, sobre os outros, sobre o mundo, embora revelando uma certa autonomia quer em relação ao autor, quer em relação à própria obra — na medida em que não serão consideradas meras funções do enredo (cf. CHATMAN, S., 1990: 128). No fundo, e por outras palavras, a construção das personagens realiza-se através de um compromisso entre a *diferença* e a *repetição* (TODOROV, T., 1980: 77). A elas associamos palavras ou conjuntos de palavras que, como vimos, nos ajudam a caracterizá-las e a diferenciá-las das outras que constituem o espaço narrativo.

1.3. A personagem ficcional: a soma de traços e características

A personagem é a representação ficcional de uma pessoa; por outras palavras, e como diz Milagros Ezquerro, o leitor é orientado no sentido de acreditar «en même temps une convention ou pacte implicites entre destinateur et destinataire qui stipule le caractère fictionnel du personnage même lorsque celui-ci représente une personne de chair et d'os» (EZQUERRO, M., 1984: 105).

Todavia, ela não poderá ser a simples cópia de um ser vivo, pois isso seria, segundo António Cândido, «a negação do romance». Ao criá-la, o escritor oscila, então, entre dois pólos: ou pratica «uma transposição fiel de modelos», ou produz «uma invenção totalmente imaginária» (CÂNDIDO, A., 1987: 69-70).

Na sequência deste raciocínio, e como pensamos ser impossível criar uma personagem de *pura* “invenção”, pensamos poder analisá-la sobretudo como o resultado de uma (re)interpretação de modelos que o escritor encontra na vida real⁴¹, ou decorrentes de leituras anteriormente realizadas, e que, intencionalmente ou não, os integra no texto, enquanto personagem protagonista ou personagem secundária, funcionando como ponto de partida da leitura. Atentemos na seguinte transcrição:

La diferencia entre los seres inventados que no nos importan y los que nos importan tanto que nuestra vida acaba dependiendo de ellos puede resumirse en términos de técnica narrativa: de

⁴¹ Relembramos, a este propósito, uma pequena citação de Ana Saldanha, depois de questionada sobre a escolha das suas personagens, dizendo que «nem todas comparecem à primeira chamada; algumas expulso-as já a meio, outras emigram de outros livros, outras ainda escapam-me, a outras "ganho cisma"» (SALDANHA, A., email de 15 de Julho).

un vecino anotamos tres o quatro rasgos que nos bastan para construir un personaje secundario [...]. De la persona amada, en cambio, atesoramos tantos pormenores, tantos gestos y miradas y palabras dotados de sentido, que acabamos dibujando un personaje inabarcable, tan plural [...] De modo que lo que tomamos por fotografías objectivas son en realidad retratos arbitrarios, y que no sólo las personas que viven a nuestro alrededor, sino también nosotros mismos, somos una mezcla inquietante de realidad y de ficción (MUÑOS MOLINA, A., 1996: 313).

Em função do exposto, seria, pois, absurdo «recusar toda a relação entre personagem e pessoa» (DUCROT, O.; TODOROV, T., 1982: 271), na medida em que recuperamos atributos (qualidades, defeitos, características físicas e psicológicas, entre outros) das pessoas reais, com quem frequentemente interagimos, e os adequamos às personagens das obras que lemos. Fazendo-o, estaremos já a transformar a realidade que observamos, daí António Muños Molina referir que trabalhamos em função, não da construção objectiva de um retrato, mas da construção arbitrária dos retratos dessas pessoas. De qualquer modo, estes atributos contribuem para que se confira uma dimensão humana à literatura.

Sendo assim, esta relação mais humana impõe-se se destruímos as distâncias que delas nos separam, isto é, se aceitarmos, ainda que apenas no acto da leitura, que existem diferenças e afinidades entre nós, pessoas reais, e as personagens ficcionais, o que imprimirá, à história narrada, um sentimento de *verdade*, como se o que lemos fosse de tal forma credível que não pudesse ser negado.

De qualquer modo, sabemos que a progressiva aproximação não anula, no entanto, a nossa consciência de que as personagens, contrariamente às pessoas reais, têm em comum o facto de não respirarem, de não falarem, de não nos poderem abraçar, porque, como Baruch Hochman referiu, faltam-lhes as «real life histories» (HOCHMAN, B., 1985: 60).

Mas se a constatação de que as personagens não têm uma história de vida se institui como traço distintivo, reconhecemos que existem outros elementos que contribuem à construção de maiores afinidades. Referimo-nos, por exemplo, ao facto destas personagens, tal como as pessoas reais, serem, desde sempre, mulheres ou homens, boas ou más, brancas ou pretas, ameaçadoras ou amigas⁴², informações que poderemos encontrar referenciadas de forma directa, ou indirecta, ou deduzi-las através das acções concretizadas pelas personagens.

⁴² Aconselhamos a leitura de *O Romance de Rita R*, de forma a podermos constatar como a presença de uma personagem árabe, segundo a opinião da personagem protagonista, pode, inconscientemente, induzir-nos a tratá-la como uma personagem de mau carácter (RRR: 155), como se o surgir de uma personagem pudesse pré-determinar, sempre, a nossa recepção estética.

No entanto, uma análise da personagem deve também ter em consideração a ideia de que as personagens se definem pelas acções (GENETTE, G., 1983: 93) que dinamizam⁴³, pelas reflexões e os pensamentos que exteriorizam. E a dinâmica que as acções imprimem ao texto “compromete” as personagens: a interacção, que entre elas se estabelece, leva-as a que revelem características de si mesmas até então desconhecidas, incrementando, de algum modo, a imprevisibilidade das situações descritas.

Não as observando a actuar e a interagir com as outras personagens, pouco conhecemos sobre elas, surgindo-nos, então, como seres pré-construídos. Por isso, o aparecimento de um primeiro traço distintivo, de determinadas palavras, de um comentário em particular, são elementos essenciais para que construamos um primeiro retrato da personagem — retrato este que, posteriormente, será reforçado ou reformulado, tendo, como ponto de referência, as expectativas inicialmente criadas em torno de si, aquando da leitura do título, do parágrafo inicial de uma obra, ou de informações que, entretanto, iam sendo construídas.

Por outras palavras, realçamos que as características que, de início, registamos, poderão revelar-se, ou não, importantes na apreensão da personagem. Consciente ou inconscientemente, directa ou indirectamente, de modo mais ou menos explícito, as características tendem a repetir-se, a sobrepor-se a outras, realçando o leitor umas, negligenciando outras, mostrando como a construção da personagem se processa de forma dinâmica e múltipla.

Esta construção tem, portanto, tendência a intensificar-se pouco e pouco. Além de resultar de uma construção linguística (que não é um processo exclusivo [HOCHMAN, B., 1985: 31 e 74]), este processo pode ainda resultar da imagem que, em nós, vamos construindo mentalmente, ao longo das sucessivas leituras.

Por conseguinte, pensamos ser importante olhar as personagens como entidades «que não existem no mundo empírico, que não são factualmente verdadeiros» (SILVA, V. M. de A., 1991: 640); no entanto:

[...] to place them in relation to life we need not read them as representations of people who might exist; it should be enough to recognize them as images of people that we might generate in our fantasies or our dreams» [...] The essential point here is that we identify characters in

⁴³ Repare-se que, segundo Bourneuf e Ouellet, uma «longa tradição crítica habituou-nos a considerar a personagem romanesca como uma soma de experiências vividas ou projectadas, uma amálgama das observações e das virtualidades do seu autor» (BOURNEUF, R., OUELLET, R., 1976: 230).

literature in terms of qualities and of constellations of qualities that we know from life (HOCHMAN, B., 1985: 48).

Quer isto dizer que uma análise da personagem não poderá ser realizada sem que a relacionemos com as pessoas reais, sobretudo no que diz respeito à identificação das qualidades pessoais que conhecemos do nosso dia-a-dia.

1.4. O processo de caracterização (directa e indirecta)

Apaixonei-me pela primeira vez (se bem me lembro) não por uma rapariga verdadeira mas por Marty South do romance Woodlanders de Thomas Hardy, e sofri profundamente quando ela cortou o seu cabelo para o vender (BLOOM, H., 2001: 248).

A caracterização⁴⁴, na opinião de António Cândido (CÂNDIDO, A., 1987: 59), confere à personagem a impressão de esta ser um ser ilimitado, contraditório, infinito na sua riqueza. E como os autores «can tell us, if they wish, exactly what is going on in a character's mind and exactly what the character feels» (PERRINE, L., 1983: 66), a caracterização de uma personagem ultrapassará sempre a simples atribuição de traços ou atributos, dando azo a uma interpretação mais plural, mais heterogénea, que diferirá de leitor para leitor, de sociedade para sociedade, de época para época.

Por esta perspectiva, as qualidades que lhes atribuímos poderão advir também de palavras e frases que se pronunciam a seu respeito (“heterocaracterização”), através daquilo que elas nos dizem directamente (“autocaracterização”), ou ainda das suas acções. Daí concordarmos com Milagros Ezquerro quando afirma que a personagem se constrói «avec des matériaux exclusivement langagiers: des mots et des combinaisons de mots» (EZQUERRO, M., 1984: 106).

É, pois, também através do nome próprio, dos pronomes, dos deícticos, dos adjectivos, que tomamos contacto com uma personagem, que a conhecemos física e psicologicamente⁴⁵,

⁴⁴ A *caracterização* constitui «todo o processo de pendor descritivo tendo como objectivo a atribuição de características distintivas aos elementos que integram uma história» (REIS, C.; LOPES, A. C.: 2007: 51); essa *caracterização* pode ser *directa* ou *indirecta*, como se sabe.

⁴⁵ Sublinhe-se: Tzevan Todorov entende que, sem a presença de um nome próprio, de sintagmas nominais ou pronomes, a personagem não existe, ou seja, «alguém é identificado sem ser descrito» (TODOROV, T., 1981: 99). Porém, quando surge o determinismo psicológico, a personagem transforma-se em *carácter*, o que equivale a dizer que os seus comportamentos são sempre determinados. Por outro lado, a simples atribuição de características psicológicas a uma personagem não será mais do que a transição entre a *narração* e o *público* que a lê. Como refere Seymour Chatman (CHATMAN, S., 1990: 134), o público tem, como referência, um sistema amplo de características presentes no mundo real, possibilitando uma interpretação da

distinguindo-a, por uma relação de similitude e oposição, das outras personagens (VALETTE, B., 1993: 120).

Por isso, seja de forma directa, seja de forma indirecta⁴⁶, a nossa atenção centrar-se-á quer nas referências explícitas às características das personagens, quer na perspectiva narrativa adoptada pela própria personagem ou pelas outras com quem interage — o que introduzirá, no texto, determinados critérios *qualitativos*, permitindo, na opinião de Philippe Hamon, analisar a personagem em função do seu *ser* ou do seu *fazer* (HAMON, P., 1977: 134).

Esta caracterização pode ser mais distanciada, mais crítica e intensa, em função, muitas vezes, das relações de maior ou menor proximidade que entre as personagens se estabelecem, e, posteriormente, entre as personagens e os leitores. Nesta perspectiva, e no que respeita a relação entre personagem e leitor, quanto maior for a distância que o separa da personagem, mais crítica será a sua caracterização. Por conseguinte, consideramos que este efeito também poderá ser intensificado pelo recurso ou ao discurso directo, ou ao discurso indirecto⁴⁷.

Segundo Perrine, a *caracterização directa* é mais clara e económica (PERRINE, L., 1983: 67), na medida em que os autores, as próprias personagens, ou os narradores, nos dizem, explicitamente, como são as personagens. No entanto, verificamos que, nas obras em estudo, existe um fraco investimento semântico nas qualidades físicas (encontramos breves referências à altura, à idade, à estrutura física, por exemplo), ao passo que se incrementa o investimento nos traços psicológicos.

Neste sentido, quando Rita, n' *O Romance de Rita R.*, nos informa que Dora é *directa, racional e calma*, somos levados a acreditar que a atribuição daquelas qualidades constitui um processo claro, ou seja, objectivo. No entanto, estes adjectivos, previamente seleccionados e revelados ao leitor, postulam já uma opinião, uma concepção particular, realizada por uma personagem em relação a outra. A personagem é apresentada não tanto pelo que é, mas pela forma como é percebida pelos outros.

personagem *in praesentia*.

⁴⁶ Estes dois processos de caracterização das personagens, note-se (di-lo Laurence Perrine), não se excluem; segundo ele, «it can scarcely ever be used alone» (PERRINE, L., 1983: 67).

⁴⁷ «[...] o discurso directo comporta, muitas vezes, traços idiolectais, sociolectais e dialectais que contribuem para a caracterização das próprias personagens» (REIS, C.; LOPES, A.C., 2007: 320).

Por isso, se a caracterização directa, por um lado, se pode revelar um processo emocionalmente pouco convincente, por outro lado, imprimirá à narração uma *verdade* de que não se duvida, construída pelo próprio texto, e veiculada por um narrador que, muitas vezes, foi uma das personagens da história, pelo que o que narra é já a selecção do que vivenciou.

E na medida em que se trata de um processo directo, ele é sobretudo estático (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 52), uma vez que ao leitor se pede a inventariação simples dos atributos e características que as personagens protagonistas, ou as outras personagens que com ela interagem, revelam, recorrendo ao uso preferencial do discurso directo⁴⁸. Este, com efeito, permite ao narrador desresponsabilizar-se (em parte) do que é dito⁴⁹.

Mas como, por um lado, a personagem não se limita a ser caracterizada *directamente* e, por outro lado, as palavras que dizem, que lemos, não estão isentas de intenções⁵⁰, a *caracterização indirecta* incentivará o leitor a uma maior participação e envolvimento. E esta participação exigirá, então, uma análise mais crítica, mas, simultaneamente, introduzirá o leitor num jogo de descoberta. O autor mostra-nos as personagens em acção, pelo que, enquanto leitores, estaremos atentos ao seu comportamento exterior, à expressão de opiniões e reflexões, às diferentes reacções, pondo em jogo quer as informações reveladas pelo texto, quer os nossos conhecimentos, as nossas concepções da vida, no sentido de daí extrairmos a nossa própria opinião.

Neste sentido, e à medida que a leitura se processa, teremos alguma liberdade para concluir da adequação, ou não, das caracterizações feitas pelas outras personagens, inventariando características psicológicas, ideológicas, culturais e sociais, e retirando as nossas próprias conclusões. Por isso, estaremos em presença de um processo mais dinâmico, mas também mais subjectivo.

A caracterização indirecta criará, então, uma imagem mental mais subjectiva da personagem, pelo que consideramos que, desta forma, nos distanciaremos progressivamente

⁴⁸ Óscar Tacca, todavia, afirmou que «o estilo do narrador está presente quer no discurso directo, indirecto, ou no indirecto livre (TACCA, Ó., 1983:125), pelo que a «intervenção directa das personagens no discurso narrativo, a sua palavra, é, na realidade, uma ilusão: ela passa também pela alquimia do narrador» (*id.*: 126).

⁴⁹ Repare-se, uma vez mais, como Carlos Reis e Ana Cristina Lopes referem que «o discurso das personagens aparece sempre inserido no discurso do narrador» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 318).

⁵⁰ É Bakhtine quem o sustenta, ao escrever que as palavras podem evocar «une profession, un genre, une tendance, un parti, une oeuvre précise, un homme précis, une génération, un jour, une heure [...] Tous les mots, toutes les formes, sont peuplés d'intentions» (BAKHTINE, M., 1978: 114).

daquilo que é dito pelo autor, pelo narrador, pelas personagens⁵¹. Assim, podemos acrescentar que nos servimos das palavras do texto, ou melhor, das palavras dos *outros*, para, em seguida, as adaptarmos a um novo contexto e assim expressarmos a nossa opinião⁵², não totalmente nova.

Como consequência, aceitamos, como nossos, um conjunto heterogéneo de informações que, no fundo, são a síntese do que aprendemos no passado, do que observamos no presente e do que postulamos para o futuro. Por isso, a atitude do leitor não poderá ser uma atitude fixa, estática. Ao invés, ele escuta *furtivamente* as personagens, interrogando-se sobre o que está «implícito, não quanto ao que sobre elas é dito» (BLOOM, H., 2001: 83).

Queremos com isto dizer que, se o autor não parte do zero, nós, leitores, em presença de uma personagem, accionamos diferentes imagens mentais que, interiormente, construímos a partir de outras personagens, ou a partir de pessoas reais. Aliás, Baruch Hochman salientou como, quer em vida, quer na literatura, aprendemos a estudar a figura humana de múltiplas formas (HOCHMAN, B., 1985: 38), construindo-as como seres coerentes, complexos e dinâmicos.

Concluimos esta curta reflexão com as palavras de Laurence Perrine, que diz que, mesmo com algumas limitações, «we can know people in fiction more thoroughly than we can know them in real life, and by knowing fictional characters we can also understand people in real life better than we otherwise could» (PERRINE, L., 1983: 66). Todavia, este acréscimo de conhecimento, por mais correcto e profundo que seja, não constituirá, por certo, uma ferramenta necessária para que consigamos mudar, ou mesmo melhorar, a vida das nossas personagens.

Talvez constituam, isso sim, uma outra forma de nos tentarmos compreender mais a nós próprios, seres humanos reais, do que a ler os outros (HOCHMAN, B., 1985: 44),

⁵¹ No que concerne a distância criada, acrescentamos que esta pode ser condicionada, em particular, ou pela instituição de um narrador heterodiegético (como acontece em *Escrito na Parede*), ou de um narrador autodiegético (como se verifica n' *O Romance de Rita R.*). Como Carlos Reis e Ana C. Lopes referiram, o primeiro destes narradores «disporá de condições de distanciamento para uma caracterização mais exaustiva e desapaixonada do que um narrador autodiegético» (REIS, C.; LOPES, A C., 2007: 53), cuja posição é sempre mais subjectiva, o que poderá estar relacionado com a sua participação na história como personagem protagonista.

⁵² A este propósito, Bakhtine referiu que «une parole, une voix qui sont "nôtres", mais nées de celles des autres, ou dialogiquement stimulées par elles, commenceront tôt ou tard à se libérer du pouvoir de la parole d'autrui» (BAKHTINE, M., 1978: 166).

compreendendo, por exemplo, por que choramos, nos indignamos ou sorrimos, quando uma personagem chora ou sorri.

1.5. Personagens modeladas ou estáticas

Assim sendo, e em função da maior ou menor amplitude com que elas nos são apresentadas, as personagens podem ser relativamente *estáticas* ou *modeladas*. E se «certain characterizations suggest the wholeness of a person», outras haverá que constituem «glimpses of a possible person» (HOCHMAN, B., 1985: 115). Além disso, reconhecemos que a acessibilidade com que a personagem se nos apresenta pode variar dentro do mesmo trabalho, ou ainda estar dependente das prévias orientações do escritor.

As *personagens modeladas* (“esféricas”, “dinâmicas” ou “espessas”) são personagens mais complexas⁵³, o que pressupõe uma atenção redobrada, quer por parte do autor, quando as cria, quer por parte do leitor, quando as interpreta. Elas são, por isso mesmo, as figuras de destaque no espaço narrativo.

Se considerarmos, segundo Baruch Hochman, que estas personagens são «victims of time» (HOCHMAN, B., 1985: 143), entenderemos que elas estão mais vulneráveis às mudanças e a surpreenderem-nos de modo mais manifesto.

Com efeito, e apesar de desconhecermos as verdadeiras causas das mudanças das personagens, aceitamos que elas se encontram mais abertas aos acréscimos semânticos que cada leitor introduz na sua análise. Nesta medida, tornam-se mais complexas, mais ricas, porém, também mais ambíguas.

Relembremos, a título de exemplo, o caso de Rita, a protagonista d’*O Romance de Rita R.* Aí, assistimos ao seu desenvolvimento psicológico e confessadamente nos congratulamos por poder acompanhar uma tão importante fase na sua vida enquanto personagem. Assim, constatamos como, inicialmente estática, ela evolui progressivamente, passando a ser encarada como personagem modelada, em particular devido a um conjunto heterogéneo de factores (pessoais, psicológicos ou sociais), mas também porque, da sua interacção com as outras personagens, Rita se vai “confrontando” com diferentes opiniões, diferentes formas de vida e de ver o mundo, que a ajudam a crescer.

⁵³ As terminologias adoptadas por alguns estudiosos variam; confronte-se, a este propósito, CHATMAN, S., 1990: 141-142, HOCHMAN, B., 1985: 132 e SILVA, V. M. de A., 1991: 709.

Por outro lado, se as personagens não conseguem surpreender-nos, a razão deve-se ao facto de estarmos perante *personagens planas*, mais transparentes e menos misteriosas, sendo, por vezes, associadas a personagens-tipo ou a esquemas caricaturais de pessoas reais (CÂNDIDO. A., 1987: 62). Não estando pressionadas pelo tempo, elas tendem a permanecer quase inalteradas ao longo da leitura. Portanto, e à excepção do que acontece com as personagens modeladas (passíveis de mudarem de carácter, de aparência, de comportamentos), estas personagens tendem a manter-se inalteradas desde o início até ao final.

Regra geral, esta linearidade contribuirá para que mais facilmente as identifiquemos e as caracterizemos com um ou dois traços; e estes reduzidos atributos correspondem, muitas vezes a:

[...] stereotyped figure who has occurred so often in fiction that his nature is immediately known: the strong silent sheriff, the brilliant detective of eccentric habits, the mad scientist who performs fiendish experiments on living human beings, the beautiful international spy of mysterious background, the comic Englishman with a monocle and an exaggerated Oxford accent, the handsome brave hero, the beautiful modest heroine, the cruel stepmother, the sinister villain with a waxed black mustache (PERRINE, L., 1983: 68).

Verificamos como, funcionalmente, poderá existir então uma estreita relação entre a personagem plana e a personagem *tipo*, tendo em conta que ambas as personagens se revestem de características que facilmente as identificam: como detectives, malfeitor, polícias, professor, entre outros.

1.6. Ser personagem ou um “efeito-personagem”

Pelo que ficou exposto, resta-nos referir, em suma, que a construção da personagem será aquilo que Philippe Hamon designou como «*effet-personnage*» (HAMON, P., 1977: 119), ou seja, uma construção semântica, gradual, o produto da nossa leitura. Por isso, concordamos com Milagros Ezquerro quando refere que não existe uma identidade absoluta entre a personagem que encontramos no início e no final da leitura de uma obra (EZQUERRO, M., 1984: 104).

Quando iniciamos a leitura de uma obra, as personagens surgem na qualidade de seres sem existência própria, *seres de papel* que nos convidam a um jogo de descoberta e à actualização de muitos conhecimentos e crenças pessoais.

Sendo assim, pode dizer-se que o leitor não se encontra por acaso com o texto. As suas leituras já estão previamente orientadas, seja por questões pessoais, seja por questões de mercado. De modo semelhante, não podemos negligenciar que todo o escritor, mesmo antes de o ser, já foi leitor de outras obras⁵⁴, leitor de si e do que o envolve, leitor de outras personagens, pelo que acreditamos que as personagens que constrói são, então, a *sua* leitura. Por isso, Laurence Perrine considerou que «reading for character is more difficult [...] is much more complex, variable, and ambiguous» (PERRINE, L., 1983: 65).

Na qualidade de receptores dessas informações, não poderemos ser indiferentes, nem mesmo deixaremos de, quando em vez, nos deixar influenciar pela presença de uma característica, de uma acção, de uma mudança.

A personagem é, sobretudo, o produto final da intenção do autor, dos seus preconceitos, dos seus ideais, da expressão de um querer dizer que, de outro modo, não se consegue. É a «final cause» de que fala Baruch Hochman (HOCHMAN, B., 1985: 33), e que acarreta mudanças morais e psicológicas, com implicações na nossa experiência humana. Só no final da leitura poderemos então concluir que a personagem é simples ou complexa, pecadora ou virtuosa (HOCHMAN, B., 1985: 40). Tal como Philippe Hamon referiu, a personagem «es siempre, pues, la colaboración de un "efecto de contexto" (subrayado de las relaciones semánticas intratextuales), y de una actividade de memorización y de reconstrucción operado por el lector» (HAMON, P., 1996: 131).

Por essa perspectiva se poderá dizer que a personagem é, portanto, um “pseudo-objecto”⁵⁵, dependente de condicionantes pessoais, históricas, culturais, ou outras, dependendo muito das intenções do autor, dos *dizeres* das outras personagens, bem como da interpretação do leitor. No fundo, o leitor depara-se como um sistema semiológico complexo:

⁵⁴ Bakhtine lembra-nos que um «énoncé vivant, significativement surgi à un moment historique et dans un milieu social déterminés, ne peut manquer de toucher à des milliers de fils dialogiques vivants, tissés par la conscience socio-idéologique [...] et de participer activement au dialogue social» (BAKHTINE, M., 1978: 100). Por isso, este autor entende ainda que quando falamos, quando lemos, quando interpretamos, não estaremos propriamente a ser ‘inovadores’, uma vez que accionamos o «dejà dit» (*id.*: 102). Ora, pela leitura que Dionísio Vila Maior fez de Bakhtine, em *Fernando Pessoa: Heteronímia e Dialogismo*, compreenderemos melhor que o discurso literário não é uma «mensagem fechada em si mesma», nem mesmo «uma afirmação pura e única, mas sempre uma resposta, uma réplica a um enunciado anterior» (VILA MAIOR, D., 1994: 54-57).

⁵⁵ Gérard Genette refere que a personagem ficcional é um «pseudo-objet, entièrement constitué, comme tous les objets de fiction, par le discours qui prétend le décrire et rapporter ses actions, ses pensées et ses paroles» (GENETTE, G., 1983: 92-93).

entre ser uma entidade pré-construída, uma representação da pessoa real, até ser o *efeito* da nossa leitura.

1.7. A perspectiva narrativa das personagens adolescentes

A perspectiva narrativa varia em função das obras em estudo⁵⁶. Se, n' *O Romance de Rita R.*, deparamos com uma perspectiva mais “próxima”, através da qual Rita adopta a máscara de uma narradora, pessoal, em *Escrito na Parede*, os acontecimentos são-nos apresentados de forma mais distante, como se a figura do narrador se inscrevesse aí como uma *sombra* (KAISER, W., 1977: 80)⁵⁷.

Esta diferença de posições justifica-se, de forma mais simples, pelo facto de, na primeira destas obras, Rita, antes de pretender tornar-se narradora (autodiegética) e autora da sua própria história⁵⁸, ter sido a personagem, central, de todos os acontecimentos, ou seja, uma testemunha presencial. Desta forma, esta personagem tem o privilégio de nos situar, portanto, em momentos distintos: o da história e o da narração, intercalados por momentos em que recorre a analepses ou a prolepses.

Já na segunda obra aqui referida, deparamo-nos com um narrador heterodiegético. Não tendo participado na história, este narrador não pode contar o que realmente viu ou viveu, daí não encontrarmos qualquer referência concreta a si mesmo. Socorre-se da perspectiva das outras personagens, introduzindo, na narração, de quando em vez, outros narradores, homodiegéticos. A partir de então, intercala a narração com estas duas perspectivas que, em paralelo, permitem interpretar o texto de diversas perspectivas⁵⁹. De qualquer modo,

⁵⁶ Repare-se, entretanto, como Óscar Tacca refere que, independentemente do ponto de vista adoptado por cada narrador, o que está em jogo é a transmissão de informação ao leitor (TACCA, Ó., 1983: 62-63). É, aliás, esta a função do narrador: a de informar.

⁵⁷ Aguiar e Silva distingue o *narrador* do autor (textual ou empírico), na medida em que ele «representa, enquanto instância autonomizada que produz intratextualmente o discurso narrativo, uma construção fictícia do autor textual» (SILVA, V. M. de A., 1991: 695). Todavia, e enquanto responsável pela narração, ele é ainda «detentor de uma voz» (REIS, C.; LOPES, A. C. M., 2007: 258) que se evidencia, por exemplo, quer ao nível da situação narrativa adoptada (narrador autodiegético, homodiegético, heterodiegético), quer ao nível da utilização de certos signos e códigos narrativos (tempo, focalização).

⁵⁸ Carlos Reis e Ana Cristina Lopes diferenciam narrador *autodiegético* de *homodiegético*, pelo facto de este último «ter participado na história não como protagonista, mas como figura cujo destaque pode ir da posição de simples testemunha imparcial a personagem secundária estreitamente solidária com a central» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 265-266).

⁵⁹ Em particular na obra *Escrito na Parede*, as diferentes formas permitir-nos-ão, por exemplo, usar as palavras das personagens Lindinha, Daniel e mesmo de Jaime como uma «criminal or psychoanalytical evidence» (ECO, U., 1982: 184), uma vez que todos os elementos textuais confluem para salientar o comportamento

compreendemos por que razão o narrador heterodiegético ignora aquilo que as personagens-narradores também ignoram. E apesar de ambas as narrativas apresentarem diferentes elementos focalizados, constatamos que nem sempre os narradores dizem tudo: ou porque recusam (deliberadamente) dar toda a informação, ou porque deixam, ao leitor, uma maior margem de interpretação. Acreditamos, no entanto, que, nas duas narrativas, a nossa atenção é orientada para uma mesma temática que, apesar de ser fictícia, deverá ser percebida como a *verdade*: a família⁶⁰.

Nesta medida, queremos ainda acrescentar que as personagens sobre as quais recai fundamentalmente a nossa atenção, Rita e Daniel, constituem, em simultâneo, o *tema* e a *técnica* utilizada pelos diferentes narradores: por um lado, todas elas interessam em função do mundo que se explora; por outro lado, são o instrumento essencial para a exploração desse mundo (TACCA, Ó., 1983: 121).

1.7.1. Rita, narradora autodiegética

Ora, a centralidade de que Rita goza permite-lhe focalizar quer as personagens (as adultas, em particular) e os seus movimentos, quer elementos relacionados com o espaço interior do apartamento onde vivem (quarto, sala, decoração), ou o tempo, e daí extrair um significado, que, ainda que limitado, e porque constitui o seu campo de visão enquanto personagem da história que narra, constitui um dos recursos para compreendermos a mensagem textual.

Assim sendo, e enquanto personagem, Rita é uma criança e adolescente como outra qualquer: brinca, vai à escola, vê televisão, ouve contar histórias, ouve os conselhos aos adultos e convive com a família mais próxima. É este estreito convívio que lhe permite, depois, orientar a nossa atenção para questões relacionadas com as formas de *ser* e de *estar* das personagens adultas.

Em função de uma maior proximidade ou distância com aquelas, numa etapa anterior, a adolescente adoptará uma atitude mais crítica. Com excepção da mãe, por quem revela, por vezes, alguma pena e compaixão, Rita conduz-nos a inferir, por exemplo, as consequências

menos apropriado de Beatriz, mãe de Daniel.

⁶⁰ Cesare Segre refere que, ainda que o escritor adopte diferentes pontos de vista, deverá apresentar os factos como se da própria realidade se tratasse, sendo que, para tal, poderá concretizar-se como narrador, como personagem-narradora ou protagonista-narradora (SEGRE, C., 1999: 158).

emocionais que a distância física do pai acarretaram na sua vida quotidiana, além de revelar as críticas que, de quando em vez, dirige à tia Rute, quando reconhece que, afinal, os seus saberes de experiência feita não correspondem à verdade, sendo antes uma *ilusão de óptica*.

Aproveita ainda esta posição para mostrar de que modo as personagens, sobretudo adultas, vivem pressionadas pelo tempo (um pai apressado, uma mãe inconformada com a vida presente, uma tia com ideias fixas e um irmão vítima das novas tecnologias), um tempo marcado pela oposição entre um *antes* e um *agora*⁶¹.

A perspectiva narrativa adoptada socorre-se, portanto, de uma caracterização preferencialmente indirecta. A personagem adolescente não nos *diz*, directamente, como se comportam os outros, justificando esta posição com o que aprendeu nas aulas de Língua Portuguesa (RRR: 184). Prefere, em vez disso, *mostrar*, por palavras, o que efectivamente não está explícito, pois tal atitude possibilita, primeiro às personagens, depois ao leitor, tirarem as suas próprias conclusões. Deste modo, a narradora consegue não se responsabilizar totalmente pelas ideias veiculadas no texto.

Por isso, as indecisões que pautam grande parte do seu discurso tornam-se significativas: as três tentativas de início do romance, as frases negativas e o recurso tanto à conjunção coordenativa alternativa *ou*, como às perguntas retóricas, textualmente dirigidas ao seu leitor, sob a forma de um *tu* ou um *vós*⁶².

1.7.2. Um narrador heterodiegético

Em *Escrito na Parede*, por sua vez, a história de Daniel é-nos apresentada, em primeira instância, pela voz de um narrador heterodiegético⁶³, ou seja, por alguém que, não revelando possuir o ponto de vista de uma personagem da história, porque dela não fez parte, adopta uma atitude demiúrgica em relação à história que conta e que não é a sua. Por isso, este

⁶¹ No entanto, nas narrativas em estudo, registamos ter encontrado poucas referências concretas ao tempo cronológico; daí concluímos que a sua inclusão apenas contribui para que a narração adquira maior verosimilhança.

⁶² Atentemos para algumas passagens textuais: «Ou talvez com a expressão de dor intensa e insuportável do meu rosto pálido e desfalecido. Ou com isso, ou com os meus olhos de panda»; «São duas caras brancas. Ou uma jarra preta» (RRR: 62;108).

⁶³ Gérard Genette afirmou que «en fiction, le narrateur heterodiegetique n'est pas comptable de son information, l'"omniscience" fait partie de son contrat, et sa devise pourrait être cette réplique d'un personnage de Prévert: "Ce que je ne sais pas je le devine, et ce que je ne devine pas je l'invente"» (GENETTE, G., 1983: 52). Estas afirmações revelam, com efeito, que este narrador «não participa [...] na história narrada» (SILVA, V. M. de A., 1991: 761).

narrador recorre à visão individual das outras personagens desta história. Daí o facto de se exprimir na terceira pessoa, o que introduz um registo de alteridade em relação à história que narra⁶⁴.

Sendo assim, este narrador comunica um número limitado de informações sobre a história de vida de Daniel. Sabemos, apenas, que, desde pequeno, foi uma criança entregue aos cuidados de vizinhos, amigos (alguns deles da mesma faixa etária, ou pouco mais velhos) ou ainda de uma avó. A presença da mãe foi sempre escassa. Ressalva-se, todavia, que, quando juntos, Daniel foi vítima de maus tratos, situação que o levou, por vezes, ao hospital, para aí ser socorrido. No entanto, o que a narração demonstra é que, já adolescente, a situação não sofreu grandes alterações.

Como forma de credibilizar o que narra, o narrador preenche, por vezes, o seu discurso de pequenas passagens, em discurso directo, onde apresenta algumas das personagens em diálogo, as quais, com o recurso a analepses⁶⁵, apresentam a sua visão dos acontecimentos. Assim sendo, estas personagens permitem, por um lado, activar a memória das personagens e, por outro lado acrescentar informações novas e imprescindíveis para a compreensão, quer de momentos determinantes da vida de Daniel, quer da mensagem do texto.

Registamos, a título meramente exemplificativo, episódios relativos à ausência de Beatriz, mãe de Daniel, lembrados pelas personagens da narrativa, em particular por Lindinha, antiga amiga de Beatriz, que desempenha, aqui, o papel de narradora homodiegética, pessoal, uma vez que, ao participar na história como personagem secundária, os seus conhecimentos constituem outra *mais-valia*.

Portanto, as palavras e as asserções que Lindinha profere adquirem valor de *verdade* que, no texto, não podem ser postas em causa, na medida em que ela viveu os acontecimentos que, entretanto, nos dá a conhecer. Por outro lado, o facto de, presentemente, se encontrar

⁶⁴ Podemos supor que este narrador procura referir, de modo objectivo e desapaixonado, a personagem protagonista desta narrativa, isto é, adoptando, como código representativo, a *focalização externa*. A caracterização que é feita de Daniel, no capítulo 0, é precária e intrigante (cf REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 168). Segundo Aguiar e Silva, quando se trata de focalização externa, «as personagens podem ser descritas e representadas na sua fisionomia, no seu vestuário, nos seus hábitos, nos seus gestos e actos, mas sem qualquer análise ou esclarecimento acerca das suas motivações subjectivas. O narrador não demonstra possuir, por conseguinte, qualquer conhecimento sobre a interioridade das personagens, sobre os seus pensamentos e sentimentos não exteriorizados» (SILVA, V. M. de A., 1991: 774).

⁶⁵ A *analepse* é um recurso narrativo, a que uma personagem pode recorrer, para recordar certos acontecimentos ou o passado de uma personagens. Mas, fundamentalmente, interessa-nos porque nos orienta no sentido de atingirmos «a contextura semântica da obra» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 30).

fisicamente mais distante de Beatriz, mostra como a distância afectiva se acentua mais, facto que lhe permite ser mais crítica.

De qualquer modo, a apresentação dos acontecimentos e do *saber ser* das personagens revela, sobretudo, a instituição de um olhar crítico, dirigido às personagens, à excepção de Daniel. Com efeito, constrói-se, desta personagem, a imagem de um ser, ao mesmo tempo, *condenado e sobrevivente*⁶⁶. Condenado a uma vida de sofrimento, de abandono, em tudo contrário ao que devia viver nesta fase da vida; sobrevivente, porque resiste e mantém-se fiel ao propósito de conseguir salvar a mãe das "redes" que a aprisionam.

CAPÍTULO 2: O LEITOR E A LEITURA

Um texto lido e recordado torna-se, nessa releitura redentora [...] tão sólido como terra firme e capaz de suportar a travessia do leitor, mas, simultaneamente, existindo apenas na mente, tão precário e passageiro, como se fossem letras escritas na água (MANGUEL, A., 1999: 77).

Estas palavras de Alberto Manguel remetem-nos para algumas considerações que mostram como uma obra, neste caso escrita, não constitui um objecto acabado. Ao invés, ela é um objecto inacabado por essência, uma vez que, para viver, necessita de ser sujeito às muitas concretizações estéticas dos leitores.

Com efeito, quem lê uma obra, sabe que a mesma não poderá ser reduzida a um simples projecto arquitectado pela mente de um autor/escritor, porque, se assim fosse, adverte Carlos Ceia, ela teria apenas um «significado gestacional» (CEIA, C., 1999: 102). Quer isto dizer que a obra surge para ser folheada, lida, admirada, interpretada, imaginada, não apenas para ser mais um elemento decorativo de uma estante. Na qualidade de mero elemento de decoração, a obra seria depressa votada ao esquecimento.

Bakhtine disse que a obra vive no espírito dos sujeitos receptores, que é em função deles que ela perdura, recebendo destes «un nouvel éclairage» (BAKHTINE, M., 1977: 131).

⁶⁶ Ana Saldanha refere-se a esta personagem como se de um *sobrevivente* e de um *condenado* se tratasse (SALDANHA, A., e-mail dos dias 11 de Julho e 10 de Setembro de 2008).

Daí compreendermos que, apesar da sua forma escrita, aparentemente acabada, o livro encerra um diálogo ininterrupto que atravessa, muitas vezes, gerações e correntes literárias.

Por conseguinte, a constatação de que este *diálogo* transpõe tempos, espaços, pessoas, revela que a expressão de um *dizer* está sempre além das palavras impressas na página de um livro, mostrando de que modo o autor/escritor e o leitor se encontram em permanente interacção. No entanto, Roland Barthes começa por dizer que «o autor pensa-se, tem direitos sobre o leitor, constringe-o a um certo *sentido* da obra (BARTHES, R., 1984: 28), instaurando, a um primeiro nível, uma relação de autoridade em relação ao leitor⁶⁷.

Nesta ordem de ideias, o escritor que, à partida, já é «el proprio lector de sí mismo» (PROUST, M., 1996: 39-40)⁶⁸, apropria-se da força das palavras para se tornar também mensageiro de uma verdade que quer partilhar com o *outro*⁶⁹. No entanto, esta verdade, quando transcrita para uma folha de papel, encerra duas características: por um lado, é já o resultado das leituras realizadas pelo escritor, ou seja, o produto de uma interpretação subjectiva; por outro lado, aquela verdade deixa de ser a *sua* verdade, para se tornar instrumento de uma potencial «troca de energias» (SEIXO, M. A., 1992: 11) entre escritor e leitor. Assim sendo, ambos os intervenientes imprimem à leitura uma dinâmica capaz de aniquilar os limites impostos pela forma escrita da obra, tornando-a nessa *leitura redentora* de que nos fala Alberto Manguel.

Todavia, esta interacção entre autor e leitor só tem lugar se postularmos que existe entre ambos um “pacto” (virtual)⁷⁰, uma vez que, muitas vezes, eles não se encontram próximos, nem afectiva, nem espácio-temporalmente. Cria-se, portanto, uma relação assimétrica que, ao

⁶⁷ A este propósito, também Iser referiu que o autor «may, of course, exert plenty of influence on the reader's imagination - he has the whole panoply of narrative techniques at his disposal» (ISER, W., 1992: 218).

⁶⁸ Esta opinião é também partilhada por Franco Meregalli, quando afirma que, mesmo parecendo paradoxal, existe «un lector también en el polo del emisor [...] y, con una finura que puede parecer transformarse en sutileza y cavilación, podríamos distinguir muchos tipos de lector en la mente misma del escritor» (MEREGALLI, F., 1989: 15).

⁶⁹ Recordando algumas palavras de Bakhtine, presentes em *Le marxisme et la philosophie du langage*, compreendemos que toda a *palavra* se dirige a um interlocutor, embora varie em função do grupo social ou da criação de laços mais estreitos entre os intervenientes (BAKHTINE, M., 1977: 123).

⁷⁰ Dionísio Vila Maior considera que o leitor, ao aceitar este pacto virtual, entra num «jogo de ficção», uma vez que «passa a ler o texto em função da convenção (que suspende a relação denotativa desse texto com a realidade) e não do mundo da existência imediata» (VILA MAIOR, D., 2001: 25-26). Quer isto dizer que o leitor é convidado a suspender as referências imediatas ao mundo empírico, aceitando a existência de uma *verdade ficcional*.

invés de ser limitativa, propicia uma interacção positiva⁷¹. Parece-nos, pois, possível que o convite à imaginação, à criatividade, ao espírito crítico, que esta relação proporciona, aproxima-os ainda mais, tornando-os, a ambos, «"creators"» (LEENHARDT, J., 1980: 206) de novas obras.

Desta forma, e ainda que possuidores de diferentes códigos⁷², escritores e leitores empreendem uma dinâmica necessária à sobrevivência da obra, pelo que se, inicialmente (quando ela apenas não passa de um possível projecto do autor), «*saber-ler* pode ser delimitado», depois, sujeita à interpretação do leitor, essa leitura «depressa se torna sem fundo, sem regras, sem graus e sem termo» (BARTHES, R., 1984: 32). Sustenta Hans-Robert Jauss:

El lado productivo y el receptivo de la experiencia estética entran en una relación dialéctica: la obra no es nada sin su efecto, su efecto supone la recepción, el juicio del público condiciona, a su vez, la producción de los autores. La historia de la literatura se presenta en adelante como un proceso en el que el lector, como sujeto activo, aunque colectivo, está frente al autor, que produce individualmente (JAUSS, H.-R., 1987: 73-74).

Como se vê, o âmbito de alcance destas palavras de Jauss encontra-se, sobretudo, nas expressões "lado produtivo" e "lado receptivo"⁷³. Se é certo que cabe ao autor revelar-se, ou seja, «dar a cara» (TACCA, Ó., 1983: 36), uma vez que pré-existe à obra, esta sua produção, de cariz mais individual, só se concretiza, enquanto tal, no momento em que é lida pelo leitor⁷⁴. Portanto, uma obra não existe sem a participação criadora do autor, nem sem a concretização estética do leitor, existindo, entre eles, uma relação que os implica em simultâneo, facto que justifica não estarmos perante uma comunicação unidireccional, ou seja, dirigida, exclusivamente, do autor/escritor para o leitor.

⁷¹ A propósito, Franco Merregalli diz que, quando falamos de recepção literária, seria «un error [...] si estudiase tan sólo la reacción del receptor: ambas direcciones deben ser tenidas en cuenta» (MEREGALLI, F., 1989: 14).

⁷² Aguiar e Silva refere que um receptor «deve necessariamente dominar um policódigo parcialmente coincidente com o policódigo do emissor que produziu o texto» (SILVA, V. M. A., 1991: 303); e, como esclarece, o facto de ser «parcialmente coincidente» equivale, também, a entender este processo como «parcialmente heterogéneo».

⁷³ Já pelo seu lado, Iser referiu que «[...] l'oeuvre littéraire a deux pôles: le pôle artistique et le pôle esthétique. Le pôle artistique se réfère au texte produit par l'auteur tandis que le pôle esthétique se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur. [...] Le lieu de l'oeuvre littéraire est donc celui où se rencontrent le texte et le lecteur» (ISER, W., 1985:48).

⁷⁴ O que Gérard Genette escreve em *Nouveau Discours du Récit* vai, no final de contas, ao encontro desta ideia, já que aí afirma que «même une lettre ne s'adresse à un destinataire réel et déterminé qu'à *supposer* que ce destinataire la lise; or il peut *au moins* mourir avant, je veux dire au lieu de la recevoir» (GENETTE, G., 1983: 103).

A verdade, porém, é que esta relação (autor/leitor) se expande a um público, isto é, a um grupo mais alargado de leitores de uma obra. A comunicação que, entretanto, se estabelece, como também se depreende das palavras de Jauss, afigura-se necessária para que se expressem juízos de valor, os quais terão implicações na criação de outras obras — que podem não ser necessariamente de carácter literário. Atentemos, a título exemplificativo, no que aconteceu quando Walter Elias Disney adoptou, aos desenhos animados, personagens como o *Pato Donald* ou o rato *Mickey*⁷⁵. Disney estava, com certeza, longe de pensar no sucesso editorial que estas obras teriam um pouco por todo o mundo. Mais ainda, e em virtude deste sucesso, talvez nunca tenha pensado que estas mesmas obras pudessem ser o 'rastilho' para que surgissem outras obras, outros autores, outros leitores.

O facto é que, presentemente, e ainda que distanciados, no tempo, destas publicações, constatamos como as mesmas continuam a preencher os cantos das nossas memórias com momentos inesquecíveis. Os sentimentos de simpatia e emoção, que nos tornaram leitores cativos daqueles pequenos mundos, continuam a pautar as leituras de muitas crianças e jovens de hoje, movidos pela simples curiosidade ou pela necessidade de conhecer algo novo.

Compreenderemos, portanto, que existam livros que recordamos mais que outros, que haja histórias que permanecem, como «terra firme», nas nossas mentes, enquanto outras caem no esquecimento, como «se fossem letras escritas na água». Neste sentido, lemos uma primeira vez, lemos para nos informarmos, lemos para recordar⁷⁶, mas também para recriar.

Neste entrecruzar de *vozes* e de leituras, aquelas primeiras palavras de Alberto Manguel remetem-nos ainda para a noção de que não existem leituras únicas, nem mesmo as mais correctas. Com efeito, a possibilidade que o texto nos oferece de a ele regressarmos, para corrigirmos informações, relembrarmos acontecimentos, ou pelo simples prazer de relermos páginas ou parágrafos que nos marcaram em particular, mostra como a realização de uma segunda leitura será sempre mais proveitosa, na medida em que⁷⁷, já familiarizados com

⁷⁵ A referência às obras que, aqui, trazemos relaciona-se, *apenas*, com algumas referências bibliográficas que a escritora Ana Saldanha indicou, e que se encontram na citação que introduz o primeiro Capítulo desta I Parte.

⁷⁶ É nesse sentido que se afirma que a memória permite um constante *feed-back*, no sentido de obtermos informações passadas; entretanto, e como sublinha Iser, essas informações, primeiramente trabalhadas, nunca reassumirão a sua forma original (ISER, W., 1972: 283).

⁷⁷ Mais uma vez se evoca Iser, nomeadamente quando defende que, ao realizarmos uma segunda leitura, não estaremos a considerá-la «"truer" than the first - they are quite simply different: the reader establishes the virtual dimension of the text by realising a new time-sequence» (ISER, W., 1972: 286).

certos elementos⁷⁸, a nossa atenção estará mais direccionada para outros elementos do texto⁷⁹. Assim sendo, pomos «provisoriamente, entre parênteses, certas partes do texto» (TODOROV, T., 1979: 252), enquanto reformulamos ou completamos outras. Todorov demonstra, assim, que a leitura não se processa de forma linear, isto é, no respeito por uma ordem de ideias.

Ora, o tempo que medeia entre o *texto lido* e o *texto recordado*, entre a primeira leitura e as segundas leituras, ou ainda entre as partes que, momentaneamente, vamos valorizando em detrimento de outras, é alargado suficientemente para que se criem as condições ao surgir dessas "ausências", de que nos fala também Todorov; a imaginação do leitor será, então, activada. Esta margem, todavia, será sempre muito ténue, dependente, por exemplo, da motivação individual de cada leitor⁸⁰.

Assim, os espaços *indeterminados* são, portanto, as *páginas em branco* que o leitor preenche, ao longo da leitura. Com efeito, permitem-lhe, como se de um jogo de tentativa e erro se tratasse, retroceder e antecipar hipóteses interpretativas, estabelecer conexões intratextuais e intertextuais, recriando, no fundo, outros mundos que, certamente, poderão até não corresponder nem às intenções iniciais do autor⁸¹, nem ainda às do leitor, aquando da leitura.

Por outro lado, e para que o trabalho literário se processe, quando iniciamos a leitura de um livro, ou a reiniciamos, estamos conscientes de que existe um conjunto amplo de conhecimentos, de competências, de experiências, que já dominamos e que, em consequência, pré-condicionam, de certo modo, a leitura⁸². Nesta medida, consideramos que não existirá uma leitura totalmente livre, nem mesmo ingénua, no sentido em que, como Roger Chartier

⁷⁸ Ainda assim, Iser (de novo) adverte para o facto desta impressão de familiaridade com o já lido não passar de uma impressão, uma vez que «the familiar elements have been deprived of their context» (ISER, W., 1975: 32).

⁷⁹ Não defendemos, note-se, que estes elementos sejam mais pertinentes que outros; ao invés, a nossa atenção recairá sobre certos elementos ou certas partes, apenas porque sobre eles depositámos uma *intenção*: a de ler uma personagem, ler uma acção, ler um espaço, ler um título, ler uma citação, entre outros (cf. BARTHES, R., 1984: 32).

⁸⁰ Se a forma como o leitor experiencia o texto depende da sua disposição individual, então «the literary text acts as a kind of mirror» (ISER, W., 1972: 286), ou seja, como um jogo de espelhos que reflecte, simultaneamente, a minha individualidade e a dos outros, assim como depois se reflectirá na leitura realizada.

⁸¹ Roger Chartier considera que ler não corresponde a «retrouver le sens voulu par un auteur, ce qui impliquerait que le plaisir du texte s'origine dans la coincidence entre le sens voulu et le sens perçu» (CHARTIER, R., 1993: 116).

⁸² Todorov lembra, por exemplo, que muito do que lemos não nos oferece novidade, uma vez que «cada acontecimento da história é pelo menos relatado duas vezes», sendo, depois, evocado em tempos diferentes, isto é, «no futuro, no presente e no passado» (TODOROV, T., 1984: 94).

sublinha, «je ne crois pas qu'il existe de lecture [...] hors de toutes références extérieures à elle» (CHARTIER, R., 1993: 116).

Parece-nos, então, evidente que a influência destes factores exteriores nos torna leitores únicos, nos individualiza, na medida em que

[...] cada fruidor leva uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gestos, propensões, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária apareça segundo uma perspectiva individual (ECO, U., 1989: 68).

Porém, como não nos restringimos a ser simples sujeitos leitores, cada leitura individual reflectir-se-á numa leitura mais global, onde diferentes *vozes* compõem as muitas peças de um *puzzle* que o leitor intenta reunir.

Sendo assim, as poucas palavras de Alberto Manguel, mais do que simplesmente constatarem que a leitura é um processo complexo em contínua mudança, remetem-nos ainda para uma outra consequência: aquela que, assistindo à passagem do texto e do autor ao leitor, introduz uma mudança na concepção da «literatura como *coisa* para uma concepção da literatura como *actividade*: o leitor «devient donc l'objet de toutes les attentions» (ROUXEL, A., 1996: 44), ao possibilitar a passagem do escrito ao lido⁸³.

Não pretendemos, todavia, conceituar a leitura como uma prática exclusivamente activa e criativa. Quando Roland Barthes afirmou que «a leitura não excede a estrutura», estava precisamente a dizer-nos que esta prática não é totalmente livre e incontrolada. Todavia, e ainda que respeite a estrutura do texto, a leitura «submete-se-lhe: precisa dela, respeita-a; mas perverte-a» (BARTHES, R., 1984: 33). Neste sentido, e seguindo nesta esteira de reflexão, o leitor constitui a alavanca necessária para que o texto funcione⁸⁴.

⁸³ Lembremo-nos das palavras de Jacinto do Prado Coelho, quando suporta a noção segundo a qual a literatura se distingue das outras artes pelo uso da linguagem, na medida em que a «literatura começa antes — e prolonga-se para além — da escrita» (COELHO, J. do P., 1980: 11).

⁸⁴ Como se sabe, o processo que permitiu estudar a mudança da participação passiva a uma participação activa e criativa do leitor, representou a principal orientação da *estética da recepção*, protagonizada por Hans-Robert Jauss. Este autor reagiu, de facto, contra a defesa da primazia de uma hermenêutica da recepção e da arte, surgida no âmbito mais alargado do estruturalismo de Praga, o qual olhava a obra literária como um sistema fechado, ou seja, não aberto a todo um conjunto de elementos diacrónicos que poderiam condicionar a interpretação da obra, tais como a sua origem, as suas fontes, as suas influências. Esta atitude explica-a, considerando que a leitura de uma obra pressupõe também «una análisis de las expectativas, normas e funciones extraliterarias proporcionadas por el mundo real» (JAUSS, H.-R., 1987: 62). Daí a necessidade de se valorizar «o seu papel de agente dinâmico, e não de passivo consumidor, na decodificação do texto» (SILVA, V. M. A., 1991: 300).

Porém, para *agir* objectivamente, o leitor precisa de se “libertar” seja de preconceitos, de costumes, seja das suas próprias vivências e experiências. É, então, esta liberdade que a leitura nos oferece que queremos comunicar: a de sermos nós, sendo *outros*; a de viajarmos por territórios desconhecidos, sem nunca sairmos de casa; a de podermos (re)criar, (re)inventar, e mesmo subverter as regras do jogo, sem nos sentirmos prisioneiros, porque como salientou Gérard Genette, ler «c'est seulement relire, c'est toujours déjà relire, parcourir sans cesse un livre dans tous ses sens, toutes ses directions, toutes ses dimensions»; e continua:

On peut donc dire que l'espace du livre, comme celui de la page, n'est pas soumis passivement au temps de la lecture successive, mais qu'en tant qu'il s'y révèle et s'y accomplit pleinement, il ne cesse de l'infléchir et de le retourner, et donc en un sens de l'abolir (GENETTE, G., 1969: 46).

2.1. Quem é o leitor?

Ser leitor é apenas mais um dos papéis que todos nós, seres humanos, podemos desempenhar, individualmente, em família, na escola ou em sociedade⁸⁵.

Ora, se, para Aguiar e Silva, «todos os escritores têm reconhecido implícita ou explicitamente a importância do leitor» (SILVA, V. M. de A., 1991: 300), considerá-lo-emos, em primeiro lugar, como o receptor da mensagem que um emissor/autor emite⁸⁶. Enquanto sujeito receptor, a sua participação implica um conjunto de actividades que se desencadeiam «desde el puro entender hasta las múltiples reacciones que suscita» (STIERLE, K., 1987: 89).

Todavia, ser receptor de uma obra não equivale a ser o destinatário da mesma⁸⁷. Se se pressupõe que o primeiro é uma entidade real, já o segundo pode ser delimitado a nível

⁸⁵ Veja-se, num caso concreto, e com o qual tomamos contacto diariamente, a amplitude de situações que a implementação do PLANO NACIONAL DE LEITURA introduz, presentemente: ainda que dois dos grandes objectivos deste plano sejam promover a leitura (assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo), inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos (cf. Anexo da Resolução do Conselho de Ministros nº86/2006), é um facto que a sociedade, em geral, foi, directa ou indirectamente, sensibilizada (e responsabilizada) para a necessidade de se envolver e reunir esforços que contribuam para o aumento da literacia da leitura.

⁸⁶ Note-se que (sublinhamo-lo apenas por uma questão metodológica) Aguiar e Silva relembra a necessidade de não se confundir *receptor* com *destinatário*, uma vez que «o destinatário de uma mensagem pode ser, ou não, seu receptor», mas um receptor não é necessariamente [...] o destinatário das mensagens de que é receptor» (SILVA, V. M. de A., 1991: 304).

⁸⁷ Segundo Bernhard Zimmermann, o conceito de destinatário «designa la función de lector que penetra de modo capital en la producción literaria», constituindo-se como um elemento pré-literário, cuja força

extratextual e intratextual. Lembramos, por exemplo, que, quando escreve as páginas do seu diário, Rita (a personagem protagonista d' *O Romance de Rita R.*) se dirige ao «Querido Diário» (RRR: 26), configurando-o como uma construção imaginária. O mesmo não acontece quando Rita, no seu discurso, se dirige a um "tu" ou um "vós", marcas linguísticas da presença de um destinatário intratextual⁸⁸, e que configuram a possibilidade do «*lector* puede llegar a ser un personaje del texto» (MEREGLI, F., 1989: 15).

No entanto, além da presença, na narrativa, de um discurso mais dirigido, não excluimos a existência, ainda que virtual, de um ou mais receptores da mensagem do texto. Com efeito, tratando-se de uma narrativa juvenil, esses receptores poderão ser, à partida, os próprios adolescentes, mas também os adultos, no papel de pais, educadores, professores, ou outros.

Contudo, e independentemente do seu estatuto (receptor, destinatário, personagem), as diferentes abordagens permitem a identificação de um leitor pressuposto pelo texto, podendo este ser ou uma construção pura, ou ter por base uma realidade⁸⁹. Não é, certamente, do nosso desconhecimento que, quando o escritor inicia a escrita de uma obra, tem presente (ainda que mentalmente) o possível público-alvo da mesma, ou seja, ter-se-á, previamente, interrogado sobre «as convenções históricas, sociológicas, culturais» (REIS, C., 1982: 22) dos leitores a quem se dirige⁹⁰.

Estas palavras significam, portanto, que, se, por um lado, os escritores constroem, à partida, um horizonte de expectativas relativamente aos possíveis receptores, por outro lado,

produtiva só se manifesta, quando aquele é convidado a participar na construção do sentido (ZIMMERMANN, B., 1987: 48). A este propósito, Cesare Segre aponta para a existência de destinatários ideais, ou seja, para aqueles «grupos de pessoas ligadas ao autor por uma comunhão de concepções literárias» (SEGRE, C., 1999: 21), pelo que se encontram, de algum modo, controlados por eles.

⁸⁸ Carlos Reis e Ana Cristina Lopes referem que aquele leitor que é, muitas vezes, invocado não poderá ser confundido com o leitor real, uma vez que «apesar de eventuais conexões com o real, tais narrativas não anulam a ficcionalidade, apenas a dissimulam, de acordo com certas convenções da época» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 219).

⁸⁹ Ainda a este propósito, de novo Carlos Reis e Ana Cristina Lopes nos elucidam, quando adiantam que o facto de o *lector real* poder corresponder, ou não, ao leitor implicado, «é uma possibilidade que escapa ao controlo do autor» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 220).

⁹⁰ Esta opinião é sublinhada por Peter Rabinowitz, quando refere que as escolhas artísticas são baseadas em suposições infinitas (de cariz mais pessoal e social, como é o caso das crenças, mas também mais gerais, como as históricas e sociológicas ou culturais) que, «conscious or unconscious» (RABINOWITZ, P. J., 1987: 21), os escritores têm dos leitores. Por seu lado, também Umberto Eco salientou que «gerar um texto significa actuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do outro» (ECO, U., 1979: 57), isto é, prever as possíveis reacções do leitor.

criam as condições internas para que o sentido seja construído de uma determinada forma e não de outra, ou seja, orientam a concretização estética do texto que criaram.

Assim, parece-nos, agora, pertinente falarmos da presença de um *leitor implícito* no texto, o qual, segundo Iser, é «une conception qui situe le lecteur face au texte en termes d'effets textuels par rapport auxquels la compréhension devient un acte» (ISER, W., 1985: 70). Sem possuir uma existência real, Gérard Genette considera-o⁹¹ uma construção mental, à semelhança do que postula para o autor implicado. Assim sendo, e enquanto construção mental, a sua presença, mais do que como uma função do texto, deve ser entendida como «condición del posible efecto, y que, por lo tanto, orienta previamente la actualización del significado» (STIERLE, K., 1987: 78). Entendemos, no entanto, que esta prévia orientação não é condição para que o sentido se determine, uma vez que ela se limita a exercer uma função organizadora.

Portanto, longe de desempenhar uma simples função, e porque o leitor constitui um sistema de referência do texto, o leitor desdobra-se em vários tipos de leitor⁹², que se constroem, todavia, em torno de duas concepções básicas: por um lado, o *leitor real*, por outro lado, o *leitor ideal*⁹³.

No que diz respeito ao *leitor real*, ele define-se como receptor concreto, com características físicas, psicológicas, culturais que, ao mesmo tempo que o individualizam, contribuem para a criação de situações mais heterogéneas. Atentemos, a título de exemplo, para a distinção que Jauss realiza entre *leitor implícito* e *leitor explícito* (JAUSS, H. -R., 1987: 78), mostrando como este último, em virtude de ser histórica e socialmente determinado, imprime ao texto maior subjectividade, o que pode dificultar a sua identificação. Todavia, para Cesare Segre (SEGRE, C.: 1999: 21), este leitor real tende a afastar-se do autor/escritor, pelo que as relações mais próximas entre ambos se norteiam, sobretudo, por sentimentos de curiosidade, simpatia, e atracção.

⁹¹ Para Gérard Genette, «le narrataire extradiegétique, ou lecteur impliqué, n'est pas un élément du texte mais une construction mentale fondée sur l'ensemble du texte» (GENETTE, G., 1983: 94), portanto uma entidade virtual, que pode estar mais ou menos implicado no texto.

⁹² Iser (1985: 64) refere-se, por exemplo, ao «archilecteur», de Rifaterre, e ao «lecteur informé», de Stanley Fish.

⁹³ Iser entende que, a par deste leitor ideal, existe ainda um «lecteur contemporain» (ISER, W., 1985: 61), pelo que, se se trabalharmos na perspectiva do leitor contemporâneo, estaremos a pensar numa história da recepção.

Por sua vez, sob o *leitor ideal* paira a suspeita de não ter um substrato empírico⁹⁴, mas de ser simples construção. Segundo Iser, este leitor «devrait épuiser le potentiel de sens du texte indépendamment de sa propre situation historique» (ISER, W., 1985: 63). No entanto, em virtude de se afigurar pouco provável esgotar a multiplicidade de sentidos que o texto encerra, Iser admite que este leitor ideal é uma «fiction» (*id.*: 64), uma vez que está destituído de concretização real. Por conseguinte, a sua presença (virtual), numa obra, justificar-se-á, em princípio, pela necessidade de reconhecimento, pessoal e social, por um trabalho realizado pelo autor, mais do que por uma função concreta na obra. Não nos parece, portanto, desajustado afirmar que o *leitor ideal* seja «aquele que lê atentamente, apreciando todas as figuras de estilo e as descrições pormenorizadas dos espaços e dos ambientes» (RRR: 68), se prevermos que o autor está a postular que o seu leitor possua os mesmos códigos que ele.

Sendo assim, e para que este leitor ideal ‘exista’, Iser entende, ainda, que ele deve partilhar os mesmos códigos que o escritor (ISER, W., 1985: 62), o que o aproximará da concepção de *Leitor-Modelo*, concepção essa proposta por Umberto Eco, em *Leitura do texto literário - lector in fabula*; na opinião de Eco, o escritor pode prever, para organizar a própria estratégia textual, que o leitor seja possuidor de um conjunto de competências, as mesmas de que ele dispõe, para ser capaz de cooperar na actualização textual⁹⁵.

De qualquer modo, adverte Eco, que «prever o Leitor-Modelo não significa apenas "esperar" que exista, significa também conduzir o texto de forma a construí-lo» (ECO, U., 1979: 58-59), isto é, escolhendo uma língua ou uma competência lexical e estilística determinada, proporcionando certas marcas de género que seleccionam o público leitor (crianças, jovens, médicos, políticos, entre outros). Todavia, o autor nem sempre consegue que a sua mensagem seja interpretada pelo leitor ideal, o que instituirá uma «impossibilité structurale de la communication» (ISER, W., 1985: 62).

⁹⁴ Em nota de rodapé, num interessante artigo intitulado «Prolegomena to a theory of reading», Jonathan Culler entende que, para falar do leitor ideal, «is to forget that reading has a history. There is no reason to suggest that the perfect master of today's interpretive techniques would be the ideal reader or that any trans-historic ideal could be conceived» (CULLER, J., 1980: 53).

⁹⁵ Aceitando-se esses pressupostos, o leitor-modelo de Umberto Eco responderia «correctement (c'est-à-dire conformément aux vœux de l'auteur) à toutes les sollicitations – explicites et implicites – d'un texte donné» (JOUVE, V., 1993: 31), independentemente de estas poderem conduzir o leitor a uma interpretação menos correcta. Vincent Jouve considera que se «l'échec interprétatif [...] est programé par le récit - peut être une des "conditions de bonheur" de la lecture».

Como quer que seja, o leitor «est une créature fictive, un rôle dans lequel nous pouvons entrer pour nous regarder nous-mêmes. Le début de cette transformation nous reste habituellement inconscient; elle commence quand nous lisons dans le sous-titre d'un livre le mot "roman"» (KAISER, W., 1977: 68).

Entretanto, importa ainda acrescentar que Hans-Robert Jauss, além de defender a ideia de que o leitor é um receptor, atribui-lhe duas outras funções: a de «discriminateur (fonction critique fondamentale, qui consiste à retenir ou à rejeter), et, dans certains cas, du producteur» (JAUSS, H.-R., 1990: 12). É, pois, a função de (co)produtor de sentidos que iremos procurar desenvolver de seguida.

2.2. O leitor como construtor de sentidos

Hans-Robert Jauss afirmou, em *Pour une esthétique de la réception*, que a «histoire de la littérature [...] a été trop longtemps une histoire des auteurs et des oeuvres» (JAUSS, H.-R., 1990: 11). Ora, sem pretendermos alongar-nos muito sobre este assunto, entendemos ser necessário aqui referir, muito brevemente, a importância da obra e do seu contexto como ponto de partida para a actividade leitora⁹⁶.

Aguiar e Silva diz-nos que o texto literário é «sob modalidades várias, um *intercâmbio discursivo*, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências» (SILVA, V. M. A., 1991: 625); o mesmo que dizer que este texto concentra «une énorme information dans l'espace d'un très petit texte» (ISER, W., 1985: 123).

Todavia, a heterogeneidade e a complexidade que o podem caracterizar não são razão para que constituam um obstáculo à leitura. O leitor tem consciência de que aquelas *vozes* se interligam, se entrecruzam, como se de uma forma em perspectiva se tratasse⁹⁷, para formar um todo, que, originariamente, poderá até ser ambíguo e “indeterminado”. Por isso, e ainda que graficamente acabado, o leitor compreende o texto como uma estrutura virtual, ou (assim Umberto Eco o designa) como um «mecanismo preguiçoso» pronto a ser “actualizado” (*id.*: 53 e 55).

⁹⁶ Franco Merregalli diz que «la recepción de una obra no puede prescindir de la obra ni de la persona que ha producido la obra, ni de la sociedad en que se ha producido» (MEREGALLI, F., 1989: 8), o que permite concluir que a leitura de uma obra se institui através da interacção de múltiplos factores.

⁹⁷ Segundo Iser, a obra apresenta-se como uma «forme en perspective» (ISER, W., 1985: 70).

Esta situação revela-nos, portanto, de que modo toda a obra (literária ou não) só adquire plena existência quando sujeita à interpretação dos leitores, pelo que estes constituem a «condición de su actualización» (ECO, U., 1996: 239), independentemente de estes pertencerem a deferentes épocas⁹⁸, ou independentemente de variáveis como o género, a raça, a personalidade ou a situação histórica⁹⁹. Iser, com efeito, mostrou que «le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui la reçoit, et ce n'est qu'au cours de la lecture que l'oeuvre acquiert son caractère particulier de processus» (ISER, W., 1985: 49). Por isso, precisamos de todos os leitores, como condição imprescindível para que uma obra se enriqueça semanticamente ao longo dos anos¹⁰⁰.

Ora, quando o leitor não lê, não compreende, não interpreta e, por isso mesmo, não comunica¹⁰¹, anulando a possibilidade de dotar a obra da dinâmica de que necessita. Portanto, para que perdure, o leitor precisa de segurar o texto na mão, precisa de folheá-lo, lê-lo, para que a sua contribuição seja entendida «as creating a dialogue» (JAUSS, H. -R., 1970: 10)¹⁰², ou seja, incumbindo-se de ser um dos «mediadores no intencionales» (MEREGALLI, F., 1989: 15)¹⁰³.

Sendo assim, ao comunicar o que lê, estará, inevitavelmente, a expressar um juízo de valor sobre o texto, ou sobre a possível mensagem que o autor quis comunicar, dando, assim,

⁹⁸ A este propósito, Karlheinz Stierle sublinha, todavia, que «what is relevant to any particular reading at a given time and place does not necessarily coincide with the predominant scheme thematically realized in the work», pelo que «different readings do not necessarily follow the same thematic theme» (STEIRLE, K., 1980: 88).

⁹⁹ E, quanto a esta questão, note-se que Peter Rabinowitz entende que estas variáveis, associadas à leitura de textos actuais, podem condicionar quer a actividade do leitor, quer a do próprio escritor. E se, relativamente ao leitor, ele diz que «each member of the actual audience is different» (o que corresponderá a diferentes maneiras de ler), já relativamente ao escritor, defende que este se debate sobretudo quer com a falta de controlo sobre estes leitores, quer com um incremento da heterogeneidade (RABINOWITZ, P. J., 1987: 20-21).

¹⁰⁰ Por isso, Roland Barthes salientou que «a leitura é verdadeiramente uma produção [...] o produto (consumido) é transformado em produção, em promessa, em desejo de produção, e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escrita que engendra, até ao infinito» (BARTHES, R., 1984: 36).

¹⁰¹ Roland Barthes diz-nos que se, por um lado, a literatura «permite designar saberes possíveis —insuspeitos, inacabados», por outro lado, «o saber que a literatura mobiliza nunca é nem completo nem tão pouco conclusivo; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa» (BARTHES, R., 1979: 20).

¹⁰² Bakhtine refere que o livro, «c'est-à-dire l'acte de parole imprimé, constitue également un élément de l'échange verbal», daí considerar-se que o mesmo deverá ser apreendido “activamente” (BAKHTINE, M., 1977: 136).

¹⁰³ Este tipo de leitor é, na opinião de Franco Meregalli, «los que no se limitan a leer, sino que comunican los resultados de su lectura a otros», enquanto que os «lectores finales» serão «los que se limitan a leer y no comunican las impresiones o consideraciones causadas por la lectura» (MEREGALLI, F., 1989: 15).

o primeiro passo para a construção dos sentidos. O facto de comunicarmos a nossa experiência de leitores mostra como entre nós, a obra, e o possível receptor, existe comunicação, ou seja, que não vivemos de modo associal ou ahistórico.

Pensamos, portanto, que a disposição emocional para ler uma obra poderá estar estreitamente relacionada com a expressão de juízos de valor, sejam eles valorativos, ou depreciativos¹⁰⁴. Assim, quando proferimos "gostei" ou "não gostei", "tem uma história original", ou "um desenlace trágico", "emocionei-me" ou "sorri", estaremos, por um lado, a comunicar parte da nossa experiência enquanto leitores e, por outro lado, ao mesmo tempo que procedemos a uma retrospectiva, também a antecipar uma reacção da parte de quem o ouve, revelando que existe um potencial múltiplo de conexões, de cada mais enriquecedoras¹⁰⁵. Por isso, Roland Barthes terá afirmado ser a leitura «o campo [...] da subjectividade absoluta» (BARTHES, R., 1984: 37).

Acreditamos, em virtude do que temos estado a referir, que, com frequência, nos movemos por uma «disposition émotionnelle» (JAUSS, H.-R., 1990: 50)¹⁰⁶, ou seja, que somos orientados por sentimentos de simpatia por esta ou aquela personagem, pelo resumo que da história se apresenta, pelo desenvolvimento da intriga, ou pela iminência de um desenlace (cf. REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 221), por uma curiosidade pessoal ou conselho de alguém.

Neste sentido, se o primeiro impulso para a leitura de uma obra pode ser de carácter mais emotivo, existem outros elementos mais visíveis que, numa primeira etapa, chamam a atenção do leitor. Referimo-nos, concretamente, à presença de um *título* e às eventuais *ilustrações* que preenchem a capa da obra. Se o primeiro poderá, em princípio, ser apelativo, poderá, ou deverá ainda conter um elevado teor de sugestão e indeterminação — como, aliás,

¹⁰⁴ É Hans-Robert Jauss quem alerta para o facto de que «l'accueil fait à l'oeuvre par ses premiers lecteurs implique un jugement de valeur esthétique, porté par référence à d'autres oeuvres lues antérieurement. Cette première appréhension de l'oeuvre peut ensuite se développer et s'enrichir de génération en génération, et va constituer à travers l'histoire une «chaîne de réceptions» qui décidera de l'importance historique de l'oeuvre et manifestera son rang dans la hiérarchie esthétique» (JAUSS, H.-R., 1990: 45).

¹⁰⁵ Por isso, Maria Alzira Seixo definiu a leitura como uma prática que não se restringe a uma simples operação, uma vez que nela intervêm «um cruzamento de valorizações em que um *mais* sempre se adianta nas trocas sucessivas e progressivas entre o sujeito e o texto» (SEIXO, M. A., 1992: 10-11).

¹⁰⁶ A título de curiosidade, cremos não ser descabido lembrar que Jacques Leenhardt enumera possíveis etapas nesta procura do conhecimento, sendo que, em primeiro, «est le geste de sélection d'un livre dans la bibliothèque, premier est le sentiment qui porte le lecteur vers la lecture, puis vers le livre, l'auteur et le monde de l'oeuvre» (LEENHARDT, J., 1990: 114).

acontece, por exemplo, em *Escrito na Parede*, uma vez que, no leitor, deve reforçar as expectativas, anteriormente criadas, aquando da emissão de um juízo de valor, e, simultaneamente, criar um espaço de indeterminação suficiente, capaz de motivar nesse mesmo leitor a prosseguir a leitura.

No entanto, as expectativas criadas não poderão ser simples “impressões subjectivas” (JAUSS, H.-R., 1990: 50), uma vez que já constituem uma percepção guiada que poderá ter sido criada intencionalmente pelo autor ou veiculada pela leitura de obras anteriores.

Com efeito, as diferentes perspectivas que o texto nos oferece constituirão, sobretudo, um conjunto de instruções (não necessariamente directas e explícitas) que orientam o trabalho literário do leitor¹⁰⁷. Sendo assim, e ao mesmo tempo que imprimem ao texto heterogeneidade, exigem, ao leitor, um trabalho de sistematização, operando a partir do geral para o particular¹⁰⁸. Neste sentido, depois de identificar as diferentes perspectivas presentes no texto, hierarquiza-as, valorizando umas em detrimento de outras. Ao fazê-lo, institui umas como *temas*¹⁰⁹, ao mesmo tempo que outras são mantidas na periferia, ainda que temporariamente.

Desta forma, constatamos como todas as perspectivas se transformam em potenciais forças orientadoras da acção do leitor, motivo pelo qual não podem ser excluídas, antes deverão servir de complemento umas das outras. Nenhuma abordagem poderá ser, então, excluída ou negligenciada. Segundo Umberto Eco (1989: 74), a obra adquire, assim, o carácter de “abertura” e “ambiguidade” necessária à concretização estética do leitor. Ao longo das primeiras páginas, o leitor depara-se, entretanto, com elementos que lhe são familiares¹¹⁰, sejam eles o nome do autor¹¹¹, a presença de personagens¹¹², cenários, expressões linguísticas,

¹⁰⁷ Simultaneamente, o leitor, ao recorrer às diferentes perspectivas que o texto lhe oferece, revela precisamente aquele «dynamic character» do texto que nos fala Iser (ISER, W.: 1972: 280).

¹⁰⁸ Seguimos o juízo de Philippe Hamon, para quem ler «c'est non seulement "suivre" une information linéarisée, mais c'est également la hiérarchiser, c'est redistribuer des éléments disjoints et successifs sous forme d'échelles et de systèmes de valeurs à vocation unitaire et syncrétique, c'est reconstruire du global à partir du local» (HAMON, P., 1984: 393).

¹⁰⁹ Segundo Iser «the segment on which the viewpoint focuses in each particular moment becomes the theme. The theme of one moment becomes the background against which the next segment takes on its actuality, and so on» (ISER, W. 1980: 115).

¹¹⁰ Todavia, Iser lembra que, aquando de uma segunda leitura, «familiar occurrences now tend to appear in a new light and seem to be at times corrected, at times enriched» (ISER, W., 1972: 285), talvez porque, na primeira leitura, não atribuímos significado a alguns desses elementos.

¹¹¹ Entendemos que a relação entre o conteúdo, interessante e divertido, de uma história e o seu autor pode predispor o leitor para a leitura de outros livros desse mesmo autor.

referências temporais, entre outros, os quais lhe permitem, por um lado, estabelecer conexões, por exemplo, com obras anteriormente lidas, e, por outro lado, criar novas expectativas, as quais constituirão também um outro ponto de partida da sua actividade interpretativa.

De qualquer modo, o leitor, face a um texto literário e ficcional, reconhece também que estes elementos figuram no texto imbuídos de uma outra dimensão, uma vez que o texto ficcional proporciona a criação de uma certa distância em relação ao real¹¹³. Por outras palavras, é nossa intenção evidenciar que, através de «un jeu d'annonces, de signaux — manifestes ou latents — de références implicites, de caractéristiques déjà familières» (JAUSS, H.-R., 1990: 50), o leitor tem consciência de que aqueles elementos mais familiares poderão corresponder à intenção de criar um clima de maior verosimilhança, pelo que a sua inserção se justificará por uma preocupação mais semântica.

No entanto, entendemos que a participação do leitor não se restringe à identificação desses elementos familiares. Ao invés, a construção dos sentidos, por ele realizada ao longo da leitura, é essencialmente uma actividade criativa que consiste em ocupar os lugares indeterminados que a obra produz, numa atitude de cooperação interpretativa. Assim sendo, preocupar-se-á, já não por aquilo que o texto diz explicitamente¹¹⁴, mas pelo que fica por dizer, ou seja, pela presença dos elementos «*não-ditos*» (ECO, U., 1979: 54).

Esta dialéctica entre o que é dito e o que fica por dizer, entre o explícito e o implícito, torna a obra mais aberta a uma multiplicidade de interpretações. Todavia, cabe, uma vez mais, ao leitor, actualizá-las ao nível do conteúdo, ou seja, aquando da sua interpretação textual, distinguindo o *legível* do *ilegível* (cf. BARTHES, R., 1984: 32).

Para tal, e porque esta abertura constitui, acima de tudo, um efeito de uma iniciativa externa de interpretação, o leitor activará não só a sua *competência enciclopédica* (ECO, U., 1979: 81), como também procederá a um trabalho de inter-relação com outras obras, outros

¹¹² Relembramos, por exemplo, que um leitor da colecção "Era uma vez...outra vez", de Ana Saldanha, por certo não será indiferente à presença de personagens que se mantêm ao longo destas obras. Sendo assim, a leitura de *Escrito na Parede* que, na opinião de Ana Saldanha, é ainda parte de *Dentro de Mim*, (SALDANHA, A., e-mail do dia 27 de Junho de 2008), traz-nos personagens conhecidas: é o caso de Miguel, de Carla, de Diamante.

¹¹³ Karléinz Stierle diz que «ficción quiere decir diferencia, no identidad» (STIERLE, K., 1987: 102-103).

¹¹⁴ Iser sublinha, por isso, que a comunicação em literatura «is a process set in motion and regulated, not by a given code, but by a mutually restrictive and magnifying interaction between the explicit and the implicit, between revelation and concealment» (ISER, W., 1980: 111).

autores, outros contextos. Quer isto dizer que o leitor estabelece conexões sintáticas e semânticas entre diferentes elementos.

Os elementos *não-ditos* criam, portanto, “lugares indeterminados” no texto¹¹⁵, imprimindo, além de uma maior complexidade ao texto literário, também o dinamismo necessário para que aquele texto continue vivo na nossa mente. Com efeito, a parte não escrita tende a estimular a participação criativa do leitor, ajudando a criar algo diferente de si¹¹⁶; por outro lado, e em consequência deste maior envolvimento do leitor no texto¹¹⁷, pode verificar-se um movimento inverso, ou seja, o leitor acaba por animar as entrelinhas, influenciando a sua concretização¹¹⁸. Deste modo, o leitor tende a ver-se reflectido no texto, uma vez que aí projecta parte de si próprio.

Por isso, e se, por um lado, ao autor é exigido um exercício de mestria narrativa, por outro lado, ao leitor, exige-se o recurso a estratégias de atenção, significação, configuração e coerência¹¹⁹. Em conjunto, todas elas possibilitam que leiamos uma obra da forma mais completa possível, cooperando na sua actualização.

Ora, aceitar esta perspectiva poderá equivaler a considerar-se que o leitor, enquanto “construtor de sentidos”, se opõe à concepção de *leitor informado* de Stanley Fish, pelo facto de aquele criar hipóteses interpretativas insustentáveis, como se se movesse de erro em erro, sem nunca aprender a antecipar a surpresa (cf. FREUND, E., 1987: 96).

¹¹⁵ Diz Iser que «by reading, we uncover the unformulated part of the text, and this very indeterminacy is the force that drives us to work out a configurative meaning while at the same time giving us the necessary degree of freedom to do so» (ISER, W., 1992: 222).

¹¹⁶ Com efeito, o texto literário «enables its readers to transcend the limitations of their own real-life situation, it is not a reflection of any given reality, but it is an extension or broadening of their own reality» (ISER, W., 1975:29).

¹¹⁷ Para Iser, «the involvement of the reader is essential to the fulfillment of the text, for materially speaking this exists only as a potential reality—it requires a “subject” (i.e., a reader) for the potential to be actualized» (ISER, W., 1975: 18).

¹¹⁸ Como Iser referiu, sempre que a nossa interpretação é interrompida (ou temporariamente suspensa) quando nos deparamos com novas possíveis perspectivas, «the opportunity is given to us to bring into play our own faculty for establishing connections - for filling in the gaps left by the text itself» (ISER, W., 1992: 216).

¹¹⁹ Peter Rabinowitz, não defendendo uma leitura elementar, esclarece que «[...] virtually all readers apply some rules [...] whenever they approach a text» (RABINOWITZ, P. J., 1987: 43), ainda que não as empreguem todas em simultâneo. A regra da *atenção* permite que o leitor dê prioridade a certos detalhes, hierarquizando-os; a da *significação*, permite remodelar e extrair significação dos elementos que nos chamaram à atenção; a da *configuração*, permite reunir as características, fazendo emergir modelos; por último, a da *coerência*, permite ler um texto de múltiplas formas, para que se torne o melhor texto possível Com efeito, a sua perspectiva pressupõe que a leitura constitua um processo gradual, onde interagem todas estas regras.

O leitor que inventaria e constrói os sentidos do texto é, em suma, um leitor *cooperante*, ou seja, um sujeito, real, que participa da *actualização* daqueles sentidos.

2.3. O leitor adolescente: um leitor cooperante?

Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais (MANGUEL, A., 1999: 21).

Todos nós somos *leitores*, mesmo antes de sabermos ler: somos leitores de imagens, de gestos, de sensações, de valores, de palavras, de histórias, que contribuem para que crescamos como pessoas, uma vez que, como refere Alberto Manguel, essas primeiras “leituras” constituem um momento fundamental na tomada de consciência de quem somos e de onde estamos.

Entretanto se entende também que essas leituras se processaram de forma faseada: aprendemos a ler os afectos¹²⁰, talvez a primeira e mais importante conquista: através dela, aprendemos a interpretar um sorriso, um gesto ternurento, uma palavra amiga, uma lágrima ou um momento de silêncio¹²¹; depois, ou quase em simultâneo, aprendemos a ler histórias através das palavras dos *outros*¹²², facto que também contribuiu para adquirirmos novos conhecimentos, aprofundando outros, compreendendo, informalmente, a realidade que nos cerca¹²³. Só mais tarde, inseridos no ensino formal¹²⁴, aprendemos que a leitura, no sentido mais geral do termo, corresponde a um primeiro processo de descodificação e, depois, a um trabalho de codificação fonética (cf. SIM-SIM, I. et *alli*, 2006).

¹²⁰ Segundo Vincent Jouve, o papel das emoções é um dos factores que estreitam a relação texto/leitor, uma vez que estão na base do processo de identificação que, segundo este autor, constitui o «moteur essentiel de la lecture de fiction» (JOUVE, V., 1993: 11). Na medida em que provocam, em nós, admiração, piedade, riso ou simpatia, que nos interessam e que, a partir de então, nos preocupamos com o que lhes acontece.

¹²¹ Este crescimento processou-se, então, de forma gradual e faseada, evidenciando como, afinal, a leitura «no es sólo un componente estético, narrativo o lingüístico, sino de grande carga ideológica y afectiva» (CANALES, F. Z., 2000: 567).

¹²² Estes *outros* de que falamos são, em primeiro lugar, e, no caso concreto, os elementos do núcleo familiar mais próximo; daí Mercedes Gómes del Manzano entender que o livro «tem de se tornar familiar. Deve chegar a ser mais um da família, com mais presença» (MANZANO, M. G. del, 1985: 113).

¹²³ Para Inês Sim-Sim, os diferentes estudos têm, aliás, demonstrado que «a aprendizagem inicial da leitura é um processo que se inicia informalmente muito antes do ensino formal» (SIM-SIM, I., 2001: 30).

¹²⁴ As competências de escrita e de leitura são adquiridas mais tardiamente, mas baseiam-se em competências de linguagem mais básica (REBELO, J.A. A S., 1993: 17).

Como quer que seja, o conjunto de todas estas primeiras 'experiências leitoras' permitiu, sobretudo, a compreensão de que a leitura não se cinge «à mera aquisição de informação contida nos textos»¹²⁵, porque, como Robert Scholes explica, «é também aprender a ler e a escrever o texto da vida individual» (SCHOLES, R., 1989: 35). Simultaneamente, demonstram como «la lecture exige un apprentissage fonctionnellement diversifié, une compétence polyvalente» (MANSUY, B., 1990: 95).

E se, até então, o mundo se apresentava do exterior, maioritariamente através do que os *outros* nos comunicavam, a passagem para a adolescência acarretou outras mudanças que, não se restringindo às mudanças físicas, psicológicas e familiares, com elas se encontram intimamente interligadas; efectivamente, o adolescente cresce intelectual e sexualmente, embora possa manter-se ainda criança do ponto de vista social, e sobretudo afectivo¹²⁶.

Por conseguinte, o progressivo afastamento da família, em particular dos pais, principais responsáveis pelas leituras de criança, movido pela necessidade de se voltar para si próprio, «por la observación de sí mismo» (CERVERA, J., 1991: 252)¹²⁷, e para o seu grupo de amigos, poderá ter repercussões nas vivências quotidianas do adolescente.

Com efeito, a par desta necessidade de 'recolhimento', assistimos, por exemplo, ao crescimento do interesse pela escrita de textos de cariz autobiográfico (sobretudo, no caso das raparigas), bem como pela utilização de outros suportes de informação e comunicação, como são a Internet¹²⁸, os chats, os fóruns, os quais têm vindo a exigir, da parte do leitor adolescente actual, «uma rapidez de leitura [...] que muitos de nós, filhos de Gutemberg, dificilmente

¹²⁵ Segundo Juan Cervera, é durante a infância que se desenvolvem todas as capacidades, «primero mediante la actividad lúdica y luego a través del aprendizaje sistemático en la escuela y en la vida cotidiana» (CERVERA, J., 1991: 252).

¹²⁶ Gui Avanzini entende que a satisfação da necessidade de afecto condiciona todo o desenvolvimento da criança e do adolescente. Por isso, este autor realça ainda que, quando o adolescente «dessagra os pais, os contesta, critica, se lhes opõe por vezes com violência», essas situações mais problemáticas «perturbam-no, aborrecem-no, obscurecem-lhe o horizonte psicológico e moral e, por vezes, até o culpabilizam» (AVANZINI, G., 1980: 16; 23). Lembramos, aqui, a título ilustrativo, as reacções de Rita, n' *O Romance de Rita R.*, quando se apercebe que o pai está muitas vezes ausente de casa, ou quando, depois de se opor a ajudar a arrumar a cozinha, sente pena da mãe.

¹²⁷ Juan Cervera acrescenta ainda que esta etapa está marcada «pela iniciación en la crítica, sino que va acompañada también de inseguridad, de ansiedad y hasta de temores y odios» (CERVERA, J., 1991: 266-267).

¹²⁸ Note-se como Cândida Matos considera que a «Internet é a vertente mais atractiva das novas tecnologias de informação e comunicação dado que, oferecendo uma inesgotável fonte de informações e possibilidades de interacção, enriquece profundamente quem crie o hábito de navegar porque, talvez sem se dar conta, está a informar-se, lendo» (MATOS, C., 2001: 27).

adquiriremos já» (SEIXAS, M. J. M., 2001: 36)¹²⁹. Estas novas formas de comunicação tornam-se ainda mais cativantes, na medida em que oferecem ao adolescente maior número de imagens, sensações e emoções.

Porém, e se o nosso maior objectivo é *cativar* o leitor adolescente, trabalhando as suas estruturas afectivas¹³⁰, consideramos que não lhes poderemos inculcar a ideia do dever, ou seja do "tenho de ler", já que esta atitude poderia acarretar algumas reservas e resistência (BARTHES, R., 1984: 33); pelo contrário, facilmente se admitirá que a libertação de certos constrangimentos impostos pela imposição de uma leitura obrigatória terá efeitos mais positivos. Quer isto dizer que os leitores adolescentes não deverão sentir-se obrigados a ler, apenas, pelo facto de esta ser uma prática que os valoriza socialmente, ou porque se sentem forçados a seguir os exemplos de avós, pais ou irmãos.

Ao contrário, e não menosprezando o valor que o exemplo exerce, entendemos que a motivação para a leitura deve crescer no seu interior, para, depois, ser exteriormente traduzida em palavras, em gestos, em novos textos, uma vez que, como Bakhtine afirmou, «toutes les forces créatrices et organisatrices de l'expression sont bien à l'intérieur [...] Pour l'essentiel, l'expression se construit à l'intérieur; son extériorisation n'en constitue que la traduction» (BAKHTINE, M., 1977: 122). No entanto, para que o leitor adolescente se envolva e participe activamente na exploração dos sentidos, necessita sentir, através dessas leituras, que aí se entrecruzam inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente, realidade e imaginação. Consequentemente, os livros deverão «ser fermentos sanos y jamás corruptores de la imaginación; han de permitir a los jovencitos el descubrimiento de sí y la intuición de la vida y del universo» (PETRINI, E., 1981: 15).

¹²⁹ Por isso, Inês Sim-Sim diz que, na sociedade em que vivemos, marcada por constantes avanços tecnológicos, a «rapidez, a profusão e a diversidade da informação que nos chega *online*, a variedade de textos em suporte de papel ou em suporte informático, geram a necessidade premente de nos apropriarmos da informação com eficácia e agilidade, sem o que nos tornaremos rapidamente desactualizados» (SIM-SIM, I., 2001: 32). Neste sentido, o leitor, «frente à velocidade da aceleração tecnológica, tem que ser um aprendiz permanente» (SILVA, E. T. da, 2000: 564).

¹³⁰ Jocelyne Giasson refere, a este propósito, que, em função do grau de afinidade entre o tema do texto e o leitor, «este interessar-se-á imenso, pouco ou absolutamente nada por aquele» (GIASSON, J., 1993: 31). Por seu lado, Carlos Reis, afirmando que «a narrativa constitui um apelo» (REIS, C., 1982: 22), dirigido do escritor ao leitor, considera que este poderá reagir manifestando-se de múltiplas formas: ou revelando a sua curiosidade, interesse, atenção, ou, então, mostrando indiferença, revolta. Em suma, projectando na leitura a sua personalidade, a sua forma de ser e de estar, as suas vivências, os seus medos e angústias.

Esta ideia permite concluir que este descobrir-se a si e aos outros pressupõe, em última análise, que os leitores adolescentes lêem não só para “começar a” compreender, mas sobretudo para “compreender”.

2.4. As estratégias discursivas do leitor

Tratando-se de um público leitor tão heterogéneo e exigente¹³¹, com um percurso pessoal e escolar próprios, seria ingénuo supor que os escritores de literatura infanto-juvenil escrevem não prevendo os movimentos interpretativos do público a quem se dirigem (cf. ECO, U., 1979: 57)¹³².

Comumente se sabe que o leitor adolescente, ao iniciar a leitura de uma obra, detém já um conjunto de experiências e entendimentos que, em princípio, o capacitarão a ler e a apreender, diferentemente, a mensagem do texto¹³³.

Nesta medida, estamos cientes de que qualquer que seja a obra que tenha em mãos, o leitor adolescente não estará nunca perante uma novidade absoluta, porque muitos serão os elementos familiares com que se depara, ao nível temático, formal, linguístico, ou outro.

Por outro lado, entendemos também que muitos destes elementos familiares são adquiridos através das leituras que se realizam (talvez, maioritariamente) em situação escolar. Por isso, e na medida em que desconhecemos o que os adolescentes lêem em casa, em bibliotecas, estas leituras escolares constituem, do nosso ponto de vista, momentos necessários para que possamos falar, ou não, da cooperação do leitor adolescente.

E se aceitarmos a ideia de que, ainda hoje, a realização da prática da leitura se encontra centrada, muitas vezes, em actividades «para conhecer obras e autores, aprender a interpretar e estudar as estruturas linguísticas» (HERDEIRO, M. B., 1980: 38), parece-nos que, apesar de muito rotineiras e repetitivas¹³⁴, elas poderão exercer um efeito positivo¹³⁵, a longo prazo, no

¹³¹ Segundo Ana Saldanha, escrever «sobre tudo de uma forma que atraia quem ainda só viveu treze ou quinze anos obriga-me a procurar o essencial, o que é mais importante» (SALDANHA, A., 2004: 39).

¹³² A leitura, por eles realizada, pode estar condicionada por uma questão pessoal, na medida em que o leitor está perante «uma produção destinada a um público de fronteira, ou seja, entre o gosto por uma literatura dita infantil e a atracção pela restante literatura» (GOMES, J. A., 1998: 342).

¹³³ Como Juan Cervera disse, «habrá que reconecerle al adolescente actual, frente al de otras épocas, un añiamento superior por su vida más fácil y menos responsable, así como mayor experiencia — decir madurez parece excesivo — en lo psicoafectivo, erótico y sexual» (CERVERA, J., 1991: 256).

¹³⁴ Regina Ziberman entende que a prática da leitura «em sala de aula é seguidamente aborrecida, opondo-se às situações extra-curriculares, em que representa diversão, conhecimento e produção» (ZILBERMAN, R., 2000: 94). Também Ana Maria Clark Peres salienta que esta prática «ainda se restringe frequentemente a

leitor, porque, através dessas práticas, o leitor constrói e interioriza conhecimentos, indispensáveis para a leitura de outras obras¹³⁶.

Assim, quando pega num livro e o folheia, já encontra alguns desses conhecimentos anteriores mais familiares¹³⁷, os quais constituirão o ponto de partida do seu trabalho literário¹³⁸, pois, salientou-o Iser, o efeito é mais significativo «lorsque le lecteur retrouve dans le texte une expérience identique à la sienne» (ISER, W., 1985: 31).

Ora, esta experiência encontra-a, por exemplo, na abordagem dos temas. Assim, e conscientes de que uma das novas temáticas da literatura infanto-juvenil é o «dia-a-dia dos adolescentes» (BLOCKEEL, F., 2001: 84-85), consideramos que os actuais escritores de literatura infanto-juvenil procuram temas¹³⁹, concretos e contextualizados¹⁴⁰, que delineiam a manifestação de sentidos fundamentais que estruturam as narrativas — tais como a denúncia das desigualdades sociais, a valorização dos textos de tradição oral, a crise associada à ideia de família (com particular atenção para o surgir das famílias monoparentais), o divórcio, a morte, a fome, a droga, a solidão, o abandono afectivo, o sexo, a religião ou a maternidade imatura (e não aceite com amor), entre outros; e, no conjunto, esses sentidos retratam a presença de uma crise do *ser*, perpassando uma ideologia centrada, sobretudo, na valorização de determinadas condutas ou opiniões.

exercícios verificatórios do vocabulário do texto escolhido e a questões que versam sobre seu *conteúdo*, ou seja, sobre seus significados, quando não sobre seu *significado*, aquele considerado pelo professor como o mais “correcto”, o mais “verdadeiro”» (PERES, A. M. C., 2000:223).

¹³⁵ Tzevan Todorov afirma que o leitor não se apercebe, muitas vezes, quão repetitiva e redundante é a ficção. Por isso, o autor considerará que a repetição joga um papel importante no processo de construção da leitura (TODOROV, T., 1981: 71).

¹³⁶ Ao consultarmos o site do PNL, lemos, na secção "Princípios", que «para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada», pelo que aprender a ler não exige, apenas, a «aprendizagem da decodificação do texto», mas, em simultâneo, motivação, esforço, perseverança na leitura, quer em contexto escolar (sala de aula, biblioteca, semana da leitura), quer em contexto extra-escolar (casa, mediateca, bibliotecas públicas, fóruns).

¹³⁷ Jocelyne Giasson entende que estes conhecimentos anteriores «influenciam a compreensão do texto e a aquisição de conhecimentos novos» (GIASSON, J., 1993: 27-28), explicando que quanto mais conhecimentos tiverem adquirido, maiores possibilidades de sucesso terão na leitura. Esta prévia aquisição realiza-se, muitas vezes, em contexto escolar, aquando da análise de textos, permitindo, ao aluno leitor, «o desenvolvimento de várias competências – linguística, literária, cultural, entre outras» (TRINDADE, G., 2002: 58).

¹³⁸ Todorov, a este propósito, refere que a prática da leitura se inicia «pela aproximação, pela descoberta de semelhanças» (TODOROV, T., 1971: 255).

¹³⁹ Cf. GOMES, J. A., 1998: 344; BLOCHEEL, F., 2001: 84-89.

¹⁴⁰ Aguiar e Silva, a este respeito, refere ser erróneo pensarmos que não existe continuidade entre os elementos intratextuais e os *extramurais*, uma vez que qualquer «factor contextual remete [...] para outros factores contextuais», pelo que nenhum autor ou leitor poderão ser concebidos «como vazios operadores cibernéticos programáveis homogeneamente por contextos rigidamente configurados» (SILVA, V. M. de A., 1987: 19-21).

O leitor adolescente sente-se, portanto, mais próximo das vivências que aí se descrevem, bem como das personagens que nas narrativas intervêm. No entanto, esta maior igualdade de circunstâncias, ao invés de limitar a sua intervenção, incrementa a criação de expectativas em relação ao desenrolar da história, ou seja, torna-o capaz de construir novos enredos, novas histórias, de modo criativo, mas também crítico¹⁴¹. Por conseguinte, o leitor é conduzido a emitir hipóteses interpretativas.

Neste sentido, parece-nos possível que a inserção daquelas personagens, ao mesmo tempo que aproximam personagem e leitor, abre um espaço para que o leitor adolescente retroceda e antecipe vivências (as quais lhe permitirão compreender melhor a sua vida presente, bem como recriar, mentalmente, novas e possíveis experiências futuras).

Todavia, a par dos conhecimentos decorrentes destas leituras, consideramos que o leitor adolescente usufrui, ainda, de um conjunto de outros conhecimentos, que procura em outros meios de comunicação (televisão, internet, revistas), e que complementam aqueles. Na posse destes conhecimentos, tende a transpor o lido para o vivido, isto é, adaptando o que lê à sua realidade, tornando a leitura um acontecimento presente.

De qualquer modo, é sabido haver histórias que o tenham marcado, enquanto crianças. Por isso, o leitor adolescente, já familiarizado com a expressão temporal "Era uma vez...", dos contos de fadas infantis, reconhecerá, sem muito esforço¹⁴², que o início de uma frase com o pretérito imperfeito do indicativo da forma verbal *era*, pode corresponder i) a uma narração de acontecimentos localizados numa época indefinida, ii) que não deverão ser entendidos como reais, ou iii) que o emissor narra uma história imaginária com fins de divertimento.

Sendo assim, e ao compreender aquela expressão como um indicador de ficção, o leitor adolescente constrói o esboço da sua história, não necessariamente mais verdadeira ou mais

¹⁴¹ A propósito, Glória Bastos refere que, com a inserção destes temas, não se pretenderá «duplicar os problemas nem apresentar compensações alternativas», mas procurar que os jovens leitores compreendam «melhor os seus problemas e os problemas do mundo em que vivem», e consigam, assim, ultrapassar «receios e conflitos» (BASTOS, G., 2002: 95), ou seja, tornando-os sujeitos leitores mais conscientes e críticos.

¹⁴² Umberto Eco diz que o leitor procede a inferências baseadas em quadros intertextuais, uma vez que «nenhum texto é lido independentemente da experiência que o leitor tem de outros textos» (ECO, U., 1979: 86). Todavia, adverte para o facto de estes quadros intertextuais serem «esquemas retóricos e narrativos que fazem parte de um repertório seleccionado e restrito de conhecimentos que nem todos os membros de uma dada cultura possuem» (ECO, U., 1979: 88). Daí compreendermos que aqueles adolescentes, pouco familiarizados com os contos de fadas ou outras histórias infantis, tenham alguma dificuldade em reconhecer certas regras inerentes a este tipo de texto.

falsa, mas «fondé sur la notion de possibilité (possibilité qui n'est assurément pas de nature purement *logique*) par rapport à l'univers réel» (PAVEL, T., 1988: 63)¹⁴³. Neste sentido, procura reunir indivíduos e propriedades que a tornam *possivelmente* real¹⁴⁴. N' *O Romance de Rita R.*, por exemplo, Rita recupera alguns elementos «empruntés [...] à la réalité» (GENETTE, G., 1991 :60), como são a menina ou o mar.

Outras formas de analisar o uso desta competência literária intertextual passam pelo estabelecimento de pontes entre escritores que constituem o nosso património literário e cultural, como são Eça de Queirós ou Bocage. Com efeito, existem referências, n' *O Romance de Rita R.*, a contos literários de Eça, leccionadas no nono ano de escolaridade, assim como uma tentativa de redacção de uma composição poética, partindo do soneto “Amor é fogo que arde sem se ver” (RRR: 45; 88).

Paralelamente, o leitor depara-se ainda, através de simples alusões frásicas, a outros possíveis textos, pertencentes à literatura infantil, dos quais destacamos, a título exemplificativo, as histórias de *Rapunzel*, *As mil e uma noites* ou *A Branca de Neve* (EP: 84; 87), bem como à presença de uma possível relação com o mito grego “O fio de Ariadne” (RRR: 53).

Por conseguinte, estas operações, ainda que simples, pressupõem que o leitor accione a sua «competência intertextual» (ECO, U., 1979: 86)¹⁴⁵, situação que poderá criar dificuldades ao leitor adolescente, se entendermos que esta competência «compreende todos os sistemas semióticos familiares ao leitor» (*ibid*). De qualquer modo, parece-nos possível que elas também possam constituir um desafio à participação e ao interesse do leitor por outros textos, outros escritores, assim contribuindo para que a leitura se torne mais aliciante, na medida em que o leitor se envolve numa construção de sentidos múltiplos.

¹⁴³ Rabinowitz entende o discurso ficcional «“as a contract designed by an intending author who invites his or her audience to adopt certain paradigms for understanding reality”» (RABINOWITZ, P. J., 1987: 23), opinião, aliás, também partilhada por Carlos Reis. No entanto, este último salienta que, na aceitação deste pacto, «desempenham papel proponderante os factores de verosimilhança ou efeitos de real; ora, quando no interior da ficção se engendra uma outra história, os efeitos mencionados procuram revestir-se da "verdade" ilusória inerente a essa ficção segunda» (REIS, C., 1982: 15-16).

¹⁴⁴ Para Umberto Eco, um *mundo possível* «consiste num conjunto de *indivíduos* dotados de *propriedades*. Como algumas destas propriedades ou predicados são *acções*, um mundo possível deveria ser visto como um *curso de acontecimentos*. Como este curso de acontecimentos não é real, mas precisamente possível, deve depender das atitudes proposicionais de alguém que o afirma, o crê, o sonha, o deseja, o prevê, etc» (ECO, U., 1979: 137-138).

¹⁴⁵ Para Umberto Eco, o leitor adolescente acciona a competência intertextual, em função da qual nenhum «texto é lido independentemente da experiência que o leitor tem de outros textos» (ECO, U., 1979: 86).

No entanto, as dificuldades podem intensificar-se com a leitura da primeira frase, da primeira parte, d'*O Romance de Rita R.*, na medida em que remete para um possível ponto de contacto com a obra *Anna Karenina*, de Leo Tolstoi. Em virtude de ser um escritor estrangeiro, a interpretação da mensagem implicará a actualização de conhecimentos literários mais aprofundados, que poucos leitores adolescentes terão, se tivermos em conta as leituras por eles realizadas, em contexto escolar, sabemos que os autores lidos são, maioritariamente, portugueses¹⁴⁶.

Como quer que seja, e na ausência dessa competência intertextual¹⁴⁷, postulamos que o leitor terá adquirido já um conjunto amplo de signos que lhe permitirão centrar-se na leitura e compreensão das primeiras frases desta obra, não se cingindo nem à simples identificação do sentido literal de *família*, nem à oposição *feliz/infeliz*. Ao invés, tenta identificar as relações semânticas que, entre estas palavras, existem, para assim construir novos sentidos¹⁴⁸ — já que acreditamos que, nesta etapa da sua vida escolar, o adolescente compreenderá que estas palavras, surgindo isoladas, têm um sentido muito abrangente. Assim, apenas a leitura integral do texto permitirá averiguar a sua pertinência para a compreensão da mensagem.

Ora, para que esta mensagem comunique, o leitor procurará entender o que as personagens adolescentes e os narradores *dizem*, a forma como o dizem, assim como a dimensão crítica que veiculam. Compreenderá, portanto, o mesmo leitor que o sentido de determinadas expressões se encontra destituído do seu significado literal, pelo que encontrará uma linguagem mais metafórica e irónica; que o recurso às reticências, às perguntas retóricas, às interpelações constantes ao leitor, assim como as pausas narrativas (sobretudo, as analepses) corresponderão a outras tentativas de prender a sua atenção e de o convidar a cooperar na actualização dos sentidos.

Como quer que seja, os possíveis obstáculos não se restringem, apenas, à ausência de uma competência literária intertextual, mas contemplam também uma competência linguística. Com efeito, decorrente de uma aproximação a um registo mais familiar,

¹⁴⁶ Remetemos para a consulta do Programa de Língua Portuguesa, do 3º Ciclo, proposto pelo Ministério da Educação.

¹⁴⁷ Não nos esqueçamos daquilo que Dane definiu como o sentido comum de *competência*, ou seja, «sufficiency of qualifications» (DANE, J. A., 1986: 54), enquanto *incompetência* significa aqui «lack of the requisite abilities, power or qualifications» (*ibid.*).

¹⁴⁸ Segundo Umberto Eco, depois de o leitor formular hipóteses sobre o conteúdo e os lexemas textuais, poderá decidir ampliar ou desvalorizar «as propriedades semânticas dos lexemas em jogo»; daí a *isotopia* ser considerada como um «fenómeno semântico» (ECO, U., 1979: 97).

reconhecemos que, por exemplo, nem todos os leitores conhecem expressões que pertencem ao domínio de grupos sociais definidos, como é a gíria dos *rappers*, que encontramos em *Escrito na Parede*. Para além disso, a falta de conhecimentos poderá ainda alargar-se a uma competência geográfica. Na verdade, à excepção de leitores residentes na zona norte do país, pensamos que, com alguma dificuldade, muitos dos leitores adolescentes associarão a referência à «Ribeira» (EP: 122), ou a certas ruas, como sendo zonas da cidade do Porto. Sabemos que estas referências geográficas são inseridas, muitas vezes, por uma questão de verosimilhança. No entanto, consideramos que apenas com uma orientação do professor, um leitor compreenderá que o percurso (ou visita guiada) que somos levados a percorrer, pelas cidades do Porto, passando pela Ribeira, aquelas referências se encontram ligadas à intenção de construir uma semântica do espaço: as ruas sinuosas do centro histórico desta cidade reflectem o espírito perturbado e apreensivo de Daniel, na procura desesperante pela mãe.

Deste modo, o leitor adolescente é conduzido a procurar «the unformulated» (ISER, W., 1992: 227), na medida em que aí encontra o momento de formular, através da imaginação, o que o texto esconde no que *diz*.

Sendo assim, os primeiros *saberes* (designados, por Umberto Eco, de «dicionário básico» [ECO, U., 1979: 81]) representam estratégias cooperativas mais simples (porque já interiorizadas), a que o leitor adolescente poderá recorrer para começar a actualizar os sentidos do texto¹⁴⁹.

Para que esta *actualização* se processe, o leitor cria expectativas, não só recuperando aqueles elementos familiares, mas também trabalhando os elementos implícitos subjacentes ao título, às ilustrações, aos primeiros parágrafos das obras. A título meramente exemplificativo, parece-nos possível que a leitura do título *Escrito na Parede*, reforçada pelas ilustrações da capa e os parágrafos iniciais presentes no *capítulo 0*, cria uma *atmosfera* através da qual se interligam «imagens e sons, impressões subjectivas e acontecimentos» — impressões essas que, na opinião de João de Mancelos (ainda que proferida num outro contexto), ajudam o leitor a «entranhar-se no universo ficcional» (MANCELOS, J. de, 2006: 163); ou seja, entendemos que estas primeiras referências circunstanciais são o bastante para

¹⁴⁹ Recorrendo a esse seu «dicionário básico», o leitor é capaz de reconhecer, em Rita e Daniel, a presença de nomes das personagens protagonistas, respectivamente entidades sintacticamente feminina e masculina, e semanticamente humanas e animadas.

que o leitor se questione sobre que acontecimentos poderão marcar a *diferença* na vida de Daniel e por que razão essa diferença estará escrita na parede.

Assim sendo, e porque vive uma etapa da vida pautada pela descoberta, os elementos menos visíveis incentivam-no a um maior envolvimento emocional e crítico, enquanto que o que está explicitamente formulado poderá ser factor de desatenção, na medida em que encerra alguma dose de previsibilidade das situações. Queremos com isto dizer que as informações, explicitamente referenciadas, limitam, de algum modo, a actividade receptiva do leitor, uma vez que não criam *vazios* susceptíveis de despertar a sua atenção e de o convidar a participar. Por isso, ao procurar actualizar os sentidos ocultos do texto, o leitor está a criar «uma nova cadeia comunicativa e, portanto, uma fonte de informação possível» (ECO, U., 1989: 92).

Por conseguinte, o texto narrativo, em comparação com outros textos lidos, apresenta-se-lhe mais complexo, semioticamente mais enriquecido, por isso mesmo mais *rentável* (ECO, U., 1979: 75). Ora, a maior complexidade deste texto requer, portanto, estratégias de actualização que coloquem, em interacção, diferentes níveis textuais, o que o conduzirá a adoptar, progressivamente, estratégias mais complexas (*id.*: 81). Por isso, poderá ser orientado no sentido de não optar apenas por um dos níveis de cooperação, pois significaria percorrer sentidos únicos; ao invés, deverá consciencializar-se de que a sua participação se inscreve num constante «ir-e-vir» (*id.*: 72).

E se àquele texto recorre o leitor, como meio para aceder e obter informação e formação, ao mesmo tempo também reconhece que a leitura deste texto pode corresponder a um momento de *prazer*¹⁵⁰, no sentido em que Roland Barthes o descreve, ou seja, o momento em que o leitor se sente *cúmplice* daquilo que está a ler (BARTHES, R., 1982: 173).

O leitor adolescente é portanto um *leitor real* e, nessa qualidade, um ser com algumas limitações ao nível da interpretação textual, o que nos induzirá a postular que estes leitores poderão ainda não ter adquirido e desenvolvido todos os signos que Umberto Eco inclui na sua *competência enciclopédica*.

Por isso, e porque nos debatemos com uma certa resistência à leitura, pensamos ser possível, numa primeira etapa, cativá-lo para a leitura, prendendo a sua atenção, pelo que «é

¹⁵⁰ Num estudo intitulado *Os estudantes e a leitura*, no âmbito do PNL, coordenado por Mário Lage, lemos que os alunos que gostam de ler fazem-no, primeiro, para obtenção de conhecimento (73% de respostas) e, só depois, por diversão (63,3% de respostas) (cf. ANTÓNIO, J. H. C., 2007: 144).

necessário que a história o divirta»; depois, consciencializá-lo de que a prática da leitura enriquece a sua vida, sendo necessário que «estime a sua imaginação, que ajude a desenvolver a sua inteligência» (TRAÇA, M. E., 1992: 120). Acreditamos que só assim cada leitor adolescente poderá contribuir para que cada nova leitura seja simultaneamente única e múltipla, projectando, no texto, o seu próprio texto, ou seja, o seu «supplément de sens» (JOUVE, V., 1993: 75).

Esta preocupação tem motivado os escritores portugueses a tornar cada vez mais “realistas” as histórias que narram. Ao recuperarem as vivências e as experiências pessoais, sociais, familiares e escolares dos adolescentes, os escritores confrontam-nos com a sua própria vida, levando-os a interrogarem-se, a questionarem o que vivem, como vivem, e, talvez, a reagirem a algumas das situações descritas.

Estes constituem, de forma sucinta, algumas estratégias que o leitor adolescente poderá ser capaz de concretizar para cooperar na actualização dos sentidos. Todavia, reconhecemos que apenas a leitura integral dos textos possibilitará averiguar da pertinência destas primeiras informações¹⁵¹.

Conclusões provisórias

Ao longo deste capítulo, procurámos desenvolver algumas *ideias-chave* respeitantes à personagem e ao leitor.

A *personagem* revelou-se, então, uma categoria complexa, dependente das relações que mantém com as outras personagens, com o tempo e o espaço. Paralelamente, o que *diz* (ou o que dela se diz) e o que *faz*, tornam-na um ser indispensável à análise narrativa, na medida em que imprime dinamismo à acção e se institui «como lugar preferencial de afirmação ideológica» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 318).

No que ao *leitor diz* respeito, pudemos concluir da existência de uma relação dialógica, implícita, entre o autor, o texto, e o leitor, sem a qual não poderíamos falar de leitura como prática plural, complexa e subjectiva. Assim, ao convite a uma participação activa e criativa, o

¹⁵¹ Note-se, por último, que Cristina Mello, defendendo a prática de uma leitura mais exigente, entende que um leitor não poderá abordar o texto com «leituras apressadas, muito menos com a ausência delas» (MELLO, C., 1999: 225).

leitor reage, procurando reunir o excedente de informação que o texto veicula, instituindo-se como a condição necessária da produção dos sentidos.

Na Parte que se segue, procuraremos aprofundar, mas, sobretudo, operacionalizar e actualizar estas informações, com uma leitura mais próxima das duas narrativas em estudo, conscientes, no entanto, de que todo o sistema de relações entre a *personagem* e o *leitor* radica no necessário jogo de descoberta das ideias implícitas, nas páginas impressas dessas duas obras. Só depois cremos ser possível delinear, por último os vectores ideológicos que lhes estão inerentes.

II PARTE

Introdução

Há uns anos atrás, diríamos que Ana Saldanha era uma das revelações da nossa literatura para jovens. Esse discurso está ultrapassado e, hoje, a autora é uma das vozes mais seguras neste domínio da criação literária (GOMES, J. A., 2003: 24)

Ler as narrativas de Ana Saldanha proporciona sempre o (re)encontro com um mundo onde a realidade e a fantasia se interligam e se transfiguram para retratar o universo¹⁵², amplo e multiforme, das personagens infantis e adolescentes.

Recuperando, por exemplo, na colecção "Era uma vez... outra vez", alguns dos textos tradicionais portugueses e outros — como é o caso dos contos dos Irmãos Grimm ou de Perrault —, Ana Saldanha metamorfaseia épocas, personagens, acontecimentos, conferindo-lhes novas realidades, revelando, desta forma, grande conhecimento da realidade actual¹⁵³. Fala-nos, por exemplo, de problemas relacionados com distúrbios alimentares, como a anorexia, com o rapto de crianças, com o assédio sexual, entre outros.

Conscientes de que os escritores contemporâneos têm presente a distinção entre a realidade factual e a ficção, o certo é que estas realidades ficcionais, ainda que relativamente independentes, procuram determinados «effets sur le monde réel» (PAVEL, T., 1988: 107-108); sem sairmos, por isso, dos jogos do "faz de conta", a literatura juvenil «abre — a través de lo aventurero y maravilloso — la experiencia de la vida» (PETRINI, E., 1981: 87-88).

Na verdade, as obras em estudo, *O Romance de Rita R.* e *Escrito na Parede*, de autoria de Ana Saldanha, estão muito próximas do quotidiano¹⁵⁴, sobretudo citadino, dos

¹⁵² Ana Saldanha tem sido referenciada, em alguns estudos relacionados com a literatura infanto-juvenil, por diferentes autores, tais como José António Gomes, Javier García Sobrino, Francesca Blockeel — além de a sua colecção "Era uma vez... outra vez" já ter sido objecto de análise e trabalho de investigação, no âmbito de um mestrado em Estudos da Criança, trabalho esse da autoria de Susana Alice Certo Campos.

¹⁵³ Repare-se que, segundo Thomas Pavel, na literatura, as «formes anciennes coexistent avec les nouvelles, parfois leur survivent. Nous apprécions encore les contes populaires, les constructions mythologiques, les écrivains classiques. Les goûts et les opinions varient» (PAVEL, T., 1988: 174).

¹⁵⁴ A este propósito, recorde-se que Javier García Sobrino, referindo-se às tendências actuais da literatura infanto-juvenil, lembra a inserção de temáticas do realismo familiar e social (GARCÍA SOBRINO, J., 2000: 24). Francesca Blockeel, por seu lado, refere que se deverão considerar, como narrativas realistas, aquelas que descrevem «situações radicadas na vida do dia-a-dia», por isso mesmo isentas de «magia e de poderes sobrenaturais» (BLOCKEEL, F., 2001: 66-67).

adolescentes. No decurso da leitura, estes adolescentes têm a possibilidade de se encontrar, ainda que no campo do "faz de conta", com amigos, vizinhos, irmãos, pais, avós, uns com aspecto de 'maus da fita', atrevidos, mafiosos, refilões, outros (ainda) incrivelmente mágicos (pela doçura, pela inocência, pelos afectos — personagens, no fundo, que 'saltitam' de página em página, de livro em livro e que se constituem uma linha de orientação à leitura¹⁵⁵.

Trata-se, claro, de um conjunto de personagens fictícias; contudo, a sua relação ao mundo da vida real (no que fundamentalmente às semelhanças físicas e psicológicas diz respeito) é intensa¹⁵⁶. Todavia, como fictícias, elas «do not breathe; they have no body warmth; they cannot assault or embrace us» (HOCHMAN, B., 1985: 59). Apenas vivem na nossa imaginação, retratando, no fundo, as qualidades e os defeitos que melhor nos definem, a nós, enquanto pessoas — porque, lembrando Kafka, à medida que com elas nos relacionamos, caímos «na tentação da auto-observação» (KAFKA, F., 1993: 31)¹⁵⁷.

A temática não é estranha à literatura, temática essa centrada nas principais preocupações sociais ou existenciais; referiu Boris Tomaševskij que os temas de uma obra deverão ser interessantes, uma vez que quanto mais importante e resistente ao tempo for um tema, «más segura es la vitalidad de la obra» (TOMAŠEVSKIJ, B., 1996: 41)¹⁵⁸. Ainda assim, são temas que adquirem uma *outra* pertinência no momento actual¹⁵⁹.

¹⁵⁵ Algumas das personagens que encontramos nestas obras estão também presentes em *Dentro de Mim*, da colecção "Era uma vez...outra vez". Tenha-se em conta, por exemplo, as personagens Daniel, Diamante, Miguel e Carla, que, depois, encontramos em EP.

¹⁵⁶ Realce para o que, a este propósito, diz Milagros Ezquerro: se «le personnage», escreve, «est bien une représentation de personne, il présuppose en même temps une convention ou pacte implicites entre destinataire et destinataire qui stipule le caractère fictionnel du personnage même lorsque celui-ci représente une personne de chair et d'os» (EZQUERRO, M., 1984: 105).

¹⁵⁷ Registe-se ainda uma importante posição de Harold Bloom, para quem as «personagens dos grandes romances não são signos sobre a página, são retratos pós-shakespearianos da realidade dos homens e das mulheres: reais, prováveis, e possíveis» (BLOOM, H., 2001: 193).

¹⁵⁸ Entretanto, note-se, mesmo assim, que Tomaševskij considerou não depender essa “vitalidade” exclusivamente da eleição de um tema interessante; acima de tudo, o importante é estimular o interesse do leitor pela leitura da obra: «[...] lo interés atrae, la atención nos mantiene prendidos» (TOMAŠEVSKIJ, B., 1996: 42).

¹⁵⁹ Note-se, como lembra Carlos Reis, que os *temas*, ainda que não se confinem «dentro de fronteiras cronológicas rígidas, não se esgotam numa época, sendo retomados noutros, por vezes distantes» (REIS, C., 1981: 402); para além disso, estão estreitamente relacionados «com esquemas da realidade que precedem a própria realidade observada pelo escritor» (SEGRE, C., 1989: 113); daí não podermos separar *tema* e *realidade*. Tem existido, todavia, alguma confusão terminológica: entre ser «matéria elaborada num texto», «assunto», «ideia inspiradora», um «motivo» (*id.*: 94), ou corresponder a uma sinédoque (cf. CADIOT, P., 1988: 17), na medida em que poderemos construir um *todo* semântico a partir de diferentes referências, ou partes, do texto. De qualquer modo, Jean-Marie Marandin entende que a identificação do tema de uma obra poderá depender da «intuition de récepteur» (MARANDIN, J.-M., 1988:71).

Assim, e na sequência deste raciocínio, encontramos, naturalmente entre outros, os temas do amor, ou da falta de afetividade, os problemas geracionais, o confronto entre a procura de sucesso pessoal e profissional e o insucesso (escolar, profissional), a ânsia de poder, os conflitos sociais, o estatuto social, os preconceitos sociais, a inadaptação e o isolamento, a solidão¹⁶⁰.

Estes temas aparecem em diferentes perspectivas e, nas duas narrativas que constituem o *corpus* deste trabalho, encontram-se equacionados em função do leitor real das mesmas; sem corresponderem a uma ordem, sem pretenderem abarcar o sentido global do texto, orientam a ação do leitor. E será apenas quando todas as perspectivas do texto se juntarem, segundo um horizonte comum de referência, que o ponto de vista do leitor será adequado ao texto. Por isso, estas perspectivas constituem o que Iser designou de *instruções* (ISER, W., 1985: 72).

Ora, o leitor, real ou ideal, é o destinatário destas narrativas. As frases suspensas, as indeterminações, o diálogo, mais ou menos presente, com o leitor, as críticas, as ironias, são alguns elementos textuais que chamam a atenção do leitor, que o incitam a uma leitura activa e criativa; e, como refere Iser, é durante a leitura que se produz «l'interaction fondamentale pour toute oeuvre littéraire, entre sa structure et son destinataire. [...] Le lieu de l'oeuvre est donc celui où se rencontrent le texte et le lecteur» (*id.*: 48).

No entanto, estas obras literárias não se reduzem nem ao texto, nem à sua concretização. Por isso, a sua análise processar-se-á em função de dois parâmetros de ponderação: o leitor e a personagem.

No que à personagem diz respeito, reconhecendo-a como um «elemento estrutural indispensável da narrativa» (SILVA, V. M. de A., 1991: 687), procuraremos clarificar o percurso das personagens adolescentes, em função, por um lado, de quem são e da sua relação dialógica com as outras personagens, e, por outro lado, em função do que fazem e do que dizem, analisando as implicações ideológicas que decorrem da sua intervenção no espaço

¹⁶⁰ Pela importância das suas conclusões, ajusta-se aqui recordar que Francesca Blockeel afirma serem três os temas que têm norteado a literatura infanto-juvenil contemporânea — salientando que, não sendo temas de hoje, eles marcam a diferença pela forma como são tratados; esses temas são: a *adolescência*, a *família* e a *sociedade*. Com efeito, a autora diz que «a literatura começa a abordar a "desnuda realidade do vulgar quotidiano" sem complexos de culpa» (BLOCKHEEL, F., 2001: 85). No caso da família, tema central das obras que constituem o nosso *corpus*, a leitura mostra que, presentemente, ela não é sempre um «porto seguro».

familiar, social e (menos relevante) escolar.

O leitor adolescente (real ou ideal), por sua vez, aventura-se por entre sentidos implícitos, fazendo da sua leitura um acontecimento, uma experiência única e irrepetível. Por isso, analisaremos algumas estratégias técnico-narrativas (signo temporal, signo ideológico, signo representativo, o espaço), a que o leitor recorre, no sentido de procurar apreender os múltiplos sentidos que estruturam a obra; caber-lhe-á, por fim, uma tomada de posição final, ou seja, a apresentação da(s) ideia(s) que perpassa(m) estas obras.

CAPÍTULO 1: AS PERSONAGENS: DO EU ANÓNIMO AO SER PESSOA

1.1. Rita e Daniel: uma existência ontológica

Durante cinquenta anos li romances pelas suas personagens, pelas suas histórias, e pela beleza das suas vozes autorais e narrativas. Se os romances estão realmente destinados a desvanecer, prestemo-lhes então homenagem pelos seus méritos estéticos e espirituais, e talvez até pelo seu heroísmo, quer dos seus protagonistas quer do próprio autor. Leiamo-los, neste começo do terceiro milénio, como foram lidos nos séculos XVIII e XIX: em nome do prazer estético e do discernimento espiritual (BLOOM, H., 2001: 192).

No cinema, sentada no escuro, eu sou as personagens todas — e ao mesmo tempo, sei que não sou (RRR: 155).

As presenças das personagens, infantis ou juvenis, além de constituírem uma das categorias da narrativa, justificam-se quer pela tentativa de uma maior aproximação ao universo real do leitor adolescente (ele próprio personagem de uma história de vida), quer porque revelam ser (no dizer de Oscar Tacca) importantes «fontes de informação, jogo de espelhos, postos de observação» (TACCA, O., 1983:123).

As personagens protagonistas são dois adolescentes, Rita e Daniel¹⁶¹. E, tal como já referimos, a leitura do capítulo introdutório, em RRR, e do capítulo 0, em EP, não traz ao leitor um conhecimento alargado das personagens — se exceptuarmos uma referência esporádica aos seus nomes próprios, o que, de imediato, lhes confere existência, pouco mais

¹⁶¹ Ainda que num outro contexto, note-se como Georges Maurand refere que uma mesma personagem pode ter designações diferentes. Assim, além do nome próprio, podemos encontrar também os «déictiques référents par des pronoms personnels de la première personne du singulier» (MAURAND, G., 1984: 76), que encontramos, em maior número, em RRR.

sabemos das personagens¹⁶².

No entanto, e embora estas primeiras referências sejam o nosso ponto de partida, elas constituem, ainda, tal como refere Philippe Hamon (HAMON, P.: 1977: 128), signos vazios de significação, exigindo do leitor o reconhecimento de um jogo de descoberta: das afinidades e oposições entre personagens, do seu papel na acção, de todo um conjunto das relações internas presentes nos textos.

De qualquer modo, o processo de nominalização é, a partir de então, um elemento essencial, na medida em que, ao particularizar as personagens no espaço narrativo, permite que as distingamos, ontológica e semanticamente, das restantes¹⁶³. Assim sendo, não as concebemos como simples seres de papel¹⁶⁴; elas desempenham, como veremos, o papel principal.

Este processo de particularizar uma personagem, no espaço narrativo, institui, por um lado, a presença de uma terceira pessoa no espaço textual, uma vez que as recordamos sempre como as personagens protagonistas da história¹⁶⁵; por outro lado, nomeia-a como signo narrativo — que, na opinião de Maurice Molho, é sempre «un signe par quoi je suis reconnu et évoqué par les autres» (MOLHO, M., 1984: 91). Esta característica torna possível desde logo retirar duas ilações: se a presença do nome próprio constitui uma primeira tentativa de aproximação às personagens¹⁶⁶, por outro lado, permite-nos compreendê-las como signos mnemónicos do texto, ou seja, como fios condutores da acção. Nesta medida, podemos ressaltar a ideia de que as personagens começam a sair do anonimato em que se encontram no início da leitura.

Por isso, e como salienta uma vez mais Milagros Ezquerro, seria absurdo manter uma

¹⁶² Na medida em que a personagem se constrói ao longo da nossa leitura, então ela é «aussi, en partie, du pré-construit» (EZQUERRO, M., 1984: 104-105), na medida em que a personagem se constrói ao longo da leitura.

¹⁶³ Os nomes Rita e Daniel vão ser recorrentes ao longo da obra; este processo narrativo é, aliás, na opinião de Philippe Hamon, é «un elemento esencial de la coherencia y de la conservación de la información a lo largo de la diversidad de la lectura» (HAMON, P., 1996: 135).

¹⁶⁴ Maurice Molho classifica estes seres de papel de «personnages vides, [...] ceux qui n'existent que dans la fiction: ce sont des êtres de papier, que nul *je* ne traverse [...]» (MOLHO, M., 1984: 91).

¹⁶⁵ Como salienta Seymour Chatman (CHATMAN, S.: 1990: 126-127), quando terminamos a leitura de uma obra, recordamos com mais facilidade as personagens intervenientes do que propriamente as palavras que proferem.

¹⁶⁶ Maurice Molho realça, a este propósito, que a presença de um «je dénote toute personne humaine. Il en est le signifiant général, qu'il s'agisse de *je* qui parle, du *je* à qui *je* parle (= tu), ou de tel autre *je* (= il, elle, etc...) dont *je* parle» (MOLHO, M., 1984: 90-91).

identidade literal entre as personagens que encontramos nas primeiras páginas da obra e aquelas que, no final da nossa leitura, se apresentam plena de traços semânticos¹⁶⁷. Com efeito, estas personagens adolescentes, inicialmente humildes, mostram-se por fim, mais activas: Rita insurge-se contra o emaranhado de sugestões da tia e Daniel decide falar e procurar a mãe.

Assim sendo, estamos conscientes de que a construção destas personagens resulta, sobretudo, de um efeito da nossa leitura, em particular das imagens que criamos na nossa consciência¹⁶⁸, tendo, como ponto de partida, o que conhecemos das características das pessoas na vida real¹⁶⁹. Entretanto, além destas características, Bernard Valette (VALETTE, B.: 1993: 111) considera igualmente que estas imagens que construímos em nós dependem muito do que projectamos nas personagens, da forma como nos identificamos com elas, sem naturalmente esquecer todo um conjunto de conhecimentos culturais a partir dos quais as abordarmos.

Tal como as pessoas reais, vê-mo-las em interacção com as outras personagens, em particular com aquelas que constituem o núcleo familiar ou, na ausência deste, o grupo de amigos (vizinhos adolescentes) com quem melhor se identificam. Para além disso, note-se também que, mais do que através de relações de afinidades, é através das relações de maior oposição entre elas que ressaltam as características mais significativas, e que poderão, entre outras, valorizar o *saber ser*, o *saber estar*, o *saber escutar*, o *saber sentir*, o *saber fazer*¹⁷⁰.

Com efeito, não podemos negligenciar a ideia de que cada personagem, nas várias acções que realiza, entra em relação com as outras personagens, primeiramente através da linguagem, depois através dos gestos, todos eles parte integrante de diferentes códigos sociais. Estes saberes deixam sobressair contornos psicológicos até então ignorados. E acreditamos não estar enganados se dissermos que serão essas características psicológicas que delinearão

¹⁶⁷ Milagros Ezquero explica que «on est donc conduit à penser que le personnage est donné d'emblée comme [...] une globalité non définie mais susceptible de recevoir une quantité indéfinie de traits sémantiques, d'attributs ou de prédicats» (EZQUERO, M., 1984: 104).

¹⁶⁸ As personagens, ao existirem na nossa consciência, ganham vida. Por isso, já as entendemos como o produto final de um processo implícito na leitura — que Baruch Hochman designa de «final cause» (HOCHMAN, B., 1985: 32).

¹⁶⁹ Baruch Hochman acredita que o nosso ponto de partida é o mundo real, ou seja, «our conception of people and how they operate» (HOCHMAN, B., 1985: 36).

¹⁷⁰ É Philippe Hamon que reduz a quatro os momentos privilegiados para que se processe uma análise das personagens: o *savoir dire*, o *savoir faire*, o *savoir jouir* e o *savoir vivre* (HAMON, P., 1984: 397).

fronteiras mais precisas entre as personagens, permitindo uma análise pela diferença¹⁷¹.

Em função dos diferentes acontecimentos que mobilizam e dos valores morais, sociais e ideológicos que representam, estas personagens são únicas, valem pelo que representam e pelos valores que defendem. Mais ainda: pelas suas maneiras de ser e agir face aos outros, cada qual informa-nos tanto sobre o *outro*, como sobre si próprio.

Assim, e enquanto “núcleos do espaço narrativo”¹⁷², Rita e Daniel experimentam a transformação mais importante: deixaram para trás a infância para se tornarem, agora, adolescentes. Desenvolveram-se, portanto, ao nível psicológico, afectivo e social.

Os diferentes acontecimentos que suportam e o que aprendem com isso revelam-nos, por um lado, uma reflexão sobre realidades distintas (o pequeno mundo da criança e o do adolescente, em oposição ao dos adultos) e, por outro lado, uma maior consciencialização, por parte dos adolescentes, do seu papel na família e na sociedade de hoje, adolescentes esses que avaliam o que representam para os *outros* e o que os outros representam nas suas vidas¹⁷³; é nesta medida, aliás que concordamos com Mikhaïl Bakhtine, quando refere que «la vie avec ses évènements [...] apparaît comme un terrain d'apprentissage» (BAKHTINE, M., 1978: 206).

Esta progressiva consciência que têm de si, no mundo, não se processa sem que, em simultâneo, as personagens adolescentes questionem o *agora* das outras personagens. Por isso, a sua atenção centra-se na análise dos comportamentos do *outro*, adolescente ou adulto, bem como dos valores e ideais que norteiam as suas vidas. Já adolescentes, consciencializam-se de que nada é dito ao acaso, uma vez que em todas as palavras¹⁷⁴ que os outros proferem, em todos os gestos que fazem, reconhecem haver sempre um discurso pleno de «intentions» (como diria Bakhtine [1978: 114]); eles concluem, portanto (e recorrendo nós mais uma vez às palavras de Bakhtine), não haver nada «d'inexprimé, d'intériorisé; tout est en surface, tout est dans l'échange, tout est dans le matériau, et principalement dans le matériau verbal»

¹⁷¹ Segundo António Cândido, é «com o surgir de um ser humano que se declara o carácter fictício (ou não-fictício) do texto, por resultar daí a totalidade de uma situação concreta em que o acréscimo de qualquer detalhe pode revelar a elaboração imaginária» (CÂNDIDO, A., 1987: 23).

¹⁷² A expressão pertence a Aguiar e Silva (SILVA, V. M. de A., 1991: 699).

¹⁷³ Repare-se que Juan Cervera explica como, nesta fase da vida, o adolescente revela um crescente «interés por la observación de sí mismo» (CERVERA, J., 1991: 252).

¹⁷⁴ A este propósito, Roland Bourneuf e Réal Ouellet dizem que «a troca de palavras, pelo seu carácter espontâneo, imprevisível, faz nascer sentimentos, brotar ideias, e transforma a paisagem interior» (BOURNEUF, R., OUELLET, R., 1976: 262).

(BAKHTINE, M., 1977: 38).

Ora, estes sinais exteriores não passam despercebidos ao olhar atento e crítico dos adolescentes. Nesta fase da vida, em que a sede de aventura e do desconhecido é uma constante, tudo é ponderado e sujeito a reflexão: além dos gestos e das palavras, também as ausências físicas das figuras paterna e materna, ou o próprio silêncio são questionados.

Consequentemente, a nossa atenção incidirá na análise do percurso das duas personagens protagonistas, na medida em que (estando omnipresentes na acção) elas se inscrevem como pontos estratégicos fundamentais para a exploração de um tema central destas obras: o adolescente em *família*¹⁷⁵.

Salientamos, então, a posição de hierarquia¹⁷⁶ que as personagens assumirão nas narrativas, quer em relação à sua *distribuição* no espaço narrativo, quer em relação ao *relevo* que lhes é atribuído. Inscrevem-se como as personagens protagonistas destas duas narrativas, condicionadas estruturalmente, na sua acção, «pela teia de relações que a ligam às restantes personagens» (REIS, C., LOPES, A. C. M., 2007: 316).

1.2. Rita e Daniel no espaço familiar

Em RRR, a família surge, pela primeira vez, referenciada no *incipit* da obra, através da voz «de uma pessoa que deve ser uma rapariga nova. A falar da família» (RRR: 18); a família aparece, portanto, reduzida (neste momento) a três elementos: Rita, Romeu e a tia Rute — abarcando as duas últimas personagens papéis essenciais para a compreensão do sentido global da obra.

Ora, Rita é o elemento mais novo de uma família, de fracos recursos económicos, constituída por um número reduzido de membros — a mãe, Dora, o pai, Romeu e o irmão, mais velho, o Pedro; é este o núcleo familiar. A tia Rute surge como uma personagem ligada à família por um elo de parentesco, ou seja, ela é a irmã mais velha de Romeu¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Sendo assim, poder-se-ia concluir que os leitores actuais se sentirão mais motivados para a leitura de temas directamente relacionados com a sua vida quotidiana, ou seja «eficaces en el marco de las exigencias culturales del momento» (TOMAŠEVSKIJ, B., 1996: 41).

¹⁷⁶ Philippe Hamon explica que «el personaje será definido, pues, por un conjunto de relaciones de semejanza, de oposición, de jerarquía y de orden (su distribución) que establece, en el plano del significante y del significado, sucesiva y/o simultáneamente, con los demás personajes y elementos de la obra» (HAMON, P., 1996: 130-131).

¹⁷⁷ Note-se que, depois de indicar que o pai é o filho mais velho, a narradora salienta ainda que Romeu tem duas irmãs: a tia Rute e a tia Becas (RRR: 145).

As vivências quotidianas desta família são comuns, muito próximas da realidade de muitas famílias. Com profissões diferentes (pai "empresário" e mãe doméstica), as personagens adultas deste núcleo familiar representam as desigualdades de oportunidades em que se encontram, inseridos num mundo ainda muito dominado pelos valores masculinos. É o homem que se ausenta de casa para trabalhar, mesmo quando, neste caso, a sua última empresa foi criada na Internet, enquanto a mulher se dedica às tarefas domésticas; é o homem que continua a transmitir uma imagem de um ser forte, duro, enquanto desta mulher se transmite a imagem de um ser fraco e submisso.

Devido às ausências da figura paterna, por questões de trabalho, os momentos em conjunto são muito escassos, pelo que, conseqüentemente, as presenças são, sobretudo, marcadas pela falta de diálogo e de trocas de experiências e vivências quotidianas, com repercussões ao nível dos seus relacionamentos. Assim sendo, existem alguns momentos de tensão verbal, sobretudo relacionados com a educação dos filhos ou com as suspeitas de uma relação extraconjugal de Romeu. Estes momentos, tendo lugar maioritariamente na cozinha ou na sala, tornam-se, de alguma forma, representativos da mensagem que se pretende veicular: por um lado, a mãe, responsável pelas tarefas domésticas, refugia-se na cozinha; por outro lado, o pai escolhe a sala como espaço de descontração e lazer.

Em EP, porém, o caso de Daniel representa uma situação mais delicada. Do seu passado familiar pouco conhecemos. Não existindo nenhuma referência à existência do pai biológico, e com uma referência esporádica à mãe, a imagem que retemos é de que Daniel vive sozinho. Com efeito, a escassez nas relações mãe/filho não permite que se fale de uma presença materna significativa. Neste sentido, o abandono, involuntário, em que se encontra Daniel, suscita um discurso emocionado, sobretudo pela Lindinha, antiga amiga que lamenta a perda de uma ligação tanto física como emocional com Daniel, para ela tão importante.

Na verdade, é com Lindinha que Daniel surge em momentos de maior interacção afectiva e lúdica. Sabendo que Daniel não tem qualquer elo com a mãe biológica, ou com o resto da família, Lindinha e Artur representarão os pais 'afectivos' de Daniel — facto comprovado, diremos, pelo destaque, num único parágrafo, da frase «O Daniel gosta da Lindinha e do Artur» (EP: 43), frase esta que, note-se, em nenhum momento da narrativa é dita a propósito de Beatriz. Já em relação a Beatriz sabemos, apenas, e através de umas primeiras palavras da responsabilidade do narrador, que a mãe mantém uma relação amorosa

com um homem casado, «uma espécie de padrasto» para Daniel (EP: 99). Porém, se Beatriz não lhe consegue transmitir segurança, procuraremos ver de que modo Jaime também o não conseguirá.

Assim, importa sublinhar que tanto em RRR, como em EP, a *família* é, então, o tema central das obras — ainda que esse tema seja tratado, estrutura e semanticamente, de forma diferente, uma vez que até as próprias famílias são diferentes. Se, na primeira destas obras, nos deparamos com uma família tradicional, baseada numa concepção tripartida (pai, mãe e filhos), encontramos, na segunda, uma família monoparental, constituída por uma mãe e um filho.

Deste modo, compreendemos que, face à grandeza deste tema, já não se revelará muito importante saber se Rita conclui a escrita do romance, ou se Daniel consegue concluir mais um desenho em *grafitti*, na medida em que pensamos que estes constituem segmentos de menor relevância temática. Por isso, a intenção de escrita do romance, por Rita, ou a pequena redacção escrita por Daniel, subordinada ao título "Em vias de extinção", constituem apenas uma das estratégias utilizadas para a criação de uma *ilusão de óptica* no leitor, uma vez que se pretende fazer sobressair, em particular, a importância das relações familiares, no momento presente, enquanto primeira instância de socialização do indivíduo. Já a partir daí, as atenções centram-se, fundamentalmente, nas relações familiares e no que elas representam para o adolescente.

A imagem da família não representa, no entanto, uma estrutura forte e coerente. Com efeito, a família configura-se como uma estrutura, de dimensões (muito) reduzidas, onde diferentes *vozes* se confrontam. E é neste confronto que entendemos que as nossas palavras são sempre, de algum modo, as palavras dos outros, daí nos serem aparentemente estranhas. Diz Bakhtine que, quando dialogamos, «on rapporte, on évoque, on pèse, on discute leurs paroles, leurs opinions, affirmations, informations, on s'en indigne, on tombe d'accord, on les conteste, on s'y réfère» (BAKHTINE, M., 1978: 157), actos de fala que contribuem para a criação de relações interpessoais mais tensas.

Nesta medida, o entrecruzar de diferentes *vozes*, em espaços de dimensões mais reduzidas e fechadas ao exterior, cria sempre um avolumar de problemas familiares, mais evidente em RRR, os quais tendem a criar uma relação de maior distância entre pais e filhos, de primordial importância na fase da adolescência, já por si uma etapa de sucessivas tensões

existenciais e geracionais — já que se confrontam, com frequência, o *eu* adolescente com o *eu* adulto.

1.3. Rita, protagonista no *O Romance de Rita R.*

Antes de a configurarmos como narradora, Rita foi a personagem principal da sua história¹⁷⁸. Tal facto permite-nos, desde logo, situá-la em dois níveis distintos, mas que se interligam: primeiramente, o da *história* e, depois, o do *discurso* narrativo.

Deste modo, e porque viveu os acontecimentos, constatamos que é Rita, personagem, quem melhor veicula todo um conjunto de conhecimentos indispensáveis à compreensão da obra. Interessada e atenta quer aos ensinamentos da tia Rute, quer aos diferentes acontecimentos que preenchem a sua vida, a sua escrita vem mostrar o modo como as crianças e os adolescentes "olham" a realidade que os cerca, com frequência acompanhada de alguma ironia crítica¹⁷⁹ — e, como refere Harold Bloom, se «despirmos de ironia a leitura, esta perderá de uma vez só toda a disciplina e toda a surpresa» (BLOOM, H., 2001: 27).

Ora, esta surpresa mantém-nos atentos, de forma a podermos analisar que, se, em criança, o visionamento do *Famílias Trocadas* não lhe merece qualquer observação, já em adolescente, na condição de narradora, a atitude crítica começa a aflorar, ao ponto de considerar a sua própria vida «tão falsificada como a vida televisiva das personagens» (RRR: 180) daquele “*reality show*” — além de não deixar também de criticar o desrespeito e incumprimento das tarefas domésticas, por parte de Gui, a empregada doméstica.

A *adolescência*, para o sexo feminino, é, como se sabe, uma fase marcada por um forte pendor para o confessionalismo e para a escrita (em segredo) dos diários; daí o predomínio de uma escrita de propensão autobiográfica¹⁸⁰, ao longo da qual descreve os diferentes acontecimentos que preenchem a vida quotidiana da sua família. Sem plano previamente

¹⁷⁸ Trata-se de uma adolescente, estudante do 9º ano de escolaridade. É pelas suas palavras que tomamos conhecimento de que, presentemente, andam a ler o conto literário *A Aia*, de Eça de Queiroz (RRR: 45), uma das obras propostas para leitura orientada constante dos programas escolares (Ministério da Educação, p. 35).

¹⁷⁹ Atente-se nas seguintes passagens: «Para quem não vê televisão, a tia Rute até que anda bem informada» (RRR: 24) e «É mais como um vídeo-diário do *Famílias Trocadas*, eles não dizem tudo o que fizeram durante o dia» (RRR: 27).

¹⁸⁰ Trata-se de uma escrita predominantemente subjectiva que, na opinião de Enzo Petrini, revela «por un lado, la polidricidad del alma juvenil, y por outro, una tendencia más bien literaria que psicológica, que va al encuentro de los anhelos juveniles con proposiciones y temáticas subjectivas, a menudo prevalentemente autobiográficas» (PETRINI, E., 1981: 136).

estabelecido, os acontecimentos vão sendo narrados, condicionados pelo desenrolar das lembranças, marcado por um registo retrospectivo.

Ora, enquanto personagem principal e narradora, Rita, ao narrar acontecimentos, vai imprimindo ao texto a sua própria visão. Daí, por exemplo, classificar as personagens com quem interage de *personagens-tipo*. Ao caracterizá-las desta forma, Rita, por um lado, dá a conhecer, aos leitores, de que modo os adultos são olhados pelos adolescentes e, por outro lado, mostra algum desânimo face a esta previsibilidade de comportamentos (característica das personagens que pouco evoluem ao longo da acção).

No entanto, não são apenas as personagens com quem mais directamente interage que são monótonas, de tão previsíveis. Com efeito, até a própria ficção televisiva se apresentará estranhamente enfadonha: sempre as mesmas personagens¹⁸¹, os mesmos estereótipos, as mesmas convenções sociais, as mesmas falsidades. O que nos permite compreender que a imprevisibilidade e o instantâneo constituem factores de mudança e dinamismo, importantes nesta etapa da vida¹⁸². Afiguram-se como situações mais realistas, em detrimento da ficção televisiva ou literária. Aliás, Rita insurgir-se-á também contra a falsidade dos *reality shows*, questionando de que modo eles conseguem ludibriar a realidade.

É, pois, aquela *indeterminação*, que a situação de imprevisibilidade encerra, que ajuda a criar um clima de *suspense*, conferindo dinamismo à sua vida quotidiana.

A personagem principal auto-caracterizar-se-á na parte final da obra, contra todas as sugestões, contra todas as poses e artificialidades televisivas — mas, para nós (leitores), de forma imprevisível¹⁸³. Salientamos, aqui, o carácter de imprevisibilidade da situação, uma vez que consideramos que o leitor não está preparado para tal revelação — já que, até então, a personagem seguia, sem visível contestação, as sugestões da tia Rute.

Sendo assim, consideramos esta revelação (que a seguir transcrevemos) como o momento nuclear da narrativa¹⁸⁴; parafraseando Seymour Chatman, e ainda que num outro

¹⁸¹ A narradora apresenta, como exemplo, «uma personagem com ar de árabe [...] sabe-se logo que é o mau da fita», «duas pessoas - um homem e uma mulher, ou um branco e um preto» (RRR:155-156). Quer isto dizer que a nossa atenção é orientada para o facto de a personagem ser feminina ou masculina, preta ou branca, ameaçadora ou amiga, de aparência normal ou ímpar (cf. HOCHMAN, B., 1985: 46).

¹⁸² Enzo Petrini destaca curiosamente que «los muchachos [...] prefieren las descripciones dinámicas [...] a las estáticas» (PETRINI, E., 1981: 63).

¹⁸³ Seymour Chatman classifica este tipo de personagem como personagens «abiertos» ou «esféricos», ou seja, capazes de nos surpreender, de gerarem novas ideias (CHATMAN, S., 1990: 142).

¹⁸⁴ Atendendo às palavras de Philippe Hamon (HAMON, P.: 1984: 393), a leitura deverá hierarquizar e

contexto crítico, acreditamos que a sua ausência poderia destruir a lógica da narrativa, uma vez que constitui um momento narrativo que dá «origem a pontos críticos en la dirección que toman los sucesos» (CHATMAN, S., 1990: 56). Com efeito, esta revelação de Rita, além de marcar a distância, ainda que virtual, entre o eu-criança e o eu-adolescente, institui a marca de uma mudança na forma de ser e de estar da personagem protagonista, na medida em que, instituindo-se como personagem *esférica* (*id.*: 141-142), ela não deixará de a partir de então nos surpreender.

Perigo! Proibida a entrada a Adultos! Mastigo pastilha elástica com a boca aberta. Respondo à letra, com duas pedras na mão, sem regras na língua. Sou uma personagem de um romance para jovens, engraçada, cheia de problemas que não são problemas a sério. E tenho muita imaginação. Até ando a anunciar que vou escrever um romance! Sou tão criativa! (RRR: 180-181).

Nestas palavras, destaque-se, por um lado, a violência das palavras, constituindo um grito de revolta, de insubmissão, diríamos de afirmação da sua identidade, colocando em questão todo um mundo de valores e de convenções inculcados pela família e pela sociedade; por outro lado, realce para o facto de estas mesmas palavras mostrarem o seu amadurecimento psicológico, afectivo e social.

Com efeito, estas suas primeiras palavras são muito expressivas, na medida em que permitem exteriorizar o que há muito estava em ebulição. Diríamos, então, que Rita constrói uma barreira, intransponível, entre dois mundos: o dos adolescentes e o dos adultos, delimitando o seu espaço de acção. Todavia, esta expressividade é ainda mais presente, uma vez que está direccionada, concretamente, para os adultos.

Das palavras transcritas, não concluímos apenas a reacção, mais sensível, da personagem principal contra um mundo de saberes, anteriormente indicados, ou seja, contra comportamentos socialmente correctos ou eticamente mais aceitáveis. Com efeito, elas permitem-nos constatar que, inicialmente, Rita pode não estar consciente relativamente ao facto de os diferentes acontecimentos da sua vida lhe serem mais ou menos favoráveis. Queremos com isto dizer que, enquanto personagem da sua própria história, Rita nada questiona. Pelo contrário, os adultos, em especial a tia Rute, são, para ela, um exemplo de conduta pessoal e social. Ela refere, por exemplo, que a tia já leu «todos os romances mais

redistribuir os diferentes elementos do texto, permitindo (utilizando as palavras de Karlheinz Stierle) a construção de cadeias de sentidos e de «niveles de significación» (STIERLE, K., 1987: 116).

importantes da literatura mundial, e sabe um ror de poemas de cor» (RRR: 39)¹⁸⁵.

Compreendemos, portanto, esta reacção, acima de tudo, como uma tentativa de libertação dos constrangimentos, dos preconceitos, das regras sociais, assim como de afirmação do seu valor pessoal perante os *outros*. No fundo, nessa reacção se revela como é importante expressar o que entende ser essencial, isto é, o que preenche o seu interior: as angústias, as suas tristezas, os seus medos, as suas dúvidas¹⁸⁶.

No entanto, esta irreverência, consequência deste mal-estar interior adolescente, nem sempre é bem interpretado pelos adultos, sobretudo pela mãe¹⁸⁷, se tivermos em conta que o pai pode não ter conhecimento, devido às suas frequentes ausências.

Como se depreende, esta inquietação interior reflectir-se-á num discurso fragmentado¹⁸⁸, entrecortado com constantes pausas emotivas, frases suspensas, perguntas retóricas, como se o momento presente da escrita do seu romance correspondesse às «pausas entre las tormentas de la historia» (CHATMAN, S., 1990: 183), ou seja, como se o momento da narração seguisse o ritmo subjectivo das sensações vividas interiormente. Diz Rita:

Eu gostava de poder fechar a porta e esquecer, mas não consigo. Gostava de poder sentar-me à secretária e reescrever o início do meu romance. Mas ainda estou a remoer o que o papá disse ontem. [...] É evidente que ele está apaixonado (RRR: 141).

Ora, não podemos ser indiferentes ao recurso ao pretérito imperfeito da forma verbal *gostava*, seguido da utilização repetida da conjunção adversativa *mas*, a mostrar uma situação que queria ver realizada (não podendo, porém, tal acontecer). Estes elementos permitem-nos pensar o momento da escrita como um momento de expressão de uma experiência impossível de realizar, com uma carga afectiva preponderante, na medida em que Rita parece condicionada na sua acção. Diríamos poder precisar aqui um confronto, durativo, entre o que

¹⁸⁵ Eric Rayner explica como, face a uma possível destruição da imagem dos pais, esta adolescente pode tornar-se admiradora de pessoas mais velhas, com destaque para a tia (RAYNER, E., 1982: 146).

¹⁸⁶ Temos em conta, este contexto, as palavras de Bakhtine, para quem a teoria da expressão «suppose inévitablement un certain dualisme entre ce qui est intérieur et ce qui est extérieur, avec une primauté certaine du contenu intérieur, étant donné que tout acte d'objectivation (expression) procède de l'intérieur vers l'extérieur», salientando que as origens são sempre «intérieures» (BAKHTINE, M., 1977: 120).

¹⁸⁷ A mãe de Rita, Dora, avalia estas atitudes da filha como sendo as de uma menina «malcriada e atrevida» (RRR:162).

¹⁸⁸ Relembramos mais uma vez Enzo Petrini, quando escreve que «"Los muchachos... prefieren las descripciones dinámicas... a las estáticas", se entusiasman "delante de la cinematografía de una escena de tres al cuarto, permaneciendo fríos de ordinario delante de una fotografía finísima o de un cuadro artístico, a no ser que de éstos surja inmediatamente una idea viva que dé movimiento a la imaginación o al sentimiento"» (PETRINI, E., 1981: 63).

a personagem queria e o que não pode fazer, que, depois, surge reforçada pela expressão "é evidente". É como se Rita nos estivesse a dizer que 'contra factos, não há argumentos'.

Desta forma, Rita mostra de que modo se apercebe da desunião do núcleo familiar, ideia esta que mexe com a concepção infantil da família. Porém, o que é que atormenta Rita? O que é que contribui para que ela oscile entre momentos de inconsciente felicidade e uma (in)felicidade consciente?

Rita define-se como uma adolescente *divertida, imaginativa e criativa* (RRR: 180-181). Acreditamos, porém, que não serão estas as características que melhor a definem, mas são, talvez, as características que as personagens adultas vêem nela. Ora, uma das características que, comumente, se atribui aos adolescentes é o facto de estes serem *criativos* — como se criatividade, nesta fase, pudesse ser sinónimo de deturpação da realidade e ou sinal de incoerência. Com efeito, talvez não compreendamos, como afirma Daniel Sampaio, que a esta nova geração «compete inovar, lançar ideias criativas, contestar», enquanto «à geração dos pais compete estabelecer limites, esclarecer e criticar também» (SAMPAIO, D., 1994: 38)¹⁸⁹.

Assim, contrariamente aos adjectivos acima indicados (divertida, imaginativa, criativa), o que ressalta, no fundo, é a projecção de uma imagem de solidão (o que justifica a importância dos *Inícios 1, 2 e 3*, bem como as interpelações constantes ao leitor), de um certo abandono afectivo de que, no fundo, são vítimas as crianças e os adolescentes da actual sociedade.

É a imagem do eu-criança, do eu-adolescente, do eu-adulto, o *fio* que nos liga à realidade, múltipla, inconstante, justificando que «nenhum Homem é uma ilha» (RRR: 67). E, de todas as personagens que intervêm nestas narrativas, Rita é aquela que sofre a maior mudança, cortando os elos que a ligam ao passado. Por isso, o que fundamentalmente nos importa aqui realçar é a heterogeneidade e a complexidade do seu discurso, através da inclusão quer de reflexões pessoais (por isso mesmo, muito subjectivas), quer de poemas (recriados a partir de poemas de Camões) ou de pensamentos filosóficos, que recebe por e-

¹⁸⁹ A capacidade criativa que se atribui a Rita, em RRR, encontra-se associada às indefinições relativas à escolha de uma profissão (astronauta, cientista, escritora, por exemplo). Mas, compreendemos que esta escolha pode corresponder à definição de um *ideal*, ou objectivo a seguir (cf. BRACONNIER, A.; MARCELLI, D., 2000: 156) e, «apesar do que existe de infantil nessas aspirações», essa escolha pode também ser o «testemunho do prestígio da técnica e do desejo de evasão» (AVANZINI, G., 1980: 81). Por conseguinte, os desabafos de Rita podem mostrar como «a juventude é [...] tratada como uma espécie de falta e de défice que invalida as suas ideias e projectos» (*id.*: 29).

mail. O facto é que todos estes textos, surgindo na obra como peças soltas de um *puzzle*, interagem entre si para criar e veicular uma mensagem, originando aquilo que Iser designou por «kaleidoscope of perspectives» (ISER, W., 1972: 284).

A personagem principal, sem transmitir um discurso com carácter de novidade, de verdade absoluta, encontra, nas palavras escritas, a expressão ideal das suas intenções, do seu posicionamento no mundo¹⁹⁰. Através delas, os seus pensamentos tornam-se-nos mais transparentes, permitindo, ao leitor, um conhecimento mais profundo da sua vida interior, uma vez que, sendo uma personagem ficcional, conhecêmo-la «even better than we know real people» (PERRINE, L., 1983: 66), na medida em que, enquanto leitores, conseguimos inferir o que se passa na mente das personagens: seja através das recordações da personagem-narradora, das suas reflexões, da imaginação, ou mesmo das suas críticas¹⁹¹.

1.3.1. Rita, «narradora com pretensões a autora»

C'est dans les livres que j'ai rencontré l'univers: [...] et j'ai confondu le désordre de mes expériences livresques avec le cours hasardeux des évènements réels (SARTRE, J. -P., 1964: 44).

A narradora refere-se a quatro razões que a motivam para a escrita de um romance, bem como ao seu interesse súbito pela ficção: quer «escrever, escrever, escrever», porque tem «a impressão de que é fácil escrever um romance» (RRR: 40).

Além da ideia de facilitismo, a indicação do género narrativo, o romance, implica uma mistura «of reality and fictions, and as such it brings about an interaction between the given and the imagined» (ISER, W., 1993: 1), necessária para que a recepção destes textos se revele um momento criador.

Com efeito, os diferentes acontecimentos da sua história de vida são recuperados e transportados para a folha de papel, onde ganham outros sentidos, por força da sua imaginação, mas também da sua disposição interior no momento. Ou, então, porque, geralmente, como escreve Frank Smith, «we remember specific events when [...] they have some particularly dramatic or powerful or emotional significance» (SMITH, F., 1985: 78). Assim se compreende que Rita, em função do significado emocional que atribui aos

¹⁹⁰ Ana Saldanha, em e-mail que nos enviou, datado de 10 de Setembro de 2008, refere que o importante «não é o que se diz, mas como se diz o que se diz».

¹⁹¹ Estas críticas passam sobretudo pelo olhar atento da personagem e têm em vista revelar comportamentos menos apropriados das personagens adultas.

acontecimentos, imprima ao seu discurso um ritmo ora mais acelerado, ora mais moderado, com menos intromissões.

A título de exemplo, o diálogo inicial entre Rita e a tia Rute mostra como é que aquela vive um dilema: o de iniciar a redacção de um romance através da distinção entre *famílias felizes* e *famílias infelizes*¹⁹². Este dilema coloca-a numa situação difícil de resolver e que se arrastará até ao final da narração.

Além de ser um começo enigmático, com o qual Rita acaba por não concordar, pelo facto de não conhecer «nenhuma família infeliz ou fora do comum» (RRR: 28)¹⁹³, o que fundamentalmente chama a nossa atenção é a presença das três tentativas para a redacção do início do romance, na medida em que a narradora, ao transportar os elementos da sua realidade familiar para o espaço textual, torna-os, a partir de então, signos de *alguma coisa*; e a selecção desses elementos dependerá de múltiplos factores, sendo que, aqui, adquirem um significado próprio, por força da adaptação a um novo contexto e da mensagem que se pretende veicular¹⁹⁴.

Sendo assim, e apesar de a tia Rute ter afirmado que «o início de um romance era muito importante» (RRR: 46), as palavras e/ou expressões que Rita selecciona, para iniciar a sua escrita, são muito relevantes, na medida em que, por um lado, contribuem para que a personagem protagonista se revele uma adolescente ainda muito ligada à infância e, por outro lado, porque são um instrumento para a expressão do seu mundo interior¹⁹⁵. Com efeito, as suas palavras representam as tentativas de se libertar do que a aprisiona ao mundo da ficção, da irrealidade, da inconsciência, ao mundo das aparências. Essas palavras são, em suma, o produto do seu posicionamento perante os outros, o produto de uma leitura de si e dos outros.

¹⁹² Ana Saldanha, questionada sobre a inclusão de um início intrigante, esclarece que o «começo intrigante de *O Romance de Rita R.* é "roubado" a *Anna Karenina*», de Leo Tolstói (mensagem de um *e-mail* que nos foi enviado, no dia 15 de Julho de 2008), onde encontramos a seguinte frase: «Todas as famílias felizes se parecem umas com as outras, cada família infeliz é infeliz à sua maneira» (TOLSTOI, L., 2006: 11). Na opinião da tia Rute, é «um exemplo magistral» (RRR: 23).

¹⁹³ O tema da *família* encerra sempre uma tonalidade emotiva; por outras palavras, como disse Tomaševskij, «el tema de la obra literaria [...] suscita sentimientos de repulsa o de simpatía, y se elabora según el plan de la "valoración"» (TOMAŠEVSKIJ, B., 1996: 42).

¹⁹⁴ Relembramos, aqui, algumas palavras de Wolfgang Iser, quando refere que todo o texto literário «contains a selection from a variety of social, historical, cultural, and literary systems that exists as referential field outside the text» (ISER, W., 1993: 4).

¹⁹⁵ Ana Saldanha esclarece que no «caso da Rita, a minha intenção não era criar uma personagem que se refugiasse na escrita, mas que quisesse exprimir-se através dela» (*e-mail* que nos enviou em 10 de Setembro de 2008). E esta expressão pode adquirir a forma de uma «île émergeant dans un océan sans limites» (BAKHTINE, M., 1977: 138).

1.3.2. *A escrita ficcional: a força da expressão "Era (uma vez...)"*

São três as tentativas para iniciar o seu romance, três tentativas que ilustram esse momento decisivo — o que nos permitirá, depois, analisar a dicotomia entre o *agora* da criança que foi e o *agora* da adolescente que é¹⁹⁶:

Início 1

Era uma noite escura e tempestuosa. A chuva e o vento tombavam sobre a casa antiga e austera, plena de terror, onde uma menina com uma beleza singular estava sentada à janela [...] A menina estava sozinha. Era, efectivamente, o seu nome: Maria Ariadne dos Santos Silva (RRR: 53-54);

Início 2

Era de noite. Estava escuro. Fazia mau tempo (RRR: 134-135);

Início 3

É de noite — disse o jovem [...] E o vento sopra, gélido e pleno de augúrio (RRR: 166-167).

Como se poder ver, os *inícios 1* e *2* são momentos determinantes na configuração do mundo interior de Rita, ainda que a apresentação dos acontecimentos seja entretecida por muita imaginação: por um lado, correspondem a momentos de reflexão pessoal sobre alguns acontecimentos que têm marcado a sua vida familiar e que não deixam de imprimir ao texto as suas marcas emocionais; por outro lado, salientam pequenas mudanças na sua forma de estar e de pensar a família, em particular no que diz respeito à imagem paterna.

Assim sendo, e em primeiro lugar, destacamos o facto de a caracterização do pai aqui apresentada — um «homem de um retrato físico e psicológico assustador» (RRR: 53; 134) —, contrastar muito com aquela que encontramos quando Rita, justificando a necessidade de realizar um retrato fiel, o define, entre outras características, como simpático e leal (características essas que estudaremos mais adiante, quando nos debruçarmos sobre as personagens masculinas). E de imediato surgem algumas perguntas: qual dos dois retratos será o mais fiel? Que implicações terão na vida de Rita?

Em segundo lugar, salientamos a situação de solidão em que se encontra a menina, de seu nome Maria Ariadne dos Santos Silva¹⁹⁷, impossibilitada de comunicar, num ambiente

¹⁹⁶ Lembre-se o que Bakhtine escreveu a este propósito, quando esclarece que «"hier" et "aujourd'hui" n'ont pas, dans un certain sens, le même langage sur le plan sociologique [...]; chaque jour a sa conjoncture socio-idéologique et sémantique, son vocabulaire, ses accents, son slogan, ses insultes et ses louanges» (BAKHTINE, M., 1978: 112).

¹⁹⁷ Fazemos, aqui, uma chamada de atenção para um possível ponto de contacto com o mito grego de Ariadne,

escuro e austero, intensificado pela ideia de aquele homem viver num labirinto.

O Início 2, por sua vez, apresenta já uma certa evolução, na medida em que Rita encontra a ponta do fio do *novelo* que segurava nas mãos, ou seja, revela o que tanto a inquieta: o facto de aquele homem «manter uma outra mulher» (RRR: 134). Além disso, repare-se, neste início, noutros elementos da realidade da vida familiar, destacando-se a referência à empresa de computadores ou ao apartamento onde vivem.

Como quer que seja, realce para o facto de as duas primeiras tentativas para iniciar o seu romance situarem a história num tempo anterior, com implicações subjectivas no tempo da narração, uma vez que os sentimentos da personagem poderão estar marcados pela ausência, presente, da ligação à figura paterna — o que, em parte, poderá justificar a dualidade de critérios na apresentação do retrato físico e psicológico do pai, como anteriormente transcrevemos.

A repetição, em início de frase, da forma verbal *Era*, situa o «presente no passado» (CUNHA, C; CINTRA, L., 1990: 452), aquele onde a personagem protagonista ouvia contar «histórias» (RRR: 179) pela voz da vovó Palmira e que, em si, trazem o fascínio, sempre estimulante, das sucessivas releituras¹⁹⁸. Por outro lado, permite o contraponto com o presente, aquele em que sente a sua *voz* enclausurada por força das suas inquietações do momento.

Assim, a expressão "Era (uma vez...)"¹⁹⁹, convencionalmente muito expressiva, insere-nos no mundo da magia dos contos de fadas, como se, nas entrelinhas, conseguíssemos ler "Era uma vez uma menina, de uma beleza doce e singular, que se encontrava sozinha, amedrontada, e impossibilitada de falar. A casa onde vivia, da qual olhava o mar majestoso e cheio de ondas, pertencia a um homem de um retrato físico e psicológico". Estas referências imprimem, então, um ambiente de inquietação e de mistério ao texto. Ora, a introdução de uma personagem, ainda criança, associada à expressão *Era uma vez*, introduz-nos no domínio do «imaginário tradicional, profundamente ancorado em vivências reais» (PIRES, M. N.,

na medida em que, partindo do texto, existem elementos semelhantes: a indicação do nome da personagem, a referência ao labirinto e o *novelo* de fio, bem como a criação de um ambiente marítimo (leia-se GRIMAL, P., 1992: 45-46).

¹⁹⁸ García Sobrino lembra que existe, nos actuais escritores, o recordar da «agradável experiência de ouvir contar histórias às avós, pais ou vizinhos» (GARCÍA SOBRINO, J., 2000: 46).

¹⁹⁹ Há, segundo Genette, asserções que significam, na realidade, algo como «Veuillez imaginer avec moi qu'il était une fois une petite fille, etc», supondo um acordo, mais ou menos tácito (sem ser explícito), entre autor e leitor (GENETTE, G., 1991: 50).

2005: 12) e que continua sempre actual.

Nesta medida, a provável leitura de textos, na sua infância, revela um potencial múltiplo de conexões, proporcionando, no momento da escrita, uma interacção emotiva entre a criança e o texto. A personagem, com efeito, recuperará acontecimentos reais passados que, depois de transformados pelo poder da imaginação, constituirão um dialogar de sentidos enriquecedor, quando, já adolescente, se dedicar à escrita do romance. Pensamos, assim, que Rita tenta expressar-se e comunicar o que, na realidade, sente. Não serão apenas medos, perplexidade, preocupação, mas, talvez, um sentimento de traição relativamente ao comportamento do pai, como se os sentimentos entre pai e filha se resumissem a «um não querer mais que bem querer» (RRR: 88). Acreditamos, pois, que a personagem protagonista expressa, através das palavras do Início 1, o início do seu desprendimento em relação à figura paterna, na medida em que se sente traída nos seus sentimentos.

E se o recontar daquelas histórias tem uma função educadora porque «ayuda a desarrollar la imaginación» (PETRINI, E, 1981: 83)²⁰⁰ (para onde confluem passado e presente), a imaginação e a fantasia podem, neste contexto, propiciar o diálogo, através da participação do leitor no texto²⁰¹, na medida em que acreditamos que nenhum autor poderá presumir ter dito tudo. Exemplo disso são estes inícios que Rita vai escrevendo, e onde não encontramos explicitamente referenciado o essencial da sua mensagem. A sugestão torna, então, a leitura mais activa e criativa.

No entanto, é Iser quem adverte para o facto de este imaginário tender a manifestar-se de forma difusa²⁰², em impressões passageiras, que nos desafiam para lhes darmos formas concretas e estáveis, no sentido de adquirem a aparência de realidade (ISER, W., 1993: 2-4). Encontramo-lo, por exemplo, na indicação de que Rita se encontra amedrontada por causa das sombras terrivelmente assustadoras e de um ruído, vago, sem que compreenda a sua origem. Vontade (inconsciente) de esquecer? Talvez. Medo da verdade? Talvez.

Parece-nos, portanto, que a personagem recorda, com alguma nostalgia, os contos de

²⁰⁰ Lembremos ainda José António Gomes, quando diz que a televisão, à semelhança da educadora de infância, tem vindo a substituir o papel, outrora desempenhado pelo «velho contador, rural ou familiar» (GOMES, J. A., 1991: 20), numa tentativa, nem sempre bem sucedida, de «criar momentos destinados a satisfazer essa necessidade humana antiga, quase vital, de ouvir histórias, contadas ou lidas».

²⁰¹ Recorde-se que Hans-Robert Jauss entende que o «literary work must be understood as creating a dialogue» (JAUSS, H.-R., 1970: 10).

²⁰² Ainda que constitua o «other vital constituent of the literary text» (ISER, W., 1993: 171).

fadas²⁰³, que, em momentos passados, ouvia contar na companhia da avó²⁰⁴. A força da expressão é da própria narradora, Rita, quando nos diz, depois de enumerar as diferentes actividades realizadas na companhia da avó, ainda com cinco anos, que «adorava aquelas ocasiões!» (RRR: 179). Esta ligação à avó, naquelas idades, a sua indulgência, a aceitação e dedicação plena aos netos, revela ter um efeito positivo na Rita criança.

Esta relação de maior respeito pelo *outro* está também patente na obra quando (depois de afirmar que a tia Rute «sabe» (RRR: 39) Rita revela confiar plenamente nos seus conhecimentos, o que de alguma forma lhe dá segurança e um motivo acrescido para continuar a escrever.

Assim se compreende melhor de que modo o conhecimento do adulto e a magia (tantas vezes veiculada nos textos que contam às crianças) exercem nas crianças um certo efeito, assim como, ao fazerem parte da nossa memória²⁰⁵, tanto individual como social, se constituem como organismos vivos (ISER, W., 1985: 36-37), em permanente *diálogo* com os leitores de todos os tempos, de todas as idades, fazendo dos seus múltiplos significados momentos únicos, intemporais e ilimitados²⁰⁶. No entanto, o que a memória evoca não mais adquire a sua forma original. Corresponderá, assim o pensamos, a uma interpretação. Com efeito, a intemporalidade de que aqueles textos gozam, possibilita, a cada momento, «a crianças e a adultos conceber estratégias para se posicionarem no mundo e compreenderem o que os rodeia» (TRAÇA, M. E., 1992: 35). Acreditamos, pois, que a inserção de certos

²⁰³ Recorde-se que Maria Emília Traça define o conto de fadas como «veículo transmissor de conhecimento, [...] cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração em geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo» (TRAÇA, M. E., 1992: 28).

²⁰⁴ Note-se no que escreve a narradora: «[...] dantes saltava aquelas partes dos livros que não tinham diálogo, mas ainda era pequena» (RRR: 68).

²⁰⁵ E não esqueçamos a lição de Georges Steiner, quando escreve que «as memórias alimentadas e cultivadas em comum mantêm uma sociedade naturalmente em contacto com o seu próprio passado. Mais ainda, a memória salvaguarda o núcleo da individualidade» (STEINER, G., 1993: 21).

²⁰⁶ Thomas Pavel entende que, a literatura, além de depender de causas externas e de pressões internas, depende sobretudo da «l'incessante agitation du goût, aux capricieux mouvements de la vie littéraire. Il n'est pas sûr, en outre, que les changements historiques se répandent assez rapidement, voire assez uniformément sur la carte de l'imaginaire pour apparaître comme de véritables passages d'une époque homogène à une autre. Les formes anciennes coexistent avec les nouvelles, parfois leur survivent. Nous apprécions encore les contes populaires, les constructions mythologiques, les écrivains classiques. Les goûts et les opinions varient;» (PAVEL, T., 1988: 174). Ora, o autor evidencia que a prática da leitura se encontra frequentemente dependente quer das nossas disposições individuais, quer de factores socioculturais, isto é, dos nossos gostos ou das nossas opiniões. Além disso, salienta também que a literatura é sempre um entrecruzar, potencialmente enriquecedor, de experiências, porque, tal como lembrou Roger Chartier, não lemos nada que nos seja desconhecido, pelo que estamos já predispostos a uma certa recepção (cf. CHARTIER, R., 1993: 122).

elementos contribuem para compreendermos melhor os pensamentos de Rita.

Por isso, aquelas palavras de Maria Emília Traça permitem-nos entender como as mensagens veiculadas pelas histórias contadas por esta personagem não são abstractas, ou seja, têm sempre, de algum modo, uma *verdade* empírica. São, desde sempre, uma “linguagem” «idéologiquement saturé, comme une conception du monde, voire comme une opinion» (BAKHTINE, M., 1978: 95).

E são essas vivências, maioritariamente em família, bem como a opinião que progressivamente constrói sobre o pai, ou os outros elementos da sua família, que marcam a consciência de Rita, a sua forma de pensar e de agir. O amadurecimento psíquico que atravessa, o confronto com outras realidades, com outras formas de estar na vida, de pensar, desencadeiam uma infinidade de interrogações, para os quais não encontra, de imediato, soluções. Daí podermos inferir que Rita vive, no momento presente da sua adolescência, um labirinto existencial, com implicações nas suas formas de comportamento em família e junto dos amigos: sente-se desorientada, preocupada, além de revelar necessidade de afecto, de atenção e de diálogo.

Ora, relembremo-nos de que apesar de fictício, o texto literário, não abandona a sua relação com o real. Este é sempre ponto de partida e ponto de chegada, tanto no momento da produção quanto no da recepção. E isto ocorre, porque a literatura dá forma concreta a sentimentos, dilemas, angústias e sonhos, ainda que mediados por representações simbólicas, criadas pela imaginação.

Sendo assim, as referências a termos como "labirinto", "castelo", não surgem dotados dos seus significados, literais. A sua inclusão, sobretudo nos *Inícios*, fornecem-nos elementos simbólicos necessários ao adensamento da atmosfera “mitológica”²⁰⁷. O poder de os relacionar com outras realidades, outros textos, anula toda a possibilidade de imprimir a estes textos uma comunicação unidireccional²⁰⁸, antes possibilitam sempre, sobretudo nesta fase, a criação de um amplo “horizonte de expectativas” na criança leitora; isto é: a leitura destes textos possibilita o recuperar de outras imagens, de outras personagens, dando-lhes novas formas.

²⁰⁷ Referimo-nos, por exemplo, ao mito grego do fio de Ariadne.

²⁰⁸ Repare-se que Hans-Robert Jauss caracteriza o leitor como *actualizador*, na medida em que «la littérature et l’art ne deviennent processus historique concret que moyennant l’expérience de ceux qui accueillent leurs oeuvres, en jouissent, les jugent» (JAUSS, H.-R., 1990: 2).

Por outro lado, a sua natural curiosidade e poder de atenção permite-lhe observar, por vezes, elementos textuais que passam despercebidos aos olhos do adulto. Esta situação cria, então, a troca de saberes, num constante *feed-back* de informação, antecipando o desenrolar da acção. Desta forma, está, sem que disso se aperceba, a explorar conhecimentos, sensações, e a transformar continuamente os textos, ou seja, a torná-los pluri-significativos²⁰⁹.

Assim, compreendemos como a infância continua a ser o momento privilegiado para a construção dos grandes laços de afecto com a família. É aqui que as muitas peças dos legos se encaixam, sem grande dificuldade, deixando sobressair as suas faces multicolores. É aqui que os carrinhos de corrida continuam a fazer sentido, ganhado os brinquedos uma vida própria. É, afinal, neste mundo que tudo começa a fazer sentido. Como poderia, então, uma criança compreender a distinção entre famílias felizes e famílias infelizes, se, como diz, «A minha [...] não serve» (RRR: 28).

1.3.3. O agora adolescente

O *início 3* do seu romance, inscrito através do recurso ao presente histórico, é determinante, assim o consideramos, quer para compreendermos a necessidade de imprimir ao texto maior vivacidade, quer para constatarmos que Rita evoluiu, sobretudo ao nível sócio-afectivo. Aqui, encontramos o presente de uma adolescente mais segura de si, mais tranquila, porventura mais apaixonada, já disposta a confessar o que a preocupa — emocionalmente, portanto, mais distante dos dois primeiros inícios.

Nesta terceira tentativa, destacamos o facto de a personagem adolescente, ao não conseguir encontrar, na família, o apoio afectivo de que tanto precisa, tentar procurá-lo junto de um jovem — que se mostra pronto a ouvi-la, a dialogar com ela, a mostrar-lhe que ela é, no fundo, alguém. Neste jovem (André)²¹⁰, a personagem projecta a sinceridade, a lealdade, a calma e a simpatia que, outrora, caracterizaram o pai, numa tentativa de criar um envolvimento susceptível de criar um encontro amoroso.

²⁰⁹ Por isso, Gisela Silva expõe, num pequeno artigo intitulado «O imaginário na literatura infanto-juvenil», algumas considerações sobre a necessidade de se incrementar, junto dos alunos, uma literacia da imaginação, que, segundo esta autora, se «abriga na importância da interacção e busca de saberes plurais e conscientes» (SILVA, G., 2007: 105). Entende também que a imaginação não poderá ser sinónima de uma prática de delírio, devendo antes ser analisada como prática criadora — ou seja, como prática que permita capacitar os alunos para compreender e interagir com o mundo.

²¹⁰ Entendemos que se justifica, aqui, a presença de André. Além de ser o seu melhor amigo, ele é ainda um antigo colega de turma, mas que «agora trabalha para o papá» (RRR: 50).

Sendo assim, e apesar do aparente amadurecimento psico-social e afectivo, uma vez mais se comprova de que modo a personagem principal expressa, através da escrita, um mundo de preocupações interiores que encontram eco na sua forma de estar e de agir perante os outros, mundo esse para o qual convergem diversas *vozes*, mas no centro das quais procura fazer ouvir a sua²¹¹. Não se cinge, pois, à própria família, mas expande-se a novos domínios da sua vida sentimental.

Entendemos, então, de que modo a leitura e a escrita são fundamentalmente espaços de questionação e de interrogação, um jogo de espelhos em que o adolescente se vê reflectido, ao invés de um espaço de deleite e de prazer associados aos recontos de histórias da infância.

Temos constatado que (quando escreve) Rita deixa transparecer, nas palavras impressas do livro, a sua imagem, muito do que faz e do que sente²¹². A personagem adolescente, desta forma, contempla-se, pensa-se, vive, experimenta e reflecte. Daí precisar de ler, sem regras, ou então de fazer «uma dobrinha no canto da página para ler mais tarde, com atenção» (RRR: 68)²¹³.

E, para lermos com mais atenção, somos orientados, neste momento, quer para a relação que mantém com o pai, quer para o despertar de uma nova realidade (a paixão), acompanhados de uma maior atitude crítica e de uma liberdade de expressão.

No que ao poder paternal diz respeito, constatamos que Rita revela, a partir de então, o seu desprendimento afectivo e a progressiva afirmação da sua identidade, o que acarreta uma relação de maior distância e a consciência de que a família é um espaço, sobretudo, de desencontros, portanto um espaço presente de inquietação e desorientação²¹⁴. Por isso, o adolescente sente necessidade de procurar, no grupo de amigos, afinidades que lhe permitam

²¹¹ Seymour Chatman entende, a este propósito, que quem «escribe un diario puede narrar sucesos para su propia edificación y memoria, pero también puede estar solucionando sus problemas sobre el papel» (CHATMAN, S., 1990: 184).

²¹² Na opinião de Enzo Petrini, o adolescente «encuentra en la lectura un medio de conversación, un alimento para la vida autónoma de su pensamiento, un incentivo para cultivar los sueños e ideales en que se expresan las exigencias espirituales que van madurando dentro de él» (PETRINI, E., 1981: 151). Com efeito, a leitura proporciona-lhe o espaço do reencontro com o inesperado, o desconhecido, o novo, projectando-o para um permanente «soñar despierto» (CERVERA, J., 1991:256).

²¹³ A propósito desta necessidade de voltar a ler o texto, Iser refere que, aquando de uma segunda leitura, «certain aspects of the text will assume a significance we did not attach to them on a first reading» (ISER, W., 1972: 286), o que não equivale a dizermos que esta segunda leitura seja a mais verdadeira.

²¹⁴ Juan Cervera esclarece, numa reflexão que interessa particularmente recordar, que ao «llegar a la adolescencia la familia ya no se ofrece como un reducto donde el muchacho es acogido con cariño, ni es el puerto seguro que se teme perder cuando se es niño» (CERVERA, J., 1991: 268).

estabelecer novos laços de *afectividade* e viver novas experiências²¹⁵.

Assim, a lembrança da infância apenas contribuirá para marcar, de forma mais fria, a consciência das desigualdades próprias do tempo, pela oposição entre um «dantes» e um «agora» (RRR: 149). E a maturidade crítica da personagem adolescente patenteia-se no reconhecimento da diferença, em particular da deficiência física. As personagens adolescentes revelam uma consciência da condição de ser desigual²¹⁶.

E quando escreve que aos «cinco anos não se tem ainda a noção do que é normal, não custa ser diferente dos outros, nem se nota» (RRR: 179), Rita fá-lo para recordar um episódio em que ignorou a presença de Becas, pelo facto de esta ter Síndrome de Down.

Por sua vez, a sua atitude crítica permitir-lhe-á, ainda, revelar a consciência que os outros, têm de si, ou seja, o que a sua vida representa para os outros, quando, por exemplo, diz «falo muito do que vai acontecendo à minha volta, o que não tem interesse quase *nenhum*» (RRR: 137). Sublinhamos, aqui, a expressividade do recurso ao indefinido *nenhum*, em posição posposta na frase, o que enfatiza o pouco valor que a personagem principal sente que a sua vida acarreta, em particular para a família à qual pertence; mostra-se, todavia, igualmente crítica em relação aos *outros*: critica o pai pelas suas ausências, a mãe pela apatia e Gui por ser tão irresponsável no cumprimento das suas tarefas.

Porém, esta maturidade crítica não se processa sem que reconheça ainda o valor de ser diferente, em particular de deficiência física e mental. Portanto, quando adolescente, a personagem toma consciência do tratamento desigual dado a estas pessoas, como se fossem, apesar da idade, crianças precoces²¹⁷.

Aquela perspectiva de si própria como um ser irrelevante terá repercussões ao nível da escrita do romance. Com efeito, a indecisão relativa ao conteúdo narrativo, através de

²¹⁵ Ressalvamos, por exemplo, a tentativa de integração no grupo de amigos de André, ou a ligação mais próxima a Raquel.

²¹⁶ Gerardo Castillo afirma que a «adolescência representa um despertar do “eu”, um adquirir a consciência de que se é alguém diferenciado dos outros», o que poderá explicar o facto de se sentir «segregado das pessoas e mesmo de toda a realidade exterior» (CASTILLO, G., 1991: 25). No entanto, António Carlos Hualde mostra como esta consciência de ser desigual poderá estar relacionada, quer com factores pessoais – entre os quais destacamos o estado emocional do momento, a experiência adquirida, ou a imagem que o adolescente tem de si próprio –, quer com factores interpessoais e culturais, em particular os preconceitos ou as crenças na relação com o *outro* (cf. HUALDE, A. C., 1989: 29-30).

²¹⁷ Em RRR, Rita, depois de caracterizar psicologicamente a Becas, explica que «em geral, tratam-na como se fosse uma criança. Quando a conhecem melhor, falam com ela como se fosse uma criança precoce» (RRR: 146).

referências a um *romance pleno de peripécias*, pleno de *magia*, ou a um romance com *suspense*, mas baseado num *conto de fadas*, e *realista* (RRR: 30; 93), são disso exemplo, revelando um mal-estar interior, bem característico da fase da adolescência.

Entendemos, pois, que a personagem, adolescente, se posiciona estrategicamente para questionar o mundo dos adultos, das relações e convenções sociais, num confronto, virtual, entre o mais forte e o mais fraco, entre o dominador e o dominado, entre ser homem e ser mulher²¹⁸; e o texto que escreve, se atendermos (ainda que num outro contexto) às palavras de Maria Bernardette Herdeiro, é «um lugar de questionação e afirmação de valores ideológicos, sociais e culturais, um espaço que vivendo da transformação, permanece» (HERDEIRO, M. B., 1980: 40).

Como adolescente, a personagem está sujeita a mudanças físicas, emocionais, reagindo, por vezes, de forma ríspida, revelando uma certa instabilidade emocional e, de igual forma, uma certa *hipersensibilidade* aos problemas familiares e sociais que vive no seu dia-a-dia²¹⁹.

Como quer que seja, o que aqui mais se realça é a expressão de um mal-estar, de uma angústia interior, que se repercutirão, depois, ao nível dos comportamentos exteriores. E estes sentimentos mais negativos estão intimamente ligados a problemas existenciais e familiares. Desta forma, pensamos que a forma gravada do áudio-diário, por um lado, e as tentativas de escrita do início do romance, por outro lado, afiguram-se, então, como as soluções plausíveis para a expressão das inquietações que atormentam Rita.

Constituem diálogos a uma só voz, cujos ecos não se ouvem para lá das palavras escritas numa folha de papel²²⁰, como se a sua própria voz constituísse já o eco de uma outra voz, presa a um labirinto do qual «difícilmente se poderia escapar» (RRR: 54); trata-se de uma voz que se encontra enclausurada, por força das palavras silenciadas dos outros — palavras

²¹⁸ As relações entre os pais realçam, ainda hoje, a sobrevalorização da figura masculina e a vulnerabilidade da figura feminina, vítima frequente das actividades domésticas. Atentemos, a título exemplificativo, nas referências, em RRR, aos hábitos do pai e de mãe de Rita. Com efeito, enquanto Romeu descansa, instalado no sofá, à espera que lhe sirvam o café, Dora dedica grande parte do seu tempo a arrumar a cozinha (RRR: 96-97), como se, ainda hoje, se pretendesse veicular a ideia da existência de um «predomínio da autoridade paternal e com marcado predomínio da mulher em todos os assuntos domésticos» (HUALDE, A. C., 1989: 171-172).

²¹⁹ Como salienta Juan Cervera, o adolescente está dependente de mudanças relativas à sua maturidade sexual, à qual não estão alheias implicações psicofisiológicas e psico-afectivas, com destaque para «la inestabilidad emocional e incluso la hipersensibilidad» (CERVERA, J., 1991: 252).

²²⁰ As suas confidências só encontram eco na sua própria mente: «Mas só o vento e a chuva e as ondas do mar lhe respondiam» (RRR: 53).

que não se dizem, não se repetem, nem se ouvem.

A expressão directa submete-se, pois, às referências implícitas. Evidenciam-se certas acções, certos acontecimentos, certas personagens, em função da mensagem que se pretende transmitir. Na ausência de modelos concretos, a personagem adolescente tende, assim, a adoptar comportamentos dos heróis das histórias que lê ou ouviu contar: «[...] en el héroe», escreve Enzo Petrini, «se identifica el adolescente, se ve como querría verse: en el centro de una empresa excepcional, personaje que hace sombra a todos los demás, dominador inevitable de todas las situaciones y señor de la aventura» (PETRINI, E., 1981: 152).

A este propósito, é deveras interessante a perspectiva que a narradora nos oferece das relações sociais e familiares, mostrando como a solidão é uma constante, como o silêncio constitui uma barreira intransponível, a dificultar as relações interpessoais. Assistimos, então, ao crescimento da sua auto-estima. A Rita adolescente evoluiu, tornou-se um ser mais confiante, consciente dos seus desejos, dos seus ideais. Consolidou o seu pensamento crítico com uma sensível incidência na sociedade: escola, cultura, os adultos e o próprio *eu*; interesse por descobrir e entender tudo quanto a rodeia, especialmente as questões sociais.

Mais: o progressivo amadurecimento acarreta, como já vimos, um posicionamento ainda mais crítico. Rita, em particular, mostra-se interessada pelo programa televisivo *Famílias Trocadas*. Tudo o que é descrito é, digamos, a transposição fictícia da realidade. No entanto, com o evoluir da história, e depois de uma advertência em relação à ausência de respeito pela «intimidade dos outros» (RRR: 152), Rita acaba por concluir que, na realidade, o seu áudio-diário é «tão falsificado como a vida televisiva das personagens do *Famílias Trocadas*» (RRR: 180).

Desta forma, começa por considerar ser suspeito, ou seja, pouco credível, quer o nome atribuído às personagens, quer o comportamento das mesmas. Nesta ordem de ideias, Rita fica surpreendida, por exemplo, com o facto de Efigénio não comer nada durante quinze dias e dessa situação não ter repercussões ao nível da sua saúde (RRR: 154).

Além disso, revela também não ser o início, proposto pela tia Rute, o mais adequado para o seu romance²²¹, assim como não compreende a outra sugestão da tia Rute: a de iniciar

²²¹ A narradora diz, explicitamente, não conhecer «nenhuma família infeliz ou fora do comum» (RRR: 28), dando, como primeiro exemplo a sua própria família, o que nos permitirá compreender a imagem positiva que interiorizou da estrutura familiar.

o romance com a expressão temporal «*Durante muito tempo*» (RRR: 48), aparentemente aborrecida e sem «riqueza vocabular» (RRR: 46). Em consequência de tudo isto, a personagem conclui que tudo não passa, afinal, de uma *ilusão de óptica*.

1.4. Daniel, personagem protagonista em *Escrito na Parede*

A construção da personagem processa-se pela constatação de *diferenças* em relação aos outros — aqui englobando quer os adultos, quer os amigos adolescentes com quem melhor interage. Assim, verificamos que Daniel é diferente em função da relação que mantém com a mãe, da sua situação económico-social (por comparação com a vida de Nicolau, um amigo) e das suas relações de amizade (por ser tímido, introvertido, pouco conversador, e pelo facto de não saber falar)²²².

A sua caracterização directa é escassa. Sabemos, por exemplo, que Daniel é de estatura baixa, é magro, *tímido, gago*²²³, tendo uma caracterização psicológica e física (aparentemente) muito vaga (mas que se revelará essencial quando aprofundarmos o estudo desta personagem). A estes atributos, acrescentamos os *diminutivos* utilizados por Lindinha para o caracterizar (de quem o Daniel gosta [EP: 43]).

Os diminutivos a que aludimos — *coitadinho, desgraçadinho*²²⁴ — permitem uma análise mais subjectiva: por um lado, contribuem para reforçar a pequenez, a timidez, a situação de abandono de que Daniel é vítima²²⁵, posicionando o leitor numa relação de simpatia, de empatia, até de comiseração; por outro lado, são um instrumento relevante para proceder, também, à caracterização indirecta de Beatriz e Lindinha. Na verdade, ao mesmo tempo que acentuam a relação de maior proximidade afectiva a Lindinha, marcam a relação distante que Beatriz cria entre ambos. Lindinha e Beatriz jogam aqui papéis antagónicos: se a

²²² Beatriz justifica esta propensão ao silêncio, pelo facto de Daniel ser do signo «caranguejo» (EP: 115).

²²³ Uma das colegas de turma de Daniel diz, aliás, explicitamente, que ele «não sabe falar» (EP: 75).

²²⁴ No que respeita a utilização dos *diminutivos*, recordemos Celso Cunha e Lindley Cintra (CUNHA, C; CINTRA, L.: 1990: 199), quando defendem que a sua utilização indica «a linguagem afectiva no primeiro plano». Quem fala ou escreve perpassa acima de tudo, dizem, «o que sente, o que o comove ou impressiona — quer seja carinho, saudade, desejo, prazer», quer «um impulso negativo: troça, desprezo, ofensa».

²²⁵ A ideia de abandono traz, implícita, a ideia de falta de responsabilidade de Beatriz pelo filho, que adquire maior significado quando tomamos conhecimento de que Daniel passa fome: «Tem fome e a mãe não veio para casa» (EP: 21). Note-se que, segundo Bakhtine, «la simple prise de conscience, même confuse, d'une citation quelconque, disons la faim, peut se passer d'une expression extérieur mais non d'une expression idéologique» (BAKHTINE, M., 1978: 124), o que pode desencadear sentimentos de raiva e de indignação. Por isso, seja a fome ou outras formas de expressão, elas encontram-se sempre socialmente orientadas.

segunda não encontra motivos de preocupação, a primeira demonstra uma grande admiração e responsabilidade pela vida de Daniel, aparecendo, aqui, como uma espécie de "fada-madrinha", sempre meiga e disposta a tudo fazer por Daniel.

Como quer que seja, é justamente imagem de um ser desgraçado, infeliz, indefeso, que retemos, intensificada através do recurso a pequenos episódios da sua infância, onde se descrevem umas fracturas no cotovelo esquerdo e tornozelo direito, a tombos, a bofetadas e pontapés, textualmente justificados por uma possível indisposição física da mãe, que, mais adiante, é devida ao facto de estar «histórica, ou drogada» (EP: 48).

É, pois, uma personagem com uma *estranha forma de vida*, reforçada pelas reservas subjacentes ao recurso da conjunção adversativa *mas*, em «Mas com a Beatriz...» (EP: 45). A adversativa *mas* antecipa uma condição, ou seja, é como se o acesso a uma vida mais feliz estivesse dependente da sua integração numa outra família.

Por isso, a situação vivida por Daniel é-nos apresentada como sendo o resultado de diferentes factores que não consegue controlar. Ele, então, é a *vítima involuntária* de uma situação familiar, fruto talvez, dir-se-ia, de uma relação amorosa ocasional, filho de uma mãe ausente e de um pai incógnito. Assim, toda atmosfera que se constrói à sua volta faz dele um condenado a uma vida de sofrimento²²⁶.

Esta vida de constante sobressalto instaura um silêncio que, ao invés de ser um momento de paz interior, intensifica o ambiente de *suspense* então criado. Com efeito, Beatriz incentiva-o, desde criança, a mentir, em particular, com o objectivo de omitir os maus-tratos físicos de que é vítima. Deste modo, apercebemo-nos como a *voz* da personagem adolescente foi silenciada desde criança. Talvez por medo de represálias, cala-se. Guarda em si as marcas de uma relação construída numa mentira que se tornou, sem se aperceber, a verdade da sua vida. Não conhece outra realidade. Ainda assim, pergunta: «[...] a quem é que isso importa?» (EP: 120). As palavras, escolhe-as, para as pronunciar, apenas, nos momentos mais oportunos. Por Medo? Por Vergonha?

Consideramos, portanto, oportuno analisar as implicações destas estranhas formas de ver, de pensar, de sentir o mundo, na construção de uma dimensão ideológica. Vejamos, por exemplo, as referências, implícitas, de perfil nitidamente dialógico, às histórias de *Rapunzel*

²²⁶ Para Ana Saldanha, o que mais a preocupa «é suspeitar que está condenado» (SALDANHA, A., em *e-mail* que nos foi enviado, datado de 10 de Setembro de 2008).

ou à história de *As Mil e Uma Noites*, presentes em EP. Aqui, elas permitem, por um lado, configurar as personagens como seres ainda muito dependentes da magia das histórias de outrora, e, por outro lado, compreender como as mensagens que essas histórias reflectem são um meio privilegiado para os adolescentes nos ajudarem a compreender o seu mundo interior: através destas referências, os adolescentes mostram-se seres prisioneiros dos comportamentos autoritários e fantasistas dos adultos, insinuando, assim, a sua fragilidade física e emocional.

Em virtude disto, constroem, com alguma frequência, mundos possíveis, alternativos à realidade presente. E aí projectam os seus medos, as suas angústias, como também os seus sonhos, os ideais de um mundo mais coerente e menos desigual. Daniel mostra, por exemplo, como a simples leitura de um poema sobre as cerejeiras em flor o transportam, em imaginação, para idealizar um «colar de cerejas à volta do pescoço da professora» (RRR: 77).

Daniel aprendeu, então, a não importunar a mãe, a não incomodá-la, sobretudo a não surpreendê-la, já que ela não gosta de ser surpreendida. Apesar das ausências, da frieza com que o trata, a personagem parece ainda olhar a mãe como um adulto capaz de satisfazer as suas necessidades básicas imediatas. Daí poder justificar atitudes menos positivas como o resultado de momentos de tensão que a mãe vive dia-a-dia, porque, explica, «havia sempre uns problemas, a vida era mesmo assim» (EP: 41).

Além disso, acresce o facto de a personagem revelar também um forte sentimento de exclusão, a sensação magoada de ser um obstáculo na vida da mãe: «Se o Daniel não se metesse à frente das facas, do corte, da mudança, nenhum mal viria à Beatriz» (EP: 116), ou mesmo a sensação de inferioridade com que os colegas de turma o tratam²²⁷.

No entanto, o seu comportamento vem revelar como sendo de um adolescente excepcional. Apesar de surgir condenado a uma vida de sofrimento e de solidão, consegue converter o que se lhe oferece de mais desfavorável numa realidade bem mais suave, muitas vezes construindo à sua volta mundos possíveis, à imagem de um mundo mais coerente, mais real, um mundo onde a cor e o movimento dão vida aos acontecimentos e às personagens reais e fantásticas, e onde os maus e os bons, os amigos e os vizinhos, interagem, dando vida aos espaços em branco de uma folha pronta a ser colorida.

Além destas criações que tomam conta da sua mente, é interessante verificarmos como

²²⁷ «É só para os melhores alunos. Não te vale a pena perderes tempo» (EP: 63).

consegue criar um laço tão estreito com o seu animal de estimação, o *Rufo*, transparecendo a ideia de grande cumplicidade, como se de um ser humano se tratasse²²⁸. Com efeito, e para colmatar as ausências constantes da mãe, Daniel encontra no *Rufo* um companheiro ímpar, na opinião dele «uma companhia, a melhor possível» (EP: 37). Longe, pensamos, estão os tempos em que os animais eram tratados como animais domésticos²²⁹. Ao invés, o Rufo surge, aqui, como uma companhia insubstituível, sempre atento e atencioso²³⁰.

Vemo-lo, pois, a reagir, em diferentes ocasiões. Assim, tal como Daniel, revela medo, tem pressentimentos, suspira, não se sentindo seguro, «sem a Beatriz, é o que é» (EP: 29). Além disso, esta relação de maior proximidade projecta-se, ainda, na extrema sensibilidade aos «ruídos súbitos, ritmos incertos e até mesmo o silêncio» (EP: 23)²³¹.

A ausência física da mãe surge, no texto, evocada pelos diferentes objectos que compõem um espaço, pequeno e húmido, os quais, a seu tempo, preenchem espaços de sentido: a televisão, as roupas íntimas de Beatriz, as *jóias e adereços*. São precisamente estas, em particular «a estrela de prata que a Beatriz põe às vezes no segundo furo» (EP: 110), que criam um elo entre Daniel e a mãe, no reencontro final, ironicamente no capítulo 13. Pensamos, pois, que a integração deste reencontro no capítulo 13 terá, como objectivos, por um lado, fazer cair por terra alguns preconceitos relativos às superstições que envolvem o número treze e, por outro lado, expressar de que modo a persistência, a lealdade, a esperança de um adolescente são capazes de mover montanhas. Por último: mostram ainda que, afinal, o ser humano é ainda capaz de reconhecer o bem, distinguindo os bons dos maus.

²²⁸ Recorde-se como António Cândido defende que a «descrição de uma paisagem, de um animal, ou de objectos quaisquer pode resultar, talvez, em excelente "prosa de arte". Mas esta excelência resulta em ficção somente quando a paisagem ou animal [...] se "animam" e se humanizam através da imaginação pessoal» (CÂNDIDO, A., 1987: 27).

²²⁹ José Machado Pais, a este propósito, considera ter existido um «notável aburguesamento das espécies caninas e felinas, a partir do momento em que passaram a "animais de companhia"», facto que acarretou ainda uma inversão de prêmios, isto é, assistiu-se à passagem «de uma domesticidade (comensalista) a uma familiaridade (proteccionista)» (PAIS, J. M., 2006: 283).

²³⁰ Segundo Ana Saldanha, existem «sempre animais nos meus livros porque não há nada mais estranho, para mim, do que a relação que somos capazes de estabelecer com seres que não falam, não jogam jogos de computador, não sabem o que é um MP3 e, no entanto, estão mais próximos de nós do que muitos dos nossos semelhantes» (*e-mail* que Ana Saldanha nos enviou, em 10 de Setembro de 2008).

²³¹ E, neste contexto, não resistimos, a recordar uma reflexão de Sartre, pela relação que podemos encontrar com estas palavras: «[...] l'an dernier [...] j'ai reconnu les maximes de mon grand-père: les chiens savent aimer; ils sont plus tendres que les hommes, plus fidèles; ils ont du tact, un instant sans défaut qui leur permet de reconnaître le Bien, de distinguer les bons des méchants» (SARTRE, J.-P., 1964: 27).

1.4.1. Os sonhos de Daniel

Os *sonhos*, a par da escrita do seu texto, afiguram-se como projecções inconscientes dos seus medos, da vontade clara de libertar a mãe de uma rede de tráfico de mulheres²³². Constituem a expressão de uma experiência vivida, que produz na personagem ansiedade e angústia. Porém, apresentam-se como imagens desfocadas²³³.

Nestes sonhos, a personagem retrata, de forma interessante, as relações entre o mundo animal e o dos homens. Serve-se, por exemplo, da imagem do lince para caracterizar Jaime²³⁴, como se pudéssemos afirmar que Jaime é um lince, isto é, acreditar que, no nosso mundo real, *p* equivale a *y*. A personagem está, assim, a identificar algumas características próprias do mundo animal (lince) com Jaime (caracterizado na narrativa pela constituição física própria, rapidez e agilidade), o que é impossível no mundo real, e apenas possível quando falamos de *mundos possíveis*²³⁵.

A imagem do lince surge, assim, como metáfora da liberdade de acção, de movimentos, de domínio sobre os outros; mas simultaneamente surge ainda, note-se, como a metáfora de recusa das amarras condicionadoras de um agir, da falta de liberdade. Com efeito, tal como este animal, Jaime é bem constituído fisicamente. Uma vez interpretada, a metáfora certamente predispõe-nos a ver o mundo de maneira diferente; contudo, para interpretá-la, é preciso que nos interroguemos não sobre o *porquê*, mas sobre *como* ela nos mostra o mundo

²³² A título de curiosidade, recorde-se como, no *LIVRO DE DANIEL*, o *sonho* constitui sempre um momento de perturbação, de pavor e inquietação. Estes *sonhos* possibilitam a Daniel, o profeta, revelar «sabedoria e discernimento profético que vêm de Deus e superam a pequenez dos saberes pagãos» (*Bíblia Sagrada*, p.1212).

²³³ Atente-se, por exemplo, na seguinte passagem do texto: «[...] e, por um instante, o Daniel vê o seu reflexo, uma imagem desfocada que lhe aparece em sonhos, uma cara de espelho de aumento» (EP: 103).

²³⁴ Entre outras expressões textuais, destacamos a seguinte: «O décimo primeiro lince avança pela faixa rápida, ultrapassa os outros sem aviso e galopa até ao centro da cidade. Vai ter a um canteiro do Jardim da Cordoaria, onde se põe a morder umas couves, perfiladas como as sentinelas» (EP: 30).

²³⁵ Umberto Eco, a propósito da noção de *mundos possíveis*, entende que «se tomarmos as metáforas à letra, verifica-se um caso de comunicação infeliz, ou pelo menos de inconsistência semântica, visto que é impossível — no mundo actual — ser ao mesmo tempo um homem e um animal feroz ou um fenómeno geológico. Mas se as tomarmos como figuras retóricas e as interpretarmos em consequência, então elas dizem-nos que no mundo real Paulo ou Pedro têm (presumivelmente) essas propriedades» (ECO, U., 1992:169). Estas palavras mostram a existência de uma relação entre o mundo real e o mundo possível, construído pelo texto literário, na medida em que a construção deste último não se processará sem que exista uma referência ao real. Todavia, e em virtude de uma *lógica* que lhes é própria (como lembra Dionísio Vila Maior [VILA MAIOR, D., 2001: 22]), note-se, como defende Aguiar e Silva, que o leitor deve suspender a referência imediata «a um contexto de situação [...] existente no mundo empírico» (SILVA, V. M. de A., 1991: 201), ou seja, deverá «mettre entre parenthèses le monde réel en matière de référence», reconhecendo «le statut prédominant de ce monde réel» (KLEIBER, G., 1999: 23).

dessa nova maneira. Daniel revela, desta forma, a sua disposição interior para ver o mundo.

Além disso, depreendemos também, através do recurso a esta metáfora, a dificuldade, sentida por Daniel, em comunicar com o mundo real. A consciência desta incomunicabilidade está ainda patente nos planos que Daniel delineia para os seus desenhos. Com efeito, e à semelhança da escrita em RRR, Daniel encontra no desenho uma outra forma de expressão da sua concepção dos outros e do mundo. Atente-se na seguinte passagem da obra:

[...] o Daniel ainda vai esta noite com o Diamantino e o Miguel fazer uns graffiti num muro ao lado da escola. Já tem os planos há que dias: um lince abocanha um coelho, o fundo é um tronco de árvore sem ramos (EP: 16).

Esta imagem é recorrente quer ao nível do desenho, quer no texto que surge no capítulo 11: dela sobressai a ideia de *dominador/dominado*, de ser *superior/ser inferior*, de *altivez/pequenez*, numa paisagem agreste, onde se encontra uma árvore sem ramos, nem folhas. Poderemos, talvez, depreender, aqui, a ideia de abandono, de solidão, de falta de protecção em que, possivelmente, se encontra Daniel. Não podemos, porém, considerar que se trata de uma afirmação categórica, ou de uma interpretação do sentido linear do texto; devemos, antes, analisá-la como a transposição de uma interpretação mais emocionada, na esperança de, com a personagem, compreendermos que o nosso mundo real é, por vezes, incompleto.

Neste sentido, estamos conscientes de que a “representação” do mundo, levada a cabo por Daniel, corresponde à criação mental de um mundo possível, mas inverosímil, na medida em que, logicamente, as características atribuídas à personagem Jaime não podem ser (por lógica) aceites. De qualquer modo, e segundo Thomas Pavel (PAVEL, T., 2000: 535), os *mundos possíveis* são mundos alternativos. Enquanto tal, tendem a ser construídos com vista a uma maior coerência, tentando colmatar as imperfeições do mundo real, do qual momentaneamente se distanciam. Como quer que seja, o pacto estabelecido entre o texto e o leitor poderá ter como base um exercício de confiança²³⁶. Assim sendo se justifica de novo evocar Thomas Pavel, com quem concordamos, quando sugere que «lire un texte, regarder une peinture, c'est déjà vivre leurs mondes» (PAVEL, T., 1988: 96).

Parece-nos, pois, evidente que a simples leitura desta narrativa juvenil nos transporta, de

²³⁶ «Confia em mim. Não sejas demasiado subtil e toma o que eu te digo como se fosse verdade» (ECO, U., 1992: 231).

imediatamente, para uma outra realidade, diferente da nossa, mas de tal forma credível, que a poderemos aceitar. Deste modo, a teoria dos modelos de *mundos possíveis* poderá proporcionar a base para uma teoria da ficção literária — mas não substituí-la.

A linguagem onírica tem, então, um papel fundamental na revelação da verdade sobre Jaime²³⁷, ainda que esta informação não seja imediatamente apresentada ao leitor, eventualmente porque a narradora pretende orientar a nossa atenção para a leitura de outros indícios textuais implícitos, antes de referir, concretamente, que Daniel «lhe contou um sonho em que ela estava encostada a uma parede branca com o seu contorno delineado a negro e um homem parecido com o Jaime lhe atirava facas» (EP: 115).

Pretenderá o narrador evitar uma situação de rejeição, ou manter em aberto o *suspense* e a atenção do leitor?

Apercebemo-nos de que todo o clima de insegurança que caracteriza a vida deste adolescente e a imagem que dele vamos construindo reenviam para um perfil particular: ele é um adolescente calmo, reservado, educado, um ser diferente de todos os colegas da sua idade²³⁸. Vive uma vida de exílio, isto é, de solidão, silenciada, muitas vezes, pela vergonha²³⁹, pela consciência de uma desigualdade de vida familiar e de direitos, em comparação com os outros colegas da sua idade.

Paradoxalmente, constatamos como a ideia de uma vida fácil, sem regras e sem obrigações, tem repercussões na forma de pensar de Nicolau, amigo rico de Daniel, que vê este como um modelo de vida a seguir²⁴⁰. Nicolau, com efeito, constrói a imagem de liberdade total: liberdade de acção, de pensamento, de sentimentos, de querer, de poder; no fundo, uma imagem edificada na noção da necessidade de se ver livre das obrigações quotidianas e das pressões familiares.

²³⁷ A narradora, refere que, ao dialogar com a mãe, lhe dá a conhecer as inquietações sobre Jaime, mas esta não parece importar-se: «[...] quando Daniel lhe contou um sonho em que ela estava encostada a uma parede branca com o seu contorno delineado a negro e um homem parecido com o Jaime lhe atirava facas» (EP: 115).

²³⁸ Vejamos, a título de exemplo, as seguintes passagens: «O Daniel não é como os outros alunos, que dão más respostas e fazem comentários atrevidos aos professores [...] O Daniel cala-se. Não é como o Diamantino ou a Cátia ou o Fernando» (EP: 64).

²³⁹ Lindinha revela grande ternura e piedade pela situação de Daniel, desculpando-o pelo facto de ele não lhe ter falado: «Estou como o Daniel, coitadinho. Não tem querer, aquele miúdo. Está bem que fez de conta que não me viu, mas lá devia ser por vergonha, o desgraçadinho» (EP: 45).

²⁴⁰ «[...] — Quem me dera ser o Daniel — desabafou o Nicolau. O Daniel também vai ser escritor. Ou pintor» (EP: 56).

Mas a voz de Daniel, em *Escrito na Parede*, não é única. É igualmente a voz de todos os meninos e meninas, de todos os adolescentes, que, como ele, brincam, falam, reflectem, se preocupam, discutem ideias, apresentam sugestões, sonham, desvendam segredos, procurando posicionar-se num mundo em constante evolução. E cremos não ser excessivo dizer que a procura inquietante pela mãe, pelas ruas do Porto, será, metonimicamente, a “procura por todas as mães do mundo”. Quando tudo parece já sem sentido, quando Daniel se sente derrotado, solitário, uma luz ténue impulsiona-o a procurar uma última solução, possível: «[...] mas, no sofá, um ponto com um brilho prateado fá-lo voltar ao seu lugar no divã» (EP: 137). Consideramos, portanto, aquele momento narrativo um momento nuclear desta obra, uma vez que abre a possibilidade da acção avançar para o seu desenlace, ao mesmo tempo que cria novas expectativas relativamente ao desenlace desta história: o possível encontro com a mãe. E a estrela de prata surge como objecto dotado de carga simbólica, reforçado pelo facto de ser em prata; constitui como que o *fio* que ligará Daniel à mãe.

1.4.2. O “graffiti” como expressão do mundo interior de Daniel

A árvore do desenho do Daniel é um eucalipto sem folhas (EP: 28).

Ao invés da personagem adolescente feminina, que se refugia na escrita, Daniel encontra no desenho a sua forma privilegiada de expressão. Desta forma, verificamos que tanto os *graffiti*, como o desenho que realiza nas aulas de EVT correspondem, tal como em parte os sonhos, à transposição das suas preocupações interiores.

Enquanto «fenómeno visível de um modo de comunicação específico» (MARQUES, F.; ALMEIDA, R.; ANTUNES, P., 1999: 146), esta expressão não surge, nesta obra, como forma de comunicar rivalidades entre *writers*, ou nem com intuítos políticos ou outros. Não a olhamos como arte marginal, muito menos para marginalizar, ou seja, como algo que devamos menosprezar.

E o investimento de Daniel tem como principal objectivo, assim o cremos, retratar o seu próprio mundo, expondo-o publicamente, de forma a centrar o olhar dos *outros*, neste caso o grupo de *graffers* com quem anda, na sua condição de abandono. Por isso, estas formas não surgem ao acaso; elas configuram, sim, o resultado de planos de trabalho, de esquemas intencionais, que o adolescente vai trabalhando mentalmente.

Desta forma, compreendemos a necessidade de representar, por imagens, certos elementos da natureza, como é o caso da árvore, das folhas ou dos ramos. Ora, a imagem, recorrente, de uma árvore sem folhas nem frutos, leva-nos a pensar numa situação de abandono, sentida pelo adolescente, mostrando o desprendimento afectivo e social do *outro* em relação a si próprio. Reforçado, por exemplo, através de um texto que redige para um trabalho de Língua Portuguesa, acreditamos que este adolescente se sente, tal como o título do texto, alguém em “*vias de extinção*” — imagem muito sentida de quem se sente totalmente desprotegido, inútil e ignorado pelo meio social que o envolve.

Não os podemos considerar, então, desenhos que não «têm pés nem cabeça» (RRR: 130). Há, aliás, uma preocupação em mostrar como, de forma progressiva, existe um aperfeiçoamento da técnica de grafitar. É o próprio Daniel quem refere o facto de ter estado algum tempo sem pintar, já que «era só projetos não pacçava nada pra parede» (EP: 132) e que poderão ter correspondido a uma fase de principiante (*toy*, na linguagem dos *graffiters*). Ainda assim, poderá ser esta a forma como os adolescentes pensam que os adultos os olham. Por outro lado, não podemos esquecer que estes desenhos são acompanhados de dedicatórias²⁴¹: «Eu os garffs dediquos (II) a várias pesoas» (EP: 132).

É, afinal, por isso que faz sentido lembrar Thomas Pavel, que mostra como estes desenhos poderão corresponder à necessidade de «*jouer avec les mondes incohérents, y cherchant le vertige et la transgression ludiques*» (PAVEL, T., 1988: 186-187).

1.5. Rita e Daniel, personagens e heróis

[...] le héros est le porteur d'un mot à part entière et non pas l'objet muet, sans voix, du mot de l'auteur
(BAKHTINE, M., 1970: 103).

L'action d'un héros est toujours soulignée par son idéologie: il vit, il agit dans son monde idéologique à lui, [...] il a sa propre conception du monde, incarnée dans ses paroles et dans ses actes (BAKHTINE, M., 1978: 155).

Quando iniciamos a leitura destas obras, o conhecimento que temos das personagens é muito reduzido. Então, e porque as personagens evoluem, condicionados pelo agir das outras

²⁴¹ Filomena Marques, Rosa Almeida e Pedro Antunes, num artigo intitulado «Traços falantes (a cultura dos jovens *graffiters*)», enumeram algumas dedicatórias utilizadas pelos *writers*, entre elas «For ou To (para) "x", ou props to (parabéns a) "y"» (MARQUES, F.; ALMEIDA, R.; ANTUNES, P., 1999: 148). Além disso, apresentam, em anexo, um dicionário *graffiter*, onde encontramos algumas expressões utilizadas por Daniel, no texto que escreve na aula de Língua Portuguesa, tais como *toy*, *graff*, *crew*, *props*, *bite*, *writer*.

personagens, bem como pelas suas formas de estar e ser, elas fazem realçar o que mais as individualiza, tornando-se progressivamente mais autónomas.

No caso das personagens adolescentes, a nossa curiosidade inicial de leitores conduz-nos a perguntar quem é *ela* ou *ele*. Mas, além de nos perguntarmos «"qui est-il?"», interessar-nos-á, em concreto, o seu *ponto de vista* — ou (recorrendo às palavras de Bakhtine, o seu «*point de vue particulier sur le monde et sur lui même*» (BAKHTINE, M., 1970: 82) —, na condição de alguém que procura a razão de ser, o valor da realidade circundante e da sua própria pessoa.

Se, como diz Aguiar e Silva (SILVA, V. M. de A.: 1991: 700), a existência do herói é, muitas vezes, «identificável logo pelo título da obra» (facto que verificamos em RRR), teríamos uma parte do nosso trabalho completo. Todavia, pretendemos ainda salientar que a configuração de Rita como heroína se deve, por outro lado, ao facto de ela se destacar das restantes personagens, quer pelo seu dinamismo próprio, pela capacidade de observação e transmissão (fiel) do comportamento dos outros, quer ainda porque a sua relação com o *outro* representa uma viagem capaz de a conduzir à compreensão do que a envolve e à afirmação de si mesma perante os outros. Ela conseguiu, pois, romper e ultrapassar o espírito de passividade e inércia das pessoas com quem mais directamente interage, tornando-se mais autónoma e independente.

Todavia, esta noção de herói pode ainda resultar de um *efeito* da nossa leitura²⁴², em virtude da pluralidade de sentidos que o texto pode permitir, bem como da força do tema tratado. Sendo assim, poderá corresponder a sentimentos de maior simpatia que os leitores nutrem pelas personagens²⁴³. Nesta medida, a configuração de Daniel, como personagem protagonista e herói, pode revelar-se como o resultado de uma análise predominantemente subjectiva, na medida em que a sua história, ao ser contada por *outro*, adquire uma outra dimensão.

Tomando à letra as palavras de Bakhtine (referidas no início deste subcapítulo), consideramos que as personagens adolescentes adquirem uma certa autonomia no espaço textual. As suas *vozes* são autênticas e reais; e o que dizem, ou que permitem que *outros*

²⁴² Para além disso, refere-o Philippe Hamon (HAMON, P.: 1984: 391-392), a noção de herói pode ser analisada em função de uma *sociologia da recepção*.

²⁴³ Bernard Valette explica que, da parte do autor, pode existir uma propensão para salientar determinada personagem, por vezes em função de uma «valorização sócio-cultural» (VALETTE, B., 1993: 116).

dizem, representa a sua própria concepção do mundo.

As vozes destas personagens são, pois, sempre reais, em busca de um aprender fazendo. Ainda assim, verificamos, ao longo das narrativas aqui estudadas, que os adolescentes se deparam com uma grande dificuldade de expressão das suas vivências interiores. O que se encontra no exterior apenas servirá de estímulo, de provocação, não tendo, portanto, a mesma força do mundo interior da personagem. A realidade exterior é um pretexto para a verbalização.

Em síntese, estas duas personagens são *personagens modeladas* — e, recordamo-lo, as personagens modeladas «oferecem uma complexidade muito acentuada» (SILVA, V. M. de A., 1991: 709) — o que pressupõe uma atenção redobrada e vigilante, por parte do escritor, assim como do leitor, de modo a caracterizá-las sob variados aspectos. Em consequência desta maior complexidade, o leitor tenderá a reagir, a surpreender-se com mais regularidade. São, por isso mesmo, personagens mais densas e mais ricas.

1.6. As personagens protagonistas e a relação com o(s) outro(s)

1.6.1. As personagens masculinas: Romeu e Jaime

Tendo em atenção o *relevo* que as personagens masculinas têm no espaço narrativo, salientamos as duas personagens que, aqui, desempenham o papel mais relevante: o Romeu²⁴⁴ e o Jaime, respectivamente em RRR e em EP. Estas personagens são caracterizadas quase sempre de forma indirecta, pelo entrecruzar polifónico das *voces* das outras personagens com quem interagem, ou mesmo pelo próprio narrador.

A personagem masculina é duplamente perspectivada: sem grande ênfase na caracterização física²⁴⁵, são acentuadas as características psicológicas. Nesta medida, as personagens são-nos apresentadas como pessoas calmas, leais, sinceras, simpáticas, dedicadas, preocupadas e atenciosas, atributos que, a uma primeira análise, poderão ser mais do agrado do leitor. Com efeito, não os vemos, inicialmente, mal-dispostos, enervados,

²⁴⁴ Em relação ao emprego do determinante artigo definido, a narradora entende que, em alguns romances, os escritores «não põem o artigo, dá um ar mais formal» (RRR: 96); daí a utilização de *Romeu*, em vez de *O Romeu*. Cremos que esta advertência confirma o estatuto de superioridade da personagem masculina, assim como uma crítica dirigida a comportamentos pretensiosos de algumas pessoas da nossa sociedade.

²⁴⁵ Em relação à caracterização física, pouco sabemos. No caso do Romeu, as informações, presentes no texto, apresentam «um homem moreno de meia-idade, estatura média e com bigode» (RRR: 12); Jaime, pelo seu lado, é um homem de «pernas compridas [...] boca de lábios finos [...] nariz grande, olhos que piscam, cabelos negros aos caracóis tombados sobre a testa ossuda e alta» (EP: 90).

antipáticos ou malcriados, mas sim personagens empenhadas em construir uma relação sólida e credível com os adolescentes.

Romeu, por exemplo, usa estrategicamente certas oportunidades para iniciar um diálogo com a filha: quando se mostra interessado pela gravação do áudio-diário, ou quando revela preocupação pelas companhias da filha, por esta se ter tornado já uma «mulherzinha» (RRR: 84).

Apesar de tudo, esta necessidade de exteriorizar a sua atenção e preocupação ganha importância, no contexto da obra, quando constatamos que a personagem evidencia indelevelmente a sua superioridade — visível sobretudo no diálogo unidireccional que pretende instaurar, inscrito quer na utilização do pronome pessoal (em início de frase), quer na ordem de algumas palavras na frase, como se constata na seguinte passagem textual: «[...] eu gostava que tivéssemos um diálogo de pai para filha» (RRR: 85). Este discurso, centrado no *eu*, surge marcado pelo recurso ao pretérito imperfeito, em *gostava*, que, na frase, atenua o pedido que dirige à filha. No entanto, o carácter direccional, presente em *de mim para ti*, anula, desde logo, a possibilidade de existir um diálogo recíproco, evidenciando um progressivo afastamento entre ambos.

Todavia, a relação de superioridade não se limita à relação com os adolescentes, mas compreende também a relação desigual que mantêm com as personagens femininas adultas. Esta necessidade de imprimirem às suas relações interpessoais, desigualdade de direitos e oportunidades, pressupõe o estabelecimento de uma hierarquia de papéis: de uma lado, o homem; do outro, as mulheres e os adolescentes. Talvez por isso Rita faça sobressair, em RRR, uma ideia de escravatura, quando, por exemplo, afirma directamente que o pai, Romeu, as trata (à Rita e à mãe) como «escravas» (RRR: 97), termo por si só imbuído de uma forte carga semântica. Em EP, por sua vez, esta ideia adquire outros contornos, bem mais intensos, quando Jaime surge referido como estando associado a uma rede de tráfico de mulheres²⁴⁶.

Esta situação prova, em primeiro lugar, o exercício de um domínio sobre as personagens femininas, revelando, ao invés, a submissão e a vulnerabilidade destas perante a figura masculina.

A instauração de uma relação de supremacia não se verifica, contudo, em EP, uma vez

²⁴⁶ No texto, Jaime surge associado, pelas palavras de Nicolau, amigo de Daniel, à «máfia russa. Traficante de escravas» (EP: 54).

que não encontramos qualquer referência explícita à figura paterna. Em virtude desta ausência, Daniel acaba por projectar esta necessidade de afectividade num homem, Jaime²⁴⁷, casado e com filhos, que mantém uma relação extraconjugal com Beatriz. Então, as presenças de Jaime, em casa, ainda que esporádicas, transmitem alguma segurança a Daniel, uma vez que poderão representar um 'chamariz' para atrair a mãe a casa²⁴⁸.

Ora, esta desigualdade nas relações interpessoais origina desigualdades nas vivências das personagens. Por isso, constatamos como as ausências das personagens masculinas do meio familiar são sentidas, diferentemente, por cada um dos adolescentes. No caso de Rita, estas ausências, textualmente justificadas pela dedicação, presente, à empresa de aluguer de automóveis, pela Internet, são motivo de censura, deixando-a mais triste e até mesmo revoltada.

Esta reviravolta interior encontra-se justificada, quando, numa das suas reflexões de Rita, esta utiliza, numa mesma frase, os advérbios *ultimamente*, em estreita relação com *nunca*²⁴⁹, o que poderá significar que, possivelmente, num passado recente, o pai possa ter estado mais presente, tendo criado laços de afectividade mais estreitos com a filha.

Um outro aspecto a salientar, e que caracteriza de forma negativa a relação entre os adultos e os adolescentes, é o valor que os seus exemplos de vida têm na formação do adolescente. Com efeito, o *saber ser* e o *saber estar* em família e na sociedade, por parte dos adultos, representam, para a criança, modelos de conduta a seguir: a ideia de facilitismo veiculada por uma imagem de grande à-vontade financeiro, de uma vida fácil e sem preocupações, mas que em nada corresponde à realidade, tem repercussões na forma de ver a realidade. Recordemos, por exemplo, que Rita, face às facilidades com que o pai muda de profissão, desabafa, dizendo que, se não conseguir ser escritora, será capaz de ter futuro numa agência de relações sociais.

Já no que diz respeito ao à-vontade financeiro, verificamos que, nestas narrativas, o valor social da posse de dinheiro é outro elemento a ter em conta. Não está indicado para

²⁴⁷ Todavia, esta personagem é apresentada, pelas outras personagens, através de outros atributos, de outros predicados: por exemplo, nos sonhos de Daniel, é comparado a um lince, ou, pela voz de Nicolau, a um «homem de muito mau aspecto» (EP: 53), um «amigo que parece que é da máfia russa. Traficante de escravas» (EP: 54).

²⁴⁸ Atentemos a uma outra passagem da obra, na qual Daniel revela esperanças relativamente à existência de *alguém* na vida de Beatriz, pois «pode ser que até se case» (EP: 105).

²⁴⁹ Transcreva-se a frase do texto: «É verdade, ultimamente o papá nunca está em casa» (RRR: 83).

colmatar questões relacionadas com a satisfação de necessidades básicas diárias, sendo, pelo contrário, um sinal exterior de promoção social, sobrevalorizando-se o que aparentam ser ou ter, em detrimento de quem são ou têm realmente. É uma vez mais Rita quem mostra como as dificuldades financeiras da família não permitem que sejam pagas as dívidas no supermercado, na escola de música ou as consultas no dentista. Além disso, o narrador mostra também como o pai é um oportunista. Paradoxalmente, contudo, não se dispensa a empregada doméstica. Por outro lado, o narrador conduz o nosso olhar no sentido de nos apercebermos o quão falso e interesseiro é o pai. Com efeito, apenas por um *acaso* da vida, Romeu teima em não ter consigo nem dinheiro, nem o cartão, para pagar a gasolina do carro.

Entretanto, o facilitismo abrange também as profissões que têm, as promessas que fazem. No caso de Romeu, por exemplo, é pelas palavras de Rita que tomamos conhecimento de que o pai tem desempenhado diferentes actividades, entre elas a venda de portáteis em segunda mão, um "negócio de joalharia", e, depois, a criação de uma agência de aluguer de automóveis na Internet. E o que constatamos é que a personagem adolescente, ao aperceber-se do facilitismo e do sucesso desta agência, acredita poder um dia também «ter futuro numa agência de relações sociais» (RRR: 60), se os sonhos de ser escritora de sucesso não se concretizarem. Depreende-se, então, de que modo são os adolescentes facilmente manipulados, como se de objectos se tratassem.

Em EP, por sua vez, este facilitismo está patente no momento em que Jaime entrega, sem questionar, uma nota de dez euros a Daniel, ou mesmo no à-vontade com que promete levar Daniel a viajar no seu «*Lamborghini*» (EP: 100). Assim, e com intuitos suspeitos (não perceptíveis, inicialmente, por Daniel), Jaime consegue, de forma perspicaz, recorrer a palavras simpáticas e cheias de promessas, manipulando os sentimentos deste adolescente, ao mesmo tempo que se apropria daquela posição parental inexistente até então. Não deixará, contudo, de ser considerado um *estranho* na vida daquela família, assim como Romeu o é para Rita²⁵⁰.

Em EP, Jaime é, no entanto, ainda mais simulado, ao ponto de esconder de Daniel, e mesmo de Beatriz, os objectivos comerciais menos lícitos do que guarda, de modo tão secreto, no quarto daquele. Sabemos tratar-se, nesta passagem, de «auto-rádios e leitores de

²⁵⁰ Atenta-se na seguinte passagem da obra: «Um destes dias, a *Lili* ainda pensa que ele é um intruso e prega-lhe uma ferradela» (RRR: 165).

CDs» (EP: 17) que, provavelmente, assim o julgamos, Jaime pode roubar da oficina onde trabalha²⁵¹. Mas não negligenciamos também as referências textuais que associam Jaime à venda ilícita de azulejos antigos²⁵², na medida em que configuram, uma vez mais, uma imagem negativa do homem.

Consideramos, então, que aquelas imagens positivas, inicialmente enumeradas, tendem a 'mascarar' quem efectivamente são: personagens interesseiras, fingidas, manipuladoras, tentando criar, desta forma, uma relação de empatia junto das personagens com quem interagem, sobretudo os adolescentes, com o propósito, simulado, de atingirem determinados objectivos pessoais, para os quais contribuem o uso de uma linguagem persuasora, no essencial deturpada da realidade.

Para conseguirem satisfazer os seus interesses, as personagens masculinas recorrem, então, ou a uma linguagem «extremamente cuidada» (RRR: 97), ou, como acontece em EP, às promessas — que, para uma criança, envolvem sempre a intenção sincera da sua realização. Com efeito, constatamos como só mais tarde já adolescentes, as personagens avaliam, de forma crítica, as palavras menos sinceras dos adultos. Daí Daniel referir que, de «qualquer maneira, são só promessas» (EP: 30). Ora, se a simples asserção "são promessas" poderá indicar a presença de uma esperança (vaga) — inscrevendo a inserção do advérbio *só* uma ideia mais negativa e mostrando, afinal, que Jaime, quando falava, não sentia a responsabilidade ou obrigação de realizar tal compromisso.

Por isso, entendemos que a presença destas figuras masculinas, no espaço narrativo, se prende, sobretudo, com a necessidade de um provável exercício de *autoridade moral*²⁵³, como forma de evitar «uma relação de oposição ou conflitualidade» (BRACONNIER, A.; MARCELLI, D., 2000: 76). E, ainda que num outro contexto, recorde-se que Mikail Bakhtine entende que as palavras autoritárias se impõem (encontrando-se associadas às personagens

²⁵¹ Recorde-se uma reflexão de Tzevan Todorov, quando diz que o que as personagens «ignoram também o leitor ignora, mas é claro que são igualmente possíveis outras combinações» (TODOROV, T., 1981: 102). Com efeito, uma leitura mais atenta permite-nos identificar certos elementos que nos induzem a acreditar que Jaime está envolvido em actividades menos lícitas: venda de azulejos antigos, auto-rádios e leitores de CD's roubados — e que a frase, que a seguir transcrevemos, exemplifica: Daniel «não perguntou pelo palmtop, que o Jaime encontrara num carro na oficina e lhe tinha oferecido como prenda de anos» (EP: 32).

²⁵² Inserida nas páginas finais da obra, temos a informação de que os azulejos têm muita procura e que o «Jaime conhece um arquitecto que os compra, desde que sejam assim antigos, por um dinheirão» (EP: 123).

²⁵³ Sublinhe-se que, para Alain Braconnier e Daniel Marcelli, «a autoridade moral dá muito menos nas vistas, mas é igualmente importante e fundamental» (BRACONNIER, A.; MARCELLI, D., 2000: 76), uma vez que realça os laços de afectividade entre pais e filhos.

que as proferem, independentemente do seu grau de persuasão) e que estas mesmas palavras estão inscritas num «passé hiérarchique [...] C'est, en quelque sorte, *la parole des pères*» (BAKHTINE, M., 1978: 161).

A imagem final que retemos destas personagens masculinas é, pois, bem diferente da que encontramos de início; e, no final, à verdade corresponderá a imagem de grande falsidade. São homens mentirosos que constroem uma máscara, atrás da qual escondem a sua verdade. Atente-se, por exemplo, na indicação segundo a qual a mãe de Raquel, uma amiga de Rita, está casada pela terceira vez com um espião internacional, profissão que substitui pela expressão «homem de negócios» (RRR: 28). De facto, os atributos iniciais deram lugar às ideias de oportunismo²⁵⁴, de atitudes intransigentes, ríspidas, falsas, exemplificando, por último, como nem sempre existe uma correspondência entre o que aparentam ser e o que efectivamente são.

Todavia, estamos convictos de que, apesar da falsidade destes comportamentos, aquelas características, de início sugeridas, se justificam pelo facto de corresponderem a uma imagem parental, anteriormente interiorizada pela criança (Rita), imagem que é posta em causa na fase da adolescência.

1.6.2. As personagens femininas

1.6.2.1. Dora

À semelhança das personagens masculinas, as personagens femininas adultas pouco evoluem ao longo da narrativa, sendo a sua caracterização, sobretudo, indirecta.

Temos pouca informação relativa às figuras maternas. De qualquer modo, são informações que resultam, sobretudo, da perspectiva narrativa adoptada pela personagem adolescente, como também através do narrador. Conhecemos, todavia, um pouco mais de Dora (através da caracterização que Rita elabora) do que de Beatriz. Assim, sabemos que «é uma senhora de meia idade, casada, com dois filhos. É de estatura média [...] e bem constituída» (RRR: 97).

²⁵⁴ Uma das passagens textuais explica de que modo Rita o caracteriza como oportunista: «E todas as semanas, quando a leva às compras, pára sempre numa estação de serviço e por acaso esquece-se sempre dos cartões e o depósito da gasolina está sempre vazio. Por acaso» (RRR: 144).

Referida através da expressão *mamã*, bem como pelos diminutivos *Dorita e Dorinha*²⁵⁵, constatamos que, no conjunto de todas as outras personagens, é a única personagem que surge referida através de designações diferentes: antes de mais, o seu nome próprio, depois com o recurso a termos carinhosos. Mas, neste contexto estes termos adquirem um outro sentido. Assim, se a primeira expressão é um termo carinhoso, as duas outras expressões são portadoras de um valor depreciativo. Com efeito, constatamos que estes diminutivos são proferidos, seja por Romeu, o marido, seja por Gui, a empregada doméstica, o que nos leva a reflectir sobre as relações interpessoais entre Dora e o marido, bem como entre Dora e a sua empregada. Estas relações deixam, pois, realçar a imagem que os *outros* têm dela, isto é, a imagem de uma figura humana inferior e submissa, incapaz de agir por si.

Por outro lado, e no conjunto das outras personagens, verificamos que Dora revela possuir laços afectivos mais estreitos com a filha do que as personagens masculinas. Tal situação dever-se-á ao facto de Dora e Rita surgirem referenciadas, de modo mais sistemático, em interacção, o que contribui para a construção de uma imagem mais fidedigna das personagens.

Os diálogos entre Dora e Rita são escassos e têm lugar na cozinha — por um lado, um espaço fechado e reservado, ao exercício das tarefas domésticas; por outro lado, um espaço semântico essencial para a caracterização psicológica de Dora. Realizando aí grande parte das suas tarefas domésticas, Rita caracteriza-a como *personagem-tipo*, uma «vítima voluntária do fogão e do aspirador» (RRR: 121)²⁵⁶.

Ora, não podemos deixar de ser indiferentes à expressividade da expressão *vítima voluntária*, na medida em que nos induz a analisar a personagem como uma pessoa que se sente sacrificada aos interesses, às formas de ser, de pensar e de agir dos *outros* — vemo-lo, por exemplo, quando se sujeita sozinha a realizar as actividades domésticas, rotineiras, por dois motivos: em primeiro, porque a filha se recusa a ajudá-la; em segundo lugar, porque, ao

²⁵⁵ A utilização dos diminutivos surge ao longo da obra em momentos de interacção com outras personagens (RRR: 102; 148).

²⁵⁶ A *personagem-tipo* é uma «personagem-síntese entre o individual e o colectivo, entre o concreto e o abstracto, tendo em vista o intuito de ilustrar de uma forma representativa certas dominantes (profissionais, psicológicas, culturais, económicas, etc) do universo diegético em que se desenrola a acção» (REIS, C.; LOPES, A. C. M., 2007: 411). Por conseguinte, é mais facilmente reconhecida como o avarento, o ambicioso, o barbeiro, o sapateiro, termos para o qual contribuem a presença de determinadas indumentárias, discursos ou reacções. Em virtude desta melhor identificação, o *tipo* pode corresponder à concepção de personagem plana.

revelar-se uma pessoa preconceituosa, entende dever respeitar a pouca participação do filho nestas tarefas²⁵⁷. Interiorizamos, então, a imagem de uma mulher presa a preconceitos morais e sociais, o que a impede de se libertar do que mais a aprisiona: dedicar-se, quase exclusivamente, às tarefas domésticas.

Sendo assim, esta relação de maior proximidade permite que Rita caracterize positivamente a mãe, apresentando-a como «uma pessoa directa, racional e calma [...] muito boa ouvinte e compreensiva» (RRR: 98-99) e «paciente» (RRR: 100). Simultaneamente, comove-se quando a mãe exterioriza (chorando) as suas emoções²⁵⁸.

Porém, em oposição, surge ainda a imagem de uma mãe triste por não poder ver, na relação entre os filhos, a mesma relação de cumplicidade e ternura que presencia nos animais, a *Lili* e o *Omar*. Esta tristeza intensifica-se, quando, desanimada e preocupada com a vida (inútil) que leva no momento presente, aconselha a filha a aproveitar a vida, «enquanto não tens preocupações» (RRR: 98).

Estas recomendações mostram como as vivências presentes de Dora imprimem, ao tempo passado, uma impressão subjectiva forte, com a recordação de uma juventude perdida e já indeterminada no tempo. Sente-se menos feliz e menos útil. Sente, conscientemente, a impossibilidade de realizar sonhos e projectos de outrora. Assim, o momento presente corresponde a um tempo vazio de esperança. Por isso, o recurso a fórmulas vagas como «qualquer coisa, não sabe o quê» (RRR: 48), reforça a ideia de inferioridade da mulher em relação ao homem.

Mas se a relação mãe/filha é satisfatória, a relação entre marido e mulher nem sempre se revela positiva. Com efeito, as constantes ausências de Romeu e as dúvidas que, depois, Rita lança, projectam em Dora as incertezas relativas a uma provável relação extraconjugal daquele²⁵⁹. Confrontada com a possível veracidade desta revelação, Dora mostra-se transtornada, sobretudo porque, para ela, o casamento continua a ser uma estrutura indissolúvel, onde não está em causa a posição de supremacia que o homem mantém em relação à mulher. Aliás, é a própria personagem que evita preocupar mais o marido, pois,

²⁵⁷ Dora, dirigindo-se a Rita, diz: «— Oh, Ritinha, tu sabes como são os rapazes» (RRR: 129).

²⁵⁸ Rita explica que a mãe raramente chora, mas que, quando o faz, não suporta vê-la naquele estado (RRR: 98).

²⁵⁹ Apesar de tudo, Rita demonstra alguma cautela na revelação deste possível envolvimento do pai, explicando, textualmente, as diferenças entre *mostrar* e *dizer* (RRR: 184-185). Desta forma, pretenderá não assumir a responsabilidade directa do que afirma.

segundo ela, já lhe bastam as suas inquietações, como se Romeu não devesse ser importunado com as pequenas questões familiares.

No casamento, Dora é, então, mulher dedicada. Encontramos, por exemplo, tal dedicação quando espera o regresso de Romeu a casa (na tentativa de não o preocupar com os seus problemas), ou, então, quando (confrontada com uma possível relação infiel de Romeu) reage a Gui, perguntando «Quem é que pegava naquilo?» (RRR: 187) — procurando mostrar, assim, a importância diminuta que a existência de Romeu tinha para ela, ou mesmo o descrédito em que tais palavras se baseiam.

No entanto, a participação de Dora não se confina ao espaço familiar. Ainda que, de forma escassa, temos a indicação de que a personagem surge envolvida numa reunião social, participação esta que tem subjacentes duas ideias: a dedicação a questões de cariz religioso e a fuga às suas actividades rotineiras.

Pensamos, no entanto, que esta participação numa reunião social (bem como a consequente integração num grupo social mais amplo)²⁶⁰ poderá aniquilar também a sua liberdade de expressão e determinar as suas aspirações pessoais. De qualquer modo, temos a sugestão de que Dora está integrada no bairro onde vive, conferindo-lhe uma (aparente) valorização social, reforçada também, no texto, pela manutenção de uma empregada doméstica.

Para além disso, e apesar de Romeu também a caracterizar, indirectamente, de agressiva, constatamos que poucos são os momentos em que a personagem se mostra irritada ou exaltada. Com efeito, Dora é uma personagem que pouco evolui ao longo da narrativa, caracterizando, portanto, uma personagem plana. Destaque-se, a título de exame, duas pequenas passagens, aparentemente insignificantes, mas que aqui assumem uma importância acrescida: a primeira, quando se insurge contra comportamentos menos apropriados da *Lili*, salientando-se que «fica uma fera quando a Lily rói alguma coisa» (RRR: 98-99); a segunda, quando se envolve numa discussão com o marido sobre o telemóvel.

Desta forma, concluímos que a sua inserção na narrativa tem, como principal objectivo destacar um conjunto de mulheres que pautam a sua vida pela inércia ou a passividade, negligenciando o seu papel de mãe e educadora. Na verdade, Dora omite-se dos deveres de

²⁶⁰ Segundo informações de Rita, a mãe faz parte de uma comissão paroquial, constituída por *senhoras*, e cuja finalidade é «restaurar a fachada da capela da Nossa Senhora dos Aflitos» (RRR: 42).

mãe: não demonstra, em nenhum momento, uma expressão de carinho, não se interessa pelos estudos dos filhos, centrando-se, sobretudo, em si, nas suas preocupações.

1.6.2.2. *Beatriz*

A leitura das primeiras páginas de EP introduz, no espaço narrativo, a referência a uma outra personagem feminina, Beatriz, que, numa passagem em discurso indirecto livre, associamos ser a mãe de Daniel.

Por outro lado, a sua caracterização, predominantemente indirecta, acontece quando há a necessidade de colocar Beatriz em interacção com as outras personagens da narrativa (de forma não só a fazer sobressair o que, na realidade, a particulariza, mas também a permitir estudar qual é, afinal, o seu papel na obra).

O seu percurso é, desde o início, pautado por uma ausência frequente (de casa, da escola, da vida de Daniel), situação a que Daniel, como nos é dado a saber, já está habituado. Estas ausências, porém, são quebradas às quartas-feiras (que, por hábito, é o dia da semana em que Beatriz chega por volta das sete e meia), ou aos sábados (dia em que não trabalha até tarde). Sendo assim, a presença da locução adverbial «às vezes» reforça a pouca frequência destas suas presenças.

Ora, são raras as vezes em que Beatriz surge em interacção com o filho, e mais raras ainda, ou mesmo inexistentes, a expressão de sentimentos de carinho e afecto entre ambos, situação análoga ao que encontramos em RRR. Exceptuamos, no entanto, duas situações pontuais — que, pela sua presença momentânea no texto, não têm grandes implicações na relação mãe/filho, mas que contribuem quer para acentuar, ainda mais, o desprendimento afectivo que preenche esta relação, quer a presença de maiores relações de proximidade entre Daniel e as outras personagens. A primeira destas situações apresenta mãe e filho num momento de descontração, num domingo à tarde, dedicado ao visionamento de um filme; a segunda, referencia o único jantar, a dois, no McDonald's, ocasião aproveitada, por Daniel, para comunicar à mãe o desejo de ter um cão.

A comunicação deste desejo inscreve, na acção, um outro momento importante, uma vez que vem revelar uma outra faceta de Beatriz. Quando decide comprar o cão, depois de

muito refilar²⁶¹, Beatriz fá-lo, sobretudo, pela necessidade de satisfazer um interesse pessoal: não é para satisfazer o desejo do filho, mas, acima de tudo, porque o cão lhe fará companhia nas noites em que ela «não estiver» (RRR: 36).

Portanto, é muito cedo que conhecemos alguns dos traços que melhor definem Beatriz: o desprendimento e a sua indiferença por tudo o que vai acontecendo com o filho; o egoísmo e o individualismo, patentes nesta falta de preocupação pela vida do filho. Para além destas, saliente-se ainda a falta de respeito (diríamos mesmo a falta de pudor) que está presente numa outra passagem, envolvendo Beatriz, Jaime e Daniel. Como forma de relembrar a Jaime a última vez que vira Beatriz, o narrador retrocede no tempo e lembra um encontro entre Beatriz e Jaime, no qual faz sobressair que Daniel presencia cenas mais ousadas entre ambos, sem que este facto pareça incomodar os dois adultos.

Então, e além das características psicológicas já indicadas, constatamos que poucos elementos existem para uma caracterização física de Beatriz. Assim, sabemos, por exemplo, que é excessivamente magra, de cabelo loiro e curto, com nariz pequeno e os lábios mordidos. Todavia, a nossa atenção é orientada para a expressão do olhar, o qual não deixará de transmitir mais algumas e importantes informações sobre a personagem:

São os olhos o que mais chama a atenção na Beatriz. [...] Como os de Daniel, grandes e arregalados, sonolentos e, ao mesmo tempo, cheios de medo. Olhos de sobressalto, de quem apanhou um susto grande e nunca mais sossegou (EP: 37).

O olhar impõe-se-nos, então, como um enigma, potenciador de um jogo de descoberta. Além disso, os olhos constituem um órgão do sentido que introduz afinidades físicas, por meio de uma comparação, entre Daniel e Beatriz — o que não deixa de ser significativo, na medida em que, ao serem atribuídos a duas personagens distintas, os mesmos traços, pretender-se-á evidenciar percursos de vida que se aproximam por uma certa cumplicidade, acentuando-se o elo físico que os une²⁶². Além deste, eles ainda vivem influenciados pelo *medo*, o *sobressalto* e o *susto*. O carácter abstracto destes substantivos vem salientar, ainda

²⁶¹ O narrador vai apresentando algumas expressões, como «só despesas. E consumições», «Tu não terás uma deficiência qualquer», «Cala-te com essa merda» (EP: 33-34) que nos ajudam a analisar melhor o temperamento de Beatriz.

²⁶² As semelhanças físicas entre Beatriz e Daniel estão ainda presentes na referência ao corpo «escorrido e estreito que até parece um rapazinho, parece o Daniel» (SALDANHA, A., 2005a: 37), característica física também indicada, aliás, em *Dentro de Mim*. Esta referência é importante, na medida em que permite compreender, depois, que a «imagem desfocada» que Daniel vê, à entrada da sala do cinema, no capítulo 8, corresponderá à mãe.

mais, o ambiente de inquietação interior que se repercute no desassossego constante em que vive.

E é justamente quando a nossa atenção se centra na possibilidade destas personagens poderem viver em constante ameaça que compreendemos a hipótese de podermos estabelecer a *ponte* com um dos sonhos²⁶³ de Daniel, principal meio utilizado para destacar a importância das «lembranças físicas de uma catástrofe vivida ou o pressentimento de uma desgraça» (EP: 114).

De qualquer modo, corresponderão, também assim o entendemos, a *indícios* textuais que, no contexto global da obra, contribuem para que a atenção do leitor seja espiciçada, e, posteriormente, se compreenda uma possível integração de Beatriz numa rede internacional de tráfico de escravas.

Porém, importa ainda aqui salientar que aquele desassossego interior se reflectirá, como constatamos, numa relação mais conflituosa e intransigente, quer com os vizinhos e amigos, quer com o filho e com Jaime — forma de *ser* e de *estar* que não são, apesar de tudo, apresentadas como características recentes. Com efeito, em retrospectiva, é Lindinha quem melhor contribui para conhecermos um pouco mais de Beatriz, salientando a sua má-educação nos tempos de escola, a brusquidão e a severidade no relacionamento com o filho, ou mesmo a relação problemática no trabalho²⁶⁴. Também é Lindinha que, por palavras, levanta algumas expectativas em relação à vida futura de Daniel.

No entanto, além de Lindinha, existe uma outra personagem importante na vida de Beatriz: referimo-nos a Jaime, cuja participação também contribui para realçar mais o pouco valor que lhe é atribuído. A sua relação, além de mostrar o mundo de promiscuidade em que vivem, faz ainda ressaltar o sentimento de desprezo e de indiferença que aquele nutre por ela

²⁶³ «La référence dans la fiction repose sur deux principes qui, tout en se retrouvant ailleurs, ont depuis toujours formé le noyau de l'ordre fictionnel: le principe de la distance et le principe de la pertinence. La création de la distance, peut-on assumer, est la fin la plus générale des activités de l'imagination: le voyage incarne l'opération fondamentale de l'imaginaire, qu'elle soit manifestée sous la forme du rêve, de la transe rituelle, de l'extase poétique, des mondes imaginaires, ou qu'elle se réduise à la simple confrontation de l'inhabituel et du mémorable. Le scandaleux, l'inouï, les tensions insupportables de la vie sociale et individuelle sont expulsés de l'intimité du vécu et situés à distance, clairement visibles, leur virulence ayant été exorcisée par la force du regard public» (PAVEL, T., 1988: 183).

²⁶⁴ O carinho que Lindinha demonstra ter por Daniel revela-se na atenção que dedica à relação entre este e a mãe. Assim sendo, somos informados que Beatriz proíbe Daniel de falar com Lindinha e Artur, pelo facto de estes, um dia, terem chamado «a polícia, por uma coisa de nada, umas bofetadas e uns pontapés» (EP: 43). Estas diferentes atitudes, adoptadas pelas personagens femininas adultas, revelam diferentes conceitos de mãe.

— sobretudo quando, numa viagem a Portalegre, Jaime lhe diz, directamente, que o lugar dela é na «sarjeta», ou seja, no meio da rua. Esta situação permite-nos, então, compreender que Beatriz é olhada por Jaime mais como um *objecto* (descartável) do que propriamente como uma pessoa.

Então, depois de analisar tudo o que a rodeia, conclui, por fim, e de forma dramática, que a sua vida é uma inutilidade, quando questiona: «— Querem vergonhas? É só pôr os olhos na puta da minha vida» (EP: 17).

Desta forma, a construção da personagem processa-se, fundamentalmente, através do olhar, também ele distante, dos *outros*, transmitindo-nos uma imagem negativa da “mãe-mulher” dos nossos dias. Frequentemente impaciente, refilona, brusca e severa, Beatriz não consegue libertar-se dos múltiplos problemas que têm norteado a sua vida, muitas vezes talvez justificados por ideais de facilitismo, de um sucesso sem preço, que os filmes americanos, bem como algumas séries televisivas veiculam, mantendo o seu comportamento e a sua forma de estar na vida ao longo da obra. A sua participação na narrativa é, neste sentido, entendida pela necessidade de ser apresentada como um *anti-herói* — e *anti-herói*, na medida em que se retrata a imagem de uma personagem «sem qualidades» (cf. REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 35). E polarizando em torno de si a atenção das outras personagens, ela representa alguns dos problemas da sociedade actual: a solidão, o facilitismo, a irresponsabilidade na educação dos filhos. Mais ainda: é textualmente culpabilizada pelo facto de o filho não ter uma família, de não ter sucesso na escola.

Desta forma se pretende talvez mostrar como, no mundo actual, muitos adolescentes serão vítimas das ausências materna e paterna.

1.6.2.3. A tia Rute

A tia Rute, à semelhança do relevo atribuído à personagem masculina, Romeu, constitui a personagem feminina mais marcante no processo de construção da personagem Rita, uma vez que a «ideia fixa» de escrever um romance acaba por ser um pretexto para que a personagem principal revele um complexo «mundo em miniatura» (RRR: 19).

Esta presença física é uma constante ao longo da narrativa: primeiro, porque o facto de não exercer qualquer profissão lhe permite fazer visitas à família; depois, porque as duas personagens estão unidas por um elo de parentesco.

Porém, esta relação de maior proximidade conduz-nos a outras questões importantes, com implicações no amadurecimento de Rita. Assim, a tia aparece como a principal substituta do papel educativo que caberia, primordialmente, às figuras materna e paterna. Por esse motivo, é a tia que conhece as preferências televisivas da sobrinha e que acompanha as actividades escolares e o relativo sucesso escolar dos sobrinhos. Além disso, dá-lhe conselhos e acompanha-a às consultas médicas.

Talvez consciente desta situação, esta sistemática presença cria o ambiente favorável para que projecte, na sobrinha, possíveis sonhos da sua adolescência, convencendo-a a tentar escrever um romance²⁶⁵, ao mesmo tempo que mantém a escrita de um diário, uma «das ideias fixas da tia Rute» (RRR: 25), na opinião da narradora. Então, e para conseguir os seus objectivos, serve-se do exemplo, *magistral*, de leituras realizadas e do nome de alguns leitores, tanto portugueses como estrangeiros, fazendo-o de forma repetitiva e sistemática. Contudo, subjacente a este saber, cremos que estará eventualmente a esperança de uma valorização social, através da escrita²⁶⁶.

Faz, portanto, sentido o recurso ao modo imperativo presente na forma verbal «segue os meus conselhos» (RRR: 116); não constituindo a imposição clara de uma ordem, surge com um intuito persuasivo, através da indicação, repetida, de conselhos: por um lado, encoraja a sobrinha a escrever, levando-a a acreditar tratar-se de um exercício fácil, por outro lado, e subrepticamente, inculca nela a ideia de uma profissão que a poderá conduzir ao sucesso.

De qualquer modo, o que importa reter é que, na realidade, a tia Rute conseguiu projectar na sobrinha o “desejo de escrever”. E ainda que, como diz Sónia Khéde, a escrita possa, por vezes, constituir uma fuga à realidade, o desejo de escrever poderá consistir-se numa fuga construtora, se compreendermos o acto de escrever como «tentativa de um agir, de um buscar» (KHÉDE, S. S., 1983: 13-14), o que efectivamente se verifica.

Todavia, os diálogos, progressivamente menos intensos ao longo da obra, permitem-nos compreender que existe um decréscimo da importância de investimento nesta relação. Tal facto deve-se à indiferença crescente e sistemática da tia Rute, a sua primeira leitora, em ler os inícios que Rita vai escrevendo, o que conduzirá, como veremos, a uma atitude de

²⁶⁵ Sónia S. Khéde entende as expectativas criadas na personagem Rita como «projeções das expectativas que a sociedade adulta produz na criança» (KHÉDE, S. S., 1983: 13).

²⁶⁶ Como refere Ana Saldanha, a «escrita é uma «pose» na maior parte das vezes» (in *e-mail* que Ana Saldanha nos enviou em 10 de Setembro de 2008).

interrogação dos valores e comportamentos veiculados pela personagem feminina adulta.

Assim, concluímos que a relação entre ambas as personagens acaba por realçar que as *afinidades* existentes de início (tomemos, como exemplo, a vontade de escrever o romance, de gostar de ler) evoluem para relações de maior *oposição*. São mais estreitas, quando Rita ainda a olha como exemplo de um «saber [...] de experiência feito» (RRR: 163) (nela encontrando o conforto afectivo que não sente na família [no pai e na mãe])²⁶⁷, mas menos determinantes, quando a personagem se revela já uma adolescente mais crítica e se apercebe como a presença e os exemplos da tia Rute (à semelhança de outros adultos) já não correspondem ao que são na verdade. Por isso, não basta apresentar muitas sugestões, mas, sobretudo, fazê-las acompanhar de exemplos comportamentais que reforcem o que se diz.

Contudo, esta distância entre as duas personagens faz ainda sobressair as críticas que a tia Rute dirige à sobrinha, quando se apercebe que a sobrinha continua a ver o *Famílias Trocadas*²⁶⁸ (RRR: 24; 153), justificando tratar-se de um programa que apenas contribui para ensinar a não respeitar a intimidade das pessoas. No entanto, esta sua atitude mostra como, afinal, parece conhecer bem as regras do mesmo, bem como o horário da sua transmissão.

Assim sendo, o seu papel na narrativa, além de contribuir para mostrar as afinidades e oposições entre o mundo dos adultos e o dos adolescentes, contribui mais para realçar a inoperância, a passividade²⁶⁹, a desonestidade, o facilitismo e comodismo com que os adultos vêem e vivem a vida. Além disso, a sua actuação demonstra também de que forma os adultos conseguem moldar os gostos e interesses dos adolescentes. Simultaneamente, mostra como os adultos aceitam mal as críticas ou observações que lhes são dirigidas²⁷⁰.

Em suma, poderíamos dizer que as personagens femininas surgem, no espaço narrativo, como uma imagem, desgastada pelo tempo, para quem o *agora* é sentido como um momento único e irrepitível, frequentemente destruidor de sonhos. Sentem, portanto, de forma intensa a

²⁶⁷ «É, sobretudo e em primeiro lugar, do ponto de vista afectivo que o adolescente conserva os traços da infância» (AVANZINI, G, 1980: 17).

²⁶⁸ Trata-se de um *reality show*, originariamente americano, no qual duas famílias, usualmente de classes sociais diferentes, trocam de mães por uma semana, para obtenção de um prémio. A série tinha, como nome de origem, *Trading Spouses*.

²⁶⁹ Lembre-se que Rita critica o facto de a tia Rute se desleixar, inclusive, com questões alimentares, motivo que a leva a recorrer a vitaminas e suplementos alimentares (RRR: 43).

²⁷⁰ A título de exemplo, transcrevemos uma passagem na qual constatamos que, em virtude de Rui (um dentista e amigo da tia Rute) lhe ter dito que parecia um «dente canino cariado», ela já não acompanha a sobrinha ao dentista, no mês seguinte: «E este mês a tia não pôde vir comigo, porque tinha uma reunião na Fnac» (RRR: 78).

fugacidade do tempo. A consciência desta realidade confere, às suas vidas, um sentimento de inutilidade. Por isso, sentem-se, muitas vezes, incapazes de criar relações sólidas com os próprios filhos.

Apesar de tudo, e à excepção de Beatriz, a mãe de Daniel, que revela uma única vez, ao longo da narrativa, um momento de afecto pelo filho, as outras personagens femininas continuam a representar, fundamentalmente, o lado mais afectivo das relações familiares. É com a mãe ou com a tia que Rita mais dialoga, é com elas que aprende a cozinhar e a ler.

No entanto, há um conjunto de valores que permanecem, ainda hoje, e que a participação destas personagens vem reforçar: o valor da família, do lar, a entrega ao marido e aos filhos. Mas nem sempre são estas as imagens que perpassam nas narrativas. No essencial, estas personagens revelam-se submissas, prisioneiras de uma vida fácil e de aparências. Ainda que com diferentes formas de actuação, a sua participação na educação dos filhos é reduzida. Mostram-se indiferentes, passivas.

São, além disso, personagens que pouco evoluem, ao longo da acção, sendo, por isso, caracterizadas como personagens planas.

1.7. A perspectiva narrativa das personagens adolescentes

Em relação à *perspectiva* presente em obras narrativas, Gérard Genette esclarece que é um «second mode de régulation de l'information qui procède du choix (ou non) d'un "point de vue" restrictif» (GENETTE, G., 1972: 203). Ora, se em RRR, a personagem protagonista apresenta uma análise dos acontecimentos, a partir do seu interior, uma vez que é personagem e a própria narradora da sua história, em EP, os acontecimentos são observados, e narrados, a partir de uma perspectiva exterior, ou seja, a partir de alguém que se responsabiliza por contar a história da personagem protagonista.

O recurso à primeira pessoa gramatical, presente nos pronomes pessoais, pronomes possessivos e nas formas verbais, é bem mais evidente em RRR. Nesta obra, com efeito, Rita instaura um discurso de propensão autobiográfica, característico do subgénero que tem em mãos: o diário.

Ora, como salienta Gérard Genette, «la présence d'un pronom personnel à la première personne» (GENETTE, G., 1973: 74) pode denotar uma tentativa de identificação do narrador à personagem — daí podermos falar de uma *narrativa na primeira pessoa*, ou homodiegética.

A partir de então, confrontamo-nos quer com o *eu-personagem* da história, quer com o *eu-narrador*²⁷¹, embora conscientes de que este último surge como um ser que se interpõe entre nós, leitores, e o acontecimento narrado, facto que propiciará uma limitação de perspectivas narradas. Sendo assim, Rita exerce, na obra, uma dupla função: ela é a principal responsável pela apresentação dos acontecimentos, mas também a personagem protagonista da história que, em momento posterior, narra.

Ora, a presença de uma narração na primeira pessoa situa o narrador no tempo da história, onde as personagens vivem um «constructed diegetic world» (CHATMAN, S., 1986: 196-197). De qualquer modo, esta personagem-narradora pode distanciar-se das personagens da história, quer emocionalmente, quer moralmente, ou mesmo temporalmente, deixando, no texto, marcas ou *indícios* interpretáveis — que o leitor não poderá descurar, na medida em que os acontecimentos narrados, as personagens que lhes dão vida, serão perspectivados através deste olhar feminino²⁷². Todavia, acreditamos que, tratando-se de adolescentes, o desfaseamento temporal não será muito acentuado. O que, por sua vez, mais se acentua é uma certa distância afectiva, importante nesta fase das suas vidas. Simultaneamente, esta distância afigura-se como o espaço privilegiado para transformar, pelo poder da escrita, o que efectivamente já viveu.

Estas distâncias imprimem, com alguma frequência, um certo grau de subjectividade e de tensão entre o *eu-personagem*, o *eu-narrador* e o *eu-leitor*. Daí a necessidade de se instaurar um pacto *virtual* de confiança entre personagem-narradora e leitor, na medida em que, a partir de então, o nosso conhecimento da verdade²⁷³, enquanto leitores, dependerá dos "olhos" da personagem adolescente feminina, isto é, da sua perspectiva interna — uma visão do mundo, a partir das reflexões da personagem adolescente, pautada pelas inevitáveis restrições do seu campo de visão, pelos limitados conhecimentos, muitas vezes justificados pela sua pequena experiência de vida.

Como quer que seja, a apresentação dos diferentes acontecimentos, dos espaços e das

²⁷¹ Note-se como Gérard Genette esclarece, numa nota de rodapé, que, num romance, «l'auteur est différent du narrateur», que o autor «invente le narrateur et le style du récit qui est celui du narrateur» (GENETTE, G., 1991: 82-83).

²⁷² Seymour Chatman elucida que quando «the narrator's [...] focus is on a certain object of interest or on a certain character, he or she is given special attention, formally or contentually» (CHATMAN, S., 1986: 192).

²⁷³ É, de novo, Chatman quem fala, preferencialmente, de «verosimilitud, la apariencia de veracidad» (CHATMAN, S., 1990: 244).

personagens desta narrativa acontece, assim o pensamos, em função do que esta personagem-narradora acredita ser importante: descreve como se sentem as personagens, com quem estão, o que fazem, deixando perpassar, por vezes, a sua própria crítica. Daí a necessidade de combinar diferentes *pontos de vista* — físico, psicológico, moral, e linguístico (PICKREL, P., 1988: 81).

Todavia, ao cingir o nosso conhecimento a esta perspectiva narrativa, a nossa recepção (a nossa concretização estética) encontra-se determinada²⁷⁴. Este facto permite-nos estar conscientes de que as personagens, apesar de omnipresentes na narrativa, não são omniscientes²⁷⁵.

Em EP, no entanto, a selecção da informação depende, em larga medida, do próprio narrador. Aqui, o narrador toma uma atitude demiúrgica em relação à história que conta. O narrador parece conhecer, em detalhe, toda a história de Daniel. Recorrendo, predominantemente, à terceira pessoa do singular, permite-se traduzir, através da sua narração, os seus juízos de valor (positivos ou negativos)²⁷⁶ sobre os acontecimentos que marcaram a história de vida da personagem, o que imprime ao texto um pendor subjectivo.

Assim sendo, concluímos que a *voz* de Daniel surge, nesta obra, subordinada sintáctica e semanticamente à voz deste narrador, assim como à das outras personagens. No caso do narrador, diríamos que ele adopta uma atitude demiúrgica, dotado de uma certa autonomia que, por norma, não é posta em causa. É (recorrendo às palavras de Wolfgang Kaiser) «une ombre» (KAISER, W., 1977: 80) que percorre toda a narrativa.

Ora, as suas asserções são, de quando em vez, "autenticadas" através da inserção de alguns diálogos entre Beatriz e Daniel, das reflexões de Lindinha — como se, desresponsabilizando-se, em parte, do que diz, o escritor conduzisse o leitor a 'ler', naquelas palavras, uma outra prova da culpa de Beatriz. Daí o recurso daquele à terceira pessoa, o qual lhe permite, além de uma certa distância, a expressão dos seus juízos de valor sobre os acontecimentos narrados, imprimindo ao texto uma marca subjectiva.

²⁷⁴ Iser, distinguindo a existência de um pólo artístico e de um pólo estético, esclarece que este último «se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur» (ISER, W., 1985:48).

²⁷⁵ Atentemos, a título de exemplo, para as passagens nas quais a narradora nos informa que os pais e a tia Rute estão, na sala, a falar de «assuntos importantes» (RRR: 111), sem que lhe seja permitida a entrada.

²⁷⁶ A este respeito, afirma Chatman que o narrador «puede expresar com palabras, de una manera neutral o incluso favorable, lo que el personaje no puede articular (por razones de juventude, falta de conocimientos o inteligencia)» (CHATMAN, S., 1990: 168).

Apesar de tudo, são as vozes da criança e do adolescente que se ouvem nas entrelinhas, nos espaços vazios que vão preenchendo a narração. É a tradução de uma história de maus-tratos infantis, das idas ao hospital, da entrega da responsabilidade educativa a *outros*.

Por isso, em EP, a credibilidade do que se narra é atribuída às palavras dos adultos. Não é o adolescente que *diz*. De quando em vez, sugere, sonha. Mas, maioritariamente, são as afirmações dos adultos — de Lindinha, dos professores, da mãe de Nicolau — que contribuem para que as diferentes peças que compõem a vida de Daniel se juntem para começarem a fazer sentido.

Assim, seja pela utilização de um discurso na primeira pessoa, seja pela utilização de um discurso na terceira pessoa, estas perspectivas narrativas adoptadas procuram criar um ambiente de credibilidade, provando que as histórias narradas têm um fundo de verdade²⁷⁷.

Esta intenção de tornar credível a narração dos diferentes acontecimentos encontra-se justificada, nos textos, ou através do exercício dos «poderes de observação e capacidade de transmissão fiel» (RRR: 96) realizado nas aulas de Língua Portuguesa do ano anterior, ou simplesmente pela atenção e concentração — quando Daniel revela alguma dificuldade em fazer o retrato das pessoas que encontra nas ruas do Porto —, o que exige dele mais objectividade e menos sentimentalismo²⁷⁸.

Estas práticas permitem à personagem narradora e ao narrador filtrarem a informação narrativa necessária, deixando ao leitor a liberdade para participar, activa e criativamente, na construção dos sentidos do texto.

Por outro lado, a credibilidade, nestes textos, passa ainda por uma preocupação de verosimilhança, ou seja, pela necessidade de imprimir ao texto uma «powerfull anti-empirical thrust» (PAVEL, T., 2000: 533), sentida como realmente possível. Com efeito, as personagens parecem viver ao nosso lado, choram, enervam-se, dialogam, como as pessoas na vida real. Além disso, os próprios espaços geográficos — com destaque para as ruas do Porto — são verídicos. Existem. Daí que todos os pormenores presentes nestas duas narrativas comuniquem a «mais lídima verdade existencial» (CÂNDIDO, A., 1987: 55).

²⁷⁷ Segundo Thomas Pavel, «le critère de la vérité ou fausseté d'une oeuvre littéraire et de ses détails est fondé sur la notion de possibilité (possibilité qui n'est assurément pas de nature purement *logique*) par rapport à l'univers réel» (PAVEL, T., 1988: 63).

²⁷⁸ «Dentro daquele rectângulo de tintas, o Daniel não compreende nada; tem de sair dele, olhá-lo sem se envolver nele, para o decifrar» (EP: 120).

1.7.1. A consciência que têm de si no mundo

Aos olhos destes adolescentes, ainda que pareça paradoxal, o adulto representa um modelo de comportamento, essencial no momento em que «ainda não assentou e definiu a sua personalidade» (AVANZINI, G., 1980: 152). Por isso, preocupam-se, por um lado, com o que *mostram* aos outros — os seus hábitos familiares, sociais, culturais, as suas opiniões, convicções — e, por outro lado, com o que, na realidade, todo esse *saber-ser, saber-estar, saber-fazer* dizem sobre eles, isto é, que tipo de informação comunicam aos outros²⁷⁹; por outras palavras, com a imagem que os outros constroem de si próprios²⁸⁰, ou que características físicas, psicológicas melhor os identificam e os individualizam.

Mais: os adolescentes estão conscientes de que, no fundo, em última instância, tudo dependerá «daquilo que se quer ver» (RRR: 108), muitas vezes em função de disposições individuais, como também de uma «structure of interpersonal experience» (ISER, W., 1980: 107-108) — situação que exige um certo distanciamento ao nível pessoal, estético, cultural. Esta distância, sobretudo temporal, propicia uma análise mais crítica.

Tomando à letra as palavras de Thomas Pavel, diríamos talvez que as personagens adolescentes vivem a literatura como um espaço de «reflection about human condition, [...] the opportunity for raising questions, pondering hypotheses, and debating issues relevant for the kind of beings we are» (PAVEL, T., 2000: 522). Entretanto, por outro lado, estão ainda conscientes de que a aprendizagem compreende uma multiplicidade de factores, tanto familiares ou sociais, como culturais.

[...] apprentissage social comporte en effet un avantage sélectif énorme sur l'apprentissage individuel. Il permet de limiter la part d'exploration par essai et erreur, qui est une modalité d'apprentissage particulièrement coûteuse (et dangereuse): grâce à l'apprentissage social, nous sommes à même de profiter des succès (et surtout des erreurs!) de nos congénères qui nous ont précédés (SCHAEFFER, J.-M., 1999: 121).

Em suma, os adolescentes, inseridos numa família, num grupo de amigos, na sociedade,

²⁷⁹ Estas incertezas, defende Guy Avanzini, poderão acarretar duas situações ao nível das relações sociais: por um lado, «contente, o adolescente procura a companhia dos outros e mostra-se satisfeito com isso, sente-se alegre», por outro lado, «deprimido, evita-a e, se lhe é imposta, revela-se indiferente, contrariado ou impaciente» (AVANZINI, G., 1980: 96).

²⁸⁰ Iser entende, a este propósito, que «nous ne connaissons guère la façon dont les autres nous connaissent, c'est-à-dire le type d'expérience à travers laquelle les autres me perçoivent» (ISER, W., 1985: 292-293). Por este motivo, explica que, nas nossas relações interpessoais, reagimos frequentemente em função do que os outros possam pensar de nós, isto é, de uma imagem construída sobre o *no-thing*.

tornam-se, progressivamente, mais conscientes do seu papel no mundo. Sentem, a partir de então, de forma mais intensa, as implicações diárias daquelas «multiples résonances des voix sociales et leurs diverses liaisons et corrélations, toujours plus au moins dialogisées» (BAKHTINE, M., 1978: 89), determinantes na sua formação enquanto indivíduos. Com efeito, a personagem adolescente surge aqui como o centro de muitas outras *vozes* que se encontram disseminadas no texto: são elas as das outras personagens, as dos narradores, a da própria autora.

Assim sendo, consideramos que o entrecruzar dos seus pensamentos, dos seus gestos, palavras e ideias, ainda que percorridos por momentos de tensão e de alguma desorientação interior, corresponderão sempre a um tempo de experiências e vivências indispensáveis ao amadurecimento sócio-afectivo do adolescente, protagonizado por todas as personagens que intervêm na acção (sejam elas adultas ou adolescentes, masculinas ou femininas).

Sentem-se, por isso, perdidos, privados da linguagem dos afectos, da compreensão, da partilha, do diálogo. Sentem-se, ainda, as principais vítimas de uma sociedade machista e materialista, onde imperam a solidão, a fome, o insucesso escolar e as desigualdades sociais (e aqui o destaque vai para a existência, conhecida, de inúmeras famílias monoparentais).

1.7.2. A perspectiva narrativa das personagens adolescentes: quem são os adultos?

Os adolescentes, nestas narrativas, mostram-se muito atentos e críticos das atitudes e comportamentos dos adultos. As certezas sobre as quais construíram os seus sonhos desmoronam-se. Por isso, olham-nos como uns *estrangeiros* nas suas vidas. Nada conhecem em concreto. As presenças transformam-se em ausências; as verdades, em mentiras; os sonhos, em realidade. Recordemos, a título de exemplo, uma passagem em que Daniel se refere ao facto de a sua vida ter sido entregue aos cuidados de terceiros, independentemente de serem adultos ou adolescentes: «[...] uma vez o Kim estava a tomar conta de mim e eles tiveram muito tempo a pensar se haviam outras pessoa para tomar conta de mim e em que não haivam e eu foi com eles» (EP: 131)²⁸¹.

Com efeito, as distâncias físicas tendem a evidenciar-se e, com elas, as distâncias afectivas. A proximidade nos momentos dos jogos ou das histórias recriadas dilui-se no

²⁸¹ Recorde-se que, ao longo da leitura do EP, tomamos conhecimento de que Daniel também é entregue aos cuidados de Lindinha, e mesmo da avó.

tempo. Presentemente, aquele *saber de experiência feito* é questionado.

A realidade da vida não é tão fácil, nem as relações interpessoais são tão acolhedoras. As palavras adquirem um novo significado nesta nova fase da vida. Expressões como «negócio de joalheria» (RRR: 143), ou as promessas de viagens, revelam, entre outros aspectos, a imaginação fértil dos adultos. Mas tudo neles é falso: são complicados e irresponsáveis nas suas relações interpessoais. Não respeitam a individualidade do *outro*, tal como o que observam nos filmes ou nos *reality shows* televisivos.

Além disso, são igualmente olhados como os destruidores dos seus sonhos de infância: as esperanças de um futuro promissor são pura *ilusão de óptica*. Ser um pintor famoso, ou uma escritora de sucesso, não é mais sinónimo de fama ou reconhecimento social. A acreditar nos seus exemplos de vida, tudo é muito fácil, espontâneo, acessível. Alimentam sonhos, que constroem na areia. Todavia, a constatação de que nem sempre a teoria corresponde à prática subverte todos os ensinamentos.

Para finalizarmos, evoquemos a opinião de Guy Avanzini (AVANZINI, G.: 1980: 149-150), quando enumera algumas das *insuficiências* que o adolescente encontra no adulto. São, na verdade, o retrato mais fiel, na perspectiva do adolescente, transmitindo uma imagem pouco coerente do adulto²⁸². Destacamos, entre outras, o absentismo, o autoritarismo e o abandono, a falta de diálogo e de compreensão pelos seus problemas, a indiferença pelo próximo, a falta de iniciativa, a hipocrisia, o egoísmo, assim como a falta de credibilidade e respeito pelos seus progressos.

A assim se pode compreender de que modo Rita e Daniel, mais do que personagens de uma história, são os leitores mais críticos e mais exigentes.

CAPÍTULO 2: O LEITOR COMO CONSTRUTOR DE LEITURAS

²⁸² Baruch Hochman refere-se a oito categorias essenciais para descrever as personagens, entre elas a coerência. Todavia, entende que este conceito depende das nossas bases culturais, pelo que quando descrevemos uma personagem «as coherent or incoherent, consistent or inconsistent the very terms we use reflect our culture's particular way of conceiving the world. Cultures or epochs that do not show an interest in coherence in character generate characters that may not be coherent from our point of view» (HOCHMAN, B., 1985: 101).

2.1. O leitor: importância da indeterminação dos títulos

Em princípio, o início da leitura de uma obra conduz-nos a uma abertura de horizontes²⁸³, criando-se desde logo uma certa cumplicidade entre texto e leitor, uma vez que os dois são intervenientes no processo de comunicação. E, como Todorov referiu, este início não se processa sem que o leitor verifique uma «certa perturbação da ordem aparente do texto» (TODOROV, T., 1979: 255). Assim, o trabalho literário do leitor deverá construir-se, nessa primeira aproximação, a partir de uma descoberta dos sentidos implícitos inerentes aos títulos e às ilustrações presentes na capa.

Enquanto principal destinatário destas obras, o leitor adolescente não pode, portanto, ser apenas considerado como mero receptor da obra, ou um simples consumidor de obras, mas sim como «co-criador» (MAURER, K., 1987: 264), ou seja, como um ser que coloca, em diálogo, a sua *competência enciclopédica* e os seus impulsos individuais²⁸⁴. Ele é, pois, o principal (não o único) dinamizador dos sentidos, na medida em que, quando lê, já está, como escreveu Proust (PROUST, M., 1996: 39-40), a ser um leitor das suas próprias experiências, da sua condição social, dos seus defeitos e qualidades.

Neste sentido, consideramos que todo o leitor, mesmo o literariamente menos competente, ou o mais “distraído”, não poderá ser indiferente às ilustrações presentes na capa das obras: uma obra literária, refere Hans-Robert Jauss, não se apresenta «comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d’information» (JAUSS, H. R., 1990: 13). Exemplo disto mesmo são as ilustrações que acompanham as narrativas juvenis em estudo²⁸⁵.

Com efeito, tendo em conta um conjunto alargado de narrativas juvenis portuguesas actuais, pode confirmar-se que apresentam, com maior ou menor amplitude, imagens de adolescentes nas capas, contribuindo, desde logo, para que o leitor não se sinta isolado, e, por

²⁸³ Esta abertura deverá ser libertadora, e não ser entendida como um *dever*, quando sujeita ou a «obrigações, sociais ou interiorizadas», ou à artificialidade das bibliotecas (BARTHES, R., 1984: 33).

²⁸⁴ Consideramos esta expressão no sentido que lhe é conferido por Umberto Eco, ao encarar, precisamente, a *competência enciclopédica* como «o sistema de códigos e subcódigos» proporcionados por uma língua (ECO, U., 1979: 81).

²⁸⁵ Fernand Hallyn e Georges Jacques entendem que os elementos paratextuais (títulos, ilustrações, comentários, entre outros) exercem «généralement une fonction d’accompagnement ou d’encadrement par rapport à un autre texte» (HALLYN, F.; JACQUES, G.; 1990: 202). Por isso, estes elementos, que Gérard Genette designa de *peritextuais*, comunicam sempre uma mensagem dirigida a um destinatário, daí o autor considerar que integram uma força ilocutória. Mais ainda: o autor considera mesmo que os elementos peritextuais podem, por si mesmos, constituir um *texto*, que está ao serviço do “seu” texto (cf. GENETTE, G., 1987: 10-15).

outro lado, para que, de imediato, encontre um modelo com quem se identificar.

Estas imagens²⁸⁶, complementadas pelos títulos das obras, constituem, portanto, um conjunto de sinais, cujos significados implícitos incorporam a representação do que não está explícito nas páginas impressas, e predispõem o leitor adolescente para a leitura, não podendo, portanto, ser negligenciados, posto que, como Iser adverte, são, sobretudo, os elementos implicados (e não as afirmações) que conferem significado ao texto, ativando a imaginação do jovem leitor (ISER, W., 1996: 250), ao mesmo tempo que estabelecem as condições para que «le texte produit son effet» (ISER, W., 1985: 31).

Ora, não esqueçamos que o leitor adolescente precisa sentir-se progressivamente envolvido no texto²⁸⁷; por outras palavras: precisa sentir-se parte das histórias narradas, dos espaços e tempos evocados, como se da sua história pessoal se tratasse²⁸⁸. Por isso, reage aos diferentes elementos em função dos seus interesses, das suas necessidades e experiências.

Como quer que seja, La Salette Loureiro adverte para o facto de «a experiência demonstra[r] que os jovens leitores precisam de uma orientação, pelo menos inicial» (LOUREIRO, L. S., 2000: 871). Nesta medida, e porque actualiza os diferentes «artifícios expressivos» (ECO, U., 1979: 53), o leitor adolescente completará o texto, constituindo-se como *leitor cooperante*, implícito no texto²⁸⁹, indispensável, portanto, para a concretização estética deste²⁹⁰.

2.1.1. O leitor em *O Romance de Rita R.*

²⁸⁶ Atente-se nas palavras de Iser, que considera que os «iconic signs of literature constitute an organization of signifiers which do not serve to designate a signified object, but instead designate instructions for the production of the signified» (ISER, W., 1975: 18).

²⁸⁷ De novo Iser nos diz que «the reader is induced to construct the imaginary object. It follows that the involvement of the reader is essential to the fulfillment of the text, for materially speaking this exists only as a potential reality—it requires a “subject” (i.e., a reader) for the potential to be actualized. The literary text, then, exists primarily as a means of communication, while the process of reading is basically a kind of dyadic interaction» (ISER, W., 1975: 18).

²⁸⁸ Aceitando esse raciocínio, cremos não ser excessivo pensar-se que ao adolescente interessará, em particular, as aventuras, as descobertas, como os protagonistas que os realizam. E é através deste diálogo que se encontrará consigo mesmo e com o mundo que vai construindo (CERVERA, J., 1991: 257).

²⁸⁹ Segundo Iser, o *leitor implícito* é «une conception qui situe le lecteur face au texte en termes d'effets textuels par rapport auxquels la compréhension devient un acte» (ISER, W., 1985: 70), ou seja, o texto apresenta determinados esquemas que o estruturam e pré-orientam a leitura.

²⁹⁰ Ana Maria Peres fala, a este propósito, que o «suplemento [...] involuntário é dado pelo leitor: ao fazer *sua* leitura e não a leitura “correcta”, ao reescrevê-la segundo sua própria subjectividade, ele reinventa a obra que o provocou, ampliando as significações do texto original» (PERES, A. M. C., 2000: 227).

Na minha opinião [...] o leitor ideal é aquele que lê atentamente, apreciando todas as figuras de estilo e as descrições pormenorizadas dos espaços e dos ambientes (RRR: 68).

Em RRR, as nossas expectativas iniciais instalam-se quando deparamos com a imagem — em primeiro plano, e a cores — de uma adolescente, sozinha, fechada num compartimento, diante de um computador portátil, ligado, com «um gravador de voz digital do tamanho de um telemóvel» (RRR: 25), na mão direita. Ora, a presença de uma figura jovem conduz-nos a supor que serão os adolescentes um possível público-alvo da obra.

Por outro lado, a posição com que esta jovem mantém seguro o gravador de voz, a expressão facial a sugerir a expressão verbal de um discurso, imprimem uma sensação de momento presente²⁹¹, são imagens que tentam, por um lado, enfatizar os conteúdos narrados (a *história* vivida pela personagem principal) e, por outro lado, realçar a escrita desses conteúdos (*discurso*): o momento relativo às tentativas de gravação de um *áudio-diário* e o momento da sua reescrita²⁹².

Por sua vez, estas primeiras impressões subjectivas, passíveis de facultarem uma interacção íntima com o texto, «tanto de forma emotiva como racional» (LOUREIRO, L. S., 2000: 873), são, entretanto, reforçadas através do título desta obra: *O Romance de Rita R.* Este, além de complementar as ideias presentes nas ilustrações, constitui-se como linha de orientação, uma vez que centra a nossa atenção em dois eixos fundamentais: em primeiro lugar, a *personagem* que dá vida à história e, em segundo lugar, o género narrativo que codifica a obra: *o romance*.

Assim, se, por um lado, concordamos quando Rabinowitz diz «[...] you have to know what its genre is before you read it» (RABINOWITZ, P. J., 1987: 42), por outro, sabemos que a referência concreta ao género e à personagem, além de se configurar como pré-condição

²⁹¹ Note-se que, como defende Seymour Chatman, toda a narração encontra-se determinada por dois momentos distintos: o *agora* do narrador e o *agora* da história, ou mesmo o da personagem. Assim, e partindo da ideia de que o discurso (momento presente do narrador) pode organizar, diferentemente, os acontecimentos vividos pelas personagens, tornando-os presentes, Seymour Chatman distingue *tempo*, enquanto categoria da narrativa, por ser «una cuestión de la narrativa, de la historia y del discurso» e tempo verbal, por ser uma característica «de las gramáticas de las lenguas» (cf. CHATMAN, S., 1990: 66-86).

²⁹² Carlos Reis e Ana Cristina Lopes referem-se à existência de afinidades entre os conceitos de *história* e *discurso*, uma vez que as diferentes propostas de clarificação «isolam, na estrutura do texto narrativo, um plano do conteúdo e um plano da expressão» (REIS, C.; LOPES, A. C. M., 2007: 195). Assim, se a *história* «compreende a sequência de ideias, as relações entre personagens, a localização dos eventos num determinado contexto espacial», o *discurso* «coincide com o próprio material verbal que veicula a história, o conjunto dos elementos linguísticos que a sustentam» (*id.*: 111). Estas considerações remetem-nos ainda para a constatação de que, entre estes dois momentos, existe um lapso temporal, o que Seymour Chatman referiu ser «el espacio de la historia» e «el espacio del discurso» (CHATMAN, S., 1990: 103).

(embora não essencial) para a criação de um *pacto de leitura* entre o autor, o texto e o leitor, poderá igualmente fomentar uma maior adesão afectiva do leitor para a leitura da obra; mas poderá também constituir uma barreira a uma leitura com prazer. Por outras palavras, enfatizamos que toda a obra é capaz de criar desejo ou repulsa, podendo estas duas atitudes ser perturbadoras de uma leitura fluente.

Depois, a leitura do capítulo introdutório acrescenta outras informações: Rita é uma rapariga, nortenha, ocupada com a gravação de um áudio-diário, cujo conteúdo, posteriormente referido, nos remete para o facto de se encontrar a falar da *família*.

2.1.2. O leitor em Escrito na Parede

O título da segunda obra que aqui analisamos exerce, em nós, leitores, um impacto ainda mais inquietante, tendo em conta a indeterminação temporal que o acompanha. Apresenta-se, portanto, como um título semanticamente vazio, genérico, isto é, «nullement “indicatif du contenu”» (GENETTE, G., 1987: 73), dependendo, em muito, da interpretação individual de cada leitor.

Com efeito, o participio passado, além de exprimir uma acção acabada, não indica, por si só, «se a acção em causa é passada, presente ou futura» (CUNHA, C; CINTRA, L., 1990: 492); activa, assim, um signo temporal que inscreve, no espaço narrativo, um facto passado que não pertence ao momento da narração.

Neste sentido, o leitor adolescente é confrontado com um *desafio*, no intuito de desvendar o que está invisivelmente escrito naquela parede. Ora, o que está escrito parece ter sido tido em consideração apenas como referência ao que não se viu efectivamente, ou seja, ao que está além das cores e das formas que preenchem a *parede*²⁹³, pelo que os elementos não explícitos ganham vida na imaginação do leitor, expandindo-se até adquirir novos significados.

Deparamo-nos, assim, com a força de três tempos distintos, ambos implícitos²⁹⁴: um

²⁹³ Movidos pela curiosidade de um *e-mail* que nos foi enviado por Ana Saldanha, no dia 15 de Julho de 2008, que remetia para «paralelos entre a personagem e a personagem Daniel da Bíblia», do *Livro de Daniel*, constatamos que este carácter de indeterminação se aproxima daquele que o rei Baltasar vivenciou. Com efeito, e confrontado com o surgir de «dedos de mão humana que escreviam, por detrás do candelabro, na cal da parede do palácio do rei», os pensamentos do rei «confundiram-se» (*Bíblia Sagrada*, 2004: 1221), assim como os do leitor, quando confrontado com a leitura do título.

²⁹⁴ De alguma forma, a participação do leitor é intensificada, tal como sugere Iser: «Thus, the reader, in

passado, um presente e um futuro incertos, mas com particular ênfase para o momento, presente, da narração, em nada coincidente com a história que é narrada.

E se, por um lado, o vazio presente de um acontecimento passado se afigura inquietante e indeterminado, por outro lado, as possíveis implicações futuras mantêm suspensa a atenção do leitor²⁹⁵. Ora, se, de acordo com Gérard Genette, nenhuma narrativa pode impor uma rapidez rigorosamente sincrónica à da história²⁹⁶, depreendemos que, em doses variáveis, estas alterações temporais (acelerações, abrandamentos, elipses) estarão dependentes do sentimento que o narrador tem da importância, ainda que sempre relativa, quer dos momentos, quer dos episódios narrados. Assim, a nossa atenção centra-se na instauração da dúvida que acompanha o *título*.

Todavia, as ilustrações, presentes na capa (da Editorial Caminho), são igualmente sugestivas, na medida em que ajudam a reforçar o clima de inquietação: num fundo predominantemente cinzento, representa-se um adolescente sem rosto, cabisbaixo, sozinho, no cimo de umas escadas em caracol, de onde dificilmente se vê o fim e de onde, aparentemente, não poderá ser observado, resignado, talvez, a uma vida de abandono.

Estas referências não são, como veremos, insignificantes. Ao invés, e tendo presente as expectativas inicialmente criadas pelo título e pelas ilustrações, constatamos como são, entretanto, reforçadas através de outros elementos textuais, constantes no capítulo 0. Desta forma, a referência ao facto de, naquele dia, algo estar *diferente*, conduz-nos a reflectir sobre o que será um dia *normal* na vida daquele adolescente, ou seja, se a imagem apresentada na ilustração da capa corresponderá à realidade. No fundo, leva-nos a questionar que sentidos escondidos perpassam através da referência a «ser um dia normal», sem nenhum recado, nenhum sobressalto, bem como a depreender que, naquela parede, havia «qualquer coisa de diferente» (EP: 9).

establishing these interrelations between past, present and future, actually causes the text to reveal its potential multiplicity of connections. These connections are the product of the readers's mind working on the raw material of the text, though they are not the text itself - for this consists just of sentences, statements, information [...]» (ISER, W., 1972: 283).

²⁹⁵ Note-se que Gérard Genette caracteriza esta distância temporal de «portée de l'anachronie» (GENETTE, G., 1973: 89). A anacronia defini-se, pois, pelas «différentes formes de discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit» (*id.*: 78).

²⁹⁶ Por seu lado, Wolfgang Iser refere que as elipses "lançam" o leitor para o acontecimento, permitindo «se représenter ce qui n'a pas été dit en tant que ce qui a voulu être dit», donde resulta um processo dinâmico (ISER, W., 1985: 298).

Acresce o facto de estas primeiras revelações estarem inseridas no capítulo 0 da obra, a indicar um ponto de partida para a criação de novas expectativas. O número zero é, supostamente, um número vazio, indefinido, mas, simultaneamente, poderá representar o ponto de partida para uma viagem percorrida entre o sonho e a realidade. E se o sonho se afigura como a manifestação de algo que não pode ter existência real, já a realidade contempla todo um conjunto de acontecimentos verídicos. Porquê, então, apresentar um adolescente sozinho (às vezes acompanhado), na rua? Por que se considera, mais à frente, o *Texas* o seu segundo lar, «mais acolhedor do que o seu» (EP: 101), embora mais frio e insensível?

Como veremos, portanto, é neste espaço exterior que Daniel aprendeu a (sobre)viver, aí encontrando elementos com os quais melhor se identifica: por um lado, o grupo de vizinhos e amigos de turma; por outro lado, a imaginação ao serviço dos *graffiti*. No final, é ainda, ao percorrer as ruas do Porto, que acabará por encontrar a mãe. Por isso, a casa, o seu lar, não tem qualquer significado.

A leitura das páginas seguintes permitir-nos-á, progressivamente, estabelecer comparações, associações, de forma a compreender melhor a história de vida deste adolescente de catorze anos. Por isso, e sobretudo porque os diferentes *indícios* textuais são incorporados de forma implícita, o jogo de descoberta projecta o leitor para associações sem fim²⁹⁷.

2.1.3. O leitor como construtor de sentidos em O Romance de Rita R. e em Escrito na Parede

Quando se tem em vista o jovem leitor, é necessário lembrar que a leitura por este processada apresenta particularidades em relação à leitura realizada por adultos, devido às suas naturais particularidades linguístico-cognitivas, além da sua mais reduzida experiência de vida. De facto, o jovem e, sobretudo, a criança carecem, como se sabe, de horizontes que, no adulto, provêm em grande parte da sua experiência acumulada no tempo. Assim sendo, a leitura destas obras literárias deverá propiciar ao leitor a possibilidade de alargar os seus

²⁹⁷ Carlos Reis e Ana Cristina Lopes definem *indício* como «unidades que sugerem uma atmosfera, um carácter, um sentimento, uma filosofia» (REIS, C; LOPES, A. C. M., 2007: 202-203). Quer isto dizer que, num texto, existem palavras que, pelo valor conotativo que encerram, veiculam múltiplos sentidos.

horizontes, mediante a transmissão de conhecimentos, de vivências e de compreensão da realidade empírica.

Constituindo-se como *obras abertas*²⁹⁸, estas narrativas, percorridas de espaços vazios e “pontos de indeterminação”, exigem, por parte do leitor adolescente, um trabalho cooperativo maior na produção de significados. Não sendo mero receptáculo, o leitor precisa de recorrer e reconhecer o sistema de regras sintácticas pré-existentes, para então actualizar e interagir vivamente com o texto.

Por isso, e para que esta interacção se revele eficaz, em particular nas narrativas infanto-juvenis, importa dizer que o escritor deve valorizar a perspectiva da criança e do jovem, o que significa que ao leitor deve ser permitido a contemplação do seu próprio reflexo no texto, porque, disse-o, por outras palavras, Harold Bloom, ao considerar que, quando «somos jovens e lemos com mais ardor e frequência, é provável que nos identifiquemos, por vezes de forma ingénua, com as personagens de um romance» (BLOOM, H., 2001: 261).

Nada, portanto, mais eficaz, aqui, do que esta possível identificação entre personagem e leitor: a mesma idade, os mesmos interesses, os mesmos conhecimentos. Sendo assim, compreendemos por que motivo as obras em estudo iniciam, quase sempre, com uma chamada de atenção ao leitor, predominantemente icónica, numa tentativa de estabelecer uma maior aproximação entre texto e leitor, pelo constatar de semelhanças.

Sendo assim, o leitor adolescente, real, não é mais uma entidade apática, um ser indiferente às múltiplas informações veiculadas pelo texto. Ao invés, e como vive em sociedade²⁹⁹, ele inscreve-se no próprio texto, como destinatário «actif et libre» (JAUSS, H. R., 1990: 18), um ser em constante diálogo com as personagens, o que se explica, por exemplo, pelo recurso sistemático à segunda pessoa gramatical, um *tu* ou um *vós*, presente em RRR.

E se, em RRR, as interpelações directas ao leitor são uma constante e uma necessidade, neutralizando, virtualmente, as distâncias existentes entre o espaço da história, da narração e a realidade do leitor, em EP, o leitor é convidado a um maior envolvimento, porém mais

²⁹⁸ Segundo Umberto Eco, a *obra aberta* é uma obra passível de múltiplas interpretações, pedindo aos seus intérpretes a activação de uma «"rede de relações inesgotáveis"» (ECO, U., 1989: 69), o que não implica, necessariamente, de forma arbitrária.

²⁹⁹ Hans-Robert Jauss, à semelhança de outros autores, entende, sublinhe-se, que o leitor não está reduzido «à la seule qualité d'individu lisant» (JAUSS, H.-R., 1990: 257), isto é, a um ser associal.

distanciado. O jogo das indeterminações imprimirá, aqui, uma maior tensão textual, constituindo o principal papel de impulsão (ISER, W., 1985: 122) na actividade da leitura.

As primeiras referências às personagens principais são escassas e pouco conclusivas, uma vez que desconhecemos quem são (no que concerne a dados respeitante à idade, à família, a características físicas e psicológicas, por exemplo) e, em particular, o seu papel no desenrolar dos acontecimentos. Por isso, o leitor precisa de seleccionar e isolar determinadas referências³⁰⁰, pontos de referência, que o predispõe, desde logo, para a leitura, criando «une certaine attente de la "suite", du "milieu" et de la "fin"» (JAUSS, H. R., 1990: 50).

Ora, uma das primeiras referências concretas permite-nos reconhecer, de imediato, em RRR, a presença de uma personagem feminina, uma menina ou rapariga, com pronúncia nortenha; só depois saberemos o seu nome próprio, Rita — nome que aparecerá recorrentemente ao longo de toda a narrativa.

Em EP, por sua vez, além de o nome Daniel nos acompanhar também à medida que lemos a obra, constatamos que a referência ao nome próprio surge logo no capítulo 0. A indicação de que Daniel está a chegar da escola apenas acrescenta uma outra informação: a de que é um estudante³⁰¹.

Todavia, estas relações iniciais entre as personagens e leitor são, neste momento, ainda distanciadas, se tivermos em conta que o nome pelo qual as reconhecemos as inscreve, no texto, sempre como aquela «troisième personne» de que nos fala Maurice Molho (MOLHO, M.: 1984: 91), motivo pelo qual nos relembramos, com frequência, como uma *ela*, ou um *ele*, quando a leitura termina — uma *ela* nortenha, um *ele* estudante.

Como já referimos, a leitura das páginas iniciais vem acrescentar outro tipo de informações. Assim, em RRR, Rita é-nos apresentada de início com poucos traços distintivos: na companhia da tia Rute, ela ouve os seus conselhos para a escrita do romance, ao mesmo tempo que também se mostra interessada na visualização do *Famílias Trocadas*, um *reality show*, mostrando, desde já, uma oscilação entre realidade e ficção.

De qualquer modo, verificamos que é através de um registo próximo do coloquial que

³⁰⁰ Rabinowitz (RABINOWITZ, P. J., 1987: 43-45) salienta, como uma das regras da leitura, a *atenção*, precisando que esta permite-nos dar prioridade a certos detalhes, imprimindo-lhes uma hierarquia.

³⁰¹ Em *Dentro de Mim*, tomamos conhecimento de que Daniel e o Diamante são alunos «do 6ºH» (SALDANHA, A., 2005a: 34). Porém, em EP, Daniel informa-nos de que «agora tenho quatorze anos» (EP: 131), uma indicação temporal para o conhecermos como adolescente.

Rita vai narrando ao leitor a sucessão dos diferentes acontecimentos que têm lugar — ao mesmo tempo que, de forma continuada e sistemática, mantém uma relação de proximidade com o leitor, como se entre ambos existisse um diálogo incessante e necessário³⁰². Atentemos, por exemplo, na forma de saudação «olá» (RRR: 114), no uso repetido da terceira pessoa gramatical, nas formas verbais como «Desculpem» (RRR: 29) «digam-me» (RRR: 47) e nos constantes esclarecimentos, em forma de retrospectiva, que dirige ao leitor, para assim explicar melhor certas passagens, de forma a que o leitor não se sinta perdido.

Ora, se, por um lado, o leitor pode ser alguém que se mantém relativamente distante, como simples ouvinte, por outro lado, a sua participação não será passiva, uma vez que constatamos que a personagem solicita, ao leitor, com alguma insistência, a partilha de emoções, um constante *feed-back* de informação, com o recurso a perguntas retóricas, além do recurso a frases suspensas³⁰³. Todavia, o que pretendemos salientar é que esta interacção constante entre texto e leitor nos permitirá conceber esta comunicação como um acontecimento presente, «which helps to create the impression that we are involved in something real» (ISER, W., 1975: 20). Note-se, no entanto, que esta necessidade de constante interacção poderá entretanto significar ainda a presença de uma certa insegurança emocional da personagem, a qual se revela à medida que a história avança, encontrando-se, muitas vezes, reforçada pela utilização de frases negativas: «Não sei se imitei bem a voz da tia. [...] É, realmente não parece a voz da tia Rute» (RRR: 43).

Em EP, pelo contrário, o leitor é confrontado com os sentidos *não-ditos* que os diferentes elementos encerram. A gradação do medo na personagem gera uma gradação equivalente na expectativa do leitor. Impossibilitado de, física e emocionalmente, expressar o que o perturba, os acontecimentos surgem, então, pela voz de um narrador, possivelmente estranho à história que conta, mas que pretende intensificar o ambiente de mistério, quando insere, no texto, expressões como «recado urgente» ou « nenhuns sobressaltos» (EP: 9). A relação é, portanto, nesta obra, mais distanciada, e mais intensa, uma vez que o leitor, a partir

³⁰² Na opinião de Inês Sim-Sim (SIM-SIM, I., 2001: 33), esta relação de proximidade implica um certo envolvimento da parte do leitor para que se criem as condições necessárias à antecipaçãõ do conteúdo a ler e para que a leitura se institua com prazer.

³⁰³ A propósito, Roland Barthes refere, igualmente, que o leitor deve ser tratado como personagem do próprio texto, evidenciando que esta sua participação é relevante, quando acrescenta que «a sua escuta é dupla (e portanto virtualmente múltipla)» (BARTHES, R., 1984: 37).

de então, se sente, co-responsável pelos acontecimentos narrados³⁰⁴.

Todavia, cremos que a distância criada não significará ausência. Com efeito, pensamos que, de forma indelével, o objectivo principal deste narrador será o de actuar, indirectamente, sobre o leitor adolescente, deixando a marca de uma presença que não se limita ao momento da escrita da história. Os laços entre narrador e leitor serão criados através de sentimentos de solidariedade e afeição pela condição associal da personagem protagonista. Assim, instaure-se, ao contrário de RRR, um diálogo mudo, ainda que significativo.

Pelo exposto, concordamos com o facto de que todo o início é sempre um ponto de partida em direcção a um levantar de expectativas em torno do que vamos ler, sentir, viver. Nestas narrativas (e, em particular, os inícios) têm fundamentalmente duas funções: em RRR, o de apresentar a personagem principal, o género em que a narrativa se insere (paralelamente à introdução do tema que, de modo indelével, percorre a obra, a *família*); em EP, por sua vez, provocar o interesse do leitor pelo problema que a personagem atravessa, ao mesmo tempo que intenta agir sobre cada adolescente: a do abandono familiar³⁰⁵.

Sendo assim, o trabalho do leitor adolescente não se cingirá à identificação de um único sentido do texto. Por outras palavras, estamos certos de que estas primeiras informações se constituem como pré-condições essenciais ao trabalho de descoberta, que o conduzirá através das «avenidas del texto» (utilizando uma expressão de Roland Barthes [BARTHES, R.: 1996: 142]), com o objectivo de inventariar a multiplicidade de sentidos aí presentes³⁰⁶.

Finalizada a leitura das obras, o leitor perguntar-se-á: trata-se de pura invenção? Ou serão a simples realidade? O facto é que a verosimilhança das histórias narradas imprime às narrativas a noção de que todos os acontecimentos podem ser possíveis. De qualquer modo, a aceitação destes acontecimentos como reais ou ficcionais dependerá, em muito, dos próprios leitores, ou antes, da aceitação de um pacto virtual entre texto e leitor.

³⁰⁴ A autora entende não haver «distanciamento leitor-texto que possa refrear a emoção sentida» (BRAIT, B., 1985: 9) quando lemos um livro e "assistimos" à vida das outras personagens.

³⁰⁵ João Mancelos (MANCELOS, J.: 2006:160-166), baseando-se num manual de autoria de Sol Stein, indica, como principais objectivos de um parágrafo inicial, o de «suscitar a curiosidade do leitor acerca de uma personagem», «gerar um cenário interessante para a história», «criar uma atmosfera», aos quais acrescenta o de «chocar ou surpreender o leitor» ou o introduzir um «elemento de mistério e intriga».

³⁰⁶ Thomas Pavel estabelece uma analogia entre a participação em *jogos* e a prática da leitura, uma vez que «[...] l'habileté croît avec l'entraînement» e, por isso o leitor adolescente torna-se, progressivamente, « le maître de la situation. A l'instar des joueurs d'échecs, l'apprenti lecteur sent s'accroître sa force et sa dextérité: il apprécie les progrès qu'il fait et prend plaisir à persévérer» (PAVEL, T., 1988: 160-161).

Tratando-se de leitores, prioritariamente adolescentes, não os concebemos como leitores ideais — já que, como diz Iser, os leitores ideais são uma ficção (ISER, W., 1985: 64). Reforçamos, sobretudo, a ideia de que estes leitores são leitores reais, com conhecimentos mais alargados, conhecimentos que advêm, em parte, da dinâmica imprimida pelos meios de comunicação (a televisão, a rádio, as revistas, e, mais recentemente, a Internet). Por isso, imprimem a sua dinâmica ao texto, à medida que actualizam, através do recurso à sua competência enciclopédica ou a processos inferenciais, os sentidos do texto, conferindo vida ao texto.

Por último, não podemos deixar de lembrar o que diz Mercedes Gómes del Manzano acerca de os escritores deverem atender ao facto de o «leitor-criança e o leitor-pré-adolescente» (MANZANO, M. G., 1985: 50) serem leitores que estão a passar por um desenvolvimento da sua personalidade, o que tem implicações no modo de interpretar uma obra. Estes leitores reagem, de forma muito particular, em função da sua cultura, do contexto familiar e social, do seu temperamento, do seu estado de espírito, tornando-se, mais frequentemente, «mediadores no intencional», na medida em que são movidos pela necessidade de comunicar — opondo-se, assim, àqueles «lectores finales» de que nos fala Franco Merigalli (1989: 15), que nada comunicam do que lêem.

2.2. A personagem e a construção de um espaço social

[...] on doit aussi envisager la littérature dans ses rapports avec l'espace [...] parce que la littérature, entre autres "sujets", parle aussi de l'espace, décrit des lieux, des demeures, des paysages, nous transporte [...] en imagination dans des contrées inconnues qu'elle nous donne un instant l'illusion de parcourir et d'habiter
(GENETTE, G., 1969: 43).

Ancoradas, como se encontram, a um tempo e espaço concretos³⁰⁷, as personagens não deixam de exercer uma certa representatividade social. E, apesar de se evidenciarem as personagens protagonistas, pela sua centralidade na acção, as outras personagens (adultos e

³⁰⁷ No que ao *espaço* diz respeito, importa conceituá-lo enquanto categoria da narrativa, estruturalmente relacionado quer com o domínio da história (espaço físico onde se desenvolvem os acontecimentos), quer com uma atmosfera social (espaço social) e psicológica (espaço psicológico). Assim, o *espaço social* «configura-se sobretudo em função da presença de tipos» (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 136), facto que, por um lado, nos permite descrever, criticamente, «vícios e deformações da sociedade», e, por outro lado, inferir uma «certa textura ideológica» (*id.*: 139) representada no texto. Não se poderá, todavia, negligenciar a relação desta categoria com outros signos, como são o tempo, as personagens, ou a própria acção.

adolescentes), com um posicionamento mais periférico, são igualmente relevantes para a construção daquela representatividade, na medida em que todos ajudam a caracterizar um pouco a sociedade actual.

Sendo assim, importa realçar que todas as palavras que proferem, bem como comportamentos e gestos, se encontram sempre imbuídos de uma orientação social implícita³⁰⁸. Nada é dito ou realizado de forma gratuita.

Nestas narrativas, deparamo-nos, portanto, com diferentes personagens, muito heterogéneas, associadas a espaços físicos distintos. Assim, e no que ao espaço físico diz respeito, encontramos, predominantemente, representados os espaços citadinos. Longe de serem elementos insignificantes, revestem-se de um valor fundamental, na medida em que, por um lado, imprimem maior verosimilhança (uma maior aproximação, portanto, entre o texto e o leitor) e, por outro lado, enquadram os principais conflitos, vícios e defeitos das personagens.

Sendo um espaço amplo, por natureza, nele encontramos a oposição espaço interior/exterior. As personagens oscilam, pois, entre o espaço casa — com realce para a cozinha, a sala e o quarto (espaços tradicionalmente associados ao reencontro familiar e ao aconchego) — e o espaço rua — lugar aberto à aventura, aos encontros fortuitos e imprevistos, porém mais fria e desumana.

Assim sendo, e em função do espaço em que melhor se enquadram, verificamos que todos estes espaços determinam o aflorar de características psicológicas das personagens, bem como das suas formas de estar e de se comportar na vida, os quais, no contexto da obra, as individualizam das outras. Ora, compreende-se que a inserção de personagens em espaços mais estreitos (que encontramos sobretudo em RRR) facilita o crescimento de discussões, enquanto que, em EP, em virtude de grande parte da acção ter lugar na rua, não existem muitos conflitos.

É, então, nesses espaços que as personagens protagonistas se confrontam com o *outro*, partindo à descoberta de si e da razão de ser da sua existência. Pertencendo a um estrato social médio-baixo, estas personagens pouco evoluem ao longo da acção (e porque tendem a

³⁰⁸ Note-se, entretanto, que, como Carlos Reis e Ana Cristina Lopes salientam, «a representação ideológica que o espaço narrativo possibilita nem sempre se formula» de modo explícito e directo (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 139).

permanecer inalteradas ao longo da obra, elas serão mais «facilmente lembradas pelo leitor» [CÂNDIDO, A., 1987: 62]).

A acção, quando se desenvolve, maioritariamente, em espaços fechados — no caso, a cozinha, a sala (de estar ou da aula), ou o quarto —, reveste-se de uma representação semântica que pode ser entendida, na opinião de Carlos Reis e Ana Cristina Lopes, como signo ideológico (REIS, C.; LOPES, A. C., 2007: 139). Com efeito, os espaços, em que as personagens se movem, contribuem para realçar algumas das suas características psicológicas, alguns dos seus defeitos e ocupações rotineiras, que Rita recupera para as classificar como *personagens-tipo*. Caracteriza, então, a mãe de «vítima voluntária do fogão e do aspirador», o pai, «atrasado como sempre», o irmão, um produto da «adolescência e computadores» e a tia Rute por ter «duas ou três ideias fixas» (RRR: 121).

No que respeita a casa, ela é, desde sempre, o espaço privilegiado da família; é ponto de partida e ponto de chegada das personagens. Todavia, se, em RRR, ela ainda é o espaço tradicional (no qual se reúnem as diferentes personagens que compõem o núcleo familiar), em EP, pelo contrário, a casa surge como espaço de exclusão e repulsa, sinal dos novos tempos. Com efeito, ela já não é mais o espaço para sempre nosso, possível cartão de visita de uma família. Ela tornou-se sinónimo de solidão e de abandono. Por esse motivo, a personagem adolescente oscila entre estar em casa e/ou vaguear pelas margens exteriores das ruas do Porto, à procura do Texas, ironicamente o seu «segundo lar [...] mais acolhedor do que o seu» (EP: 101).

Espaços públicos, por excelência, os centros comerciais acolhem personagens anónimas que se entrecruzam e onde os relacionamentos de maior afectividade estão ausentes. No entanto, não são as personagens adolescentes as que são mais directamente caracterizadas, porque constatamos que as personagens adultas são o grupo de pessoas cuja representatividade social mais é salientada.

À excepção das outras personagens adultas, Dora surge como personagem predominantemente marcada pelo derrotismo, a melancolia, a timidez, com dilemas provocados por algumas emoções contraditórias — sendo, cremos, oportuno aqui salientar ainda a relação semântica entre o seu aparecimento na acção e a sua integração num espaço de reduzidas dimensões, como é a cozinha. Com efeito, e porque aí realiza grande parte das tarefas domésticas descritas, encontramos uma atmosfera que propicia analisar a personagem

como estando ainda muito presa a preconceitos sociais, que condicionam quer o seu comportamento, quer ainda a forma como os *outros* a perspectivam³⁰⁹. De facto, esta personagem mostra-se incapaz de agir e de se revoltar, de se insurgir.

Por sua vez, a sala de estar, enquanto espaço de lazer e descontração, surge, ainda em RRR, desta vez como signo representativo da superioridade masculina. É, aqui, por exemplo que Romeu é descrito sentado comodamente no sofá, a ler o jornal, enquanto as “*escravas*” lhe trazem o café. Será um sinal de mudança, ou ainda uma certa resistência em se adaptarem às exigências dos novos tempos?

A personagem adulta masculina encontra-se, entretanto, associada, maioritariamente, aos espaços exteriores. Estes tornam-se signos representativos do exercício de uma profissão, mas sobretudo palco ideal para a aventura, as viagens, a descontração, uma vez que propicia liberdade de pensamentos e acções. Contudo, a rua é, ainda, espaço incógnito, origem de desentendimentos, desencontros, por isso mesmo um espaço triste, frio, construtor das principais desigualdades, como constatamos, por exemplo, em EP, onde se retrata a desumanização e o desprezo de que é vítima Daniel. A sua situação de solidão vem provar de que modo os relacionamentos interpessoais são complexos e, frequentemente, destruidores de uma vida feliz.

Mas as personagens adultas, sem revelarem também grande conflito interior, tendem a veicular sinais evidentes de optimismo e descontração. Atentamos, por exemplo, na vida fácil (embora irresponsável aos olhos dos adolescentes) que Romeu, Rute ou Jaime deixam perpassar. Com eles, tudo parece muito simples e elementar: mudam de profissão, negociam (ilicitamente) objectos, viajam, sugestionam, criticam. No entanto, parecem resistir ao passar do tempo, acomodando-se a uma vida (familiar e social) marcada pela passividade e pela indiferença. Revelam-se, assim, personagens mais egoístas, mas também mais cobardes, uma vez que demonstram serem mais fortes quando tentam aniquilar os mais fracos e desprotegidos. Destacamos, em particular, os homens, na medida em que consideramos que eles instauram uma relação mais desigual com as outras personagens. Tornam-se, pois, mais introvertidos e egoístas. Preocupados com os seus afazeres quotidianos (a profissão, uma visita, uma reunião), ou com os seus momentos de descontração (uma viagem), os adultos

³⁰⁹ Relembramos, por exemplo, os diminutivos, de carácter depreciativo, que Romeu e Gui utilizam para a chamar.

esquecem-se, de forma irresponsável, que os adolescentes estão ali e precisam deles.

Além disso, e com reduzidos contactos com o exterior, adolescentes e adultos mostram como o surgir de maiores conflitos podem ser inibidores de um convívio saudável. Em consequência, as pessoas constroem *paredes*, impossíveis de destruir, que dificultam os diálogos, ou até a expressão de uma fórmula de saudação simples, como é o *olá*. Talvez por isso se diz que «o silêncio é um muro» (EP: 186).

Ora, os adolescentes constituem o segundo grupo de personagens, alvo de alguma atenção ao longo da acção. Com efeito, sabemos que, nestas idades, as relações interpessoais tendem a pautar-se por uma maior distância entre pais e adolescentes, entre irmãos ou mesmo entre os elementos do grupo de amigos³¹⁰.

Assim, acreditamos que a falta de diálogo toma contornos mais graves quando se descrevem as relações entre os adolescentes e os adultos. Referimo-nos, a título de exemplo, à adopção de comportamentos de risco, pelos mais novos (que muitas vezes originam gravidezes indesejadas nas adolescentes), bem como o consumo, com frequência, incontrolado, de «umas cervejas», ou uns «shots» (RRR: 45), pelos rapazes.

Simultaneamente, mostra-se a imagem frágil e vulnerável dos adolescentes, um grupo facilmente influenciável pelo exemplos dos adultos, bem como pela sede de aventura e do desconhecido. A cidade surge, então, como espaço sógnico destruidor de vidas e de famílias — e, aí, tanto os adolescentes, como os adultos medem forças, de forma a demarcarem o seu espaço de acção, numa tentativa de fazerem prevalecer a sua posição.

Entretanto, importa referir que a demarcação de um espaço próprio e caracterizador da individualidade de cada um se atesta também pelo uso da linguagem, a qual é reveladora do estrato social em que se encontram³¹¹. Se, como referiu Bakhtine, é através da palavra que «je me définis par rapport à l'autre, c'est-à-dire, en dernière analyse, vis-à-vis de la collectivité»

³¹⁰ Para Guy Avanzini, o adolescente, nas suas relações interpessoais, oscila entre a aproximação ao *outro*, pela constatação de semelhanças (ao nível dos gostos musicais, por exemplo), como também por tudo o que marca a diferença: «o meio familiar, o nível socioeconómico, o bairro ou comuna de origem, aspirações, preferências, aptidões intelectuais, referências ideológicas, personalidade» (cf. AVANZINI, G., 1980: 116). No entanto, as distâncias, seja em relação aos pais, seja em relação aos irmãos, corresponderão à necessidade de dependência, mas também ao «reconhecimento das suas próprias identidades, dos seus desejos, dos seus ideais» (cf. BRACONNIER, A.; MARCELLI, D., 2000: 69; 88). No que aos irmãos diz respeito, as relações estabelecem-se com base numa cumplicidade, ou rivalidade permanente (*id.*: 94).

³¹¹ Relembre-se a lição bakhtiniana: «[...] les formules de la vie courante font partie du milieu social [...] coïncident avec ce milieu, sont délimitées et déterminées par lui dans tous leurs aspects» (BAKHTINE, M., 1977: 139).

(BAKHTINE, M., 1977: 124), o que verificamos é que esta palavra nem sempre é, nestas obras, o elo de ligação entre as personagens. Com efeito, em situações de tensão, as personagens negligenciam uma linguagem mais cuidada, o que revela como, por detrás das palavras, se encontram escondidos outros *saberes dizeres*, carregados de uma certa intencionalidade³¹². E, claro, não esqueçamos que as fórmulas da vida corrente fazem parte do meio social do qual as personagens fazem parte; coincidem com esse meio, são delimitados e por eles determinados em todos os aspectos.

É, em suma, por isso que esta relação com o espaço social constitui um elemento de significação (CHAMPEAU, G., 1984: 208), motivo por que não pode constituir um sistema independente.

2.3. A personagem e a construção de isotopias temáticas

A leitura destas narrativas juvenis proporcionou-nos o conhecimento de uma outra realidade, não necessariamente nova, mas aqui imbuída de outros sentidos. Portanto, atentámos num conjunto de ideias-chave (relação eu adolescente/eu adulto, incomunicabilidade, desigualdades pessoais e sociais, a relação personagem/espaço/tempo, o abandono afectivo) que, pela sua recorrência, constituem um feixe isotópico que perpassa, ao longo das obras, permitindo quer um espaço de questionação e reflexão, quer uma leitura mais harmoniosa.

2.3.1. *Todo o tempo é composto de mudanças*

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
[...]
E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía (CAMÕES, L., 1980: 257.)*

O tempo, uma das características da narrativa, marca o percurso de vida das personagens. É essa sombra que mancha a impressão psicológica que sentimos quando, de forma positiva ou negativa, recordamos vivências e experiências passadas. Esta impressão torna-se, porém, mais real, no momento em que comparamos as vivências e experiências

³¹² De Beatriz, transcrevemos as seguintes expressões textuais: «O caraças do bicho», «Cala-te com isso, pá. Cala-te com essa merda», «Essa vaca esteve cá?», «Essa ciganada» (EP: 36; 34; 108).

físicas, afectivas de *ontem* com as de *hoje*, através da memória. Esta evocação, voluntária ou não, permite constatar que estes diferentes momentos não têm «dans un certain sens, le même langage sur le plan sociologique [...]»; chaque jour a sa conjoncture socio-idéologique et sémantique, son vocabulaire, ses accents, son slogan, ses insultes et ses louanges» (BAKHTINE, M., 1978: 113).

Assim, o confronto entre o passado e o presente perpassa ainda pela constatação (irónica) de diferenças nos comportamentos sociais das pessoas, nos hábitos pessoais, nas realidades paisagísticas e arquitectónicas. Rita é, talvez, a mais crítica, quando mostra que, *dantes*, «as casas eram todas iguais» e que, *agora*, as casas se assemelham a «aquários sem peixe» (RRR: 149) sem janelas, com paredes muito altas, a dificultar a comunicação humana. Até os cães parecem comungar da artificialidade que tem marcado as nossas relações interpessoais, tornando-se, à semelhança dos donos, menos sociáveis e mais calados.

Esta incomunicabilidade tende a agravar-se com o fluir do tempo, com todas as mudanças (físicas, psicológicas, sociais) que atravessam a nossa sociedade e que nos atravessam, enquanto personagens também da nossa história de vida, trazendo consigo a marca da diferença, da desigualdade de culturas, de etnias, dos preconceitos (mas também, por vezes, a apologia da tolerância, do respeito e da solidariedade, veiculada pelas professoras).

A *memória* está, pois, presente ao longo das narrativas, permitindo um regresso ao passado, tempo da infância (para os adolescentes), tempo da adolescência (para os adultos), tempo de uma maior liberdade e felicidade. A memória, sobretudo individual, permite a reconstrução de um passado, em nada coincidente com o realmente vivido, mas mesmo assim sentido de forma ainda mais profunda, quase diríamos carregado de mágoa e de angústia. Relembramos a força expressiva das *sombras* na parede, imagens que evocam, nas personagens adolescentes, histórias de encantar, e nos adultos, lembranças indefinidas de *não sei o quê*.

O presente, porém, é vivido de forma mais dramática, porque aqui afloram, com mais intensidade e tensão, os vestígios de outrora.

No que às personagens protagonistas diz respeito, a *memória* acarreta duas situações distintas, relacionadas quer com as vivências familiares, quer com a sua inserção no meio escolar e social: por um lado, transporta-as para o mundo dos contos de fadas e dos versinhos

que ouviam recitar para adormecer, onde a presença feminina é uma constante; por outro lado, permiti-lhes recordar tempos de escola passados, em particular alguns desentendimentos (raciais) entre alunos, ou mesmo casos pontuais de sucesso escolar.

No entanto, as memórias de Daniel imprimem à história narrada maior densidade psicológica. O leitor toma conhecimento, desta forma, dos maus-tratos de que é vítima (involuntária), do abandono a que se encontra sujeito.

2.3.1.1. Tempo do direito a ser diferente

Os tempos mudam e, sem que disso nos apercebamos muito consciente e diariamente, as nossas concepções do mundo, a forma como nos olhamos e olhamos os outros mudam.

Assim, nas narrativas em estudo, é sobretudo pela voz das professoras que somos alertados para a necessidade de respeitar a diferença, quer física e mental (caso de Becas), quer de raças (caso de Diamante, amigo de turma de Daniel), ou outros.

Todavia, e no que à participação de Becas diz respeito, constatamos como a referência à existência de uma adulta, com trissomia 21, não é muito comum em narrativas deste género. Com efeito, e apesar de se notarem algumas mudanças comportamentais em relação a estes casos, observamos como, ainda hoje, afinal, estas pessoas continuam a ser uma responsabilidade acrescida na vida da família³¹³. E se, há uns anos atrás, as pessoas “ditas normais” mantinham com as crianças mongolóides uma relação pautada pela indiferença e pelo desprezo da sociedade, hoje em dia, devido às dificuldades que esta educação acarreta, elas são, muitas vezes, entregues ao cuidado de instituições. É o caso, em RRR, da referência ao «aldeamento turístico de luxo» (RRR: 191), como o designa Rita, para onde foi levada a Becas.

Com efeito, as duas obras salientam como o tempo torna mais vívidas as noções de igualdade ou desigualdade: «Somos todos iguais e devemos respeitar as diferenças dos outros» (EP: 73), ou «ser diferente dos outros» (RRR: 179).

No entanto, o factor tempo deixa marcas mais veementes nos adultos. Também eles se sentem diferentes, como se outros vivessem dentro deles. Por isso, estão mais conscientes de que a juventude está já mais distante, o que acarreta implicações psicológicas importantes.

³¹³ Atentemos para a passagem textual na qual Rita refere que «foi mas é o peso na consciência, por ter deixado a sobrinha a tomar-lhe conta da irmã enquanto ela se ia divertir» (RRR: 177).

Sendo assim, a análise da situação presente, com a devida distância temporal, ocasiona momentos de angústia, de incertezas, de dúvida, que não deixam de ser projectados nos adolescentes. Dora, por exemplo, adverte a filha para aproveitar a vida, «enquanto não [...] [tiver] preocupações» (RRR: 98). Estas palavras, note-se, são significativas, na medida em que nos falam da sua inadaptação ao presente. E esta inadaptação sente-se, por sua vez, também na consciência de que muitos dos sonhos de juventude ficaram por se realizar, ou ainda no modo de organizarem e viverem o seu dia-a-dia.

Nesta medida, consideramos que também a *rotina* é um elemento determinante na vivência do tempo. As personagens adultas, em concreto, tendem a fugir à realização sistemática e habitual de tarefas rotineiras, mostrando como a nova vida que têm em nada se coaduna com a anterior. Pensamos, neste caso, em Dora, por dois motivos: em primeiro, pelo que concerne às tarefas domésticas; em segundo, pelo que diz respeito às ausências esporádicas para participar em reuniões sociais ou para ir ao ginásio.

Contudo, as mudanças acarretadas pela passagem do tempo imprimem indecisão, incerteza, dúvida; encontramos-la documentada, por exemplo, em EP, no *título* da obra, ou em RRR, nas indecisões quanto ao futuro profissional ou à própria escrita. Rita, narradora principal, oscila na forma como deve apresentar os acontecimentos, ou descrever as pessoas, como se a compreensão do leitor estivesse continuamente a ser posta à prova.

Entretanto, importa não esquecer a importância das diferenças entre o tempo exterior, cronológico, mensurável, e o tempo interior, predominantemente voltado para a análise da consciência.

2.3.1.2. Tempo da leitura

A este propósito, não devemos esquecer, também, a existência de um *tempo da leitura*, decorrente da análise que concluímos. É um tempo nosso, interior, condicionado, muitas vezes, pelo desejo ou pela repulsa. Não se trata, porém, de uma leitura que se processa, simplesmente, «au fil des heures» (GENETTE, G., 1969: 46), mas, sobretudo, aquela que, vezes sem conta, nos permite regressar ao texto, reformular ideias, comparar elementos, ou simplesmente para recordar passagens que nos marcaram em especial. Contudo, é um tempo subjectivo, no qual nos abandonamos à recordação de momentos passados (da infância e da juventude) sem que esqueçamos os elos que nos ligam ao presente.

A cada momento, porém, dotamos o texto de novas potencialidades semânticas, pelo que aqueles *elos* são sempre muito ténues, embora complexos. Com efeito, somos leitores de uma época, de uma situação, de uma personagem, de uma história e, enquanto tal, leitores de *nós* próprios e dos *outros*.

Entregamo-nos, pois, a leituras silenciosas, ou em público, para compreendermos e reinterpretarmos imagens, recordações, palavras esquecidas, comportamentos, *outras* leituras. Como referiu Pierre Bourdieu, enquanto leitores, produzimos «le temps dans l’anticipation pratique d’un à-venir qui est en même temps actualisation pratique du passé» (BOURDIEU, P., 1992: 450).

Por conseguinte, o texto é esse espaço do (re)encontro com o passado, do confronto com o presente, da ‘projecção’ de um futuro, daí a memória jogar, aqui, um papel fundamental, na medida em que, ao recuperarmos e actualizarmos as leituras realizadas, estaremos a criar um *outro* tempo, do qual não fazem parte uma leitura *inacessível*, nem *intransmissível* (cf. SENA, J. de, 1961: 93).

Pelo exposto, concluímos não existirem fronteiras rígidas entre as nossas leituras de infância e as leituras de hoje, ainda que marcadas pelo signo da *distância* temporal. São diferentes, sabêmo-lo. Todavia, as diferenças aproximam os textos, uma vez que nos permitem metamorfosá-los em outros textos (cf. ZILBERMAN, R., 2000: 92), através de um investimento psicológico.

2.3.2. A solidão

Ao longo das narrativas em estudo, parece-nos ser possível identificar uma outra isotopia temática, a *solidão*, com cambiantes existenciais (eu, outro, nós-eu/tu, por oposição ao vós), espaciais (exterior, interior) e sociais. Trata-se de uma solidão que transcende a solidão física, sendo sobretudo existencial.

As relações interpessoais são marcantes nesta fase da vida. O adolescente oscila entre a afirmação do seu *eu* e a família. No entanto, constatamos que, em virtude das diferenças de pensamento, de personalidade, adolescentes e adultos tendem a afastar-se, marcando fronteiras entre o interior e o exterior. Falamos, então, no predomínio de uma *solidão interior*

sobre a *exteriorização* dessa *solidão*, sobretudo para a personagem adolescente³¹⁴.

O *exterior* está invariavelmente presente nas outras personagens, na própria sociedade, nos espaços em que as personagens interagem. Na fase da adolescência, sobretudo, a presença do outro é essencialmente sentida como um desafio, por vezes de difícil resolução. Por isso, seja em família, seja entre amigos, a personagem adolescente tende a sentir-se só, *estrangeiro* no seu próprio mundo, na medida em que se sente incompreendido e abandonado³¹⁵.

Recordamos, por exemplo, a expressividade das ilustrações que acompanham as duas obras, porém mais marcante em EP, uma vez que Daniel não deixa transparecer qualquer sinal de comunicação verbal, ou mesmo quando Rita se fecha no seu quarto para, a sós, escrever o seu romance. Desta forma, o espaço exterior, mais frio e menos acolhedor, reflecte-se como resultado de uma vivência interior.

É talvez, então, nesta ausência de comunicação que reside a maior expressividade. São os adolescentes que o sentem de forma mais evidente, mas nós, leitores, não deixamos de ficar indiferentes. O silêncio é, neste caso, socialmente dirigido. Não precisamos, com efeito, que Daniel nos diga, textualmente, o que sente. A imagem vale por si. O que não diz, explicitamente, fica, em nós, como um efeito de eco.

Sendo assim, o silêncio que percorre as obras constitui, em suma, uma outra forma de interacção com o *outro*. É a forma que encontra para comunicar a mudança.

As personagens adolescentes encontram-se sós, enfatizando a consciência de um mal-estar *interior* que necessitam exteriorizar, como meio de comunicação com os outros³¹⁶. É

³¹⁴ José António Gomes entende que múltiplos factores exteriores influenciam as relações entre os adolescentes e os adultos, motivo pelo qual as narrativas juvenis abordam, por exemplo, a questão do «abandono dos mais jovens à solidão» (GOMES, J. A., 1997: 2000: 48-49). A solidão, com o conseqüente afastamento do grupo de «jovens da sua idade» (BRACONNIER, A.; MARCELI, D., 2000:43) pode ser, de facto, um problema. Todavia, Alain Braconnier e Daniel Marcell salientam também que esta «necessidade de se fechar sobre si próprio [...] a procura da solidão e, ao mesmo tempo, movimentos afectivos cada vez mais intensos, cada vez mais afirmados, mas também cada vez mais contraditórios em relação aos outros e em particular em relação aos pais» (*id.*: 52) corresponderão, afinal, à primeira fase do desenvolvimento psicológico do adolescente. No que diz respeito à personagem Daniel, o silêncio que caracteriza a sua actuação pode ser considerado como uma «atitude de defesa, um modo de preservar um eu inseguro», como se a personagem mostrasse receio em tomar certas atitudes, receio «nascido da desconfiança, tanto em si mesmo como nos outros» (cf. CASTILLO, G., 1991: 25).

³¹⁵ Na opinião de Eric Rayner, o adolescente vive uma etapa da vida marcada pela incerteza, decorrente da consciência de já não ser criança, mas também de não ser ainda adulto. Por conseguinte, é «facilmente assaltado por estranhas dúvidas acerca da aceitação que tem por parte dos outros, de qual é o seu lugar» (RAYNER, E., 1982: 148-149).

³¹⁶ Para Bakhtine, «tout acte d'objectivation (expression) procède de l'intérieur vers l'extérieur. Ses sources sont intérieures» (BAKHTINE, M., 1977: 121).

esta, com efeito, uma das funções centrais de qualquer manifestação de linguagem, seja ela verbal, escrita ou gestual. No entanto, nem sempre esta comunicação é eficazmente produzida. Rita, por exemplo, mostra como os *outros* (pai, mãe, tia Rute) nem sempre estão disponíveis.

A família surge, apesar de tudo, como um elo indestrutível. Para o adolescente, e apesar das dificuldades evidentes na comunicação, ela representa a maior das aventuras humanas, uma vez que exige ao adolescente, a cada dia, a resolução de muitos problemas, ao nível dos comportamentos, da felicidade, do sofrimento.

Por conseguinte, não se trata, apenas, de um *real* criado pela «capacidade imaginativa de um autor» (BASTOS, G., 1999: 63), nem de uma fantasia de adolescente. Consideramos, com efeito, que estas diferentes formas de *solidão* expressam a realidade quotidiana do adolescente. Não precisamos que eles no la digam, «à haute voix» (BAKHTINE, M., 1977: 136), porque o que não se diz, explicitamente, comunica sempre uma outra realidade que a imaginação de cada leitor interpreta. Por isso, pensamos que poderão estar em causa «processos de inserção social, desde níveis de integração familiar às múltiplas possibilidades que o grupo implica» (BASTOS, G., 2002: 89).

Conclusões provisórias

No final da leitura, ficamos com a impressão de que as personagens são parte de nós. Retratos, talvez — mas, nessa condição, ininterruptamente recuperadas na nossa memória, enquanto agentes principais dos acontecimentos a que dão vida (GENETTE, G., 1983: 93). E, como tal, sem elas não vivemos em pleno o nosso dia-a-dia. Elas vêm preencher aqueles espaços de indecisão, de incertezas. Completam-nos. Simultaneamente, oferecem-nos uma análise da nossa natureza humana, permitindo, através da representação do seu mundo interior, que nos conheçamos melhor.

A leitura tende, pois, a destruir a barreira que existia, inicialmente, entre nós, leitores, e as personagens. Não sendo meros documentos históricos, ou sociais, as duas obras, no contexto actual, são portadoras de uma mensagem. Elas vivem e comunicam, portanto, para lá da sua forma escrita acabada.

O que nos dizem? Falam-nos de dois tipos de famílias: a família tradicional e a família contemporânea, mas também nos falam de dois tipos de pessoas: de um lado, os adolescentes,

do outro lado, os adultos, mostrando como, afinal, ainda existem muitos assuntos em relação aos quais algumas pessoas não gostam, como diria Jorge de Sena, «de ser perturbadas com profundezas que haviam eliminado da sua visão das coisas; e é natural que considerem, por reacção, complicações inúteis aquelas considerações de que não necessitavam para pensar comodamente» (SENA, J. de, 1961: 66).

CONCLUSÃO

Depois de realizado um trabalho de reflexão e análise, no âmbito de duas narrativas para um público essencialmente juvenil, narrativas essas da autoria de Ana Saldanha, impõem-se algumas considerações em jeito de conclusão, que devem ser encaradas numa íntima e dinâmica correlação com o conjunto de reflexões já adiantadas e com as ilações que foram organicamente apresentadas no final de cada uma das partes deste trabalho.

Conscientes de que seria impossível referenciar, com rigor, todos os *sentidos* destas narrativas, procurámos, sobretudo, encontrar um fio condutor, mais sólido, neste *mundo em miniatura* onde, afinal, se cruzam “outros textos” e “outras vozes”. Aceitámo-las, portanto, como estruturas complexas, onde as diferentes *vozes* se nos deparam como peças de um jogo por descobrir e interligar e através das quais se podem dinamizar múltiplas leituras. E fizemo-lo, primeiro, analisando o conceito de *personagem*, enquanto “signo narrativo”, inventariando quem *é* e o que *faz*. E apesar de, na colecção “Era uma vez... outra vez”, Ana Saldanha recuperar personagens de contos infantis tradicionais, sabemos que as personagens adolescentes, nestas narrativas, se encontram distantes daquelas, no que às motivações individuais diz respeito. Com efeito, estas personagens não aspiram a ser princesas ou príncipes, heroínas ou heróis, vivendo um irreal conto de fadas. Ao contrário, estas personagens vivem as contingências do dia-a-dia, sendo tão realistas ou sonhadoras como nós.

Na qualidade de seres ficcionais, sem uma aparente história de vida, concluímos que a atribuição de um nome próprio lhes confere uma existência real e possível. Aceitando este “pacto de verosimilhança”, trabalhamos lado a lado com Rita e Daniel e aprendemos que, na sua singularidade, estas personagens nos falam em nome de muitos outros adolescentes.

De seguida, procurámos conhecê-las: as suas origens familiares, os atributos que melhor as definem ou as actividades que gostam de realizar. Assim, esta primeira abordagem permitiu, desde logo, identificar algumas diferenças ao nível do *saber ser* e do *saber estar* de Rita e Daniel, evidenciando que as diferenças entre ambos não são apenas de género; elas contemplam igualmente diferenças ao nível das características psicológicas. Ora mais

extrovertidos, intempestivos, rebeldes, ora mais introvertidos, calmos, responsáveis, os adolescentes falam-nos das inquietações que os atormentam, revelando possuir um olhar crítico e atento sobre tudo o que os rodeia. E expressam-no através tanto da expressão escrita (Rita), como da expressão plástica (Daniel), construindo, dessa forma, mundos possíveis, onde procuram encontrar maior coerência e verdade.

As personagens protagonistas diferenciam-se ainda pela forma como se relacionam dialogicamente com os *outros*. Neste sentido, e em virtude de ainda se encontrarem muito ligadas à *família*, estudámos as relações de maior proximidade ou distância relativamente às figuras femininas e masculinas, tendo como ponto de partida a perspectiva adoptada por cada uma das personagens adolescentes. Com efeito, na sequência de uma maior experiência e maturidade, estes adolescentes revelam-se mais conscientes do seu papel no mundo, mostrando que a figura feminina continua a representar o elo mais forte entre a infância e a adolescência.

Enquanto elemento central do núcleo familiar, encontramos a figura materna, da qual nos é apresentada uma dupla imagem: por um lado, a imagem de uma mãe (pouco) emotiva e preocupada, (muito) submissa e dedicada às tarefas domésticas (RRR); por outro lado, uma mãe insensível, irresponsável, indiferente e agressiva (EP). De qualquer modo, em virtude de relações mais distantes entre as mães e os adolescentes, Ana Saldanha dá *voz* a outras personagens femininas (avós, tias, amigas) que ocupam um lugar de relevo nas suas vidas, não só porque assumem, ainda que momentaneamente, as responsabilidades familiares e educativas daquelas, mas também porque, decorrente desta última circunstância, constroem elos mais afectivos com os adolescentes.

Esta maior aproximação conduz-nos ainda a uma reflexão sobre a vida presente dos adolescentes: questionamo-nos, por um lado, sobre a importância da presença dos pais na formação pessoal, social e cultural dos filhos, uma vez que, presentemente, eles se encontram, muitas vezes, entregues aos cuidados de terceiros; interrogamo-nos, por outro lado, sobre o valor da verdade e da sinceridade das relações interpessoais.

Ao invés, pouco se sabe a propósito da figura paterna, em virtude de se encontrar frequentemente “ausente”. Desta forma se compreende o facto de existirem poucas evocações quer ao seu passado, como ao presente. E, quando a elas o adolescente recorre, é com o objectivo de expressar o seu desapontamento relativamente às ausências do pai, ou para

‘sugerir’ o seu envolvimento em actividades menos lícitas (EP). Estas distâncias físicas acarretam, portanto, distâncias afectivas e, paralelamente, um olhar menos simpático por parte do adolescente. Retemos, desse modo, a imagem do homem autoritário (RRR), irresponsável, falso nos seus propósitos, para quem tudo se resolve facilmente. Ao veicular ideais de superioridade, institui ainda uma relação cada vez mais distante.

Com efeito, o adolescente, ainda que imerso num turbilhão de ideias, medos, incertezas, dá voz a um mundo de afectos que, afinal, nunca experimentou; deixa ‘cair por terra’ certezas até então intocáveis; mostra como os adultos constroem os seus mundos com base em ilusões, valorizando frequentemente o *parecer* em detrimento do *ser*.

Por isso, Ana Saldanha impõe-nos um olhar mais crítico e mais realista, porque mais atento a diversas situações: às desigualdades sociais, económicas e escolares; à dissolução das famílias tradicionais; ao crescimento de famílias monoparentais; ao abandono afectivo dos adolescentes; ao egoísmo, comodismo e artificialidade; aos problemas quotidianos da delinquência urbana (droga, prostituição, crime); aos medos e inquietações próprios de uma etapa da vida plena de incertezas; aos tabus relativos ao sexo; aos preconceitos (associados, por exemplo, ao número treze); à discriminação por causa da raça, da cultura e da religião; à integração da pessoa com deficiência profunda; à prática da actividade docente; à programação televisiva (*reality shows*).

Em virtude do exposto, consideramos que a literatura infanto-juvenil — e, nomeadamente, as duas narrativas que constituíram a base de trabalho do nosso *corpus* — poderá funcionar, cada vez mais, como escrita mediadora entre o adolescente e o mundo que o rodeia, instituindo-se, no mais amplo panorama literário, como um *instrumento* válido para questionarmos, através do olhar crítico dos adolescentes, o *saber ser* e *saber estar* dos adultos e dos valores que defendem.

Por conseguinte, e apesar de estas narrativas serem escritas (preferencialmente) para um público mais jovem, consideramos que, um pouco à semelhança do tempo que dedicávamos às leituras de narrativas infantis, a leitura conjunta destas narrativas nos pode aproximar dos leitores adolescentes, destruindo possíveis barreiras comunicacionais.

Como quer que seja, estas narrativas reportam-nos a duas faixas etárias, postulando consequentemente dois tipos possíveis de literatura. Assim, se, para a criança, o conto (ou outro tipo de texto de tradição escrita ou oral) representa a possibilidade de imaginar e viver

outras épocas, outras personagens, outros costumes — constituindo-se como a primeira viagem no sentido da aquisição da sua «autonomia pessoal e liberdade pessoal» (TRAÇA, M. E., 1992: 47) —, para o adolescente, esses mesmos textos, ao mesmo tempo que intensificam motivos, interesses, sentimentos, constituirão um suporte escrito, sempre actual, que lhes permitirá, por meio da recordação, compreender a realidade que os cerca. Não existirá, portanto, uma divisão rígida entre elas. Ao invés, os adolescentes recuperam e adaptam os textos em função de uma nova visão da vida; atente-se, por exemplo, nas referências, implícitas, ao mito grego de *Ariadne*, às histórias de *Rapunzel* ou das *Mil e Uma Noites*, *instrumentos* preciosos para a construção de uma semântica da personagem.

Pelo exposto, podemos concluir que as obras em estudo permitem a realização de uma ligação íntima entre o mundo ficcional do conto (de fadas) e o mundo real, bem mais próximo e familiar do universo do adolescente, embora, hoje, mais distante daquele que os seus progenitores leram nestas idades. Existe, pois, uma evidente preocupação em aproximar as realidades (*representadas* nestes textos) do público a quem se destinam (público esse cada vez mais exigente)³¹⁷, sem deixar de 'remexer' nos cantos da memória dos contos de infância.

A ênfase no contributo do adolescente, na sociedade actual, pode corresponder a um posicionamento ideológico da própria autora destas narrativas: talvez Ana Saldanha acredite no adolescente actual enquanto pilar fundamental de uma mudança pessoal, familiar e social que urge questionar e reflectir.

Creemos, assim, que, enquanto narrativas infanto-juvenis, e por esse prisma, as obras de Ana Saldanha adquirem «estatuto de literatura de *verdade*» (BLOCKEEL, F., 2001: 83), a *verdade possível* aceite quer pelo narrador, quer pelo leitor, sobretudo porque todos os acontecimentos descritos espelham a realidade empírica em que vivemos.

Esta realidade, encontramos-la igualmente na preocupação, sentida pela escritora, em retratar, por vezes com algum pormenor, o espaço físico (as ruas do centro histórico do Porto, os centros comerciais, os bairros sociais, entre outros) e social onde as personagens se movimentam. Com efeito, é sobretudo neste espaço citadino que se avolumam as tensões, os desencontros, os preconceitos, se denunciam desigualdades pessoais, familiares, sociais e económicas.

³¹⁷ Mesmo assim, Sónia S. Khéde entende que este tipo de literatura contemporânea luta igualmente pela «abertura de um espaço próprio onde se imponha em termos mercadológicos» (KHÉDE, S. S., 1983: 16).

Pela experiência que vamos construindo, bem como pelas leituras que vamos fazendo, não podemos deixar de acreditar que a literatura infanto-juvenil se preocupará com o tipo de leitores das suas obras: por um lado, tentando superar a distância que separa a sua escrita do público a quem se dirigem — aproximando, por exemplo, as histórias narradas da realidade quotidiana das crianças e dos adolescentes; por outro lado, revelando uma atitude de respeito pelo ritmo de desenvolvimento psicológico dos mesmos.

Há que também reconhecer, por isso, que não existe uma fronteira precisa entre estes dois tipos de literatura. Trata-se, porém, de uma comunicação assimétrica, visto que ao adulto caberá a responsabilidade da sua produção e circulação e à criança, o papel preponderante pela recepção. É evidente que esta assimetria é construída com base nas desigualdades linguísticas, cognitivas e sociais, entre o adulto (autor, pais, avós, professores, ou outro) e o leitor (criança e adolescente).

Como quer que seja, a par desta assimetria, a existência de resultados menos positivos, ao nível de alguns estudos nacionais e internacionais (PISA), induzem-nos a reconhecer a necessidade de se formarem novos leitores, competentes, «capazes de compreender e interpretar o texto escrito» (SARDINHA, M. da G., 2007: 1-2), isto é, capazes de «ler o mundo em que vivem: torná-las capazes de conhecer e de responder às exigências da sociedade que é a sua, transformando-a [...] pela sua actividade interventora» (REBELO, J. A. da S., 1993: 40). Por outras palavras, esta capacidade de compreender e interpretar expande-se a uma capacidade para saber aplicar, criticamente, os conhecimentos adquiridos a novas realidades³¹⁸.

Desta forma, e apesar das dificuldades que se têm vindo a reflectir no domínio da leitura, não pensamos no leitor adolescente actual como a imagem de um «“leitor-consumidor indiferente”» (THIBAUDET, *apud* TACCA, Ó., 1983: 139)³¹⁹, uma vez que acreditamos que a curiosidade e a insatisfação que pautam as suas vidas conduzem-no a procurar sempre um maior número de pormenores e a questionar o que lê. É através destes saberes que, pouco a

³¹⁸ Como refere Inês Sim-Sim, as exigências literárias da sociedade actual têm tornado a prática da leitura mais complexa, pelo que ao leitor não se exige apenas que leia, mas sim que aceda «criticamente ao conhecimento» (SIM-SIM, I., 2004: 14).

³¹⁹ A citação que aqui se apresenta, presente em *As vozes do romance*, de Óscar Tacca, é de autoria de Thibaudet. No entanto, Óscar Tacca partilha desta opinião, quando diz que, se se pode encontrar, «entre o público de teatro, um espectador indiferente, [...] não é concebível um leitor indiferente em relação ao romance» (TACCA, Ó., 1983: 142).

pouco, se (re)descobre leitor de si próprio, dos outros e do mundo.

Neste sentido, consideramos que estas obras, sugeridas no Plano Nacional de Leitura, poderão contribuir, de alguma forma, para que se dinamizem outras formas de ler as obras, sobretudo porque o leitor adolescente tem, à sua disposição, diversos livros que não se restringem à prática de leitura orientada na sala de aula, mas contemplam propostas para leitura recreativa e para informação e estudo. Com efeito, o professor depara-se, a partir de então, com um leque bastante variado de obras (não necessariamente aquelas que compõem reconhecidamente o cânone literário); por outro lado, depreende-se igualmente uma preocupação em motivar o público leitor mais novo a ler «bem, ler muito, ler com frequência, criar hábitos de leitura, ter facilidade com o texto escrito, permitir uma compreensão alargada das mensagens escritas, alargar o pensamento a partir das mensagens que são obtidas pela leitura» (ALÇADA, I., 2006: 8), situação que reafirma o papel do leitor, proposto por Jauss e Iser.

Caberá, no entanto, ao professor actual a tarefa de uma maior «consciencialização crítica» (VILA MAIOR, D., 2001: 197), no sentido de tornar os alunos mais autónomos, mais tolerantes, mais capazes de reflectir sobre as diferentes realidades que o cercam.

Como quer que seja, estas narrativas permitiram-nos ainda analisar questões relacionadas com a prática da leitura actual. Contrariamente a certos hábitos de leitura e interpretação de textos, pudemos reconfirmar, com este trabalho, que não existem leituras únicas, nem “exclusivas”. A participação de cada leitor afigura-se imprescindível na construção dos múltiplos sentidos que presidem à estrutura de uma obra.

Seria, portanto, eticamente incorrecto pedirmos ao leitor adolescente interpretações exclusivas de um texto literário, desvalorizando a *sua* leitura, na medida em que, ao tornar-se participante deste diálogo, o adolescente ensaia, inova, «transmigra sentidos», reescrevendo o seu texto «com as mesmas palavras do original, mas sob um outro cabeçalho, recriando-o [...] no próprio acto de lhe dar o ser» (MANGUEL, A., 1999: 217).

Nesta etapa da vida pessoal e escolar, consideramos, portanto, que o leitor é já capaz de partir das suas experiências e conhecimentos do mundo, de interagir com o universo textual, de construir sentidos, controlando, através da leitura, a «justeza das estratégias que utilizou»

(cf. Programa de Língua Portuguesa, 3º ciclo, p.19)³²⁰.

Nesse sentido, e ao longo deste trabalho, foi nossa intenção contribuir para *uma* abordagem de duas narrativas juvenis de Ana Saldanha, trabalhando os conceitos narratológicos de *personagem* e *leitor*. Assim, analisámos algumas inter-relações entre as *personagens* protagonistas e os adultos, facto que nos permitiu evidenciar a existência de alguns problemas familiares e sociais actuais, algumas dúvidas e inquietações dos adolescentes, assim como a (ainda) presença de muitos tabus, preconceitos e superstições que teimam em ‘ofuscar’ as relações humanas³²¹.

Consideramos, no entanto, que a escritora valoriza, sobretudo, o que fica por *dizer* naquilo que apenas se *mostra*, o que fica por *sentir* quando já não se ama (ou nunca se amou), o que fica por *comunicar* quando o silêncio impera. Afinal, nem tudo o que parece é, porque, como se refere em RRR, a dificuldade reside no ponto de vista adoptado por cada um de nós. É, pois, a nossa atenção, a nossa perspicácia, a nossa disposição individual, a nossa experiência leitora que Ana Saldanha põe em jogo.

Assim, as palavras (proferidas ou silenciadas) jogam, aqui, o papel principal. Elas ocultam *outros* sentidos, promessas de novas viagens. De facto, Ana Saldanha ‘acorda’ os nossos sentidos para uma realidade factual, sem sub-terfúgios ou ilusões. Com efeito, detentora de uma escrita simples³²², fluente, num registo muito coloquial, próximo do leitor adolescente, lembra-nos que, por vezes, teimamos em esquecer ou menosprezar realidades que nos importunam, porque as consideramos inúteis³²³. Por comodismo? Por egoísmo? Ou simplesmente por ignorância?

Ana Saldanha inscreve-se, à semelhança de muitos outros escritores, numa época em mudança, onde imperam os signos «da velocidade e da brevidade» (VILA MAIOR, D., 2001:

³²⁰ Lembramos que os novos programas do Ensino Básico se encontram em discussão.

³²¹ Por isso, concordamos com Susana Alice Certo Campos, quando refere que a escrita de Ana Saldanha promove «uma educação igualitária e solidária, uma educação para a cidadania, para a democracia, para os direitos do Homem, para uma consciência humana e social, para a aceitação de novos modelos familiares, [...] para o respeito pela diversidade, fomentando a tolerância e a comunicação entre povos e culturas, numa atitude de receptividade face ao outro, a uma sociedade multirracial e multicultural que deve defender uma postura de abertura a novos horizontes culturais» (CAMPOS, S. A. C., 2006: 161).

³²² José António Gomes considera que «os relatos de Ana Saldanha repousam fundamentalmente na preponderância de um discurso directo e verosímil e na sua extrema eficácia comunicativa, discurso escrito por uma autora que evidencia assinalável poder de observação das relações humanas e de captação e reinvenção do quotidiano» (GOMES, J. A., 2003: 25).

³²³ Ana Saldanha respondeu afirmativamente, quando questionada sobre se o romance seria «uma crítica à sociedade actual» (email recebido no dia 15 de Julho de 2008).

195) e comumente se fala de «crise dos tempos modernos» (*id.*: 63). Por conseguinte, não reduzimos a nossa análise à simples dicotomia ontem/hoje, antes/agora: as mudanças sociais, literárias, culturais, económicas, tecnológicas, são uma constante, o que exige, da nossa parte um olhar mais atento, porque, como Bakhtine referiu, o *ontem* e o *hoje* representam diferentes linguagens em permanente diálogo (cf. BAKHTINE, M., 1978: 112).

A vida humana tornou-se mais complexa. As distâncias (físicas e afectivas) acentuaram-se. As relações interpessoais agudizaram-se. Por conseguinte, as histórias narradas não estarão muito distantes do quotidiano observado pela escritora (cf. BASTOS, G., 2002: 95), nem da linguagem ou realidade social que vivemos: as personagens adolescentes, em particular, enfatizam questões relacionadas com a solidão, o abandono afectivo, a incompreensão; por sua vez, as personagens adultas espelham um mundo de inquietações, de desassossego interior, de indiferença, de inércia, onde prevalecem os valores materiais, talvez porque mais conscientes das mudanças que o tempo acarreta.

Não poderemos encarar a escrita de Ana Saldanha como um apelo a uma das principais tarefas dos dias de hoje: “aprendermos a ser de novo humanos”» (STEINER, G., 1993:16)?

Pela nossa parte, não podemos deixar de referir o grande prazer que este trabalho nos proporcionou. Mais ainda: a par deste prazer, amplificámos outras *possibilidades*: aprofundar conhecimentos, apurar comportamentos e métodos de docência. Por isso, queremos continuar a aprender e a testar os contornos de *outras* hipóteses de interpretação destas narrativas.

Em suma, podemos dizer que é por isso mesmo que consideramos a leitura aqui avançada apenas como mais uma hipótese de trabalho, no âmbito de uma prática de leitura orientada, em sala de aula, ou enquanto leitura extensiva. Conscientes de que esta proposta não será uma leitura definitiva, consideramos que o papel da literatura infanto-juvenil «será tão importante como o da literatura para adultos» (HERDEIRO, M. B., 1980: 45).

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA ACTIVA

SALDANHA, Ana (2005a), *Dentro de Mim*, Lisboa, Editorial Caminho.

SALDANHA, Ana (2005b), *Escrito na Parede*, Lisboa, Editorial Caminho.

SALDANHA, Ana (2006), *O Romance de Rita R.*, Lisboa, Editorial Caminho.

BIBLIOGRAFIA PASSIVA

ALÇADA, Isabel (2006), «Plano Nacional. Que leitura?», in *Revista Palavras*, número 30, Associação de Professores de Português, pp. 7-14.

ALSINA, Jean (1984), «Personnage enfant et personnage pour enfants», in *Le Personnage en Question — Actes du IV^e Colloque du S.E.L., Toulouse - 1-3 Décembre 1983*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, pp119-126.

AVANZINI, Guy (1980), *O tempo da adolescência*, Lisboa, Edições 70.

AZEVEDO, Fernando [Coord.] (2007), *Formar leitores, das teorias às práticas*, Lisboa, Lidel.

BAKHTINE, Mikhaïl (1970), *La poétique de Dostoïevski*, trad. du russe par Isabelle Kolitcheff, Paris, Éd. du Seuil.

BAKHTINE, Mikhaïl / VOLOSHINOV V. N. (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BAKHTINE, Mikhaïl (1978), *Esthétique et théorie du roman*, trad. Daria Olivier, Paris, Éditions Gallimard.

- BARTHES, Roland (1979), *Lição*, trad. Ana Mafalda Leite, Lisboa, Edições 70.
- BARTHES, Roland (1982), «O adjectivo é o “dizer” do desejo», in *O Grão da Voz*, trad. Teresa Meneses e Alexandre Melo, Lisboa, Edições 70, pp.170-174.
- BARTHES, Roland (1984), *O Rumor da Língua*, trad. António Gonçalves, Lisboa, Edições 70.
- BARTHES, Roland (1996), «Del análisis estructural al análisis textual», in SULLÀ, Enric [ed.], *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 140-149.
- BASTOS, Glória (1999), *A Literatura infantil e juvenil*, Lisboa, Universidade Aberta.
- BASTOS, Glória (2002), «O Novo Fio de Ariadne. Literatura para Crianças e Jovens em Fim de Século», in VILA MAIOR, Dionísio [org], *Discursos – Actas do Colóquio Literatura e Fim de Século*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 85-96.
- BASTOS, Glória (2005), «O poder da palavra – dizer e fazer na literatura para crianças», in VILA MAIOR, Dionísio, TEIXEIRA, Rui de Azevedo e CARVALHO, Dulce [orgs.], *Des(a)fiando Discursos — Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*, Lisboa: Universidade Aberta, pp.61-67.
- Bíblia Sagrada* (2004), «Daniel», 5ª edição, Apelação, PAULUS Editora, pp. 1210-1235.
- BLOCKEEL, Francesca (2001), *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*, Lisboa, Caminho.
- BLOOM, Harold (2001), *Como ler e porquê*, trad. Clara Rowland, Lisboa, Editorial Caminho.
- BOURDIEU, Pierre (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éditions du Seuil.
- BOURNEUF, Roland e OUELLET, Réal (1976), *O Universo do Romance*, Coimbra, Livraria Almedina.
- BRACONNIER, A.; MARCELLI, D., (2000), *As mil faces da adolescência*, trad. Maria Margarida Cabral Fernandes, 1ª edição, Lisboa, Climepsi.
- BRAIT, Beth (1985), *A personagem*, 2ª edição, São Paulo, Edições Ática.
- CADIOT, P. (1988), «Le thème comme synecdoque», in *Langue française*, 78, mai, pp.9-25.
- CAMÕES, Luís (1980), *Lírica Completa II*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, p.257
- CAMPOS, Susana Alice Certo (2006), «Ecos do passado pela voz de Ana Saldanha. Revisitar a memória de alguns contos dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen»,

Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Análise Textual e Literatura Infantil. Trabalho efectuado sob a orientação do Professor Doutor Fernando José Fraga Azevedo, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/7374/1/Disserta%20a7%20a3ode%20mestrado-%20Susana%20Certo%20Campos.pdf>, retirado no dia 20 de Janeiro de 2008.

- CANALES, Francisca Zaragoza (2000), «Modelos y valores desde la didáctica de la literatura: el tratamiento de las relaciones fraternales en la literatura infantil», in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, vol. I, Coimbra, Almedina, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, pp. 567-576.
- CÂNDIDO, António, ROSENFELD, Anatol, PRADO, Decio de Almeida, GOMES, Paulo Emílio Salles (1987), *A personagem de ficção*, São Paulo, Editora Perspectiva.
- CASTILLO, Gerardo (1991), *O adolescente: rebeldia e evasão*, trad. Francisco Ramos, 2ª edição, São Paulo, Quadrante.
- CEIA, Carlos (1999), *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*, Lisboa, Edições Colibri.
- CERVERA, Juan (1991), *Teoria de la Literatura Infantil*, Bilbao, Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.
- CHAMPEAU, Geneviève (1984), «Le traitement des personnages dans *Si te dicen que caí* de Juan Marsé», in *Le Personnage en Question — Actes du IVe Colloque du S.E.L., Toulouse - 1-3 Décembre 1983* (1984), Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, pp. 205-215.
- CHARTIER, R. [dir.] (1993), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éditions Payot et Rivages.
- CHATMAN, Seymour (1986), «Characters and Narrators - Filter, Center, Slant, and Interest-Focus», in *Poetics today*, Vol. 7, nº 2, pp. 189-204.
- CHATMAN, Seymour (1990), *Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y en el cine*, trad. Maria de Jesús Fernandez Prieto, Madrid, Taurus Humanidades.
- COELHO, Jacinto do Prado (1980), «Introdução à sociologia da leitura literária», in COELHO, Jacinto do Prado et alii, *Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*, textos de literatura 2, Lisboa, pp. 9-47.
- COELHO, Jacinto do Prado (1987), «Como ensinar literatura», in *Ao contrário da Penélope*, Venda Nova, Bertrand Editora, pp. 45-71.

- CORREIA, João David Pinto (1978), *Literatura Juvenil/Paraliteratura*, Lisboa, Livraria Novidades Pedagógicas.
- COSTA, Fernanda; MENDONÇA, Luísa (2003), *Com Todas as Letras*, Língua Portuguesa, 8ºano, Porto, Porto Editora.
- CULLER, Jonathan (1980), «Prolegomena to a theory of reading», in SULEIMAN, Susan R., CROSMAN, Inge [eds.], *The Reader in the Text. Essays in Audience and Interpretation*, Princeton, Princeton University Press, pp. 46-66.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley (1990), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 7ª Edição, Lisboa, Edições João Sá da Costa.
- DUARTE, Inês (2003), «Ler: um mistério para desvendar, um problema para resolver», in *No branco do sul as as cores os livros: actas do 5.º encontro sobre literatura para crianças e jovens*, [org.] Escola Superior de Educação de Beja, Beja, Editorial Caminho, pp.149-171.
- DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan (1982), «A personagem», in *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp.271-276.
- ECO, Umberto (1979), *Leitura do texto literário - lector in fabula*, trad. de Mário Brito, Lisboa, Editorial Presença Lda.
- ECO, Umberto (1982), «The theory of signs and the role of the reader», in Hernadi, P. [ed.] (1982), *The horizon of literature*, Lincoln/London, Univ. of Nebraska Press, pp.183-197.
- ECO, Umberto (1989), *Obra aberta*, Lisboa, Difel.
- ECO, Umberto (1992), *Os limites da Interpretação*, trad. José Colaço Barreiros, Lisboa, Difel.
- ECO, Umberto (1996), «Autor y lector modelo», in SULLÀ, Enric [ed.], *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp.238-242.
- EZQUERRO, Milagros (1984), «Les connexions du systeme perse», in *Le Personnage en Question — Actes du IVe Colloque du S.E.L., Toulouse - 1-3 Décembre 1983* (1984), Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, pp. 103-109.
- FREUND, Elizabeth (1987), *The Return of the Reader. Reader-Response Criticism*, New York, Methuen.
- FROW, J. (1986), «Spectacle Binding - On Character», in *Poetics today*, Vol. 7, nº 2, pp.227-249.
- Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2001), *Pisa 2000, Resultados do Estudo Internacional, Primeiro Relatório Nacional*, Lisboa.

- Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2004), *Pisa 2003*, 1ª Edição, Resultados do Estudo Internacional, Primeiro Relatório Nacional, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2007), *Pisa 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- GARCÍA SOBRINO, Javier [org.] (2000), *A criança e o livro, a aventura de ler*, Porto, Porto Editora.
- GENETTE, Gérard (1969), *Figures II*, Paris, Éditions du Seuil.
- GENETTE, Gérard (1973), *Figures III*, Paris, Éditions du Seuil.
- GENETTE, Gérard (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Éditions du Seuil.
- GENETTE, Gérard (1987), *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil.
- GENETTE, Gérard (1991), *Fiction et diction*, Paris, Éditions du Seuil.
- GOMES, José António (1991), *Literatura para crianças e jovens. Alguns percursos*, Lisboa, Editorial Caminho.
- GOMES, José António (1998), «A Literatura Portuguesa para crianças e jovens. Tópicos para a definição de uma especificidade própria», in *Mathésis*, 7, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, pp. 329-350.
- GOMES, José António (1998), «A Literatura Portuguesa para crianças e jovens. Tópicos para a definição de uma especificidade própria», in *Mathésis*, 7, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, pp. 329-350.
- GOMES, José António (2003), «Os novos "contos de fadas" de Ana Saldanha», in GOMES, José António [dir.], *Malasartes*, Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, número 12, Porto, Campo das Letras Editores, pp. 24-25.
- GRIMAL, Pierre (1992), *Dicionário da mitologia grega e romana*, trad. Victor Jabouille, Lisboa, Difel.
- HALLYN, Fernand (1990), «Aspects du paratexte», in DELCROIX, Maurice; HALLYN, Fernand [dir.], *Introduction aux études littéraires - Méthodes du Texte*, Paris, Éditions Duculot pp.202-215.
- HAMON, Philippe (1977), «Pour un statut sémiologique du personnage», in BARTHES, R. et alii, *Poétique du récit*, Paris, Éd. du Seuil, pp.115-180.

- HAMON, Philippe (1984), «Héros, Héraut, hiérarchies», in *Le Personnage en Question — Actes du IV^e Colloque du S.E.L., Toulouse - 1-3 Décembre 1983*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, pp. 387-398.
- HAMON, Philippe (1996), «La construcción del personaje», in SULLÀ, Enric [ed.], *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp.130-136.
- HERDEIRO, Maria Bernardette (1980), «Dimensão pedagógica da leitura», in Coelho, J. do P. et alii, *Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*, Lisboa, INIC: Centro de Literaturas e Expressão Portuguesa das Universidades de Lisboa, pp. 35-47.
- HERDEIRO, Maria Bernardette Pereira (1990), «Literatura para crianças e jovens», in Vértice, II série, nº26, Lisboa, Editorial Caminho, pp. 115-118.
- HOCHMAN, Baruch (1985), *Character in Literature*, Ithaca and London, Cornell University Press.
- <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>.
- http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/estudos/barometro_leitura_abril2008.pdf.
- HUALDE, António Carlos (1989), *A psicologia do jovem*, trad. Rui Avelino Rodrigues, Lisboa, Edições Paulista.
- ISER, Wolfgang (1972), «The reading process: a phenomenological approach», in *New Literary History*, III, II, pp. 279-299.
- ISER, Wolfgang (1975), «The reality of fiction: a functionalist approach to literature», in *New Literary History*, VII, I, pp.7-38.
- ISER, Wolfgang (1980), «Interaction between Text and Reader», in SULEIMAN, Susan, CROSMAN, Inge, *The reader in the text. Essays on Audience and Interpretation*, Princeton, Princeton University Press, pp. 106-119.
- ISER, Wolfgang (1985), *L'acte de lecture, théorie de l'effect esthétique*, trad. Evelyne Szynger, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- ISER, Wolfgang (1992), «The reading process: a phenomenological», in LODGE, David, *Modern Criticism and Theory – a reader*, New York, Longman Inc, pp.211-227.
- ISER, Wolfgang (1993), *The fictive and the imaginary: charting literary anthropology*, London, The Johns Hopkins University Press.
- ISER, Wolfgang (1996), «Las relaciones entre el texto y el lector», in SULLÀ, Enric [ed.], *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp.248-256.

- JAUSS, Hans Robert (1970), «Literary history as a challenge to literary theory», in *New Literary History*, II, I, pp.7-37.
- JAUSS, Hans-Robert (1987), «El lector como instancia de una nueva historia de la literatura», in *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libros [Compilación de textos y bibliografía de José Antonio Mayoral], pp.59-85.
- JAUSS, Hans Robert (1990), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- JAUSS, Hans Robert (1990), «The Theory of Reception: A Retrospective of its Unrecognized prehistory», in COLLIER, Peter e GEYER-RYAN, Helga [eds.], *Literary Theory Today*, Cambridge, Polity Press, pp.53-73.
- JOUVE, Vincent (1993), *La lecture*, Paris, Hachette Livre.
- KAFKA, Franz (1993), *Considerações sobre o pecado, o sofrimento, a esperança e o verdadeiro caminho*, trad. de Cristina Terra de Motta, Lisboa, Hiena Editora.
- KAISER, Wolfgang (1977), «Qui raconte le roman?», in BARTHES, Roland et alii, *Poétique du Récit*, Paris, Édition du Seuil, pp. 59-84.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1982), «Le texte littéraire: non-référence, auto-référence, ou référence fictionnelle?», in *Texte*, 1, pp.27-49
- KHÉDE, Sonia Salomão [org.] (1983), *Literatura Infanto Juvenil. Um gênero polêmico*, Petrópolis, Editora Vozes.
- KLEIBER, Georges (1999), «Monde réel et mondes possibles», in *Problèmes de Sémantique. La polysémie en questions*, Nancy, Presses Universitaires du Septentrion, pp.23-24.
- LEENHARDT, Jacques (1980), «Toward a Sociology of Reading», in SULEIMAN, Susan R., CROSMAN, Inge [eds.], *The Reader in the Text. Essays in Audience and Interpretation*, Princeton, Princeton University Press, pp. 205-224.
- LEENHARDT, Jacques (1990), «Herméneutique, lecture savante et sociologie de la lecture», in BOUCHINDHOMME, Christian et ROCHLITZ, Rainer, *Temps et récit de Paul Ricœur en débat*, Paris, Les Éditions du cerf, pp.111-120.
- LOUREIRO, La Salette (2000), «Leitura: um processo interactivo», in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Vol. II, Coimbra, Almedina, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, pp 867-874.
- MACLEAN, Ian (1986), «Reading and interpretation», in JEFFERSON, Ann e ROBEY, David [eds.], *Modern Literary Theory. A Comparative Introduction*, 2ª ed., London, B. T. Batsford, pp.122-144.

- MANCELOS, João de (2006), «O escritor convida o leitor para uma dança: A arte de elaborar parágrafos iniciais numa narrativa ficcional», in PULQUÉRIO, Manuel [dir.], *Máthesis 15*, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu, pp.155-168.
- MANGUEL, Alberto (1999), *Uma história da leitura*, trad. Ana Saldanha, 2ª Edição, Lisboa, Editorial Presença.
- MANZANO, Mercedes Gómez del (1985), *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*, Porto, Porto Editora.
- MARANDIN, Jean-Marie (1988), «À propos de la notion de thème de discours. Éléments d'analyse dans le récit», in *Langue française*, 78, mai, pp.67-87.
- MARQUES, Filomena; ALMEIDA, Rosa; ANTUNES, Pedro (1999), «Traços falantes (A cultura dos jovens graffiteurs)», in PAIS, José Machado [coord.], *Traços e Riscos de Vida - uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*, Enciclopédia Moderna de Sociologia, número 4, Lisboa, Âmbar, pp.143-170.
- MATOS, Cândida (2001), «A geração.com - inventem-se novas escolas», in SANTOS, Maria Emília Brederode [dir.], *Noesis*, nº59, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, p. 27.
- MAURAND, Georges (1984), «Le personnage: du nomme a l'innomme», in *Le Personnage en Question — Actes du IVe Colloque du S.E.L., Toulouse - 1-3 Décembre 1983*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, pp. 75-84.
- MAURER, Karl (1987), «Formas de leer», in *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libros [Compilación de textos y bibliografía de José Antonio Mayoral], pp.245-280.
- MELLO, Cristina (1999), «Leitura e memória literária», in *I Jornadas científico-pedagógicas de portugueses*, Coimbra, Livraria Almedina, pp.219-228.
- MEREGALLI, Franco (1989), *La literatura desde el punto de vista del receptor*, Amsterdam /Atlanta, Rodopi.
- Ministério da Educação, *Programa de Língua Portuguesa, Plano de organização ensino-aprendizagem*, Volume II, 7ª Edição, Departamento da Educação Básica, Ensino Básico 3.º ciclo. Disponível em http://www.dgidec.minedu.pt/curriculo/Programas/programas3ciclo/LPortuguesa_3%Ciclo.pdf, retirado no dia 20 de Outubro de 2007.
- MOLINA, António Muñoz (1996), «El personaje y su modelo», in SULLA, Enric [ed.] (1996), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, pp. 311-317.

- MOLHO, Maurice (1984), «Le nom: le personnage», in *Le Personnage en Question — Actes du IVe Colloque du S.E.L., Toulouse - 1-3 Décembre 1983* (1984), Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, pp. 85-92.
- MORAIS, José (1997), *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*, Lisboa, Edições Cosmos.
- MUNÕS MOLINA, António (1996), «El personaje y su modelo» in SULLA, Enric [ed.] (1996), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, pp. 311-317.
- PAIS, José Machado (2006), «Animais de companhia: o vazio da perda», in *Traços e Riscos de Vida - uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*, Enciclopédia Moderna de Sociologia, número 10, Lisboa, Âmbar, pp.281-310.
- PAVEL, Thomas (1988), *Univers de la Fiction*, Collection Poétique, Paris, Éditions du Seuil.
- PAVEL, Thomas (2000), «Fiction and Imitation», in *Poetics Today*, 21(3), Fall, pp. 521-541.
- PERES, Ana Maria Clark (2000), «A leitura numa perspectiva interdisciplinar – uma interlocução com a psicanálise», in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, vol. I, Coimbra, Almedina, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, pp. 223-230.
- PERRINE, Laurence (1983), *Story and Structure*, 6ª ed., San Diego, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- PETRINI, Enzo (1981), *Estudo crítico de la literatura juvenil*, trad. Manuel Carrión Gútiéz, Madrid, Ediciones Rialp.
- PICKREL, Paul (1988), «Character as Nominal: A Sketch for a Theory», in *Novel*, 22, 1, Fall, pp.66-85.
- PIRES, Maria da Natividade (2005), «Ana Saldanha - Linhas cruzadas nos contos Era uma vez ... outra vez», in *No Branco do Sul as Cores dos Livros*, Escola Superior de Educação de Beja, pp.1-13.
- PROUST, M. (1996), «El lector», in SULLA, Enric [ed.], *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, pp. 39-40.
- RABINOWITZ, Peter J. (1987), *Before Reading. Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*, Ithaca and London, Cornell University Press.
- RAYNER, Eric (1982), *O desenvolvimeto do ser humano*, trad. Maria Sacuntala de Miranda, Lisboa, Edições 70.

- REBELO, José Augusto da Silva (1993), *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*, 1ª edição, Rio Tinto, Edições Asa.
- REIS, Carlos (1982), «Da metodologia à leitura», *Construção da Leitura*, Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. Lopes (2007), *Dicionário de narratologia*, 7ª edição, Coimbra, Livraria Almedina.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de Julho, da Presidência de Conselho de Ministros.
- ROCHA, Natércia (1984), «A literatura infanto-juvenil em Portugal (1983)», in *Colóquio/Letras*, nº 78, pp.65-67.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1985), *Literatura Infantil e Ideologia*, São Paulo, Golbal Editora.
- ROUXEL, Annie (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SALDANHA, Ana (2004), «Entrevista a Ana Saldanha», in TEIXEIRA, Maria de Ascensão, BETTENCOURT, Maria Assunção, *Língua Portuguesa 9 - 9.º ano*, 1.ª Edição, Volume 1, Lisboa, Texto editora.
- SALDANHA, Ana (2007a), «Ana Saldanha», in *Netescrita*, disponível em http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/pt/autores/ana/bio_ana2.html, retirado no dia 8 de Dezembro de 2008.
- SALDANHA, Ana (2007b), *Que prazer ter um livro para ler!*, disponível em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/lmi_a%20saldanha_a_C.pdf, retirado no dia 8 de Dezembro de 2008.
- SAMPAIO, Daniel (1994), *Inventem-se novos pais*, 10ª edição, Lisboa, Editorial Caminho.
- SARDINHA, Maria da Graça (2007), «Formas de ler: ontem e hoje», in AZEVEDO, Fernando [coord.] (2007), *Formar Leitores. Das teorias às práticas*, Braga, Lidel Edições, pp.1-7.
- SARTRE, Jean-Paul (1964), *Les mots*, Paris, Éditions Gallimard.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (1999), *Pourquoi la fiction?*, Paris, Éditions du Seuil.
- SCHOLES, Robert (1989), *Protocolos da leitura*, trad. Lígia Guterres, Lisboa, Edições 70.
- SEGRE, Cesare (1985), *Principios de análisis del texto literario*, Barcelona, Editorial Crítica.
- SEGRE, Cesare (1989), «Tema / Motivo», in *Enciclopédia Einaudi*, 17 [tít. genérico: “Literatura-Texto”], Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp.94-115.

- SEGRE, Cesare (1999), *Introdução à análise do texto literário*, trad. Isabel Teresa Santos, Lisboa, Editorial Estampa.
- SEIXAS, Maria José Metello de (2001), «Da leitura como alimentação da curiosidade», in SANTOS, Maria Emília Brederode [dir.], *Noesis*, nº59, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, p. 34-37.
- SEIXO, Maria Alzira (1992), «Introdução a uma prática da leitura», in BENVENISTE, Emile, *O homem na linguagem*, Lisboa, Vega, pp.7-15.
- SENA, Jorge de (1961), «Leitura amena e respectivo gosto», *O reino da estupidez*, Lisboa, Livraria Morais Editora, pp. 63-67.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (2000), «Leitura no mundo contemporâneo e a formação do leitor», in *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. I, Coimbra, Almedina, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, pp.557-566.
- SILVA, Gisela (2007), «O imaginário na literatura infanto-juvenil: Leituras entre mãos», in AZEVEDO, Fernando, *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*, Lisboa, LIDEL, pp. 105-129.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar (1991), *Teoria da Literatura*, 8ª edição, volume I, Coimbra, Livraria Almedina.
- SIM-SIM, Inês (2001), «Aprender a ler: quando começar e como», in *Noesis*, número 59, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp.28-33.
- SIM-SIM, Inês (2004), «(I)literacia, (des)conhecimento e poder», in *Intercompreensão, 11*, Revista de Didáctica das Línguas, Escola Superior de Educação de Santarém, Lisboa, Edições Colibri, pp.11-19.
- SIM-SIM, Inês *et alli* (2006), «O Desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração», in *Ler e Ensinar a ler*, Lisboa, Edições Asa, pp. 63-77.
- SMITH, Frank (1985), *Reading*, 2e edition, Great Britain, Cambridge University Press.
- STEINER, George (1993), *Presenças Reais: as artes do sentido*, trad. e posfácio de Miguel Serras Pereira, 1ªedição, Lisboa, Editorial Presença.
- STIERLE, Karlheinz (1980), «The reading of fictional texts», in SULEIMAN, Susan, CROSMAN, Ingue, *The reader in the text. Essays on Audience and Interpretation*, Princeton, Priceton University Press, pp. 83-105.

- STIERLE, Karlheinz (1987), «Qué significa "recepción en los textos de ficción"?», in *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libros [Compilación de textos y bibliografía de José Antonio Mayoral], pp.87-143.
- TACCA, O. (1983), *As Vozes do Romance*, Coimbra, Livraria Almedina.
- TEIXEIRA, M. A.; BETTENCOURT, M. A. (2004), *Língua Portuguesa 9*, Lisboa, Texto Editora.
- TODOROV, Tzvetan (1976), «As categorias da narrativa literária», in BARTHES, Roland et alii, *Análise estrutural da narrativa - pesquisas semiológicas*, trad. Maria Zélia Barbosa Pinto, 4ª edição, Brasil, Editora Vozes Limitada, pp. 209-254.
- TODOROV, Tzvetan (1979), «Como ler?», in *Poética da prosa*, trad. Maria de Santa Cruz, Lisboa, Edições 70, pp. 249-261.
- TODOROV, Tzvetan (1980), «Reading as construction», in SULEIMAN, Susan R., CROSMAN, Inge [eds.], *The Reader in the Text. Essays in Audience and Interpretation*, Princeton, Princeton University Press, pp.67-82.
- TODOROV, Tzvetan (1981), «Significação e simbolização», in *Os géneros do discurso*, trad. Ana Mafalda Leite, Lisboa, Edições 70, pp. 95-104.
- TOLSTOI, Levi (2006), *Anna Karénina*, trad. António Pescada, Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- TOMAŠEVSKIJ, Boris (1996), «Tema y trama», in SULLA, Enric [ed.], *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, pp.40-54.
- TRAÇA, Maria Emília (1992), *O fio da memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*, Porto, Porto Editora.
- TRINDADE, Graça (2002), «Nótulas sobre a prática da leitura», in VILA MAIOR, Dionísio [org.], *Discursos – Língua, Cultura e Sociedade, Actas do Colóquio Literatura e Fim de Século*, III Série, Lisboa, Universidade Aberta, pp.85-96.
- VALETTE, Bernard (1993), *Esthétique du roman moderne*, 2ª ed., Paris, Nathan.
- VALVERDE, José Filgueira (1982), «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», in *Camões*, Coimbra, Livraria Almedina, pp. 147-148.
- VIGNER, Gérard (1996), «Lire: comprendre ou décoder?», in *Le français dans le monde*, nº 283, Vanves, Hachete Edicef, pp 62-64.
- VILA MAIOR, Dionísio (1994), *Fernando Pessoa: Heteronímia e Dialogismo*, Coimbra, Livraria Almedina.

- VILA MAIOR, Dionísio (1995), «*Viagens na Minha Terra: Carlos e as metamorfoses de uma ideologia*», in *Máthesis*, 4, Viseu, Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Letras, pp.223-238.
- VILA MAIOR, Dionísio (2001a), «*Ficção, História e Memorial do Convento*», *Literatura(s) em discurso: Saramago, Pessoa, Cinema e Identidade*, Coimbra, Pé de Página Editores, pp.9-47.
- VILA MAIOR, Dionísio (2001b), «*Literatura e fim de século. Alguns Contributos*», *Literatura(s) em discurso: Saramago, Pessoa, Cinema e Identidade*, Coimbra, Pé de Página Editores, pp.186-205.
- ZILBERMAN, Regina (2000), «*Leitura e produção de conhecimento*», in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional, vol.I, Coimbra, Almedina: Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, pp.83-98.
- ZIMMERMANN, Bernhard (1987), «*El lector como produtor: en torno a la problemática del método de la estética de la recepción*», in *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libros [Compilación de textos y bibliografía de José Antonio Mayoral], pp.39-58.