

 **UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ROBERTA CAROLINE VESÚ ALVES

**ANÁLISE DOCUMENTAL DE TEXTOS LITERÁRIOS INFANTO-JUVENIS:
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS COM VISTAS À IDENTIFICAÇÃO DO TEMA**

MARÍLIA - SP
2008

 **UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ROBERTA CAROLINE VESÚ ALVES

**ANÁLISE DOCUMENTAL DE TEXTOS LITERÁRIOS INFANTO-JUVENIS:
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS COM VISTAS À IDENTIFICAÇÃO DO TEMA**

Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, área de concentração “Informação Tecnologia e Conhecimento”.

LINHA: ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO.

ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA ERNESTO DE MORAES.

Marília - SP
2008

A474a Alves, Roberta Caroline Vesú.
Análise Documental de Textos Literários Infanto-Juvenis :
perspectivas metodológicas com vistas à identificação do tema /
Roberta Caroline Vesú Alves. – Marília, 2008.
165 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade
de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 151-165.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Ernesto de Moraes.

1. Análise documentária. 2. Tematicidade. 3. Semiótica e
literatura. 4. Literatura infanto-juvenil. 5. Bibliotecas escolares.
I. Autor. II. Título.

CDD 025.4

Roberta Caroline Vesú Alves

Análise Documental de Textos Literários Infanto-Juvenis: perspectivas metodológicas com vistas à identificação do tema

Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, área de concentração “Informação Tecnologia e Conhecimento”.

Linha: Organização da Informação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Ernesto de Moraes.

Prof. Dr. João Batista Ernesto de Moraes (Orientador)
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP

Prof. Dr. José Augusto Chaves Guimarães
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP

Prof.^a Dr.^a. Lígia Maria Arruda Café
Centro de Ciências da Educação - UFSC

Marília, 29 de Agosto de 2008.

Dedico:

A Deus, a Jesus e aos meus Anjos da Guarda.

Aos meus pais, Bene e Mauro, e à minha irmã Rachel.

Agradecimentos aos que tornaram esse sonho possível:

A Deus por mais uma grande etapa vivida!

A meus pais, Bene e Mauro, e a minha irmã Rachel pelo amor incondicional e por serem sempre meus anjos da guarda.

Especialmente ao Prof. Dr. João Batista Ernesto de Moraes pela orientação e amizade. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. José Augusto Chaves Guimarães e a Prof.^a Dr.^a. Helen de Castro Silva Casarin pelas valiosas contribuições para esta pesquisa.

À Prof.^a. Dr.^a. Lígia Maria Arruda Café por participar da banca de defesa com valiosas contribuições.

À Prof.^a. Dr.^a. Mariângela Spotti Lopes Fujita pela Bolsa CNPq-AT, que rendeu valiosas experiências e amizade também com o pessoal do seu grupo de pesquisa.

À Alessandra Damazo, bibliotecária da Biblioteca Espírita de Marília, pela amizade e pelos conselhos.

Ao Rony e à Sylvia do Escritório de Pesquisa da UNESP pela amizade e pelo apoio.

Especialmente à Fabiana Straioto, que foi bibliotecária do Colégio Cristo Rei de Marília, pois, no período em que trabalhamos na biblioteca, surgiu o interesse por esta pesquisa. Obrigada por sua amizade!

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação.

Ao CNPq pela bolsa de Apoio Técnico (AT).

A CAPES pelo apoio concedido por meio da bolsa de mestrado.

HOMENS LIVROS

O Universo é uma imensa livraria. A Terra é apenas uma de suas estantes.

Somos os livros colocados nela.

Da mesma maneira que as pessoas compram livros, apenas pela beleza da capa, sem pesquisarem o índice e conteúdo do mesmo, muitas pessoas avaliam os outros pela aparência externa, pela capa física, sem considerarem a parte interna.

Outras procuram livros com títulos bombásticos, sensacionalistas histórias de terror ou romances profundos.

Também é assim com as pessoas: há aquelas que buscam sensacionalismos baratos, dramas alheios ou apenas um romance.

Somos homens-livros lendo uns aos outros.

Podemos ficar só na capa ou aprofundarmos nossa leitura até as páginas vivas do coração.

A capa pode ser interessante, mas é no conteúdo que brilha a essência do texto.

O corpo pode ter uma bela plástica, mas é o espírito que dá brilho aos olhos.

Também podemos ler nas páginas experientes da vida, muitos textos de sabedoria. Depende do que estamos buscando na estante.

Podemos ver em cada homem-livro um texto-espírito impresso nas linhas do corpo. Deus colocou sua assinatura divina ali, nas páginas do coração, mas só quem lê o interior descobre isso.

Só quem vence a ilusão da capa e mergulha nas páginas da vida íntima de alguém, descobre seu real valor, humano e espiritual.

Que todos nós possamos ser bons leitores conscientes.

Que nas páginas de nossos corações, possamos ler uma história de amor profundo.

Que em nossos espíritos possamos ler uma história imortal.

E que, sendo homens-livros, nós possamos ser leitura interessante e criativa nas várias estantes da livraria-universo.

A capa amassa e as folhas podem rasgar.

Mas, ninguém amassa ou rasga as idéias e sentimentos de uma consciência imortal.

O que não foi bem escrito em uma vida, poderá ser bem escrito mais à frente, em uma próxima existência ou além ...

Mas, com toda certeza, será publicado pela editora da vida, na estante terrestre...

...ou em qualquer outra estante por aí.

LER É...

Desabotoar vontades

Mapçar dúvidas

Instigar os olhos adiante do que se vê

Perguntar respostas adormecidas

Responder perguntas escondidas

Desacomodar certezas

Empurrar limites do saber

Alterar horizontes da utopia pessoal

Soprar o pó dos sonhos

Cruzar fronteiras do conhecimento

Desvelar segredos da aventura humana

Alavancar novos entendimentos

Dar lucidez à pluralidade das emoções

Desviar das pedras no meio do caminho

Dar vozes ao silêncio

Inventar caras para os desejos

Vestir de palavras as idéias dormidas

Desejar-se uma pessoa feliz

(SEMINÁRIO PRAZER EM LER DE PROMOÇÃO DA LEITURA, 2007, v. 1, p. 17)

Que coisa é o livro? Que contém na sua
frágil arquitetura aparente?
São palavras, apenas, ou é a nua
exposição de uma alma confidente?
De que lenho brotou? Que nobre instinto
da prensa fez surgir esta obra de arte
que vive junto a nós, sente o que sinto
e vai clareando o mundo em toda parte?

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Os usuários de biblioteca escolar solicitam a literatura infanto-juvenil de acordo com temas que expressam seus interesses de leitura. Para que ocorra uma resposta a essa necessidade de informação, explorou-se o estudo da análise documental de conteúdo para identificação de temas, enfocando a estratégia da exploração da estrutura textual com base no percurso gerativo de sentido em literatura infanto-juvenil, a fim de que seu conteúdo possa tornar-se acessível. O problema de pesquisa buscou soluções para uma análise documental de conteúdo adequada diante de termos implícitos e necessários para a identificação de temas. Utilizando para isto a metodologia de estudo exploratório, que considerou a interdisciplinaridade entre a Ciência da Informação, a Linguística Textual, a Semiótica Narrativa e Discursiva, e a Semântica Discursiva, pois juntas esclarecem os métodos de identificação do conteúdo do documento, bem como elucidam a disposição e o tema dos textos de ficção. A hipótese levantada de que o percurso gerativo de sentido evidencia a estrutura textual, alertando para as partes importantes da narrativa e sua temática, foi comprovada. Verificou-se, portanto, que os objetivos de pesquisa de analisar as teorias do percurso gerativo de sentido para a identificação de temas em literatura infanto-juvenil são válidos para a proposta de que essas teorias façam parte do método para a identificação de temas. Os resultados do corpus analisado demonstram que o percurso gerativo de sentido é de grande auxílio para a identificação da estrutura textual, bem como o tema principal, junto com outros temas implícitos considerados importantes.

PALAVRAS-CHAVE: Análise documental de conteúdo. Identificação de temas. Semiótica Narrativa e Discursiva. Percurso gerativo de sentido. Texto literário infanto-juvenil.

ABSTRACT

The school library users request an infant-juvenile literature according to themes expressing their reading interests. To explain this need for information, the study of the documentary analysis of content was exploited for the identification of themes, focusing the strategy of textual exploitation based on the gerative sense course in infant-juvenile literature, in order to make its content accessible. The research problem investigated solutions for a suitable documentary analysis of content before implied terms which are necessary to the identification of themes. Applying, in this case, the methodology of exploratory study, which considered the interdisciplinarity among Science of Information, Textual Linguistics, Narrative and Discursive Semiotics, and Discursive Semantics, because together they elucidate the methods of identification of the document content and also explain the disposition and the theme of the fiction texts. The hypothesis saying that the gerative sense course makes the textual structure evident, alerting to the important parts of the narrative and its thematics, was verified. It was found, therefore, that the objectives of research to analyze the theories of the gerative sense course for the identification of themes in infant-juvenile literature apply to the proposal affirming that these theories are part of the method to identify the themes. The outcome of the *corpus* analyzed shows that the gerative sense course is very helpful to identify the textual structure, as well as the main theme, together with other implicit themes which are considered important.

KEY-WORDS: Documentary analysis of content. Identification of themes. Narrative and Discursive Semiotics. Gerative sense course. Infant-juvenile literary text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadrado Semiótico: negação e asserção.....	92
Figura 2 – Manipulação: integração e transgressão.....	93
Figura 3 – Foria: Euforia e Disforia.....	93
Figura 4 – Relaxamento, Contenção, Retenção e Distenção.....	94
Figura 5 – Continuação da Continuação, Parada da Continuação, Continuação da Parada e Parada da Parada.....	95
Figura 6 – Manipulação: integração com a incapacidade do deficiente visual <i>versus</i> transgressão à incapacidade do deficiente visual.....	107
Figura 7 – Incapacidade do deficiente visual <i>versus</i> Capacidade do deficiente visual.....	107
Figura 8 – Manipulação: integração com o assédio sexual em garota de rua <i>versus</i> transgressão ao assédio sexual em garota de rua.....	116
Figura 9 – Assédio sexual em garota de rua <i>versus</i> Repúdio ao assédio sexual em garota de rua.....	117
Figura 10 – Manipulação: integração com relação sexual desprotegida <i>versus</i> transgressão à relação sexual desprotegida.....	130
Figura 11 – Relação sexual desprotegida <i>versus</i> Relação sexual segura.....	131
Figura 12 – Manipulação: integração com discriminação ao portador do vírus da AIDS <i>versus</i> transgressão a discriminação ao portador do vírus da AIDS.....	135
Figura 13 – Discriminação ao portador do vírus da AIDS <i>versus</i> Indiscriminação ao portador do vírus da AIDS.....	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Manipulação (O Grande Desafio).....	108
QUADRO 2: Temas e figuras da manipulação (O Grande Desafio).....	108
QUADRO 3: Sanção pragmática 1 (O Grande Desafio).....	109
QUADRO 4: Temas e figuras da sanção pragmática 1 (O Grande Desafio).....	109
QUADRO 5: Sanção cognitiva (O Grande Desafio).....	110
QUADRO 6: Temas e figuras da sanção cognitiva (O Grande Desafio).....	110
QUADRO 7: Sanção pragmática 2 (O Grande Desafio).....	110
QUADRO 8: Temas e figuras da sanção pragmática 2 (O Grande Desafio).....	111
QUADRO 9: Isotopia - traço sêmico /deficiência visual/ 1 (O Grande Desafio).....	112
QUADRO 10: Temas e figuras da isotopia 1 (O Grande Desafio).....	113
QUADRO 11: Isotopia - traço sêmico /deficiência visual/ 2 (O Grande Desafio).....	113
QUADRO 12: Temas e figuras da isotopia 2 (O Grande Desafio).....	114
QUADRO 13: Manipulação 1 (Diário de Raquel).....	117
QUADRO 14: Temas e figuras da manipulação 1 (Diário de Raquel).....	118
QUADRO 15: Manipulação 2 (Diário de Raquel).....	118
QUADRO 16: Temas e figuras da manipulação 2 (Diário de Raquel).....	119
QUADRO 17: Sanção pragmática 1 (Diário de Raquel).....	120
QUADRO 18: Temas e figuras da sanção pragmática 1 (Diário de Raquel).....	121
QUADRO 19: Sanção pragmática 2 (Diário de Raquel).....	122
QUADRO 20: Temas e figuras da sanção pragmática 2 (Diário de Raquel).....	123
QUADRO 21: Isotopia – traço sêmico /efeito da droga/ (Diário de Raquel).....	124
QUADRO 22: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /efeito da droga/ (Diário de Raquel).....	125
QUADRO 23: Isotopia – traço sêmico /roubo/ (Diário de Raquel).....	125
QUADRO 24: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /roubo/ (Diário de Raquel).....	125
QUADRO 25: Isotopia – traço sêmico /garota moradora de rua/ (Diário de Raquel).....	126
QUADRO 26: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /garota moradora de rua/ (Diário de Raquel).....	126
QUADRO 27: Isotopia – traço sêmico /assédio sexual/ (Diário de Raquel).....	126
QUADRO 28: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /assédio sexual/ (Diário de Raquel).....	127
QUADRO 29: Isotopia – traço sêmico /pobreza/ (Diário de Raquel).....	127
QUADRO 30: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /pobreza/ (Diário de Raquel).....	127

QUADRO 31: Isotopia – traço sêmico /sonho de ser modelo/ (Diário de Raquel).....	128
QUADRO 32: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /sonho de ser modelo/ (Diário de Raquel).....	128
QUADRO 33: Manipulação 1 (Depois Daquela Viagem).....	132
QUADRO 34: Temas e figuras da manipulação 1 (Depois Daquela Viagem).....	132
QUADRO 35: Manipulação 2 (Depois Daquela Viagem).....	133
QUADRO 36: Temas e figuras da manipulação 2 (Depois Daquela Viagem).....	133
QUADRO 37: Sanção pragmática 1 (Depois Daquela Viagem).....	133
QUADRO 38: Temas e figuras da sanção pragmática 1 (Depois Daquela Viagem).....	133
QUADRO 39: Manipulação 3 (Depois Daquela Viagem).....	134
QUADRO 40: Temas e figuras da manipulação 3 (Depois Daquela Viagem).....	134
QUADRO 41: Sanção cognitiva (Depois Daquela Viagem).....	136
QUADRO 42: Temas e figuras da sanção cognitiva (Depois Daquela Viagem).....	136
QUADRO 43: Sanção pragmática 2 (Depois Daquela Viagem).....	137
QUADRO 44: Temas e figuras da sanção pragmática 2 (Depois Daquela Viagem).....	137
QUADRO 45: Isotopia – traço sêmico /preconceito racial/ (Depois Daquela Viagem).....	138
QUADRO 46: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /preconceito racial/ (Depois Daquela Viagem).....	139

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 BIBLIOTECAS E A QUESTÃO DA LEITURA E DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL	20
2.1 LEITURA	20
2.2 LITERATURA INFANTO-JUVENIL	28
2.3 BIBLIOTECA ESCOLAR	42
3 A ANÁLISE DOCUMENTAL E A LINGÜÍSTICA: ELEMENTOS DE INTERLOCUÇÃO	53
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DE CONTEÚDO: EXPLORANDO O CASO DO TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL	65
3.1.1 ETAPA ANALÍTICA DA ANÁLISE DOCUMENTAL DE CONTEÚDO	69
3.1.2 ETAPA SINTÉTICA DA ANÁLISE DOCUMENTAL DE CONTEÚDO	73
3.2 O CONCEITO DE TEXTO SEGUNDO A SEMIÓTICA	84
3.2.1 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO	89
3.2.1.1 NÍVEL PROFUNDO OU FUNDAMENTAL	91
3.2.1.2 NÍVEL NARRATIVO	96
3.2.1.3 NÍVEL DISCURSIVO	98
3.3 TEMATICIDADE	101
4 ANÁLISE DOCUMENTAL DO <i>CORPUS</i> DE TEXTOS LITERÁRIOS INFANTO-JUVENIS	104
4.1 O GRANDE DESAFIO (PEDRO BANDEIRA)	106
4.2 DIÁRIO DE RAQUEL (MARCOS REY)	116
4.3 DEPOIS DAQUELA VIAGEM: DIÁRIO DE BORDO DE UMA JOVEM QUE APRENDEU A VIVER COM AIDS (VALÉRIA PIASSA POLIZZI)	130
4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O <i>CORPUS</i> ANALISADO	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS CITADAS	151
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	161

1 INTRODUÇÃO

Diante da observação de educandos do Ensino Fundamental, usuários de biblioteca escolar, no colégio particular Cristo Rei da cidade de Marília-SP, pode-se verificar que os adolescentes solicitam os livros de ficção infanto-juvenil de acordo com gêneros e temas que expressam seus interesses de leitura. A experiência profissional possibilitou constatar os interesses, por exemplo, sobre gêneros de aventura ou romance (história de amor), e também temas ou assuntos referentes à adolescência, ecologia, AIDS, extraterrestre, entre muitos outros.

Assim sendo, esta pesquisa foi desenvolvida a partir da necessidade de elucidar os aspectos sobre a análise documental de conteúdo, especificamente as obras literárias infanto-juvenis voltadas ao público adolescente, com o intuito de buscar algumas respostas às solicitações dos usuários de biblioteca escolar. Esse tipo de literatura é caracterizado, entre outros aspectos, por apresentar narrativas longas – considerando para isso, por exemplo, o conto como narrativa curta. O enfoque da pesquisa, porém, está voltado somente à identificação de temas.

A análise documental de conteúdo, geralmente realizada em textos técnicos ou científicos, proporciona a identificação e representação do conteúdo temático em sistema de recuperação da informação para fins de acesso a essa informação. Mas, atualmente têm sido divulgados estudos que analisam o conteúdo de textos ficcionais (DAMAZO, 2006; LARA, 2007; MORAES; GUIMARÃES, 2006; MORAES; GUIMARÃES; GUARIDO, 2007) e até mesmo de imagens (AGUSTÍN LACRUZ, 2006). Observa-se, portanto, a preocupação em analisar diversos tipos de informação.

Diante disso, foram verificados os aspectos que podem ser utilizados para a análise do texto literário infanto-juvenil, com a intenção de responder às necessidades informacionais referentes aos temas. Assim, a análise documental de conteúdo também pode ser uma aliada do bibliotecário que, ao conhecer o conteúdo dos textos, pode incentivar o prazer da leitura de acordo com o gosto ou interesse do usuário.

Ao conhecer o conteúdo temático das obras infanto-juvenis, o bibliotecário de biblioteca escolar poderá indicá-las aos professores e educandos, de acordo com os temas que estão sendo trabalhados em sala de aula a fim de reforçar o conteúdo de disciplinas. Pode até mesmo ampliar o conhecimento dos educandos em vários aspectos que não são tratados em

aula, proporcionando conhecimento de mundo e do ser humano, e incentivando o hábito da leitura voltada ao lazer.

No âmbito da recuperação da informação, a análise documental de conteúdo é imprescindível. Entretanto, fica evidente a dificuldade de atender às solicitações dos usuários sobre os temas, já que a literatura de ficção muitas vezes apresenta temas implícitos importantes, que devem ser identificados. Surge, principalmente a partir disso, um interesse pessoal para o desenvolvimento da presente pesquisa, que aborda a análise documental de conteúdo dessas obras narrativas e ficcionais com a intenção de responder de modo mais preciso às necessidades de informação.

Nesse contexto, o problema de pesquisa está em: como proporcionar uma análise documental de conteúdo adequada aos textos literários infanto-juvenis já que estes apresentam temas diversos e que muitas vezes não estão explícitos?

A solução inicial encontrada estaria no entendimento do percurso temático e figurativo, o que ajudaria a evidenciar esses temas implícitos. Essa abordagem, contudo, apresenta-se parcial diante da complexidade e amplitude de análise que o texto literário exige. Por isso, a análise documental de conteúdo para o texto literário infanto-juvenil adota como base o *percurso gerativo de sentido*, que inclui os percursos temático e figurativo em um dos seus três níveis de análise, e determina a estratégia para o entendimento da estrutura textual, das partes importantes do texto, e da temática.

A partir disso, foi estabelecido o tema de pesquisa *análise do texto para a identificação de temas*, com enfoque na *análise do percurso gerativo de sentido em texto literário infanto-juvenil para fins de identificação e estabelecimento desses temas*.

A hipótese levantada para a solução do problema foi comprovada: *as teorias do percurso gerativo de sentido auxiliam na descoberta de temas*, contribuindo significativamente para análise do conteúdo dessas obras. Além disso, a literatura científica demonstra que o referido percurso, explorado em seus três níveis, enriquece a análise documental de conteúdo do texto ficcional como verificado, por exemplo, em Damazo (2006).

Objetivou-se, portanto, analisar as teorias do *percurso gerativo de sentido* para a identificação de temas em obras literárias infanto-juvenis, com o intuito de solucionar o problema de pesquisa. E como objetivos específicos, estabelecidos para atingir o objetivo geral, além de explorar os três níveis do percurso, foi verificado o que a literatura científica apresenta sobre os assuntos desta pesquisa como embasamento teórico, buscando levantar a importância da leitura da literatura infanto-juvenil para os adolescentes no âmbito da

biblioteca escolar. Assim, justifica-se o mérito de se proporcionar o acesso a esses conteúdos, diante da necessidade de informação identificada.

Ainda como objetivos específicos, apresentam-se os subsídios sobre os métodos de análise documental de conteúdo que podem ser aplicados em texto literário infanto-juvenil, utilizando para isso aportes teóricos interdisciplinares da Lingüística e da Semiótica de Greimas. Verifica-se a discussão sobre aspectos da tematicidade que permeiam a análise documental de conteúdo. E aplicaram-se os elementos pertinentes à análise documental de conteúdo da literatura infanto-juvenil em um *corpus* selecionado para demonstrar a análise voltada à identificação de temas.

Esta pesquisa é importante para o desenvolvimento de subsídios a uma metodologia de identificação de temas em texto literário infanto-juvenil, ajudando na busca da resposta à necessidade informacional do leitor, para que possa encontrar o livro que corresponda ao seu gosto ou interesse de leitura.

As etapas de análise documental de conteúdo consideradas para este estudo são basicamente as que foram dadas por Guimarães (1994), com maior enfoque na etapa analítica sobre os métodos de leitura do documento para a identificação da estrutura textual e dos conceitos. Na etapa sintética, buscaram-se apenas alguns esclarecimentos de como se apresenta atualmente a representação do documento de ficção. Utiliza-se também uma abordagem que visa à extração de conceitos a partir das regras textuais dadas pelo próprio documento.

Apesar de não terem sido encontrados estudos sobre a análise documental de conteúdo da literatura infanto-juvenil, sua representação existe em listas de cabeçalho de assunto e sistema de classificação. Diante disso, verifica-se a importância do desenvolvimento da identificação de temas para fornecer subsídios ao desenvolvimento da análise documental de conteúdo.

Houve comprometimento de se desenvolver apenas a primeira etapa da análise documental de conteúdo da literatura infanto-juvenil, para que posteriormente os estudos em literatura de ficção possam encontrar um referencial inicial que possibilite o seu desenvolvimento pleno frente a um sistema de recuperação da informação.

A representação documental de conteúdo do texto literário infanto-juvenil foi explorada com a finalidade de demonstrar alguns problemas atuais para adequação dos temas identificados às linguagens documentárias, ou linguagens de indexação, escolhendo para isso a exemplificação de: alguns aspectos do *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais* (BARBOSA; MEY; SILVEIRA, 2005), que vai abordar também a utilização das

listas de cabeçalho de assunto; e o sistema de classificação *CDD - Classificação Decimal de Dewey* (DEWEY, 2003).

Ressalta-se que não há preocupação nesta pesquisa em desenvolver a etapa sintética em analogia ao texto literário infanto-juvenil. Além disso, não se visa à construção de resumos ou índices e também não há a comparação dos temas extraídos da literatura infanto-juvenil com a linguagem natural do usuário, pois para isso haveria necessidade de muitos outros estudos com outros enfoques.

Esta pesquisa, inserida na linha *Organização da Informação* do Programa de Pós-Graduação em *Ciência da Informação*, área de concentração “*Informação, Tecnologia e Conhecimento*” da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Marília, atém-se às possibilidades para o desenvolvimento dos fundamentos teóricos necessários à análise documental de conteúdo em estrutura textual específica.

A referida linha de pesquisa considera a organização como elemento para garantir a qualidade na representação e recuperação da informação. Sendo assim, buscou-se estudar as metodologias para tornar a informação acessível, enfatizando a análise para a identificação de conteúdo em obra literária infanto-juvenil.

Esta pesquisa vai ao encontro do objetivo do referido programa, ou seja, possibilita o desenvolvimento de referencial teórico-metodológico inovador relativo à organização da informação. Para isso, além das teorias da Ciência da Informação, foram utilizados os aportes teóricos da Análise do Discurso, em especial da Semântica Discursiva, Lingüística Textual e Semiótica para solucionar o problema de pesquisa. Vale ressaltar que essa interdisciplinaridade entre as áreas científicas auxilia no esclarecimento dos métodos de identificação do conteúdo do documento, bem como elucidam a disposição e o tema dos textos de ficção.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se a metodologia de estudo exploratório, que segundo Cervo e Bervian (2003), consiste na busca de informações sobre o assunto a ser estudado, considerando os diversos aspectos de um problema a fim de solucioná-lo. Foram analisadas as contribuições da literatura científica que poderão ser aplicadas em uma metodologia para a prática análise documental de conteúdo com o intuito de identificar as informações pertinentes à resolução do problema, objetivos, tema e foco de pesquisa, como também, caracterizar os aspectos que os envolvem.

Esta pesquisa, de caráter exploratório e interdisciplinar, apresenta, conseqüentemente, o desenvolvimento de um aspecto da metodologia de análise documental de conteúdo no

âmbito do texto literário infanto-juvenil. Portanto, o universo da pesquisa é a própria literatura infanto-juvenil. O embasamento teórico considerou os documentos pertinentes à pesquisa, analisando documentos científicos encontrados em um levantamento sobre o período dos últimos dez anos, em fontes bibliográficas primárias e secundárias, em português, inglês e espanhol. Para documentos muito relevantes não foram considerados os critérios de delimitação. A maioria dos documentos selecionados está em português, pois foram considerados suficientes e relevantes para a abordagem teórica.

O resultado do estudo exploratório aplicado ao *corpus* analisado demonstra que o *percurso gerativo de sentido* é de grande auxílio para a identificação da estrutura textual, bem como do tema principal, junto com outros temas implícitos. Todos esses aspectos estão abordados nos capítulos a seguir.

No segundo capítulo, apresentam-se as discussões pertinentes às bibliotecas e a questão da leitura e da literatura infanto-juvenil para demonstrar o contexto de uso no qual está inserido esse tipo de texto literário. Conseqüentemente, verificam-se as questões mais atuais sobre a biblioteca escolar, pensando não só em uma comunidade usuária, mas visando a oferecer uma reflexão sobre condições gerais em que se encontram as bibliotecas escolares no Brasil.

Como o enfoque desta pesquisa voltou-se ao contexto da biblioteca escolar, é necessário abordar alguns aspectos sobre a biblioteca pública (geral ou infanto-juvenil), já que esta também atende o público adolescente.

Espera-se que não só a biblioteca escolar utilize a análise documental de conteúdo para auxiliar em sua organização, mas também todas as bibliotecas que disponibilizam o texto literário infanto-juvenil, como as públicas em geral, as comunitárias, as circulantes de todas as espécies, as públicas infantis e infanto-juvenis.

O terceiro capítulo aborda a interface entre a análise documental de conteúdo e a Lingüística, desenvolvendo para isso o conceito de texto segundo a Semiótica, ou seja, o esclarecimento a respeito do *percurso gerativo de sentido*. A análise documental de conteúdo da literatura infanto-juvenil deve ser desenvolvida mediante vários fatores em relação às suas etapas, mas esta pesquisa enfoca a identificação de temas por meio do percurso gerativo de sentido.

Os temas, em especial, muitas vezes não estão explícitos no texto, e se concretizam por meio do percurso gerativo de sentido explicado pela Semiótica (TATIT, 2003) e pela Semântica Discursiva (FIORIN, 1999, 2008). Portanto, consideram-se para o embasamento desta pesquisa as questões relativas à Semiótica Narrativa e Discursiva, advindas de estudos

de A. J. Greimas e um grupo de pesquisadores na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais em Paris. Dentre os estudiosos dessa concepção da Semiótica no Brasil, optou-se por utilizar pesquisadores como Tatit e Fiorin, que apresentam uma afinidade bastante significativa no âmbito dessas abordagens teóricas. Também se explora a discussão sobre alguns aspectos da tematicidade.

No quarto capítulo é apresentada a metodologia para a análise do *corpus* selecionado, bem como a análise de três obras literárias infanto-juvenis.

No último capítulo, o quinto, são relatadas as considerações finais desta pesquisa.

Finalmente se apresentam, separadamente, as referências citadas e as consultadas mais relevantes.

2 BIBLIOTECAS E A QUESTÃO DA LEITURA E DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

As bibliotecas escolares e públicas, devido às condições dos tempos atuais, possuem a mesma responsabilidade quando visam a atender aos usuários infantis e juvenis: suprir as necessidades informacionais no âmbito educacional e de leitura para o lazer. Contexto em que a leitura e a literatura, muito importantes para o desenvolvimento intelectual, educacional e humano, devem ser grandes aliadas de crianças e jovens para desenvolver cidadãos críticos.

Em vista disso, abordam-se, neste capítulo, a importância da leitura e da literatura infanto-juvenil e os fatores que caracterizam esta última que servirão também como subsídio à análise documental de conteúdo. Além disso, foram verificados alguns aspectos sobre as bibliotecas que promovem o acesso a esse tipo de informação, como as públicas em geral, as infanto-juvenis e principalmente as escolares, com a finalidade de demonstrar o contexto social em que estão inseridos os textos literários infanto-juvenis.

2.1 LEITURA

A leitura constitui um meio de comunicação que leva o ser humano ao conhecimento e ao próprio desenvolvimento em diversos sentidos. Por isso, busca-se abordar alguns aspectos importantes sobre a leitura.

Os aspectos da leitura, destacados por Almeida (2006), são compostos por indagações: Por que lemos? Para que lemos? O que lemos? Segundo a autora, a maioria das razões que nos levam a ler são desconhecidas, mas dentre elas está a busca de conhecimento, sendo que cada leitor vai perceber e atribuir significado ao que lê à sua maneira.

De acordo com Almeida (2006), lemos para nos comunicar, para resolver questões pessoais ou de terceiros, para nos informar, para adquirir mais conhecimento, para recreação, entre outros fatores. O que lemos está relacionado também aos tipos de materiais de leitura, por exemplo, o texto e a imagem.

Sobre a leitura, Garcia (2007, p. 17) afirma que

Leitura é um exercício lingüístico, uma prática que se dá dentro da língua, esta construção simbólica quase perfeita dos homens. Pela língua, com a língua e na língua o homem se comunica com outros, transfere emoções,

desloca sentimentos, pensa, constrói e reconstrói significados, situa-se e dá sentido a sua vida. Falando, ouvindo, escrevendo, lendo e assim pensando.

Segundo Vygotsky (apud Frantz, 2006, grifo do autor), “[...] *o conhecimento é mediado pela linguagem*”. Frantz (2006) ainda ressalta que o pensamento e linguagem caminham de mãos dadas. A linguagem é imprescindível na construção do conhecimento e se apresenta em modalidades de oralidade, leitura e escrita, que, por sua vez, se organizam em forma de textos.

Em seus estudos, Sisto (2005, p. 131) sintetiza os elementos encontrados no texto explorado na leitura pela palavra “jogo”, pois

A leitura como exercício lúdico e livre exige o protagonismo do leitor. Só ele pode levá-lo a cabo. O aspecto lúdico do texto literário diz respeito não só ao processo de criação artística, que é função do autor, mas também diz respeito ao ato de ler, que é a função do leitor. E o jogo surtirá maior ou menor efeito, dependendo da aproximação do leitor em relação às convenções criadas pelo escritor [...].

O uso da literatura infanto-juvenil também é uma prática, de acordo com Chartier (1998, p. 13), “[...] encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”. O autor também afirma que a forma do livro e a ordem de sua composição, em face à liberdade dos leitores, compõem o “jogo” de significados entre o leitor e o autor.

Além disso, Garcia (2007, p. 17-18) coloca que “A leitura pressupõe um processo de comunicação, em que produtores de sentidos dialogam e interagem com textos, de diferentes extensões, espessuras, gêneros, significados e estilos, modificando-os e modificando-se”. Por isso, como em todo processo de comunicação, quase ninguém sai ileso, pois existem: “[...] intenções, contextos, significados ocultos, mais ou menos profundos” (GARCIA, 2007, p. 18). O autor também afirma que

A leitura é um ato solitário em sua aparência exercido por um sujeito que tenha vontade ou necessidade de ler. Claro, esse sujeito de intencionalidade não está isolado no mundo e leva para a experiência de leitura, além de sua vontade ou necessidade, sua decisão, suas experiências de outras leituras, sua visão de mundo, seus objetivos, suas perguntas e respostas, seus saberes prévios sobre o texto, sobre a leitura, sobre o autor. Ou seja, apesar de ser um ato solitário, a leitura está contextualizada por outras mediações, além daquelas do leitor e do texto: por toda a produção cultural, social e histórica, do momento em que ela ocorre. (GARCIA, 2007, p. 18).

Nesse sentido, a leitura constitui-se em “[...] um processo de produção de sentidos na construção do real, que envolve o sujeito leitor, o texto, as práticas e experiências anteriores de leitura e o contexto do exercício.” (GARCIA, 2007, p. 18). A leitura permite um diálogo

com todas as leituras realizadas anteriormente, “E assim o real, o sentido de vida de cada um, vai sendo construído. E reconstruído. Feito e refeito.” (GARCIA, 2007, p. 20).

De acordo com Scheffer (2002, p. 554),

A leitura é entendida como a ação que aciona no indivíduo mecanismos que lhe permitirão apreender, associar, interpretar e assimilar para posteriormente, reelaborar a mensagem apresentada, constituindo-se em elemento transformador e possibilitador de várias descobertas.

O leitor, para Garcia (2007), apresenta-se como um sujeito teimoso, mas capaz de aprender, trocar, mudar entendimentos. Assim, “É o sujeito que, pela linguagem, pela leitura, estabelece relações interpessoais, influencia a si e ao outro, muda sua representação da realidade, vida e mundo, e a direção, sentido, de suas ações e reações.” (GARCIA, 2007, p. 22).

Entretanto, segundo o autor, o leitor desconfiado aprende a ler quase sempre na escola, e é na própria escola que geralmente começa a desgostar de ler. Pois, pensa que leitura é apenas uma obrigação, que a faz para responder a perguntas que não o instigam a desafios, porque quase sempre não abordam a vida. Percebendo que seu tempo de ler é diferente dos outros, e que isso geralmente não é respeitado, cria comportamentos que o afastam da leitura.

Contudo, Garcia (2007, p. 22-23) também afirma que

O leitor é esse sujeito simpático que busca o seu jeito de ler, o lugar onde gosta de ler. Um sujeito que não nasce pronto, mas que vai se construindo crítico, criativo e autônomo. Aos poucos, com a prática contínua e freqüente da leitura, vai aprendendo a fazer escolhas, a cortar caminhos, a selecionar o que quer ler, a criticar o que lê, a não ficar parado no meio do caminho das significações que se lhe apresentam.

Nesse sentido, “O leitor é esse sujeito que sofre com a dor de nunca saber tudo, mas que sente prazer em saber o que sabe e que pode saber mais. E sabe que pode ler tudo o que quiser, tudo o que é portador de um significado.” (GARCIA, 2007, p. 23).

A construção desses significados dependerá da interação entre o texto e o leitor. Este pode adquirir uma postura crítica em relação ao texto, lendo além do significado aparente que o texto pode apresentar. Sobre o leitor crítico, Silva (2007, p. 29) considera que

As teorias clássicas na área da leitura explicitam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o ler as linhas, o ler nas entrelinhas e o ler para além das linhas. Acreditamos que é exatamente esta terceira postura, a de ler para além das linhas, que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, neste caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor.

Este é um dos objetivos da leitura, fazer com que o leitor perceba a situação apresentada em face dos acontecimentos reais, ou seja, que encontre referências para o que está escrito e que reflita sobre esses acontecimentos. Do mesmo modo, essa é função social da literatura, que consiste em fazer com que o leitor perceba a realidade que o cerca, facilitando a compreensão da sociedade (CALDIN, 2003).

Mediante os aspectos gerais apresentados sobre a leitura, torna-se necessário especificar que tipo de leitura se pretende abordar neste capítulo, para assim prosseguir com a discussão. Como se procura enfatizar a leitura do texto de ficção, apresentam-se inicialmente as diferenças entre o texto didático e o ficcional, pois explicam também a relação do leitor com o livro. Segundo Queiroz (2005, p. 171),

Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura a divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto. Digo sempre que o livro é um objeto, e o leitor um sujeito. Numa relação entre objeto e sujeito, é o leitor que deve tomar da palavra. [...] Há livro que “ensina”, ou melhor, determina a sina do sujeito. Há livro que concorre para o sujeito reinventar seu destino. [...] Há sempre um diálogo subjetivo entre escritor e leitor. Na subjetividade dos diálogos nasce um terceiro livro, que ficará por escrever. São diálogos para sempre inéditos.

Decorre daí a importância da leitura do texto literário infanto-juvenil para os adolescentes.

De acordo com Barros (1995, p. 50), “Ao atribuir sentido, quem lê a palavra ou o texto coteja-os com outros de seu repertório particular, encontrando correspondentes ou afins e, desse modo, consegue entender e interpretar aquilo que lê. Caso contrário, a leitura ou não se dá ou fica prejudicada”.

Ao abordar essa identificação que ocorre durante a leitura, Barros (1995) procura compreender o adolescente como sujeito leitor, sendo necessário resgatar a adolescência no âmbito de um processo histórico-cultural.

Dentre esses aspectos levantados pela autora, é importante destacar que o jovem adolescente é membro de uma sociedade, e passa por transformações desde que deixa de ser criança até quando se integra ao meio adulto. A adolescência é considerada como um fenômeno de ordem cultural, diferindo, portanto, da puberdade.

De acordo com Becker (2003), na sociedade ocidental observa-se, atualmente, uma descontinuidade de papéis entre criança e adulto, com o adolescente em meio a isso tendo que passar por alguns atos, ritos e situações em que não é suficientemente adulto, mas para outros não é mais criança, precisando incorporar conceitos e valores sem ter tempo para assimilá-los.

Além disso, segundo Warnes (apud BARROS, 1995), a criança apresenta-se em uma situação privilegiada por suportar menos restrições que o adulto impossibilitado de ser feliz. Essa restrição é vista como o impedimento da busca da felicidade e do prazer (FREUD apud BARROS, 1995).

Por isso, “Ao deixar de ser criança, o indivíduo perde a identidade com que, provavelmente, reinava feliz; ao vislumbrar o mundo adulto, onde deve ingressar, frustra-se com o que nele encontra, decepcionante ou hostil.” (BARROS, 1995, p. 11). Nesse novo ambiente restritivo e impositivo, o jovem reage, pois, segundo a autora, “[...] defende-se e resiste às agruras familiares e sociais, às vezes de forma ruidosa, exagerada e cínica, o que pode denotar até mesmo sua carência de segurança emocional.” (BARROS, 1995, p. 11).

Nesse período, o adolescente se confunde sobre sua própria identidade, devido à instabilidade entre mundo infantil e o mundo adulto (ERIKSON apud BARROS, 1995). Para solucionar esse problema busca a recomposição da identidade, conquistando-a plenamente na idade adulta, com o desenvolvimento de aspectos sexuais, psicológicos e sociais (BARROS, 1995).

Conforme Becker (2003), o adolescente não passa por apenas uma adolescência, mas por muitas, que correspondem a fatores nos contextos sociais, culturais, familiares e pessoais. E ainda existem várias formas de “adolescer”, de acordo com a maneira que o indivíduo enfrenta as diversas situações. Assim, os jovens podem assumir idéias e comportamentos diferentes, ou reproduzir os valores da família e da sociedade, havendo, em meio a isso, inúmeras possibilidades.

Para Avenburg (apud BARROS, 1995), o processo da conquista da nova identidade ocorre por meio de identificações, repúdios e assimilações com o outro ser humano. Segundo Barros (1995, p. 11),

Ainda nessa etapa, também pode ocorrer uma aparente perda de individualidade, cedendo espaço para a super-identificação temporária dos adolescentes com os heróis e ídolos, de facções ou de multidões. Nessa fase, inclusive, promovem-se lealdades duradouras e a formação de turmas significativas, com e pela estereotipagem de si próprios, de seus ideais e de seus desafetos.

Além disso, o adolescente percebe que integrar-se no mundo dos adultos “[...] sendo um igual e, ao mesmo tempo, sendo diferente, isto é, sendo ele mesmo [...], implica alguma fantasia e uma certa solidão, necessárias para a tomada de consciência da diferenciação e auto-afirmação do indivíduo.” (BARROS, 1995, p. 12).

Segundo a autora, o jovem durante o processo de adolescência, de ordem sócio-

cultural, também se condiciona à puberdade (fase de transição do corpo, transformando-se de infantil em adulto). Aberastury (apud BARROS, 1995) afirma que geralmente para a mulher, a puberdade ocorre entre doze e vinte um anos e, para o rapaz, entre quatorze e vinte e cinco anos.

A adolescência, segundo Becker (2003), é a fase de experimentação de novas experiências, durante a qual ocorre o fenômeno da puberdade – período em que o indivíduo se torna apto para a procriação, ou seja, a capacidade física de exercer a função sexual madura. Nessa fase também se dá o começo da convivência com a busca de identidade, novas emoções, relação sexual, gravidez, fumo, drogas, álcool, doenças sexualmente transmissíveis, mercado de trabalho, valores sociais, ideologias etc.

De acordo com Piaget (apud BARROS, 1995), o critério de adolescência não pode ser dado pela puberdade, pois não ocorre somente a transformação do corpo, mas também há outras transformações de ordem intelectual sobre as estruturas e o pensamento, obtendo-se um patamar de equilíbrio lógico entre quatorze e quinze anos. Ainda, observa-se que, além de esquemas operatórios, desenvolve-se o raciocínio hipotético-dedutivo que permite participar de idéias, ideais e ideologias do seu grupo e de outros.

Nesse contexto, Barros (1995, p. 57) afirma que “A adolescência é uma etapa de definição do ego, de recomposição da identidade. Num processo de atração, a adolescência busca ídolos e modelos com que se ‘identificar’, caminhando para a individuação e uma posterior definição da própria identidade”.

Assim, nessa “identificação” com ídolos e heróis, segundo a autora, “[...] o adolescente introjeta algumas características, alguns atributos que incorpora (ao lado de outros, culturais e biológicos, herdados) e que passam a fazer parte de sua personalidade, em formação.” (BARROS, 1995, p. 57). Nesse sentido, de acordo com a autora,

Na leitura de entretenimento, se os personagens e a trama de um texto atraem ou afastam o leitor adolescente, que se identifica com eles ou não, a tendência para o prazer - permitido pelo texto e pelo contexto da leitura - fará com que retorne aos que lhe agradaram e deseje outros, ao mesmo tempo, estará moldando sua personalidade e reconstruindo a identidade perdida. (BARROS, 1995, p. 57-58).

Esses fatores demonstram que a leitura na fase da adolescência pode ser muito significativa para o leitor, no sentido de que, ao passar pela fase de construção de personalidade, o jovem busca e escolhe seus referenciais de conduta, que podem estar expressos nos textos com que entra em contato.

Outro fator a ser considerado refere-se à leitura de literatura ou romance vista como uma atividade de entretenimento, segundo Dumont (2000), desperta a reflexão sobre o conceito de lazer, que se apresenta complexo, podendo admitir significados diversos em função do segmento observado. Assim, destacam-se os seguintes aspectos voltados ao caso específico da leitura, verificando inicialmente a sua relação com a obrigação. De acordo com a autora,

[...] ao se buscarem informações para o trabalho através de um texto, alguém pode estar concomitantemente se informando e se divertindo. Evidentemente, o contrário também é possível: ao ler um romance para passar o tempo, o leitor pode estar recebendo informações úteis às suas relações de trabalho e à sua vivência. (DUMONT, 2000, p. 118).

A autora também afirma que, diante dos interesses de lazer, no setor intelectual existe um consenso em relação a ações voltadas à leitura: desejo de saber mais sobre as informações de revistas, de romance e jornal, com posterior satisfação de matar essa curiosidade. Além disso, o ganho de conhecimento também pode ser fonte de prazer, por meio da sociabilidade, assim como um bate-papo com amigos.

Um outro aspecto a ser destacado está no motivo que pode levar a leitura de romances, que consiste na “[...] liberação do espírito que transcende para outro contexto, num verdadeiro escape; a catarse para compensar as dificuldades e frustrações do dia-a-dia” (DUMONT, 2000, p. 121).

De acordo com a autora, como o lazer de populações carentes se apresenta em um quadro bastante restritivo em relação aos modelos sociais impostos à sociedade ocidental contemporânea, sendo realizado em face ao tempo livre, observa-se que há um detrimento desse tempo para que sejam cumpridas jornadas domésticas ou de trabalho.

Contudo, o entretenimento foi transformado, pela indústria de consumo, em necessidade vital para o público urbano que, segundo Dumont (2000), vê nisso uma forma de compensar a tensão do dia em atividades relaxantes. Assim, a leitura, principalmente a de ficção, proporciona uma espécie de fuga agradável.

Pode-se observar, no estudo dessa autora, que a leitura para o lazer existe em contraposição a uma leitura obrigatória. A primeira ocorre pela imposição da sociedade atual, mediante a concepção de necessidade de lazer, ou seja, a busca da fuga da obrigação.

Ainda segundo Dumont (2000, p. 122), verifica-se que

[...] a leitura de romances está intrinsecamente ligada a três pólos da vida psíquica: o real, o simbólico e o imaginário. Desenvolvida pelo estímulo de atividades lúdicas, a imaginação é tida hoje como um dos componentes mais importantes da aprendizagem. Transpondo essa realidade para o processo da leitura de romances, deduz-se que pode existir algum aprendizado, pois

trata-se de uma atividade prazerosa, que induz o espairecer, o divagar. O processo se fecha sob a hipótese de que algum aprendizado pode retornar à psique do sujeito, pelo estímulo de sua imaginação. Mesmo em se tratando de ficção, os romances utilizam-se de critérios para que o discurso seja o mais natural possível e a ficção seja entendida como uma ferramenta que possibilita o esclarecimento da realidade.

Esses fatores alertam para a necessidade de aprendizado na sociedade atual, que utiliza diversos meios, para tornar esse processo mais atraente. Com isso, encontra-se na ficção um meio de estimular a criatividade e observar a realidade.

Sobre essa relação com a realidade, a autora coloca que as situações relatadas na literatura de ficção estão entre o limiar da ficção e da vida real. Deste modo, o “[...] leitor pode identificar fatos e heróis do seu cotidiano, ou do imaginário de domínio público” (DUMONT, 2000, p. 122). Nesse sentido, foi observado que a ficção se apóia na realidade, tomando-a como seu pano de fundo (ECO apud DUMONT, 2000). Além disso,

Parece que é exatamente esse território difuso, onde se amalgamam dados reais e ficcionais, que torna infinito o potencial da ficção, na medida em que trabalha com indivíduos, atributos e acontecimentos da vida real. O universo da história não termina, portanto, na última linha do livro, pois pode continuar indefinidamente e de forma criativa no pensamento do leitor. (DUMONT, 2000, p. 122).

Diante do exposto, a leitura do texto literário pode contribuir, além de demonstrar a realidade diante de contextos sociais, para o despertar de valores no adolescente enquanto ser humano inserido em uma sociedade.

Complementando esses aspectos apresentados, também pode-se observar que “[...] quanto maior for a bagagem de leitura do indivíduo, mais facilmente ele vai compreender e modificar a realidade à sua volta.” (SCHEFFER, 2002, p. 554). Contudo, de acordo com a autora, a leitura promovida pela escola nem sempre está relacionada ao prazer, porque também ocorre no âmbito da obrigação.

Nesse contexto, a biblioteca escolar deve estar integrada com as exigências do processo educacional.

Mas, segundo Scheffer (2002), a biblioteca escolar tem o papel de transformar esse sentido de obrigatoriedade em lazer à medida que pode interagir com a comunidade usurária, facilitando o acesso à informação, ou aos textos que correspondam a esse lazer.

2.2 LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Para este trabalho foram examinados alguns aspectos históricos e os conceitos sobre a literatura infanto-juvenil, procurando enfatizar os aspectos atuais e sua importância. Devido à complexidade das características da literatura infanto-juvenil, buscaram-se algumas definições desse termo que contribuem para a sua compreensão, mas não para a solução de sua complexidade. Discutem-se também as características do texto narrativo da literatura infanto-juvenil, que ajudam na elaboração de seu conceito, pois essa caracterização também contribuirá para a análise documental de conteúdo. Para isso, apresenta-se inicialmente a importância do livro e da literatura em geral, pois corresponde também ao texto literário infanto-juvenil.

A busca sobre o conceito de literatura infanto-juvenil, voltada para adolescentes, constituiu-se em uma tarefa desafiadora. Pois, apesar de atualmente as crianças serem consideradas como tais quando são pessoas até doze anos de idade incompletos, e adolescentes, as pessoas entre doze e dezoito anos de idade pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), não se pode ignorar que o conceito de adolescente pode variar de acordo com a época e o lugar, além das condições biológicas, psicológicas e sociais. Essas condições passam por avaliações e reconstruções de acordo com as transformações que sofrem.

Tais motivos também levantam a dificuldade da precisão em diferenciar os conceitos de literatura infantil e literatura juvenil, já que o que determina esses gêneros literários são os termos infantil e juvenil. Ou seja, o público a que se destina a obra, o qual, contrapondo-se a isso, possui interesse variado de leitura não se preocupando com a tipologia textual, segundo Abramovich citada por Hohlfeldt (2006).

Esse público deve ter sofrido muitas modificações ao longo do tempo, sobretudo em meio à questão do que seria ideal para a sua leitura. No entanto, o que não pode ser desconsiderado é o fato de que atualmente o texto literário juvenil caracteriza-se por apresentar narrativas longas, com ilustrações em preto ou mesmo sem imagens, e personagens adolescentes para estabelecer uma identificação com o leitor, buscando retratar acontecimentos relacionados com o período da adolescência.

Por isso, para efeito deste estudo, sobretudo para a delimitação do *corpus* da literatura infanto-juvenil analisada, considera-se como adolescente o jovem, estudante do ensino fundamental, entre doze e dezoito anos de idade, como determinado pelo Estatuto da Criança

e do Adolescente (BRASIL, 1990). Sabendo que o ensino fundamental tem a duração de nove anos, iniciando para a criança aos seis anos (BRASIL, 2007), o adolescente estaria cursando, a partir de aproximadamente o 7º ano do ensino fundamental.

Vale ressaltar que para esta pesquisa optou-se pela denominação literatura infanto-juvenil ou texto literário infanto-juvenil para expressar a obra voltada ao público adolescente, utilizando também para isso somente a especificação juvenil. Contudo, quando os aspectos históricos são abordados, há certa dificuldade em determinar a diferenciação entre as obras voltadas ao público infantil ou juvenil em alguns momentos, mas buscou-se enfatizar a questão do texto voltado aos adolescentes.

Sobre a importância da literatura verifica-se que os livros possibilitam-nos recordar, armazenar informações vividas por nós e por outros e, a partir delas, criar nosso mundo imaginário ou real. A literatura promove o encontro do homem consigo mesmo por meio da escrita de outra pessoa (SILVA, 2006b). O encontro com a literatura pode durar a vida toda e, em cada fase, contribuir com diferentes aspectos de nossa formação. Por exemplo, as histórias infantis auxiliam o desenvolvimento da personalidade da criança, além de sugerir respostas para seus dilemas interiores de modo a enfrentar as perdas, superar obstáculos e decepções.

Silva (2006b) também afirma que no âmbito da leitura existe a literatura, que por meio das palavras transforma idéias e sentimentos em arte, levando o próprio ser humano a se humanizar à medida que encontra outros humanos impressos em livros.

Além disso, de acordo com o mesmo autor, a obra literária contribui de forma ampla para a formação do indivíduo. Isso não significa, porém, utilizá-la com a intenção de inculcar valores morais estritos, pois a formação pode ocorrer à medida que somos enlevados pela ficção, pela fantasia (SILVA, 2006b).

Nesse sentido, vale destacar algumas definições de literatura e romance. Segundo o dicionário Houaiss, literatura consiste em “1. arte da utilização estética da linguagem, esp. a escrita [...] 4. série de palavras us. para encobrir uma realidade, ou impressionar favoravelmente, ou devanear” (LITERATURA, 2001, p. 277). Romance pode ser definido como “1. obra de ficção longa e em prosa” (ROMANCE, 2001, p. 388).

Segundo Carvalho (2004), “[...] a obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor, o que acarreta, necessariamente, um processo de interação entre os mesmos, cujo grau de perenidade depende dos referenciais estético-ideológicos que os configuram”. O autor, citando Jauss, explica que, diante dessa relação dialógica, a obra literária só permanece em evidência enquanto interage com o receptor, que possui um parâmetro de aceitação da leitura composto pelo sistema de referências de conhecimentos

prévios sobre o gênero, a forma, a temática, e a linguagem das obras conhecidas e seu conhecimento de mundo acumulado.

Frantz (2006) coloca que, “Se a leitura é o poderoso instrumento que nos abre as portas para o conhecimento, a LITERATURA é a chave mágica que nos abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura e a tudo o que ela pode nos proporcionar”. A autora ainda afirma que quanto mais jovem o leitor, mais chances há de se envolver com a leitura, já que a literatura infantil desempenha um papel importante para a construção do leitor provocando por meio do ludismo, por exemplo, a criatividade e o questionamento.

Por isso, é importante o cuidado de se desenvolverem hábitos estimulantes ao contato com a leitura desde a infância, pois um texto é capaz de cativar, emocionar e provocar o desejo de conhecer novos livros e leituras.

O livro, o texto, a literatura são considerados extensões da memória e imaginação. E segundo Silva (2006b), isso é importante, pois há o contato com elementos da existência humana como tristezas, alegrias, angústias, esperanças, entre outros sentimentos e situações que se relacionam com o conhecimento dos leitores, assim o leitor pode identificar-se, ou não, com as obras.

A literatura contribui para a apreciação das palavras, para descobrirem sua beleza, e encontrar-se com outros mundos e assim ajudar a desenvolver o conhecimento.

A maioria dos livros infantis e juvenis consiste na mistura de texto e ilustração, permitindo assim transmitir a idéia do autor, e ajudando a criança e o adolescente a vislumbrar e apreender mensagens.

Guedes (2001) comenta que o conteúdo do livro infanto-juvenil é, na maioria dos casos, uma sábia mistura de texto e ilustração, necessitando de escritores, ilustradores, fotógrafos e gráficos, os quais, um sem o outro, seriam como seres incompletos não podendo oferecer uma vida perfeita ao livro.

A importância da ilustração cresceu com o passar do tempo. Um aspecto importante destacado por Guedes (2001) é a “Carta do Livro Infantil”, estabelecida pelo Bureau International Catholique de l’Enfance, que apresenta os cuidados com a apresentação do livro que deve ter ilustrações particularmente cuidadas e em harmonia com o tema abordado, mostrando à criança o sentido do belo e o gosto da leitura. É importante também que a edição de um livro infantil atinja a perfeição gráfica capaz de desenvolver o sentido estético dos leitores.

Para as crianças muito pequenas a ilustração é fundamental e o texto não pode passar de quase legendas que acompanham a história. As ilustrações narram a história por si (GUEDES, 2001).

As obras de ficção, chamadas de romances juvenis, são geralmente de autores contemporâneos, e possuem, segundo Guedes (2001), apenas algumas ilustrações, geralmente em preto. Assim, a leitura torna-se desejável aos leitores que antes eram acostumados às ilustrações coloridas nos livros.

De acordo com Silva (2006a), há um processo gradual para a apropriação da escrita e da leitura que é importante para a formação do leitor. Este processo se inicia quando a criança apenas ouve histórias, depois passa a olhar as figuras dos livros com pouco texto e muita ilustração, em seguida toma contato com livros com mais texto e menos ilustração, até se desenvolver e ser capaz de ler textos simples ou complexos, adquirindo sua independência.

A criança vive rodeada por cores veiculadas pelas mídias de comunicação de massa, por exemplo, os cartazes publicitários nas ruas, o cinema, as revistas, e com isso o livro tem que lutar contra esses adversários para construir no homem o hábito de ler (GUEDES, 2001).

Além disso, é importante que o incentivo ao hábito da leitura perdure além da infância, sendo incutido também no jovem leitor, continuando assim a desenvolver as habilidades de compreensão e reflexão.

O futuro do livro infanto-juvenil, segundo Guedes (2001), está intimamente ligado com o futuro dos livros em geral, mas com a ressalva de que o futuro dos livros em geral depende do futuro dos livros infanto-juvenis, porque o homem é conquistado para a leitura na infância e adolescência.

A literatura infantil brasileira desenvolveu-se na virada da modernidade para a pós-modernidade, segundo os estudos de Caldin (2003), e reflete esteticamente essa sociedade complexa. O livro infantil da atualidade apresenta a realidade (problemas sociais, políticos e econômicos), mas sem fugir do lúdico, transmitindo emoções, despertando novas curiosidades e produzindo novas experiências.

Caldin (2003, p. 5) afirma que o livro “[...] desempenha uma importante função social que é fazer com que a criança perceba intensamente a realidade que a cerca”. Segundo a autora, a função social da literatura é facilitar ao homem compreender os dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível por meio de reflexão crítica proporcionada pela leitura.

Pode-se dizer que a leitura infantil contemporânea, ao oferecer uma nova concepção de texto aberto a múltiplas leituras, transforma a literatura em suporte para experimentação do mundo, segundo a mesma autora. As dúvidas da criança em relação ao mundo em que vive

representado nas histórias, abrem espaço para o questionamento e a reflexão provenientes da leitura e, por outro lado, as histórias clássicas não impedem o raciocínio lógico e aguçam sua sensibilidade artística ao equilibrar o sonho e o real.

Caldin (2003, p. 2) afirma também que não existe obra artística desvinculada do contexto histórico, pois “Todo o ‘fazer artístico’ cumpre uma prática ética e social”. A literatura infantil tem o intuito de modificar o comportamento infantil e reforçar os valores sociais vigentes, visto que esses são apresentados como modelos a serem assimilados e seguidos.

A literatura para crianças tem a função formadora, pois apresenta modelos de comportamento que facilitam a integração sua na sociedade. No século XIX, por exemplo, a literatura voltada à infância e à adolescência era formadora de caráter, além de apresentar moral identificável e modelos de virtude a serem seguidos (CALDIN, 2003).

A leitura do texto escrito constitui uma das conquistas da humanidade, pois por ela o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo. Nesse sentido “A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e assimilação dos valores da sociedade” (CALDIN, 2003, p. 6).

Segundo Magnani (2001), a literatura tem a função humanizadora que pode ser aplicada à infanto-juvenil. Essa função tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem, e também, “[...] ‘satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade’ e, ainda, ser ‘uma forma de conhecimento do mundo e do ser’.” (MAGNANI, 2001 p. 75). A autora explica que a literatura de ficção exprime o homem, depois atua em sua formação, e tem a função educativa, para a criança e o adolescente, do gosto e de identificação, permitindo seu avançar no processo de amadurecimento.

De acordo com Souza (2006, p. 53-54),

A literatura infanto-juvenil é a primeira forma escrita de contato da criança e do jovem com as tradições culturais e literárias de seu povo. Ao mesmo tempo que promove recreação, também cultiva valores necessários à vida em sociedade e favorece o raciocínio e a inteligência da criança e do jovem. Ela pode significar também uma evasão, se os elementos da fantasia e da imaginação estiverem presentes. Sua função primeira é despertar, na criança e no jovem, o gosto pela leitura e permitir-lhes um contato com a realidade que os cerca. Seja prosa de ficção, poesia ou teatro, suas histórias abrangem aventuras sublimes, trágicas, pitorescas, patéticas, de mistério, de ficção científica etc.

Para Hunt (apud CECCANTINI, 2004), a literatura infanto-juvenil possui fronteiras nebulosas, não podendo ser definida por características textuais, sejam de estilo ou de conteúdo, pois esse tipo de literatura é definido principalmente segundo o tipo de leitor. Além

disso, seu público também é escorregadio, visto que o conceito de infância – que gera as condições de sua produção – foi alterado. Há uma relação estreita entre texto e leitor.

Os autores, Barbosa, Mey e Silveira (2005, p. 2), conceituam o termo obra ficcional como sendo o produto da atividade criadora original, intelectual ou artística, na “[...] sua dimensão imaterial e abstrata, que aborda um tema através da fantasia, da imaginação”.

O termo obra infanto-juvenil pode ser conceituado como “[...] aquelas destinadas, em princípio, aos leitores com idade até quatorze anos, mesmo que possam também ser lidas com prazer por adultos.” (BARBOSA; MEY; SILVEIRA, 2005, p. 5). Os mesmo autores afirmam que, entre os onze anos e os quatorze anos, já se trata de literatura juvenil para adolescentes, cujos critérios não são rígidos, pois as faixas etárias podem intercambiar de acordo com os interesses de leitura, levando o jovem ou a criança a um acervo voltado ao outro grupo.

Magnani (2001, p. xvi, grifo do autor) define literatura infanto-juvenil como:

[...] um conjunto de textos – escritos por adultos para serem lidos por crianças e jovens – que foram paulatinamente sendo denominados como tal, em razão de seu *funcionamento*, decorrente de certas condições de emergência, circulação e utilização em determinados momentos histórico-sociais, e sedimentado, por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instâncias legislativas e normalizadoras, como a escola e a universidade.

Acredita-se que a literatura está ligada ao momento histórico a que foi gerada. No caso da literatura infanto-juvenil, houve um incentivo maior para sua difusão no Brasil no período após a Ditadura Militar, quando apareceram iniciativas do governo, editores e acadêmicos para desenvolverem projetos de incentivo à leitura, expandir o mercado editorial (livros didáticos, paradidáticos e de literatura infanto-juvenil) e desenvolver associações de leitura e pesquisas acadêmicas sobre esses assuntos (MAGNANI, 2001).

A produção literária infanto-juvenil brasileira passou ao longo da história por mudanças significativas, de acordo com Souza (2006), que considera relevantes as três seguintes fases.

A fase inicial ou fase de tradução e imitação, com obras para crianças e jovens traduzidas ou importadas, destinadas à escola durante o período do final do século XIX até o primeiro decênio do século XX. De acordo com Souza (2006, p. 78), essa fase corresponde a “[...] importação, a tradução e a adaptação dos contos populares, dos contos maravilhosos e dos grandes clássicos universais, bem como de uma produção literária elaborada com fins pedagógicos pelos educadores e intelectuais da época, corretamente denominada escolar”.

Em seguida, a fase de transição em que os escritores preocupam-se em adequar o texto para a linguagem ser compreensível às crianças brasileiras. Contudo, os escritores não deixam

de explorar os aspectos voltados aos valores morais e educacionais nas obras infanto-juvenis. Nesse período destaca-se, a partir de 1920, o esforço de Monteiro Lobato inovando com histórias que apresentam valor literário, preocupação com o discurso estético, nacionalismo e aspectos educacionais que desenvolvem o sentido crítico por meio do lúdico e da fantasia. Souza (2006, p. 81) afirma que

Essa fase abarca um período de curta duração – de meados do primeiro decênio do século XX até a década de 1960 –, mas de extremo significado e definição para a literatura infanto-juvenil brasileira. Nesse curto período de tempo, observa-se uma produção bem consistente de tradução e adaptação de textos estrangeiros, bem como a elaboração de textos genuinamente brasileiros. Livros de cunho nacionalista, de conhecimento de nossas raízes pelo folclore e de exaltação à natureza torna-se comuns ao lado de outros que enfatizam a diversão, o lúdico e a fantasia.

Essas mudanças são estimuladas pelas transformações que o Brasil sofre no início do século XX, pois os acontecimentos políticos, econômicos e sociais, como o fim da escravidão, o surgimento do trabalho assalariado, o crescimento da vida urbana, a Primeira Guerra Mundial e o desenvolvimento da imprensa, representaram a modernização e o crescimento do país (SOUZA, 2006).

Além disso, segundo a autora, como ocorrem a expansão do ensino e a modernização do Brasil nas décadas de 1950 e 1960, “As reformas educacionais favorecem o aumento da leitura no Brasil e o mercado editorial também se amplia. A Lei de Diretrizes e Bases torna o uso de textos literários obrigatórios para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, o que amplia o número de leituras e leitores.” (SOUZA, 2006, p. 90).

Na fase de expansão, com início na década de 1970, os autores inovaram em organização ficcional, estrutura narrativa, linguagem e variedade temática, constituindo assim um marco definitivo no Brasil entre a velha e a nova literatura infanto-juvenil.

Perrotti (apud SOUZA, 2006) afirma que nesse momento surgem os escritores que reclamam sua condição de artistas, não querendo mais ser vistos como moralistas ou pedagogos, e desejando que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético.

Souza (2006, p. 92) ainda afirma que

Seja novela, romance, conto ou crônica, utilizando dos mais diversos recursos, inclusive alguns antes apenas aplicados na literatura para adultos, trabalhando com temas novos ou revitalizando temas antigos, a literatura dirigida a crianças e jovens torna-se um caminho para a reflexão, para o questionamento e/ou para a simples fruição. O desaparecimento da exemplaridade, o espaço cada vez maior concedido ao leitor nas narrativas, o humor sempre presente e a busca de raízes brasileiras por meio do reavivamento do folclore, tornam esse fazer essencialmente literário. A concepção utilitarista que era revestida essa produção literária, a idéia de um

discurso eficaz e o caráter de exemplaridade cedem lugar, portanto, à concepção estética nesse momento.

Para isso, segundo o autor, os escritores utilizam linguagem acessível e recursos da comunicação de massa. Assim, foi possível atrair o grande público, pois as vendas aumentaram, demonstrando certo reconhecimento dos leitores.

Souza (2006, p. 97) diz que “Muitos gêneros e estilos vêm-se delineando nessa diversidade cultural dos anos 1970 e 1980. Há uma proliferação de livros policiais e de ficção, gêneros fortalecidos pela indústria cultural”.

Sobre a década de 1980, Lajolo e Zilberman (apud SOUZA, 2006) afirmam que a literatura infanto-juvenil brasileira entra em um estágio de maturidade, havendo a preferência de elaboração de textos para jovens que representam uma crítica à realidade brasileira, apresentando também a interação entre elementos de comunicação de massa e renovação poética.

Segundo Souza (2006), na década de 1990 a literatura infanto-juvenil prospera, mas com ênfase no aspecto literário, deixando de se preocupar com a educação ou a exemplaridade, que foram mantidas somente em alguns textos mais didáticos. Além disso, as obras de elevado teor estético representam uma grande parcela do mercado editorial para crianças e jovens. Vale ressaltar que as adaptações de clássicos mundiais e nacionais ainda fazem sucesso entre o público leitor. Contudo, as editoras têm variado muito em suas publicações com a finalidade de agradar a cada tipo de público, diversificando o conteúdo temático para se adequar às necessidades da escola e visando à formação do cidadão/leitor.

De acordo ainda com Souza (2006), há uma tendência de um grupo que se volta para valores éticos e morais, pois os livros tratam de assuntos relacionados à ética, à orientação sexual, à pluralidade cultural, ao trabalho e ao comportamento. Esses valores sintetizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) servem de assunto para diversas abordagens, podendo ser utilizadas pelo professor. Nesse âmbito, o governo tem procurado fomentar a leitura comprando livros didáticos e literários para as escolas públicas, cumprindo o seu papel.

Por esses motivos, Souza (2006) também coloca uma quarta fase, a fase de amadurecimento como continuação da anterior, pois o surgimento de novos autores que trabalham com diversidade temática, recursos exclusivos da literatura geral e a literariedade, conciliando a qualidade do ficcional à demanda da produção da indústria voltada a este setor, tem aumentado ultimamente. A literatura infanto-juvenil brasileira atualmente está ricamente florescente e amadurecida.

Contudo, Ceccantini (2004) afirma que as editoras detêm algum poder no complexo processo de circulação da literatura infanto-juvenil, pois estão diretamente relacionadas ao papel de formação do leitor iniciante, mas movidas por interesses financeiros que se sobrepõem a outros, como os pedagógicos, estéticos, sociais etc.

As características atuais da literatura juvenil em relação à sua estrutura textual e temática são destacadas por Magnani (2001), pois não só as condições de circulação e utilização caracterizam o gênero literatura infanto-juvenil, mas também a complexidade da rede de relações que constituem o texto, incluindo o modo de produção ficcional e modos de recepção. Segundo Magnani (2001, p. 95),

O que agrada na literatura trivial infanto-juvenil é a aparência de variação que causa uma sensação de atividade. Essa variação, de resto presente também nos meios de comunicação de massa em geral, dá-se principalmente no nível dos conteúdos fabulativos, que buscam mobilizar a consciência e a sensibilidade do leitor, dosando cuidadosamente entretenimento e curiosidade. Em sua trivialidade, faz passar conteúdos informativos e procedimentos literários como únicos e verdadeiros.

Além disso, a autora afirma que, quando existe crítica social, esta é apresentada como um discurso da história existente exterior à ficção. Outros aspectos importantes da trivialidade destacados são os clichês e automatismos em todos os níveis que, do ponto de vista intra e intertextual, buscam na repetição dos códigos fixar um conjunto sistemático de normas.

Sobre o desenvolvimento do enredo, Magnani (2001, p. 95) afirma que pode ser reduzido a:

[...] uma situação inicial de ordem é (aparentemente) violada; com o auxílio do “objeto mágico”, o herói procura o transgressor (vilão); lutando contra o Mal, o herói é posto à prova, ou seja, passa pela iniciação heróica; realizando façanhas, vence (estabelece a ordem) e é recompensado.

Esses aspectos encontrados podem ser apresentados por diferentes configurações fabulativas de acordo com Magnani (2001). Além disso, a autora afirma que a literatura trivial infanto-juvenil possui o elemento do herói, mas como um pseudo-herói que tem a função de reestruturar a situação inicial de ordem, de defender a lei transgredida pelo vilão e conservá-la, porém não há o questionamento do bem e do mal, apenas a manutenção da ordem. Os heróis juvenis prediletos do público escolar, de acordo com Magnani (2001), caracterizam-se por desenvolver um rito que serve para iniciá-lo à vida adulta.

Santos (2003), preocupada com a articulação textual da literatura infantil e juvenil, baseia-se em estudos de Labov, Propp e Van Dijk, e explica que em textos narrativos há três momentos: uma situação inicial que geralmente é de equilíbrio, seguida de ações que geram conflitos e instigam a um fazer transformador, restaurando o equilíbrio final. Entre esses

momentos há episódios e eventos que se alteram e combinam, compondo assim conjunto narrativo.

Segundo a autora, os episódios são “[...] as partes intermediárias da narrativa, compostos também de ação inicial, reação e ação final; os eventos constituem parte dos episódios, não necessariamente relativos a fatos, mas servindo de fundo para eles” (SANTOS, 2003, p. 34).

Vale ressaltar ainda para a caracterização do texto que há fatores que lhe conferem singularidade, de acordo com Mortatti (1999, p. 14-15 apud CECCANTINI, 2004, p. 25), formando um conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual. São eles:

[...] opções temático conteudistas (o quê) e estruturais formais (como?) projetadas por determinado autor (quem?), que se apresenta como sujeito de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) e visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor previsto (para quem?); assim como a circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor ao longo da história (de leitura) do texto.

Aplicando esses fatores ao texto literário infanto-juvenil pode-se relacionar que a temática (o quê?) é voltada a alguma reflexão que leva ao amadurecimento do jovem leitor ou o conhecimento de mundo e do próprio ser humano, sendo abordados, portanto, os temas da vida humana. As estruturas formais (como?), que caracterizam esse tipo de texto, são desenvolvidas a partir da estrutura narrativa. O autor (quem?) apresenta sempre um determinado ponto de vista, que se desenvolve em um local (de onde?) refletindo o contexto social e o momento histórico (quando?) – relacionado ao tempo da história. Isso segundo necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) voltados a mostrar superação, amadurecimento, aprendizado e, sobretudo os temas humanos para determinado tipo de leitor previsto (para quem?), que é o leitor infanto-juvenil. Além disso, o autor visa à circulação, utilização ou repercussão do texto em ambientes que encontrem seus respectivos leitores, no caso as escolas, as bibliotecas, e livrarias que promovem o uso particular para o lazer.

Sobre a circulação do texto literário infanto-juvenil em biblioteca escolar é interessante verificar que, por estar inserida em contexto educacional, a circulação do texto depende de intenções diferenciadas de uso como as educacionais e outras para o lazer.

Atualmente há a preocupação em explorar a literatura infantil e juvenil em sala de aula para ampliar e construir conhecimentos de crianças e adolescentes sobre a própria literatura e sobre os assuntos que ela pode abordar. Dois fatores opostos, porém complementares, promovem o uso da literatura infanto-juvenil na escola: o primeiro é motivado pelo apoio

didático que proporciona e o segundo tenta promover a leitura para que se perceba a arte, o contato com outros humanos por meio dos livros e a subjetividade.

Como exemplo do uso didático da atividade com literatura em sala de aula, Conrado e Silva (2006, p. 37-38) a justificam, pois segundo os autores,

Encontramos na literatura um apoio didático como qualquer outro material utilizado na complementação do ensino. Contudo, a adoção de um livro bimestral ou mensal favorece o enriquecimento de vocabulário, a leitura fluente e a interpretação de textos, e, entre outros recursos, este é um excelente suporte pedagógico facilitador para dinamizar a sala de aula. Isso porque favorece ao corpo docente construir um trabalho interdisciplinar, extrapolando informações e conhecimentos em todos os aspectos – culturais, científicos, históricos, artísticos etc –, tornando significativas e prazerosas, para o professor e os alunos, as abordagens de diferentes conteúdos.

As atividades com literatura infanto-juvenil, propostas por Conrado e Silva (2006), podem ser exploradas por professores de diversas disciplinas – Português, Matemática, História, Geografia, Química etc –, enriquecendo a análise de um livro por mais de um componente curricular. Nessas atividades procura-se demonstrar os recursos e estratégias que propiciam uma aprendizagem significativa, desenvolvendo também o aspecto social e emocional.

Essas atividades devem ser desenvolvidas levando em consideração as características dos indivíduos e suas necessidades educacionais. Após a leitura de um livro, escolhido para ser trabalhado com adolescentes, os alunos podem desenvolver, por exemplo, pesquisas sobre a história do local em que se passa a narrativa, realizar seminários sobre essas pesquisas e também investigar a cultura de um povo. Além disso, os autores sugerem a apresentação de filmes relacionados com a temática do livro, a exploração de problemas, soluções etc. (CONRADO; SILVA, 2006).

Os autores caracterizam o período da infância e da adolescência, segundo os padrões de ensino a serem desenvolvidos, mostrando o que pode ser trabalhado em aula com o auxílio da literatura.

Portanto, na infância, segundo Conrado e Silva (2006), é possível aprender brincando, ensinar com o lúdico na Educação Infantil. Nessa fase enfocam-se as operações mentais (observação, comparação, classificação e ordenação), a rotina que estabelece hábitos, o movimento/psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita), o brincar (lúdico, jogos para mobilizar esquemas mentais), artes plásticas (para expressar sentimentos), música (como linguagem e conhecimento), linguagem oral e escrita (ambiente alfabetizador), matemática e aspectos da natureza e sociedade. No Ensino Fundamental, a criança de 6 a 11 anos deve estar apta, entre outros

fatores, a ler, escrever, realizar operações matemáticas e ser preparada para o mundo adulto (trabalho e exercício a cidadania).

A adolescência para Conrado e Silva (2006) é a passagem da infância para a idade adulta, período de grande sensibilidade e transformação. Entre os 11 e 15 anos, destaca-se o desenvolvimento de aspectos cognitivos (raciocínio lógico, capacidade inventiva e de formular hipóteses para a solução de problemas, e abertura a novidades), e aspectos biológicos (puberdade, mudanças no corpo e hormonais que provocam oscilações de humor, agitação, desconcentração e agressividade). Além disso, há preocupações individuais de ordem amorosa, familiar, corporal ou social que absorvem a concentração dos jovens.

Sisto (2005), que trabalha diretamente com o ensino de literatura, relata que, como professor, busca uma leitura da literatura infanto-juvenil que o ajude no trabalho em sala de aula e para isso utiliza os estudos da espanhola Teresa Colomer. Portanto, aborda o mapeamento e a análise dessa literatura nos seguintes aspectos:

1 – A representação literária do mundo (SISTO, 2005, p. 130):

- a. Gêneros literários: “[...] tradicional, fantasia moderna, sobrenatural, ficção científica, construção da personalidade, aventura, viver em sociedade, narrativas históricas, narrativas policiais”.
- b. Temas: “[...] ausência ou presença de novidade temática; psicológicos; inadequados [...]; sociais, familiares, jogos de transgressão das normas sociais ou literárias: formas literárias experimentais, jogo formal e humorístico”.
- c. Desenlace: que pode ser positivo, negativo e aberto.
- d. Personagens: “[...] protagonistas: humanos, animais, fantásticos, infantis, adultos, [...] masculinos, femininos, ambos ou indeterminados; antagonistas: humanos, animais, fantásticos, ausentes, negativos, reconvertidos, desmitificados, funcionais”.
- e. Cenário narrativo: “[...] contexto das relações: família, forma assimilável à família, viver só, formas comunais; o quadro espacial: habitação, núcleo urbano, paisagem aberta, lugar fantástico; o quadro temporal: antigo, atual, futuro, indeterminado”.

2 – A fragmentação narrativa (SISTO, 2005):

- a. Autonomia entre as unidades narrativas: com autonomia ou sem autonomia.
- b. Inclusão de textos não-narrativos: com inclusão ou sem inclusão.
- c. Mescla de gêneros literários: com mescla de gêneros ou sem mescla.
- d. Presença de recursos não verbais: presença ou ausência de recursos não verbais.

3 – A complexidade da narrativa (SISTO, 2005, p. 130):

- a. Estrutura narrativa: simples ou complexa.
- b. Perspectiva narrativa: “[...] presença e tipo de focalização: no protagonista, em outros”.
- c. Voz narrativa: “[...] ulterior/não-ulterior, interior/exterior”.
- d. Ordem temporal: “[...] anacronismo na ordem cronológica/linearidade”.

4 – A complexidade interpretativa (SISTO, 2005, p. 130-131):

- a. Ambigüidades de significado: presença ou ausência.
- b. Distância: “[...] referências à comunicação literária, utilização e tipos de recursos de humor, apelo a conhecimentos culturais prévios”.
- c. Explicitação do pacto narrativo: “[...] presença de comentários do narrador, presença do narratário”.

No entanto, Sisto (2005, p. 131-132) faz uma crítica à utilização excessivamente prática atribuída a literatura infanto-juvenil por alguns professores

O jogo da leitura, que envolve imaginação, fantasia e emoção tem que ser a porta de entrada do meu aluno no livro, e não a droga do utilitarismo, que reduz toda e qualquer obra a uma necessidade prática (“o quê que eu vou fazer com esse livro depois?” me perguntam os professores!). Como professor não quero ler pensando que vou ter que utilizar aquele livro com meus alunos, mas, sim, quero ler primeiro como sujeito!

Outro autor que também não aceita a utilização da literatura meramente para fins didáticos é Azevedo (2005), que afirma que esses livros são utilizados como simulacros de livros didáticos, por exemplo, ensinado a língua e ilustrando temas científicos. Segundo o autor, esses motivos reduzem e descaracterizam a literatura que por isso perde sua essência, deixando de fazer sentido.

De acordo com Azevedo (2005), desde a infância somos submetidos a textos utilitários com extrema objetividade e impessoalidade, como os livros didáticos, dicionários, enciclopédias, os de catecismo, os de publicidade, as bulas de remédios, entre outros. Estes exprimem verdades estabelecidas, ou apresentam objetivos como os de informar, ensinar explicar, comandar e anunciar determinados assuntos.

Apesar disso, segundo o autor, esses textos não apresentam o “eu” que fala, sobressaindo um caráter impessoal, já que pretendem ser unívocos – com uma única e exclusiva interpretação – controlando e limitando o uso da Língua por meio da não utilização de rimas, metáforas, ironias e imagens, entre outros recursos.

A literatura infanto-juvenil, segundo o autor, é de suma importância para que o jovem leitor e cidadão tome contato com os discursos poéticos e os temas humanos da vida concreta. Uma das razões apontadas por Azevedo (2005) para a escola não conseguir lidar com os temas humanos e concretos é o treinamento dado aos professores, pois são condicionados a estabelecer com seus alunos uma relação unilateral de transmissão de conhecimentos. Essa relação diante de temas humanos concretos não se sustenta, pois

Como pretender dar lições objetivas e exercícios sobre a “busca do autoconhecimento”, a “mortalidade” ou a “paixão”? Estamos, naturalmente, frente a assuntos subjetivos e dialógicos que podem gerar opiniões, emoções, depoimentos, discussões, especulações e confissões, mas não lições objetivas e consensuais. Em assuntos como esses, pode até ocorrer que uma criança tenha mais experiência que um adulto. (AZEVEDO, 2005, p. 33-34).

Os professores nem sempre sabem como proceder diante dos temas da vida concreta e esse não saber compartilhado entre eles e os alunos é muito importante, de acordo com o autor, pois cria familiaridade entre os seres humanos envolvidos. Segundo o autor, as pessoas vivem em tempos pragmáticos e objetivos e, nesse contexto, as escolas devem formar indivíduos que saibam se expressar, mas para isso a linguagem utilitária e impessoal não deveria ser o único parâmetro.

A literatura, independente da idade para a qual é voltada, possibilita o contato com textos subjetivos e, além disso, esses textos são “[...] movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade [...]” (AZEVEDO, 2005, p. 38).

Portanto, pode-se afirmar que a literatura abre o caminho para o entendimento de diversas maneiras de expressão, além de proporcionar reflexão sobre temas humanos que poderão ser vivenciados ou conhecidos pelos leitores.

Nesse sentido, é importante que a biblioteca se preocupe em encontrar a melhor maneira para que esses temas sejam divulgados para o leitor ou encontrados por ele, contribuindo para que o leitor possa entrar em contato com esses temas da vida humana.

2.3 BIBLIOTECA ESCOLAR

As bibliotecas escolares, particulares ou públicas, assim como as bibliotecas públicas em geral e as infantis e infanto-juvenis, deveriam estar organizadas de maneira a permitir que os temas solicitados sejam encontrados pelos usuários. Contudo, verifica-se de uma maneira geral a precariedade em que se apresentam as bibliotecas escolares e sua relação com as bibliotecas públicas.

Conforme Zilberman e Bordini (1989), as bibliotecas públicas e escolares que são as que com maior frequência atendem as crianças e jovens, assumem a importância de serem mediadoras entre o leitor e a informação. Além disso, no âmbito da literatura, as bibliotecas devem difundir a leitura e consolidar o gosto pelo livro.

No entanto, “A biblioteca escolar brasileira é conhecida mais pela sua precariedade e defasagem do acervo, falta de pessoal qualificado e de instalações adequadas do que pelo serviço de apoio ao ensino e instrumento de inovação educacional que deve ser na atualidade” (MAYRINK, 1991, p. 1). Mesmo assim, esforços têm sido feitos para a dinamização dessas bibliotecas, pois de acordo com Mayrink (1991, p. 1), é importante “[...] torná-las centros ativos de comunicação de idéias e de formação de hábitos de leitura”.

Segundo Zilberman e Bordini (1989, p. 20), a “[...] defasagem do sistema de bibliotecas escolares transfere a responsabilidade de atendimento a estudantes às bibliotecas públicas”. As autoras firmam também que as bibliotecas públicas, por sua vez, estão despreparadas para atender a demanda, e por isso restringem-se em atender situações imediatas, de forma isolada.

A deficiência dessa prestação de serviços é atribuída à ausência de contato com o sistema educativo nos níveis de estruturação e planejamento curricular, de modo que possa se interar e corresponder às suas necessidades. Por esses motivos, fica evidente a necessidade de se implementarem bibliotecas escolares no Brasil, junto com estabelecimento de vínculos mais estreitos com bibliotecas públicas, um planejamento conjunto que só viria a beneficiar o usuário (ZILBERMAN; BORDINI, 1989).

Barros (1995, p. 2), em estudo sobre a leitura do adolescente em biblioteca pública, verificou que

Em termos de biblioteca, antes da fase universitária, o jovem tem somente duas alternativas: a escolar ou a pública. A primeira encontra-se em situação de fragilidade e penúria, com pouca condição de uso e aproveitamento, sendo que a leitura no contexto escolar – na biblioteca ou fora dela – já tem despertado o interesse de alguns pesquisadores. A segunda alternativa, a

biblioteca pública, tem sido menos estudada em atuação quanto à leitura, aguçando o interesse para o desenvolvimento de um trabalho que se envolva com a leitura do adolescente; pois, não encontrando condições favoráveis para leituras descompromissadas com a escola, na própria escola, ele busca a biblioteca pública, geralmente.

De acordo com os estudos de Barros (1995), o papel da biblioteca pública, entre outros fatores, sofre uma crise de identidade. Contudo, apresenta como função as características de ser educativa, informativa, cultural, e recreativa (ANDRADE; MAGALHÃES apud BARROS, 1995).

O objetivo principal de bibliotecas públicas, segundo Macedo (2005, p. 171), “[...] é atender aos vários segmentos da comunidade: cada grupo tem necessidades e interesses específicos, e, por conseguinte, os serviços e produtos são programados de conformidade com esses interesses. Alguns deles serão dirigidos a escolares”.

Dentro da concepção de biblioteca pública existem as bibliotecas infantis e infanto-juvenis. Bortolin (2001) pesquisou sobre a promoção da leitura na Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato e na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato.

Pode-se verificar, a partir desse estudo, que a biblioteca infantil é destinada a crianças e a biblioteca infanto-juvenil é destinada tanto a crianças quanto a adolescentes, mas a denominação não impede que se atenda aos públicos de idades variadas. Segundo Bortolin (2001, p. 37),

[...] consideramos a biblioteca infanto-juvenil como uma instituição realmente criada para atender a criança e o adolescente; ou seja, um organismo com espaço específico, com acervo específico e com atividades específicas voltadas às necessidades e interesses desta faixa etária, e não como um mero espaço reservado para ela num “canto” de uma biblioteca pública.

De acordo com Málaga (apud MARTINS, 2001), as bibliotecas públicas devem colaborar na educação, completar o ensino dispensado pela escola e ajudar a formar o público de amanhã, desempenhando o papel de um centro de serviço social, onde todas as crianças, os adolescentes e os adultos que recebem nas escolas uma instrução suficiente encontrarão informações, conselhos e divertimentos.

Como as bibliotecas são muito importantes para o incentivo da leitura, é importante também pensar na sua viabilidade nas escolas. Mas, segundo Zilberman e Bordini (1989, p. 19),

[...] No caso brasileiro, as discrepâncias de ordem material existentes entre instituições de ensino público e particular evidenciam as contradições de nosso sistema educacional. Nas instituições públicas, as bibliotecas existem

ou são mal fornidas, enquanto nas instituições de iniciativa privada os serviços oferecidos são, no geral, de boa qualidade.

A biblioteca pública precisa atender à demanda escolar dos estabelecimentos de ensino que não possuem biblioteca escolar (MILANESI, 1988).

Se considerarmos que a população carente, presente na escola, concentra-se na rede oficial de ensino, e que esta representa a maior parcela dos estudantes brasileiros, pode-se afirmar que a maior parte das crianças e jovens ainda se encontra afastada da leitura e da literatura. Isso se deve, sobretudo, à inexistência de uma política de leitura que defina um amplo programa de bibliotecas nas escolas, que fique sob a responsabilidade do governo brasileiro (ZILBERMAN; BORDINI, 1989).

De acordo com Silva e Bortolin (2006, p. 11), a biblioteca escolar

[...] ainda vive no “submundo” da escola brasileira. A sua importância na formação do leitor, dentro e fora dos portões escolares, permanece apenas no discurso. Incorporar a biblioteca ao sistema educacional constitui-se uma das premissas elementares para a educação brasileira, uma vez que o seu uso, ainda é mito, pois quando presente nos estabelecimentos educacionais é raro funcionar satisfatoriamente.

Os autores alertam também que, conseqüentemente, a maioria dos indivíduos não usufrui plenamente da biblioteca. Além disso, geralmente os municípios possuem poucas bibliotecas, que estão localizadas na região central, onde nem todos podem acessá-la.

Ao abordar os problemas que enfrentam a maioria das bibliotecas escolares, Macedo (1995, p. 68) afirma que

Os pontos críticos, todavia, não recaem tão somente na inexistência da biblioteca escolar, mas na sua precariedade: ou é “arremedo de biblioteca escolar”, sem organização, confusa, e que não pode servir de modelo para o uso correto da informação, ou não conta com alguém motivado para dinamizar a prestação de serviços bibliotecários.

Diante desses problemas, o papel social da biblioteca escolar como disseminadora da leitura da literatura infantil destacado por Caldin (2003) fica comprometido. Segundo a autora “A biblioteca escolar é o lugar por excelência para apresentar a leitura como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitas crianças, configura-se como a única oportunidade de ter acesso aos livros que não são didáticos” (CALDIN, 2003, p. 8).

Contudo, segundo a autora, há ausência de bibliotecas escolares nas escolas públicas, ou, quando existe, não há o profissional bibliotecário que poderia proporcionar a disseminação da leitura.

Sobre a legislação que regulamentaria a sua situação da biblioteca escolar, Macedo (2005) afirma que infelizmente não foi possível obter um levantamento mais preciso referente

a bibliotecas e áreas similares. No Estado de São Paulo, a autora apresenta os seguintes decretos que regularizam a questão da biblioteca escolar:

[...] do governador Laudo Natel, o Decreto nº. 5.771, de 4 de março de 1975, que fixa a estrutura básica das escolas de 1º e 2º graus, estabelecendo um cargo de bibliotecário para as escolas; do governador Paulo Egídio Martins, os seguintes: Decreto nº 7.709, de 18 de março de 1976; Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, que aprova o regimento comum das escolas estaduais de 1º grau que possuem uma seção específica sobre biblioteca e atribuições do bibliotecário; Decreto nº 11.625, de 23 de maio de 1978, do mesmo teor do anterior, mas dirigido às escolas de 2º grau. [...] do governador Franco Montoro, a Lei nº 5.301, de 16 de setembro de 1986, dispõe sobre a obrigatoriedade de local adequado para biblioteca nos prédios escolares, estabelecendo sua previsão nas escolas a serem construídas, dando providências para que os prédios de escolas, já existentes, sejam dotados de tal dependência.

Não se sabe, porém, como se apresentam essas determinações em no restante do Brasil, e nem se as escolas municipais do estado de São Paulo (e dos demais estados) detêm deste e tipo de direito, principalmente depois da reforma que amplia para mais um ano o período do ensino obrigatório. Também não se tem notícias da obrigatoriedade de bibliotecas em escolas particulares. Sabe-se que em alguns colégios particulares não há bibliotecas, ou quando existem também podem não funcionar corretamente.

Macedo (2005) alerta que o grande problema que envolve esses atos legislativos está em saber se estão em vigência e se estão sendo aplicados. Sabe-se que não se deve generalizar apontando a inexistência de bibliotecas escolares, no entanto é evidente que as condições da maioria das bibliotecas escolares ainda não melhoraram.

Ainda muito deve ser feito para o funcionamento efetivo das bibliotecas escolares, mas para isso é importante que esse assunto seja divulgado e discutido, desde suas concepções básicas como o conceito, missão e objetivos dessas bibliotecas, visando a mostrar sua importância e buscar sua consolidação na sociedade.

Nesse sentido, é interessante destacar alguns conceitos sobre a biblioteca escolar divulgados por Macedo (2005). Antunes (1998 apud MACEDO, 2005, p. 169) define biblioteca escolar como:

[...] o centro dinâmico de informação da escola, que permeia o seu contexto e o processo ensino-aprendizagem, interagindo com a sala de aula. A partir do perfil de interesses do usuário, dispõe de recursos informacionais adequados (bibliográficos e multimeios) provindos de rigorosos critérios de seleção, dando acesso ao pluralismo de idéias e saberes. Favorece o desenvolvimento curricular, conta com mecanismos de alerta e divulgação de livros para a leitura recreativa, formativa e a pesquisa escolar, sempre sob orientação de mediadores capacitados para funções referenciais e informativas.

Estimula a criatividade, a construção de conhecimentos; dá suporte a capacitação de professores, à educação permanente, à qualificação do ensino. Contribui para a formação integral do indivíduo, capacitando-o a viver em um mundo em constante evolução.

Para Amaro (1998 apud MACEDO, 2005, p. 169-170),

A biblioteca escolar interativa é um serviço de informação que busca estabelecer relações de interação entre o sujeito e a informação e a cultura, para que o mesmo seja não só receptor, mas também um produtor. Nessa concepção, a biblioteca deixa de ser apenas um espaço de difusão ou disseminação da informação e da cultura, para ser também espaço de expressão.

De acordo com a autora, “[...] a biblioteca escolar pode ser configurada como um tipo de biblioteca especializada (funções, materiais e produtos, pessoal e usuários diferenciados).” (MACEDO, 1995, p. 171), pois, inserida em contexto educacional com matérias especializadas, utiliza materiais especializados a este meio. Além disso, possui usuários, essencialmente professores, crianças, jovens e adultos do ensino supletivo, com necessidades informacionais específicas.

Segundo Macedo (2005, p. 167), o *Pré-manifesto da biblioteca escolar* determina que “[...] a missão da biblioteca escolar é fomentar o processo de ensino aprendizagem, sendo pontos fundamentais do âmago dos serviços bibliotecários: a informação, alfabetização, educação e cultura”.

O *Manifesto da Unesco/Ifla para biblioteca escolar*, que apresenta parâmetros biblioteconômicos internacionais avançados, foi utilizado como base aos debates do fórum organizado por Macedo (2005), a fim de promover a reconstrução de significados, buscando representar a biblioteca escolar de maneira mais adequada. O *Manifesto* foi aprovado em 1999 e a autorização para a publicação da sua tradução no Brasil ocorreu em 2002.

As *Diretrizes Unesco/Ifla para biblioteca escolar*, publicadas também em 2002, apresenta que o “[...] enfoque de ensino e aprendizagem para todos, são implementos ao referido manifesto, principalmente para guiar os responsáveis em tomadas de decisão sobre a biblioteca escolar, bem como os membros da comunidade escolar em si.” (MACEDO, 2005, p. 32).

Segundo Martucci (2005, p. 183),

O *Manifesto Unesco/Ifla para biblioteca escolar* surge no escopo de um cenário educacional que aponta para o futuro a concepção de educação para o século XXI. Assim, sua leitura não deve ser apenas textual, mas também contextual, buscando-se alguns referenciais na área de educação.

A autora coloca também que “[...] o *Manifesto* expressa que a biblioteca escolar deve existir em todos os países, em todas as escolas, para todos os estudantes, como ferramenta indispensável de aprendizagem na sociedade atual, baseada na informação no conhecimento.” (MARTUCCI, 1995, p. 184).

De acordo com a IFLA – International Federation of Library Association and Institutions (2002, p. 1), a biblioteca escolar “[...] habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis”. Sobre a missão da biblioteca escolar, a International Federation of Library Association and Institutions (2002, p. 1-2) afirma que

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios. As bibliotecas escolares ligam-se às mais extensas redes de bibliotecas e de informação, em observância aos princípios do Manifesto UNESCO para Biblioteca Pública.

O quadro de pessoal da biblioteca constitui-se em suporte ao uso de livros e outras fontes de informação, desde obras de ficção até outros tipos de documentos, tanto impressos como eletrônicos, destinados à consulta presencial ou remota. Este acervo se complementa e se enriquece com manuais, obras didáticas e metodológicas.

Além disso, o bibliotecário e professores devem trabalhar em conjunto. Os serviços da biblioteca devem ser oferecidos em condições de igualdade a todos os membros da comunidade escolar e o acesso às coleções e aos serviços não deve estar sujeito a censuras. Os objetivos da biblioteca escolar, abordados pela International Federation of Library Association and Institutions (2002, p. 2-3), decorrem do fato de que a biblioteca escolar é parte do processo educativo. Assim,

Para o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita e no uso da informação, no ensino e aprendizagem, na cultura e nos serviços básicos da biblioteca escolar, é essencial o cumprimento dos seguintes objetivos:

- apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola;
- desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas idéias, experiências e opiniões;

- organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola;
- proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor.

Os objetivos da biblioteca escolar, segundo Macedo (2005), devem ser estipulados de acordo com as fases de desenvolvimento dos alunos em relação ou às séries curriculares ou às suas idades, baseando-se para isso na posição de Piaget. Assim, podem ser fixados parâmetros de organização e manutenção, planejamento de atividades e a seleção de materiais para a biblioteca escolar.

Como exemplo, observa-se que, de acordo com a autora, os alunos da 1ª à 4ª série (de 7 a 10 anos) estão na fase de alfabetização (leitura e escrita), e no início de operações intelectuais concretas (lógica, sentimentos morais, sociais e de cooperação).

Por isso, os objetivos da biblioteca escolar voltam-se para desenvolver habilidades artísticas, de percepção e criatividade, estimulando “[...] a leitura de textos com imagens e, gradativamente, para absorção de palavras, frases e sentenças, no sentido de proporcionar o prazer de ler. Sempre intermediando com programas de “leitura do mundo” (MACEDO, 2005, p. 172).

Nas séries seguintes de 5ª à 8ª (10 a 14 anos), já se deve ter o domínio do ato de escrever e a fluência da leitura, passando a operações hipotético-dedutivas, por processo de formação da personalidade, e a inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. Os objetivos da biblioteca escolar voltam-se, portanto, para “[...] atividades de apoio ao estudo e à pesquisa” (MACEDO, 2005, p. 173).

Além disso, para Silva (2003), a biblioteca escolar pode ser utilizada pelo estudante em busca de novos conhecimentos que colaboram para sua própria aprendizagem, pois é formada por diferentes documentos que podem contribuir despertando a criatividade e o espírito crítico do aluno. Nesse sentido, de acordo com Silva (2003, p. 37),

[...] o exercício da criatividade e do questionamento, somado a experiências de aprendizagem diversificadas, permitirá ao estudante superar a mera reprodução do discurso docente, tornando-o sujeito de sua aprendizagem. Nessa direção, estamos convencidos de que a biblioteca escolar pode desempenhar um papel destacado, desde que tenha condições de funcionar dignamente.

É importante enfatizar que na biblioteca escolar, segundo Silva (2003), pode-se acentuar a relação de identidade entre o texto e os leitores, incentivar a crítica ao texto, e propor aos leitores a sua reescrita.

Macedo (2005, p. 210), ao refletir sobre o público estudantil, afirma que

Aos alunos do ensino fundamental ao médio, até o supletivo, de todo o país, cabe o direito de receber formação adequada, tanto para se tornarem leitores efetivos e capazes de produzir texto coerente como para se transformarem em usuários da informação, com independência, pela vida afora; enfim, devem ser preparados para que se tornem futuros agentes sociais e concorram para o desenvolvimento do país no âmbito econômico, social e cultural. Ao Estado e às outras instancias governamentais regionais e locais, portanto, cabe a responsabilidade do oferecimento de mecanismos orçamentários para o funcionamento da biblioteca escolar para todos!

Nesse sentido, a biblioteca escolar pode oferecer recursos e serviços informativos dos mais variados, compondo o seu acervo com obras de apoio à aprendizagem “[...] desde obras de ficção a outros tipos de documentos, impressos ou eletrônicos, para a consulta presencial ou remota. Esse acervo se complementa e se enriquece com manuais, obras didáticas e metodológicas.” (MACEDO, 2005, p. 313). Segundo a autora, “A biblioteca escolar possibilita a todos os membros da comunidade da escola tornarem-se pensadores críticos e efetivos usuários dos vários tipos de suportes documentários e meios de comunicação.” (MACEDO, 2005, p. 313).

As bibliotecas escolares particulares formam seu acervo de acordo com o programa de ensino adotado, que obedece a diretrizes nacionais de ensino, tendo que adquirir, por meio de compra, todo o material de apoio e recebem também doações. As bibliotecas escolares públicas também recebem doações, mas contêm principalmente o material escolhido pelo Governo Federal, que estabelece planos para avaliar e distribuir as obras didáticas e pedagógicas, como também as de ficção.

Para Macedo (2005), as bibliotecas escolares é que deveriam escolher o material que irá compor o acervo, mediante o crivo de uma comissão de biblioteca para a sua aquisição, para prosseguir na realização do “[...] preparo técnico-conceitual dos materiais da biblioteca” (MACEDO, 2005, p. 320). Utilizam-se para isso as seguintes atividades:

- *Tratamento da informação*, também conhecido como processamento técnico, pelo qual cada documento recebe uma representação descritiva e temática, conforme códigos de catalogação e esquemas de classificação de assunto e indexação por descritores; essa operação é apoiada em conhecimentos lingüísticos e documentários, bem como em predeterminados “vocabulários controlados”.
- *Montagem de catálogos internos (topográficos) e do público*, que representam as publicações registradas, por meio de diversos pontos de acesso (autor, título, assunto), para possibilitar sua localização nas estantes,

sob números de chamada, ou por outros mecanismos de acesso e localização da informação. (MACEDO, 2005, p. 320, grifo do autor).

A autora afirma que um acervo informacional selecionado para corresponder ao projeto educacional da escola faz com que o bibliotecário contribua com a formação do espírito crítico, criativo e intelectual dos usuários. Contudo, há muito a se pleitear junto às autoridades governamentais para conseguir que o *Manifesto* seja colocado realmente em prática (MACEDO, 2005, p. 338).

Mayrink (1991) aponta diretrizes ou padrões para bibliotecas escolares brasileiras, que compreendem orientações ao planejamento da biblioteca relativas ao acervo, recursos humanos, o local da biblioteca e os serviços fins. Quanto ao acervo, este deve ser formado sob uma política que atenda aos programas curriculares, além das necessidades dos alunos, dos professores e membros da comunidade no que tange à leitura e à pesquisa. Segundo Mayrink (1991, p. 152), o acervo deve conter

[...] tanto material bibliográfico como não bibliográfico, procurando-se manter um equilíbrio entre esses tipos de material e entre obras de ficção e não-ficção, entre material documental e recreativo, entre obras de referência e de consulta rápida, bibliografias, livros-texto, entre as obras de ficção ou recreativas, manter também um equilíbrio entre as diversas modalidades, como contos tradicionais e maravilhosos, contos modernos, histórias realistas, romances de aventuras, de costumes, de mistério, poesias, lendas e outros.

Também alerta para a necessidade de equilíbrio dos diversos temas, segundo o interesse do usuário.

Sobre os recursos humanos, Mayrink (1991) determina que a biblioteca escolar deve ter um bibliotecário e um auxiliar de biblioteca. Se isso não for possível, poderá contar com um professor adaptado com treinamento específico em biblioteconomia.

Silva (2003) coloca que o bibliotecário não deve ser o único responsável pela biblioteca, mas também todos os usuários que podem contribuir para seleção e aquisição de obras e na organização segundo seus interesses.

O local da biblioteca deve ser suficiente para acomodar o acervo, o espaço de leitura e a área de atendimento e empréstimo (MAYRINK, 1991).

Os serviços destinados a professores, estudantes e membros da comunidade, segundo o autor, deve incluir atividades que ajudem o desenvolvimento do currículo escolar; empréstimo de material; serviço de referência e consulta; promoção da leitura; promoção da biblioteca; extensão cultural e serviços para a comunidade; apoiar atividades de capacitação, formação e aperfeiçoamento de professores; e, ainda, atividades de coleta de informações

produzidas pela comunidade. Segundo o autor, muitas dessas atividades poderão ter a colaboração da biblioteca pública, ou mesmo de outras bibliotecas escolares.

Quanto à formação da leitura é interessante destacar que Mayrink (1991, p. 156) aponta certas atividades como:

[...] fazer registro de leituras voluntárias infantil e juvenil, elaborar perfil da leitura dos usuários, organizar clubes de leitura e grupos de discussão de leituras com professores e alunos, manter professores informados sobre os novos livros de literatura infantil e juvenil, acompanhar a leitura de livros e desenvolver atividades como: descrição de personagens, intercâmbio de comentários sobre conteúdos de livros lidos, busca de informação sobre o significado de termos, pesquisa sobre o tema; organizar palestras sobre os autores, livros, filmes, desenvolver atividades de expressão surgidas na literatura, como pintura, desenho e dramatizações.

De acordo com Silva (2003, p. 77), “[...] cabe ao profissional em atuação na biblioteca escolar torná-la objeto de reflexão e espaço de participação para todos os segmentos da escola e da comunidade na qual ela se insere”.

Dentre as atribuições de cunho educativo do bibliotecário na escola, o autor ressalta a tarefa de orientar o aluno para utilizar a biblioteca, despertar o gosto e o hábito de leitura e participar do planejamento didático do professor. Este último fator é importante para o bibliotecário conhecer os conteúdos que serão explorados, podendo, a partir disso, orientar melhor a inserção da biblioteca no âmbito do ensino, como também apresentar as possibilidades informativas correspondentes.

Silva (2003, p. 78) também afirma que “[...] Desordenada, a biblioteca pouco servirá aos seus usuários, tornando-se uma babel de documentos dispersos e quase inúteis. Tal problema tende a se ampliar quanto maior for o acervo da biblioteca”. Mas, ainda segundo o autor, a pessoa que vai dinamizar a biblioteca deve ter bom senso para organizar os livros, de modo que o acesso seja facilitado e “descomplicado” ao máximo.

Para Martins (2001), o bibliotecário deve, além de organizar os materiais de leitura, ser também um conselheiro de leitura para o leitor, estimulando o interesse, o hábito de leitura e o desenvolvimento intelectual.

Nesse contexto, para que o bibliotecário possa indicar e promover a leitura é necessário que ele conheça as obras e as avalie, desenvolvendo uma análise documental de conteúdo que possa representá-las.

Assim, conseguirá lembrar do que trata a obra quando requisitada em um sistema de recuperação da informação, por meio do catálogo, ou encontrar o livro que corresponda ao interesse do usuário de acordo com o assunto desejado. A própria organização da disposição dos livros na biblioteca pode ser melhorada, a fim de que o usuário possa ter maior autonomia

ao consultar as estantes. Como as necessidades dos usuários de biblioteca em obter leituras nos mais variados temas devem ser levadas a sério, deve-se proporcionar os meios para atender a essas solicitações.

A biblioteca como um espaço importante para proporcionar a leitura e incentivar seu hábito, tem apresentado os materiais de leitura organizados de maneira pouco prática para o leitor.

Mediante esses fatores, verifica-se a importância do texto literário infanto-juvenil ser analisado e ter seu conteúdo identificado, para assim representá-lo de maneira adequada, a fim de ser organizado e recuperado, contribuindo para a difusão do hábito da leitura.

3 A ANÁLISE DOCUMENTAL E A LINGÜÍSTICA: ELEMENTOS DE INTERLOCUÇÃO

A fim de responder ao problema de pesquisa, ou seja, encontrar subsídios para realizar uma análise documental de conteúdo adequada aos textos literários infanto-juvenis em relação aos temas que não estão explícitos, verifica-se a hipótese de que o percurso gerativo de sentido pode auxiliar na descoberta desses temas. Diante disso, também foram buscados os métodos de análise documental de conteúdo que podem ser voltados a esse tipo de texto, utilizando para isso aportes teóricos interdisciplinares inerentes à Ciência da Informação.

Exploram-se, portanto, os elementos da Ciência da Informação, no âmbito da organização e representação da informação, especificamente os estudos sobre a análise documental de conteúdo. No âmbito da Lingüística são abordados alguns aspectos sobre o surgimento da Semiótica, que em seus estudos sobre o signo e significado elege o texto como signo hierarquicamente maior, mas principalmente sobre os estudos voltados ao texto. E da Semiótica Narrativa e Discursiva são levantados subsídios, sobretudo os estudos de Greimas e do grupo formado na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais em Paris, que no Brasil apresentam afinidades com os estudos de pesquisadores como Tatit (2003) e Fiorin (1999, 2008). Também há a preocupação em apresentar alguns aspectos sobre a tematicidade, que se apresentam emergentes diante da discussão sobre a análise documental de conteúdo.

Os estudos sobre organização e representação da informação têm a análise documental de conteúdo como elemento que garante a análise e síntese do conteúdo temático, mediante a necessidade de acesso à informação em sistemas de recuperação. Para isso, a Ciência da Informação utiliza os estudos interdisciplinares que desenvolvem análise documental de conteúdo.

Em vista disso, ao averiguar os elementos de interlocução entre as áreas científicas apresentam-se inicialmente algumas características ou conceituação dessas áreas, para depois adentrar nos subsídios específicos à análise documental de conteúdo, que podem ser voltados ao texto literário infanto-juvenil, destacando-se o conceito de texto segundo a Semiótica.

Assim sendo, verifica-se que a Ciência da Informação é conceituada, de acordo com os estudos de Robredo (2003) – quando se refere às conferências do *Georgia Institute of Technology* em 1961 – como a ciência que

[...] investiga as propriedades e comportamento da informação, as forças que regem o fluxo da informação e os meios de processamento da informação para um máximo de acessibilidade e uso. O processo inclui a origem, disseminação, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação e uso da informação. O campo deriva ou relaciona-se com a

matemática, a lógica, a lingüística, a psicologia, a tecnologia computacional, as operações de pesquisa, as artes gráficas, as comunicações, a biblioteconomia, a gestão e alguns outros campos.

A origem da Ciência da Informação, segundo Almeida, Bastos e Bittencourt (2007), está ligada ao fato de ser uma área social preocupada com a produção do conhecimento no âmbito das questões da informação, originada de demandas sociais que legitimam sua existência ainda atualmente.

Sobre a origem é importante destacar, de acordo com Rabelo e Guimarães (2006), que há duas correntes que marcam esse surgimento: a vertente européia e a norte-americana. Essas vertentes estabelecem um importante vínculo para a identidade da Ciência da Informação enquanto área científica.

A primeira, européia de orientação francesa, segundo Rayward (1995 apud RABELLO; GUIMARÃES, 2006), teria como subsídio para a sua formação a Documentação, iniciada com pesquisadores, por exemplo, como Otlet e Briet. Para a corrente norte-americana a Ciência da informação nasce com a Biblioteconomia especializada, como afirmado por pesquisadores como Shera e Saracevic, citados por Rabello e Guimarães (2006), e com o surgimento das tecnologias eletrônicas para a recuperação da informação com Bush.

Ao tentar estabelecer a identidade da Ciência da Informação diante desses aspectos interdisciplinares, verifica-se que a primeira característica é que se constitui em um campo científico que se vale da interlocução com outras áreas para a sua própria formação. Além disso, segundo Rabello e Guimarães (2006), estabelece como objeto de estudo a informação registrada em um suporte, como explicado a seguir:

En la busca de esa identidad, se observó que el objeto de la CI [Ciência da Informação] ha trascendido el libro (objeto de la Biblioteconomía clásica); el diploma, documento medieval de valor eminentemente histórico (objeto de estudio de la Diplomática Clásica); el documento diplomático moderno de valor histórico y jurídico-administrativo o archivístico (objeto de estudio de la Diplomática Moderna); y el mismo documento según la concepción otleiana (objeto de estudio de la Documentación), pues al abarcar un gran número de disciplinas con enfoque en los “haceres” o en el campo aplicado (Biblioteconomía, Documentación, Archivología y Museología), la CI eligió la información registrada en un soporte documental como objeto de estudio.

Segundo os autores, para que se atingisse essa concepção de objeto foram considerados alguns elementos e, dentre eles, destaca-se que Malheiro e Ribeiro (2002 apud RABELLO; GUIMARÃES, 2006) consideram a informação registrada e materializada em um suporte, existindo anteriormente à sua exteriorização e representação; mas, também compreendendo seus aspectos intangíveis inerentes ao processo comunicativo, advindos da

interação que pode possibilitar novos conhecimentos ao leitor, diante da compreensão deste no plano cognitivo e das influências sócio-culturais do meio externo.

Desse modo, para os autores, a Ciência da Informação adquire características particulares ao considerar principalmente a denominada “informação como coisa” de Buckland (1991 apud RABELLO; GUIMARÃES, 2006), que é tangível e por isso passível de ser incorporada a um sistema de recuperação da informação. Diante disso, a informação pode ser valorizada novamente mediante as circunstâncias e os diferentes contextos sócio-culturais e históricos.

Vale ressaltar que, segundo Buckland (1991), a informação como coisa (*information-as-thing*) constitui-se na noção de informação que mais interessa à Ciência da Informação, pois é utilizada para designar objetos informativos tangíveis (representações materiais do conhecimento), que, inseridos em um sistema de recuperação da informação, contribuirá para que os usuários sejam informados e a partir disso gerar novos conhecimentos.

Rabello e Guimarães (2006) concluem que foi constatado que a informação, como objeto da Ciência da Informação, constitui-se na informação registrada ou documentada. Afirmam também que

Se ha comprendido, igualmente, que la relación entre información/registro y documento es “visceral”, o sea, es difícil definir conceptualmente cual de éstos sobresalen, pues en el contexto del objeto de la CI la ausencia del soporte documental ha excluido la posibilidad de la existencia de una información tangible y la no existencia de esa información (o su no percepción) anula la posibilidad de que se le atribuya significado al objeto/soporte que se volvería un documento.

No âmbito da cognição e da comunicação humana, a informação também é entendida, segundo Le Coadic (2004, p. 4), como

[...] um conhecimento inscrito (registrado) em forma escrita (impressa ou digital), oral ou audiovisual, em um suporte. A informação comporta um elemento de sentido. É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal: impresso, sinal elétrico, onda sonora, etc. Inscrição feita graças a um sistema de signos (a linguagem), signo este que é um elemento da linguagem que associa um significante a um significado: signo alfabético, palavra, sinal de pontuação.

Portanto, pode-se verificar que o objeto da Ciência da Informação, sendo a informação registrada, também contém um elemento de sentido, pois o objetivo da informação, segundo Le Coadic (2004, p. 5), “[...] permanece sendo a apreensão dos sentidos ou seres em sua significação, ou seja, continua sendo o conhecimento; e o meio de transmissão é o suporte da estrutura”. Por isso, é importante verificar como a Lingüística aborda esses elementos de sentido, bem como os signos para estabelecer os elementos de interlocução entre essas áreas.

Os estudos que esclarecem a composição da informação inserida no objeto informacional, como o signo, o significado, os elementos de sentido, bem como as tipologias e estruturas textuais, advêm da Lingüística e da Semiótica como será explicado adiante, conforme os enfoques estabelecidos. A Lingüística contribui com subsídios para a Ciência da Informação que garantam o entendimento de signos e textos, diante da necessidade de análise documental de conteúdo e das linguagens documentárias.

Para a Ciência da Informação, a interdisciplinaridade fez-se necessária desde o princípio, para assim explorar seu objeto: a informação registrada. Uma das finalidades da informação registrada, segundo Alves et al. (2007, p. 48), consiste em “[...] gerar significados e possivelmente novos conhecimentos, o que abre margem para abordagens interdisciplinares que colaboram com teorias e métodos diversos para o esclarecimento do cenário em que o objeto da CI está inserido”.

Além disso, observa-se que a Ciência da Informação tem um papel a desempenhar frente aos problemas de informação, no sentido de compreender, tratar e oferecer melhores sistemas de recuperação da informação e serviços. Por isso, a interdisciplinaridade torna-se fundamental.

A interdisciplinaridade, segundo Dill Orrico (1999), estabelece o diálogo entre áreas, para facilitar a inter-relação de saberes, e oportunizar novas respostas e soluções a novos – e velhos – problemas. Dentre as disciplinas que podem subsidiar teoricamente a Ciência da Informação existem a Biblioteconomia, Terminologia, Informática, Psicologia e a Lingüística, na medida em que se relacionam com os problemas de comunicação do conhecimento organizado, bem como a recuperação e a transferência de informação.

A relação entre a Lingüística e o fenômeno informacional acontece no âmbito do significado, contando também com a Semântica e a Terminologia. Nesse contexto, os estudos semânticos são úteis para a resolução de problemas de fluxo da informação, e recuperação da informação, pois a recuperação da informação lida diretamente com conteúdos plenos de significados (DILL ORRICO, 1999).

Nesse contexto, Belkin (apud INGWERSEN, 1992) aponta que alguns dos estudos da Ciência da Informação ocorrem no âmbito da:

- 1) transferência formal e informal de informação em sistemas de comunicação;
- 2) informação desejada (necessidades de informação dentro de sociedades, grupos ou questões individuais);
- 3) efetividade de sistemas de informação e transferência de informação, baseando-se em métodos e tecnologias;

- 4) relação entre informação e gerador, operando com a geração de conhecimento e modos de sua análise e representação em sistemas de informação (textuais). Como também as abordagens teóricas e empíricas da indexação e classificação;
- 5) e a relação entre informação e usuário (enfoca a relevância, uso e valor da informação).

Além disso, de acordo com Natali [Smit] (1978), existe uma relação entre a Lingüística e a Documentação, atual Ciência da Informação, que se evidencia na análise do texto, na análise de conteúdo dos documentos, ou análise documental, advindas da tentativa de sistematizar as relações entre a Linguagem Natural e a Linguagem Documentária.

As relações entre a Lingüística e a Documentação foram pouco exploradas naquela época, segundo Natali [Smit] (1978, p. 34, grifo do autor), principalmente os trabalhos de síntese, isso porque:

- 1) as pesquisas *lingüísticas* desenvolveram-se primordialmente até agora no campo da sintaxe, cujo interesse é importante mas não suficiente numa perspectiva documentária; por sua vez, as pesquisas *semiológicas*, mais voltadas para o extra-frásico, o “sentido” e/ou a organização total de enunciados, não chegaram ou talvez não tenham procurado desenvolver métodos operacionais de grande escala.
- 2) a prática da *análise documentária* baseou-se muito tempo em operações implícitas, circunscritas à “cultura” individual do indexador (indexação manual). Somente com a desenfreada explosão de informações científicas que assistimos hoje [...] fez-se sentir a necessidade de uma documentação “industrial” e automatizada, surgindo assim o imperativo da explicitação das operações de indexação anteriormente implícitas.

O primeiro fator citado acima chama a atenção para os estudos da compreensão dos elementos do texto que garantem o seu entendimento, os quais com o passar do tempo e o desenvolvimento de estudos nessa área, atingiram um desenvolvimento satisfatório para a sua aplicação em análise documental de conteúdo. Diante disso, verifica-se a existência da interdisciplinaridade entre a Ciência da Informação e as áreas preocupadas com os estudos dos mecanismos e da semântica do texto.

A interface entre a análise documental de conteúdo e a Semiótica, para esta pesquisa, ocorre quando a primeira utiliza a estrutura textual, dada pelo *percurso gerativo de sentido*, que no Brasil é divulgado pelos lingüistas Tatit (2003) e Fiorin (1999, 2008), como estratégia de análise para a identificação da temática do texto literário infanto-juvenil. Assim, o percurso é utilizado como base metodológica para desenvolver a etapa analítica da análise documental de conteúdo.

São explorados, portanto, os elementos pertinentes da Ciência da informação no que tange à análise documental de conteúdo e os aspectos interdisciplinares que formam os

subsídios necessários à identificação de temas em texto literário infanto-juvenil, tendo em vista que essa informação registrada, inserida em um sistema de recuperação da informação, possa ser processada a fim de ser recuperada e utilizada, contribuindo para a geração de significados e conhecimentos, diante de necessidades de informação do usuário.

O desenvolvimento de estudos sobre a análise de conteúdo necessita de interfaces teóricas que garantam maior compreensão do objeto estudado. Assim, a Ciência da Informação apóia-se na Lingüística e na Lingüística Textual e, com o desenvolvimento de estudos sobre textos narrativos ficcionais, busca também contribuições da Semântica Discursiva e Semiótica. De acordo com Izquierdo Arroyo (1993, p. 200, grifo do autor), “[...] el **Análisis de Contenido** indujo, junto con otras disciplinas el surgimiento de las **Ciencias del Texto**, y éstas le devuelven ahora, un rico instrumental para su propio desarrollo”.

Para efetuar a análise documental de conteúdo é necessário considerar o tipo de texto que está sendo analisado. Monday (1996 apud DIAS; NAVES, 2007) afirma que para um leitor analisar o conteúdo do texto e extrair a mensagem principal é importante distinguir os tipos de texto, ou os gêneros literários, pois cada gênero possui sua própria definição de idéia principal.

De acordo com Silva e Fujita (2004), a Lingüística Textual se faz presente no processo de leitura para a indexação, no âmbito da análise de assunto, explicando sobre as diferentes espécies de texto.

As tipologias textuais seguem estruturas de construção de textos que as caracterizam e as distinguem umas das outras. Segundo Pinto Molina (1992), o texto é uma unidade estruturada em níveis distintos. Estas estruturas são denominadas como microestrutura, macroestrutura e superestrutura. A microestrutura consiste na estrutura concreta ou física do texto formada por palavras que se projetam em nossos sentidos para a compreensão integral do texto. A macroestrutura ou estrutura profunda representa o conteúdo do texto ou o significado textual. E a superestrutura, segundo Van Dijk (1983), é a estrutura global em que o texto se adapta, No caso da estrutura narrativa, esta é formada de complicação, resolução e sucesso; marco e sucesso formam o episódio da trama. Além disso, a superestrutura apresenta os elementos que constituem um determinado tipo de texto, ou seja, as características de organização da estrutura textual.

De acordo com os estudos de Dias e Naves (2007), a estrutura textual reflete o arranjo em que foram apresentadas as informações, ou seja, é formada por esquemas organizados que possibilitam a identificação de traços básicos que caracterizam sua disposição. Assim, ao se reconhecer essa organização no texto, podem-se identificar as partes mais significativas.

O texto também é considerado como um tipo de signo, mas para entendê-lo é necessário verificar os outros signos que o compõem e suas relações. Os estudos sobre o texto tiveram suas origens na Lingüística, que estuda as linguagens naturais e inicialmente estabeleceu o estudo sobre o signo e o significado. Assim, a Lingüística investiga todo e qualquer sistema de signos, linguagens verbais e não-verbais (PETTER, 2003). Diante disso, verifica-se, de acordo com Fiorin (2003, p. 73), que

[...] Com os signos, o homem cria universos de sentido. As línguas não são nomenclaturas que se aplicam a uma realidade pré-ordenada, mas são modos de interpretar o mundo. Por isso, estudar a linguagem é a forma de entender a cultura, de compreender o homem em sua marcha sobre a Terra.

Para o autor “A atividade lingüística é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e esses conceitos ordenam a realidade, categorizam o mundo” (FIORIN, 2003, p. 56). Afirma também que, “As palavras formam um sistema autônomo que independe do que elas nomeiam, o que significa que cada língua pode categorizar o mundo de forma diversa. Os signos definem-se uns em relação aos outros.” (FIORIN, 2003, p. 56).

Além disso, “[...] um signo é sempre interpretável por outro signo: no interior do mesmo sistema pelo sinônimo, pelas paráfrases, pelas definições; em outro sistema, em outra língua, por exemplo, pela tradução.” (FIORIN, 2003, p. 56). Contudo, segundo Fiorin (2003, p. 57), “[...] a língua não é uma nomenclatura aplicada a uma realidade cuja categorização preexiste à significação”.

Saussure afirma que o signo lingüístico é uma entidade de duas faces, não une um nome a uma coisa, mas sim um conceito (significado) a uma imagem acústica (significante). Esta é a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos nas palavras, mas não a pronunciamos oralmente. O significante evoca um significado, mas o significado não existe à parte dos sons que o veiculam. Além disso, o significado não designa a realidade e sim a sua representação dada por quem o emprega (FIORIN, 2003).

Afirma também que cada elemento lingüístico deve ser diferente de outros com que mantém uma relação, considerando, portanto, não mais a composição do signo, mas a sua relação com outros signos, criando a partir disso a noção de valor (que provém da situação recíproca das peças na língua).

Assim, de acordo com Fiorin (2003, p. 58), “[...] significação é, então, uma diferença entre um signo e outro signo, pois o que existe na língua são a produção e a interpretação de diferenças. No interior de uma língua, as palavras que exprimem idéias próximas delimitam-se uma às outras”. Segundo o autor, Saussure demonstra que, com conceito de valor, o que importa são as diferenças entre conceitos e sons em uma língua.

Hjelmslev incorpora a noção de valor ao conceito de signo, a partir da concepção de Saussure, ao afirmar que o signo é uma união de um plano de conteúdo a um plano de expressão, em que cada um possui forma e substância. Nessa nova concepção, a forma corresponderia ao que Saussure chama de valor (um conjunto de diferenças). Assim, “[...] Para estabelecer uma definição formal de um som ou de um sentido, é preciso estabelecer oposição entre eles por traços, pois os sons e os sentidos não se opõem em bloco.” (FIORIN, 2003, p. 59).

Segundo o autor, isso também acontece no âmbito do sentido, por exemplo, a oposição entre as palavras *homem/mulher* contém em ambos o traço /humano/, mas se distinguem porque o primeiro possui o traço de /masculinidade/ e o segundo de /feminilidade/. Contudo, em português não há um termo para indicar o ser humano em geral, esse conteúdo recai, portanto, no termo *homem*. Conseqüentemente, possui dois valores diferentes na relação de oposição, o de *ser humano* e o de *ser humano do sexo masculino*.

Os estudos dos signos e suas relações foram demonstrados nesta pesquisa de maneira geral, a fim de demonstrar alguns aspectos importantes no âmbito do sentido, como vistos, por exemplo, a partir da interpretação da oposição entre as palavras (*homem/mulher*). Assim, os valores atribuídos às palavras serão evidenciados à medida que os traços semânticos possam ser interpretados diante de um contexto maior como o texto. A escolha de valores de um signo pode ser determinada pelo contexto e intenção de uso desse termo.

Além disso, foi visto que a substância no plano de expressão são os sons, e no plano de conteúdo são os conceitos. Assim, sons e conceitos são gerados a partir da forma e não preexistem sem ela. Segundo Fiorin (2003, p. 59),

[...] o signo, para Hjelmslev, une uma forma da expressão a uma forma de conteúdo. Essas duas formas geram duas substâncias, uma da expressão e uma do conteúdo. A forma de expressão são diferenças fônicas e suas regras combinatórias; a forma do conteúdo são diferenças semânticas e suas regras combinatórias; a substância da expressão são os sons; a substância do conteúdo, os conceitos.

Para Hjelmslev, o signo é representado por “[...] ERC (expressão em relação com o conteúdo) e uniria duas formas, que se manifestam por duas substâncias.” (FIORIN, 2003, p. 59-60). Essa união entre sons e conceitos, resultante da semiose, no ato de falar produz significação, mas não só no âmbito dos signos mínimos como os morfemas (menor unidade que possui forma fônica e significado), mas também na produção de frases ou textos. Portanto, frases e textos também são signos, como também qualquer produção humana dotada de sentido. Os textos também vão conter elementos de significação.

De acordo com Fiorin (1999),

O projeto semiótico filia-se à tradição saussuriana. De um lado, tem por objeto não o significado, mas a significação, isto é, um conjunto de relações responsáveis pelo sentido do texto. Postula que o sentido não é algo isolado, mas surge da relação. Só há sentido na e pela diferença. Assim, os efeitos de sentido percebidos pelo falante pressupõem um sistema estruturado de relações. Por conseguinte, a Semiótica não visa propriamente ao sentido, mas a sua arquitetura, não tem por objetivo estudar o conteúdo, mas a forma do conteúdo.

Segundo o mesmo autor, isso significa que “[...] a Semiótica deseja menos estudar o que o texto diz ou por que diz o que diz e mais **como** o texto diz o que diz. De outro lado, procura realizar o projeto saussuriano, que preconiza que a Linguística seria parte de uma ciência mais geral, a Semiologia” (FIORIN, 1999, grifo nosso). A Semiologia estudaria os sistemas de signos e as leis que os regem, diferentemente da Semiótica, que, segundo o autor, “[...] visa a compreender o sistema de diferenças responsáveis pela produção de sentido de um texto.” (FIORIN, 1999).

Portanto, a Semiótica demarca-se da Semiologia, assumindo outro nome, porque de acordo com Fiorin (1999), “[...] ao incorporar o conceito saussuriano de valor, torna-se uma teoria da significação, que tem por escopo descrever a produção e a compreensão do sentido, e não uma teoria do signo”. Além disso, a Semântica Estrutural comportava a idéia de que o discurso possui níveis de invariância, mas não concebia o percurso gerativo, como ocorre na Semiótica atualmente.

A Semiótica e a Semântica Discursiva foram escolhidas para este estudo por considerar a semântica subjacente à estrutura do conteúdo textual, tal como expressa no percurso gerativo de sentido, que será explicado posteriormente. Essas duas áreas são consideradas complementares neste estudo, pois a semântica discursiva, como elemento da Análise do Discurso também incorpora o percurso gerativo de sentido em seus estudos.

Isso porque, de acordo com Fiorin (2008), a partir dos trabalhos de J. Trier passou-se a analisar os campos semânticos, chamados também de conceituais ou nocionais, dentro da Semântica como área de estudo, mas desenvolvidas também em Lexicologia. Segundo Fiorin (2008, p. 14), “Um campo semântico é um conjunto de unidades lexicais associadas por uma determinada estrutura subjacente”.

Por volta dos anos 1960, surge a Semântica Estrutural, que funcionava em paralelismo do plano de expressão e do plano de conteúdo, contudo sua análise sêmica gerou dificuldades de aplicação, produzindo bons resultados somente quando utilizados em campos léxicos bem delimitados. Portanto, o projeto da Semântica Estrutural fracassou, e os lingüistas voltaram-se

para a análise de unidades maiores, como os enunciados (estudados por Ducrot) e o texto. Este, estudado por Greimas, estabelece que a semântica deve ser gerativa, sintagmática e geral, em face a modelos de produção do sentido como o percurso gerativo de sentido (FIORIN, 2008).

Os aspectos que demonstram especificamente o surgimento do percurso gerativo de sentido serão expostos adiante, para se explicar a sua noção de texto como signo hierarquicamente maior e complexo, demonstrando como essa compreensão pode ajudar na análise documental de conteúdo de texto literário infanto-juvenil. O que vale ressaltar aqui é a importância de se compreenderem as áreas de estudo que explicam o conteúdo textual segundo o percurso gerativo de sentido, para depois demonstrar os elementos que compõem a forma desse conteúdo, que por sua vez expressa o sentido do texto ou o próprio conteúdo semântico.

Segundo Izquierdo Alonso (2004, p. 35), existem três aspectos determinantes de uma forma ou estrutura de conteúdo textual: “[...] la adscripción a un género, la elección de una determinada forma-tipo textual, y la realización de una estructura textual concreta para cumplir determinada función comunicativa”. Assim, para a autora,

Un *género* es un vehículo convencional, elegido por un emisor, para transmitir todo aquello que quiere expresar. Está conformado por un conjunto de tipos, que comparten una serie de rasgos formales y de contenido, y constituye un padrón para la interacción comunicativa que se produce en un ámbito social determinado. Hablamos así de géneros musicales, géneros literarios, géneros discursivos o géneros documentales. (IZQUIERDO ALONSO, 2004, p. 35).

Para esta pesquisa, o gênero considerado é o texto literário infanto-juvenil em prosa, considerado por Ceccantini (2000) como subgênero dos textos literários. A literatura infanto-juvenil, apesar de ser desenvolvida a partir da estrutura canônica, possui características próprias (textuais e de intenção comunicativa para público específico) que a diferem dos outros tipos de texto. Esses elementos reunidos a caracterizam e a consolidam como um dos tipos de gêneros literários.

Todos os fatores relacionados ao funcionamento textual demonstram que o texto não transmite somente temas, mas também comunica-os por meio de sua estrutura, e esta não é só um mero padrão organizado que comporta um conteúdo. Um mesmo tema pode ser desenvolvido em distintos tipos de texto (IZQUIERDO ALONSO, 2004). Nesse sentido,

Todos los textos reflejan distintos niveles en su estructura y contenido, y pueden articularse en disposiciones y proporciones variadas. En consecuencia, debemos caracterizar la naturaleza de esas formas elementares o básicas de organización de la información, y profundizar en la definición y

características más comunes a los diferentes tipos textuales, así como en las relaciones y funciones que integran dichas estructuras. (IZQUIERDO ALONSO, 2004, p. 37).

A necessidade de se estudarem os aspectos formais do conteúdo textual advém da importância de se conhecer o texto, pois este se constitui como matéria prima dos analistas de conteúdo textual, que processam textos e a informação (IZQUIERDO ALONSO, 2004). Para entender o texto é necessário um domínio das representações textuais, segundo a autora, e, a partir disso, aplicar esse conhecimento ao processamento documental. Ou seja, é necessário adentrar na estrutura textual, analisando-a cuidadosamente para reconhecer os distintos aspectos que a compõem.

Agustín Lacruz (2006), que utiliza aportes teóricos da Semiótica¹, destaca que o texto consiste basicamente em “toda entidade comunicativa percebida como auto-suficiente e caracterizada por um funcionamento que Eco compara a ‘uma máquina semântico-pragmática que pode ser atualizada em um processo interpretativo’ e cujas regras de geração coincidem com suas próprias regras de interpretação” (CALABRESE apud AGUSTÍN LACRUZ, 2006, p. 52, tradução nossa).

Embora as teorias da análise da análise documental de conteúdo sejam desenvolvidas para representar assuntos de documentos técnicos e científicos (não ficcionais), podem-se encontrar nessas teorias elementos norteadores para a identificação de temas nas obras infanto-juvenis. Principalmente por preverem que a estrutura textual é de sua importância para a identificação da temática do texto.

Nesse sentido, vale destacar que a Análise do Discurso, especificamente a Semântica Discursiva, junto com a Semiótica, contribuem para efetivar estudos que visam à análise do conteúdo textual de ficção, pois elucidam sua temática e sua estrutura. Um exemplo atual da interface de estudos entre a Ciência da Informação e a Semântica Discursiva pode ser constatado em Damazo (2006), que utiliza o percurso gerativo de sentido como estratégia para a análise de assunto de contos de ficção baseados na Doutrina Espírita, auxiliando assim a

¹ Os aportes teóricos da Semiótica, mencionados por Agustín Lacruz (2006), são advindos de diversas correntes de investigação e escolas diferentes, principalmente como as do âmbito da Semiologia Lingüística de Saussure, Hjelmslev, Mathesis e Jacobson; da Semiótica Peirceana, com Peirce, Sebeok, Fisch, Apel, Kloesel e Deledalle; a escola de Tartú-Moscú com Lotman e Uspenski; a escola de Paris com Greimas; o círculo de Toronto; a Lingüística do texto com Van Dijk, Isenberg, Coseriu, Harris, etc. Isso com o intuito encontrar o embasamento necessário à análise e representação de conteúdo de imagem artística, utilizando para isto estudos sobre o **texto literário**. Como ponto de partida Agustín Lacruz (2006) adota os estudos de Calabrese, que advém da escola italiana de Umberto Eco para abordar a noção geral de texto, os quais apresentam-se muito pertinentes ao entendimento de texto que se propõe esta pesquisa.

análise documental de conteúdo com a estratégia da utilização da estrutura textual para encontrar os temas necessários à recuperação da informação em biblioteca especializada.

A análise de assunto, de acordo com Dias e Naves (2007), consiste no processo de ler o documento para extrair conceitos que possam representar a essência de seu conteúdo. Essa análise é a primeira etapa do tratamento temático da informação, que, por sua vez, é integrante do processo de tratamento da informação utilizado em bibliotecas e em sistemas de recuperação da informação para descrever dados físicos do documento e de conteúdo (assunto). Segundo os autores, existem variações terminológicas, indicando que a análise de assunto pode ser entendida por expressões como análise conceitual, análise temática, análise documentária e análise de informação (DIAS; NAVES, 2007).

Como já definido, para esta pesquisa se utilizam os estudos voltados à análise documental de conteúdo, a fim de garantir a transmissão de informações contidas em um documento, produzindo informação sobre a informação, com o objetivo de garantir o acesso ao seu conteúdo temático em um sistema de recuperação da informação (DIAS; NAVES, 2007). Esse sistema, de acordo com os autores,

[...] visa otimizar o acesso ao conteúdo das informações, sejam estas as existentes numa determinada biblioteca, sejam quaisquer outras informações, inclusive aquelas que podem não estar em nenhuma biblioteca. Diz-se otimizar porque uma biblioteca já é organizada de forma a facilitar o acesso a seu conteúdo, mas o catálogo, que é o principal sistema de recuperação da informação de uma biblioteca, incrementa esse acesso. (DIAS; NAVES, 2007, p. 15).

O tratamento documental de conteúdo, para Izquierdo Alonso (2004), é uma operação de metacomunicação e uma prática semiótica que contém uma manifestação textual importante. Portanto, sua contextualização e operacionalização devem ter um enfoque textual. Nesse sentido, a Lingüística Textual e a Análise do Discurso contribuem com o tratamento documental de conteúdo com estudos voltados aos fatores internos do texto, como as tipologias e as gramáticas textuais, além de estudos sob uma perspectiva comunicativa ou contextual que consiste nas condições de produção e recepção do texto, entre outros fatores.

Os temas do conteúdo do documento, representados e recuperados por meio do catálogo de assunto, constituirão o elo que une a informação contida no documento e a informação desejada pelo usuário. Assim sendo, é importante obter os temas que compõem o documento por meio da análise documental de conteúdo para formar a representação em sistema de recuperação da informação.

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DE CONTEÚDO: EXPLORANDO O CASO DO TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL

Para este estudo foi estabelecido o enfoque nos procedimentos da análise documental de conteúdo que colaboram com a identificação de temas em texto literário infanto-juvenil. Portanto, apresenta-se um enfoque na etapa analítica da análise documental de conteúdo, enquanto que, na etapa sintética, no âmbito da recuperação da informação, buscam-se apenas alguns aspectos – por ter sido verificado que ocorre a representação da literatura infanto-juvenil atualmente em vocabulário controlado, lista de cabeçalho de assunto e sistema de classificação.

É importante destacar inicialmente que, para esta pesquisa, optou-se pelas expressões **tema**, ou mesmo assunto, para se referir aos assuntos, conceitos ou informações do conteúdo temático, que o texto pode veicular; e foi estabelecida a denominação **tema principal** para designar o que Kobashi (1994) denomina como tema. Segundo a autora,

[...] Os temas são as idéias principais discutidas ou tratadas em um documento. Definem-se, portanto, como o foco principal de um trabalho e não um assunto periférico. A abordagem de um tema implica, normalmente, a referência a conhecimentos anteriores ou requer a introdução de outros conceitos; algumas idéias podem, por outro lado, ser usadas para ilustrar certos fatos. Tais itens são dados que cumprem no texto várias funções, tais como auxiliar a compreender o texto ou dar credibilidade a uma afirmação, mas não são temas e não devem ser tratados como tal. O “tema” é o elemento em torno da qual se estrutura a mensagem, é o seu núcleo informativo. (KOBASHI, 1994, p. 110-111).

Essa designação foi necessária a fim de estabelecer uma aproximação entre o que a Semiótica denomina como tema do nível discursivo – investimento semântico de natureza conceptual (FIORIN, 1999, 2008; TATIT, 2003) – no percurso gerativo de sentido. Apesar de apresentarem funcionalidades diferenciadas, em relação à definição de Kobashi (1994), estabelecem-se temas no nível discursivo ao interpretar figuras (algo do mundo natural). Assim, a Semiótica denomina de tema os elementos do texto que não necessariamente se constituem na idéia principal. Tema principal nesta pesquisa é reservada à designação da idéia principal do texto, dada pela relação em oposição de termos no nível profundo do percurso gerativo de sentido.

Para que ocorra a recuperação da informação por meio do conteúdo conceitual do documento, ou tema, é necessário adotar procedimentos de análise documental de conteúdo, a fim de inicialmente identificá-los para posteriormente efetivar a representação desse conteúdo documental em algum sistema que vise à recuperação da informação.

A análise documental é situada no âmbito do fluxo de informação por Guimarães (1994), a fim de explicar sua função em um sistema de recuperação da informação (SRI). O autor afirma que o fluxo comporta, no mínimo, as quatro etapas seguintes:

- a) seleção: ligada à formação do acervo/coleção de um determinado SRI a partir de padrões previamente estabelecidos;
- b) organização: constitui-se no chamado processamento técnico do documento, quando o mesmo recebe o tratamento temático e descritivo e um preparo mecânico visando ao armazenamento (arranjo);
- c) recuperação: consiste no levantamento das informações e/ou do documento, por meio dos registros informacionais e em função de uma determinada necessidade do usuário (busca);
- d) disseminação: ligada à interface documentária/usuário, quando do fornecimento da informação solicitada e recuperada em um SRI. (GUIMARÃES, 1994, p. 157-158).

Para garantir a recuperação do conteúdo da informação e sua disseminação, torna-se importante observar a necessidade prévia de utilizar os processos de seleção, processamento ou tratamento (organização).

Ainda conforme Guimarães (1994), a etapa de organização da informação contém o tratamento da informação, que por sua vez é dividido em atividades de análise e de representação dos aspectos físicos (extrínsecos) e de conteúdo temático (intrínsecos) dos documentos. Este último constitui o tratamento temático da informação, que comporta a análise e a síntese.

Além disso, a recuperação da informação, segundo Moraes, Guimarães e Guarido (2007), é o objetivo básico de toda a atividade de tratamento documental, pois permite que o conteúdo informacional chegue ao usuário.

De acordo com Guimarães (2003), a análise documental é composta por dois tipos de análise, a análise formal (descrição bibliográfica, por exemplo, a catalogação) e a análise de conteúdo (descrição física e temática para a recuperação da informação).

Sobre esse aspecto, Pinto Molina (1993, p. 99, grifo do autor) diz que

Los niveles de análisis están en relación directa con los elementos dicotómicos que integran el documento: contenido (mensaje) y forma (soporte), distinguiéndose pues entre *análisis documental de la forma* (ADF) y *análisis documental de contenido* (ADC), ambos con sus campos teóricos e ámbitos de acción propios. El primero se efectúa sobre el continente, envase o soporte documental, y el segundo se refiere al mensaje del documento.

A análise documental de conteúdo, – a que interessa para esta pesquisa –, possui natureza analítico-sintética, pois a análise visa à síntese, que ocorre por condensação ou representação em linguagens documentárias (GUIMARÃES, 2003).

Segundo Pinto Molina (1993), por estar em meio a um processo comunicativo, o processo documental necessita de três elementos básicos: o emissor documentalista qualificado para aplicar as técnicas pertinentes, o documento (mensagem) e um destinatário ou usuário, que se beneficiará desse processo ao obter a informação demandada com rapidez, precisão e garantia. Esse processo será gerador de novos processos informativos que poderão resultar em novos processos documentais.

A definição de análise documental é dada por Gardin (1981 apud GUIMARÃES, 1994; SILVA; FUJITA, 2004), que a define como o conjunto de procedimentos realizados para expressar o conteúdo dos documentos, sob formas que facilitem a recuperação da informação.

A representação de um texto original, segundo Gardin (apud CUNHA, 1990), mesmo se não seguir nenhuma regra, consiste em uma operação semântica. Portanto, a análise documental de conteúdo, ao procurar expressar esse conteúdo dos textos, aproxima-se do objetivo de outras análises com fins idênticos, como as literárias, semióticas e lingüísticas.

A análise documental de conteúdo, segundo Pinto Molina (1993), proporciona a representação de textos em novos textos (metatexto), cujo nível de descrição pode oscilar entre os diversos tipos de resumos e os índices. Este último é considerado a expressão mais reduzida do conteúdo textual, pois é formulado segundo os conceitos encontrados nos documentos em face às exigências de linguagens do sistema.

De acordo com Guimarães (1994), – também citado por Moraes, Guimarães e Guarido (2007) –, a análise documental de conteúdo pode ser efetuada de acordo com os seguintes procedimentos:

- **Etapa analítica**, que se inicia com a *leitura técnica* do documento para a identificação da estrutura textual e das partes mais importantes do texto que revelem o conteúdo temático, utilizando-se para isso estratégias metacognitivas. É finalizada com a *identificação de conceitos*, por meio das partes mais significativas do texto é atribuído ao documento um conjunto de categorias conceituais, com o objetivo de construir enunciados de assuntos.
- **Etapa sintética** é constituída de: *seleção de conceitos* (quando os enunciados de assunto são categorizados em principais, secundários e periféricos, ordenados logicamente diante de parâmetros estruturais, funcionais e de uso); *condensação documentária* (corresponde à redução do documento a um resumo, por exemplo); e *representação documentária* (consiste na tradução do conteúdo temático em linguagem de indexação, podendo ser representado por meio de índices).

Para que ocorra a análise documental de conteúdo, além dos procedimentos das etapas acima citadas, é importante considerar o princípio de especificidade e a precisão.

A especificidade se originou dos estudos de Cutter (1876 apud LANCASTER, 2004, p. 34), esse princípio determinou que “[...] um tópico deve ser indexado sob o termo mais específico que o abranja completamente”.

Sobre a precisão, Araújo Júnior (2007, p. 83) afirma que “A utilização de índices de precisão deverá sempre propiciar parâmetros para a melhoria contínua da resposta obtida dos sistemas de recuperação da informação”. Para isso, o conhecimento das necessidades de informação dos usuários deve ser considerado no momento da busca, minimizando as possibilidades de imprecisão e dificuldade de recuperação.

De acordo com esse autor, a precisão está relacionada com a demanda de informação solicitada ao sistema de recuperação da informação pelo usuário e a resposta que o sistema pode oferecer. Assim, há um conjunto de fatores que estão relacionados com a precisão, pois

Além do conhecimento das necessidades informacionais do usuário e da montagem do modelo de busca e recuperação da informação, a especificidade e a exaustividade devem ser amplamente consideradas. A ocorrência da especificidade e da exaustividade se dá pela análise da demanda informacional do usuário, a fim de estabelecer o quanto o aumento da exaustividade é viável sem ampliar a revocação que mede se um item foi ou não recuperado e a extensão dessa recuperação. Enfim, a conjugação dos três fatores elencados é condição básica e necessária na busca de índices de precisão mais altos. (ARAÚJO JÚNIOR, 2007, p. 83).

Assim, observa-se que dois fatores principais devem ser considerados na análise documental de conteúdo: a garantia de que os temas identificados devem estar de acordo com o que os documentos realmente abordam (especificidade); e a preocupação de que o usuário recupere precisamente a informação de que necessita no momento de busca em sistema de recuperação (precisão). Por isso, deve-se oferecer a identificação de temas e a representação do conteúdo do documento de maneira que permita o máximo possível de especificidade e exaustividade, como também é necessário conhecer a linguagem do usuário para adequá-la ao sistema, garantindo assim que recupere a informação.

Foram verificados neste capítulo os elementos pertinentes à análise documental de conteúdo. Mas, a seguir apresentam-se suas etapas de modo um pouco mais detalhado em relação ao texto literário infanto-juvenil. Os elementos que compõem cada etapa da análise documental de conteúdo foram abordados a fim de cumprir os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, mas obedecendo ao enfoque proposto sobre a identificação de temas.

3.1.1 ETAPA ANALÍTICA DA ANÁLISE DOCUMENTAL DE CONTEÚDO

A etapa analítica da análise documental de conteúdo, segundo Guimarães (1994), inicia-se com a leitura técnica do documento para que ocorra a identificação da estrutura textual, depois, observam-se as partes mais importantes do texto para encontrar o conteúdo temático (identificação de temas). Para isso, são utilizadas estratégias metacognitivas que ajudam na identificação da estrutura textual e dos temas.

Conforme Moraes e Guimarães (2006), o processo de análise documental de conteúdo inicia com o desenvolvimento de estratégias de leitura documental para identificar os aspectos que podem ser objeto de representação.

Segundo Pinto Molina (1993), o texto possui uma qualidade que favorece a análise documental de conteúdo. Trata-se de seu nível de qualidade estrutural, pois os textos melhor estruturados são os que melhor se compreendem e, conseqüentemente, podem ser processados com rapidez e eficácia.

Nesse sentido, Guimarães (1994) também afirma que a leitura técnica se baseia na observação da estrutura, função e partes de maior conteúdo temático do documento.

A partir disso, pode-se estabelecer para esta pesquisa que a estrutura textual será observada considerando a estratégia de que as regras de geração de um tipo de texto coincidem com suas próprias regras de interpretação, sendo utilizado, portanto, o *percurso gerativo de sentido* que permite interpretar a estrutura, bem como as partes principais e a temática.

A função da literatura infanto-juvenil, como vista anteriormente, consiste basicamente em mostrar a realidade, por meio da arte e da ficção, abordando temas da vida humana. A leitura é utilizada para o lazer e para a observação de informações que estão sendo abordadas no ensino, em sala de aula. Esses temas, portanto, podem ser identificados por meio da análise do percurso gerativo de sentido.

Mas, antes de abordar a teoria do percurso é necessário apresentar algumas observações em relação à leitura técnica para explicar os procedimentos adotados na identificação de temas em literatura infanto-juvenil.

A leitura técnica foi desenvolvida inicialmente para identificar conceitos no texto científico. Por isso, existem algumas sugestões para se efetuar a leitura nesse tipo de texto. Por exemplo, recomenda-se que a leitura não seja efetuada na íntegra. Foskett (1973 apud GUIMARÃES, 1994) alerta para a falta de tempo de bibliotecário que deve direcionar a

leitura às partes específicas. Mas, sabendo que o texto literário infanto-juvenil pode se apresentar de maneira diversificada, optou-se nesta pesquisa por realizar a leitura na íntegra dos textos que compõem o *corpus* a ser analisado.

De acordo com Cintra (1989), o leitor documentalista não é previsto pelo autor, que pode realizar uma leitura parcial ou integral do texto, dependendo se as seqüências são previsíveis. Assim, os leitores que possuem conhecimento prévio específico sobre superestrutura textual conseguem executar a tarefa de leitura mais facilmente do que os que não o possuem.

Como visto anteriormente, as próprias regras de construção textual contribuirão para o entendimento desse texto de ficção em relação à estrutura e à temática. O conhecimento prévio sobre a estrutura textual apresenta-se como apoio fundamental para a identificação dos temas procurados na literatura infanto-juvenil.

Segundo Kobashi (1994, p. 110), “A análise e a compreensão do texto, para fins documentários, requer estratégias adequadas de leitura”. Pode-se observar, nos estudos da autora, que a leitura documentária não é de fruição, porque está comprometida com objetivo preciso de comunicação, ou de elaboração de produtos (resumos e índices) para a recuperação da informação. Além disso, nessa leitura a compreensão global do texto requer a identificação do seu tema.

O bibliotecário também deve utilizar seus conhecimentos prévios e verificar o tipo de estratégia que o texto exige para a leitura técnica, pois “[...] o conhecimento prévio e as estratégias de leitura estão, de alguma forma, vinculados a habilidades do profissional da documentação [...]” (CINTRA, 1989, p. 30).

Para descobrir do que trata o documento devem-se considerar também as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, que devem ser aplicadas equilibradamente. Segundo Cintra (1989, p. 34), “[...] as cognitivas [...] compreendem comportamentos automáticos e inconscientes e as metacognitivas [...] supõem comportamentos desautomatizados, na medida em que o leitor tem consciência do que está lendo”.

Diante disso, verifica-se, de acordo com Fujita (2003, p. 77), que “A respeito de ‘onde’ localizar conceitos depende da identificação da estrutura temática”. Apesar disso, conforme a legibilidade e a estrutura textual, o tema poderá estar formulado no objetivo do texto e, quando não estiver, será preciso buscar a identificação dos conceitos dentro da estrutura textual.

A utilização da compreensão da estrutura textual, assim como o entendimento sobre as partes importantes do texto que contêm a temática principal constituem estratégias

metacognitivas de leitura técnica para a identificação de temas. Para Silva e Fujita (2004), a consciência do porquê estar lendo um texto, observando também os objetivos de leitura para a identificação de temas, torna essa leitura metacognitiva. Nesse sentido,

A metacognição significa o conhecimento do conhecimento disponível para executar uma determinada tarefa e, é importante, porque podemos realizar um monitoramento de nossa atividade de leitura evitando erros e incompreensão. O leitor indexador, durante a atividade de leitura documentária, deve buscar a compreensão, pois somente assim terá a condição de concretizar sua atividade de indexação. (SILVA; FUJITA, 2004, p. 148).

As estratégias cognitivas e metacognitivas também estão relacionadas com os objetivos em estão submetidos à leitura documentária. Tais aspectos são abordados por Pinto Molina (1993, p. 162-163), quando diz que

Pero las estrategias desarrolladas durante el período de la lectura dependen no sólo del lector y del texto, sino también de los objetivos documentales. Concebidas como acciones mentales estructuradas, se pueden agrupar en dos categorías: cognitivas, que comprenden comportamientos automáticos e inconscientes de interpretación; y metacognitivas, que suponen actividades desautomatizadas en las que el lector tiene consciencia de cómo está leyendo. La legibilidad de un texto exigirá una aplicación equilibrada de ambos tipos de estrategias.

Para a autora, a leitura consiste em uma série de procedimentos, incluindo operações conceituais, lingüísticas e cognitivas, que se desenvolvem durante uma aplicação contínua e simultânea de dois tipos de processamento da informação – os chamados *bottom-up* e *top-down* – considerados inversos e complementares, provenientes da psicologia cognitiva, como descritos a seguir:

- 1) *Ascendentes*/ guiados por los datos/ “botton-up”/ inductivos/, en los que la lectura es de tipo lineal, yendo de las partes al todo textual, es decir partiendo exclusivamente del estímulo visual.
- 2) *Descendentes*/ orientados conceptualmente/ “top-down”/ deductivos / en los que se camina a la inversa, del todo a las partes, aprovechando los “conocimientos previos” o “esquemas” del lector. La experiencia nos dice que la comprensión/interpretación de un pasaje escrito implica la continua inserción de una gran dosis de conocimiento extralingüístico convencional (“conocimiento previo”). Por consiguiente, el lector no necesita utilizar todos los datos textuales, pues el proceso se inicia aprovechando dicha información extratextual para plantear hipótesis o predicciones que facilitam la comprensión/interpretación. Cualquier autor asume que sus lectores disponen del oportuno nivel de dichos “conocimientos previos”. (PINTO MOLINA, 1993, p. 161, grifo do autor).

Nesse contexto, segundo a autora, a compreensão e a interpretação ocorrem com a criação de significados, a primeira existe tanto nos processos ascendentes de leitura, quanto nos descendentes. Além disso, a leitura não é mecânica e linear, mas sim uma exploração

multidimensional, podendo corresponder a análises de estruturas profundas, também denominadas de análises semânticas ou análise de conteúdo.

Assim sendo, a leitura possibilita a compreensão de significados contidos nas relações entre as palavras do texto dispostas segundo uma estrutura textual. Estas relações, portanto, são estruturadas desde o nível superficial, até outros mais profundos, com o objetivo de passar uma informação, um tema.

Contudo, não se pretende explorar a fundo as teorias metacognitivas de leitura, ou estabelecer parâmetros de leitura com questionamento ao texto, pois para isso haveria necessidade, entre outros fatores, de estudos com o monitoramento dessa leitura, e esse não é o objetivo desta pesquisa.

Essa abordagem foi feita somente para evidenciar a utilização da estratégia da compreensão da estrutura textual para a identificação de temas, sabendo que será necessário realizar analogias à teoria do percurso gerativo de sentido no momento da leitura do texto literário infanto-juvenil.

Nesse sentido, vale destacar que, segundo Pinto Molina (1993, p. 165),

[...] el proceso de identificación de la estructura de contenido (EC) es fundamentalmente un proceso inductivo de olvido controlado, aunque se debe tener en cuenta que la inserción deductiva de “conocimientos previos” más o menos detallados es absolutamente indispensable para la comprensión textual. Es también subjetivo porque depende en parte de las condiciones e intenciones del analista que lo practica. La formulación de una teoría sobre AD [análise documental] de contenido se basará en un profundo estudio del texto y sus distintas estructuras (lingüística, esquemática y cognitiva), del contexto e de las condiciones evaluadoras del analista.

A identificação de conceitos finaliza a etapa analítica da análise documental de conteúdo, desenvolvida segundo a estratégia de considerar as partes mais significativas do texto para construir um conjunto de categorias conceituais, com o objetivo de construir enunciados de assuntos (temas).

A teoria sobre o percurso gerativo de sentido constitui o conhecimento prévio necessário sobre a estrutura textual a ser utilizado como estratégia metacognitiva de leitura documentária para a identificação de temas em texto literário infanto-juvenil.

Portanto, no texto literário infanto-juvenil, utiliza-se a estratégia da identificação da estrutura textual baseada no percurso gerativo de sentido que será explicado mais adiante no desenvolvimento desta pesquisa. Esse percurso possibilita além da identificação da estrutura, encontrar os temas que compõem o texto.

3.1.2 ETAPA SINTÉTICA DA ANÁLISE DOCUMENTAL DE CONTEÚDO

Para que ocorra a recuperação por meio dos temas do texto, é necessário adotar procedimentos de análise documental de conteúdo que visem à representação. Por isso, este estudo verifica no âmbito etapa sintética apenas alguns aspectos atuais da utilização de vocabulário controlado, lista de cabeçalho de assunto e sistema de classificação, como apoio à representação dos temas da literatura infanto-juvenil.

Entretanto, é importante esclarecer que não se pretende desenvolver aqui a adequação da identificação de temas com a seleção, ou com a representação apropriadas ao texto literário infanto-juvenil.

Na etapa sintética da análise documental de conteúdo, a seleção de conceitos vai distinguir, caracterizar e organizar os enunciados de assunto (temas). Essa etapa, portanto, consiste em organizar o conteúdo textual já condensado em conceitos (temas) – que foram identificados na leitura técnica –, elegendo os principais. No caso do percurso gerativo de sentido, este já determina o tema principal e outros temas, mas é necessário verificar o que Guimarães (1994, p. 205) afirma:

Nesse momento, adquire capital importância o tipo de busca informacional a que se destina o documento no contexto de um SRI [Serviço/Sistema de recuperação a informação], do qual dependerá a escolha, a priorização de alguns conceitos nele expressos, em detrimento de outros.

Segundo Araújo Júnior (2007), para que as duas fases da análise documental de conteúdo possam ser efetivadas existe a necessidade do emprego dos requisitos do usuário na descrição do conteúdo e, posteriormente, a representação.

Guimarães (1994) também afirma que a seleção de conceitos está relacionada à busca de conceitos principais (tema principal) e envolve também o ordenamento desses conceitos em um enunciado lógico, tendo como pressupostos a estrutura, a função do documento e o tipo de busca informacional a que se destina, pois esta busca é efetuada pelo usuário em um serviço de informação.

A condensação documental corresponde à formulação de resumos e palavras-chave (temas), e é utilizada para a representação documental que possui características próprias, sendo efetuada para que ocorra a recuperação da informação do conteúdo do documento. Para Moraes, Guimarães e Guarido (2007), a condensação consiste na reconstrução do documento de forma abreviada, destacando as passagens de maior expressividade temática.

Além disso, devem-se estabelecer critérios para a ordem de citação dos conceitos selecionados e condensados, assim formam-se os enunciados de assunto. No estudo de Guimarães (1994), essa ordem de citação ocorre segundo uma organização das facetas que contribuíram para a análise do documento, organizadas de maneira lógica segundo a função do tipo de documento e do tipo de busca a que se destina.

Portanto, segundo o autor, pode-se formular uma ordem de citação, um encadeamento de elementos para a formulação de um enunciado mental básico do assunto, diferente da ordem de citação da representação. Esta é realizada após o controle terminológico, formando o arranjo dos termos descritores com a finalidade de recuperação.

O controle terminológico é efetuado mediante a utilização de linguagens documentárias, como os vocabulários controlados. De acordo com Gil Urdicain (1999), os assuntos extraídos da análise de um documento podem ser traduzidos por termos de uma linguagem documentária, facilitando a normalização do vocabulário e permitindo a recuperação mais ágil.

Com isso, é necessário verificar que a linguagem documentária pode ser definida como “[...] todo sistema artificial de signos normalizados, que facilitan la representación formalizada del contenido de los documentos para permitir la recuperación, manual o automática, de información solicitada por los usuarios.” (GIL URDICIAIN, 2004, p. 17-18). Portanto, segundo a autora, seu objetivo consiste em facilitar a recuperação de documentos de modo a reduzir esforços do usuário.

As linguagens documentárias, operando no quadro das representações documentais, são “[...] vistas como linguagens de comunicação entre a informação documentária e o usuário que dela necessita” (DODEBEI, 2002, p. 56). De acordo com Pinto (1985 apud DODEBEI, 2002, p. 56-57), as linguagens documentárias

[...] atuam nos sistemas de recuperação de informações em dois níveis: orientando o analista sobre quais os melhores termos para representar o assunto de um documento, e orientando o pesquisador sobre a escolha dos termos que corresponderiam à representação do assunto por ele procurado. Essas orientações vão desde o simples controle semântico de termos sinônimos até a construção de complexas redes pragmáticas de referências cruzadas, dando ao usuário outras opções de busca em relação ao assunto procurado.

Por isso, as linguagens documentárias possuem, segundo Dodebei (2002), as funções de organizar o campo conceitual da representação documental, servir de instrumento para a distribuição útil dos livros ou documentos e controlar as dispersões léxicas, sintáticas e simbólicas no processo de análise documental.

A característica principal das linguagens documentárias consiste em possibilitar o controle terminológico, permitindo a representação dos conceitos extraídos (identificados) sem ambigüidade, entre outros fatores. Assim, por analogia, pode-se buscar a relação entre os termos extraídos de um documento com seus correspondentes em linguagens documentárias (GIL URDICIAIN, 2004).

As linguagens documentárias são utilizadas para a recuperação da informação e, além disso, “[...] Essas linguagens são [...] construídas para indexação, armazenamento e recuperação da informação e correspondem a sistemas de símbolos destinados a ‘traduzir’ os conteúdos dos documentos.” (CINTRA et al, 2002, p. 33).

A recuperação da informação consiste nos procedimentos que envolvem a busca e a recuperação dos documentos sobre, por exemplo, um tema específico segundo a solicitação realizada por um usuário (GIL URDICIAIN, 2004). Também de acordo com a autora, o objetivo fundamental de toda biblioteca é facilitar a recuperação de documentos ou da informação que contém. Essa recuperação pode ocorrer a partir do nome do autor de uma obra, ou do título, ou do tema que a obra trata.

Diante desses fatores, que interferem no tema para que ele seja passível de recuperação, confirma-se que a ordem de citação da representação difere da ordem de citação dos temas selecionados.

Neste estudo foram verificados alguns aspectos das linguagens documentárias, demonstrando algumas possibilidades de representação da literatura infanto-juvenil em vocabulário controlado, listas de cabeçalhos de assunto e em sistema de classificação.

Como exemplo, o *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais* de Barbosa, Mey e Silveira (2005) pode auxiliar a representação de literatura infanto-juvenil. O vocabulário é resultante do estudo que compara as traduções realizadas dos cabeçalhos de assuntos do *Guidelines on subject access to individual works of fiction, drama, etc.* (GSAFD), com os cabeçalhos existentes no catálogo de assuntos da *Biblioteca Nacional*, e com os termos do *Tesouro sobre literatura*, elaborado por Gomes e sua equipe.

Os autores desenvolveram quatro listas para auxiliar a indexação de obras ficcionais organizadas de maneira geral em ordem alfabética: *Lista estruturada*; *Lista alfabética de gêneros para ficção juvenil e adulta*; *Lista alfabética de gêneros para ficção infantil*; e *Lista alfabética dos meios de expressão*.

A primeira lista apresenta uma ordem de estruturação dos termos para a escolha de termos mais gerais. A segunda apresenta termo selecionado em caixa alta e negrito, ícone correspondente ao tema, nota explicativa, termo geral, termo específico, termo relacionado e

outros. Somente com o intuito de exemplificar os termos desta lista, apresentam-se: comédias, fábulas, ficção científica, histórias cristãs, histórias de amor, história de amor para adultos, histórias de aventuras, histórias de suspense, lendas, entre muitos outros.

Sobre a lista de gêneros para ficção infantil, apresentam-se, como exemplos, os seguintes termos: adivinhas, biografias, canções infantis, fábulas, ficção científica, histórias de amor, histórias de aventuras, jogos e brincadeiras, poesia infantil, entre outros.

As obras de ficção são recuperadas por meio de catálogos de assunto, responsáveis pela recuperação da representação do conteúdo documentário, que se limitam aos termos sobre a nacionalidade do autor, ou ao grupo lingüístico a que pertence, como, por exemplo, o termo *literatura brasileira*.

Assim, esses catálogos de assunto proporcionam uma recuperação de pouca valia diante da necessidade de busca apresentada pelo usuário. Barbosa, Mey e Silveira (2005, p. 2) também afirmam que “[...] se o leitor chegar à biblioteca e pedir ‘um bom livro policial para o fim de semana’, este opúsculo deve permitir-lhe encontrá-lo em tempo mínimo, independentemente de seu conceito de ‘bom livro’, da nacionalidade do autor ou do idioma em que este escreve”.

Por isso, segundo os autores, as bibliotecas devem ser transformadas em locais agradáveis, onde o leitor possa encontrar o que deseja rápido e facilmente. Além disso, deve haver o incentivo à leitura, promovendo também o uso do acervo.

Segundo Barbosa, Mey e Silveira (2005), quanto mais simples a identificação das obras literárias, mais independentes serão a busca e a seleção, aumentando o seu uso. Portanto, os autores sugerem que as obras ficcionais possuam etiquetas com ícones que expressem seu gênero, encontrando para isso apoio para a escolha de termos do vocabulário.

Baker e Shepherd, citados por Barbosa, Mey e Silveira (2005), afirmam que as obras ficcionais permitem certas formas de abordagem, dentre as quais se destacam para este estudo: o gênero, a forma e a temática.

A abordagem de gênero, em que se concentra o desenvolvimento do vocabulário controlado, inclui os tipos de obras que permitem a abordagem de um tema. Os autores definem *gênero*, segundo Houaiss: um conceito geral capaz de reunir todas as propriedades comuns que caracterizam um grupo, como também uma classe de seres ou objetos; ou um conjunto de seres ou objetos de mesma origem, ou que possuam alguma semelhança.

Como exemplo, os autores afirmam que “[...] o tema ‘situação política da Catalunha’ é abordado através de uma história do *gênero* policial (cf. *O homem da minha vida*, de Manuel Vázquez Montalbán).” (BARBOSA; MEY; SILVEIRA, 2005, p. 3). Assim, pode-se observar,

ainda de acordo com os autores, que os gêneros considerados diferem dos gêneros literários (como, por exemplo, poesia, prosa e teatro).

Apesar de não ser o objetivo deste estudo explorar a questão dos gêneros em literatura infanto-juvenil, é importante destacar que esses gêneros estruturados no vocabulário fazem parte das solicitações de adolescentes em biblioteca escolar.

Ainda assim, é importante destacar a necessidade de serem desenvolvidos estudos mais minuciosos para descobrir e eleger os tipos de gêneros durante a leitura documentária, apesar da complexidade em que se apresentam, pois muitas vezes uma obra não é desenvolvida sob um único gênero.

Machado (2007) utiliza o vocabulário controlado de Barbosa, Mey e Silveira (2005) para conceituar os gêneros discursivos mais solicitados em sua biblioteca escolar, e sobre isso considera que

Os textos de literatura infantil e juvenil encontram-se, na sua grande maioria, classificados como narrativas e podem ser subdivididos em diversas categorias com características bem específicas em alguns casos, mas nem tanto em outros. Há uma diversidade enorme entre as obras de literatura de ficção, o que muitas vezes dificulta a sua classificação por gênero. Alguns livros tratam de assuntos que podem ser enquadrados em mais de um tipo literário. (MACHADO, 2007, p. 313).

Maia (1996 apud MACHADO, 2007) também aborda essa problemática sobre a classificação dos gêneros e afirma que não existe uma tipologia fixa dos gêneros, à medida em que as categorias se multiplicam ou se combinam, dificultando uma classificação precisa e imutável. Além disso, é difícil delinear as fronteiras entre os gêneros.

Segundo Barbosa, Mey e Silveira (2005), a abordagem de forma – que, por exemplo, pode ser crônica ou filme – está parcialmente incluída em listas de cabeçalhos de assuntos, por isso os autores apresentam ao final uma *Lista alfabética dos meios de expressão*, que apresenta como meio de expressão, por exemplo: coletâneas, contos, crônicas, filmes, novelas, poesias, romances, roteiros, teatro, etc.

Esta lista apresenta esses tipos de meio de expressão considerados pelos autores, acompanhados cada um de nota explicativa. Para Beghtol (apud BARBOSA; MEY; SILVEIRA, 2005), o veículo de expressão das obras ficcionais é a linguagem em prosa. Portanto, segundo os autores,

[...] limitamo-nos ao uso do termo *meio de expressão* para indicar os meios, ou veículos, pelos quais um autor expressa sua obra: romance, filme, ópera, entre inúmeros outros. Tais meios de expressão não se acham validados por listas oficiais de cabeçalhos de assuntos. Servem, em parte, à organização do acervo; por exemplo: para separação de romances, poesias, filmes em

estantes diferentes. (BARBOSA; MEY; SILVEIRA, 2005, p. 3, grifo do autor).

O vocabulário controlado pode ser utilizado em mais de uma possibilidade, segundo os autores que recomendam tanto o uso de termos mais gerais dados pela *Lista alfabética de gêneros para ficção juvenil e adulta* e *Lista alfabética de gêneros para ficção infantil*, como também o uso de meios de expressão como subcabeçalho. A primeira opção pode ser exemplificada com o uso do termo *histórias de aventuras*. A segunda segue, por exemplo, o uso de: *histórias de aventuras – filmes*; ou *histórias de aventuras – romances*.

Segundo Barbosa, Mey e Silveira (2005, p. 7, grifo do autor),

Quanto ao uso do formato MARC, os temas, ou assuntos tópicos, devem ser incluídos no campo 650. Os gêneros ficcionais devem ser incluídos no campo 655. Como o campo 655 aceita diferentes vocabulários, desde que identificados pelo indicador 7, sugere-se a inclusão do gênero, com o subcampo \$a, e do meio de expressão, com o subcampo \$v. O subcampo \$2 identifica a lista controlada em uso. Por exemplo, este *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais* poderia ser identificado pelas iniciais vciof: 655 #7\$aHistórias de mar \$vFilmes \$2vciof

De acordo com os autores, a abordagem temática pode ser, segundo o exemplo, do termo: *histórias sobre o Brasil Colônia*. Esse termo encontra-se coberto nas listas de cabeçalho de assunto existentes. E para que essa lista possa ser utilizada, os autores sugerem acrescentar ao tema a palavra *ficção* como subcabeçalho, distinguindo-o do termo não-ficcional de acordo com outro exemplo:

PAIS E FILHOS

PAIS E FILHOS – FICÇÃO

O conceito de lista de cabeçalho de assunto é dado por Gil Urdiciain (2004, p. 29) como sendo uma “Lenguaje precoordinado, de estructura asociativa o combinatoria que consiste en listas alfabéticas de palabras o expresiones del lenguaje natural capaces de representar los temas de los que trata un documento”.

Essa lista de assunto ajuda a compor a ficha catalográfica, constituindo os pontos de acesso de assunto para as obras e unindo em um catálogo todas as representações sobre documentos de mesmo tema.

As listas de cabeçalho de assunto são compostas de cabeçalhos e subcabeçalhos. Os cabeçalhos contêm uma ou mais palavras que representam conceitos e que condensam o tema tratado no documento. Como se constitui de termos da linguagem natural, isso ocasiona certos problemas como a sinonímia, a polissemia e homonímia, necessitando de controle para o relacionamento entre os termos. Os subcabeçalhos são compostos de uma palavra ou mais que

se somam a um cabeçalho, formando um cabeçalho composto e delimitando o sentido que o tema necessita (GIL URDICIAIN, 2004).

De acordo com a autora, os cabeçalhos podem ser simples (única palavra que expressa o tema) ou compostos (mais de um termo que expresse o tema do documento), como também estar nas formas de cabeçalho principal ou subcabeçalhos. Este último complementa a representação expressando respectivamente mais algum tema ou assunto – mostrando, por exemplo, o ponto de vista que desenvolveu o assunto da obra –; algum aspecto geográfico; ou cronológico (para período histórico e também local); e, por fim, a forma, representando o tipo de documento ou o modo em que se apresenta o tema.

Utilizam-se os temas principais de um documento para a representação em cabeçalho principal, para depois complementar a representação com subcabeçalhos.

Como o enfoque desta pesquisa está no aspecto da temática do documento, alguns fatores observados em Barbosa, Mey e Silveira (2005) podem ajudar a complementar a representação da obra. Trata-se de complementar a representação da temática (tema da obra de ficção representada em subcabeçalho), fornecendo entradas para cabeçalhos de personagens, entidades ou lugares fictícios.

Assim, de acordo com os autores utiliza-se, respectivamente, depois do nome do personagem, nome da entidade e nome do lugar, as designações: (Personagem fictícia), (Entidade imaginária), e (Lugar imaginário).

Quando as pessoas, entidades e lugares forem reais, mas utilizados em obras de ficção, acrescentam-se esses termos como subcabeçalho, de acordo com os exemplos de Barbosa, Mey e Silveira (2005, p. 8):

Matos, Gregório de, 1626-1696 – Ficção

Museu imperial (Brasil) – Ficção

Rio de Janeiro, RJ – Ficção

Os campos do formato MARC (Machine Readable Cataloging ou catalogação legível por computador) indicados pela *Guidelines on subject access to individual works of fiction, drama, etc* para essas representações são segundo os autores:

600 para pessoas reais como personagens fictícios;

610 para entidades reais ou fictícias;

650 para personagens e lugares fictícios;

651 para lugares reais usados ficcionalmente.

(BARBOSA; MEY; SILVEIRA, 2005, p. 8).

Barbosa, Mey e Silveira (2005) destacam a singularidade deste tipo de representação, pois as personagens, as entidades e os locais são representados de certa forma juntos e em

meio à representação temática (campo 650). Uma personagem não é de modo algum um assunto, de acordo com os autores, e esses aspectos não possuem uma solução clara.

Apesar disso, a representação desse tipo de conteúdo pode contribuir para um usuário encontrar uma obra que retrate a personagem, ou a entidade, ou o local que corresponda ao seu interesse de leitura.

A utilização de sistema de classificação, por sua vez, garante a organização e a localização dos documentos no acervo. Essa localização é dada por uma notação. Em um sistema de classificação, a notação, segundo Gil Urdicain (1999, p. 93), consiste em um “[...] sistema de representación mediante signos de la terminología y las clases del lenguaje de clasificación; estos signos sirven como instrumentos para construir símbolos que representen específicamente a un documento y sus contenidos”. A notação é hierárquica, ordinal, numérica, alfabética ou alfanumérica, representando os assuntos de um sistema de classificação.

Além disso, segundo a autora, o sistema de classificação consiste na linguagem documental que apresenta tabela de classificação, o índice alfabético de assuntos e suas regras de aplicação.

Rowley (apud ESTEBAN NAVARRO, 1999) apresenta a classificação documental como a disposição de um conjunto de documentos em grupos diversificados, mas com certa relação que demonstre seu conteúdo temático. Para isso, utiliza-se um sistema de classificação previamente eleito. Esse sistema consiste, segundo Esteban Navarro (1999, p. 19), “[...] en una estructura metódica de clases ligadas entre si sobre la posesión de una serie de caracteres comunes”.

As linguagens de classificação cumprem três objetivos, de acordo com Gil Urdicain (1999):

- 1) Classificar e representar sistematicamente os conceitos do conteúdo dos documentos.
- 2) Possibilitar a recuperação de documentos, pois facilitam a ordenação sistemática entre temas gerais e específicos, entre assuntos relacionados.
- 3) Ordenar por assunto os documentos em um acervo de biblioteca, unindo-os mesmo que em idiomas diferentes.

Para Gil Urdiciain (2004, p. 65), a classificação é “[...] un conjunto ordenado de conceptos que se presentan distribuidos sistemáticamente en clases conformando una estructura”. Em termos gerais, classificar, segundo a autora, consiste no “[...] acto de organizar el universo del conocimiento en algún orden sistemático” (GIL URDICIAIN, 2004, p. 65). Assim, em um sistema de classificação, encontram-se agrupamentos em classes de

assuntos (identificadas por notações), que possuem características ou propriedades em comum.

A autora afirma que os sistemas de classificação consideram o universo de conhecimento como um todo, cujas partes estão organizadas em classes e subclasses relacionadas de acordo com suas características comuns. Do mesmo modo, formam estruturas hierárquicas (do tema geral para o específico) que foram organizadas de acordo com afinidades e relações possíveis.

O tema de um documento é representado por um sistema de classificação, quando se estabelece a correspondência desse tema com uma notação de uma classe do sistema. Para que essa notação seja estabelecida, além do tema principal, utilizam-se os aspectos formais secundários do documento, como lugar, tempo, forma e língua para constituírem a notação. Nesse sentido, o ato de classificar corresponde à organização dos materiais do acervo em conformidade com as regras de um sistema de classificação (GIL URDICIAIN, 2004).

A Classificação Decimal de Dewey (CDD) é um sistema hierárquico, bastante utilizado, com princípio de numeração decimal para sistematizar as classes e suas subdivisões. Essas classes apresentam-se agrupadas por dez grupos temáticos principais (de 0 a 9) que representam todas as disciplinas científicas (SAN SEGUNDO MANUEL, 1999).

Como exemplo de utilização da Classificação Decimal de Dewey (2003) para a representação da literatura infanto-juvenil, observa-se que há necessidade de subdivisão de idade, segundo a tabela 1 (Standard Subdivisions). Mas, apesar de ser o sistema de classificação mais utilizado no Brasil, a sua 22ª edição ainda determina que as obras infantis e juvenis sejam dispostas na estante da seguinte forma (traduzida para o português):

- 028.5 Leitura e uso de outros meios de informações para jovens.
- 028.53083 Leitura e uso de outros meios de informações para jovens.
- 028.530832 Leitura e uso de outros meios de informações para crianças recém nascidas até dois anos de idade.
- 028.530833 Leitura e uso de outros meios de informações para crianças de três a cinco anos de idade.
- 028.530834 Leitura e uso de outros meios de informações para crianças de seis a onze anos de idade.
- 028.5308341 Leitura e uso de outros meios de informações para meninos de seis a onze anos de idade.

- 028.5308342 Leitura e uso de outros meios de informações para meninas de seis a onze anos de idade.
- 028.530835 Leitura e uso de outros meios de informações para jovens (adolescentes) de doze a vinte anos de idade.
- 028.5308351 Leitura e uso de outros meios de informações para rapazes de doze a vinte anos de idade.
- 028.5308352 Leitura e uso de outros meios de informações para moças de doze a vinte anos de idade.

Pode-se observar que não existem subdivisões de assunto ou tema. Esse tipo de organização é utilizado muito pouco, fazendo com que as bibliotecas generalizem o uso da notação, colocando toda a literatura infanto-juvenil em 028.5. Ainda, procuram diferenciar as obras mais infantis por meio da notação 028.5i, das voltadas para adolescentes que podem utilizar 028.5j, seguidas de organização segundo a notação correspondente ao sobrenome do autor. Também não permite a subdivisão de forma literária, como poesia, drama, comédia, ficção científica etc.

Além disso, segundo Casarin e Silva (2008), não há divisão de características de documentos, ou grau de dificuldade dos textos. Por isso, a Classificação Decimal de Dewey não é suficiente para permitir o agrupamento de subconjuntos de obras infantis e juvenis, além de o código numérico não ser muito convidativo, dificultando a localização efetuada pelo usuário.

De acordo com essas autoras, a habilidade de leitura pode variar em um grupo de crianças, pois isso independe da idade e sim dos fatores que levaram a criança a desenvolver suas habilidades individuais de leitura. Ao selecionar uma obra deve-se levar em conta a idade do leitor, seus interesses e o nível de dificuldade do texto, para não correr o risco de a criança não se interessar pela leitura, interferindo assim no processo de formação do leitor.

As autoras também observam que existe a idéia de se adequar os livros às características da criança, visando a favorecer o interesse pela leitura, o processo de aquisição e o desenvolvimento da leitura e escrita. A criança deve estar livre para escolher os materiais de leitura, mas, ao utilizar critérios de avaliação das obras, a indicação de leitura pelo mediador pode tornar-se mais objetiva.

Contudo, não há notícias no Brasil sobre a prática de se avaliarem os graus de habilidade de leitura ou mesmo de dificuldade dos textos. Geralmente as bibliotecas organizam suas obras por assuntos, representados por cores, mas isso não garante que todas as

crianças consigam desenvolver suas habilidades de leitura da mesma forma (CASARIN; SILVA, 2008).

Os níveis de leitura, de acordo com as autoras, podem ser aplicados na organização das coleções de bibliotecas com materiais infantis. Contudo, interessam para esta pesquisa os aspectos voltados aos adolescentes. Em vista disso, verifica-se que a organização do acervo deve ser simples, facilitando a escolha do material pela criança ou adolescente.

Segundo Canow, Kerr e Whittaker (2002), a CDD apresenta-se inadequada para indicar os assuntos de obras de ficção, fazendo com que as bibliotecas utilizem a organização por sobrenome de autor.

Isso porque, segundo os estudos de Beghtol (apud CANOW; KERR; WHITTAKER, 2002) sobre classificação de ficção, historicamente se privilegiou a classificação de ciências e tecnologias para a organização do universo de conhecimento. Por focar o desenvolvimento e a organização do pensamento científico, essa perspectiva cultural predominou nos sistemas principais de classificação.

Na história sobre as bibliotecas públicas dos Estados Unidos e Inglaterra, de acordo com Canow, Kerr e Whittaker (2002), as obras de ficção só foram toleradas porque acreditavam que esse tipo de literatura encorajaria o leitor inculto para desenvolver sua educação. Conseqüentemente, herdou-se dos sistemas de classificação, a organização que demonstra que a ficção ainda é menos estimada que as de não-ficção.

As representações documentárias da literatura infanto-juvenil ocorrem atualmente devido à tradição de elaboração de vocabulário controlado e listas de cabeçalho de assunto que subsidiam essa representação, como também a utilização de sistemas de classificação em bibliotecas.

Contudo, ainda se faz necessário que os temas (conceitos), gêneros, meios de expressão e critérios como os que esclarecem a dificuldade dos textos sejam considerados em toda a análise documental de conteúdo.

No caso do tema, a que se propõe esta pesquisa, quando for identificado poderá subsidiar as etapas seguintes de análise documental de conteúdo, a de seleção de conceitos, condensação e a de representação.

Para isso, pode-se considerar o percurso gerativo de sentido como metodologia para a identificação desses temas. A teoria do percurso evoluiu a partir dos estudos da Semiótica que buscaram conceituar e caracterizar o signo texto como exposto a seguir.

3.2 O CONCEITO DE TEXTO SEGUNDO A SEMIÓTICA

Pretende-se abordar, sob o enfoque da Semiótica, a evolução da concepção de texto narrativo ficcional ou literário, que tem este como signo complexo, para elucidar os aspectos importantes de sua estrutura e temática para a compreensão do percurso gerativo de sentido.

A Linguística Textual, advinda da Linguística, tem o texto como objeto principal de estudo, desenvolvendo, portanto, diversas concepções de texto, segundo a evolução dos estudos dessa área. Nesse sentido, como a Semiótica explica a tipologia do texto literário a ser analisado, foram explorados os estudos que permitiram identificar a formulação do conceito de texto literário, a partir de suas características estruturais e semânticas, que compreendem o percurso gerativo de sentido.

A passagem dos estudos da frase para os estudos do texto, na década de 1960, estabelece um marco significativo para os estudos estabelecidos pela Linguística Textual que consideram o texto como um signo hierarquicamente mais elevado, pois até então as gramáticas responsáveis pela análise das frases não conseguiam explicar ou descrever a combinação destas num contexto amplo como o texto. Nessa época, a preocupação inicial era desvendar os mecanismos interfrásicos, culminando nos estudos sobre coesão e coerência (TATIT, 2003).

Além disso, desenvolveram-se as gramáticas textuais por analogia às gramáticas da frase e estudos para verificar os princípios que fazem um texto ser um texto; o levantamento de critérios para a delimitação de textos (característica essencial: completude); e a diferenciação das espécies de texto (KOCH, 2004).

Esses estudos permitiram verificar a existência de uma competência textual, que explicaria o fenômeno de um falante de uma língua ser capaz de distinguir um texto coerente de um aglomerado de enunciados, bem como ser capaz de parafrasear, de resumir ou atribuir um título a um texto, realizando também o processo contrário de produzir um texto a partir de um título dado e também de perceber se o texto está completo ou incompleto (KOCH, 2004).

Charaudau, citado por Pinto Molina (1992), diz que o ato lingüístico é assimétrico entre o processo de produção e o de interpretação, pois o emissor e o receptor possuem diferentes competências. A competência lingüística é constituída por diferentes ordens de organização da linguagem, como, por exemplo, a narração e a argumentação; a competência situacional é constituída pelas situações sociolingüísticas representativas das práticas sociais e prescreve o gênero do discurso como, por exemplo, o publicitário, o político, o didático e o

científico; e ainda, a competência discursiva é derivada da combinação de diferentes conceitos, dando origem a efeitos discursivos múltiplos de acordo com a intenção comunicativa. Essas competências – lingüística, situacional e discursiva – elucidam a análise e compreensão de uma mensagem, no que diz respeito às tipologias textuais, que podem ser, por exemplo, narrativas e argumentativas, utilizadas de acordo com a intenção comunicativa.

Além disso, as tipologias textuais, como afirmado anteriormente, seguem estruturas que caracterizam os textos, constituídas basicamente de microestrutura, macroestrutura e superestrutura (PINTO MOLINA, 1992).

Diante dessas complexidades para a compreensão do texto, o método ascendente de análise, que se desenvolve da frase para o texto, foi abandonado, mudando-se para a análise a partir do texto (unidade mais alta), considerado como signo lingüístico primário com seus componentes. Assim, o texto segmentado possui suas unidades menores (frases – signos parciais) passíveis de classificação (KOCH, 2004).

Nesse contexto, a noção de signo utilizada está relacionada ao que Saussure (apud TATIT, 2003) estabelece como signo formado pelo significante como imagem acústica e o significado como conceito. Posteriormente Hjelmslev (apud TATIT, 2003) amplia essa abordagem ao considerar as articulações responsáveis pela organização paradigmática e sintagmática, tanto o aspecto sonoro quanto o conceitual (instituindo palavras, enunciados ou textos), pertencentes ao plano de expressão e ao plano de conteúdo, respectivamente. Estes últimos mantêm uma relação de interdependência denominada de semiose, que constitui-se em uma função semiótica.

O que Saussure denominou como significado e Hjelmslev precisou como plano de conteúdo são componentes de estudo de uma Semiótica geral. Ambos se referem aos sentidos abstratos construídos nos textos e retidos em nossa mente.

Segundo Tatit (2003), a Semiótica tem como objeto um sistema de signos. Além disso, Hjelmslev (apud TATIT, 2003) afirma que há signos-palavras, signos-enunciados e signos-textos que, gerados anteriormente à constituição da função semiótica (semiose), constituem o objeto da Semiótica. Em vista disso, a Semiótica dissocia o plano de expressão e o plano de conteúdo, estudando-os separadamente até que possua elementos suficientes para relacionar essas categorias e compreender o mecanismo da semiose.

O objeto da Semiótica é a significação e não o significado, de acordo com Tatit (2003). Além disso, a Semiótica considera a dimensão semântica dos textos como sendo parte essencial de seu objeto de estudo, preocupando-se em extrair valor sintáxico (relacionado à organização seqüencial da linguagem no texto) dos elementos.

Tatit (2003) considera também que a significação consiste no conjunto de relações em um sistema estruturado, garantindo o sentido do texto. Contudo, não são de interesse da Semiótica os enunciados verdadeiros, mas a verificação que se constitui em efeitos de sentido de verdade que produzem no discurso a verdade e a falsidade.

De acordo com o autor, outro fator importante parte da evolução dos estudos iniciados na década de 1960 e constitui um denominador comum entre as noções de frase e texto: a figura do “espetáculo”. Um exemplo de espetáculo condensado pode ser observado a partir da frase “O pai dá um presente ao filho”. Este, demonstra que, a partir do processo verbal, há uma encenação entre personagens (pai e filho), envolvendo um objeto (presente) e uma modificação de estados (alterando a condição de filho-sem-presente para o filho-com-presente). Esse exemplo de espetáculo poderia ser um esquema básico de um texto maior (romance), que narrasse várias ações pertinentes a esse contexto.

A partir da figura do espetáculo, o lexicólogo Greimas funda um novo projeto de ciência, baseando-se no sentido construído no âmbito do texto, denominado inicialmente de “Semântica Estrutural” e depois de “Semiótica”, que vale ressaltar, ainda está em construção. Posteriormente, baseando-se em Tesnière e Propp, respectivamente, associa a estrutura de um enunciado simples à estrutura de um espetáculo e utiliza o modelo na análise de um conto, adaptando essas teorias para criar sua própria teoria narrativa, em que demonstra a abordagem sintática do texto integral (TATIT, 2003).

Convém esclarecer que, de acordo com o mesmo autor, a Semiótica adota os termos “sintático” para as relações entre categorias do texto e “sintáxico” para as relações entre elementos das frases.

A abordagem sintática do texto integral representa uma solução “horizontal” para os estudos do texto, na medida em que a sintaxe narrativa analisa e explica a organização seqüencial (linear) da linguagem nos planos narrativos, que se iniciam com a manipulação e se encerram com a sanção, dentre outros segmentos narrativos, ganhando estatuto sintagmático por isso. E também nos planos discursivos compostos de processos temporais, ocupações espaciais e redundâncias sêmicas que geram isotopias, concretizando a trajetória sintagmática. Greimas percebe, portanto, que não estava mais atuando com unidades lingüísticas, mas sim com noções semióticas (TATIT, 2003).

Greimas também adota uma solução “vertical” para aumentar o enfoque sobre o texto, sendo esta uma perspectiva “gerativa” na “[...] qual as unidades manifestadas na superfície do texto seriam elementos já ‘enriquecidos’, provenientes da articulação entre categorias mais simples e abstratas localizadas em patamares mais profundos que só o procedimento

descritivo poderia revelar” (TATIT, 2003, p. 188). Assim, o modelo semiótico passa a abranger diferentes estados de sentido do texto, compreendendo também a significação em nível mais profundo ou fundamental.

De acordo o autor, as soluções horizontal e vertical fazem parte da concepção semiótica de texto como signo hierarquicamente mais alto e complexo (signo lingüístico primário), pois a sintaxe narrativa é complementada com os estados de sentido que o texto produz (significados). O texto é organizado em níveis de produção de sentido, que se inicia com os signos parciais para gradativamente construir um sentido mais profundo.

Além disso, Greimas (apud TATIT, 2003) agrega essas duas soluções para compor o modelo semiótico, que constitui o quadro teórico que descreve os diferentes estados de sentido construídos no texto, revelando a inspiração gerativista, em que um valor de nível profundo pode ser evidenciado por uma figura na superfície discursiva.

Portanto, a gramática gerativa constitui esse modelo descritivo em níveis, denominado percurso gerativo de sentido, que se apresenta a partir dos elementos mais abstratos e gerais aos mais concretos e particulares, compondo um modelo para elucidar os elementos do texto.

Segundo Fiorin (1999), a teoria do percurso gerativo de sentido inicia-se no trabalho de Propp sobre a narrativa. Outros estudos que ajudaram a originar o modelo narrativo são os de Greimas e Hjelmslev na década de 1980, que investigam as condições narrativas do sujeito a partir dos elementos que determinam seus desejos e outros que provocam ou paralisam ações de personagens. Fiorin (1999) também afirma que

O percurso gerativo é constituído de três patamares: as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas. Vale lembrar que estamos no domínio do conteúdo. As estruturas discursivas serão manifestadas como texto, quando se unirem a um plano de expressão no nível da manifestação. Cada um dos níveis do percurso tem uma sintaxe e uma semântica.

Por isso, o percurso gerativo de sentido consiste no plano de conteúdo do texto. Além disso, a união de um plano de conteúdo com um plano de expressão denomina-se manifestação, surgindo a partir daí um texto. Nesse sentido, o discurso apresenta-se, portanto, como uma unidade do plano de conteúdo e tem-se um texto quando é manifestado por um plano de expressão (FIORIN, 1999, 2008). O plano de expressão serve como acesso ao plano de conteúdo (TATIT, 2003).

Conforme Fávero e Koch (1988, p. 25), “[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão”. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (sentido *estrito*) e consiste em atividade

comunicativa, englobando os enunciados do locutor e do interlocutor e o evento de sua enunciação.

Para Fiorin (2008, p. 29),

Os textos não são narrativas mínimas. Ao contrário, são narrativas complexas, em que uma série de enunciados de fazer e de ser (de estado) estão organizados hierarquicamente. Uma narrativa complexa estrutura-se numa seqüência canônica, que compreende quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção.

Os esquemas narrativos, de acordo com o autor, são assumidos pelos sujeitos da enunciação que os convertem em discurso. A enunciação “[...] é o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação). Ao realizar-se, ela deixa marcas no discurso que constrói” (FIORIN, 2008, p. 56).

Entre o enunciador e o enunciatário há uma relação de manipulação, em que o enunciador tenta convencer o enunciatário a assumir como válido o sentido produzido (FIORIN, 2008). Isso porque, de acordo com o autor,

A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso ele é sempre persuasão. (FIORIN, 2008, p. 75)

Nesse contexto, a enunciação estabelece a maneira com que o enunciado é proferido (KOCH, 2001). E segundo Fiorin (2008, p. 57), a sintaxe do discurso abrange dois aspectos que se confundem “[...] a) as projeções da instância da enunciação no enunciado; b) as relações entre enunciador e enunciatário, ou seja, a argumentação”.

Além disso, de acordo com Tatit (2003), o enunciador geral é responsável pelo percurso “vertical” que leva ao nível profundo (escolhas de valores fônicos que geram tensões umas sobre as outras), e pelos desdobramentos “horizontais”, responsáveis pelos níveis narrativos (dispondo as funções actanciais e os atributos modais) e discursivos (simulando distanciamento do texto, utilizando os dispositivos de debreagem ou embreagem).

Segundo Tatit (2003, p. 203), “A debreagem pode ser enunciativa ou enunciativa, conforme se refira, respectivamente, ao enunciado ou à enunciação”. A debreagem enunciativa provoca um distanciamento do seu lugar, colocando o assunto reportado em terceira pessoa (ele), em outro tempo e espaço distantes dos da enunciação. Isso ocorre, por exemplo, no gênero literário épico ou em uma tese acadêmica, que necessitam transmitir objetividade.

O mesmo autor afirma que no caso da debreagem enunciativa, o enunciador provoca a aproximação, manifestando-se em primeira pessoa (eu) e simulando estar em tempo e espaço

presentes. Assim, têm-se a impressão de subjetividade, como, por exemplo, nos textos literários românticos e textos de depoimentos pessoais. Esses efeitos são realizados como estratégias persuasivas para que as coisas pareçam verdadeiras.

A embreagem corresponde, segundo Tatit (2003, p. 204), “[...] ao reengate de todos esses efeitos à instância da enunciação, de modo que se conceba tanto os recursos enuncivos quanto os enunciativos como procedentes de uma mesma fonte”. Isso significa que embreagem corresponde especificamente ao uso do “ele” com o valor de “eu”.

Diante dos fatores apresentados, considera-se importante observar os diferentes estados de sentido de um texto literário, os quais, no caso, são explicados por meio de um percurso gerativo de sentido.

3.2.1 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

De acordo com Fiorin (1999), a Semiótica considera o *percurso gerativo de sentido* como “[...] um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações, a partir da superfície do texto, para poder entendê-lo”. O referido percurso compreende as estruturas: *profunda ou fundamental* (categorias semânticas), *narrativa* (estrutura canônica) e *discursiva* (concretização de temas e figuras). O autor também destaca que cada um dos níveis do percurso possui uma sintaxe e uma semântica.

Essas teorias advêm das propostas de Greimas (apud FIORIN, 1999) que refletiu sobre os estudos da significação, ou seja, a necessidade de se construir uma semântica lingüística preocupada com a veridicação e não com a verdade dos enunciados. Essa semântica deveria ser gerativa, sintagmática e geral. Segundo Fiorin (1999), “É uma teoria sintagmática, porque seu escopo é estudar a produção e a interpretação dos textos”. O autor justifica que a semântica geral “[...] se interessa por qualquer tipo de texto, independentemente de sua manifestação” (FIORIN, 1999). E sobre a teoria gerativa, afirma que

É uma teoria gerativa, porque concebe o processo de produção do texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico. Isso significa que vê o texto como um conjunto de níveis de invariância crescente, cada um dos quais suscetível de uma representação metalingüística adequada. (FIORIN, 1999).

Esse último aspecto corresponde ao percurso gerativo de sentido, que, além dos estudos advindos da Semiótica, também faz parte dos estudos sobre a Semântica Discursiva.

O percurso é composto por uma sucessão de patamares, que recebem uma descrição adequada, mostrando como se produz e se interpreta o sentido por um processo que parte do mais simples ao mais complexo (FIORIN, 2008). Em vista disso, ocorre o interesse em averiguar o que as teorias da Semântica Discursiva e Semiótica proporcionariam para a análise do texto literário infanto-juvenil já que apresentam esse ponto em comum.

Em síntese, o percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares – do mais simples ao mais complexo – passíveis de descrição que demonstra como se produz e interpreta o sentido, deriva de uma semântica gerativa, sintagmática e geral, e é um modelo de produção do sentido que elucida a interpretação de textos (FIORIN, 2008).

De acordo com o autor, o esquema do percurso é composto de estruturas sêmi-narrativas e estruturas discursivas, que, por sua vez, possuem, cada uma, componentes sintáticos e semânticos. Os componentes sintáticos das estruturas sêmi-narrativas são constituídos do nível profundo (sintaxe fundamental) e nível de superfície (sintaxe narrativa), enquanto que os mesmos das estruturas discursivas compreendem a sintaxe discursiva, a discursivização – actorização, temporalização, espacialização. Os componentes semânticos das estruturas sêmi-narrativas abrangem a semântica fundamental no nível profundo e a semântica narrativa no nível de superfície; os mesmos, nas estruturas discursivas, abrangem a semântica discursiva (tematização e figurativização).

Esse percurso, segundo Fiorin (1999, 2008) e Tatit (2003), é composto por três níveis, que ajudam a evidenciar e compreender a temática e a estrutura do texto de ficção, que possuem componentes sintáticos (regras sobre o encadeamento das formas de conteúdo no discurso) e semânticos (investimento semântico). São eles: o nível profundo ou fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo.

O percurso gerativo de sentido contribuirá no esclarecimento sobre a tipologia textual do texto literário infanto-juvenil e, portanto, será utilizado para a realização da análise documental de conteúdo, esclarecendo as partes estruturais e a temática do texto.

3.2.1.1 NÍVEL PROFUNDO OU FUNDAMENTAL

O nível profundo ou fundamental, de acordo com Fiorin (1999, 2008) e Tatit (2003), é constituído de categorias semânticas que ordenam conteúdos textuais de maneira geral e abstrata. Esse nível evidencia o tema principal do texto, pois apresenta a idéia principal que não está explícita e é representado por meio de categorias semânticas fundamentais dispostas em oposição, mas contendo algo em comum.

No nível profundo está implícito o que não foi dito explicitamente no texto. É estruturado para garantir apresentação de um produto final, que resulta tensões e escolhas, advindas de contraposições. Portanto, os elementos da superfície de um texto são sentidos terminais de um sistema complexo de funções sintáticas.

Fiorin (2008, p. 24) considera que “A semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”.

Segundo Fiorin (1999), o texto é composto pelo nível fundamental que “[...] compreende a(s) categoria(s) semântica(s) que ordena(m), de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Uma categoria semântica é uma oposição tal que *a vs b*”. Como exemplo dessa categoria em oposição, Fiorin (2008) coloca: /parcialidade/ *versus* /totalidade/; /natureza/ *versus* /cultura/; /vida/ *versus* /morte/, etc. Essa relação de termos contém um traço em comum em que está estabelecida uma diferença. Por isso, de acordo com o autor,

Os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade. São contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca. O termo /masculinidade/ pressupõe o termo /feminilidade/ para ganhar sentido e vice-versa. Se se aplicar uma operação de negação a cada um dos contrários, obtêm-se dois contraditórios: /não masculinidade/ é o contraditório de /masculinidade/ e /não feminilidade/ é o de /feminilidade/. Cada um dos contraditórios implica o termo contrário daquele de que é o contraditório. Assim, /não masculinidade/ implica /feminilidade/ e /não feminilidade/ implica /masculinidade/. (FIORIN, 2008, p. 22).

No exemplo anterior, os dois termos contraditórios /não masculinidade/ e /não feminilidade/ são contrários entre si, mas são chamados de subcontrários para distingui-los dos outros dois contrários, /masculinidade/ e /feminilidade/ (FIORIN, 2008).

Esses fatores implicam a necessidade de distinguir as relações de contrariedade e contraditoriedade. As relações de contraditoriedade, segundo Fiorin (2008, p. 22), “[...] definem-se pela presença e ausência de um dado traço: /masculinidade/ *versus* / não

masculinidade/. Os termos em relação de contrariedade possuem um conteúdo positivo cada um”. Por isso, a feminilidade é uma marca semântica específica, e não a ausência de masculinidade.

De acordo com Fiorin (1999), “[...] os elementos em oposição transformam-se em valores. Isso é feito sobremodalizando-os com um traço de positividade ou negatividade, ou em termos mais precisos, com os traços /euforia/ e /disforia/”. O termo em que se aplica a euforia é considerado como valor positivo, enquanto que a disforia demonstra valor negativo (FIORIN, 2008).

O nível fundamental é representado topologicamente pelo quadrado semiótico que, de acordo com Tatit (2003, p. 198), “[...] prevê uma sintaxe sumária que consegue apreender em seus termos (desde que bem escolhidos) não só os estados narrativos, mas especialmente suas transformações”.

Desse quadrado resultam os termos dispostos em oposição que, segundo Greimas (1975), formam uma estrutura elementar com relação de contrariedade e cada termo é apto a projetar um novo termo contraditório. Sendo assim, “[...] esta estrutura elementar de significação fornece um modelo semiótico capaz de dar conta das primeiras articulações do sentido no interior de um *microuniverso semântico*.” (GREIMAS, 1975, p. 147, grifo do autor).

Para isto, utilizam-se as operações de negação (instaurando termos contraditórios que funcionam como termos de passagem) e asserção (instaura termos contrários que articulam a principal oposição do texto).

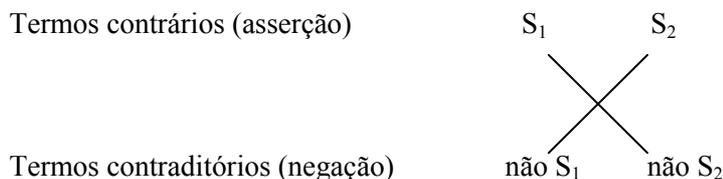


Figura 1 – Quadrado Semiótico: negação e asserção.

Esses termos dispostos por meio do quadrado semiótico são os que resumem os percursos narrativo e discursivo de maneira geral e, por estarem em uma relação de oposição, ajudam a elucidar as operações de transformação ocorridas no texto. Assim, em uma relação de manipulação, o manipulado pode aceitar isso ou não, demonstrando uma integração ou uma transgressão com o termo que remete à manipulação. Portanto, o termo pode ser negado ou afirmado (asserção), integrando-o à ação do sujeito responsável pelas transformações da

narrativa. De acordo com Tatit (2003), a relação de integração ou transgressão pode ser representada pela figura a seguir, o autor destaca também que as setas indicam as possíveis trajetórias adotadas nos níveis superficiais.

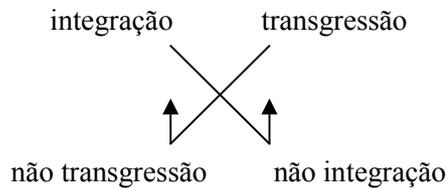


Figura 2 – Manipulação: integração e transgressão.

Essas categorias semânticas, para Greimas (apud TATIT, 2003), possuem a marca sensível do ser vivo com que está relacionada. Por isso, Tatit (2003, p. 199) afirma que “[...] todo microuniverso semântico contém um índice *axiológico*, ou seja, é portador de valores considerados atraentes ou repulsivos”.

Esses valores são respectivamente os eufóricos e os disfóricos, compreendendo, portanto a euforia e a disforia, que são articulações da categoria foria, responsável pelas escolhas que levam à negação ou à asserção do quadrado semiótico. Por exemplo, a não-integração à transgressão manifesta uma tendência disforizante. A euforia e a disforia podem ser representadas como na figura a seguir, baseada em Tatit (2003, p. 199).

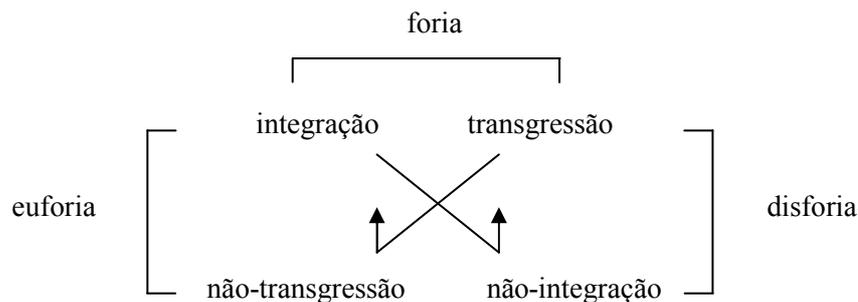


Figura 3 – Foria: Euforia e Disforia.

A foria, vista como uma força que transporta as categorias semânticas, faz com que estas já estejam conformadas por modulações tensivas. Segundo Tatit (2003, p. 199), “[...] A euforia opera a passagem das relações tensivas, caracterizadas por rupturas, às relações relaxadas, as que restabelecem os elos contínuos entre os elementos. Contrariamente, a disforia compreende a passagem das continuidades às discontinuidades que geram as tensões”, como na figura 4, baseada em Tatit (2003, p. 200).

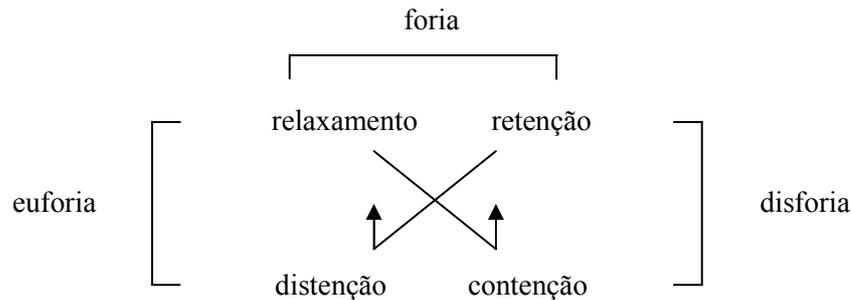


Figura 4 – Relaxamento, Contenção, Retenção e Distensão.

A figura 4 também demonstra, segundo Tatit (2003, p. 199, grifo do autor) que

[...] a integração traduz o maior *relaxamento* possível (algo que seria expresso pela aceitação passiva e plena da manipulação inicial), imediatamente negado pela forma pontual da disforia: a *contenção* (expressa pela rejeição do contrato narrativo). A transgressão propriamente dita perfaz a forma expandida da disforia, a *retenção* (expressa pelos antiprogramas narrativos desenvolvidos pelo sujeito) que por sua vez, é negada pela forma pontual da euforia: a *distensão* (expressa pela resistência das ações transgressivas [...]). Por fim, a reintegração permite retomar a forma expandida da euforia: o *relaxamento*.

Nesse sentido, o mesmo autor afirma que, no nível profundo, ao se projetar a categoria fórica sobre as articulações semânticas, ocorre a atribuição de valores tensivos que contêm as tendências evolutivas a serem convertidas em mudanças de estados ou em progresso narrativo nos níveis superficiais. Esse caráter tensivo, segundo o autor, “[...] introduz na instancia fundamental um componente sintáxico que vai muito além das operações de negação e asserção já previstas no quadrado semiótico.” (TATIT, 2003, p. 200).

Quando um sujeito descumpra seu contrato com o destinador, esse antiprograma narrativo instaura-se e leva à distensão, mas a expressão que define a idéia de distensão é a *parada da parada*. Pois, como uma parada não pode ter duração indefinida é necessário uma outra, a parada da parada (TATIT, 2003).

É o enunciador quem opera as seleções de valores em cada nível gerativo e converte esses valores em articulações em níveis superiores, assim pode estabelecer que, no nível profundo, ocorra a *contenção* e a *retenção*, que, respectivamente, corresponderiam à ruptura do contrato da manipulação e à permanência do sujeito nessa nova condição (agente de ações transgressivas) no nível narrativo. E quando o enunciador seleciona os valores de *distensão* e *relaxamento*, opera com o mesmo princípio sintáxico, mas propõe a parada da própria parada. Esses últimos elementos estão expressos na figura 5 a seguir, segundo Tatit (2003, p. 201).

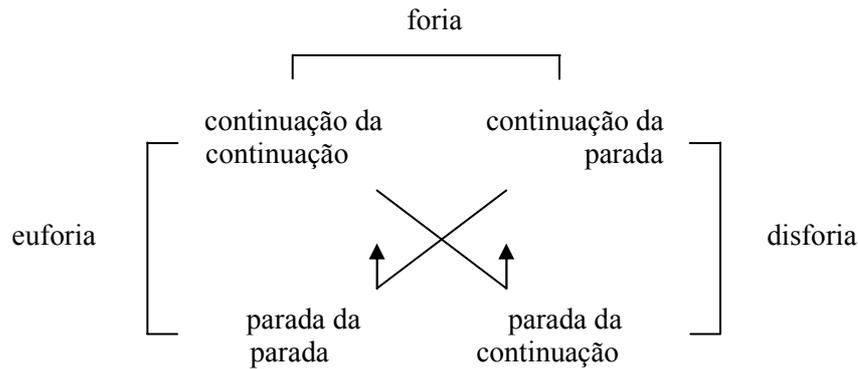


Figura 5 – Continuação da Continuação, Parada da Continuação, Continuação da Parada e Parada da Parada.

Isso quer dizer que, em um plano ideal, se não houver ruptura desses valores tensivos pode-se definir esse relaxamento perfeito como uma *continuação da continuação*. Essas representações da figura 5 são modos correlatos de expressar valores tensivos que estão relacionados às categorias semânticas gerais (integração/transgressão, que advêm da manipulação). Ainda, de acordo com Tatit (2003, p. 201), ao referir-se às categorias semânticas gerais e seus valores tensivos

Podemos operar com qualquer uma delas – a que parecer mais compatível com o texto em exame –, até mesmo com as próprias categorias semânticas axiologizadas apenas com os termos euforia/disforia. Assim procedeu durante anos de análise semiótica valendo-se de noções gerais como *vida* e *morte* ou *natureza* e *cultura*, das oscilações fôricas, e propondo modos de conversão desses semantismos em valores do nível narrativo.

A relação entre os termos contrários e contraditórios forma o quadrado semiótico do nível profundo, que evidencia o tema principal do texto. O quadrado semiótico é formado, segundo os termos encontrados nos níveis narrativo e discursivo, especificamente os referentes às fases de manipulação e sanção como será explicado a seguir.

Esses fatores denotam o motivo de se optar pela análise do texto literário infanto-juvenil que retrate o nível profundo ou fundamental, utilizando somente os termos em *versus* que compõem o quadrado semiótico como representação do tema principal. Para isso, também foi verificado a integração e transgressão à manipulação, e as forias que levam a estabelecer as escolhas em relação à manipulação no nível narrativo.

3.2.1.2 NÍVEL NARRATIVO

O nível narrativo, de acordo com Fiorin (1999, 2008) e Tatit (2003), compreende as mudanças de estado devido ao efeito da junção e da disjunção com a estrutura canônica. Evidencia uma estrutura formal do texto e é composto de fases que demonstram simulacros da ação do homem no mundo.

Com intuito de explicar melhor esse nível, segundo Fiorin (2008, p. 27), “[...] é preciso fazer uma distinção entre narratividade e narração. Aquela é componente de todos os textos, enquanto esta concerne a uma determinada classe de textos. A narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes”.

Nesse sentido, “Uma narrativa mínima define-se como uma transformação de estado. Este organiza-se da seguinte forma: um sujeito está em relação de conjunção ou de disjunção com um objeto.” (FIORIN, 1999). Para Fiorin (2008), uma narrativa mínima ocorre quando existe um estado inicial, uma transformação e um estado final.

Na sintaxe narrativa, os enunciados de estado estabelecem entre o sujeito e o objeto a relação de junção e disjunção, e os enunciados de fazer mostram a passagem de um enunciado de estado a outro. Em vista disso, pode-se afirmar que os textos são compostos de narrativas complexas com vários enunciados de fazer e de ser (estado), organizados em uma seqüência canônica, que é a organização do nível narrativo, revelando sua dimensão sintagmática e as fases que formam o simulacro da ação do homem no mundo. A seqüência canônica é formada pelas fases de manipulação, competência, performance e sanção (FIORIN, 2008).

A manipulação ocorre entre o manipulador e o manipulado, quando o primeiro propõe ao outro alguma recompensa exercendo uma tentação, ou quando realiza um pedido, ordem, ameaça, sedução, provocação, entre outros métodos de convencimento (FIORIN, 2008).

Assim, um sujeito age sobre um outro com a intenção de levá-lo a querer ou dever fazer algo, mas, segundo Fiorin (2008, p. 29), “Os dois sujeitos narrativos (o manipulador e o manipulado) podem ser representados, no nível discursivo, por uma mesma personagem”. Para Tatit (2003, p. 191, grifo do autor),

A manipulação supõe uma espécie de *contrato* entre as funções sintáticas de *destinador-manipulador* e *destinatário-manipulado*. Empregamos essas noções sempre que houve uma situação de comunicação persuasiva envolvendo dois sujeitos, mesmo que ao final do processo, a relação contratual não se consolide [...]. O que importa é o esforço do destinador no sentido de despertar a confiança do destinatário (*fazer crer*) para, em seguida, completar a manipulação, fazendo-o *fazer* ou *não fazer*.

Segundo Fiorin (2008), a fase da competência se estabelece quando há a conquista da capacidade de algo que o sujeito central da narrativa poderá ou saberá fazer. Por exemplo, nos contos de fada, esse poder aparece por meio de um objeto mágico.

Na performance há a transformação central da narrativa, ocasionada por uma mudança de um estado a outro (FIORIN, 2008).

A sanção apresenta a constatação de que a performance foi realizada, demonstrando as conseqüências e o reconhecimento do sujeito que operou a transformação (FIORIN, 2008). Essa última fase é também dividida em sanção cognitiva, que é o reconhecimento de que a competência se realizou, e a sanção pragmática, com a manifestação de prêmios e/ou castigos (MORAES; GUIMARÃES, 2006). Para Fiorin (1999),

Temos dois tipos de sanções, a cognitiva e a pragmática. Aquela é o reconhecimento por um sujeito de que a performance de fato ocorreu. Em muitos textos, essa fase é muito importante, porque é nela que as mentiras são desmascaradas, os segredos são desvelados, etc. A sanção pragmática pode ou não ocorrer. Pode ser um prêmio ou um castigo. Na chamada narrativa conservadora, porque tem a finalidade de reiterar os valores colocados na fase da manipulação, os bons são premiados e os maus castigados.

Nesse sentido o desenvolvimento do enredo infanto-juvenil, dado por Magnani (2001), corresponde a:

- Manipulação: situação inicial (ordem) é violada;
- Competência: com o auxílio do “objeto mágico”, o herói procura o vilão;
- Performance: o herói é posto à prova (iniciação heróica) lutando contra o mal;
- Sanção: o herói vence, estabelece a ordem e é recompensado.

Segundo Fiorin (2008, p. 32), “[...] as fases da seqüência canônica não aparecem sempre bem arrançadas [...] muitas ficam ocultas e devem ser recuperadas a partir das relações de pressuposição”. Por isso, uma ou mais fases da seqüência canônica podem não existir em um texto, prevalecendo apenas uma, ou mesmo se apresentarem de forma aleatória.

A semântica, no nível narrativo, ocupa-se dos valores intrínsecos dos objetos modais e de valor. De acordo com Fiorin (2008, p. 37), “[...] os primeiros são o querer, o dever, o saber e o poder fazer, são aqueles elementos cuja aquisição é necessária para realizar a performance principal. Os segundos são os objetos com que se entra em conjunção ou disjunção na performance principal”.

Nesse sentido, Fiorin (2008, p. 37) destaca que

[...] o valor no nível narrativo não é idêntico ao objeto concreto manifestado no nível mais superficial do percurso gerativo. O valor do nível narrativo é o significado que tem um objeto concreto para o sujeito que entra em

conjunção com ele. Assim, por exemplo, quando, num conto maravilhoso, uma fada dá ao príncipe uma espada mágica, para que ele mate o dragão que capturara a princesa, a espada é a concretização, num nível mais superficial de um objeto modal, /poder-vencer/ (este sim elemento do nível narrativo).

Fiorin (1999) também diz que “É exatamente nos conteúdos investidos nos objetos que se dá a articulação entre o nível fundamental e o nível narrativo. Os conteúdos do nível fundamental são concretizados nos objetos do nível narrativo”. Na narrativa os objetos concretos expressam valores.

Um aspecto importante sobre a seqüência canônica é destacado por Damazo (2006), considerando em seu estudo que as fases de manipulação e sanção estão reunidas as informações mais relevantes do conteúdo da narrativa. Assim, o indexador poderá concentrar maior atenção nessas fases. Essa hipótese é confirmada por Lara (2007), ao analisar os trabalhos de conclusão de curso de Biblioteconomia da UNESP de Marília do ano de 2006, os quais abordavam a questão da análise de assunto do texto por meio do percurso gerativo de sentido. Verifica-se efetivamente que as fases de manipulação e sanção concentram o tema mais relevante. Por isso, adota-se essa estratégia para compor a análise do texto literário infanto-juvenil.

3.2.1.3 NÍVEL DISCURSIVO

De acordo com Fiorin (1999, 2008) e Tatit (2003), o nível discursivo apresenta os elementos concretos do texto e evidencia, portanto, por meio das palavras, vários temas e figuras e seus respectivos percursos. Nesse contexto, uma figura pode evidenciar um valor do nível profundo.

É a partir do nível discursivo que o leitor começa a tomar contato com o texto, despertando a construção de significados e isotopias. Esse nível é composto por termos concretos que representam as formas abstratas do nível narrativo, produzindo variações dos conteúdos narrativos invariantes (FIORIN, 2008). Vale ressaltar que o sentido que se quer construir no texto é iniciado por figuras e temas.

A figura é um termo que representa o mundo natural e tem caráter descritivo, como “[...] árvore, vagalume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um

correspondente perceptível no mundo natural” (FIORIN, 2008, p. 91). O autor também afirma que o mundo natural também pode ser inventado ou construído em um texto de ficção.

O tema possui caráter predicativo e interpretativo, e consiste em um “[...] investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc” (FIORIN, 2008, p. 91).

Há textos figurativos ou temáticos “[...] dependendo do grau de concretude dos elementos semânticos que revestem os esquemas narrativos.” (FIORIN, 2008, p. 91) e são denominados assim devido à predominância de figuras ou temas e não pela exclusividade de algum destes.

Segundo o autor, os textos figurativos apresentam uma função descritiva ou representativa, criam um efeito (simulacro) de realidade. Os textos temáticos têm a função predicativa ou interpretativa, explicam a realidade, classificando-a e ordenando-a significativamente, estabelecendo relações e dependências.

Mas, diante disso “Quando tomamos um texto figurativo, precisamos descobrir o tema subjacente às figuras, pois para que estas tenham sentido precisam ser a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de um esquema narrativo.” (FIORIN, 2008, p. 92).

De acordo com o autor, para a análise de um texto figurativo precisa-se descobrir o tema subjacente às figuras. Mas, como encontrar esse tema? Segundo Fiorin (2008, p. 97), “Para que um conjunto de figuras ganhe um sentido, precisa ser a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de enunciados narrativos. Por isso, ler um percurso figurativo é descobrir o tema que subjaz a ele”.

O encadeamento de figuras que formam uma rede de relações que concretizam um tema denomina-se percurso figurativo. Um encadeamento de temas denomina-se percurso temático. Os percursos temáticos e figurativos devem manter uma coerência interna, mas, quando isso não ocorre, o texto apresenta contraditoriedade, o que pode ser também um recurso para criar efeitos de sentido (FIORIN, 2008). Esses aspectos alertam para a importância da análise das contraditoriedades a fim de que se possa extrair o termo certo, ou o mais relevante, encontrado no texto.

Por isso, o encadeamento dos percursos temático e figurativo é de suma importância para revelar o sentido que se quer produzir na leitura do texto. Esses aspectos levam à abordagem do conceito de isotopia que, segundo Moraes e Guimarães (2006), é um elemento amalgamador de sentido junto à construção dos percursos temático e figurativo. A isotopia, para Greimas e Courtés (1986 apud MORAES; GUIMARÃES, 2006), “[...] constitui um crivo

de leitura que torna homogênea a superfície do texto, uma vez que ela permite elidir ambigüidades”. Segundo os autores, ao levantar isotopias, identificam-se as continuidades semânticas que tornam o texto um conjunto coerente (MORAES; GUIMARÃES, 2006).

Em meio à discussão sobre textos, Calabrese (apud AGUSTÍN LACRUZ, 2006, p. 53) destaca que o texto é uma unidade de significado, estruturado em níveis distintos e estes, por sua vez, “[...] constituye un estadio de análisis, un recorrido de lectura, denominado isotopía. Cada nivel de lectura de un texto sirve para conformar una unidad de sentido, cuya validez sirve sólo para ese texto”.

Nesse sentido, verifica-se segundo Greimas (1971, p. 142, grifo do autor), citando o trabalho de Dubois, que a polissemia sintagmática observada em um texto contínuo necessita de interpretação devido ao seguinte fato: “[...] al prolongarse, el texto no sólo llega a ser cada vez más redundante y a introducir cada vez menos información, sino que además, debido a la redundancia de las estructuras preferenciales, desarrolla al mismo tiempo un *subcódigo* autónomo”. Deste modo, as denominações contidas no texto são determinadas por definições segundo o microuniverso semântico (texto).

Conforme Fiorin (2008, p. 112), “O que dá coerência semântica a um texto e o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso. Esse fenômeno recebe o nome de isotopia”.

Assim, a isotopia oferece ao leitor um plano de leitura, determinando o modo de ler o texto. A pluri-isotopia, inscrita no texto por desencadeadores ou conectores de isotopia, permite a passagem de uma isotopia a outra, ou ainda que o texto seja lido diante da superposição de mais de uma isotopia (FIORIN, 2008).

O percurso gerativo de sentido é formado por níveis de invariância crescentes, e Fiorin (1999, grifo do autor) também explica que um patamar é concretizado por outro superior, assim,

A mesma estrutura narrativa, *Um sujeito que entra em disjunção com o objeto vida*, pode ser tematizada como *assassinato, suicídio, morte por acidente*, etc. O mesmo tema pode ser figurativizado de diferentes maneiras. Assim, o tema da *evasão* pode ser figurativizado pela ida para um mundo imaginário, como a *Pasárgada* de Manuel Bandeira, ou por uma viagem pelos mares do sul. As fotonovelas e as telenovelas trabalham quase sempre com a mesma estrutura narrativa e geralmente com os mesmos temas (ascensão social, realização afetiva, etc.) figurativizados de maneira diferente.

Nesse contexto, as isotopias temáticas são formadas pelas isotopias figurativas advindas das figuras apresentadas no texto. A isotopia é um procedimento de construção do

sentido de dimensão sintagmática que deriva de um controle sobre os significados das palavras diante de um contexto (sememas) exercem uns sobre os outros (TATIT, 2003).

3.3 TEMATICIDADE

Os aspectos temáticos do documento são explorados a fim de se identificar do que trata um texto, ou seja, qual é o seu assunto, idéia ou tema principal.

A preocupação com o assunto principal pode ser observada nos estudos de Beghtol (1986) – também citada por Moraes, Guimarães (2006) –, quando afirma que o documento possui um conteúdo intrínseco ou uma tematicidade fundamental (*aboutness*) relativamente permanente. Este conteúdo é independente dos diferentes significados (*meanings*) atribuídos pelo leitor, que está sempre inserido em determinada época. Esses significados atribuídos aos textos também devem constituir os assuntos que representam o documento, pois correspondem às necessidades informacionais do usuário.

Isso significa, entre outros fatores, segundo Faithorne citado por Beghtol (1986), que o documento possui uma tematicidade extensional, correspondente ao assunto inerente ao documento, contrapondo-se a uma tematicidade intencional, que é a razão ou objetivo da aquisição ou consulta ao documento. A autora sintetiza esses dois níveis de conteúdo informacional como tematicidade (*aboutness*) propriamente dita e significados (*meanings*).

Dias e Naves (2007, p. 76) utilizam o termo *atinência* para falar de tematicidade. Os autores afirmam sobre o trabalho de Beghtol (1986) que

[...] um texto tem uma *atinência* relativamente permanente, mas um número variado de significados. Há, portanto uma forte relação entre *atinência* de documento e seu(s) significado(s) identificado(s) pelos indivíduos. Isso varia de acordo com o uso que a pessoa pode encontrar da *atinência* do documento numa certa época, e o mesmo documento pode ter diferentes significados para o mesmo leitor em diferentes épocas, mas o documento, este, imutável, possui uma *atinência* fundamental.

Para Moraes e Guimarães (2006), tem-se um conteúdo intrínseco ao documento, denominado de tematicidade, paralelamente a outros externos, como por exemplo, a necessidade informacional do usuário (significado). Como também consideram os estudos de Caffo (1988 apud MORAES; GUIMARÃES, 2006) que contrapõem o conteúdo semântico do documento ao que advém de seus destinatários.

Os assuntos analisados por meio da análise documental de conteúdo são extraídos do texto e assim formam um conjunto representativo de seu conteúdo. Para essa atividade é importante considerar a estratégia de identificação da estrutura textual, pois contribuirá para a identificação da tematicidade fundamental do documento.

No caso do texto literário infanto-juvenil, a estrutura textual é explicada por meio da teoria Semiótica do percurso gerativo de sentido. Diante disso, verifica-se a contribuição da Semiótica Narrativa e Discursiva para a identificação da tematicidade do documento como estratégia de compreensão da estrutura textual e temática em análise documental de conteúdo.

Vale ressaltar que a tematicidade fundamental (*aboutness*), contida em um texto ficcional pode ser extraída por meio da análise do nível profundo do percurso gerativo de sentido, pois este apresenta a estrutura semântica fundamental que proporciona o entendimento de todo o desenvolvimento do tema principal da história.

Apesar de a leitura técnica do documento estar sujeita às interpretações diferenciadas, dependendo do bibliotecário indexador, acredita-se que a estrutura textual e as regras de sua composição oferecem um apoio para direcionar essa interpretação de modo um pouco mais preciso.

Não se pode negar que cada leitura pode produzir significados diferentes, dependendo de seu objetivo ou necessidade, e do tipo de experiência que o leitor possui, entre outros fatores. Por isso, esses temas, ao serem extraídos de um texto ficcional, necessitam encontrar a sua correspondência na linguagem documentária empregada no sistema de recuperação da informação, garantindo a tradução à linguagem do usuário.

Nesse sentido, Dias e Naves (2007, p. 77-78, grifo do autor) afirmam que

Apesar da complexidade do estudo do significado e da sua relação direta com a atenção, acredita-se que ambos estejam relacionados exatamente ao momento em que o indexador diz: *O texto X trata de tal assunto*. Pode-se afirmar que este é um momento muito importante pois, após uma complexa atividade mental, ele finalmente sente-se apto a definir termos, ainda na linguagem natural, os quais são chamados por Frohmann (1990) de *frases de indexação*. Esses termos devem representar o assunto do texto em análise, para só depois, numa segunda etapa, serem traduzidos para termos de uma linguagem de indexação.

Como também é necessário considerar a linguagem do usuário na questão dos diferentes significados que podem ser atribuídos (*meanings*) a um documento, os temas devem ser controlados por meio de linguagens documentárias para garantir o acesso a esse documento. Nesse sentido, também se tornam importantes os estudos sobre a recuperação da informação mediante os diferentes significados atribuídos pelo usuário.

Ainda é interessante destacar que, embora a análise dos aspectos temáticos do documento assumam propósitos diferenciados, quando vistos a partir da Lingüística e da Semiótica em relação à Ciência da Informação, pode-se perceber que ambas as áreas desenvolvem estudos para encontrar os temas que um texto pode conter.

No âmbito da análise documental de conteúdo, esses estudos sobre o conteúdo do texto, a estrutura textual e os temas são desenvolvidos mediante a necessidade de recuperação de informação. Por isso, essa análise preocupa-se com aspectos temáticos do documento.

E no âmbito da Lingüística e Semiótica, os estudos sobre o conteúdo do texto convergem para o propósito de se entenderem as múltiplas expressões que a linguagem proporciona no texto, desenvolvendo, a partir disso, os meios de interpretação da temática e do sentido.

Com isso, verifica-se também que a Lingüística e a Semiótica proporcionam os estudos de que a Ciência da Informação necessita para a interpretação da estrutura e da temática dos textos literários.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL DO *CORPUS* DE TEXTOS LITERÁRIOS INFANTO-JUVENIS

São desenvolvidas neste capítulo as análises para identificação de temas, em textos literários infanto-juvenis escolhidos para compor o *corpus* desta pesquisa. Os critérios metodológicos estabelecidos para a delimitação desse *corpus* constituem-se em:

- livro infanto-juvenil de autor nacional;
- de autores bastante solicitados na biblioteca escolar;
- voltado a adolescentes entre doze e dezoito anos de idade, segundo o conceito de adolescência do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990);
- com narrativa longa em prosa;
- ilustração em preto ou sem imagens;
- com relevância temática, levando ao conhecimento de questões sociais, de mundo e do ser humano.

Três livros foram selecionados para compor esse *corpus*:

- 1) “O Grande Desafio” do autor Pedro Bandeira (1996), que aborda as capacidades do deficiente visual adolescente.
- 2) “Diário de Raquel” de Marcos Rey (2006), que aborda o assédio sexual sofrido por uma garota de rua, também adolescente.
- 3) “Depois Daquela Viagem: diário de bordo de uma jovem que aprendeu a viver com AIDS”, de Valéria Piassa Polizzi (2004), que aborda dois temas relacionados à AIDS na adolescência.

A análise obedeceu à identificação dos temas, segundo a análise do percurso gerativo de sentido, de acordo com Fiorin (1999, 2008) e Tatit (2003). Além disso, a análise do nível narrativo foi comparada ao padrão estabelecido para essa literatura por Magnani (2001). Portanto, foi explorado: o tema principal encontrado na estrutura profunda, seguido da análise do nível narrativo que possibilitou a identificação do nível profundo e exemplificações de cada nível do percurso.

As estratégias para a identificação do conteúdo do texto voltaram-se para a identificação das partes principais da estrutura narrativa de manipulação e sanção, pois concentram as informações mais relevantes para a identificação do tema principal. Do mesmo modo, foram utilizadas essas fases de manipulação e sanção para demonstrar os temas

advindos da estrutura discursiva, evidenciadas pela análise de temas e figuras. Estes últimos ao serem confrontados formam os temas que são as concretizações do esquema narrativo.

No nível narrativo apresenta-se também um breve resumo dos acontecimentos referentes a cada fase, com a intenção de demonstrar o porquê das ações dos personagens e assim dar sentido aos temas identificados. Contudo, não houve preocupação em formular regras para a apresentação desses resumos, apenas são apresentados elementos que representem os acontecimentos de cada fase da narrativa.

A leitura para a análise do texto literário infanto-juvenil, com base no percurso gerativo de sentido, apesar de ser apresentada a partir do nível profundo, obedeceu aos seguintes procedimentos:

- Leitura integral do texto a partir do nível discursivo para a análise, observando as ações do personagem principal adolescente, os temas implícitos, as isotopias e os aspectos que correspondam às fases de manipulação, competência performance e sanção (simulacros da ação do homem no mundo) do nível narrativo;
- Elaboração de breves resumos dessas fases da narrativa;
- Cópia dos parágrafos correspondentes às fases principais da narrativa de manipulação e sanção. Elaboração de quadros demonstrativos dessas fases;
- Levantamento de temas e figuras desses trechos em novos quadros de análise;
- Análise do percurso temático e figurativo para a **identificação de temas** implícitos e explícitos, interpretando o encadeamento de figuras e temas em relação ao texto. Conseqüentemente, também se observam as isotopias para determinar os temas;
- Observações e análises realizadas para a **identificação do tema principal** no nível profundo: a persuasão inicial (manipulação); a integração ou a transgressão com a manipulação em face às conseqüências apresentadas na sanção; e as forias (forças que mostram a escolha do personagem diante da persuasão inicial);
- Identificação e estabelecimento de **tema principal**, determinando os termos dispostos em oposição no quadrado semiótico, segundo a integração ou transgressão com a manipulação e a negação ou a asserção desse tema.

Além disso, apesar de não pertencerem às fases principais da narrativa, optou-se por demonstrar alguns temas encontrados no nível discursivo, que indicassem como ocorre a interpretação por isotopia a partir dos traços sêmicos.

Por conseguinte, são apresentados trechos dos livros para a análise segundo o percurso gerativo de sentido, mas, para melhorar a viabilidade dessa análise, os trechos selecionados

foram reduzidos, mostrando somente os parágrafos que concentram as informações mais relevantes.

4.1 O GRANDE DESAFIO (PEDRO BANDEIRA)

Neste capítulo analisa-se o conteúdo do texto literário infanto-juvenil: “*O Grande Desafio*” de Pedro Bandeira (1996). Esse livro também foi escolhido por apresentar o tema *deficiente visual* implícito, necessitando de sua interpretação por isotopia e traço sêmico.

Esse fator também foi um dos indícios que chamou a atenção da pesquisadora para a necessidade de se buscarem os meios de entendimento do texto, a fim de se realizar uma análise pautada em parâmetros científicos adequados. Além disso, a análise desse livro é colocada em primeiro na ordenação dos capítulos, por realmente representar **o grande desafio** para a realização da pesquisa, já que foi o primeiro a ser analisado.

A análise baseou-se nos procedimentos estabelecidos com base no percurso gerativo de sentido. Ainda, por existir no nível discursivo um tema implícito importante, relacionado ao tema principal, será exposta a análise de alguns exemplos desse tema revelado por isotopia.

A apresentação da análise inicia-se pelo nível profundo ou fundamental como exposto a seguir.

a) Análise do Nível Profundo ou Fundamental

O nível profundo apresenta o **tema principal: Incapacidade do deficiente visual versus Capacidade do deficiente visual**. O personagem principal, Toni, realiza a passagem do estado de conjunção com a incapacidade para o estado de disjunção com a mesma. Esses termos dispostos em oposição são resultantes das dúvidas do personagem principal sobre suas verdadeiras capacidades por ter deficiência visual e querer ajudar a solucionar um crime.

Portanto, o próprio personagem é quem exerce a manipulação sobre si. Toni, ao duvidar da sua capacidade, demonstra uma abertura para a incapacidade, que é imediatamente combatida pela competência, que coloca uma força (foria) para a não-integração com a

incapacidade, passando a uma transgressão com o termo da manipulação (incapacidade). Portanto pode-se expressar a manipulação da seguinte forma:

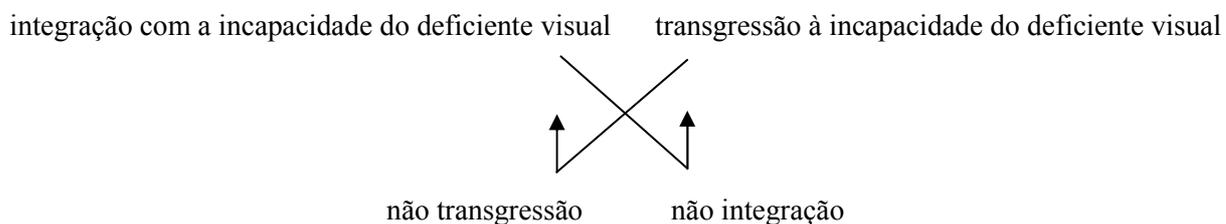


Figura 6 – Manipulação: integração com a incapacidade do deficiente visual *versus* transgressão à incapacidade do deficiente visual.

A sanção confirma a não-integração com a incapacidade de realizações, demonstrando que o resultado de suas ações e escolhas (que optam pelo poder fazer). Estas ajudam Toni a enfrentar suas dúvidas e optar por ser capaz de alcançar realizações. Portanto, confirma-se a capacidade do personagem principal.

Pode-se observar que esse tema advém da análise da junção da manipulação e sanção (fases do nível narrativo), por isso no nível profundo o tema principal pode ser expresso da seguinte forma:

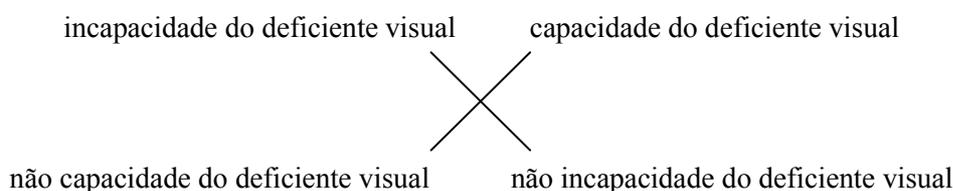


Figura 7 – Incapacidade do deficiente visual *versus* Capacidade do deficiente visual.

O jogo de tensões entre esses termos contrários revela que durante a narrativa o personagem opta por ser capaz, mas para isso precisara pensar estar no estado incapacidade. A foria que o motiva a incapacidade consiste na deficiência visual, apesar de ser o mesmo fator que posteriormente comprova a capacidade para solucionar os problemas enfrentados pelo personagem.

b) Análise do Nível Narrativo e Discursivo

Como as partes do nível narrativo que evidenciam o tema principal são a manipulação e a sanção, apresentam-se, a seguir, explicações em resumo sobre os acontecimentos da

narrativa, mas optando por analisar o nível discursivo apenas nas fases principais, demonstrando seus temas. A análise baseou-se nos seguintes elementos:

- **Uma situação inicial de ordem é (aparentemente) violada – MANIPULAÇÃO:** Toni é um adolescente que possui deficiência visual desde seu nascimento, por isso fica em dúvida sobre a sua própria capacidade de ajudar Carla, por quem está apaixonado, a investigar a prisão misteriosa de seu pai, Afonso. Esta prisão encheu Toni de indignação e dúvidas. Mesmo seu Afonso confessando ser o autor do crime de desfalque nas contas de seu colégio, Toni acredita em sua inocência. Toni resolve aventurar-se na investigação desse crime para ajudar Carla, pois é impelido pela paixão que sente por ela. Exemplos da fase de manipulação:

QUADRO 1: Manipulação (O Grande Desafio).

M A N I P U L A Ç Ã O	<p>“Preciso descobrir. Mas o que estou fazendo? Como é que vou dar uma de detetive?” (BANDEIRA, 1996, p. 35).</p> <p>“O que é que eu vou fazer? Por onde vou começar?”, pensava Toni [...]. (BANDEIRA, 1996, p. 35).</p> <p>“Mas, <i>o que</i> há a fazer?”, pensava o garoto esperando o sono chegar. “E como é que justamente <i>eu</i> poderia fazer alguma coisa?” (BANDEIRA, 1996, p. 36, grifo do autor).</p>
--	---

Fonte: do autor.

QUADRO 2: Temas e figuras da manipulação (O Grande Desafio).

TEMAS	FIGURAS
	“Preciso descobrir. Mas o que estou fazendo? Como é que vou dar uma de detetive?”
Pensava	“O que é que eu vou fazer? Por onde vou começar?” Toni
pensava esperando	“Mas, <i>o que</i> há a fazer?” o garoto sono chegar “E como é que justamente <i>eu</i> poderia fazer alguma coisa?”
Tema: dúvida	

Fonte: do autor.

- **Com o auxílio do “objeto mágico”, o herói procura o transgressor (vilão) – COMPETÊNCIA:** Toni é incentivado pela mãe, em várias outras situações, a fazer qualquer coisa, mostrando que a deficiência não o limita. Também é impelido pelo amor platônico que sente por Carla.
- **Lutando contra o Mal, o herói é posto à prova, ou seja, passa pela iniciação heróica – PERFORMANCE:** Toni descobre em suas investigações que é capaz de ajudar as pessoas mesmo sendo deficiente visual, pois desvenda mistérios que ninguém percebia, como os

crimes que envolvem o desfalque no colégio e seus verdadeiros responsáveis. Descobre também que o pai de Carla só assumira a culpa do desfalque por causa de uma chantagem do novo diretor, doutor Laércio. Este, por sua vez, estava envolvido com outros criminosos que foram revelados. Portanto o personagem principal passa de um estado de incapacidade a outro de capacidade.

- **Realizando façanhas, vence (estabelece a ordem) e é recompensado – SANÇÃO (pragmática e cognitiva):** Os verdadeiros criminosos são presos, pagando por seus crimes. Toni é revelado como herói à sociedade e consegue conquistar o amor de Carla. Exemplos da fase da sanção:

QUADRO 3: Sanção pragmática 1 (O Grande Desafio).

S A N Ç Ã O	Por um momento, recordou-se de alguém que nunca mais estaria numa mesa como aquela. O jovem doutor Laércio Moura, na cadeia na certa por muito tempo, junto com Don Peperone, Zeppe, Giovani, Tadeu, o delegado Mendes e Xavier, os policiais corruptos. Todos agora aguardavam julgamento pelas mortes de Verônica Moura e de um velho mendigo, pela tentativa de assassinato do professor Frederico, por desfalque nas contas do colégio, conspiração para formação de quadrilha, cárcere privado, falsidade ideológica e mais uma meia dúzia de crimes. Pobre da filha do professor Frederico! Haviam contado ao policial que aquela educadora era ainda mais dura que o pai e só mesmo passando por cima do seu cadáver Don Peperone conseguira seguir com sua trama... (BANDEIRA, 1996, p. 136).
--	---

Fonte: do autor.

QUADRO 4: Temas e figuras da sanção pragmática 1 (O Grande Desafio).

TEMAS	FIGURAS
Por um momento recordou-se nunca mais estaria na certa por muito tempo	Alguém mesa como aquela jovem doutor Laércio Moura cadeia junto com Don Peperone Zeppe Giovani Tadeu
corruptos agora aguardavam julgamento	delegado Mendes Xavier policiais Todos
mortes	Verônica Moura velho mendigo
tentativa de assassinato	professor Frederico
desfalque nas contas do colégio conspiração para formação de quadrilha cárcere privado falsidade ideológica mais uma meia dúzia de crimes	
Pobre mais dura que o pai só mesmo passando por cima	filha do professor Frederico Haviam contado educadora policial cadáver
consequira seguir com sua trama	Don Peperone
Tema: prisão	

Fonte: do autor.

QUADRO 5: Sanção cognitiva (O Grande Desafio).

S A N Ç Ã O	<p>[...] um rapaz que saíra nas manchetes de todos os jornais e já fora entrevistado por todas as emissoras de rádio e televisão. Alguém que o país inteiro chamava de...</p> <p>Toni! Como um garoto como aquele conseguira fazer tudo aquilo? Como conseguira desvendar uma trama tão perfeita como a que a quadrilha de Don Peperone tinha armado? Como poderia ter percebido os detalhes daquela conspiração sinistra onde nem Barbosa, com toda sua experiência, tinha visto nada?</p> <p>“Talvez, se eu fosse cego, eu tivesse visto...”, pensava o investigador, sentindo a emoção apertar-lhe a garganta. (BANDEIRA, 1996, p. 139).</p>
----------------------------	---

Fonte: do autor.

QUADRO 6: Temas e figuras da sanção cognitiva (O Grande Desafio).

TEMAS	FIGURAS
	um rapaz saíra nas manchetes todos os jornais fora entrevistado todas as emissoras de rádio e televisão Alguém país inteiro chamava
como aquele consequira fazer tudo aquilo?	Toni! um garoto
Como conseguira desvendar trama tão perfeita tinha armado Como poderia ter percebido detalhes daquela conspiração sinistra	quadrilha Don Peperone
com toda sua experiência pensava	Barbosa tinha visto nada “Talvez, se eu fosse cego, eu tivesse visto...” investigador
emoção	sentindo apertar-lhe a garganta
Tema: herói	

Fonte: do autor.

QUADRO 7: Sanção pragmática 2 (O Grande Desafio).

S A N Ç Ã O	<p>Com o rosto colado ao de Toni, Carla fechou os olhos, deixando-se guiar nos passos da valsa dos namorados. Rodopiava, embriagando-se ao som de violinos, nos braços daquele fantástico namorado, que a havia conduzido com segurança em tantas ocasiões, e que haveria de continuar a mostrar-lhe caminhos pela vida afora...</p> <p>Sorria de leve, como se tivesse para adormecer gostosamente, às portas de sonhos suaves, onde o sol e a lua brilhariam juntos e onde a terra estivesse sempre coberta de flores...</p> <p>Em muitos momentos, também ela havia guiado aquele rapaz e certamente haveria outros em que ele precisaria dela. Mas não é isso o amor? Uma eterna troca? (BANDEIRA, 1996, p. 142).</p>
----------------------------	---

Fonte: do autor.

QUADRO 8: Temas e figuras da sanção pragmática 2 (O Grande Desafio).

TEMAS	FIGURAS
deixando-se guiar embriagando-se	Com o rosto colado ao de Toni Carla fechou os olhos passos da valsa dos namorados Rodopiava som de violinos
a havia conduzido com segurança em tantas ocasiões haveria de continuar a mostrar-lhe caminhos vida afora	braços fantástico namorado
como se tivesse para adormecer gostosamente às portas de sonhos suaves	Sorria de leve
onde	sol lua brilhariam juntos
onde sempre	terra coberta de flores
Em muitos momentos havia guiado	ela aquele rapaz
certamente haveria outros precisaria dela	ele
não é isso o amor Uma eterna troca	
Tema: amor	

Fonte: do autor.

Ao confrontar o enredo padrão abordado por Magnani (2001) com o nível narrativo do percurso gerativo de sentido, pode-se perceber que há algumas afinidades em suas teorias. Suas relações serão explicadas no capítulo sobre as considerações da análise do *corpus*.

Assim, na fase de manipulação tem-se o tema encontrado pela análise dos quadros 1 e 2: *dúvida*. Essa dúvida constitui a foria que motiva a abertura à incapacidade.

E na análise dos quadros de 3 a 8 demonstram-se as fases de sanção cognitiva e sanção pragmática, obtendo-se, respectivamente, os temas: *herói*, *prisão* e *amor*.

Esses temas ajudam a compor o tema principal, demonstrando o motivo e as conseqüências das ações dos personagens, principalmente em relação ao personagem principal que se revela como um herói. Essa conseqüência comprova a capacidade do personagem principal.

c) Análise do Nível Discursivo (temas implícitos significativos para a análise)

Há um tema que não está explícito, verificado pela isotopia, que é a deficiência visual. Apresentam-se, além dos exemplos das fases de manipulação e sanção, alguns exemplos pertinentes à verificação desse tema, a partir dos materiais que Toni utiliza na biblioteca do colégio:

QUADRO 9: Isotopia - traço sêmico /deficiência visual/ 1 (O Grande Desafio).

[...] Ficava horas por lá, ouvindo repetidas vezes as informações do imenso acervo de documentários em vídeo e anotando tudo o que precisava [...].

Sabia quais os livros que ajudariam o grupo no trabalho de História. E era muito fácil achá-los, pois a bibliotecária-chefe tinha verdadeira mania pela organização: cada volume podia ser encontrado sempre no mesmo lugar, na mesma estante. E o Colégio Cidinha Moura, antigo, imenso, tradicional, possuía uma das melhores bibliotecas da cidade.

Toni adorava manusear aqueles livros calmamente, folheando cada volume, tateando-os e imaginando seu conteúdo.

Sentou-se com os livros perto de uma das janelas da biblioteca. Com prazer, aspirou o perfume do papel, da encadernação, da lombada, podendo perceber quais dos livros eram mais velhos e quais tinham sido recentemente adquiridos pelo colégio.

Como acontecia de uns tempos para cá, o pequeno Chip tinha ficado no jardim, muito quieto, à fiel disposição do seu dono. O doutor Laércio Moura, um dos dois novos diretores, consentira alegremente com a permanência do vira-latinha na escola.

O jovem doutor Laércio, filho do professor Frederico, a quem os alunos se referiam como “O Velho”, era muito diferente do pai. Bem mais compreensivo e muito mais moderno. E realista o suficiente para entender que o cãozinho de Toni era mais disciplinado do que a maioria de seus alunos... A “flexibilização” daquela regra foi ótima para Chip e para Toni, pois um não sabia viver longe do outro. (BANDEIRA, 1996, p. 19-20).

Fonte: do autor.

QUADRO 10: Temas e figuras da isotopia 1 (O Grande Desafio).

TEMAS	FIGURAS
as informações	Ficava horas por lá ouvindo repetidas vezes
Imenso tudo o que precisava	acervo de documentários em vídeo anotando
Sabia ajudariam era muito fácil	livros o grupo trabalho de História acha-los
verdadeira mania pela organização	bibliotecária-chefe
podia ser encontrado sempre	cada volume no mesmo lugar mesma estante
antigo imenso tradicional uma das melhores	Colégio Cidinha Moura Possuía bibliotecas da cidade
adorava calmamente imaginando seu conteúdo	Toni manusear aqueles livros folheando cada volume tateando-os
Com prazer podendo perceber mais velhos recentemente adquiridos	Sentou-se com os livros perto de uma das janelas biblioteca. aspirou o perfume do papel, da encadernação, da lombada livros colégio
Como acontecia de uns tempos para cá pequeno muito quieto à fiel disposição do seu dono	Chip tinha ficado no jardim
consentira alegremente a permanência	doutor Laércio Moura um dos dois novos diretores vira-quinês na escola
jovem filho se referiam muito diferente do pai Bem mais compreensivo muito mais moderno realista o suficiente para entender de Toni mais disciplinado do que a maioria de seus alunos. “flexibilização” daquela regra foi ótima um não sabia viver longe do outro	doutor Laércio professor Frederico alunos “O Velho” o cãozinho Chip Toni
Tema: deficiente visual	

Fonte: do autor.

QUADRO 11: Isotopia - traço sêmico /deficiência visual/ 2 (O Grande Desafio).

[...] Gustavo até mandava importar uma impressora em Braille, para facilitar o acesso de Toni ao uso dos computadores. Uma impressora que, ao invés de imprimir em tinta, produzia pequenos relevos no papel! E, o que era melhor, no computador que Toni usava havia sido instalada uma placa de som especial, um sintetizador de voz, com uma vozinha de mulher que repetia suavemente cada tecla que o rapaz apertava... (BANDEIRA, 1996, p. 21-22).

Fonte: do autor.

QUADRO 12: Temas e figuras da isotopia 2 (O Grande Desafio).

TEMAS	FIGURAS
para facilitar o acesso	Gustavo mandava importar uma impressora em Braile Toni uso dos computadores Uma impressora ao invés de imprimir em tinta produzia pequenos relevos papel!
o que era melhor	computador Toni usava instalada uma placa de som especial um sintetizador de voz com uma vozinha de mulher repetia suavemente cada tecla rapaz apertava
Tema: tecnologia para o deficiente visual	

Fonte: do autor.

Ao analisar os quadros de 9 a 12 verifica-se que, durante toda leitura do texto, há um traço sêmico /deficiência visual/ que se repete, estabelecido por isotopia. Ou seja, a condição de deficiente visual do personagem principal, apesar de não explícita, está implícita na maneira como se relaciona com o mundo e com seus materiais exclusivos, expostos por meio da análise do nível discursivo.

Pode-se perceber a partir dos temas identificados (*deficiente visual e tecnologia para o deficiente visual*) que a análise do tema implícito, revelado por isotopia, tornou-se necessária, pois no livro todo não há uma só ocorrência do tema *deficiente visual*, apenas uma para *cego*, mas, precisa subentender que está relacionada a Toni. Além disso, esse tema é identificado também a partir da leitura que se realiza do texto.

d) Considerações Sobre a Análise do livro “O Grande Desafio”

Constata-se que o tema principal em literatura infanto-juvenil é encontrado por meio da estratégia da identificação da estrutura textual, considerando para isso o nível profundo do percurso gerativo de sentido, pelo qual se obtém o tema: **Incapacidade do deficiente visual versus Capacidade do deficiente visual.**

O nível fundamental apresenta a discussão de temas humanos. No caso, coloca em pauta a questão da incapacidade ou da capacidade de realizações diante de problemas sociais

e físicos. Portanto, o tema principal recebe forças (foria) para ser desenvolvido no sentido da capacidade e outras que demonstram a motivação causada pela paixão.

A análise do nível narrativo toma como base a verificação dos temas encontrados no percurso figurativo e temático em relação às seguintes fases:

- Manipulação: *dúvida*.
- Sanção cognitiva: *herói*.
- Sanção pragmática: *amor e prisão*.

Esses temas ajudam a compor a discussão proposta no nível profundo sobre as capacidades do personagem, iniciando com a dúvida que garante uma abertura para uma possível incapacidade, e terminando com a revelação do herói, que demonstra a opção pela capacidade de realizações. Como também, as conseqüências desse heroísmo, evidenciadas pela prisão dos criminosos e pela conquista do amor como uma recompensa.

Também no nível discursivo há o tema sobre a deficiência visual, implícito e atrelado ao tema principal, demonstrado para exemplificar o entendimento do texto, por meio da isotopia. Esse nível possibilitou interpretar os seguintes temas:

- *deficiente visual*.
- *tecnologia para o deficiente visual*.

A isotopia permite perceber o traço sêmico /deficiência visual/, que constitui outro tema encontrado no texto. Portanto, os temas analisados a partir do nível discursivo e revelados por isotopia confirmam a condição do personagem principal, e é esta condição que determina a discussão do tema principal.

Assim, a análise dos percursos temático e figurativo contribui para a verificação do tema implícito, diretamente relacionado com o tema principal.

4.2 DIÁRIO DE RAQUEL (MARCOS REY)

O texto literário infanto-juvenil “*Diário de Raquel*”, de Marcos Rey (2006), foi escolhido para compor o *corpus* desta pesquisa com base na metodologia mencionada anteriormente, obedecendo também às etapas de análise estabelecidas segundo o percurso gerativo de sentido. A análise também é iniciada pelo nível fundamental, como colocada a seguir.

a) Análise do Nível Profundo ou Fundamental

O nível profundo ou fundamental apresenta o **tema principal: Assédio sexual em garota de rua versus Repúdio ao assédio sexual em garota de rua**. Raquel – que escreve o diário, apresentado no texto literário em grafia diferente – é a personagem principal, uma garota de rua que sofre assédio sexual por parte de um estuprador assassino, denominado Senhor M (ele não revela sua identidade).

Por não aceitar a situação e conseguir fugir, passa de um estado de assédio sexual para outro de repúdio a esse assédio. A manipulação pode ser representada e descrita como a seguir.

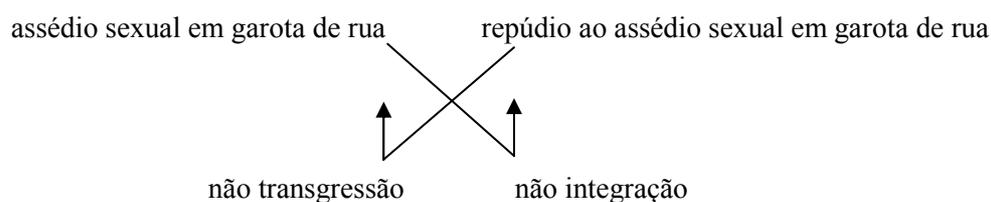


Figura 8 – Manipulação: integração com o assédio sexual em garota de rua versus transgressão ao assédio sexual em garota de rua.

O manipulador não consegue que o manipulado (Raquel) se integre ao seu desejo, nesse caso expressado por uma ordem.

Essa manipulação ocorre duas vezes na narrativa. Ambas podem ser expressas da mesma forma. A sanção confirma a não integração com o desejo do manipulador.

Os termos expressos no quadrado semiótico adquirem a seguinte disposição:

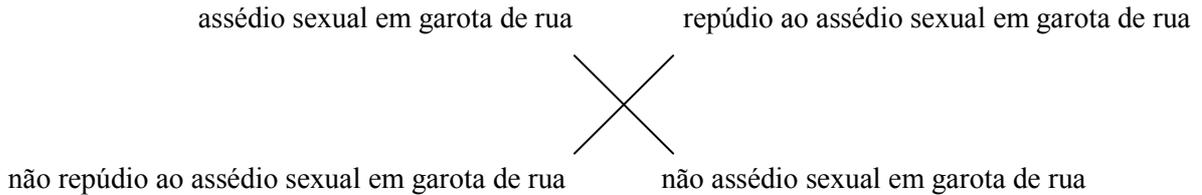


Figura 9 – Assédio sexual em garota de rua *versus* Repúdio ao assédio sexual em garota de rua.

O jogo de tensões entre esses termos durante a narrativa demonstra que a personagem optou pelo repúdio ao assédio, mas para isso Raquel, com medo, precisou fugir.

b) Análise do Nível Narrativo e Discursivo

Para o nível narrativo e discursivo, a análise baseou-se nos resumos das fases e a análise detalhada, na manipulação e sanção, apresentando, portanto, os seguintes elementos:

- ***Uma situação inicial de ordem é (aparentemente) violada* – MANIPULAÇÃO:** Raquel é uma garota de rua que resolve morar em um reformatório para fugir do assédio sexual sofrido duas vezes pelo mesmo estuprador assassino que a persegue, denominado de Senhor M. Como ele a encontra, Raquel foge do reformatório, com medo, voltando a se esconder nas ruas do centro de São Paulo.

A primeira manipulação ocorre quando Senhor M leva Raquel a um apartamento vazio, enganado-a, dizendo que é uma agência de modelos. Ao perceber as intenções dele, Raquel consegue se trancar no banheiro e pedir ajuda pela janelinha. Essa parte é contada no diário de Raquel, que Tia Vera, uma sem teto que gosta da garota, está lendo para também tentar achá-la. A manipulação ocorre por meio de uma ordem, da seguinte forma:

QUADRO 13: Manipulação 1 (Diário de Raquel)

M A N I P U L A Ç Ã O	<p>– Tire a roupa. Recuei, de frente para ele. – Você inventou tudo. Nem pense em escapar daqui. Recuei mais. (REY, 2006, p. 49).</p>
--	---

Fonte: do autor.

QUADRO 14: Temas e figuras da manipulação 1 (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
Tire inventou tudo Nem pense escapar daqui	a roupa recuei de frente para ele Você Recuei mais
Tema: assédio sexual	

Fonte: do autor.

Na segunda manipulação, Raquel é novamente enganada e acaba em outro apartamento vazio. Quando chega ao local, encontra Senhor M. Consegue lutar com ele e foge. A segunda manipulação é efetuada por persuasão e violência. Essa parte também é contada por meio de diário de Raquel, que Tia Vera está lendo. Além do assédio sexual, Raquel é ameaçada de morte, o que contribui para seu medo aumentar.

QUADRO 15: Manipulação 2 (Diário de Raquel)

M	– Lembra de mim, gracinha? Desta vez não vai se trancar no banheiro... [...].
A	E, como olhei, aflita, para a porta, acrescentou:
N	– Nem pense em escapar. Tirei as chaves das portas. O melhor a fazer é não resistir, para não se machucar. O importante é continuar viva, não? [...]
I	Prefiro morrer a ser estuprada...
P	Ele simplesmente apontou a janela. Doze andares.
U	Chorei [...].
L	Senti que ele me agarrava [...].
A	[...] Para escapar dos socos, me agarrei a ele e lhe dei uma mordida no braço; depois peguei com as duas mãos a lata de tinta e a derramei, cheia, na cabeça dele [...].
Ç	[...] Corri para a porta. O cara era uma pasta só, mas podia falar.
Ã	– Agora só quero matar você – disse, com voz rouca. – Vou viver pra isso. (REY, 2006, p. 74-76).
O	

Fonte: do autor.

QUADRO 16: Temas e figuras da manipulação 2 (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
Lembra de mim gracinha Desta vez não vai se trancar	banheiro
aflita	olhei porta acrescentou
Nem pense em escapar	Tirei chaves portas
melhor não resistir não se machucar importante é continuar viva	a fazer viva
Prefiro morrer a ser estuprada	
simplesmente	Ele Apontou a janela Doze andares
	Chorei
Senti	Ele me agarrava
	escapar socos agarrei ele dei mordida braço peguei duas mãos lata de tinta derramei cheia cabeça dele
podia falar Agora só quero matar você Vou viver pra isso	Corri porta O cara era uma pasta só disse voz rouca
Tema: assédio sexual	

Fonte: do autor.

- *Com o auxílio do “objeto mágico”, o herói procura o transgressor (vilão) –*
COMPETÊNCIA: A psicóloga Regina, para ajudar Raquel, tenta procurá-la nas ruas, disfarçada de garota de rua (Lia), correndo grande perigo. Helena e Tuta também a procuram e tentam salvá-la de Senhor M, apesar do perigo. Raquel, ao descobrir que seus amigos estão tentando ajudá-la frente ao perigo, resolve parar de fugir para salvá-los também.
- *Lutando contra o Mal, o herói é posto à prova, ou seja, passa pela iniciação heróica –*
PERFORMANCE: Raquel passa de um estado de medo e fuga para outro de enfrentar a

situação (enfrentar o assassino). Junta-se com Helena e Tuta e os três vão ao encontro de Senhor M que está prestes a matar Regina-Lia. Conseguem distrair M. Nesse momento, Regina consegue pegar sua arma e enfrenta o Senhor M.

- **Realizando façanhas, vence (estabelece a ordem) e é recompensado – SANÇÃO (pragmática e cognitiva):** Regina mata Senhor M para se defender e para ele não fugir. Raquel e os outros ficam livres do perigo. Regina ganha uma promoção no trabalho. Helena é hospitalizada, mas voltará ao reformatório. Xandó, um traficante que ajudou Senhor M, foi preso. Tuta entra para o reformatório. Raquel consegue seu emprego de entregadora de vestidos de volta, sendo muito bem recebida graças a mais uma ajuda de Regina.

Nesse texto há ênfase na sanção pragmática (distribuição de prêmios e castigos), que ocorre em dois momentos, isso porque a sanção cognitiva (reconhecimento de que a performance ocorreu) está no reconhecimento da passagem de um estado de medo e fuga, para outro de coragem e enfrentamento da situação. As ações ocorrem, porém, não são comentados os seus resultados. Apenas em um âmbito geral, são apresentadas as conseqüências dos atos de cada um, os frutos que colheram por seus atos.

Na sanção pragmática abaixo, Regina está tentando fugir de Senhor M, que tenta matá-la e para não deixar que ele fuja, usa a arma que levava na bolsa para tentar prendê-lo. O tema decorrente da análise abaixo sobre essa fase está implícito e é entendido por isotopia, já que todo o trecho apresenta situações em meio a um perigo de morte.

QUADRO 17: Sanção pragmática 1 (Diário de Raquel)

S A N Ç Ã O	<p>– Vamos descer juntos. Erga os braços. Está preso.</p> <p>– Reconheço que mereço algum castigo, mas preciso fazer uma pequena viagem.</p> <p>O criminoso atravessou o quarto, num cadenciado passo-a-passo, ganhou o corredor e começou a descer as escadas, agora mais ligeiro, como se temesse chegar atrasado ao trabalho.</p> <p>Antes de chegar à metade, Regina apareceu no alto, com a sacola.</p> <p>– Pare! – ordenou.</p> <p>Ele continuou a descer os degraus no mesmo ritmo e agitou a mão esquerda em despedida.</p> <p>Ela atirou diversas vezes, sem fazer pontaria. Os disparos fizeram um eco de filme de terror.</p> <p>M desceu ainda alguns degraus normalmente. Depois seus joelhos foram se dobrando como os de um pugilista por infelicidade nocauteado no finzinho do assalto. (REY, 2006, p. 144-145).</p>
----------------------------	--

Fonte: do autor.

QUADRO 18: Temas e figuras da sanção pragmática 1 (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
Vamos descer juntos	
Está preso	Erga os braços
Reconheço que mereço algum castigo preciso pequena	fazer viagem
cadenciado passo-a-passo agora mais ligeiro como se temesse chegar atrasado ao trabalho	O criminoso atravessou quarto ganhou o corredor começou a descer escadas antes de chegar à metade Regina apareceu no alto com a sacola
ordenou	– Pare!
mesmo ritmo em despedida	Ele continuou a descer degraus agitou a mão esquerda
sem fazer pontaria filme de terror	Ela atirou diversas vezes disparos fizeram eco
normalmente	M desceu alguns degraus
Depois por infelicidade nocauteado no finzinho do assalto	joelhos foram se dobrando um pugilista
Tema: morte	

Fonte: do autor.

A segunda sanção pragmática é apresentada por meio do diário de Raquel.

QUADRO 19: Sanção pragmática 2 (Diário de Raquel)

<p>S A N Ç Ã O</p>	<p>Doutora Regina foi muito badalada e ganhou uma promoção no reformatório. Tem gente que acha que ela não devia ter atirado no bandido. Gente que não estava lá e que não calcula o perigo do momento. Mas, olhando para ela, não vejo mais a Lia que ela foi durante três dias. E só consigo chamar ela de dona ou doutora.</p> <p>Helena foi hospitalizada. Estava muito mais machucada do que ela própria supunha. Não morreu por um triz. Houve umas rupturas por dentro. Depois, voltará ao reformatório. Se conseguir deixar as drogas, Regina prometeu lhe arranjar uma boa oportunidade. Acho que ela consegue.</p> <p>Xandó foi preso. Não é dos piores, mas sairá da cadeia muito velho, se sair. Ficou contente quando soube que o assassino recebera um clique lá no casarão.</p> <p>E Tuta?</p> <p>Vai ter muito tempo no reformatório para pensar se vale a pena usar droga ou roubar. Regina diz que ele é inteligente e que saberá fazer a escolha. Irei sempre visitar ele.</p> <p>E eu diário?</p> <p>Regina me levou para o apartamento dela. Isso de conforto é ótimo. Mas não queria viver às custas dela, nem ela queria que eu vivesse. Depois de dar alguns telefonemas, me disse:</p> <p>– Acho que arranjei um emprego para você. Vamos até lá. Se não gostar, é só dizer.</p> <p>Sabem onde seu carro parou?</p> <p>À porta da Solange Modas.</p> <p>Entrei e logo topei com a madame, com Rubiã e as balconistas. Fui cercada e muito beijada. Todos sabiam o que acontecera, mas queriam detalhes. Tratavam-me como se eu fosse uma garota muito especial [...].</p> <p>[...] Logo surgiram os petiscos, sanduíches, chocolates e refrigerantes. Eu não dizia nada: de tanta alegria, ficara burra.</p> <p>Bem já escrevi demais. Estou com os dedos cansados. Não estamos em dezembro, mas que vontade de desejar a todos bom Natal! Acho que é a tal felicidade. (REY, 2006, p. 148-149).</p>
--	---

Fonte: do autor.

QUADRO 20: Temas e figuras da sanção pragmática 2 (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
<p>muito badalada ganhou uma promoção não devia ter atirado que não estava lá que não calcula o perigo do momento não vejo mais que ela foi só consigo chamar dona doutora</p>	<p>Doutora Regina reformatório gente que acha ela bandido Gente Olhando para ela Lia durante três dias ela</p>
<p>hospitalizada muito mais machucada do que ela própria supunha Não morreu por um triz Depois Se conseguir deixar as drogas boa oportunidade Acho que ela consegue</p>	<p>Helena Estava Houve rupturas por dentro voltará ao reformatório Regina prometeu arranjar</p>
<p>Não é dos piores muito velho se sair Ficou contente quando soube</p>	<p>Xandó foi preso sairá da cadeia o assassino recebera um clique casarão.</p>
<p>Vai ter muito tempo para pensar se vale a pena usar droga ou roubar inteligente saberá fazer a escolha Irei sempre visitar ele</p>	<p>Tuta reformatório Regina diz que ele</p>
<p>Isso de conforto é ótimo Mas não queria viver às custas dela nem ela queria que eu vivesse Depois Acho que arranjei um emprego Se não gostar, é só dizer Sabem onde seu carro parou?</p>	<p>eu diário Regina me levou para o apartamento dela. dar alguns telefonemas me disse você Vamos até lá À porta da Solange Modas.</p>
<p>muito Todos sabiam o que acontecera queriam detalhes Tratavam-me como se eu fosse muito especial</p>	<p>Entrei logo topei madame Rubiã balconistas Fui cercada Beijada garota</p>
<p>Logo tanta alegria ficara burra</p>	<p>surgiram os petiscos sanduíches chocolates refrigerantes Eu não dizia nada</p>
<p>Bem cansados vontade de desejar bom Natal! Acho que é a tal felicidade</p>	<p>já escrevi demais Estou com os dedos Não estamos em dezembro, a todos</p>
Tema: felicidade	

Fonte: do autor.

As análises dos quadros 13 a 16 demonstram que a manipulação, apesar de apresentada duas vezes em situações diferentes, contém o mesmo tema: *assédio sexual*.

Esse assédio é repudiado com a fuga e o medo a motiva. Mas, ao enfrentar o medo e deixar de fugir, Raquel consegue ajudar na liquidação desse assédio, restabelecendo a tranquilidade em sua vida. Essa parte é confirmada pela sanção pragmática que demonstra os seguintes prêmios e castigos. Ao estuprador assassino há o tema da sanção: *morte*. Aos bons ou recuperáveis estabelece-se o tema: *felicidade*. Em meio ao tema de felicidade, apenas Xandó apresenta-se muito diferente dos restantes, por isso não há ênfase nesse caso.

c) Análise do Nível Discursivo (temas implícitos significativos para a análise)

A análise baseada somente no nível discursivo apresenta alguns temas explícitos e outros implícitos, todos interpretados por isotopia.

Raquel conta em seu diário como largou as drogas. Esse tema está explícito.

QUADRO 21: Isotopia – traço sêmico /efeito da droga/ (Diário de Raquel)

[...] Quando tive aquele troço, fiquei com medo. Crack. Me levaram para um hospital, onde fiquei jogada numa enfermaria nem sei quanto tempo. Tentei fugir duas vezes, mas não podia com o corpo. Um médico disse. “Na próxima você apita”.

Saí de lá zonza, meio morta. Demorou para sentir de novo o cheiro e o gosto de tudo, e, pra quem ama chocolate, é horrível. Aí soube que a Nair, uma menina do grupo que até tinha aparecido num filme, morreu de tanto cheirar. Aí sonhei com minha mãe. Não lembro de minha mãe, mas sonhei com ela, toda preocupada. “Se continuar cheirando e fumando, não protejo mais você”, disse.

Acordei suada, com medo. Falei com a Helena.

– Vou saltar desta.

– Ah, você não consegue. Quem entra fica.

– Consigo - disse -, esta vida é uma merda, mas gosto dela. (REY, 2006, p. 34-35).

Fonte: do autor.

QUADRO 22: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /efeito da droga/ (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
Quando tive aquele troço fiquei com medo nem sei quanto tempo não podia com o corpo	Crack Me levaram Hospital onde fiquei jogada enfermaria Tentei fugir duas vezes um médico disse “Na próxima você apita”
zozona meio morta Demorou ama horrível morreu sonhei não lembro toda preocupada	Sai de lá sentir de novo o cheiro o gosto de tudo chocolate soube Nair menina do grupo tinha aparecido num filme de tanto cheirar minha mãe ela “Se continuar cheirando e fumando, não protejo mais você” disse
com medo você não consegue Quem entra fica Consigo vida merda gosto dela	Acordei suada Falei com a Helena – Vou saltar desta disse
Tema: drogas	

Fonte: do autor.

Ao se mostrar o cotidiano de Raquel, revelam-se os perigos e artimanhas que as garotas de rua vivem. O tema a seguir está explícito.

QUADRO 23: Isotopia – traço sêmico /roubo/ (Diário de Raquel)

Uma vez comprou um par de tênis caríssimos, americanos; uma burrada, porque os pivetes quase a mataram para roubá-los. O que fez, então? Roubou outro par numa loja, mas dos bem baratinhos. (REY, 2006, p. 40).

Fonte: do autor.

QUADRO 24: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /roubo/ (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
caríssimos americanos uma burrada quase a mataram O que fez então?	Uma vez comprou um par de tênis os pivetes roubá-los
bem baratinhos	Roubou outro par loja
Tema: roubo	

Fonte: do autor.

Após esse trecho, há uma passagem sobre a dificuldade de Raquel encontrar um local para dormir. O traço sêmico /garota de rua/ está implícito na situação difícil em que se depara para encontrar um local para dormir.

QUADRO 25: Isotopia – traço sêmico /garota moradora de rua/ (Diário de Raquel)

[...] Depois da alimentação, seu objetivo era conseguir um lugar fixo para dormir. Só tivera um, no educandário. E que nunca lhe faltassem cobertores para as noites de frio, o pior de tudo em São Paulo, sofrimento que conhecia bem. (REY, 2006, p. 40).

Fonte: do autor.

QUADRO 26: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /garota moradora de rua/ (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
Depois seu objetivo conseguir fixo Só tivera um que nunca lhe faltassem cobertores o pior de tudo sofrimento que conhecia bem	alimentação um lugar dormir educandário noites de frio São Paulo
Tema: garota de rua	

Fonte: do autor.

O tema implícito a seguir, apesar de coincidir com o tema principal, não tem relação com ele. Trata-se de mais um dos problemas enfrentados por Raquel, por estar morando na rua. A situação é contada por meio do diário da garota.

QUADRO 27: Isotopia – traço sêmico /assédio sexual/ (Diário de Raquel)

Dormi até as tantas debaixo da ponte. Ai chegou o dono do ponto. Os cabelos dele, colados, formam uma massa preta e dura. Pente não deve conseguir nada ali. É o Cabeleira, vive para fumar crack e maconha, que compra esmolando. Para assaltar não tem mais força. Mas, ao me ver deitada, fez o mesmo das outras vezes, com aquelas mãos e unhas nojentas. Acordei e fui saltando de pé. Ele tentou me agarrar. O pior foi sentir o cheiro dos cabelos dele. Corri dali. O Cabeleira me seguiu, mas quase foi atropelado. (REY, 2006, p. 43).

Fonte: do autor.

QUADRO 28: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /assédio sexual/ (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
até as tantas não deve conseguir nada ali vive para	Dormi debaixo da ponte chegou o dono do ponto. cabelos dele colado forma uma massa preta e dura. Pente Cabeleira fumar crack e maconha compra esmolando
não tem mais força	assaltar
fez o mesmo das outras vezes nojentas O pior	ao me ver deitada mãos e unhas Acordei fui saltando de pé Ele tentou me agarrar sentir o cheiro dos cabelos dele Corri dali O Cabeleira me seguiu quase foi atropelado
Tema: assédio sexual	

Fonte: do autor.

O tema a seguir está implícito e é contado por meio do diário, sendo um dos trechos que demonstram a pobreza que Raquel enfrentou.

QUADRO 29: Isotopia – traço sêmico /pobreza/ (Diário de Raquel)

Olhem eu aqui no cortiço. Gostaria que tirassem uma fotografia. Me sinto mais lixo aqui do que na rua. Estou sempre abrindo as janelas, porque o mofo não é brincado. Sou das que mais trabalham. Preciso me tornar muito útil para me deixarem ficar. Ajudo bastante na limpeza e na cozinha. Alguns homens têm emprego, mas não ganham o suficiente para alugar nada. Duas mulheres foram trabalhar como domésticas. (REY, 2006, p. 45).

Fonte: do autor.

QUADRO 30: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /pobreza/ (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
Gostaria que tirassem Me sinto mais lixo aqui não é brincado Sou das que mais trabalham Ajudo bastante na limpeza e na cozinha Preciso me tornar muito útil para me deixarem ficar mas não ganham o suficiente para alugar nada	Olhem eu cortiço uma fotografia aqui rua. Estou sempre abrindo as janelas mofo. Alguns homens têm emprego Duas mulheres foram trabalhar como domésticas.
Tema: pobreza	

Fonte: do autor.

Raquel é uma garota bonita e simpática e conta, em seu diário, o único sonho que tem de melhorar de vida. Esse tema está implícito.

QUADRO 31: Isotopia – traço sêmico /sonho de ser modelo/ (Diário de Raquel)

Já sei o que gostaria de fazer na vida. Desfile como as moças que madame Solange contrata. Dizem que ganham muito dinheiro, apenas andando. O desfile que assisti não me sai da cabeça. Andar e sorrir, isso que é trabalho. A passarela, lá em cima, parece o topo do mundo. As que chegaram lá quase estouram de felicidade.

Escrevi isso porque a gerente me perguntou:

– Será que você vai crescer mais?

– Acho que sim. Por quê?

– Porque, se fosse mais altinha, poderia se tornar uma maneca...

Me imaginei manecendo na passarela. Será que ela estava falando sério? (REY, 2006, p. 72).

Fonte: do autor.

QUADRO 32: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /sonho de ser modelo/ (Diário de Raquel)

TEMAS	FIGURAS
Já sei o que gostaria de fazer na vida isso que é trabalho parece o topo do mundo As que chegaram lá quase estouram de felicidade Me imaginei manecendo Será que ela estava falando sério?	Desfile como as moças madame Solange contrata. Dizem que ganham muito dinheiro apenas andando. desfile assisti não me sai da cabeça. Andar e sorrir A passarela lá em cima Escrevi a gerente me perguntou: – Será que você vai crescer mais? – Acho que sim. Por quê? – Porque, se fosse mais altinha, poderia se tornar uma maneca na passarela
Tema: sonho	

Fonte: do autor.

Os quadros de 21 a 32 demonstram as dificuldades enfrentadas por uma garota de rua. São temas importantes e, apesar de nem todos estarem implícitos, a isotopia ainda garante a leitura desses temas de acordo com o contexto.

d) Considerações Sobre a Análise do livro “Diário de Raquel”

O tema principal – **Assédio sexual em garota de rua versus Repúdio ao assédio sexual em garota de rua** – é encontrado pela interpretação da manipulação. Na sanção, apenas há uma confirmação de que a manipulação não se realizou.

A análise do nível narrativo, que toma como base o discursivo, apresenta os temas necessários ao estabelecimento do tema principal, como a seguir.

- Manipulação: *assédio sexual*.
- Sanção pragmática: *morte* (tema implícito); *felicidade* (tema explícito).

No nível discursivo há temas que retratam o cotidiano de uma garota de rua e que, destacados por evidenciar isotopias, ajudam ao leitor que não conhece esse tipo de realidade a entender melhor a história de Raquel. Os temas são:

- *drogas*.
- *roubo*.
- *moradora de rua*.
- *assédio sexual*.
- *pobreza*.
- *sonho*.

Esses temas demonstram as dificuldades que Raquel enfrenta em sua adolescência, tratados em meio à discussão do tema principal.

4.3 DEPOIS DAQUELA VIAGEM: DIÁRIO DE BORDO DE UMA JOVEM QUE APRENDEU A VIVER COM AIDS (VALÉRIA PIASSA POLIZZI)

O livro “*Depois Daquela Viagem: diário de bordo de uma jovem que aprendeu a viver com AIDS*”, de Valéria Piassa Polizzi (2004), também foi escolhido segundo os critérios metodológicos para o estabelecimento do *corpus* da pesquisa.

Sobre esse livro vale ressaltar que se trata de uma autobiografia. Valéria se contaminou com HIV, entre outros fatores, devido à falta de informação adequada. Por isso, a autora se dedica a divulgar esse tema por meio do livro voltado aos jovens, e a realizar palestras de prevenção à AIDS, mostrando também que é possível viver bem apesar do vírus. Esse livro foi publicado além do Brasil em vários países como Itália, Portugal, Alemanha, Áustria, Espanha, México e outros da América do Sul, sendo adotado por milhares de escolas. Em 1998 a autora foi premiada como a personalidade que mais se destacou na luta contra a AIDS.

Para a análise desse livro foram seguidos os procedimentos propostos, estabelecidos com base no percurso gerativo de sentido. A análise é apresentada a seguir.

a) Análise do Nível Profundo ou Fundamental

O nível fundamental apresenta o **tema principal: relação sexual desprotegida versus relação sexual segura**. Valéria, a personagem principal, adquire o vírus da AIDS em relação sexual desprotegida (sem camisinha), seguindo a vontade do namorado. Além disso, a garota não tinha informação sobre a necessidade de se prevenir contra doenças e a necessidade do uso de preservativo para essa prevenção.

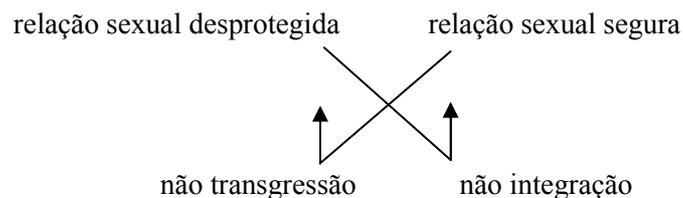


Figura 10 – Manipulação: integração com relação sexual desprotegida versus transgressão à relação sexual desprotegida.

A manipulação só foi aceita diante da insegurança de perder o namorado e da falta de informação sobre doenças sexualmente transmissíveis. As conseqüências da manipulação não são previstas. Observa-se a partir disso que a sanção pragmática de Valéria consiste em ela adquirir o vírus da AIDS, e descobrir uma DST (doença sexualmente transmissível). Estes fatores confirmam que Valéria não teve relações com camisinha, assim não se integra com o termo *relação sexual segura*. Portanto, o tema principal tem grande relação com a sanção, já que a AIDS é a conseqüência inesperada da manipulação.

Além disso, não é apresentada a fase de competência em relação a esta manipulação. A performance consiste em não contar a ninguém sobre a violência e as ameaças do namorado, até que um dia a avó vê o rapaz batendo nela e o manda embora. Valéria adocece, descobrindo nos exames que estava com a doença. A figura a seguir demonstra o jogo de tensões entre os termos (asserção e negação).

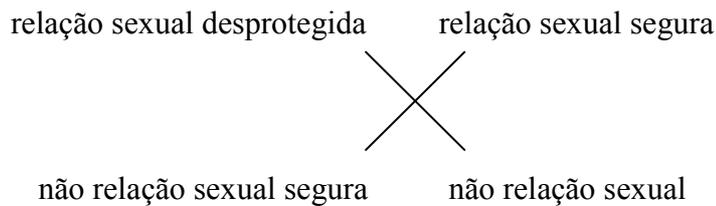


Figura 11 – Relação sexual desprotegida *versus* Relação sexual segura.

Valéria opta pela *relação sexual desprotegida* devido às exigências do namorado, mas não tem consciência da necessidade de se prevenir contra doenças, por isso nega uma *relação sexual segura*, que seria realizada com o uso de camisinha.

b) Análise do Nível Narrativo e Discursivo

Para o nível narrativo a análise baseou-se nos seguintes elementos:

- ***Uma situação inicial de ordem é (aparentemente) violada* – MANIPULAÇÃO:** Valéria em seus quinze anos estava fazendo uma viagem de navio com seu pai e sua irmã para a Argentina, quando conheceu um rapaz cujo nome não é explicitado. Depois da viagem, eles começaram a namorar e, com o passar do tempo, surge o assunto: sexo. Valéria acaba cedendo à vontade do namorado, mas depois o namorado torna-se violento, batendo nela

por qualquer motivo, e eles acabam se separando. Valéria começa a ter problemas de saúde e descobre em exames que está com AIDS (sanção pragmática).

QUADRO 33: Manipulação 1 (Depois Daquela Viagem).

M A N I P U L A Ç Ã O	<p>– Acho que está na hora da gente transar, afinal já são mais de seis meses de namoro. Eu não sou mais moleque e já estou me chateando com essa história.</p> <p>“E agora? O que é que eu faço? Será que eu já estou preparada? Se eu não transar com ele aposto que vai embora. Talvez ele tenha razão, já está na hora. Bem, deixe me pensar. O que eu sei sobre sexo? Tudo, oras, minha mãe leu pra mim o livro <i>De onde vêm os bebês</i> quando eu tinha uns cinco anos. Nas aulas de ciências já aprendi sobre o espermatozóide, o óvulo, a vagina, o pênis. Na televisão já vi todas aquelas cenas românticas e até uns filmes nacionais mais picantes. Pronto, agora é só bater tudo em um liquidificador e aí está uma relação sexual.” (POLIZZI, 2004, p. 11, grifo do autor).</p>
--	---

Fonte: do autor.

QUADRO 34: Temas e figuras da manipulação 1 (Depois Daquela Viagem).

TEMAS	FIGURAS
Acho que está na hora Afinal já são mais de seis meses de namoro me chateando com essa história	transar Eu não sou mais moleque estou
	E agora? O que é que eu faço? Será que eu já estou preparada? Se eu não transar com ele aposto que vai embora. Talvez ele tenha razão já está na hora
Pensar mais picantes relação sexual	O que eu sei sobre sexo? Tudo minha mãe leu o livro <i>De onde vêm os bebês</i> eu tinha uns cinco anos aulas de ciência aprendi espermatozóide óvulo vagina pênis televisão vi cenas românticas filmes nacionais é só bater tudo liquidificador
Tema: relação sexual desprotegida	

Fonte: do autor.

A história é contada depois que se passaram esses acontecimentos e por isso a autora reflete sobre os fatos, conversando com o leitor e chamando a atenção para a prevenção por meio de diversas informações. Portanto o trecho a seguir também faz parte da manipulação.

QUADRO 35: Manipulação 2 (Depois Daquela Viagem).

M A N I P U L A Ç Ã O	<p>Agora você me pergunta: onde é que estava a camisinha nesta história toda? E eu respondo: não estava. Se já existia a AIDS? Já, sim, só que era coisa de “viado”, de “grupo de risco”. E, além do mais, segundo meu namorado, camisinha era coisa de “puta”. E eu não era “puta”; logo, não precisava de camisinha. (POLIZZI, 2004, p. 12).</p>
--	--

Fonte: do autor.

QUADRO 36: Temas e figuras da manipulação 2 (Depois Daquela Viagem).

TEMAS	FIGURAS
<p>Agora onde é que estava a camisinha nesta história toda? não estava Se já existia a AIDS? Já, sim só que era coisa de “viado”, de “grupo de risco” era coisa de “puta” logo, não precisava de camisinha.</p>	<p>você pergunta eu respondo namorado camisinha eu não era “puta”</p>
Tema: relação sexual desprotegida	

Fonte: do autor.

- **Realizando façanhas, vence (estabelece a ordem) e é recompensado – SANÇÃO (pragmática e cognitiva):** Nessa história não existe uma vitória sobre a manipulação, nem uma recompensa positiva, mas sim uma consequência inesperada e preocupante, a AIDS. Valéria suspeita da AIDS porque descobre que o ex-namorado usava drogas. A sanção pragmática de Valéria consiste em ter adquirido o vírus da AIDS e ter que conviver com isso, cuidando de sua saúde para evitar a morte.

QUADRO 37: Sanção pragmática 1 (Depois Daquela Viagem).

S A N Ç Ã O	<p>Pronto. Não precisava dizer mais nada. Eu estava com AIDS. (POLIZZI, 2004, p. 27).</p>
--	---

Fonte: do autor.

QUADRO 38: Temas e figuras da sanção pragmática 1 (Depois Daquela Viagem).

TEMAS	FIGURAS
<p>Pronto Não precisava dizer mais nada</p>	<p>Eu estava com AIDS</p>
Tema: AIDS	

Fonte: do autor.

A partir disso, porém, é iniciada uma nova manipulação que tem como consequência outra sanção: os médicos advertem Valéria para não contar nada a ninguém sobre a doença por causa do preconceito das pessoas.

- **NOVA MANIPULAÇÃO A PARTIR DA SANÇÃO:** Valéria é orientada pelos médicos a não divulgar que está com AIDS por causa do preconceito das pessoas, por isso não conta aos amigos sobre a doença. Depois de perder um namorado, por não querer envolvê-lo em sua vida, lembra a orientação dos médicos.

QUADRO 39: Manipulação 3 (Depois Daquela Viagem).

M A N I P U L A Ç Ã O	E assim foi a minha primeira grande perda, e esse era só o começo, porque depois vieram muitas outras. Agora sim eu começava a entender o que era o vírus da AIDS. Os médicos continuavam a dizer que eu não deveria contar “aquilo” pra ninguém. “O preconceito é muito grande”, eles explicavam. E aí eu também já não preocupava mais os meus amigos. (POLIZZI, 2004, p. 42).
--	--

Fonte: do autor.

QUADRO 40: Temas e figuras da manipulação 3 (Depois Daquela Viagem).

TEMAS	FIGURAS
E assim foi a minha primeira grande perda esse era só o começo depois vieram muitas outras Agora sim começava a entender não deveria contar “aquilo” explicavam também não preocupava mais	vírus da AIDS médicos continuavam a dizer eu ninguém “O preconceito é muito grande” eles eu os meus amigos
Tema: discriminação ao portador do vírus da AIDS	

Fonte: do autor.

A partir disso, estabelece-se que o nível profundo apresenta a discussão sobre o preconceito² como tema principal, relacionado a essa manipulação. Mas, para estabelecer os termos opostos, será utilizado o termo discriminação³ como sinônimo de preconceito, visto que complementa o sentido do primeiro e tem, como seu antônimo, a indiscriminação⁴. Deste modo, o novo tema principal de nível profundo: **Discriminação ao portador do vírus da AIDS versus Indiscriminação ao portador do vírus da AIDS.**

Valéria aceita a manipulação imposta pelos médicos, absorvendo, portanto, essa discriminação. Também por acreditar que, se contasse às pessoas, poderia sofrer preconceito. Daí o medo de contar aos amigos sobre sua doença. Mas, depois de um tempo, vendo que precisava se reaproximar dos amigos, conta tudo a eles e não é discriminada por nenhum (sanção). Assim, Valéria transgride a manipulação e descobre que pode não sofrer com a discriminação.

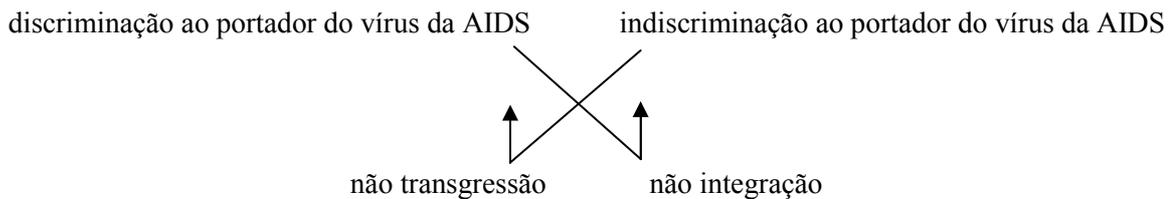


Figura 12 – Manipulação: integração com discriminação ao portador do vírus da AIDS versus transgressão a discriminação ao portador do vírus da AIDS.

Esse tema do nível profundo pode ser expresso pelo quadrado semiótico da seguinte forma:

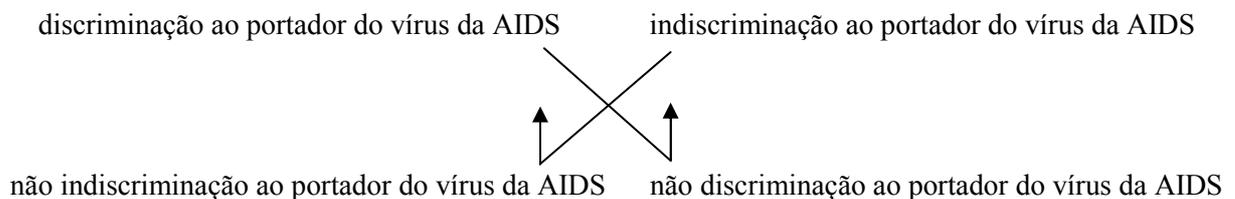


Figura 13 – Discriminação ao portador do vírus da AIDS versus Indiscriminação ao portador do vírus da AIDS.

² Preconceito: “opinião ou sentimento preconcebido, formado sem suficiente conhecimento.” (PRECONCEITO, 2001, p. 353).

³ Discriminação: “1 distinção, diferenciação; 2 separação; 3 tratamento injusto.” (DISCRIMINAÇÃO, 2001, p. 144).

⁴ Indiscriminação: “falta de discriminação.” (INDISCRIMINAÇÃO, 2001, p. 247). Esse termo não é utilizado no sentido de ser indiferente a alguma coisa ou alguém.

Valéria opta por enfrentar a discriminação e descobre que seus amigos não a discriminam.

- **COMPETÊNCIA:** algumas pessoas incentivam Valéria, dizendo que ela pode ter uma vida normal, fazer planos, realizar sonhos, ter objetivos e lutar pela vida.
- **PERFORMANCE:** Valéria resolve fazer faculdade e teatro, mas larga a faculdade. Depois, faz um curso de inglês na Califórnia, onde estuda, passeia, faz novas amizades, trabalha e cuida de sua saúde. Mas, não quer tomar AZT com medo da reação, pois precisava terminar o curso. Repara na diferença de tratamento que os médicos da Califórnia dedicam a seus pacientes em relação ao praticado do Brasil. Os primeiros agem com muito mais respeito e humanidade. Começa a passar mal e volta para o Brasil. Passa por várias doenças e internações e começa a tomar a medicação contra a AIDS, sempre exigindo respeito aos médicos, que acabam aprendendo com ela a tratá-la bem.
- **NOVA SANÇÃO (pragmática e cognitiva):** Valéria permite que toda família saiba que está com AIDS. Lentamente todos ficam sabendo. Conta também aos seus amigos, que não a discriminam (sanção cognitiva).

Em reunião com os amigos:

QUADRO 41: Sanção cognitiva (Depois Daquela Viagem).

S A N Ç Ã O	<p>– Dé, não vai desmaiar. Tô com AIDS.</p> <p>Ela apertou minha mão, fazendo força para não chorar. O Cris, pasmo, tentou segurar a pose de médico.</p> <p>– Bem, Val, tudo bem, a gente tá aqui pro que der e vier. (POLIZZI, 2004, p. 272).</p>
----------------------------	--

Fonte: do autor.

QUADRO 42: Temas e figuras da sanção cognitiva (Depois Daquela Viagem).

TEMAS	FIGURAS
não vai desmaiar	Dé
fazendo força para não chorar	Tô com AIDS
pasmo	Ela
tentou segurar a pose de médico	apertou
Bem	minha mão
tudo bem	Cris
a gente tá aqui pro que der e vier	Val
Tema: indiscriminação ao portador do vírus da AIDS	

Fonte: do autor.

Para finalizar a análise da sanção, observa-se a ocorrência de outra sanção pragmática, pois os amigos incentivam Valéria a escrever um livro sobre suas vidas. Ela começa a escrever enquanto cuida da saúde. Além disso, começa a fazer parte de uma ONG para pessoas que vivem com HIV/AIDS, faz viagens, trabalha, estuda, sai com os amigos, etc. Dessas passagens foi destacados o trecho abaixo.

QUADRO 43: Sanção pragmática 2 (Depois Daquela Viagem).

S A N C Ç Ã O	<p>Quanto ao resto, continuo saindo sempre com meus amigos e visitando a família inteira, viajando bastante, fazendo ginástica, natação, escrevendo, lendo, estudando, trabalhando neste livro e finalmente descobri as maravilhas do sexo <i>seguro</i> com alguém que me fez sentir muito bem.</p> <p>Ainda não se sabe o que acontecerá com as novas drogas no futuro. Mas a verdade é que de futuro nunca se soube nada. <i>Carpe diem</i> pra todo mundo! (POLIZZI, 2004, p. 277, grifo do autor).</p>
--	---

Fonte: do autor.

QUADRO 44: Temas e figuras da sanção pragmática 2 (Depois Daquela Viagem).

TEMAS	FIGURAS
Quanto ao resto sempre bastante finalmente descobri as maravilhas me fez sentir muito bem	continuo saindo meus amigos visitando a família inteira viajando fazendo ginástica natação escrevendo lendo estudando trabalhando neste livro sexo <i>seguro</i> alguém.
Ainda não se sabe o que acontecerá futuro verdade nunca se soube nada <i>Carpe diem</i>	novas drogas todo mundo
Tema: qualidade de vida	

Fonte: do autor.

As análises dos quadros da primeira manipulação 33 a 36 demonstram o tema *relação sexual desprotegida*, que evidencia o tema principal: **Relação sexual desprotegida versus Relação sexual segura**. A consequência da sanção pragmática é demonstrada nos quadros 37 e 38, com o tema: *AIDS*.

Em seguida, ocorre outra manipulação, diretamente relacionada com a sanção acima, verificada nos quadros 39 e 40, com o outro tema principal (porque advém de outra manipulação e sanção): **Discriminação ao portador do vírus da AIDS versus Indiscriminação ao portador do vírus da AIDS**.

A manipulação inicia-se com o tema *discriminação ao portador do vírus da AIDS*, e a sanção não a confirma, o que se comprova com o tema *indiscriminação ao portador do vírus da AIDS*. Além disso, os quadros 41 e 42 apresentam uma sanção pragmática com o tema *qualidade de vida*.

c) Análise do Nível Discursivo (temas implícitos significativos para a análise)

No nível discursivo pode-se perceber um tema implícito interpretado por isotopia. Trata-se do racismo, outro tipo de preconceito e discriminação. O trecho a seguir se passa entre Valéria, Alrica e sua amiga. Enquanto estavam estudando na Califórnia, conversavam sobre um cartaz de turismo da Jamaica.

QUADRO 45: Isotopia – traço sêmico /preconceito racial/ (Depois Daquela Viagem).

– Ah, eu também já vi este cartaz. Só que a garota não é morena, ela é negra.
 – Ah é! Engraçado, me pareceu que ela era branca, assim morena que nem eu.
 A amiga dela, cubana, que tinha pele clara e os cabelos castanhos, olhou pra mim e disse:
 – Mas você não é branca. Assim como eu também não sou.
 – Você tem alguma ascendência negra na família? – perguntei. – Porque eu, até onde sei, não tenho nenhuma.
 – Não, também não tenho. Mas mesmo assim não sou branca. Eu odeio os brancos!
 Fiquei um pouco incomodada. Não estava entendendo por onde aquele papo ia. A Alrica continuou calada. Prossegui:
 – Bem, eu desde que me conheço por gente sou considerada branca, tive, sim, uma tataravó índia, mas infelizmente não cheguei a conhecê-la.
 – A gente não está falando de gente como você. Estamos falando daqueles brancos, loiros de olhos claros, como os americanos. A gente odeia eles! – reafirmou a menina.
 – Engraçado, meu avô, pai de minha mãe, tem olhos claros. Eu tenho tias loiras de olhos claros. Eu poderia ter nascido loira de olhos claros. Eu sou branca – eu disse num tom irônico, quase que me desculpando. Olhei pra a Alrica e perguntei. – Você também odeia todas as pessoas brancas?
 Ela simplesmente desviou o olhar. Eu insisti:
 – Odeia?
 Sem olhar nos meus olhos, respondem:
 – *Eles* não gostam da gente.
 – *Eles* quem, Alrica?
 – Os brancos, Val. Eles não gostam da gente.
 Fiquei indignada.
 – *Eu* sou branca, Alrica! Você tem certeza que odeia todas as pessoas brancas?!
 Ela abaixou a cabeça e não respondeu. Também pudera, é só parar e olhar um pouco pra trás na História e lembrar de tudo o que fizeram com os negros. Uma das maiores vergonhas da humanidade. Será que alguém nem sequer imaginou que quinhentos anos depois disso ainda iria refletir assim, em duas garotas que não tinham nada a ver com o assunto e moravam lado a lado numa universidade? Se pudessemos apagar o passado. (POLIZZI, 2004, p. 190-191, grifo do autor)

Fonte: do autor.

QUADRO 46: Temas e figuras da isotopia – traço sêmico /preconceito racial/ (Depois Daquela Viagem).

TEMAS	FIGURAS
não é morena Engraçado me pareceu assim morena que nem eu	eu também já vi cartaz a garota ela é negra Ela era branca
amiga dela cubana não é branca Assim como também não sou	tinha pele clara cabelos castanhos olhou pra mim disse você eu
tem alguma ascendência negra na família? Porque até onde sei, não tenho nenhuma	você perguntei eu
Não, também não tenho Mas mesmo assim não sou branca	
Eu odeio	os brancos
Fiquei um pouco incomodada Não estava entendendo por onde aquele	papo ia Alrica continuou calada Prossegui
Bem desde que me conheço por gente sou considerada infelizmente não cheguei a conhecê-la de gente como você	eu branca tive uma tataravó índia
daqueles branco como os americanos A gente odeia eles!	Estamos falando loiros dos olhos claros reafirmou a menina
Engraçado poderia ter nascido loira de olhos claros num tom irônico quase que me desculpando	meu avô pai de minha mãe tem olhos claros Eu tenho tias loiras de olhos claros Eu Eu sou branca Eu disse
também odeia	Olhei pra a Alrica Perguntei todas as pessoas brancas? Você
simplesmente insisti Odeia?	Ela desviou o olhar Eu
não gostam	Sem olhar nos meus olhos Respondem <i>Eles</i> da gente
	<i>Eles</i> quem, Alrica?
não gostam Fiquei indignada	Os brancos Val Eles da gente
tem certeza que odeia	Eu sou branca Alrica Você todas as pessoas brancas
Também pudera é só olhar um pouco para trás na história lembrar de tudo que fizeram Uma das maiores vergonhas da humanidade Será nem sequer imaginou quinientos anos depois isso ainda iria refletir assim não tinham nada a ver com o assunto Se pudéssemos apagar o passado	Ela abaixou a cabeça não respondeu os negros alguém em duas garotas moravam lado a lado universidade
Tema: racismo	

Fonte: do autor.

Apesar de não ser dito com todas as letras, o racismo fica evidente por meio da interpretação por isotopia do traço sêmico /preconceito racial/.

d) Considerações Sobre a Análise do livro “Depois Daquela Viagem”

Esse texto por ser uma história real tem muito a ensinar, tanto em seu conteúdo semântico quanto na estrutura textual (sintaxe). Por isso destacam-se a respeito dessa obra os seguintes aspectos.

Verifica-se que o tema implícito *racismo*, selecionado para demonstrar o nível discursivo, foi interpretado nesta análise por meio do traço sêmico /preconceito racial/, este identificado por isotopia. Mas, por se tratar de um caso real, verifica-se também que a interpretação de traços sêmicos é uma atividade que o ser humano realiza sem necessitar de explicações.

A análise da primeira manipulação permite identificar o tema principal no nível profundo: **Relação sexual desprotegida versus Relação sexual segura**. Esse tema advém da análise dos temas da manipulação e sanção como expostos a seguir:

- Manipulação: *relação sexual desprotegida*.
- Sanção pragmática: *AIDS*.

Diante da sanção ocorre outra manipulação, que denota o tema principal: **Discriminação ao portador do vírus da AIDS versus Indiscriminação ao portador do vírus da AIDS**. Pois, inicia-se com o tema da nova manipulação *discriminação ao portador do vírus da AIDS*, e tem como resultado a sua não confirmação, devido ao tema da nova sanção *indiscriminação ao portador do vírus da AIDS*. Além disso, aparece uma sanção pragmática boa (uma recompensa positiva) o tema *qualidade de vida*.

É interessante notar que esse segundo tema principal é formado por meio da sanção final dada pelos quadros 43 e 44, que contém o tema *qualidade de vida*, mas que apresenta no texto a expressão “descobri as maravilhas do sexo *seguro*” (POLIZZI, 2004, p. 277). A partir disso, observa-se certa continuidade na narrativa, e pode-se considerar que a última sanção também reafirma o primeiro tema principal.

Essa análise revela, portanto, dois temas principais, pois ambos são decorrentes do nível profundo ou fundamental:

- **Relação sexual desprotegida versus Relação sexual segura.**

- **Discriminação ao portador do vírus da AIDS versus Indiscriminação ao portador do vírus da AIDS.**

Diante disso, vale ressaltar que a vida real é repleta de temas, temas principais, manipulações, competências, performances e sanções. Estas últimas são realmente fases que exprimem as ações dos seres humanos no mundo e, como refletem realidades que podem acontecer com qualquer pessoa, não se apresentam bem arranjadas. Elas se multiplicam com temas diferenciados, se sobrepõem umas às outras ou se omitem, tendo de ser pressupostas.

Além disso, essa obra de Valéria sobre si mesma é um pouco diferente do enredo padrão dado por Magnani (2001), que limita um pouco mais as ações e as conseqüências, colocando que o personagem principal restabelece a ordem inicial. Como na vida real nem sempre isso é possível, a partir de certo momento não pôde mais ser aplicada a analogia referente ao enredo padrão da literatura infanto-juvenil. Isso não quer dizer, entretanto, que o livro deixou de ser voltado para adolescentes.

Em vista do exposto, recomenda-se, para futuras análises de literatura infanto-juvenil, que os bibliotecários não se prendam ao tipo de enredo abordado por Magnani (2001), e utilizem efetivamente o percurso gerativo de sentido, que possui os mesmos elementos do enredo, mas sem limitar o comportamento esperado do herói da história. No caso de Valéria, por exemplo, para se restabelecer uma ordem inicial, seria necessário que ela não estivesse com AIDS. Contudo, ela não deixa de ser uma heroína e ainda pode haver esperança de cura.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O *CORPUS* ANALISADO

Os textos literários analisados, “O Grande Desafio”, de Pedro Bandeira (1996), “Diário de Raquel”, de Marcos Rey (2006) e “Depois Daquela Viagem”, de Valéria Piassa Polizzi (2004) formaram o *corpus* desta pesquisa e contribuíram para a observação de vários fatores inerentes ao processo de identificação de temas.

Por isso, neste capítulo são apresentadas algumas considerações de acordo com a análise de cada nível do percurso gerativo de sentido, que subsidia a estratégia para o entendimento da estrutura textual da literatura infanto-juvenil, alertando também para as partes importantes do texto e para a temática.

Sobre o nível profundo ou fundamental é importante destacar algumas considerações da relação entre a identificação dos temas principais e o princípio de especificidade (CUTTER, 1876 apud LANCASTER, 2004).

Para a análise do nível narrativo utilizou-se também o enredo padrão, dado por Magnani (2001), que se constituiu apenas como um apoio secundário ao entendimento dos textos literários infanto-juvenis. O seu uso se justifica pelo fato de se apresentar como uma característica específica desse tipo de literatura na atualidade, mas, como visto, pode limitar a análise.

Diante disso, torna-se necessário verificar a pertinência do referido enredo e suas relações com o percurso gerativo de sentido, especificamente com o nível narrativo.

Ainda, apresentam-se alguns aspectos para elucidar os critérios que levaram a considerar os temas encontrados como implícitos e explícitos, bem como, aqueles que consideram a classificação das palavras em temas e figuras, no nível discursivo do percurso gerativo de sentido.

Também há preocupação em explicar alguns critérios sobre a análise realizada para a interpretação de isotopias e traços sêmicos, também no nível discursivo.

Portanto, esses aspectos a serem considerados sobre a análise do *corpus* são apresentados a seguir, de acordo com cada nível do percurso gerativo de sentido.

a) Nível Profundo ou Fundamental

Para este nível do percurso gerativo de sentido, foi considerado o princípio de especificidade (CUTTER, 1876 apud LANCASTER, 2004), que pressupõe que um documento seja indexado sob um termo específico, para garantir que esse remeta exatamente ao que trata o texto. Pode-se dizer que esse termo é encontrado no texto, pois a teoria foi desenvolvida mediante a indexação de texto científico. Este tipo de texto coloca todos os temas que precisa tratar de modo explícito, pois se não pode deixar nenhuma dúvida quanto ao que está sendo abordado.

Ao tentar respeitar esse princípio na atribuição dos temas principais dos textos do *corpus* analisado, observa-se que nem todo tema principal de nível profundo pode estar explícito no texto. No caso do *corpus* analisado os temas principais estavam implícitos, ou seja, não tinham o enunciado do tema expresso literalmente no texto.

A sintaxe de nível profundo oferece, entretanto, um apoio para o entendimento da semântica nesse nível, proporcionando os parâmetros necessários ao entendimento da composição do tema principal face aos acontecimentos narrados. Assim, pode-se considerar sobre os temas principais encontrados que:

- **Incapacidade do deficiente visual versus Capacidade do deficiente visual** – “O Grande Desafio” de Pedro Bandeira (1996) – é interpretado a partir do tema da manipulação identificado no nível discursivo, *dúvida* (em relação à capacidade do deficiente visual); os temas da sanção pragmática, *prisão* e *amor*, e o tema da sanção cognitiva, *herói*, oferecem apoio ao entendimento das conseqüências da manipulação;
- **Assédio sexual em garota de rua versus Repúdio ao assédio sexual em garota de rua** – “Diário de Raquel” de Marcos Rey (2006) – foi identificado, a partir do tema da manipulação, *assédio sexual*; nesse caso também os temas da sanção pragmática, *morte* e *felicidade*, contribuem para o entendimento das conseqüências da manipulação;
- **Relação sexual desprotegida versus Relação sexual segura e Discriminação ao portador do vírus da AIDS versus Indiscriminação ao portador do vírus da AIDS** – “Depois Daquela Viagem” de Valéria Piassa Polizzi (2004) – foram identificados, cada um, a partir de uma manipulação e sanção. Portanto, o primeiro é composto pelo tema da manipulação, *relação sexual desprotegida*, confirmada pelo tema da sanção pragmática, *AIDS*; e o segundo, com o tema da manipulação, *discriminação ao portador do vírus da*

AIDS, com as conseqüências retratadas pela sanção cognitiva, *indiscriminação ao portador do vírus da AIDS*, e sanção pragmática, *qualidade de vida*.

Sobre esse último tema principal vale destacar que se trata de uma situação de preconceito, mas que também pode ser utilizado o termo discriminação, desde que estabelecido como sinônimo. Como no texto não existe literalmente as palavras preconceito ou discriminação, ambas podem ser identificadas e atribuídas já que fazem parte do sentido do texto. O mesmo ocorre com os outros temas identificados, tanto no nível profundo como no narrativo e discursivo.

Diante do exposto, é importante considerar que para a composição do tema principal utilizam-se os termos opostos, que foram identificados na manipulação (nível narrativo e discursivo). Assim, pode-se verificar que o quadrado semiótico, que contém o tema principal, é composto pelos contrários e contraditórios da manipulação, e a sanção confirma as conseqüências que os personagens sofreram com a integração ou transgressão com a manipulação.

b) Nível Narrativo

Analisou-se a compatibilidade entre o nível narrativo do percurso gerativo de sentido (FIORIN, 1999, 2008; TATIT, 2003) e o enredo padrão dado por Magnani (2001). Para isso, fez-se necessário comparar os elementos que compõem as fases do nível narrativo com o enredo padrão. A seguir apresenta-se a comparação dos elementos em análise:

- Uma situação inicial de ordem é (aparentemente) violada – **MANIPULAÇÃO**: sobre a situação inicial, o enredo padrão não prevê a ocorrência possível de uma situação de persuasão entre personagens, demonstra somente que pode haver uma mudança aparente. Diante disso, não haveria como analisar as ações entre os personagens, dificultando a análise. Portanto, para a aplicação do entendimento dessa fase na literatura foram destacadas situações compatíveis com a teoria que explica a manipulação.
- Com o auxílio do “objeto mágico”, o herói procura o transgressor (vilão) – **COMPETÊNCIA**: o enredo padrão apresenta-se compatível com a questão da competência, oferecendo apoio ao entendimento dessa fase, pois o “objeto mágico” também é previsto na teoria do percurso gerativo de sentido como o elemento que leva o personagem a realizações.

- Lutando contra o Mal, o herói é posto à prova, ou seja, passa pela iniciação heróica – PERFORMANCE: a prova a que o herói enfrenta, pode ser comparada com a performance, porque é quando ocorre a transformação, ou a mudança de estado.
- Realizando façanhas, vence (estabelece a ordem) e é recompensado – SANÇÃO (pragmática e cognitiva): a sanção cognitiva está relacionada com a realização de façanhas para vencer em uma situação, e a sanção pragmática relaciona-se com a questão da recompensa, mas não prevê os castigos.

Vale ressaltar que o enredo padrão limita a análise das ações dos personagens, sobretudo em texto que se compromete a retratar um caso real, como o livro “Depois Daquela Viagem”. Pode-se perceber, a partir da análise desse texto, que não seria possível restabelecer a situação inicial de ordem. Isso poderia acontecer em qualquer outro livro de literatura infanto-juvenil, retratando qualquer outro tema, já que faz parte da vida o fato de que as situações se modifiquem.

Diante do exposto, pode-se verificar que a teoria do percurso gerativo de sentido não limita o entendimento que se pode ter do texto literário, pois está comprometida em demonstrar no nível narrativo o simulacro das ações do homem no mundo, que pode se apresentar de maneira diversificada, ao contrário de algumas partes do enredo padrão da literatura infanto-juvenil.

Portanto, recomenda-se somente a utilização do percurso gerativo de sentido como apoio a identificação de temas, em etapa analítica da análise documental de conteúdo.

c) Nível Discursivo

Os critérios para classificação dos temas e figuras encontrados no nível discursivo foram baseados na teoria que explica o percurso gerativo de sentido. Portanto, para identificação de figuras foram consideradas as palavras ou expressões que correspondem a algum elemento perceptível no mundo natural, principalmente os responsáveis pela criação ou “visualização” da cena no pensamento, durante leitura do simulacro narrado, pois fazem parte dos elementos descritivos, que também podem ser considerados físicos ou reais.

Para classificar as palavras ou expressões como temas, foram consideradas as que não apresentavam correspondentes físicos no mundo natural, e que possuísem caráter

interpretativo ou predicativo. No exemplo de Fiorin (2008), são palavras que categorizam e ordenam as figuras, demonstrando de certo modo uma explicação sobre a realidade apresentada, podendo também demonstrar alguns elementos como, por exemplo, sentimentos ou a maneira de pensar do homem sobre os acontecimentos e figuras.

Além disso, é importante destacar que foram considerados temas implícitos, os que não aparecem expressos literalmente no texto, como, por exemplo: *dúvida* (quadro1).

E foram considerados explícitos os temas que, de alguma forma, apareceram expressos literalmente nos textos analisados, como, por exemplo: *felicidade* (quadro 20).

A fim de explicitar os critérios sobre a interpretação de isotopias e traços sêmicos, destaca-se que o traço sêmico está relacionado com algum significado contido nas palavras. Assim, por exemplo, a expressão *impressora em Braile* carrega o conhecimento (ou significado) de que se ela existe é para ser usada por um deficiente visual, portanto o seu traço sêmico pode constituir-se em *deficiência visual*. Essa figura oportuniza a compreensão de que as palavras ou expressões carregam consigo vários significados, além do próprio.

A isotopia garante a compreensão desses significados que as palavras expressam diante de um contexto maior que é o texto, ou seja, ajuda o leitor a escolher e construir esses significados em face a um controle (dado pelo contexto do próprio texto). Esse controle consiste, por exemplo, na escolha de qual traço sêmico pode ser entendido, permitindo que o leitor interprete o sentido da palavra e os significados que ela tem diante da situação narrada.

Por isso, os temas identificados por isotopia, na análise do nível discursivo, são interpretados segundo essa noção básica em que o tema advém do significado das palavras e dos traços sêmicos que possuem, em relação ao contexto textual.

Considera-se, diante do exposto, que os temas identificados em nível profundo e discursivo, por meio da análise do texto literário, utilizando o percurso gerativo de sentido na etapa analítica da análise documental de conteúdo, podem ser utilizados como subsídios ao desenvolvimento da etapa seguinte, a sintética.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bibliotecas escolares e públicas têm a responsabilidade de difundir a leitura e incentivar seu hábito, e possuem uma responsabilidade ainda maior, que é a de analisar esses conteúdos adequadamente para garantir o uso dessa informação. Principalmente a biblioteca escolar, por estar mais próxima ao leitor adolescente, deve buscar os meios para que as necessidades de informação sobre a literatura infanto-juvenil sejam atendidas.

A leitura do texto literário infanto-juvenil contribui para a interação e modificação de conhecimentos do leitor, levando-o a construir novos significados diante da informação que está lendo. Além disso, o adolescente como leitor encontra nessa literatura as informações que retratam a realidade e pode estabelecer uma identificação ou não com os acontecimentos e personagens, como também observar os temas da vida humana. Assim, por meio da ficção, podem-se conhecer temas diversos e refletir sobre eles. O prazer da leitura tem muito a contribuir para o desenvolvimento das habilidades do leitor, portanto, deve ser incentivado.

A partir disso, verifica-se a importância da temática veiculada por meio da literatura infanto-juvenil, pois pode levar o leitor ao conhecimento de mundo e do ser humano, em vista de uma possível identificação com o personagem, “herói” da história, que busca a superação de obstáculos e problemas, mostrando amadurecimento no final da história.

Sobre a complexidade do conceito de literatura infanto-juvenil vale considerar que, ao buscar especificar em que consiste essa literatura para adolescentes, alguns aspectos podem ser considerados: a extensão da narrativa (para esta pesquisa, uma obra de ficção em prosa e longa); ilustrações em preto ou sem imagens; personagens adolescentes retratando histórias que se referem ao período da adolescência; autores contemporâneos; contribui para desenvolver o conhecimento sobre fatos reais (culturais, históricos, psicológicos etc) e sobre as expressões da linguagem (relação com a arte e a estética); e a temática é apresentada por meio de estrutura textual, segundo o percurso gerativo de sentido (FIORIN, 1999, 2008; TATIT, 2003).

O enredo padrão, visto em Magnani (2001), apresentou-se parcialmente pertinente ao entendimento do texto, pois limita as ações dos personagens dificultando a análise. Enquanto que o percurso gerativo de sentido apresenta-se ideal para a análise dos textos do *corpus*, pois o nível narrativo não restringe as ações dos personagens, apresentando-se aberto o suficiente para retratar os simulacros de situações do homem no mundo.

Além disso, o uso da literatura infanto-juvenil é efetivado mediante necessidades informacionais voltadas para o lazer e para o aprendizado de algum tema que está relacionado a alguma matéria do currículo escolar. Diante disso, verifica-se a importância de proporcionar o acesso a esses conteúdos temáticos no âmbito da biblioteca escolar. Assim, o bibliotecário contribuirá com as respostas às necessidades de informação de diversas demandas, ao mesmo tempo em que, ao conhecer o conteúdo da literatura, poderá incentivar a leitura de acordo com o interesse do usuário.

Para indicar leituras, ou atender aos pedidos dos usuários, torna-se necessário conhecer as obras e analisar seu conteúdo, assim os usuários terão uma resposta adequada às solicitações. Diante disso, torna-se imprescindível os elementos de interlocução entre a análise documental de conteúdo e a Semiótica, a Lingüística, a Lingüística Textual e Semântica discursiva, para esclarecer os signos, signos textos e elementos de sentido, diante da necessidade de análise do conteúdo documental – informação – para garantir a recuperação. Nesta pesquisa, a interface principal entre a análise documental de conteúdo e a Semiótica está na utilização da estrutura textual do percurso gerativo de sentido como estratégia para a análise e identificação da estrutura e da temática do texto de ficção.

A análise documental de conteúdo foi desenvolvida, portanto, com o intuito de apresentar os primeiros subsídios para o entendimento da estrutura textual e da temática, ou seja, com a identificação de temas em literatura infanto-juvenil pode-se contribuir para o desenvolvimento dessa análise que visa à recuperação da informação.

Os aportes interdisciplinares foram muito significativos, especialmente os advindos da Semiótica Narrativa e Discursiva (FIORIN, 1999, 2008; TATIT, 2003), que contribuíram com os elementos para o entendimento da literatura infanto-juvenil no âmbito da estrutura textual e dos temas, ambos elucidados pelo percurso gerativo de sentido.

Portanto, o método adotado para identificação de temas em literatura infanto-juvenil baseia-se na estratégia de se interpretar o texto de acordo com a própria regra de construção desse texto, ou seja, usa-se para a análise documental de conteúdo (GUIMARÃES, 1994) a estratégia da observação da estrutura textual para a identificação de temas.

Na etapa analítica da análise documental de conteúdo pode-se efetuar uma leitura técnica do documento, buscando a identificação da estrutura textual, das partes importantes do texto que revelam o conteúdo temático por meio do *percurso gerativo de sentido*. Realizou-se também a identificação de conceitos, que se constituíram nos temas do nível discursivo e no tema principal do nível profundo. Sobre a seleção de conceitos na etapa sintética vale considerar que o percurso aponta o tema de nível profundo como o principal, mas ainda é

necessário desenvolver parâmetros estruturais, funcionais e de uso. A primeira etapa poderá subsidiar a seguinte oferecendo os temas encontrados no texto para serem selecionados, condensados e representados em linguagens documentárias.

O *percurso gerativo de sentido* subsidiou o desenvolvimento da primeira etapa da análise documental de conteúdo, a analítica, apresentando-se muito significativo para validar a identificação de temas, principalmente os que se apresentam implícitos no texto, como por exemplo, o tema principal. Os temas encontrados na primeira etapa da análise documental de conteúdo podem subsidiar o desenvolvimento da segunda etapa. Assim, pode-se solucionar o problema inicial da pesquisa e confirmar a hipótese de que esse percurso auxilia na descoberta de temas implícitos.

A análise desenvolvida com base no percurso gerativo de sentido, sendo aplicada ao *corpus* de literatura infanto-juvenil, demonstra-se capaz de elucidar a estrutura textual, as partes importantes do texto e a temática, bem como explicar temas implícitos que são identificados por isotopia. Esta se constitui em outra importante estratégia de análise para o indexador que necessita da certeza sobre o assunto apresentado no texto ficcional.

Portanto, as análises dos textos demonstram que o percurso gerativo de sentido contribui para:

- identificação da estrutura textual em três níveis (discursivo, narrativo, e profundo ou fundamental);
- identificação de isotopias e traços sêmicos, que contribuem para dar sentido e estabelecer o modo de ler o texto e os temas;
- identificação de temas implícitos e explícitos, de acordo com as isotopias;
- identificação das partes importantes do texto no nível narrativo e de seus temas, que correspondem às fases de manipulação e sanção, estas responsáveis pela identificação do tema principal;
- identificação do tema principal (termos opostos encontrados no nível profundo).

Nesse contexto, vale ressaltar que o enredo padrão dado por Magnani (2001) pode oferecer apenas um apoio ao entendimento do nível narrativo, pois o que contribuiu efetivamente para a análise são os estudos advindos da Semiótica Narrativa e Discursiva de Greimas, divulgados no Brasil por Fiorin (1999, 2008) e Tatit (2003).

Contatou-se que a etapa analítica da análise documental de conteúdo pode ser efetivada com a estratégia da compreensão da estrutura textual e com o conhecimento das partes importantes que demonstram a temática do texto. Contudo, essa análise documental de

conteúdo não pode ser desenvolvida plenamente enquanto não for explorada a etapa sintética e os meios adequados para a representação desses temas identificados por meio do percurso gerativo de sentido.

Sobre a etapa sintética foram encontrados somente alguns elementos atuais sobre a representação da literatura infanto-juvenil em catálogo de assunto (com vocabulário controlado a respeito dos gêneros e listas de cabeçalho de assunto referindo-se aos temas) e sistema de classificação. Vale destacar sobre o sistema de classificação que as obras infanto-juvenis não dispõem de organização satisfatória nas estantes, pois verificou-se que a Classificação Decimal de Dewey não considera a temática, o gênero, as características dos documentos, ou grau de dificuldade dos textos.

Há muitos fatores ainda a serem desenvolvidos e discutidos na etapa sintética da análise documental de conteúdo, para que a utilização dos temas identificados segundo o percurso gerativo de sentido em literatura infanto-juvenil contribua para o desenvolvimento da seleção de conceitos, condensação e representação, esta última utilizando tanto as linguagens documentárias alfabéticas como as hierárquicas.

Diante do exposto, é importante destacar que a estratégia da utilização do *percurso gerativo de sentido* contribui efetivamente para a identificação da estrutura textual, bem como o tema principal e outros temas que compõem o texto literário infanto-juvenil, evidenciando, conseqüentemente aspectos da tematicidade, principalmente a tematicidade fundamental (*aboutness*), que difere dos múltiplos significados (*meanings*) atribuídos pelos usuários de um texto.

REFERÊNCIAS CITADAS

AGUSTÍN LACRUZ, M. de C. *Análises documental de contenido del retrato pictórico: propuesta epistemológica y metodológica aplicada a la obra de Francisco Goya*. Cartagena: Ayuntamiento, Concejalía de Cultura, 2006.

ALMEIDA, C. C. de; BASTOS, F. M.; BITTENCOURT, F. Uma leitura dos fundamentos histórico-sociais da Ciência da Informação. *Revista Eletrônica Informação e Cognição*, Marília, v. 6, n. 1, p. 68-89, 2007. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/reic/include/getdoc.php?id=213&article=63&mode=pdf>>. Acesso em: 29 set. 2007.

ALMEIDA, I. M. de. *O ato de ler*. 2006. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=76>. Acesso em: 03 set. 2006.

ALVES, R. C. V. et al. Ciência da Informação e a Pós-Modernidade: considerações sobre o *status* científico. *Revista Eletrônica Informação e Cognição*, Marília, v. 6, n. 1, p. 41-54, 2007. Disponível em: <<http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/reic/include/getdoc.php?id=211&article=61&mode=pdf>>. Acesso em: 29 set. 2007.

ARAÚJO JÚNIOR, R. H. de. *Precisão no processo de busca e recuperação da informação*. Brasília: Tesaurus, 2007.

AZEVEDO, R. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I de. (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.

BANDEIRA, P. *O grande desafio*. 2. ed. Ilustrações Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1997. (Vôo Livre).

BARBOSA, S.; MEY, E. S. A.; SILVEIRA, N. C. *Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais*. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2005. (Prazer de fazer, 1).

BARROS, M. H. T. C. de. *Leitura do adolescente: uma interpretação pelas bibliotecas públicas do Estado de São Paulo*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 1995. 175 f. Pesquisa Trienal.

BECKER, D. *O que é adolescência*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos, 159).

BEGHTOL, C. Bibliographic classification theory and text linguistics: aboutness analysis, intertextuality and the cognitive act of classifying documents. *Journal of Documentation*, London, v. 42, n. 2, p. 84-113, June 1986.

BORTOLIN, S. *A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador*. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Planalto, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 27 jan. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=182&Itemid=570>>. Acesso em: 22 jun. 2008.

BUCKLAND, M. K. Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science*, New York, v. 45, n. 5, p. 351-360, 1991.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli*, Florianópolis, n. 15, 1º sem. 2003.

CANOW, J.; KERR, D.; WHITTAKER, P. Faceted Classification a Group Perspective: history, current and future applications. Columbia: School of Library, Archival, and Information Studies The University of British Columbia, 2002. Disponível em: <<http://www.slais.ubc.ca/COURSES/libr517/01-02-wt2/www/faceted/Home.html>>. Acesso em: 16 maio 2008.

CARVALHO, D. B. A. de. Com a palavra o leitor infantil. In: CECCANTINI, J. L. C. T. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 269-285.

CASARIN, H. de C. S.; SILVA, A. P. de C. Aplicações dos níveis de leitura para a mediação da leitura com crianças e para a organização da informação. In: FUJITA, M. S. L.; GUIMARÃES, J. A. C. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Biblioteconomia no Brasil: a emergência de um novo olhar*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008, p. 74-86.

CECCANTINI, J. L. C. T. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: _____. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 19-37.

_____. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*. 2 v. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2000.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. (Coleção Tempos).

CINTRA, A. M. M. Estratégias de leitura em documentação. In: SMIT, J. W. (Coord.). *Análise documentária: a análise da síntese*. 2. ed. Brasília: SCT; CNPq; IBICT, 1989.

CINTRA, A. M. M. et al. *Para entender as linguagens documentárias*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Polis, 2002. (Coleção Palavra-Chave, 4).

CONRADO, R. M. de O.; SILVA, S. M. B. da. *Dinamizando a sala de aula com a literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Loyola, 2006. 95 p.

CUNHA, I. M. R. F. *Do mito à análise documentária*. São Paulo: EDUSP, 1990.

DAMAZO, A. C. *Análise de assunto de conto espírita por meio do percurso figurativo e do percurso temático*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2006.

DEWEY, M. *Dewey Decimal Classification and Relative Index*. 22. ed. Dublin: OCLC Online Computer library Center, Inc, 2003. 4 v.

DIAS, E. W.; NAVES, M. M. L. *Análise de assunto: teoria e prática*. Brasília: thesaurus, 2007. (Estudos Avançados em Ciência da Informação, v. 3).

DILL ORRICO, E. G. Interdisciplinaridade: Ciência da Informação & Lingüística. In: PINHEIRO, L. V. R. (Org.). *Ciência da Informação, Ciências Sociais e Interdisciplinaridade*. Brasília: IBICT, 1999. p. 143-154.

DISCRIMINAÇÃO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 144.

DODEBEI, V. L. D. *Tesouro*: linguagem de representação da memória documentária. Niterói: Intertexto, 2002.

DUMONT, L. M. M. Lazer, leitura de romances e imaginário. *Perspect. cienc. inf.*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 117 - 123, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/article/view/131/315>>. Acesso em: 27 jan. 2008.

ESTEBAN NAVARRO, M. Á. Fundamentos epistemológicos de la clasificación documental. In: PINTO, M. (Ed.). *Manual de clasificación documental*. Madrid: Síntesis, 1999. p. 19-32.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. *Lingüística textual*: introdução. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. *Delta*. v. 15, n.1, fev./ jul. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 out. 2006.

_____. Teoria dos signos. In: _____. (Org.). *Introdução à Lingüística*: I. objetos teóricos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 55-74.

FRANTZ, M. H. Z. *Ler faz a diferença*. 2006. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=82>. Acesso em: 13 set. 2006.

FUJITA, M. S. L. A identificação de conceitos no processo de análise de assunto para indexação. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 60-90, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://server01.bc.unicamp.br/seer/ojs/include/getdoc.php?id=40&article=9&mode=pdf>>. Acesso em: 12 fev 2007.

GARCIA, E. G. A leitura no meio do caminho: algumas idéias preliminares sobre esse universo fabuloso que é a construção de sentidos para a vida humana. In: SEMINÁRIO PRAZER EM LER DE PROMOÇÃO DA LEITURA, 2007. Ilustrações Cris Eich. São Paulo. *Prezer em ler: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura*. Instituto C&A, 2007. v. 1. Disponível em: <http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler.pdf>. Acesso em: 15 março 2008.

GIL URDICIAIN, B. *Manual de lenguajes documentales*. 2. ed. rev. ampl. Gijón: TREA, 2004.

GREIMAS, A. J. Elementos de uma gramática narrativa. In: _____. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução de Ana Cristina Cruz Cezar et al. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 144-170.

_____. La isotopía del discurso. In: _____. *Semántica estructural: investigación metodológica*. Versión Española de Alfredo de La Fuente. Madrid: Gredos, 1971. p. 105-155.

GUEDES, F. *O livro como tema: história cultura indústria*. Portugal: Verbo, 2001.

GUIMARÃES, J. A. C. A análise documentária no âmbito do tratamento da informação: elementos históricos e conceituais. In: RODRIGUES, G. M.; LOPES, I. L. (Org.). *Organização e representação do conhecimento na perspectiva da ciência da informação*. Brasília: Thesaurus, 2003.

_____. *Análise documentária em jurisprudência: subsídios para uma metodologia de indexação de acórdãos trabalhistas brasileiros*. 250 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

HOHLFELDT, A. *Literatura infanto-juvenil: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2006.

INDISCRIMINAÇÃO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 247.

INGWERSEN, P. Conceptions of information science. In: VAKKARI, P., CRONIN, B. (Ed.). *Conceptions of library and information science: historical, empirical and theoretical perspectives*. London: Taylor Graham, 1992. p. 299-312.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. *Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar*. Tradução de Neusa Dias de Macedo. [2002]. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2008. O Manifesto foi preparado pela IFLA e aprovado pela UNESCO em sua Conferência Geral de novembro de 1999.

IZQUIERDO ALONSO, M. Nuevos retos en al análisis documental de contenido: la gestión de la forma documental del contenido. *SCIRE – Representación y Organización del Conocimiento*. Zaragoza, v. 10, n. 1, p. 31-50, en./jun. 2004. IBERSID – Red de Investigación en Sistemas de Información y Documentación.

IZQUIERDO ARROYO, J. M. Epilogo: de la semiótica del discurso a la semiótica documental. In: MOREIRO GONZÁLEZ, José Antonio. *Aplicación de las ciencias del texto al resumen documental*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 1993. p. 199-216.

KOBASHI, N. Y. *A elaboração de informações documentárias*. 195 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

KOCH, I. G. V. *A inter – ação pela linguagem: linguagem e sociedade a construção interativa dos sentidos no texto estratégias dos jogos de linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Língua Portuguesa).

_____. Lingüística textual hoje: questões e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM DO CENTRO-OESTE, 2., 2004, Brasília. *Atas...* Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2004. p. 21-33.

LANCASTER, F. W. *Indexação e resumos: teoria e prática* 2. ed. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2004.

LARA, L. M. de. *Análise da aplicação do percurso gerativo de sentido em trabalhos de conclusão de curso de biblioteconomia do ano de 2006*. 174 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

LE COADIC, Y-F. *A Ciência da Informação*. 2. ed. Tradução de Maria Yêda F. S. de Figueiras Gomes. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2004. 124 p.

LITERATURA. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 277.

MACEDO, N. D. de (Org.). *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

MACHADO, R. Trabalhando com gêneros literários: relato de experiência na biblioteca do Colégio da Lagoa, em Florianópolis (SC). *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v.12, n.2, p. 311-321, jul./dez., 2007.

MAGNANI, M. do R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto e linguagem).

MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3. ed. il. rev. e at. São Paulo: Ática, 2001.

MARTUCCI, E. M. Missão e objetivos: debatedores. In: MACEDO, N. D. de (Org.). *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005. p. 183-187.

MAYRINK, P. T. *A biblioteca escolar brasileira: da caracterização teórico-administrativa ao estabelecimento de diretrizes e padrões para a sua organização e planejamento*. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

MILANESI, L. *O que é biblioteca*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORAES, J. B. E. de; GUIMARÃES, J. A. C. Análise documental de conteúdo de textos literários: em busca do diálogo entre as concepções de aboutness/meaning e de percurso temático/percurso figurativo. In: ENCUENTROS INTERNACIONALES SOBRE SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN, 11., 2006, Zaragoza. *Anales...* Zaragoza: Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Zaragoza, 2006.

MORAES, J. B. E. de; GUIMARÃES, J. A. C.; GUARIDO, M. D. M. Análisis documental de contenido de textos narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. In: GARCÍA MARCO, F. J. (Org.). *Avances y perspectivas en sistemas de información y documentación y en entorno digital*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007, p. 93-100.

NATALI [SMIT], J. W. Documentação e lingüística: inter-relação e campos de pesquisa. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 11, n. 1/2, p. 33-42, jan./jun. 1978.

PETTER, M. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Lingüística: I. objetos teóricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-24.

PINTO MOLINA, M. *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*. 2. ed. rev. aum. Madrid: Eudema, 1993.

_____. La matéria prima: el documento. In: _____. *El resumen documental: principios y métodos*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez, 1992. p. 25-73.

POLIZZI, V. P. *Depois daquela viagem: diário de bordo de uma jovem que aprendeu a viver com AIDS*. 19. ed. Ilustração Miadaira. São Paulo: Ática, 2004. Edição especial com depoimento inédito da autora.

PRECONCEITO. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 353.

QUEIRÓZ, B. C. de. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, I de. (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 168-174.

RABELLO, R.; GUIMARÃES, J. A. C. Documentación y Ciencia de la Información: en busca de un horizonte epistemológico a partir de sus objetos de estudio. In: ENCUENTROS INTERNACIONALES SOBRE SISTEMAS DE INFORMACIÓN – IBERSID, 11., 2006, Zaragoza. *Resumen...* Zaragoza: Facultad de Filosofía y Letras, 2006. Disponível em: <<http://cicic.unizar.es/ibersid2006/Resumenes/DocumentacionyCienciade.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2007.

REY, M. *Diário de Raquel*. Ilustrações da capa Laurent Cardon. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

ROBREDO, J. *Da Ciência da Informação revisitada aos sistemas humanos de informação*. Brasília: Thesaurus e SSR Informações, 2003. 245 p.

ROMANCE. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 388.

SAN SEGUNDO MANUEL, R. Principales sistemas de clasificación. In: PINTO, M. (Ed.). *Manual de clasificación documental*. Madrid: Síntesis, 1999. p. 67-89.

SANTOS, L. W. dos. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 110 p.

SCHEFFER, E. M. K. Fortalecendo elos, transformando cidadãos – as relações entre a biblioteca escolar e a comunidade: um estudo na biblioteca Lourenço Filho em Porto Alegre-RS. In: INTEGRAR – CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, BIBLIOTECAS, CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO E MUSEUS, 1. *Textos...* São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. p. 553-572.

SILVA, E. T. da. A criticidade como elemento básico da qualidade da leitura. In: SEMINÁRIO PRAZER EM LER DE PROMOÇÃO DA LEITURA, 2007. Ilustrações Cris Eich. São Paulo. *Prezer em ler: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura*. Instituto C&A, 2007. v. 1. Disponível em: <http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler.pdf>. Acesso em: 15 março 2008.

_____. Biblioteca escolar: quem cuida? In: GARCIA, E. G. (Org.). *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1989. p. 25-33. (Práticas Pedagógicas, 3).

SILVA, M. dos R. da.; FUJITA, M. S. L. A prática de indexação: análise da evolução de tendências teóricas e metodológicas. *Transinformação*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 133-161, maio/ago., 2004.

SILVA, R. J da. Formar leitores na escola. In: SILVA, R. J da; BORTOLIN, S. (Org.). *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar*. São Paulo: Polis, 2006a. p. 73-78.

_____. *Literatura: extensão da memória e da imaginação*. Coluna: leituras e leitores. 2006b. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=108>. Acesso em: 13 set. 2006.

SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. Reflexões sobre a leitura e a biblioteca. In: _____. (Org.). *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar*. São Paulo: Polis, 2006. p. 11-19.

SILVA, W. C. da. *Miséria da biblioteca escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época, n. 45).

SISTO, C. A pretexto de se escrever, publicar e ler bons textos. In: OLIVEIRA, I de. (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 119-134.

SOUZA, G. P. C. B. de. *A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!* São Paulo: DCL, 2006. 230p.

TATIT, L. Abordagem do texto. FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Lingüística: I. objetos teóricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 187-209.

VAN DIJK, T. A. Superestructuras. In: _____. *La ciencia del texto: um enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983. p. 141-173.

ZILBERMAN, R.; BORDINI, M. da G. *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação, Série 1 – Escola, v. 6).

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AMATO, M.; GARCIA, N. A. R. A biblioteca na escola. In: GARCIA, E. G. (Org.). *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1989. p. 9-23. (Práticas Pedagógicas, 3).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 12676: Métodos para análises de documentos – Determinação de seus assuntos e seleção de termos de indexação*. Rio de Janeiro: ABNT, 1992. 4 p.

BASTOS, D. R. *Em Busca de uma Metodologia de Análise Documentária para as Crônicas Jornalísticas de Carlos Drummond de Andrade*. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CALIXTO, J. A. *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho, 1996. (Caminho da Educação – coleção dirigida por José António Gomes).

CANÇADO, D. C. (Org.). *Revolucionando bibliotecas*. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 1997.

CECCANTINI, J. L. C. T. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios).

FERREIRA, N. S. de A. *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Cortez, 1982.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Lingüística: I. objetos teóricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Campinas: [S.d.]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2006.

GARCÍA MARCO, F. J. Clasificación y recuperación de información. In: PINTO, M. (Ed.). *Manual de clasificación documental*. Madrid: Síntesis, 1999. p. 247-285.

GARCIA, E. G. (Org.). *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1989. (Práticas Pedagógicas, 3).

GIL, F.; SALSANO, A. O conhecimento. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, out. 2005. Recensões. Disponível em: <http://www.datagramazero.org.br/out05/Ind_rec.htm>. Acesso em: 30 jan. 2006.

GIONGO, B. H. *O livro como objeto de lazer no âmbito de bibliotecas públicas: gênese, crítica e proposta*. 72 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1988.

GREIMAS, A. J. *Semántica estructural: investigación metodológica*. Versión Española de Alfredo de La Fuente. Madrid: Gredos, 1971.

_____. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução de Ana Cristina Cruz Cezar et al. Petrópolis: Vozes, 1975.

INGWERSEN, P. Conceptions of information science. In: VAKKARI, P., CRONIN, B. (Ed.). *Conceptions of library and information science: historical, empirical and theoretical perspectives*. London: Taylor Graham, 1992. p. 299-312.

KHÉDE, S. S. (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983.

KLAGES, M. Postmodernism. In: _____. *Literary Theory: a guide for the perplexed*. [S.l.]: Continuum Press, 2007. Disponível em: <<http://www.colorado.edu/English/courses/ENGL2012Klages/pomo.html>>. Acesso em: 31 jan. 2007.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Temas, v. 58 Literatura brasileira).

_____. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos).

LARA, M. L. G. de. *A representação documentária: em jogo a significação*. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. O processo de construção da informação documentária e o processo de conhecimento. *Perspect. cienc. inf.*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 127-139, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/article/view/399/216>>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. *Representação em linguagens documentárias: bases teórico-metodológicas*. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LITERATURA Infantil (1880-1910): literatura Infantil até 1880. Campinas: [S.d.]. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/ate18801.htm>>. Acesso em: 19 de agosto de 2006.

LITTON, G. *Bibliotecas infantiles*. Buenos Aires: Bowker Editores Argentina, 1973.

LYONS, M. Os novos leitores do século XIX: mulheres, crianças e operários. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999. v. 2. p. 165-202. (Coleção Múltiplas Escritas).

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATÍNEZ, L.; CALVI, G. *Escola, sala de leitura e biblioteca criativas: o espaço da comunidade*. São Paulo: Global, 2004. (Coleção Crianças Criativas).

MOURA, M. A. Leitor-bibliotecário: interpretação, memória e as contradições da subjetividade. *Perspect. cienc. inf.*, Belo Horizonte, v.9 n.2, p. 158-169, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/article/view/357/166>>. Acesso em: 24 maio 2006.

OLIVEIRA, I de. (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas*. 2006. Disponível em: <<http://www.comunicons.org/ativismo/bibliotecas.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

ORTEGA, C. D. Relações históricas entre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, out. 2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out04/Art_03.htm>. Acesso em: 8 jan. 2007.

PINTO, M.; GÁLVEZ, C. *Análisis documental de contenido: procesamiento de información*. Madrid: Síntesis, 1999.

PRADO, H. de A. *Organização e administração de bibliotecas*. 2. ed. ver. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

SANDRONI, L. C. O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX. In: KHÉDE, S. S. (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 33-45.

SANTOS, P. de M. L. dos. *O ponto de inflexão Oilet: uma visão sobre as origens da documentação e o processo de construção do Princípio Monográfico*. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SARACEVIC, T. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. *Perspectiva em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.

SEMINÁRIO PRAZER EM LER DE PROMOÇÃO DA LEITURA, 2007a. Ilustrações Cris Eich. São Paulo. *Prezer em ler: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura*. Instituto C&A, 2007. v. 1. Disponível em: <http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler.pdf>. Acesso em: 15 março 2008.

SEMINÁRIO PRAZER EM LER DE PROMOÇÃO DA LEITURA, 2007b. Ilustrações Cris Eich. São Paulo. *Prezer em ler: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a*

mediação da leitura. Instituto C&A, 2007. v. 2. Disponível em: <http://www.prazeremler.org.br/prazeremler/html/content/material/pdf/publicacao_prazer_em_ler2.pdf>. Acesso em: 15 março 2008.

SHERA, J. H. Sobre a Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. In: GOMES, H. E. (Org.). *Ciência da Informação ou Informática?* Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 91-105.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, M. C. M. R. A. da. *Contribuição para a leitura e a análise de textos narrativos literários*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

SILVA, R. J da; BORTOLIN, S. (Org.). *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar*. São Paulo: Polis, 2006.

SMIT, J. W.; TÁLAMO, M. de F. G. M.; KOBASHI, N. A determinação do campo científico da Ciência da Informação: uma abordagem terminológica. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, fev. 2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/fev04/Art_03.htm>. Acesso em: 8 jan. 2007.

TAVARES, D. F. *As bibliotecas infanto-juvenis de hoje*. Bahia: Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, 1970.

WERSIG, G. Information science: the study of postmodern knowledge usage. *Information Processing and Management*, New York, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

ZILBERMAN, R. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Campinas: UNICAMP, [S.d]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 19 de agosto de 2006.