

A TERCEIRA MARGEM DO SENTIDO: A SEMIÓTICA DO DISCURSO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

THE THIRD BANK OF THE MEANING: THE SEMIOTIC OF THE DISCOURSE AS A TOOL OF ANALYSIS OF LITERARY TEXTS IN HIGH SCHOOL

Elijames Moraes dos Santos¹

RESUMO: Este artigo expõe a relevância do método semiótico do discurso, como ferramenta de análise do texto literário no ensino médio. Intenciona-se aqui apresentar as etapas para a construção da significação, em seus níveis fundamental, narrativo e discursivo, como direcionador do reconhecimento das estruturas textuais no percurso que se realiza durante a leitura. Anuído esse procedimento, o leitor poderá imergir em uma análise mais profícua do texto artístico no que concerne aos planos isotópicos manifestados no nível discursivo, a terceira etapa do sentido. Nessa perspectiva de uma abordagem sistêmica, o ponto alto dessa proposta de trabalho é a apreciação do evento estético em cuja análise poderá ser apontada as figuras e temas espalhadas no conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa. Para o alcance desses propósitos mergulhar-se-á no aporte teórico de Greimas (1973; 2002); da estudiosa Diana Luz Pessoa de Barros (2002; 2008); de Umberto Eco (2013) e Antonio Candido (2011).

Palavras-chave: Semiótica do discurso. Análise de texto. *A terceira margem do rio*.

ABSTRACT: This paper explains the relevance of the semiotic discourse method, as a tool of analysis of literary texts in high school. It intends to present here the steps for the construction of meaning in their fundamental, narrative and discursive levels, as a guide of recognition of textual structures in the path that takes place during reading. Consented this procedure, the reader can immerse in a more useful analysis of the artistic text in relation to isotopic plans manifested in the level discursive, the third step of the meaning. In the perspective of a systemic approach, the high point of this proposed work is an appreciation of the aesthetic event in which analysis can be pointed figures and scattered themes in the tale *The third bank of the river*, by Guimarães Rosa. To achieve these purposes, we will immerse in the theoretical framework of Greimas (1973; 2002); of scholar Diana Luz Pessoa de Barros (2002; 2008); of Umberto Eco (2013) and Antonio Candido (2011).

Keywords: Semiotics of speech. Text analysis. *The third bank of the river*.

1 MARGEM INICIAL

São diversos os interesses sobre à prática de análise do texto estético direcionado aos estudantes-leitores no Ensino Médio, pois vê-se a necessidade de estimular de maneira prática o reconhecimento dos discursos efetivamente literários. Dessa maneira propõe-se a inserção do método semiótico do discurso para favorecer esse processo de análise, visto que apresenta em seu percurso etapas que contribuem para o reconhecimento das estruturas

¹ Mestranda em Letras – estudos literários, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí, situada à linha de Pesquisa 1 – Literatura e outros sistemas semióticos. Email: elijamescpapel@hotmail.com

significativas do texto. Na medida que ao assumir tal perspectiva e adentrar a organização interna de um texto literário o leitor poderá interagir com os elementos ali identificados e por meio do conhecimento previamente adquirido poderá contribuir com a ressignificação dos aspectos discursivos do sistema sígnico em estudo.

Com uma estrutura simples o conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, detém um universo linguístico permeado por imagens entrelaçadas num plano insólito. As personagens são reconhecidos como pai, mãe, filho e filho, todos inominados, envolvidas numa trama que procede a partir da decisão do pai em construir uma canoa que servirá de abrigo para os longos anos vividos, como se deduz, no meio do rio, “uns vinte ou trinta anos” (ROSA, 2005, p.77). A família desconhecia o motivo pelo qual o pai estava produzindo aquela pequena canoa, questionavam, mas era em vão, afinal o pai “era homem cumpridor” (ROSA, 2005, p.77), não ia mudar seus propósitos.

Os fatos narrados, a partir das lembranças do narrador, de maneira cronológica marcam o episódio da partida. A razão pela qual o pai partiu é desconhecida, mas na memória do narrador-personagem, o filho, fica o questionamento e o sentimento de culpa: “— Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa?[...]” (ROSA, 2005, p.81). Anos se passam e o pai não volta, apenas a recordação de que ele estaria “[...] naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.” (ROSA, 2005, p.78). Na esperança de convencê-lo ou resgatá-lo, soldados e repórteres aproximaram-se, mas a tentativa foi frustrada, “Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. [...] se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão. [...]” (ROSA, 2005, p.79).

Decorrido esses episódios, num determinado momento, o filho decidiu chamar o pai e propõe substituição nesta tarefa de seguir rio adentro na canoa. O retorno do pai surpreende, agora o filho envolve-se nesse desafio que fica às margens do rio e também do texto, logo, “desatinado”, revoga a ação de seguir o curso do rio no lugar do pai, temia aquele gesto decisivo, “[...] E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado.” (ROSA, 2005, p.81- 82).

Contudo, questiona-se tanto o retorno após longos anos quanto o fato de não ter permanecido e reconstruir a vida familiar fora da canoa, uma vez que aproximou-se das margens do rio. Logo, nesse percurso instaurado nestas margens depara-se com tais questionamentos sem respostas na tessitura do conto. Ao leitor fica o desafio para decifrar o silêncio do rio, pois a única marca que se tem é de um ser manchado pela não concretude de assumir o desafio, quando na oportunidade de seguir rio adentro, como se observa nesta passagem:

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio. (ROSA, 2005, p. 82).

Demarcadas essas passagens de *A terceira margem do rio* se reforça a utilização do método semiótico do discurso para construção dos sentidos que se dissolvem às margens desse conto, conforme se propõe no título direcionado a análise do texto literário entre os leitores no Ensino Médio. Para o alcance desse intento apresentam-se alguns objetivos, a saber: utilizar as etapas para a construção da significação, em seus níveis fundamental, narrativo e discursivo para o reconhecimento das estruturas textuais no percurso que se realiza durante a leitura; analisar de forma mais profícua o texto artístico no que concerne aos planos isotópicos manifestados no nível do discurso, a terceira etapa do sentido. Para tanto nos apropriaremos do percurso de significação para análise semiótica do evento estético apresentado, respectivamente por Greimas (1973; 2002) e pela estudiosa Barros (2002; 2008). A estes intercala-se a presença do leitor e a fruição do evento artístico, assim como a ampliação do horizonte de expectativa pontuados nos estudos de Candido (2011) e Eco (2013; 2013).

2 A TRAJETÓRIA DA SIGNIFICAÇÃO E O HORIZONTE DE LEITURA

O percurso gerativo de sentido delineado pela teoria Semiótica do Discurso, de Algirdas Julien Greimas é constituído por etapas que possibilitam ao leitor compreender o que o texto diz e como o diz, diante desse aspecto, ele pode identificar logo na primeira etapa elementos que formam o nível concreto do texto, também chamados de elementos de oposição semântica que articulam-se nesse etapa fundamental. Assim, a visão do sujeito-leitor

pode ser ampliada por meio das estruturas narrativas, segunda etapa do percurso, em que se apresentam os termos de junção, denominados de conjunção e disjunção. Neste contexto, a primeira é entendida como aproximação da leitura e a outra, quando o leitor se afasta do que o texto promove. Assim como as categorias actanciais articuladas na imanência do texto como: sujeito, objeto, adjuvante, oponente, destinador e destinatário.

Esses componentes poderão ser identificados por agentes de leitura atentos e semiotizados, pois são leitores capazes de interpretar "[...] muito além da aparência significativa e verificam como o sentido se constrói", diz Castañeda (2007, p.11). Posteriormente, como será esclarecido no sub-tópico 2.1 O modelo semiótico do discurso, nota-se como os sentidos são construídos, pois através das instâncias de enunciação quando se chega à terceira etapa do percurso, o nível discursivo, se vê como os mecanismos enunciativos contribuem para a organização dos planos de sentido ou planos isotópicos denominado por Greimas (1973). Nesse momento o receptor do texto poderá experienciá-lo enquanto objeto de comunicação e interagir com o que foi produzido. Logo, ao imergir nesse processo de fruição o leitor não será apenas um examinador dos procedimentos de organização textual, mas sim um ser atuante no processo de construção dos sentidos nessa relação com os elementos internos manifestados no interior do texto.

2.1 O modelo semiótico do discurso

A semiótica do discurso sinalizada no título deste artigo refere-se ao método difundido nos estudos de Algirdas J. Greimas em meados de 1960. Herdeiro de Saussure e Hjelmslev, o semioticista propõe uma abordagem da linguagem não como sistema de signos, e sim como um sistema de significações e suas relações possíveis, vê em seu esboço teórico um modelo de semiótica preocupado em entender o que o texto diz e para que o diz, direcionado *a priori* a investigação daquilo que está imanente no texto, segundo confirma Barros (2002). Com esse propósito traça algumas etapas de organização para o percurso gerativo que desemboca no discurso, caracterizado conforme os níveis de significação adequados para aproximar o sujeito/leitor ao texto. Tais níveis possuem uma sintaxe e uma semântica próprias; a sintaxe é o mecanismo que ordena os conteúdos, que por sua vez estão no domínio da semântica.

Cada etapa ou nível do percurso apresenta uma autonomia dada a profundidade de suas descrições. Inicia-se com o nível fundamental, mais simples e essencial para a análise mais concreta do discurso. Esta é uma importante etapa para análise interna do texto, pois nela as oposições semânticas se estabelecem, iniciando a construção do percurso gerativo de sentido. A relevância deste ponto é expressa na voz de Barros (2008), ao dizer que na análise dessas estruturas textuais “as categorias fundamentais [...] são determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas [...]” (BARROS, 2008, p.10), conduzidas por valores (axiologias) assumidos pelos sujeitos imanentes no texto, que algumas vezes podem sofrer alterações no processo de significação.

Nesta camada do sentido esses termos de negação e afirmação são apresentados por meio de operações de sintáticas elementares e podem ser representados por meio de um modelo lógico de relações, chamado quadrado semiótico. Segundo Greimas (1973), a sintaxe fundamental se ocupa de tais relações, que podem ser de contrariedade, contraditoriedade e implicação. A exemplo disso indica-se vida *versus* morte, liberdade *versus* dominação etc. Aponta-se que a disforia ou euforia de uma categoria semântica não se dá de antemão, mas se constrói no e pelo texto. Assim, *morte* não é necessariamente uma categoria disfórica, nem *vida*, uma categoria eufórica *a priori*, quando se trata do eu lírico de um texto ultrarromântico para quem a morte é o ápice da transfiguração terrena e, além disso, a maior demonstração de prova de amor.

O segundo nível do percurso é o narrativo, aqui “as operações da etapa fundamental devem ser examinadas como transformações operadas pelos sujeitos.” (BARROS, 2008, p.13). Manifesta-se, neste nível, uma sintaxe narrativa que aponta no enunciado elementos de transitividade chamados de actanciais², nesse processo as palavras de Monica Rector (1978, p. 98) descrevem tais papéis ao dizer que “um actante se constrói a partir de um feixe de funções [...] devido à estruturação paradigmática. Por sua vez, [...] articulam-se em duas categorias diferentes: sujeito (ou herói) vs objeto”. Essa dinâmica transitiva da narrativa envolve as funções de junção, denominadas disjunção e conjunção, em conformidade com o estado do sujeito em face de seu objeto-valor.

² A partir da concepção de Vladimir Propp sobre as 31 funções (esferas) comuns nos contos fantásticos apresentada na *Morfologia do Conto Maravilhoso* (1928), Greimas introduziu a noção de atuante ou actante, reduzindo-as em 6 funções;

A disjunção, geralmente se manifesta em consonância com um ponto da oposição semântica do nível fundamental, a disforia. Em *A terceira margem do rio*, por exemplo, o filho está em constante disjunção com o pai, que pode ser apontado como um antissujeito no percurso narrativo. Logo, este afastou-se dos valores cultivados no ambiente ao qual pertencia provocando uma ruptura, ou seja, uma disforia. Na evolução desse nível, o sujeito do *corpus*, revela seus conflitos no relato de suas memórias. Segundo Greimas (1973), as posturas assumidas por ele no contínuo da narrativa contribuem, pois, para realização dos planos isotópicos³ que se formam no nível discursivo, desse modo quanto mais revelam-se as disjunções mais formam-se as isotopias.

Neste terceiro nível, o das estruturas discursivas, há uma aproximação no contexto, das esferas sociais, caracteriza que o projeto semiótico greimasiano apesar de propor uma análise da imanência “[...] deu já os primeiros passos para a construção de um modelo que, sem abandonar a análise do texto, examina também sua inserção no contexto [...]” (BARROS, 2002, p.13). Assim, por meio dos planos isotópicos, possibilita uma visualização de temas assumidos anteriormente como valores da narrativa, e, agora se revelam por meio de figuras que se concretizam no discurso e, por sua vez, segundo as palavras de Barros, “deve ser examinado do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação [...] e o texto-enunciado.” (BARROS, 2008, p.11). Desse modo, sustenta-se o modelo greimasiano, pois

[...] é procurando explicar as propriedades estruturais do próprio discurso que propusemos definir sua bi-isotopia pela manifestação. [...] A isotopia complexa é pois um caráter formal distintivo de uma classe de discursos possíveis. (GREIMAS, 1973, p.133)

Essa ideia esclarece que a semiótica do discurso, proposta por Greimas (*op. cit.*) nos estudos da Escola de Paris, possibilita uma articulação com outros sistemas semióticos, e amplia por meio do percurso discursivo suas relações como elementos do social instaurados pela enunciação. Logo, “a grandeza semiótica é, por conseguinte, uma rede de relações e nunca um termo isolado.” (BARROS, 2002, p.13). Dada essa perspectiva a o projeto avança numa direção que permite estabelecer relações entre texto e contexto, durante a trajetória de

³ Isotopia pode ser entendida como a reiteração de qualquer unidade semântica, repetição de temas ou recorrência de figuras, no discurso, atribuindo uma imagem organizada da realidade. (BARROS, 2008)

construção da significação, nesse diálogo que se desenvolve Barros (2002, p.14) reitera que “pretende-se, [...] cobrar da semiótica a explicação dos mecanismos de produção do sentido, produção que não se fecha no texto, mas vai do texto à cultura, ao mesmo tempo que dele depende.” Desse modo, o modelo semiótico aqui apresentado possibilita uma articulação no que tange a significação ou mesmo ressignificação do texto, em especial do artístico, promovendo a participação do leitor neste processo de fruição estética.

2.2 Imersões no plano estético: fruição do leitor no ensino médio

Por vezes a leitura dos textos literários tem sido um impasse para muitos professores e alunos em sala de aula, pois o sentido de um texto não se realiza por meio de uma simples leitura. É importante refletir sobre os meios que favoreçam a interpretação e análise dos clássicos, bem como da fruição da criação artística e não apenas de decodificação. Diante disso, faz-se necessário empreender que a difusão dessas leituras devem estar além do reconhecimento de um determinado código; portanto, deve envolver no ensino os princípios de conscientização linguística dos alunos tendo em vista a disseminação da leitura literária. Nesse processo, por sua vez, insere-se não só a escola, com sua visão determinista, mas também o professor e, acima desses, o aluno-leitor.

Com esse propósito de uma experiência mais profícua de leitura o sujeito/leitor reconhecerá que por meio dos níveis de significação do texto o sentido imerso em suas estruturas pode despertar o reconhecimento dos valores que anteriormente a simples decodificação não possibilitava, pois a “experiência da leitura não é a decifração de um código, senão a construção do sentido.” (LARROSA, 2007, p. 145). Assim, o sujeito passa a desenvolver critérios de análise e, por sua vez, a realizar juízos de valor a partir da significação do texto literário, despertando uma consciência interpretativa nesse centro de relações inesgotáveis que é o texto estético.

Como diz Eco (2013), o leitor pode instaurar sua própria forma diante dos elementos estruturais que a obra fruída representa. Entendido isso, a leitura deve ser implantada como soma ao currículo do sujeito, pois associar a leitura como a formação deste implica “pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é.” (LARROSA, 2007, p. 129).

Professor e aluno caminharão juntos, mesmo sabendo que o primeiro é quem conduzirá os passos, o que não quer dizer se impor e sim possibilitar a descoberta sem antecipar os resultados.

A literatura, com sua linguagem enriquecida e singularizada⁴ deve fazer parte da formação do leitor, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Tal fato só pode ocorrer por meio do contato com o texto que permita a liberdade de criticar e apresente elementos que favoreçam o crescimento do ser, assim Barthes (2007, p. 16) afirma que esse “logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem... eu a chamo, quanto a mim: literatura.”

Esse percurso de leitura, que se inicia no contato a obra, o leitor em formação deve experienciar os meios para a construção dos sentidos presentes na estrutura do texto, que pode conduzi-lo a uma reflexão mais profunda sobre a análise do objeto estético. Portanto, é importante inseri-la na vida do sujeito a partir dos primeiros contatos com leitura, proporcionando, assim, um “letramento literário” pontuado nas OCEM⁵ (2006): “Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. (BRASIL, 2006, p.60).

Um dos pontos de liberdade, e ainda, de autonomia do leitor é quando ele pode inferir sobre o texto e se posicionar de forma crítica sobre o que reflete na escrita que está diante dele. Nesse sentido, Candido diz que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate [...]. Isso significa que ela tem papel formador de personalidade [...].” (CANDIDO, 2011, p.175). Adquirido tal conhecimento este sujeito poderá atuar no ambiente escolar, no social em si, de forma mais humanizada reproduzindo em seu meio a função da literatura para a formação do homem, porque, agora, seu novo olhar permitirá reconhecer o real valor do conhecimento proporcionado pela arte. Sobre esse caráter humanizador presente na formação do leitor literário, Candido, acrescenta, ainda:

Em todos estes casos ocorre humanização e enriquecimento [...] como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...] o afinamento das emoções, a capacidade de

⁴ Viktor Chklovski fala sobre estranhamento ou singularização, em “Arte como procedimento”, In.: Formalismo Russo (1971);

⁵ Optou-se pela sigla OCEM para evitar a repetição de Orientações Curriculares do Ensino Médio.

penetrar nos exercícios da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180)

Esse exercício e reconhecimento dos bens imateriais deve ser uma prática cultivada no Ensino Médio, em especial nas aulas de Literatura, com o ato de ler. Pois, de acordo com o que as OCEM (*op. cit.*) sublinha: “[...] configurada como bem simbólico de que se deve apropriar, a Literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação.” (BRASIL, 2006, p. 61). Sem a disseminação do ensino de literatura, ainda, não se pode idealizar um leitor autônomo, crítico, emancipado. Isso só é possível através da leitura do texto literário. A arte tem a capacidade de ampliar os horizontes do leitor e reconhecer que os bens mais preciosos são, como afirma Antonio Candido, os “imateriais”. Logo, a criação estética instiga uma reflexão sobre a força da linguagem, portanto é fortuito que os meios de análise do texto estético sejam difundidos na sala de aula para que os alunos-leitores possam imergir nestas águas formadas pelos rios da leitura.

3 ÀS MARGENS DA SIGNIFICAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: ISOTOPIAS DO DISCURSO DE UM RIO

Quando se permite experienciar a leitura e análise de um objeto artístico depara-se com uma hierarquia cuja organização é permeada de elementos ora espelhados no mundo natural, no dizer de Greimas (1973), metafóricos com figuras que exigem do examinador adentrar de forma mais profunda a estruturas e reconhecer os níveis de sentido que o objeto possui. Guimarães Rosa, em *A terceira margem do rio*, é mestre nesta arte linguística que manipula e dribla a língua. Este conto, gênero literário com uma narrativa curta, é enredado por uma linguagem cheia de imagens que afloram um discurso entremeado pelo silêncio de um rio e a aflição do filho na espera do pai.

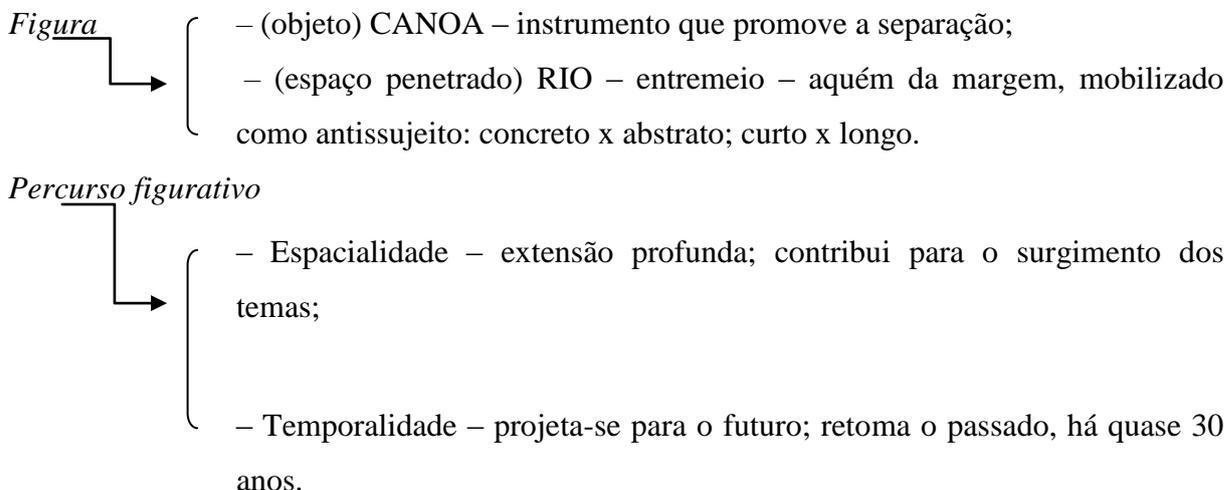
São às margens dessas águas densas que se formam os planos isotópicos deste conto. A partida do pai em uma canoa rio afora mobiliza um plano de tensão semântica logo no início do conto, conforme se observa no fragmento:

NOSSO PAI ERA HOMEM CUMPRIDOR, ORDEIRO, POSITIVO.[...] Certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.[...] Nossa mãe jurou muito contra a ideia. [...] Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para gente.[...] Não pegou matula nem trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe,[...], mascou o beijo e bramou: — “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” Nosso pai suspendeu a resposta.[...]

Espiou manso para mim, me acenando de vir também, [...] Perguntei: — “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás [...]. Nosso pai não voltou. [...] naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. (ROSA, 2005, p. 77-78).

O enunciado inicial pontuado na voz do narrador: “NOSSO PAI ERA HOMEM CUMPRIDOR, ORDEIRO, POSITIVO.[...] Certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.[...]” (ROSA, 2005, p. 77), suscita uma continuidade ligada ao estado de competência do ser, ou seja um poder-fazer que promove uma ruptura na medida em que adentra a canoa e segue rio a rio. Nesse eixo enunciativo o discurso vai sendo construído a partir da figura da canoa, objeto de desejo de ambos os sujeitos da narrativa, forma-se, então um núcleo nestas estruturas discursivas, organizado *a priori* de acordo com o esquema:

NÚCLEO FIGURATIVO



(Fonte: BARROS, 2002, p. 121)

De posse disso, o leitor pode redimensionar a forma deste plano estético adicionando outros pontos de significação a cada dimensão das estruturas discursivas. Sobre esse aspecto Candido diz que “[...] é preciso acentuar o relevo especial que deve ser dado à estrutura, como momento de uma realidade mais complexa. [...]” (CANDIDO, 2006, p. 10).

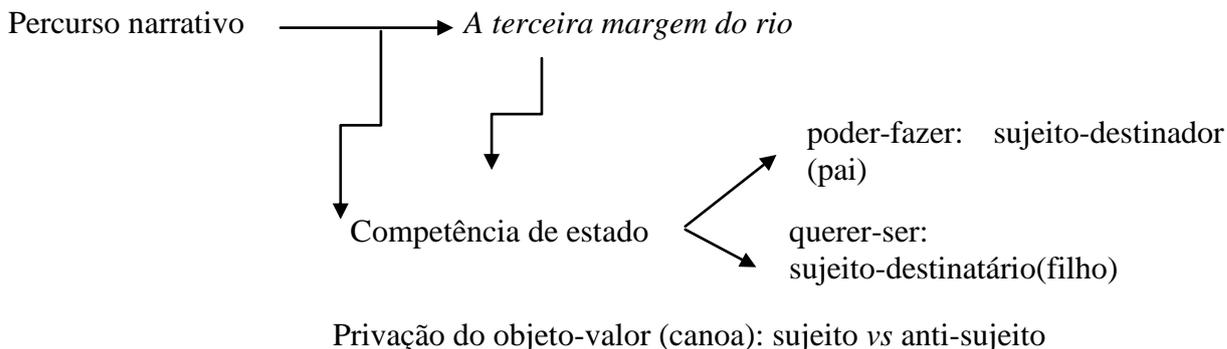
Os elementos estruturais tem um relevo importante para que o expectador penetre num estudo mais frutífero tanto das circunstâncias onde o objeto estético navega, quanto das funções que ele possui.

O leitor em formação, por meio destas seleções destacadas no núcleo figurativo perceberá que ocorre uma relação transitiva em relação aos actantes: sujeito vs objeto-valor, pois o filho, actante da narrativa, assume uma competência de querer, presentificada logo na primeira passagem do fragmento “— *Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?*”. Com isso, os conflitos sentidos às margens deste rio se dão num plano concreto do rio, espaço que marca a separação, configurando no curso do texto uma disjunção entre o pai, actante (sujeito-destinador) e o filho, actante (sujeito-destinatário). Doravante, a voz do narrador segue com pesar, referendando os fatos que constituem esse evento diegético do conto que coadunam com o tempo, mobilizando os acontecimentos de maneira cronológica. Apresentado este ponto de tensão como aspecto do discurso, que se confere por meio da instância da enunciação, tem-se um investimento figurativo que pode ser duradouro, recobrir ou não os percursos temáticos, como diz Barros, “espalhar-se pelo discurso todo, que se organiza em isotopias”. (BARROS, 2002, p. 118).

Um plano isotópico que se faz sentir é organizado na categoria tímica, euforia vs disforia: presença vs ausência, que é marcada no enunciado: “[...] Nosso pai não voltou. [...] naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.” (ROSA, 2005, p. 78). Essa oposição semântica reveste o percurso de significação, pois o sujeito/narrador rememora os acontecimentos, fazendo com que o leitor/expectador se projete para o texto por meio de elementos duais, posicionados em meio à subjetividade do discurso. Dessa forma, pode-se instaurar alguns temas a partir dos percursos do texto, conforme se vê no esquema de variação temática:

VARIAÇÃO TEMÁTICA DA NARRATIVA





(Fonte: BARROS, 2002, p.121)

No percurso temático, observa-se que a ruptura é um elemento que envolve um sujeito-destinador em sua competência de “poder”, esse estado da narrativa promove no discurso um conflito que corrobora com o estado de “querer” do sujeito-destinatário. Assim, ruptura, ausência e conflito são questões latentes no nível discursivo e despertam outros aspectos que refletem na formação de novas isotopias, como a segunda que se dá com o desejo do filho de reencontrar o pai que também instaura no universo diegético do conto uma tensão que se configura desde o início na postura do enunciador, que por longos anos vive a espera do retorno do pai, conforme se lê nesta passagem:

Apertava o coração. [...] Sou o culpado do que nem sei. [...] Eu fui tomando ideia. [...] Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno se mais. [...] Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão. (ROSA, 2005, p. 81-82).

Os temas são pontuados de maneira recorrente e por vezes de forma ambígua, os conflitos são constantes e promovem uma variação na postura do sujeito, o filho, que em princípio está em conjunção, quer acompanhar o pai e posteriormente renuncia. A proposta da troca mesmo feita a contento no trecho: “Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor

vem, e eu, [...] tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...”, torna-se frustrada. Instaura-se aqui o terceiro plano isotópico, o de culpa, que reforça o conflito da narrativa, e converge com a oposição semântica continuidade vs descontinuidade. Essa descontinuidade do discurso nos remete às incertezas do “ser”, o sujeito (filho) demonstra apego aos seus costumes e valores, priva-se, não ousa, fica condicionado ao ambiente concreto, apresentando agora disjunções no evento estético.

O pai é senhor de si, de “poder” – sujeito revestido de subjetividades entre as quais confluem as disjunções em torno de sua partida, sobretudo mantém a continuidade do processo figurativo da narrativa quando não desembarca da canoa. A renúncia apontada no início do conto como disfórica passa a ser eufórica e o sujeito-destinador mantém-se em conjunção com o objeto-valor. Contrário a isso, o sujeito-destinatário conflitua-se ainda mais, pois suas decisões marcam o percurso discursivo: “— Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo.” (ROSA, 2005, p. 81).

O que se observa às margens desse rio são pluri-isotopias, pois permite mais de uma leitura, possibilitando ao receptor-interpretante re-significar os eventos no texto literário. Os papéis figurativos ora instaurados pelas instâncias de enunciação do discurso não são apenas uma forma de se referenciar ao mundo, sua função está além disso. A semiose que percorre o sistema do signo literário convida o leitor a imergir nas significações deste rio, sinuoso, conflituoso e denso, e a partir de sua experiência cultural contribuir com o processo de sentidos do texto. Neste propósito, Larrosa (2007), reitera que no envolvimento de um jogo organizado por meio da linguagem, agora, o ser / indivíduo com a experiência adquirida através da leitura relaciona-se com o texto de maneira diferente, ele ouve o que as palavras querem dizer e passa a acreditar nesse mundo feito de coisas e ideias.

Nesse contexto, o leitor em formação se relaciona com elementos semânticos e pode atribuir ou não uma marca sutil e ser, ainda, portador de valores presentes ali na unidade do texto. Desse modo a análise do objeto literário entre os alunos do Ensino Médio deve conciliar as prerrogativas que contribuem para o reconhecimento dos níveis de significação do texto e a promoção do horizonte de expectativas do leitor nessa fase de ensino. Assim, ele

percorrerá um caminho que o conduzirá a fruição, tal como anuncia Eco (2003, p. 12): “as obras literárias nos motivam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida.” Possibilita reconhecer que os discursos presentes no texto que não se esvaziam, pois são plurissignificativos e ampliam a visão do indivíduo em formação, contribuindo para a emancipação do mesmo.

MARGEM FINAL

O prazer da leitura deve ser promovido entre os alunos, dada a necessidade de reconhecer os discursos de um texto artístico e seu papel diante dos outros. Este processo deve estar incorporado ao ensino, pois fica difícil concebê-lo sem uma prática efetiva de leitura, que desperte o interesse em descobrir os jogos que permeiam a linguagem. Assim, a referência apresentada neste artigo promove a inserção da análise literária por meio do método semiótico do discurso, de Algirdas Julien Greimas, bem como o reconhecimento dos planos de sentido, das isotopias do texto estético, entre os alunos do Ensino Médio, conciliando com a proposta das Orientações Curriculares no sentido de disseminar o estudo da criação artística nas salas deste nível de ensino. Portanto, acredita-se que o método semiótico do discurso é adequado como ferramenta que direciona o leitor a seguir as etapas de construção da significação e experienciar as inúmeras possibilidades de re-significação por meio fazer discursivo do texto literário.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLHC/USP, 2002.

_____. **Teoria semiótica do texto**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad.: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006.

_____. **Direito à Literatura**. In: Vários Escritos. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASTAÑEDA, Irene Zanette de (org.). **Literatura, Cultura, Sociedade e Semiótica**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007.

CHKLOVSKI, Viktor. **Arte como procedimento**. In: TOLEDO, Dionísio (org.). Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Obra aberta**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2013.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica Estrutural**. Trad. de Haqira Osakape e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. **Da Imperfeição**. Trad. de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LARROSA, Jorge. **Leitura, experiência e formação**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RECTOR, Monica. **Para ler Greimas**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

ROSA, João Guimarães. **A terceira margem do rio**. In: Primeiras estórias. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro Lazer e Cultura, 2011. PNBE 2012.